

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A SURDEZ QUE SE FAZ OUVIR:
SUJEITO, LÍNGUA E SENTIDO.**

TESE DE DOUTORADO

Themis Maria Kessler

Santa Maria, RS, Brasil
2008

A SURDEZ QUE SE FAZ OUVIR: SUJEITO, LÍNGUA E SENTIDO.

por

Themis Maria Kessler

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Letras.**

Orientador: Prof.^a Dr. Amanda Eloina Scherer

Santa Maria, RS, Brasil
2008

© 2008

Todos os direitos autorais reservados a Themis Maria Kessler. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço: Laboratório Corpus - Avenida Roraima, nº 1000, Bairro Camobi, Centro de Educação, sala 3302, 97105-900, Santa Maria/RS.

Fone (0xx)55 3220 8956; End. Eletr: tkessler@terra.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Tese de Doutorado

**A SURDEZ QUE SE FAZ OUVIR:
SUJEITO, LÍNGUA E SENTIDO.**

elaborada por
Themis Maria Kessler

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amanda Eloina Scherer, Dr. (Presidente/Orientadora)

Maria Onice Payer, Dr. (UNIVAS)

Luiza Milano Surreaux, Dr. (UFRGS)

Ana Paula Ramos de Souza, Dr. (UFSM)

Márcia Cristina Corrêa, Dr. (UFSM)

Santa Maria, junho de 2008

Este texto é dedicado a
Minha mãe, Luiza;

Meu pai, Luiz (*in memoriam*);

Minha filha, Luiza;

Minhas irmãs: Janea, Magda, Sonia e Gilda;

Meu sobrinho Fabrício (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui muitas vezes tive a certeza de que não sabia nada, porém, a cada vez que isso acontece na minha vida, sempre tenho perto de mim alguém que sabe e, assim, construímos um saber juntos. Agradeço aqui aos que souberam comigo:

aos múltiplos saberes compartilhados pela Professora Amanda Scherer que, com sua paixão pela Análise de Discurso, iluminou os caminhos pelos quais vaguei, divaguei até encontrarmos juntas as linhas e letras eternizadas aqui, em memórias. Agradeço a acolhida nas letras, das Letras, numa aposta corajosa, para ambas;

às Professoras Doutoras Maria Onice Payer e Maria Cristina Leandro Ferreira pelas importantes contribuições no exame de qualificação deste estudo;

ao PROCAD/CAPES pelo privilégio de conviver e aprender com a experiência de estudo no IEL/UNICAMP. Agradeço ao Professor Doutor Eduardo Guimarães pela preceptorial, à Professora Doutora Mônica Zoppi-Fontana, à Professora Doutora Suzy Lagazzy pelos conhecimentos e acolhida e aos funcionários do IEL pela cortesia no tratamento dispensado;

aos colegas do Departamento de Fonoaudiologia da UFSM: à Professora Doutora Ana Maria Toniolo da Silva por ter me apoiado para além do cargo que ocupa na chefia, como amiga em todas as horas; aos demais colegas, agradeço aos que demonstraram interesse pelo andamento dos estudos e contribuíram com palavras de encorajamento;

à Jô pela competência no trato das atribuições da Coordenação do Curso de Fonoaudiologia, que me proporcionou tranquilidade para as ausências necessárias

neste período e também pelas palavras de incentivo, sempre bem-vindas; à Inês Basso e à Loeci Machado pela fé e atenção, sempre presentes;

às fonoaudiólogas Luiza Juchem, Carine Freitas, Karina Pagliarin e à psicóloga Dina Machado pela “retaguarda” no Setor de Habilitação e Reabilitação Auditiva durante este período;

aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM que tornaram esse percurso mais leve compartilhando angústias, alegrias e saberes numa interlocução de grande valor, em especial Marcelo da Silva, Maria Cleci, Rejane Arce Vargas. A eles, minha admiração e amizade;

à colega Maria Cleci Venturini pelos muitos momentos de troca de opiniões, pelo encorajamento nos momentos de desalento. Pela interlocução valorosa. Pelos livros emprestados e pelo exemplo de dedicação que representa;

aos colaboradores do PPGL, Irene Teixeira e Jandir Martins, sempre calorosos e atenciosos em todos os contatos deste período. Ao Jandir, por conciliar bravamente os interesses do Programa e dos alunos com seu jeito singular e inesquecível;

às minhas irmãs, tão queridas, tão presentes, tão intensamente unidas: Janea e Magda;

à minha filha Luiza por me inspirar na vida, em tudo;

às mães que participaram deste estudo pela disponibilidade e confiança;

a todas as crianças surdas da minha trajetória por deixarem um pouco de si na minha memória e por me impulsionarem sempre a buscar novos caminhos;

aos meus alunos por exigirem o melhor de mim e por trocarem saberes comigo;

às minhas amizades fraternas Ivone, Beatriz, Ana Valéria, Roberta Figueiredo, Maíza Bezerra, Ana Dorziat, Edna Figueiredo, todas, a seu modo, indispensáveis;

agradeço, por fim, e fundamentalmente, à Energia que me ampara e fortalece em todos os momentos em que a fragilidade quer se instalar em mim e me faz reagir e seguir em frente sempre.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A SURDEZ QUE SE FAZ OUVIR: SUJEITO, LÍNGUA E SENTIDO.

AUTORA: THEMIS MARIA KESSLER
ORIENTADORA: AMANDA ELOINA SCHERER
Santa Maria, Junho de 2008.

O objetivo deste estudo é o de compreender discursivamente como sentidos sobre surdez se transformam em atitudes junto a sujeitos surdos, produzindo efeitos em seus processos de identificação e constituição como sujeitos no simbólico. Como recurso metodológico, organizamos o recorte discursivo a partir de um *corpus* bruto formado por material escrito obtido por intermédio de entrevistas de explicitação, sobre o tema da surdez, realizadas com quatro mães ouvintes, a partir de sua vivência com filhos surdos. O objeto discursivo foi organizado em quatro Blocos Discursivos Temáticos (BDT). Cada um dos blocos está formado por seqüências discursivas do discurso materno sobre a surdez, o surdo, o filho, a função materna, a língua e a linguagem. O procedimento analítico se processou com base no que propõe a Análise de Discurso de orientação pecheutiana. As análises proporcionaram a compreensão de que os sentidos do discurso de mães ouvintes sobre o tema estudado remetem ao efeito de ambivalência no qual deslizam discursivamente, mas retornam aos sentidos de deficiência já cristalizados. Ao tentar trazer uma cadeia de significação nova, o discurso materno, como efeito, reforça cadeias anteriores, simultaneamente, da Formação Discursiva Clínica e da Formação Discursiva Ouvinte. Desta maneira, o discurso materno sobre o filho surdo promove socialmente o fortalecimento da circulação dos sentidos da Formação Discursiva Clínica que, por sua vez, recrudescer sentidos da Formação Discursiva Ouvinte. Entendemos que os sentidos da Formação Discursiva Ouvinte remetem ao efeito de transparência levando em conta o sentido “já-aí”, caracterizando o retorno ao mesmo, enquanto o efeito de ambivalência instala a polissemia, o diferente, promovendo um enlaçamento entre discurso, língua, fazendo circular ambos os sentidos no imaginário materno, não um ou outro. Este funcionamento discursivo explicita haver na significação materna uma coexistência de sentidos opostos e simultâneos atuando nas escolhas que a família faz em busca de inscrever o filho numa ordem socialmente aceita, via simbólico. Entre estas escolhas situa-se a oralidade.

Palavras-chave : discurso; surdez; sentido; linguagem; língua.

ABSTRACT
Doctorate Thesis
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

**THE DEAFNESS THAT MAKE ITSELF HEARS
SUBJECT, LANGUAGE AND SENSES**

AUTHOR: THEMIS MARIA KESSLER
ADVISER: AMANDA ELOINA SCHERER
Santa Maria, June, 2008.

The aim of this study is to understand discursively how sense effects about deafness become deaf subjects' actions which affect their identification and constitution process as subjects by symbolic. The discursive corpus comprises oral transcript from four explicitation interviews with listener mothers about the theme of deafness, regarding their daily experience with deaf children. The discursive object is organized in four Discursive Thematic Blocks (DTB). Each block is constituted of discursive sequences of *mother's discourse about deafness, the deaf subject, the son/the daughter, the maternal function and language*. The analytical procedure is based on the principles of French Discourse Analysis accordingly Michel Pêcheux orientation. From the analyses, we could observe, in listener mothers' discourse about the deafness, the ambivalence effect; however, it carries also crystallized senses with relation to 'deficiency'. When we observed in maternal discourse an attempt to bring a new chain of senses, we noticed, at the same time, the reinforcement of previous chains: Clinical Discursive Formation and Listener Discursive Formation. Thus, mother's discourse about the deaf son promotes the strengthening of the Clinical Discursive Formation circulation which fortifies senses related to Listener Discursive Formation. We understand that Listener Discursive Formation mobilizes the transparency effect concerning "already-there" senses, characterizing the return of the same, while the ambivalence effect installs polysemy, the different, promoting an intercrossing between discourse and language, so that both senses circulate in maternal imaginary, not 'one' or 'other'. Such discursive working shows the coexistence of opposite and simultaneous senses in mother's way of signifying which affect the family choices relating to inscribe the son/the daughter in a socially accepted order by symbolic. Among these choices is the orality.

Key-Words: discourse, deafness, senses, language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDT – Bloco Discursivo Temático

ASL – American Sign Language

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

CLNC – Congresso de Língua Nacional Cantada

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

IMEC – Instituto Metodista de Educação e Cultura

FEEVALE – Centro Universitário Feevale

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UPF – Universidade de Passo Fundo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

dB – deciBel

dB NA – deciBel em nível de audição

CFF^a – Conselho Federal de Fonoaudiologia

CLG – Curso de Lingüística Geral

AD – Análise de Discurso

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

L/LGG – Língua/ Linguagem

GD – Grupo Discursivo

Sd – Seqüência Discursiva

FDO – Formação Discursiva Ouvinte

PD – Posição Discursiva

FDC – Formação Discursiva Clínica

FDM – Formação Discursiva Materna

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	221
ANEXO 02 - Transcrição entrevista com M01.....	222
ANEXO 03 - Transcrição entrevista com M02.....	228
ANEXO 04 - Transcrição entrevista com M03.....	234
ANEXO 05 - Transcrição entrevista com M04.....	239

SUMÁRIO

PRÓLOGO	17
INTRODUÇÃO	21
Primeiras palavras	22
Apresentação do tema e questão de pesquisa	23
I PARTE	
CONSTITUINDO MEMÓRIAS	40
CAPÍTULO 1	
1.1 Fonoaudiologia: compreendendo sua constituição	41
1.2 Fala, língua e positivismo	43
1.3 Surdez, língua e sociedade	48
1.4 Fonoaudiólogo: as múltiplas designações	51
1.5 Com a língua nos dentes: a fonoaudiologia no RS	55
II PARTE	
CONSTITUINDO SENTIDOS	61
CAPÍTULO 2	
2.1 Na ponta, a língua: surdez e a educação dos surdos	62
2.2 Surdez: a dança dos sentidos	69
2.3 O discurso do normal e patológico	80
III PARTE	
CONSTITUINDO PRÁTICAS	85
CAPÍTULO 3	
3.1 Com que língua se fala?	86

3.2 O quê, da lingüística, fala à fonoaudiologia?.....	94
3.3 Nem tanto à língua, nem tanto à fala:	
3.3.1 – ao discurso	108
 IV PARTE	
QUESTÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS.....	148
CAPÍTULO 4	
4.1 Falando em metodologia.....	149
4.1.1 Dos procedimentos para a composição do <i>corpus</i> bruto.....	151
4.1.2 Sobre quem fala/é falado.....	154
4.1.3 Do Objeto Discursivo.....	156
4.2 Dando voz aos sentidos.....	158
4.2.1 Bloco discursivo temático 01 (bdt01) - surdez/surdo.....	159
4.2.2 Bloco discursivo temático 02 (bdt02) - filho/ser mãe.....	170
4.2.3 Bloco discursivo temático 03 (bdt03) - língua/linguagem.....	191
4.3 Quem sai aos seus não degenera.....	199
4.3.1 Surdez.....	199
4.3.2 Surdo.....	200
4.3.3 Filho.....	200
4.3.4 Papel materno.....	202
4.3.5 Língua(gem).....	203
 PALAVRAS FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	209
 ANEXOS.....	220

PRÓLOGO

O conto de Machado de Assis, a seguir destacado em um excerto, envolve uma situação em que o deputado Cordovil recebe a notícia da morte de um inimigo político que há muito estava enfermo. Narra o percurso desse deputado até sua residência, na qual se depara mais uma vez com um fato de morte e passa a ser atormentado por pensamentos nos quais imagina em detalhes como poderia acontecer sua própria morte e as repercussões que ela teria de acordo com a forma que ocorresse. Neste excerto, trazemos um recorte a partir do momento em que esse deputado chega à sua casa e é recebido por seu escravo Florindo:

[...]

- Veio alguém?

- Não, senhor, respondeu o escravo distraído, mas corrigiu logo: Veio, sim, senhor; veio aquele doutor que almoçou com meu senhor domingo passado.

- Quería alguma cousa?

- Disse que vinha dar a meu senhor uma boa notícia, e deixou este bilhete - que eu botei ao pé da cama.

O bilhete referia a morte do inimigo; era de um dos antigos que usavam contar-lhe a marcha da moléstia. Quis ser o primeiro a anunciar o desenlace, um alegrão, com um abraço apertado. Enfim, morrera o patife. Não disse a cousa assim por esses termos claros, mas os que empregou vinham a dar neles, acrescentando que não atribuiu esse único objeto à visita. Vinha passar a noite; só ali soube que Cordovil fora o Cassino. Ia a sair, quando lhe lembrou a morte e pediu ao Florindo que lhe deixasse escrever duas linhas. Cordovil entendeu o significado, e ainda uma vez lhe doeu a agonia do outro. Fez um gesto de melancolia e exclamou a meia voz:

- Coitado! Vivam as mortes súbitas!

Florindo, se referisse o gesto e a frase ao doutor do bilhete, talvez o fizesse arrepender da canseira. Nem pensou nisso; ajudou o senhor a preparar-se para dormir, ouviu as últimas ordens e despediu-se. Cordovil deitou-se.

- Ah! suspirou ele estirando o corpo cansado.

Teve então uma idéia, a de amanhecer morto. Esta hipótese, a melhor de todas, porque o apanharia meio morto, trouxe consigo mil fantasias que lhe arredarem o sono dos olhos. Em parte, era a repetição das outras, a participação à Câmara, as palavras do presidente, comissão para o saimento, e o resto. Ouviu lástimas de amigos e de fâmulos, viu notícias impressas, todas lisonjeiras ou justas. Chegou a desconfiar que era já sonho. Não era. Chamou-se ao quarto, à cama, a si mesmo: estava acordado.

A lamparina deu melhor corpo à realidade. Cordovil espantou as idéias fúnebres e esperou que as alegres tomassem conta dele e dançassem até cansá-lo. Tentou vencer uma visão com outra. Fez até uma cousa engenhosa, convocou os cinco sentidos, porque a memória de todos eles era aguda e fresca; foi assim evocando lances e rasgos longamente extintos. Gestos, cenas de sociedade e de família, panoramas, repassou muita cousa vista, com o aspecto do tempo diverso e remoto. Deixara de comer acepipes que outra vez lhe cabiam, como se estivesse agora a mastigá-los. Os ouvidos escutavam passos leves e pesados, cantos joviais e tristes, e palavra de todos os feitios. O tacto, o olfato, todos fizeram o seu ofício, durante um prazo que ele não calculou.

Cuidou de dormir e cerrou bem os olhos. Não pôde, nem do lado direito, nem do esquerdo, de costas nem de bruços. Ergueu-se e foi ao relógio; eram três horas. Insensivelmente levou-o à orelha a ver se estava parado; estava andando, dera-lhe corda. Sim, tinha tempo de dormir um bom sono; deitou-se, cobriu a cabeça para não ver a luz.

Ah! foi então que o sono tentou entrar, calado e surdo, todo cautelas, como seria a morte, se quisesse levá-lo de repente, para nunca mais. Cordovil cerrou os olhos com força, e fez mal, porque a força acentuou a vontade que tinha de dormir; cuidou de os afrouxar, e fez bem. O sono, que ia a recuar, tornou atrás, e veio estirar-se ao lado deles, passando-lhe aqueles braços leves e pesados, a um tempo, que tiram à pessoa todo movimento. Cordovil os sentia, e com os seus quis conchegá-los ainda mais... A imagem não é boa, mas não tenho outra à mão nem tempo de ir buscá-la. Digo só o resultado do gesto, que foi arredar o sono de si, tão aborrecido ficou este reformador de cansados.

- Que terá ele hoje contra mim? perguntaria o sono, se falasse.

Tu sabes que ele é mudo por essência. Quando parece que fala é o sonho que abre a boca à pessoa; ele não, ele é a pedra, e ainda a pedra fala, se lhe batem, como estão fazendo agora os calceteiros da minha rua. Cada pancada acorda na pedra um som, e a regularidade do gesto torna aquele som tão pontual que parece a alma de um relógio. Vozes de conversa ou de pregão, rodas de carro, passos de gente, uma janela batida pelo vento, nada dessas cousas que ora ouço, animava então a rua e a noite de Cordovil. Tudo era propício ao sono.

Cordovil ia finalmente dormir, quando a idéia de amanhecer morto apareceu outra vez. O sono recuou e fugiu. Esta alternativa durou muito tempo. Sempre que o sono ia a grudar-lhe os olhos, a lembrança da morte os abria, até que ele sacudiu o lençol e saiu da cama. Abriu uma janela e encostou-se ao peitoril. O céu queria clarear, alguns vultos iam passando na rua, trabalhadores e mercadores que desciam para o centro da cidade. Cordovil sentiu um arrepio; não sabendo se era frio ou medo, foi vestir um camisão de chita, e voltou para a janela. Parece que era frio, porque não sentia mais nada.

A gente continuava a passar, o céu a clarear, um assobio da estrada de ferro deu sinal de trem que ia partir. Homens e cousas vinham do descanso; o céu fazia economia de estrelas, apagando-as à medida que o sol ia chegando para o seu ofício. Tudo dava idéia de vida. Naturalmente a idéia da morte foi recuando e desapareceu de todo, enquanto o nosso homem, que suspirou por ela no Cassino, que a desejou para o dia seguinte na Câmara dos Deputados, que a encarou no carro, voltou-lhe as costas quando a viu entrar com o sono, seu irmão mais velho, - ou mais moço, não sei.

Quando veio a falecer, muitos anos depois, pediu e teve a morte, não súbita, mas vagarosa, a morte de um vinho filtrado, que sai impuro de uma garrafa para entrar purificado em outra; a borra iria para o cemitério. Agora é que lhe via a filosofia; em ambas as garrafas era sempre o vinho que ia ficando, até passar inteiro e pingado para a segunda. Morte súbita não acabava de entender o que era.

Machado de Assis, *Marcha Fúnebre*

Durante toda uma noite, Cordovil trava um embate contra a idéia da morte. Neste percurso, este conto mostra uma face dos sentidos como algo que permite ao sujeito situar-se em relação a sua existência. O personagem está numa situação na qual sua condição de estar vivo se encontra em suspenso entre a vida e a idéia de morte que o assombra e questiona sobre sua própria condição de pertencimento, descrevendo essa “ausência de si” como algo perturbador da ordem própria de se reconhecer em algum lugar. Neste estado de estar “entre” vida ou morte, convoca seus sentidos como linguagem, pois pela memória o personagem se reconhece no lugar de estar vivo.

E dentre os sentidos biológicos, as memórias auditivas são as mais evidenciadas pelo personagem na busca do entendimento do seu sentido de pertencimento. Esta associação é compreensível por se tratar de um ponto de vista de quem ouve e para quem a relação com o mundo simbólico se dá através de associações que se faz por meio da audição. É também numa relação desta natureza que está presentificada na ficção ao associar sono/silêncio/morte/mudez. Para sujeitos surdos, certamente esta relação seria outra tal como sono/escuridão/imobilidade das mãos/morte, uma vez que, para eles, a associação para constituição de sentidos, no simbólico, está na visão/luminosidade/movimento. E não se trata de uma perda para eles, a não ser uma outra condição de funcionamento e de relação com o mundo.

Entretanto, no funcionamento da ordem social, esta maneira singular de estar no mundo sofre determinações outras que os posicionam, pelos ouvintes, como sujeitos significados negativamente. Também as mães ouvintes são determinadas no processo de subjetivação do filho surdo e afetadas pelas memórias do dizer sobre os surdos e pelos sentidos já-aí que estabelecem uma tensão entre ordens diferentes e as remetem a um não-lugar, ou as remetem para um lugar que não faz sentido para elas, uma vez que “filho de peixe, peixinho é”, que a “fruta não cai longe do pé”, que “quem não fala, Deus não ouve” e “quem sai aos seus não degenera”. Para isso, diferentes ordens impõem a elas uma inscrição do filho, de maneira que, na ordem simbólica, este seu filho possa ser “sua imagem e semelhança”. É através da escuta da língua e das relações do discurso com a exterioridade que convocamos sua leitura nas demais partes deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras

Este trabalho está organizado em quatro partes. A primeira parte intitula-se **Constituindo Memórias** e mobiliza saberes que possibilitam compreender como se constitui a Fonoaudiologia como um espaço de memória. Buscamos explicitar esta constituição via bases epistemológicas deste campo e a sua relação com a historicidade. Os temas abordados referem-se a uma compreensão da constituição da Fonoaudiologia como ciência, fazendo intervir considerações historicizadas, a partir da compreensão do discurso que advém da área médica, em que a Fonoaudiologia está incluída, integrando redes de memória que retornam, via interdiscurso, em outros discursos. Estão contemplados teoricamente, nesta parte, conceitos de língua e linguagem, e também propomos uma reflexão sobre a forma pela qual esses conceitos lingüísticos aparecem em relação ao pensamento clínico fonoaudiológico.

Na segunda parte, denominada **Constituindo Sentidos**, abordamos a relação de constituição de sentidos sobre surdez, a partir de dizeres que circulam no campo da Educação, na Fonoaudiologia e no discurso médico.

Na terceira parte, intitulada **Constituindo Práticas**, enfocamos teoricamente os conhecimentos em Lingüística que fazem sentido para a Fonoaudiologia e sob os quais os fonoaudiólogos sustentam sua prática profissional em linguagem e encaminhamos para o campo discursivo no qual se inscreve este estudo. Os conceitos de língua e linguagem são abordados aqui a partir de Saussure, em razão de sua importância na Lingüística e na teoria do discurso.

Há ainda, um trânsito por teorias da aquisição da linguagem, considerando que as noções de língua e de linguagem, as quais circulam na Fonoaudiologia, advém do entendimento que o fonoaudiólogo tem dessas teorias. O leitor encontrará, além disso, algumas referências ao entendimento de autores alinhados

a conceitos de linguagem sob um ponto de vista discursivo, cujas bases teóricas se aproximam das que fundamentam a proposição desta tese, priorizando estudos fundantes desse campo teórico. Também estão incluídos neste capítulo outros referenciais teóricos que serão mobilizados nas análises resultantes do que Silveira (2005) chama de movimento pendular, no qual o analista se aproxima do *corpus* e da teoria a fim de delimitar os contornos analíticos a serem utilizados no estudo a que se propõe.

Na quarta parte, tratamos das **Questões Metodológicas e Analíticas** na qual são explicitados os movimentos discursivos em funcionamento na produção de sentidos a partir do discurso de mães ouvintes sobre surdez. Seguem-se a esta parte uma reflexão à guisa de conclusão e os demais elementos pós-textuais.

Apresentando o tema e a questão de pesquisa

... a expressão “instrumento de comunicação” deve ser tomada em sentido figurado....na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade ... em razão do fato de não se estar tratando, em primeira instância, da comunicação de um sentido (Pêcheux, 1997, p.93).

Tanto em minha atuação clínica, quanto como docente na formação de fonoaudiólogos, deparei-me inúmeras vezes com diversas inquietações. A natureza dessas inquietações relaciona-se aos resultados obtidos por sujeitos surdos, especialmente quando a intervenção se realiza em crianças, no decorrer do processo terapêutico, no tocante às suas possibilidades de realização pela linguagem na oralidade. Além disso, refere-se a questionamentos ligados propriamente a uma busca por um entendimento mais amplo de conceitos de língua e linguagem, que possibilitassem deslocamentos na prática profissional, nos

diferentes lugares que ocupo, quer como clínico, quer enquanto docente. Ao propor a realização de um trabalho numa área que promove um abalo em relação à base conceitual que até então fundamentava minha compreensão sobre a relação língua/linguagem, procuro compreender, teoricamente, outros olhares sobre língua, linguagem e sujeito que permitam movimentos diferentes na prática clínica em Fonoaudiologia capazes de abrir possibilidades em outras áreas de atuação clínica, sem se restringir ao trabalho com crianças surdas.

Acredito que a aproximação de conhecimentos do campo da Análise de Discurso na formação de fonoaudiólogos pode promover um deslocamento de um posicionamento verticalizado na relação terapêutica em direção a uma horizontalização nesta relação, proporcionando um espaço de valorização do paciente, dos seus saberes e das singularidades e abrindo lugar para o múltiplo, para a visibilidade do sujeito. Um movimento desta natureza desloca sentidos positivistas nos quais a Fonoaudiologia se funda e **permite que se instaurem processos clínicos para além do funcionamento biológico/patológico por meio dos quais se efetive uma troca de saberes**. Neste processo, o fonoaudiólogo poderá servir-se de seus conhecimentos profissionais para inter-relacioná-los aos saberes do outro e produzir sentidos que possibilitem a adesão do paciente e/ou dos seus familiares ao processo terapêutico de uma maneira que resulte em mudanças necessárias na busca da qualidade das experiências humanas e diminuição ou eliminação da manifestação em linguagem concebida como um sofrimento para aquele que busca uma intervenção fonoaudiológica.

A partir dessa consideração, ao introduzir este estudo, julgo importante situar o lugar teórico de onde venho para uma melhor compreensão do que procuro. O campo de estudos da linguagem é objeto de interesse de diversos campos de saber. O que os diferencia ou aproxima são as filiações teóricas que norteiam a maneira de compreender o funcionamento do mundo e do homem, pois, como afirmou Saussure (1974, p. 15), “o ponto de vista cria o objeto”. Desse modo, a linguagem será entendida e estudada de acordo com o quadro epistemológico a partir do qual está sendo considerada. As bases conceituais sobre linguagem na relação com as práticas clínicas em Fonoaudiologia proporcionaram minha

compreensão sobre este conceito, delineando os contornos na minha trajetória profissional.

No caminho apontado pela Fonoaudiologia, a atuação clínica com crianças surdas era/é norteadada pela concepção de entendê-las como “deficientes auditivas”, associando o fato de terem uma perda auditiva que, no conjunto do funcionamento bio-psico-social, corresponde a um déficit para o indivíduo. Esse déficit, entendido desta maneira, afeta as possibilidades de desenvolver a linguagem por via da exposição espontânea ao contato com falantes, por meio da audição, que expandiria seus efeitos a outras áreas de desenvolvimento do indivíduo, tais como a emocional, a cognitiva e a da interação social e do trabalho na vida adulta.

Esse conjunto de (im)possibilidades é entendido, assim, como algo que traz limitações aos indivíduos por ele constituídos. Parte desse entendimento se dá pela acepção de uma compreensão de normalidade que toma por princípio o funcionamento fisiológico dos corpos, que inclui o ouvir e a valoração da insuficiência na audição como algo que limita a possibilidade de desenvolvimento da linguagem, essencialmente ligada à aquisição de uma língua oral. Em outras palavras, a acepção de que o “normal” é falar, isto é, o normal é exercer as possibilidades de linguagem através de uma língua de modalidade oral, ligada ainda à noção de “maioria”, que é ouvinte e falante, está assentada na *naturalização* entre o ouvir e o falar, em que falar significa *ter linguagem*.

No entanto, considerar apenas as possibilidades de compreensão das condições de acesso à linguagem, pelo viés biológico-auditivo, não é um critério suficiente. Na intrincada rede de relações que atuam na aceitação de tal concepção e possibilidade de realização na/pela linguagem, há a importante contribuição de estudos desenvolvidos em Lingüística que tomam como base um falante ideal. Vale notarmos que conhecimentos advindos da fonética, da fonologia e de teorias da aquisição da linguagem subsidiam interpretações sobre língua e linguagem e, nessas áreas, a relevância da audição está, pela presença explícita, ou pela implicitação, na base de estudos lingüísticos, uma vez que são desenvolvidos considerando o indivíduo ouvinte “normal”. Não podemos esquecer também que a Fonoaudiologia respalda seu raciocínio clínico em linguagem em teorias de

aquisição desenvolvidas na Lingüística, associando-as a bases bio-psico-sociais do indivíduo para subsidiar teoricamente suas práticas clínicas.

Uma reflexão mais atenta, no que tange ao lugar dos estudos sobre línguas de sinais nos estudos lingüísticos realizados no Brasil, permite observar que, de uma maneira ampla, sequer são mencionadas as possibilidades do exercício da linguagem via uma língua de natureza visual, como as línguas de sinais, que têm caráter visuo-espacial. Quando ocorrem, estas línguas são estudadas como exceções e praticadas por comunidades específicas tais como as indígenas, por exemplo, e pelas comunidades surdas. Ainda assim, está aí circulando um sentido de algo de um *status* inferior em relação às línguas auditivo-verbais.

Prosseguindo esta reflexão e considerando a importância das postulações de Saussure no **Curso de Lingüística Geral**, em que foram estabelecidas as bases que constituem a Lingüística como ciência, percebe-se que, embora Saussure (1974) tenha afirmado que não há uma certeza de que o vínculo da natureza com a função da linguagem seja pelo fato de usarmos o aparelho vocal para falar, abre a possibilidade de que o homem poderia ter escolhido outra forma como o gesto e empregar imagens visuais no lugar de imagens acústicas. Esta afirmação parece não chamar a atenção na maioria das vezes em que a linguagem é abordada por lingüistas. Por outro lado, o vínculo da linguagem com a audição é facilmente reconhecível em “*imagem acústica*” como se refere Saussure (1974, p. 80, 81), “porque as palavras da língua são para nós imagens acústicas” e, assim, torna-se um apoio importante para uma ligação naturalizada de linguagem com línguas orais. Sendo tarefa da Lingüística o estudo da língua, o interesse mais amplo pelas línguas de modalidade visuo-gestual representaria uma maior visibilidade e valorização com abrangência a outras áreas do conhecimento, o que poderia vir a instar a um olhar de alteridade respeitante tanto às línguas de sinais quanto aos seus usuários.

Em nosso meio profissional, no entanto, o aspecto mais saliente em relação à concepção de linguagem é o fato de que é compreendida como transparente e livre de equívocos, com sentidos colados às coisas do mundo. Ao lado dessa concepção, a função comunicativa da linguagem está, a partir de sua constituição, impregnada do sentido de língua como instrumento de informação. Nesse sentido,

interessa à Fonoaudiologia, grosso modo, considerar a língua como sistema de signos com suas regras formais a serviço da informação e da comunicação.

Numa alusão simplista, a tarefa clínico-terapêutica se concentraria no fato de que o fonoaudiólogo atuaria como um facilitador desses processos de acesso ao desenvolvimento da língua(gem), no qual a língua é vista como um código e instrumento da linguagem. Embora se trabalhe na/com a língua, ela não é o objeto de estudo da Fonoaudiologia.

Tal ponto de vista em relação à linguagem poderia levar a crer que, sendo ela transparente e a serviço da capacidade de transmitir informações, a clareza na transmissão das mensagens deveria ser garantida para que nenhuma alteração se constitua em “ruídos”, prejudicando a compreensão do que foi transmitido. Esta tarefa caberia ao fonoaudiólogo, colocando seu conhecimento a serviço de estudar e aperfeiçoar “padrões de fala,” tornando, por este procedimento, o indivíduo apto a se comunicar.

Trazemos aqui um deslocamento feito por Orlandi (1988; 2002) ao tratar de relações do sujeito com a significação para, em um outro deslocamento, situar a Fonoaudiologia em sua relação com o indivíduo e a linguagem, que é seu objeto de estudo. Orlandi (Ibid.) parte da perspectiva de Halliday (1976) a respeito do que é inteligível e interpretável numa textualização, pensando essas possibilidades em função do que aquele autor propõe como coesão e coerência no que concerne à textualidade, resultante então da existência de uma coerência interna, nomeada como coesão, e da coerência externa, nomeada como consciência de registro.

Orlandi (Ibid.) estabelece uma extensão desses conceitos de Halliday num processo de leitura reportado à exterioridade, chegando ao discursivo. A autora distingue três relações do sujeito com a significação. Na primeira relação, está o inteligível, ou seja, trata-se da esfera da codificação; na segunda, está o interpretável, em que a relação de sentidos leva em conta o contexto lingüístico, que é a coesão; e a terceira, é a compreensível, na qual a atribuição de sentidos considera o processo de significação no contexto da situação, numa relação entre enunciado/enunciação.

O deslocamento realizado por Orlandi (Ibid.) é oportuno para situar o ponto de vista discursivo por ela defendido para além das proposições de Halliday que a

própria autora menciona, na medida em que ela situa a compreensão como algo que é reconhecível pelo sentido ser sócio-historicamente determinado.

A partir do exposto antes, podemos ainda estabelecer uma relação na qual situamos a Fonoaudiologia em sua relação com a linguagem no campo do inteligível, uma vez que sua preocupação está mais direcionada em posicionar o indivíduo, pois em Fonoaudiologia não se trabalha com a noção de sujeito, como alguém capaz de produzir uma expressão inteligível em linguagem, centrada na forma de expressão. Embora se preocupe com os processos fisiológicos que atuam no processamento das tarefas lingüísticas, este conhecimento está, ainda, a serviço de uma forma “ideal”, “normal” de exercício da linguagem no campo das capacidades humanas.

Tendo como base de compreensão o pressuposto de que a audição é o principal meio de acesso à capacidade humana da linguagem e de que a possibilidade de atuar no mundo se dá por meio da oralidade, há, na Fonoaudiologia, o estabelecimento da inter-relação da audição como condição prévia à linguagem. A partir daí se desenvolvem estudos científicos visando à aplicação clínico-terapêutica na área médica e fonoaudiológica.

Temos pontuado, portanto, que a audição está na base do raciocínio clínico e da atuação terapêutica nos chamados retardos ou distúrbios de linguagem na Fonoaudiologia de um modo geral, pois, para compreender clinicamente uma situação em que há uma queixa de “não falar” ou “falar pouco”, a condição auditiva é um critério que estabelece direcionamentos clínicos para o diagnóstico e atuação terapêutica. Entretanto, abordar assunto tão complexo como a linguagem e a relação do sujeito com a significação requer que sejam delimitados ângulos de abrangência e, por isso, neste estudo vamos nos ater a um deles, qual seja, o da **relação da linguagem com a surdez nos processos de significação.**

Para tanto, inicialmente, julgamos ser importante situar como as concepções de linguagem e de surdez se traduziram em “métodos”, propostas, ou filosofias de trabalho com crianças surdas nos campos da educação de surdos e da Fonoaudiologia, pois as propostas de atuação estão interligadas. Assim sendo, conhecê-las possibilita uma compreensão de como os efeitos dessas práticas – na Fonoaudiologia e na Educação - são atuantes na constituição do sujeito surdo, uma

vez que esta se dá pela/na relação da/na linguagem com a história e a ideologia, numa perspectiva discursiva para a qual dirigimos este estudo.

Ao percorrer a literatura que trata historicamente da educação de surdos, como Moores (1987), Lane (1989), Sánchez (1990) e Skliar (1997), por exemplo, encontramos registros da ênfase dada à escrita e à fala no processo de educação dos surdos, desde o século XVII. Observamos também a importância que, nesse processo educacional, foi atribuída ao ensino da fala e ao modo particular de comunicar-se utilizado pelos surdos que, à época, era chamado de mímica e era considerado “incompleto”, limitado, sem ser tomado como uma língua, mas que, mesmo assim, foi valorizado e teve seus sinais manuais utilizados na proposta pedagógica adotada pelo então mais conceituado educador de surdos, o abade de L’ Epée, na França do século XVIII, denominada “Sinais Metódicos”. Ao abade podemos atribuir um momento fundador da língua de sinais, fazendo-a existir socialmente, ao descobrir que seria possível educar os surdos de maneira coletiva utilizando esta língua. Ainda assim, embora esse fato tenha importância, neste caso o que se tem é o que Orlandi (1990) chama de uma concepção de língua utilitária, um instrumento de trabalho com uma finalidade imediata de ordem prática.

Ao analisar o trabalho desenvolvido por L’Epée, Souza (1998) aponta que a pedagogia manualista¹ utilizada com surdos apoiava-se na atenção visual, na memória e na repetição de exercícios. Em seu trabalho, L’Epée partia dos objetos concretos que os alunos tinham diante de si na classe e que eram nomeados usando a dactilologia, assim denominada a soletração digital do alfabeto no espaço, e também a escrita do francês. Ele acreditava que o significado das palavras era apreendido porque os objetos a que se referiam eram vistos no momento em que eram representados dactilologicamente, assim como pela repetição. A repetição e a memorização eram indispensáveis no processo de ensino, pois, segundo Souza (1998, p. 149), a compreensão era a de que “a mente deveria ser fartamente impregnada por idéias”. Para tanto, além do objeto concreto, poderiam se valer de desenhos, dramatizações e, então, chegar-se ao simbolizado. Os seguidores de L’Epée são chamados gestualistas ou manualistas.

¹ Pedagogia manualista era assim denominada pelo fato de utilizar uma língua de sinais para implementar a proposta pedagógica. A língua de sinais que os surdos utilizam se realiza através de expressões manuais associadas a outras expressões corporais. É uma língua falada com as mãos.

Entretanto, havia os educadores que se dedicavam ao ensino da fala e à escrita, somente a partir das quais julgavam que os surdos poderiam ter acesso ao conhecimento. A prática educativa para surdos cuja base é a oralidade, entendida como fala, é chamada de Oralismo. O que importa aqui mostrar é que, embora já estivessem aí caracterizadas divergências em relação à modalidade de língua que deveria ser utilizada no ensino, a oral ou a dos sinais, a prática pedagógica, oralista ou manualista, organizou-se a partir das idéias dos filósofos da época, especialmente ligados ao empirismo e ao sensualismo², que traziam concepções da relação do homem com o mundo.

Essa episteme difundida nos séculos XVII e XVIII forneceu uma matriz comum para um determinado discurso sobre linguagem e sua natureza nas bases fundantes do campo fonoaudiológico, via saber médico, o que subsidiou práticas em educação enquanto parte de organismos sociais. Dentre estes organismos sociais, destacamos a ciência e a escola, no encaminhamento de modos de produção do conhecimento em relação aos fatos do mundo e do homem, gerando as diferentes práticas disciplinares.

Nesse percurso, interessa salientar que a expansão epistemológica da Medicina, desde o início do século XIX, sustenta um enlace com a Educação Especial, na qual se assentaria a educação de surdos. Nesse terreno, co-habitam na atualidade a Educação Especial e a reabilitação. Assim, reforçada pelos conhecimentos advindos da Medicina e da Fonética, a prática oralista se expandiu e ganhou força, a ponto de culminar com as decisões do Congresso de Milão, em 1880, que redefiniu a educação de surdos em torno da supremacia da fala e a abolição do uso dos sinais, pelo entendimento de que esses interferiam no aprendizado da fala.

Os efeitos das decisões tomadas no Congresso de Milão são amplamente citados na literatura que se dedica a estudar a educação dos surdos. Um desses estudos é o de Hugounenq (2005), para quem esta decisão representou a interdição da língua de sinais nas escolas especializadas para surdos, pois foi

² **Sensualismo** é a designação que se dá a uma doutrina segundo a qual todos os conhecimentos e todas as faculdades do espírito decorrem da sensação, sendo todo o conteúdo do espírito humano produto da experiência; é pois, uma forma de empirismo.(JOLIVET,1966).

considerada inferior à fala. Para fazer cumprir as determinações do Congresso de Milão e romper com a transmissão da língua de sinais dentro das escolas, os alunos surdos com idade maior foram separados dos mais novos. Esta prática perdurou até a atualidade em diferentes políticas instituídas nas escolas e nas clínicas, como aparelhos ideológicos a legitimar as práticas de censura à voz dos surdos e manutenção dos interesses da classe ouvinte e dominante.

A partir desse acontecimento, ficou delineada uma outra situação da realidade nas práticas com surdos, direcionada ao desenvolvimento da oralidade, como condição para o surdo “ser integrado” à sociedade. Tais práticas foram desenvolvidas tanto no interior da Fonoaudiologia, no campo clínico-terapêutico, quanto na Educação, quando a ênfase do trabalho pedagógico era, também, obter a oralização da criança surda para ter acesso aos conteúdos formais do conhecimento no âmbito escolar.

Esse entendimento foi o responsável por desdobramentos na vida de crianças surdas tais como a indicação dos especialistas para a inserção dessas crianças em escolas para ouvintes. Isto se efetivou nas chamadas classes especiais para posterior “integração” à classe dita regular, formada por ouvintes. Este procedimento também promovia um afastamento dos surdos em relação a seus pares, em uma maneira de silenciar – no sentido de censurar, como aponta Orlandi (1990; 1997) em “a política do silêncio” _ o uso dos sinais gestuais em favor de uma pretensa aprendizagem da modalidade oral da linguagem.

Entre os especialistas ouvintes transita um entendimento de que a língua de sinais seria incompatível com a integração social do surdo. Acreditam que uma compreensão desta natureza esteja sendo posta em relação aos ouvintes e que o uso da língua de sinais faria dos surdos uma comunidade fechada em si. Também são usados argumentos contrários à língua de sinais como uma maneira de desvalorização das escolas especiais bilíngües e de valorização dos dispositivos voltados à “integração”, ou o termo “inclusão”, mais utilizado atualmente, nas escolas regulares. Essa postura traz em si uma concepção negativa da surdez e da sua língua e não reconhece que a maioria dos surdos estabelece relação com o simbólico via língua de sinais. Para eles, a escola especializada é vista como uma libertação em relação ao mundo ouvinte onde a comunicação é, sobretudo, difícil.

Ao abordar este tema, Hugouneq (2005) salienta que, enquanto os ouvintes apresentam a língua de sinais e as escolas especializadas como características de valorização negativas, os surdos, ao contrário, apresentam-nas como positivas, em defesa de sua identidade como surdos. Para estes, a inclusão nas escolas regulares funcionaria como uma desintegração das relações sociais, da construção da identidade e da imagem de si, enquanto que a língua de sinais se traduziria como um sinal de integração num movimento inverso. Portanto, incluir surdos em uma classe de ouvintes parece não ser uma solução educativa para a problemática, não porque os surdos não tenham capacidade, mas porque eles não partilham da mesma língua.

No entanto, os estudos sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), do início da década de 60, realizados pelo lingüista norte-americano William Stokoe (1960), foram definidores para o delineamento de um outro movimento na educação de surdos. Em seus estudos, Stokoe mostrou que, tal como as línguas orais, a língua de sinais estava dotada de uma segunda articulação do tipo fonológica. Seus estudos asseguravam para a língua de sinais o status de língua natural e impulsionaram novos estudos lingüísticos, colocando em evidência características mais específicas sobre essa língua. Essa compreensão deu impulso a uma outra maneira de olhar a questão da linguagem e da surdez, que está na base da proposta que vem ganhando força na educação de surdos desde o final da década de 80, a proposta bilíngüe de educação de surdos.

O reconhecimento da língua de sinais promovido por estudos como os de Stokoe (Ibid.), no campo da Lingüística, impulsionou os educadores alinhados com uma base sócio-antropológica para uma proposta bilíngüe de educação de surdos na linha dos estudos multiculturais. Esses estudos deslocam os sentidos de surdez do campo médico e os situam numa questão epistemológica a partir do entendimento de que os surdos, pela sua condição, utilizam uma língua diferente, a língua de sinais, de natureza visuo-espacial. É através dela que desenvolvem sua identidade e são localizados socialmente como pertencendo a uma comunidade lingüística minoritária e por possuírem uma cultura que lhes é própria, pois sua condição de surdez lhes impõe funcionamentos diferentes na sua vida cotidiana.

Esse entendimento pretende deslocar o sentido de *deficiência* para o sentido de *diferença*, centrado numa relação de língua/identidade/cultura surda³.

No entanto, é preciso pensar a natureza desse deslocamento. O sujeito surdo é diferente em relação a que? Ou a quem? Essa diferença está relacionada em relação ao ouvinte, ao “normal”, ou seja, à capacidade de ouvir, ou não? Ainda, estaria essa *diferença* sendo relacionada aos próprios surdos?

Não podemos esquecer que dizer “os surdos” não significa remeter a uma univocidade de sentidos, pois é preciso considerar as diferentes condições nas quais os surdos se constituem: há os surdos ditos oralizados, ou seja, os que têm um mais amplo conhecimento e uso da oralidade, da fala, e não utilizam ou até mesmo recusam a língua de sinais, como há surdos oralizados e sinalizadores ao mesmo tempo, assim como há os que são apenas sinalizadores. Ou seja, surdos que estabelecem relações verbais unicamente através da língua de sinais.

A dimensão pedagógica das propostas bilíngües de educação de surdos refere-se ao “direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (Skliar, 1998, p. 25). A inscrição do discurso da educação dos surdos e do tema surdez, no campo disciplinar da Educação, não particulariza essas individualidades em relação aos surdos. Ela está atenta à surdez numa dimensão coletiva. Esse tratamento está dirigido a uma luta territorial de estudiosos em educação de surdos em direção a sua incorporação à educação geral, considerando a temática dos estudos culturais, ou multiculturais, subtraindo o tema da atual inserção na Educação Especial.

Esta dimensão política é a que corresponderia ao entendimento do surdo como sujeito capaz, numa tentativa de sublinhar suas possibilidades, afastando-o da marca da deficiência. Esta iniciativa de educadores alinhados às lutas sociais das pessoas surdas baseia-se no deslocamento da concepção de surdez do campo médico para situá-lo num campo epistemológico, marcando a singularidade, que tem a língua de sinais como traço definidor.

³ Cultura surda, identidade surda, comunidade surda é a forma pela qual os sujeitos surdos designam as características identitárias que lhes são próprias, por sua condição de surdez. Estas formas são assim referidas em documentos oficiais da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, conforme pode ser observado no Relatório 2006 da FENEIS, disponível em << <http://www.feneis.org.br/arquivos/relatorio2006.pdf> >> (acessado em 28 de julho de 2007).

Observamos que essa outra concepção de surdez dá força a um movimento de tensão e ruptura em relação à educação de surdos no interior da Educação Especial, pelo fato de que, nesta, os surdos estão no *continuum* surdo/deficiente auditivo/outros deficientes; abordagem clínica/reeducação; integração/normalização Sá (1998).

Esse atual movimento do interior da educação de surdos tem o apoio das comunidades surdas que, reunidas em associações, vêm lutando politicamente por conquistas nas diferentes esferas sociais. Segundo o que aponta Hugounenq (2005), no início dos anos de 1970, uma conjunção de eventos pontuais, em um contexto mais geral de movimentos de luta pelo reconhecimento das minorias, pode ser considerada como o período do “Despertar Surdo”, na medida em que esses sujeitos se “acordaram”, engajando-se em lutas pelo reconhecimento de sua língua e de sua história, sob o impulso dos surdos norte-americanos e acompanhados por profissionais ouvintes alinhados com a causa, e passaram a reivindicar por sua dignidade após anos de interdição de sua língua, os quais qualificavam de “*anos de opressão*”.

Movimento semelhante também ocorre no Brasil, em que, além das associações locais, há uma organização que congrega institucionalmente os interesses das comunidades surdas, desde 1987, a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Essa associação é administrada por surdos, e anteriormente chamava-se FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, composta apenas por ouvintes. Sentindo-se excluída, a comunidade surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos e, em 1987, conquistou a presidência da FENEIDA, reestruturou seu estatuto e passou a se chamar FENEIS⁴. A efetivação dessa Associação representa um passo importante para os sujeitos surdos frente à maioria ouvinte que os consideravam inaptos para a tomada de decisões sobre seus interesses, o que configurava uma atitude silenciadora Orlandi (1997). Além de tomarem para si a responsabilidade por suas lutas, instauram uma mudança no cenário discursivo a respeito de si. Nesse sentido, a alternância da designação “deficiente auditivo” para

⁴ Ver em: <http://www.feneis.com.br/feneis/historico.shtml>.

“surdo,”⁵ na nomeação da Associação, sinaliza uma tomada de posição por parte desses sujeitos frente a questões de seu interesse no que tange ao reconhecimento/busca de um lugar social.

No final do século XX, no Brasil, a língua de sinais saiu da obscuridade, e a cultura surda obteve maior visibilidade. Um dos aspectos ressaltados no *website* da FENEIS é o uso das tecnologias, das diversas mídias, no cotidiano. Destacam-se, nesse sentido, a utilização do computador, o acesso à Internet para correspondência e participação em salas de bate-papo, o uso de fax e de telefones celulares, com recursos que permitem contato em língua de sinais. Entre esses equipamentos está o telefone para surdos, que funciona através de linha telefônica convencional e possui um teclado e um visor que permite que as mensagens sejam lidas em outro aparelho idêntico. Este tipo de telefone teve seu uso superado pelo aparelho celular, mas ainda está disponível. Outros aparelhos dispõem de alertas luminosos em campainhas, há ainda telefones convencionais com teclados para digitação de texto, babás eletrônicas que, ao serem acionadas por um som, acendem uma luz. O recurso de alerta vibratório em relógios despertadores e de pulso é apontado ainda como uma contribuição fundamental na integração social por meio da tecnologia. Se, por um lado, esses dispositivos podem mediar esse processo, por outro, a questão do poder econômico avulta-se para notabilizar mais um nicho de mercado, de consumidores em potencial. Não fosse assim, seria desnecessário aparecer, no *website*, imediatamente abaixo do texto que apresenta essas tecnologias, o endereço eletrônico do fabricante e distribuidor desses produtos para surdos no Brasil⁶.

Outra forma de dar visibilidade social ao sujeito surdo se manifesta pela instituição do Dia do Surdo, em 26 de setembro. No Brasil, as Comunidades Surdas organizam manifestações públicas neste dia, por esta data lembrar a inauguração da primeira escola para surdos no país, fundada como Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, atualmente denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse dia visa a

⁵ A grafia com ‘s’ maiúsculo em ‘Surdo’ segue uma apropriação da grafia utilizada pelos movimentos culturais americanos, compreendendo o traço cultural da surdez, em contraposição à grafia de ‘surdo’ com ‘s’ minúsculo, que estaria representando a surdez do ponto de vista fisiológico.

⁶ Ver em: <http://www.feneis.com.br/tecnologias/produtos.shtml>

relembrar as lutas históricas vividas por melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania, bem como pelo pleno reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda em todas as instâncias sociais⁷.

Ganha força e visibilidade social o movimento reivindicatório do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁸ como língua de livre circulação, podendo ser utilizada nas escolas para o ensino de surdos. A aceitação dessa demanda por parte do Governo Federal ocorreu em dezembro de 2005, com a assinatura de um decreto que regulamenta lei anteriormente sancionada em 2002, que reconhecia a LIBRAS.

No entanto, embora tenha acontecido esse avanço em relação a uma maior divulgação e esse acolhimento legal, com obrigatoriedade de inserção da LIBRAS nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em todos os níveis instrucionais, impõe-se ainda, entre outras, a questão da aceitação social dessa língua. Ser reconhecida legalmente equivale a ser aceita socialmente? O fato de haver esse reconhecimento oficial da LIBRAS produz movimento de sentidos no imaginário sobre surdez e sobre o sujeito surdo para além do sentido de “indivíduo com dificuldade de integração na sociedade”? Ou ainda: o reconhecimento da LIBRAS estaria discursivamente inscrito no “politicamente correto”, sem uma contrapartida estrutural para sua implementação efetiva junto a quem esteja interessado em aprendê-la, configurando em ato político de um governo e não uma política de Estado? O que se está reconhecendo legalmente: uma pedagogia bilíngüe ou uma política de aceitação social dos usuários? A respeito dessas questões, é oportuno seguir com Hugounenq (2005), que afirma haver uma imposição unilateral de qualquer política da língua em qualquer cultura.

⁷ Ver em: www.feneis.com.br/diadosurdo/index.shtml

⁸ A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas brasileiras. Foi reconhecida legalmente pelo Governo brasileiro pela Lei Nº10.436, de 24 de abril de 2002, embora tenha sido estruturada desde os primeiros contatos de alunos surdos com a Língua de Sinais Francesa através do professor surdo Ernest Huet, em 1856 que se instalou no Rio de Janeiro para ensinar no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, como era chamado na época, atual INES. (Brito, 1993).

A questão não seria a de defender a cultura dos surdos contra a cultura dos ouvintes, mas de compreender a relação entre as línguas e suas relações sociais, na tensão que se configura entre surdos e ouvintes.

As propostas ditas bilíngües de educação de surdos defendem a necessidade de que as crianças surdas desenvolvam a linguagem através do contato precoce, isto é, desde bebês, com adultos surdos sinalizadores, ou seja, usuários da língua de sinais, e de que aprendam como segunda língua a língua oral da comunidade ouvinte. No entanto, existem diferenças nas abordagens relacionadas ao contato com a língua oral falada⁹ e quanto à época de apresentação à língua oral na modalidade escrita. A proposta defendida por Sánchez (1990) afirma que, para os surdos, a língua de sinais é necessária, enquanto a fala tem papel acessório, devendo ser priorizada a forma escrita.

Uma das referências mais freqüentes feitas por ouvintes, sobre o aprendizado das línguas de sinais por surdos, quando comparado ao aprendizado da língua oral, repousa no argumento de que aquela seria de mais fácil aprendizado para o surdo, mais intuitiva, mais simples em relação à língua oral. No entanto, os surdos oriundos de famílias com pais ouvintes, que aprendem a língua de sinais no contato nas escolas especializadas, também aprendem rapidamente. Segundo Hugounenq (op. cit.), isso ocorre não porque a língua de sinais seja mais simples, ela é somente mais apropriada para os sujeitos surdos, quando se pensa que um dos modos de apreensão da língua ocorre nas mesmas condições das quais lançam mão as crianças ouvintes para o aprendizado de uma língua oral, o que inclui, neste caso, o canal sensorial visual, além de interlocutores fluentes em língua de sinais em uma situação na qual as crianças surdas podem, enfim, encontrar um lugar no simbólico.

Adiante nessa questão, a autora dá continuidade a sua reflexão lembrando que, no discurso sobre línguas minoritárias, é comum haver referência de que essas sejam tomadas como a língua da emoção, da paixão, dos sentimentos, da

⁹ Língua oral falada contrapõe-se a língua oral sinalizada. A língua oral sinalizada é uma estratégia pedagógica utilizada na abordagem educacional da Comunicação Total, na qual são utilizados os sinais e marcadores de tempo trazidos da língua de sinais (LS) e apresentados na estrutura gramatical da língua oral da comunidade ouvinte. Em nosso país este recurso chama-se "Português Sinalizado" e é utilizado pelos profissionais que adotam a proposta pedagógica da Comunicação Total (Ciccone, 1990).

vida familiar, privada, que se oporiam à língua da lógica, da razão, a melhor para exprimir a abstração, as idéias complexas, que seria a língua oficial, nacional do país, e que teria um papel na escola, na administração, na vida pública.

A maior divulgação e inserção pedagógica das propostas bilíngües de educação de surdos ocorridas em nosso país, no início da década de 90, causou impacto e desestabilização nas práticas fonoaudiológicas desenvolvidas com crianças surdas, levando a um abalo no papel do fonoaudiólogo. Uma tensão assentada em um deslocamento do que se configurava até então como o “*senhor absoluto do lugar da linguagem*” dos surdos para um “*sem lugar*” nesse processo, pois, se o surdo não é considerado um “doente” da linguagem, ele não precisa ser “reabilitado”, não precisa de um tratamento. A atuação do fonoaudiólogo em relação à linguagem na surdez passou a ser um campo indefinido. Se uma língua “que não se fala com a *língua*” é a língua “primeira” dos surdos e, para sua aquisição, a criança deve estar exposta a ela através do contato com surdos sinalizadores, que papel teria aí o fonoaudiólogo com sua língua que se fala com a *língua*? Que lugar tem a Fonoaudiologia diante desse cenário?

Pensando a relação entre linguagem e surdez, a língua é a questão, sob qualquer ângulo de mirada, no que é dito e no que não é dito. No que é dito com a *língua* e no que é dito na/sobre a língua que não se fala com a *língua*. A língua como fronteira entre um “*dentro*” e um “*fora*” (de lugares). Questionamos, com Scherer (2005), “mas o que vem a ser estar fora do lugar? De qual lugar? Lugar da língua...”, ao qual acrescentamos: lugar da língua na família, da maioria, dos ouvintes, dos surdos; onde, em nome da língua, o sujeito está “*fora*” ou “*dentro*”: da família, da comunidade surda, da sociedade, do mundo, dele mesmo na sua constituição como sujeito? Portanto, trata-se da língua como elemento de inclusão ou exclusão.

Para estar “dentro” da comunidade ouvinte, deve-se estar na língua oral; para estar “dentro” da comunidade surda, deve-se ser surdo sinalizador, e ouvintes não são aceitos, ou seja, estão “fora”. A iminência da falta da língua faz com que sejam abaladas as possibilidades de uma criança surda constituir-se como sujeito pela linguagem, pois, sendo um “sem língua” e um “sem audição”, caberia à família, sob o “efeito imaginário de ser o dono do seu dizer” conforme Pêcheux (1997),

fazer a “escolha” de qual modalidade de língua a criança surda será exposta para o seu desenvolvimento lingüístico. A família, ao dizer “fala”, o faz numa relação em que fala é comunicação, para que o filho “possa se comunicar”, no entanto, estar na linguagem é muito mais do que poder falar. É constituir-se como sujeito.

Portanto, refletir sobre a relação linguagem e surdez, via discurso materno, implica tentar **compreender discursivamente como os movimentos de sentido sobre surdez no processo de significação/ ressignificação do filho surdo tornam-se atitudes manifestadas pela mãe, em relação à escolha da língua à qual o filho vai ter acesso, ou seja, se a uma língua oral ou de sinais. Acreditamos que essas atitudes repercutem na constituição do sujeito surdo, produzindo efeitos no seu processo de identificação e constituição como sujeito.** Em busca desta compreensão, procuramos possibilidades de entendimento do funcionamento discursivo materno, organizando a reflexão a partir das seguintes questões:

Como a vivência com a surdez acarreta efeitos de sentido no processo de significação/ressignificação do filho? Como funcionam, discursivamente, as representações imaginárias da mãe sobre o filho, em relação às escolhas no tocante à língua? Que lugar discursivo tem o filho na fala materna?

Por outro lado, compreender como a surdez e a relação com a linguagem produz sentidos, para as mães, nos permitirá **pensar no acontecimento da surdez como marca de significação numa situação limite para a constituição do sujeito no processo de identificação pela/na língua.** Sobretudo, buscamos **outra forma de compreender a relação que se estabelece no processo clínico em linguagem e surdez, na Fonoaudiologia,** dando voz ao sujeito, para além de uma relação pautada na fisiologia, na biologia, abrindo espaço para a constituição de um lugar na linguagem e um lugar na relação terapêutica, enfim, um lugar social, histórico e ideológico.

I PARTE

CONSTITUINDO MEMÓRIAS

CAPÍTULO 1

1.1 FONOAUDIOLOGIA: Compreendendo sua constituição

Compreender o lugar que ocupa a Fonoaudiologia no conhecimento científico é, antes de tudo, conhecer como ela se constitui(u) epistemologicamente em condições históricas e sociais dadas. Falar em produção de conhecimento científico em Fonoaudiologia é admitir, com Pêcheux (1997), que uma reflexão em torno desse tema deve partir do entendimento de que são os homens, em sociedade e na história, que produzem conhecimento. Para Pêcheux (1997), deve-se pensar “a produção histórica de um conhecimento científico dado [...] como um efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica” (Pêcheux, 1997, p. 190). Segundo o autor, o aparecimento de uma ciência está ligado às novas formas de organização do processo produtivo impostas pela instauração do modo de produção capitalista e às novas condições de reprodução da força de trabalho.

Nesse sentido, vale sublinhar que a formação da memória da Fonoaudiologia decorre não da história, mas da historicização desse campo do saber a partir da interpretação advinda das transformações que resultam de diferentes ordens sociais, ou seja, do campo político, da ciência médica, da economia e da educação. A memória é constituída por transformações que esse campo do saber sofreu pelas demandas dessas diferentes ordens sociais. É a historicidade que irá atravessar o discurso daqueles que falam sobre a surdez devido ao assujeitamento ideológico que os afeta.

Em nossa tese, memória será tomada ao modo como foi postulada por Achard (1999), isto é, entendida não no sentido psicologista de “memória individual”, mas “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Achard, 1999, p.50). Na memória social está a garantia de um efeito imaginário de continuidade entre as épocas, isto é, a manutenção de uma narrativa para uma formação social em função da reprodução dos sentidos hegemônicos. Nesse sentido, a memória é projetada linearmente como se todos os sujeitos afetados por ela tivessem a mesma prática e aceitassem como verdade as mesmas noções do campo científico. No discurso, memória e esquecimento estão interligados. O analista de discurso precisa trabalhar então com a presença do interdiscurso no intradiscurso, isto é, conceber a memória na relação com o esquecimento nos enunciados que são mobilizados pelas diferentes formações discursivas, reconfigurando mesmo a fronteira entre elas.

Para falar em memória, é necessário considerar os processos de constituição de sentidos como efeito de realidade que eles produzem conforme nos ensina Orlandi (1994). Para Mariani (1998), isso significa que compreender o imaginário é desautomatizar seus efeitos pelo jogo de repetições, pelas diferenças e pelas transformações por que passam os sentidos.

E, ainda, “trabalhar com a memória discursiva é estar observando retomadas e/ou disjunções nada específicas uma vez que se trata de conflitos pela regularização e hegemonia de sentidos” (Mariani, 1998, p.41). Ou seja, apesar de a memória social se apresentar como homogênea, transparente, repetida, ela abre-se para outras interpretações pelas diferentes filiações de sentidos.

1.2 Fala, língua e positivismo

Para entendermos o processo sócio-histórico na constituição da Fonoaudiologia, é necessário considerar as condições de produção desse conhecimento numa época dada para tentar reconstituir as redes de memórias que mobilizam, via interdiscurso e formações discursivas nas quais se inscrevem em diferentes posições-sujeito, aqueles sujeitos que enunciam do lugar da Fonoaudiologia.

Na primeira metade do século XX, a ocorrência de duas grandes guerras mundiais ocasionou elevado contingente de indivíduos com mutilações, trazendo a necessidade de que esses indivíduos fossem tratados, buscando uma correção ou uma diminuição do sofrimento causado pelas seqüelas das guerras. Para Nascimento (2002) e Surreaux (2000), essa demanda deu origem a profissões reabilitadoras, segundo um modelo clínico, ligadas fortemente à ciência médica entre as quais se inclui a Fonoaudiologia.

Os autores que estudaram a origem da Fonoaudiologia no Brasil, entre eles Berberian (2000), têm indicado, de modo geral, uma relação dos diferentes contextos políticos e lingüísticos com o início da prática fonoaudiológica em diferentes regiões do país. Essa autora aponta que, em São Paulo, por exemplo, o início da Fonoaudiologia foi marcado por um discurso a favor de um tratamento das diferenças lingüísticas como “patologias sociais”, na tentativa de homogeneizar a língua falada nacional. A corrente imigratória com os italianos, os árabes e os japoneses formava uma grande multiplicidade de línguas; e os migrantes, especialmente os nordestinos, traziam as variedades lingüísticas para dentro do país.

Neste período, final do século XIX, São Paulo vivia um processo de urbanização acelerado, como resposta ao declínio da cafeicultura, com o fim da escravidão e da intensificação das atividades industriais. Os aglomerados populacionais que se formavam eram constituídos por grupos de diferentes culturas e línguas. Essa heterogeneidade cultural e, especialmente, lingüística levava à

concepção da existência de uma “patologia social”, caracterizada pela convivência destas diferentes culturas e línguas de imigrantes, o que era identificado como uma ameaça à unidade nacional para a qual o remédio, a forma de sanar, seria a língua oficial, entendida como principal instrumento de uniformização nacional.

A intenção preconizada, na época, era a da erradicação das minorias lingüísticas, fossem elas decorrentes de problemas orgânicos, culturais ou sociais. Essa idéia é avaliada por Berberian (2000) e Nascimento (2002) como uma consequência do movimento ocorrido nos finais do século XIX, em favor da formação de um Estado Nacional, em que a língua seria um fator aglutinador da noção de nacionalismo.

O movimento nacionalista teve o apogeu no período do Estado Novo, entre 1930-1945, época do primeiro governo de Getúlio Vargas, no seu projeto político positivista. Nesse governo, a Saúde e a Educação foram os instrumentos políticos acionados como forma de alcançar a desejada reconstrução nacional, atrelada à idéia de institucionalização da língua oficial do país.

Nesse projeto, a língua foi destacada pelo sistema escolar como um elemento capaz de colaborar com a idéia de fortalecimento moral e aperfeiçoamento étnico. Dessa forma, a escola foi eleita pelas políticas públicas como o lugar apropriado para uniformizar¹⁰ o uso da língua oficial.

Olhando para essa problemática, sob o ponto de vista discursivo, Pfeiffer (2005, p. 34) aponta que a legitimação da língua nacional pode ser remetida a diferentes discursividades que “têm em comum o sentido de civilidade que traz para junto, em confronto, o de barbárie”. Para a autora, na discursividade dominante, civilidade e urbanização sustentam-se em um mesmo eixo parafrástico de escolarização.

Para Nascimento (2002), um movimento concreto no sentido de uniformizar a língua oficial pode ser considerado o I Congresso da Língua Nacional Cantada (I CLNC) ocorrido em 1937, em São Paulo, sob a organização do escritor Mário de Andrade, então Diretor do Departamento de Cultura, com o apoio da Secretaria de

¹⁰ No sentido de Pêcheux (1997), a uniformização visa a instituir, política e ideologicamente, uma língua nacional contra os “patois” e o latim, na França, que criaram obstáculos ao entendimento de livre comunicação lingüística necessária à realização econômica, jurídico-política e ideológica das relações de produção próprias do capitalismo (Pêcheux, 1997).

Educação e Saúde Pública da Prefeitura de São Paulo. Nesse congresso foram apresentadas e analisadas gravações de falas de brasileiros de diferentes regiões do Brasil e elegeu-se o português falado no Rio de Janeiro, sede da capital do país na época, como o modelo de Língua Nacional.

A instituição de uma língua oficial pensada a partir de um “modelo de pronúncia”, isto é, do modo como era falada na capital federal da época, além de cumprir com o papel de localizar e consolidar o espaço onde se encontrava o poder, leva a pensar na fixação de uma língua imaginária que, segundo o que aponta Orlandi (1988), tem por objetivo o “apagamento dos locutores, do falante. Conseqüentemente, se apaga a língua e os sentidos próprios, já que falante, língua e sentidos são inseparáveis, se condicionam mutuamente” (p.30).

Nascimento (2002) destaca algumas justificativas apontadas pelo Departamento de Cultura de São Paulo e apreciadas naquele Congresso, as quais foram citadas por Figueiredo Neto (1988) em sua dissertação de mestrado:

[...] considerando que a irregularidade de pronúncia de uma língua afeta perigosamente as artes do dizer e do canto;
 [...] considerando que a fixação desta língua-padrão será mais um fator patriótico de unidade nacional;
 [...] considerando que a pronúncia carioca do D.F. apresenta-se como a mais evolucionada dentre as pronúncias regionais do Brasil;
 [...] considerando ser ela a mais rápida e conseqüentemente a mais incisiva de todas;
 [...] considerando ser ela a de mais musicalidade, [...] a mais elegante;
 [...] por ser a da capital a que os brasileiros afluem, a mais fácil de ser ouvida e propagada;
 O I CLNC resolve considerar a pronúncia carioca a mais perfeita do país e propô-la como língua-padrão a ser usada no teatro, na declamação e no canto erudito no Brasil (FIGUEIREDO NETO, 1988, p.47-48).

Essa normatização da língua oficial foi tomada como padrão para determinar a existência de desvios da fala de crianças em escolas. Um ano após a realização do I CLNC, o governo de São Paulo criou um serviço de saúde escolar que, ligado ao Departamento de Educação, consolidou as idéias higienistas da época, com a entrada do médico na escola com objetivo de detectar desvios e tratar as crianças que os apresentassem. Essa tarefa era realizada pelo médico e pelo professor, transformando a preocupação com a uniformização da língua o papel fundamental da escola. Em anos posteriores, esses procedimentos foram realizados também

por outro profissional, o Ortofonista, caracterizando um exercício de práticas corretivas para um espaço clínico. Os ortofonistas eram professores que recebiam uma formação de nível complementar para atender as crianças com alterações de fala. Sua formação advinha de conhecimentos elementares do campo da Fonética, da Anatomia e Fisiologia humana e de noções sobre desenvolvimento infantil inerentes à Psicologia.

A questão da unificação da língua comportava como meta, ainda, a eliminação da fala dos imigrantes e migrantes, dos diferentes sotaques e formas de articulação por entenderem que estas características na fala apresentavam-se como traços da heterogeneidade da população, o que era considerado como o principal fator do atraso do país e da desagregação nacional.

Nesse sentido, a origem da Fonoaudiologia no Brasil está fortemente ligada a essa política homogeneizante na cultura, na língua, nos valores e nos hábitos, procurando apagar as variações lingüísticas. Essa é a avaliação de Berberian (2000) ao afirmar que:

A Fonoaudiologia originou-se, enquanto forma de intervenção social, com o objetivo de superar diferenças de linguagem de determinados grupos sociais, em nome da unidade e do progresso nacional. Medidas de normatização e padronização da língua foram impostas e sustentadas a partir de um discurso moralizador. O resultado de sua aplicação, em vez de apresentar-se enquanto uma possibilidade para que os indivíduos adquirissem autonomia ou consciência, através de, e nas suas linguagens, acabou por imprimir a segregação e a inferiorização dos chamados desviantes (BERBERIAN, 2000, p. 130).

Aliado à política homogeneizante está o princípio da normalização. Nascimento (2002) aponta a normalização como uma característica da sociedade moderna constituída a partir do final do século XVIII e início do século XIX. O referido princípio apóia-se em saberes que instituíram tanto os “normais” quanto os “anormais”. As menções a fatos sobre a educação de surdos são os mais amplamente citados na história da Fonoaudiologia. Para Nascimento (2002), a associação da reabilitação de surdos e o anseio de corrigir a fala foram “as bases que possibilitaram a origem da Fonoaudiologia” (Ibid., p.21). A partir dessa consideração, torna possível compreendermos que a prática da Fonoaudiologia esteja alicerçada sobre o princípio da normalização.

Na relação entre as práticas fonoaudiológicas e a política de nacionalização da língua associada à noção de fixação de uma “língua-padrão” que toma como base a pronúncia, encontra-se, segundo o que aponta o estudo de Berberian (2000), um discurso “pretensamente científico” em torno dos mecanismos envolvidos na produção/recepção da fala e dos seus desvios sendo associados a uma ordem individual e orgânica. Além da fixação de um padrão de língua, as noções de “falar bem” e de “saber ouvir” foram estabelecendo uma relação positiva entre o falar e o ouvir que servem como forma de localizar socialmente os sujeitos.

Tal fragmentação do sujeito enquanto emissor/receptor de um sistema previamente estabelecido esteve fundamentada em uma visão funcionalista da linguagem. Nesse modelo, em que o “ser falante” e o “ser ouvinte” são tomados como partes distintas e independentes do sujeito, temos uma língua dividida em forma e conteúdo, princípios alinhados com a racionalidade e a produtividade, em que a técnica e a neutralidade eram apontadas como garantia de eficiência e modernidade.

Podemos notar que esse distanciamento entre o ouvir e o falar sustentou a constituição do conhecimento e das práticas fonoaudiológicas, possibilitando situar e compreender as razões históricas que, no entender de Berberian (2000), fundaram uma das principais e profundas cisões que caracterizam a Fonoaudiologia, na qual temos os estudos da audição e da linguagem, funcionando como subáreas, independentes e autônomas entre si.

Essa cisão na Fonoaudiologia de que fala Berberian (Ibid.) favoreceu a uma visão reducionista do funcionamento da linguagem, limitando-a a um sistema compartimentalizado em recepção/emissão que permitiu, na clínica, uma análise da produção da fala nos seus aspectos orgânicos tais como respiração, voz, articulação etc. separadamente dos elementos da audição/recepção. Daí surge a apreensão da língua como um comportamento mecânico, no qual o sujeito falante é um mero receptor e reproduzidor de algo pronto. Dessa percepção derivou um enfoque puramente mecanicista nas práticas da Fonoaudiologia, nos quais os processos de produção da fala estavam associados aos movimentos labiais dos bebês na sucção, vinculados à possibilidade de articular os sons da fala.

Esse tipo de observação do comportamento dos bebês e uma associação com estudos sobre a articulação de fonemas desenvolvidos na Lingüística e na Fisiologia, que fornecia as descrições, conferem a essas práticas um caráter científico ao que já vinha sendo realizado no trabalho de correção dos chamados desvios na fala.

A partir desse entendimento de linguagem reduzido a um comportamento, a língua passa a ser identificada como simples instrumento de comunicação, sendo a capacidade lingüística do sujeito analisada enquanto fala-objeto, e o homem, como um corpo-máquina. É de se notar que essa associação da produção da fala com a alimentação e a aquisição dos fonemas continua norteando as práticas fonoaudiológicas nos seus procedimentos clínicos, engendrando mais uma aproximação da Fonoaudiologia com a Fonética e com a Ortodontia, especialidade de estudo da Odontologia.

A língua teve então uma interpretação mecânica, forma pela qual os sujeitos também passaram a ser entendidos, segundo um ponto de vista que a distanciava de suas singularidades, significações e representações, bem como do sujeito que a produz, na tentativa de dar força a uma imagem unificada, homogênea e neutra de língua.

1.3 Surdez, língua, sociedade

O estudo de Berberian (2000) oferece uma análise atenta aos contextos históricos e aos conflitos socioculturais do início da década de 20 até a década de 40, no Brasil e, mais especificamente, em São Paulo, do que foram deixados registros de preocupações em torno da língua e dos modos de expressão e comunicação.

Beberian (Ibid.) percebeu a presença de uma política sistemática de controle da língua que conduziu para a necessidade da criação de medidas para sua padronização e normatização. Nessa fase de intensa industrialização em nosso país, houve grande movimentação de chegada de imigrantes e migrantes para

centros urbanos, especialmente em São Paulo. A partir da compreensão de que as variações dialetais trazidas por esses sujeitos acarretavam uma espécie de ameaça à língua oficial do Brasil, um discurso de homogeneização foi dirigido a esses sujeitos que então corporificavam as diferenças lingüísticas.

Nesse sentido, tornou-se necessário delimitar as fronteiras entre o “normal” e o “patológico”, o certo e o errado, o adequado e o inadequado, ou seja, entre o eficiente e o ineficiente, dicotomias marcadas pela concepção positivista da sociedade e da ciência, em que a preocupação com a anormalidade está comprometida com o controle da normalidade.

Nesse cenário, a “higienização do som” é apontada por Berberian (Ibid.) como requisito para o projeto de purificação e nacionalização da língua. A discriminação perfeita dos sons, então, constituiu-se como um dos fatores de base para a “higienização da fala”. Através de uma boa recepção dos sons poderiam ser identificados e eliminados traços culturais manifestos na fala, produzindo nos ouvintes um padrão sonoro “asséptico, disciplinador e nacionalizador” (Berberian, 2000, p.110).

Além dos aspectos da audição relacionados à capacidade de o indivíduo perceber os sons da fala e a capacidade de poder emitir uma voz com um padrão vocal claro, através do monitoramento auditivo, Berberian (2000) analisa a necessidade de o indivíduo ter uma boa recepção e discriminação dos sons no que diz respeito a uma noção de tempo e ritmo, relacionada às exigências das novas formas de produção econômica. Essa relação se baseia no fato de a audição ter sido considerada como condição básica pela qual o sujeito poderia, ao distinguir a duração e o ritmo dos intervalos de tempos longos, como minutos e horas, trabalhar de maneira eficiente e produtiva. Assim, os sujeitos diagnosticados como desprovidos de uma perfeita “audição do tempo” deveriam ser reabilitados, pois a maioria das máquinas utilizadas nos diferentes setores da produção exigiam ser operadas por sujeitos com “bom senso de tempo” para não comprometer o desempenho dos trabalhadores.

Uma outra questão relacionada à audição também é analisada por Davis (1995), cujo estudo traz à discussão as distinções entre normalidade e incapacidade vistas socialmente a partir da surdez. Para esse autor, o discurso

sobre a incapacitação deve ser pensado quanto ao modo como a normalidade é produzida. Historicamente, a noção de norma e normalidade é uma invenção relativamente recente, tendo sua gênese sido apontada nos séculos XVIII e XIX, em estreita relação com o processo de industrialização e de transformação capitalista.

Na análise de Davis (1995), houve, então, uma relação com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade, orientação sexual em um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade. Nesse sentido, o conceito de “norma” emerge ligado ao de “média”. Esse último está relacionado ao surgimento da Estatística que, segundo Davis (Ibid.), é concebida como uma ciência das coisas do “estado”, como uma espécie de “aritmética política”.

Essa estatística serviria para descrever as populações por meio do cálculo da média de algumas características vitais a fim de se chegar ao “homem médio”, uma nova significação de uma espécie de ideal. Para Davis (Ibid.), é a idéia de que as populações poderiam ser normalizadas, que liga a Estatística à Eugenia, e a noção de norma é “suplementada pelas noções de progresso, de perfectibilidade humana e de desvio para criar uma visão dominante, hegemônica, daquilo que o corpo humano deve ser” (Ibid., p.35).

Além de compreender como foram aparecendo as noções de normal e de patológico, podemos acompanhar que as escolhas lexicais observadas em textos e narrativas sobre pessoas surdas e pessoas ouvintes, além de definir grupos sociais ou comunidades, reforçam sentidos cultural e historicamente constituídos. Ao abordar esse tema, Skliar (1998) faz referência a conceitos que emergem, comumente, ao se falar em surdos e ouvintes, os quais estão relacionados com o funcionamento do corpo humano no seu aspecto fisiológico em termos de “defeito”, ou uso “normal”. Aponta para o aparelho fisiológico destinado à percepção de estímulos sonoros pelo sentido da audição. Nesse aspecto, em geral, considerava-se que, em algumas pessoas, o aparelho auditivo funcionava bem, noutras, mal.

Nos ouvintes, o funcionamento “normal” da audição é constituído por sua habilidade em ouvir e em falar. Aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras como deveria, passa a ser distinguido como

alguém com uma perda – perda auditiva, uma carência, uma falta no corpo, uma deficiência na função que passa a defini-lo enquanto ser humano – “um deficiente”.

O sentido fisiológico de ouvir impõe-se como uma norma positiva _ para uma boa comunicação: falar e ouvir. Assim, funda-se uma identidade pela oposição surdo-mudo *versus* ouvinte-falante como produtos de uma ciência interessada na correção dos desvios, na humanização do selvagem, na reabilitação do deficiente.

As reflexões até aqui pontuadas nos permitem trazer à tona a historicidade de constituição de um saber disciplinar, na medida que buscamos elementos que podem ser articulados entre si de como circunscrever um panorama das condições de produção desse saber sobre surdez em uma determinada época.

1.4 Fonoaudiólogo: as múltiplas designações

Antes de pontuarmos a definição da designação¹¹ fonoaudiólogo e como a profissão está definida nos instrumentos legais, é importante refletir brevemente sobre a heterogeneidade nas origens e nas designações desses profissionais, que foram então “unificados” sob um mesmo nome, por meio de uma lei, e como essa diversidade retorna via interdiscurso¹².

O profissional fonoaudiólogo recebeu diferentes designações ao longo da história. Surreaux (2000) faz uma análise apontando para algumas delas, tais como: terapeutas da linguagem; terapeuta da fala ou da palavra; reeducador da fala, da linguagem ou da voz; logopedista (de influência espanhola), ortofonista (de origem francesa).

¹¹ O conceito de designação mobilizado neste estudo acompanha o que propõe Guimarães, 2002.

¹² Pêcheux (1997) chama interdiscurso ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, mencionando a sua submissão ao funcionamento de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Para Orlandi (1995), interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido.

Existem, nas designações heterogêneas da profissão, marcas que constituem o fonoaudiólogo. Algumas delas apontam para um lugar pedagógico, onde existe algo a ser ensinado, que nesse caso compreende “ensinar” a fala. Dessa perspectiva, Surreaux (Ibid.) entende que a linguagem é definida como instrumento do pensamento e a concepção de fala é reduzida à instalação e impostação de fonemas desviantes ou ausentes, desvinculados de processos lingüísticos mais abrangentes. Outros nomes como Logopedia nos direcionam a um campo teórico ligado à atividade lingüística na infância, contudo o fonoaudiólogo não atua apenas no âmbito da infância.

O ideal de transparência da linguagem está na superfície lingüística, na nomeação Ortofonista, entendido pelo “bem dizer” que incorpora uma prática do modelo de um ideal de língua para onde todos deveriam convergir. Esse modelo norteou o início da prática fonoaudiológica no Brasil, já abordado anteriormente, quando mencionamos o I CNLC em São Paulo, em 1937, no veio nacionalista. Congrega uma concepção inatista ao presumir um falante pensado como ideal.

Ao analisar o discurso fonoaudiológico, Surreaux (2000) observa que o que hoje se toma como tal tem origens muito distintas com efeitos de sentido muito heterogêneos, pois traz as marcas de uma série de práticas de natureza peculiar e remete a objetos diferentes. Marcas essas que não se diluem com a pretensa unificação em torno de uma designação e que estão sempre sendo atualizadas via interdiscurso. Essa diversidade na constituição deste campo permite entender a heterogeneidade na formação discursiva da Fonoaudiologia, por onde circulam e se inscrevem diferentes saberes.

Em busca da compreensão de constituição de sentidos, podemos inferir, inicialmente, que Fonoaudiologia se refere ao estudo da fonação e da audição. No entanto, parece ser um tanto reducionista restringir esse campo científico em fonação e audição. Segundo Surreaux (Ibid.), o nome Logopedia foi substituído por Fonoaudiologia. Para a autora, o “ato fundante”¹³ dessa troca na nomeação da profissão deu-se através do parecer n. 54/76 do Conselho Federal de Educação ao reconhecer o primeiro curso superior na área. Existem diferenças quanto às

¹³ Refere-se à noção de discurso fundador, um efeito imaginário constituído como referência de uma memória discursiva (Orlandi, 1993, p. 07). Constitui-se como ilusão referencial de fundação de sentidos.

possibilidades de atuação dos fonoaudiólogos no Brasil e em diferentes países, as quais têm uma relação com o formato dos cursos e como a profissão é nomeada.

Na própria formação institucional em Fonoaudiologia, observamos, por exemplo, que o curso da PUC, em São Paulo, está mais identificado à uma visão humanista. Uma leitura da história da criação desse curso, apontado por Berberian (2000) como o primeiro a ser criado, revela que ele teve seus alunos selecionados dentre aqueles que já exerciam práticas de “reeducação de linguagem”, como se chamava, numa espécie de trabalho pedagógico que era exercido por professoras. Há, no entanto, os que se inscrevem teoricamente na área médica e que predominam na formação em Fonoaudiologia, se a considerarmos de uma maneira geral.

Na oficialização da profissão, obteve-se uma definição legal na qual é apontado que,

Fonoaudiólogo é o profissional com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral, escrita, voz e audição, bem como no aperfeiçoamento dos padrões de fala e voz (Artigo 1º da Lei nº 6965, de 9 de dezembro de 1981).

Como podemos observar, na definição jurídica da profissão, está reforçada a ligação com uma posição idealista marcada por “aperfeiçoamento” e com a normalização identificável em “padrões de fala e voz”, definindo o caráter clínico no sentido de deslocar a vinculação de sentidos com práticas pedagógicas.

No Brasil, a graduação em Fonoaudiologia dá ao sujeito a titulação e a condição legal de exercer a profissão tanto na área do estudo da audição (Audiologia), quanto na área terapêutica dos distúrbios da linguagem (Fonoterapia), onde se incluem alterações ligadas à língua oral, à escrita, à voz, à fluência da fala e a alterações da motricidade oral e deglutição. No entanto, em outros países, a atuação em ambas as áreas não é possível, diretamente. Em alguns países, como na Alemanha, o *logopädie*, atua apenas no trabalho terapêutico. Na América do Sul, encontrávamos até bem pouco tempo, no Uruguai, a formação em Fonoaudiologia em nível médio. Em países como Canadá, Espanha, Portugal e Estados Unidos, a formação para atuação na área terapêutica se dá em curso distinto da formação

para atuar em Audiologia (Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia – 2ª Região, nº 26, 27, 28, 31).

Podemos notar, neste percurso da constituição da Fonoaudiologia, que a prática era exercida por pessoas de diferentes formações profissionais. O registro da primeira faculdade de Fonoaudiologia é de 1900, na Hungria (Goulart et all., 1984). No Brasil, a formação institucionalizada da Fonoaudiologia, com essa denominação, conta com apenas quatro décadas.

A formação em Fonoaudiologia na América do Sul recebeu uma forte influência de países europeus, especialmente França e Espanha. Dentre os países da América do Sul, a Argentina foi o primeiro a investir na formação institucionalizada em Fonoaudiologia, seguida pelo Brasil. Mais tarde, especificamente na década de 80, a influência dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos passou a ser mais marcada nos principais pólos universitários de formação de fonoaudiólogos no nosso país.

A Fonoaudiologia, na Argentina e também no Brasil, teve grande participação e influência do Dr. Júlio Quirós, que, na década de 60, na *Universidad del Museo Social Argentino*, criou, simultaneamente, um curso de Foniatria e um curso de Logopedia (para profissionais que fossem trabalhar com a terapêutica). Dr. Quirós, médico, mantinha estreitos laços profissionais com freqüentes visitas a São Paulo e Rio Grande do Sul. Da mesma forma, os profissionais brasileiros, especialmente os do Rio Grande do Sul, faziam visitas à Argentina para obterem lá sua formação e trabalhar na terapêutica corretiva da fala.

Nessa trajetória, Surreaux (2000), Nascimento (2002) & Berberian (2000), apontam como os primeiros cursos de Fonoaudiologia criados no Brasil o da Universidade de São Paulo, em 1961, ligado à Faculdade de Otorrinolaringologia, e o da Pontifícia Universidade de São Paulo, em 1962, ligado ao Instituto de Psicologia. Para esses cursos, foram selecionados como alunos, professores que trabalhavam com crianças portadoras de necessidades especiais, que à época eram designadas como “excepcionais”. Eram cursos técnicos, com dois anos de duração e com apoio no modelo médico, que posteriormente foram transformados para nível superior. A partir de então, na década de 70, ocorreu a consolidação na

formação em graduação com a abertura de outros cursos, entre eles o de Santa Maria.

A década de 80 reveste-se de grande importância para a Fonoaudiologia no Brasil. Por um lado, ocorreu o reconhecimento da profissão, através da assinatura da Lei nº 6965, de 9 de dezembro de 1981, que legitima o exercício profissional; por outro, deu-se o início de cursos de pós-graduação na área, favorecendo as pesquisas em Fonoaudiologia no país.

Embora não seja o objetivo deste estudo, é possível observar, nas publicações realizadas por fonoaudiólogos brasileiros a partir da década de 80, um apagamento dos autores franceses, espanhóis e argentinos, especialmente na área de Audiologia, em favor das citações de cientistas norte-americanos nos estudos desenvolvidos por fonoaudiólogos no Brasil. Este apagamento caracteriza-se como mais uma marca da influência norte-americana no funcionamento da sociedade contemporânea, que se funda nas relações de poder econômico e político e se expande para outras áreas do funcionamento da sociedade e na produção de conhecimento.

1.4 Com a língua nos dentes: a Fonoaudiologia no Rio Grande do Sul

Destacamos, na história institucional da formação em Fonoaudiologia no Brasil, o Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para este estudo, este destaque reveste-se de importância, pois a formação profissional nele oferecida delineou as práticas fonoaudiológicas no Estado durante mais de duas décadas. Portanto, a forma como se constituiu repercute ainda hoje nas concepções segundo as quais se entende a linguagem na prática fonoaudiológica.

O Curso de Fonoaudiologia da UFSM foi o primeiro curso superior em Fonoaudiologia a ser reconhecido pelo Conselho Federal de Educação no Brasil, em setembro de 1975, além de ter sido o único no estado do Rio Grande do Sul,

durante mais de duas décadas. Apenas na década de 90, foram sendo criados os cursos do Instituto Metodista de Educação (IMEC), em Porto Alegre; da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas, o Curso de Fonoaudiologia da FEEVALE, em Novo Hamburgo; da Universidade de Passo Fundo (UPF); da Universidade Fátima, em Caxias do Sul e, mais recentemente, o da Fundação Faculdade de Ciências Médicas de Porto Alegre e, por último, o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a primeira turma ingressando neste ano de 2008. Exceto o curso da FEEVALE, os demais têm à frente, na sua criação e nos seus quadros, docentes egressos do Curso da Universidade Federal de Santa Maria. É a voz da formação da UFSM sendo projetada em outros lugares e produzindo seus efeitos.

Na UFSM, o curso foi fundado por um médico otorrinolaringologista, Dr. Reynaldo Fernando Coser. O marco inicial ocorreu por meio das práticas desenvolvidas no Instituto da Fala, posteriormente nomeado Departamento da Fala, em 1971, com a mudança da estrutura organizacional da Universidade, que extinguiu os antigos Institutos e Faculdades e criou os Centros de Ensino.

No Instituto da Fala eram desenvolvidas atividades didáticas e de “aplicação” (Coser, 1966, p. 5) que consistiam em prestar atendimentos aos pacientes nas aulas práticas de disciplinas da Faculdade de Odontologia – Estomatologia e Cirurgia Maxilo-Facial e Prótese Maxilo-Facial, Medicina – Clínica de Otorrinolaringologia, e Enfermagem (da Escola Superior de Enfermagem, agregada à UFSM) pelas quais era responsável.

A ligação do Instituto da Fala com a universidade advinha da Clínica Otorrinolaringológica através de duas disciplinas didáticas, Otoneurologia e Otologia _ que estudam a função do equilíbrio e da audição, sob ponto de vista médico _ e das disciplinas Laringobroncoesofagologia e Foniatria – destinadas ao estudo médico da laringe e da fonação.

Ao falar sobre as atividades de aplicação no **Boletim do Instituto da Fala**, Coser (1966) faz referência aos serviços mantidos pelo Instituto “a fim de aplicar e objetivar de maneira prática” (1966, p.5), dinamizando as disciplinas ali ministradas. Estes serviços aos quais Coser se refere eram oferecidos no Centro de Fissurados;

no Serviço de Foniatria e Logopedia e no Centro de Educação e Recuperação de Surdos.

O serviço de Logopedia atendia a esses três Centros, tratando dos pacientes que para lá eram encaminhados. No Centro de Fissurados, eram tratadas as seqüelas na fonação e articulação causadas pela ocorrência de fissuras lábio-palatinas; no Serviço de Foniatria e Logopedia, dedicavam-se “ao diagnóstico, educação e reeducação dos problemas de fala dos fissurados e laringectomizados, além do atendimento das dislalias, disfonias, disartrias, afasias, tartamudez, incluindo os problemas da fala dos retardados mentais”, etc. (Ibid., p. 5). Vemos aqui a fase embrionária do futuro Curso de Fonoaudiologia. Podemos notar, a seguir, ao analisarmos historicamente o Centro de Educação dos Surdos, que este serviço, além de estar no núcleo fundante da Fonoaudiologia no Rio Grande do Sul, também está na base da criação do que hoje se denomina Curso de Educação Especial. Temos, portanto, ambos os cursos com a mesma orientação, cujo enfoque principal era o trabalho direcionado à oralidade como condição de normalidade. Na atualidade, o Curso de Educação Especial está alinhado aos estudos multiculturais e aposta na formação de professores inscrita na proposta bilíngüe de educação para surdos.

Entendemos que o Centro de Educação e Recuperação de Surdos merece um destaque por reunir alguns “pré-construídos”¹⁴ em relação aos sujeitos surdos. Procuraremos elucidar mais esse ponto a partir de enunciados recortados do **Boletim do Instituto da Fala**¹⁵, publicado pelo Instituto da Fala, em 1966.

Ao justificar a criação do Centro de Educação e “Recuperação” de Surdos, Coser (1966) traz à superfície do discurso alguns sentidos sobre a pessoa surda:

Há *criaturas* que nascem, atravessam a existência e a terminam mergulhados no abismo do silêncio, sem meios eficientes de expressar seus sentimentos, idéias e necessidades. (...) É *patriótico, humano e meritório* proporcionar-lhes assistência, amenizar seus sofrimentos e *torná-*

¹⁴ “pré-construído” corresponde ao “sempre já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe à “realidade” o seu “sentido” sob a forma da universalidade (Pêcheux, 1997, p. 164)

¹⁵ O **Boletim do Instituto da Fala** foi a primeira e a única publicação que faz o registro histórico do Instituto - posteriormente chamado Departamento da Fala - e registra os objetivos que nortearam a criação do Curso de Fonoaudiologia, a serem escritos pelo seu fundador. Essa publicação teve escassa circulação de suas três edições, as quais estão disponíveis apenas no acervo do atual Departamento de Fonoaudiologia.

*los úteís, ensinando-os e preparando-os profissionalmente para a independência pessoal e a colaboração social (COSER, 1966, p. 7)*¹⁶.

As seqüências “patriótico, humano e meritório [...] assistência”, “torná-los úteís” e “colaboração social” nos encaminham para um pensamento positivista que ecoa das divisas forjadas por A. Comte em **Viver para o próximo** e em **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim**, ressaltando princípios morais e cívicos que estavam muito bem situados para a época histórica e política que nosso país estava vivenciando com a instalação do regime militar em 1964. Lembremos que estes princípios estão materializados na Bandeira Nacional, o que também produz significações dada a importância deste símbolo na constituição de sentidos sobre nosso país.

Partindo do que considerava “princípios de psicologia e pedagogia modernas”, o Instituto da Fala idealizava proporcionar a educação ao deficiente da audição e da fala, no “seu próprio meio e ambiente em que vive” (Coser, 1966, p. 7). Isso significava inserir-se no processo já instituído no país de medicalizar a escola, pois apontava como necessidade de “descentralizar o ensino especializado”, formando professores para manter classes especiais nas escolas. Dessa forma, “a criança deficiente da audição e da fala freqüentará um Grupo Escolar em convívio com seus parentes e amigos, criaturas normais iguais a eles recebendo apenas o ensino especializado” (Ibid., p. 7). Para esse fim, o Centro de Recuperação e Educação de Surdos do Instituto da Fala manteve em funcionamento um Curso de Formação de Professores Especializados na Educação de Surdos, com duração de um ano; Escola de Educação de Surdos desde a Escola Maternal; Serviço de Assistência Social; Serviço de Assistência Médico-Psicológica e Classes especializadas nos Grupos Escolares.

Veremos, a seguir, como o Dr. Coser se refere à conquista do Instituto da Fala, associado ao Instituto de Educação Olavo Bilac e da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, ao educar crianças surdas nas classes especiais, em escolas públicas do Estado, atendidas por professoras especializadas na Educação de Surdos:

¹⁶ Grifos nossos.

A integração dessas crianças, usando o mesmo uniforme do Grupo Escolar, brincando nos mesmos recreios, desfilando nas mesmas paradas, locomovendo-se com as mesmas conduções, acompanhando irmãos e amigos, foi sensibilizante e serviu de estímulo para prosseguir neste trabalho (COSER, 1966, p. 7).

O trabalho com as crianças “deficientes da audição e da fala”, conforme menciona Coser (Ibid., p. 10), encontra-se por ele referido como justificativa para avançar e organizar um curso superior em Fonoaudiologia, pelo Instituto da Fala, em colaboração com a Faculdade de Filosofia.

Com a reestruturação organizacional da Universidade, o Instituto da Fala passou a integrar o Centro de Ciências Biomédicas, atual Centro de Ciências da Saúde, e a denominar-se Departamento da Fala. Observamos então um gesto no qual um tipo de estudo sobre a relação do sujeito com a linguagem se realizou a partir do ponto de vista médico e educacional, cujo centro de interesse situava-se numa relação do indivíduo com a oralidade.

O volume 3, Nº 1 do **Boletim do Instituto da Fala**, editado em 1971, foi uma edição especial dedicada ao Departamento da Fala. Ao comentar as atividades desse Departamento, Coser (1971) aponta que “o atendimento e a Educação da criança surda foi sempre uma constante nas atividades do Departamento da Fala” (Ibid., p. 8).

A implantação da educação especializada e a formação de professores em educação de surdos foram consideradas importantes para o Departamento da Fala, porque foi o segundo do gênero no país, sendo o primeiro o que funcionava no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Além disso, o fato de o curso ter sido instaurado possibilitou a implantação de classes escolares atendidas por professores especializados, o que era um novo conceito na educação de crianças surdas, no Estado do Rio Grande do Sul e que acontecia a partir de uma cidade do interior do estado. Ainda segundo Coser (Ibid., p.8), a “necessidade de elementos especializados para o atendimento dos deficientes da audição e da fala” levou à aprovação e ao funcionamento do Curso de Fonoaudiologia pelo Egrégio Conselho Universitário na Sessão nº 144 de maio de 1971.

Dessa forma, o Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria iniciou sua primeira turma no ano de 1972 e obteve o reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação em setembro de 1975. Como vimos, este Curso, na sua criação, teve grande influência da Argentina, na figura de Dr. Quirós e, durante aproximadamente duas décadas, essa influência foi marcante.

Seguindo seu percurso, a partir do início da década de 90, o Curso de Fonoaudiologia entra em uma outra fase na qual se orienta pela escola científica norte-americana, alinhada com o percurso científico desenvolvido pela Escola Paulista de Medicina, atual Universidade Federal de São Paulo, o que, do ponto de vista da orientação epistemológica, mantém uma vertente medicalizada de atuação fonoaudiológica.

Esta década é também aquela em que se consolidam no Brasil os cursos de pós-graduação na área, com pesquisas desenvolvidas por fonoaudiólogos, o que configura a entrada da Fonoaudiologia no campo da produção de conhecimento, tirando os profissionais da condição de meros aplicadores de conhecimentos já produzidos. A inserção de fonoaudiólogos em programas de pós-graduação em áreas afins, como em Linguística Aplicada, permitiu uma expansão de estudos experimentais envolvendo o desenvolvimento de modelos terapêuticos para a clínica fonoaudiológica, especialmente em relação ao trabalho em linguagem. Atualmente, os estudos discursivos vêm apontando outras possibilidades de entendimento para os clínicos sobre os motivos que levam os sujeitos a uma situação de sofrimento para o qual buscam respostas na Fonoaudiologia.

II PARTE

CONSTITUINDO SENTIDOS

CAPÍTULO 2

2.1 Na ponta, a língua: surdez e educação de surdos

Da educação do surdo-mudo resulta a transformação de braços improdutivo e talvez perigosos em instrumentos de riqueza nacional. É justamente sob o ponto de vista econômico que esta questão é encarada nos Estados Unidos. Calculado o que a nação despenderia se o surdo-mudo fosse abandonado e o que pôde lucrar, deduzidas as despesas com a sua educação, o saldo é animador. (Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, 1884, in ESPAÇO, INES, 95/96, p.37)

Falar sobre a educação dos sujeitos surdos significa retomarmos, considerando seu espaço histórico e social, os objetivos do que se chamava educação de surdos e como se inscrevem esses discursos sobre a surdez. Implica ainda pensar a respeito das necessidades educacionais desses sujeitos, analisando as mudanças epistemológicas nessa relação da educação com a história.

É, também, depararmo-nos com uma história de disputa de saberes sobre os sujeitos surdos e suas demandas, articuladas em campos distintos, a Medicina e a Educação, que, embora aparentem estar em lados opostos, podem não estar tão distantes assim, no ponto de vista de seus discursos e de suas concepções. Incorporado ao discurso médico, incluímos o discurso fonoaudiológico sobre o tema, já exposto em capítulo anterior.

Ao referir-se aos primórdios da educação de surdos, Sánchez (1990) aponta que a mudança de concepção de surdez ocorrida no transcorrer do tempo, que se desloca da aceção de incapazes de serem educados, para a aceção da possibilidade de “serem educados”, norteou o início dos esforços na sua educação. Sánchez (Ibid.) salienta que, desde seu começo, a educação de surdos, no século

XVI, tinha como propósito que pudessem desenvolver o pensamento, adquirir conhecimento e comunicar-se com o mundo ouvinte. Para tanto procuravam ensinar-lhes a falar e a compreender a fala através da leitura dos lábios, a ler, escrever e a comunicar-se mediante a soletração digital da língua escrita com as mãos. Nesse sentido, o domínio da fala era considerado como um meio, entre outros, para alcançar os fins da educação, e não a única meta da mesma, como seria em tempos posteriores.

No entanto, essa educação era realizada no sistema de preceptorado, com alunos pertencentes a famílias nobres ou influentes, as quais tinham o interesse de que seus filhos tivessem seus direitos legais reconhecidos. Estes preceptores mantinham em segredo os procedimentos que utilizavam no seu trabalho educacional.

Segundo Sánchez (Ibid.), os pedagogos do século XVI davam uma importância relevante à língua escrita, como forma de aproximação à linguagem e ao conhecimento da língua falada para os alunos surdos.

Embora os sujeitos surdos¹⁷ sempre utilizassem sinais manuais para comunicarem-se, estes não eram considerados uma língua, e sua utilização na educação somente foi sistematizada no século XVIII pelo abade L'Epée, na França, como já havíamos comentado anteriormente. Esses sinais eram referidos como “linguagem de ação” e “mímica” e considerados como uma linguagem “incompleta”, a qual seria necessário “aperfeiçoar”.

Para Davis (1995), foi no século XVIII que na Europa se desenvolveu um grande interesse pela surdez, o qual não estava presente nos séculos anteriores, e a surdez se tornou objeto de tratamento por parte de especialistas. Segundo esse autor, antes do final do século XVII, os sujeitos surdos não eram considerados como um grupo, não havendo nenhum discurso importante em torno da surdez. É no século XVIII que a surdez se torna uma área de fascinação cultural e um foco de reflexão filosófica. Para ele, esse interesse deve-se ao fato de que os filósofos da

¹⁷ Neste estudo utilizamos a designação “surdo” na qual supomos a relação com a audição como algo que impõe uma condição de funcionamento vivencial própria, singular e que deve ser respeitada. A surdez em si, para nós, não é um indicativo de valores negativos. O que torna as condições vivenciais difíceis para a maioria dos surdos é algo que se situa na exterioridade sócio-histórica e ideológica e afeta os sujeitos, sejam estes surdos ou não.

época estavam obstinados em definir o que faz com que os seres humanos sejam humanos. Nesse sentido, a investigação sobre os “selvagens”, crianças criadas em isolamento, orangotangos e pessoas surdas permitia que se observasse “cientificamente” o “homem natural”. Ao mesmo tempo, a criança selvagem e o sujeito surdo eram considerados como exemplos vivos de seres intocados pela cultura e pela civilização. Há aqui uma linearização na superfície lingüística que aloca num mesmo sítio de significação – o de “selvagens” – surdos, animais e humanos.

As observações empreendidas respondiam a indagações do pensamento filosófico da época sobre a existência de pensamento anterior à linguagem, ou se um ser humano pode “ser humano” sem linguagem. Essa constituição de sentidos sobre a criança criada em isolamento e pelo sujeito surdo está baseada na idéia de que este último não possui uma linguagem, a menos que aprenda a escrever ou a falar uma língua oral.

Enquanto, na França, a educação de surdos instalava-se e firmava-se a partir do trabalho do Abade L’Epée, com o uso dos sinais metódicos, o que lhe rendeu a nomeação de manualista, como já referimos anteriormente, outro tipo de trabalho educacional com sujeitos surdos se desenvolvia na Alemanha através de Samuel Heinicke, que defendia uma abordagem puramente baseada na oralidade, denominada oralista. Definiam-se, então, duas correntes distintas que se mantêm até a atualidade, conforme já tratamos em outro capítulo.

Segundo destaca Góes (1999), essas alternativas educacionais tornaram-se alvos de disputas na educação desses sujeitos, as quais ainda persistem na atualidade, com alguns formatos diferentes de apresentação. É possível compreender que, na educação de sujeitos surdos, segundo a corrente dos gestualistas, ou manualistas, havia o entendimento de “que os surdos desenvolviam linguagem e possuíam uma língua que, embora diferente, era eficaz para a comunicação” (Sánchez, 1990, p. 50). Já para a corrente oralista, havia a exigência de que os surdos se reabilitassem, que “superassem sua surdez e que falassem e se comportassem como se não fossem surdos” (Ibid., p.50).

Essas duas diferentes formas de se olhar para a surdez deixaram marcas na educação e na vida dos surdos. Apesar de haver o uso de sinais no processo

educacional e de existirem professores surdos, a proposta oralista foi se desenvolvendo e ganhando espaço e veio a alterar esse cenário na educação com repercussões até nossos dias.

O embate contemporâneo entre as propostas educacionais para surdos, de uma parte, as baseadas no uso de sinais e, de outra, na valorização exclusiva da oralidade, foi determinado a partir das decisões tomadas no Segundo Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, realizado em Milão, em 1880. Nesse evento, conforme já comentamos anteriormente, a visão oralista sobre a surdez impôs-se, com as teses de que “só a fala permite a integração do surdo à vida social e de que os sinais prejudicam o desenvolvimento da linguagem, bem como a precisão das idéias” (Góes, 1999, p. 40). A partir da decisão do Congresso de Milão, a educação de surdos passou a ser pensada com base nesse entendimento, o que se traduziu em uma educação pautada na oralidade, e em escolas de ouvintes.

No projeto pedagógico oralista, os esforços educacionais são apoiados, de forma exclusiva, no uso da língua oral, isto é, do grupo majoritário ouvinte, que deve ser o objeto privilegiado do ensino e o meio de organização das atividades curriculares em geral. Em outras palavras, o oralismo é uma abordagem cujo discurso propõe a superação da surdez e a aceitação social do sujeito surdo via oralização, como o conseqüente afastamento da língua de sinais dos modelos educacionais.

Segundo Sánchez (1990), o propósito da educação deixou de ser o de oportunizar acesso ao conhecimento para tornar-se o que ele chama de uma pedagogia ortopédica, dirigida a ensinar o sujeito surdo a falar. O modelo de referência oralista é um modelo clínico, em que a surdez é medicalizada e considerada como um déficit. Esse paradigma, na opinião de Skliar (1997, p.11), “está fundado numa concepção etnocêntrica do homem e da humanidade”.

Uma outra possibilidade de olhar como os discursos sobre surdez constituíram-se e se historicizaram é encontrada em Davis (1995), no momento em que esse autor faz relações entre a articulação das idéias de nação, no século XVIII, e os discursos sobre a incapacitação. Para ele, foi a aglutinação de povos heterogêneos “em torno do moderno estado-nação, no século XVIII, como parte do

processo de crescente hegemonia burguesa, que consolidou a idéia de nação e a ideologia da nacionalidade” (Ibid., p.76). Com essa configuração, está envolvida a imposição de uma cultura e língua dominantes sobre populações cultural e lingüísticamente heterogêneas.

Ainda para Davis (Ibid.), a ligação da surdez com questões relativas à nação ou à nacionalidade deve-se ao fato de que uma língua comum está ligada à forma pela qual os sujeitos surdos foram tratados nos séculos XVIII e XIX, estabelecendo relações entre a experiência com sujeitos surdos e outros grupos lingüísticos num ambiente de domínio colonial.

O grupo de sujeitos surdos pode ser pensado, para Davis (1995), como “uma população cuja capacidade distintiva consiste no uso necessário de um sistema lingüístico que não exige comunicação auditivo/oral.” (Ibid., p.77). Assim considerados no interior de uma nação, os sujeitos surdos representariam uma “minoría lingüística”.

Por outro lado, o destaque dado ao sistema auditivo/oral de comunicação aproxima esses sujeitos dos discursos da incapacitação. Nesse sentido, pode ser estabelecida uma ligação discursiva possível entre incapacitação e nacionalidade. Nesse caso, a pessoa com incapacitação não é vista como pertencendo à nação, como sendo um cidadão, uma vez que, segundo Silva (1997), concepções de nacionalidade acabam se misturando com noções sobre raça e incapacitação para definir o cidadão que faz legitimamente parte da nação.

Encontramos em Skliar (1998) uma reflexão sobre a educação dos sujeitos surdos na qual o autor aponta que:

[...] as formas de educar, estando em consonância com a razão de cada época, servindo a diversos propósitos – religiosos, nacionalistas, econômicos, científicos - podemos sintetizar esse movimento como uma aproximação colonizadora dos ouvintes: cientistas interessados pelo indivíduo surdo, objeto de uma investigação científica para encontrar um ser “natural”, um estado “essencial”, dotado de uma linguagem “primitiva e original”, de onde parte toda possibilidade de explicar a evolução do ser humano (através de uma educação) em direção a um sujeito social, conhecedor de uma língua nacional, obediente aos dogmas de uma religião, proprietário de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório (SKLIAR, 1998, p.39)

Se avaliarmos este tipo de educação historicamente, até os dias atuais, os resultados obtidos pelos sujeitos nesse embate teórico e ideológico nos quais se envolvem os chamados “especialistas sobre surdez” não parecem ser, ainda, aqueles que ofereçam aos sujeitos condições mais favoráveis de autonomia na sua vida social, embora haja relatos de experiências educacionais consideradas bem sucedidas em alguns países que adotam propostas bilíngües na educação de surdos.

Uma outra possibilidade de entender a surdez surgiu a partir do reconhecimento de que as línguas de sinais utilizadas por surdos são línguas naturais, como quaisquer outras e servem para as mesmas finalidades das de modalidade oral. Esse reconhecimento somente se legitimou através do saber constituído pela Lingüística nos estudos que o lingüista americano William Stokoe (1960) desenvolveu com a Língua de Sinais Americana. A continuidade desses estudos por outros pesquisadores, aliada à luta das comunidades de surdos, reunidas em associações, que reivindicam seus direitos sociais, dentre eles o da valorização de sua língua, favoreceu o delineamento de uma proposta de educação com pressupostos que se contrapõem aos vigentes e dominantes até nosso século.

Dentre as lutas dessas comunidades estão as que dão conta de incorporar noções de ordem jurídica e social de direitos humanos e de respeito às diferenças, a fim de ressignificar o sentido de surdez sob o ponto de vista epistemológico e de sujeito surdo como alguém capaz e com direitos sociais que devem ser respeitados. O ponto de apoio a esse movimento está ancorado por princípios com fundamentos de ordem sócio-antropológica, que pretendem deslocar o conceito de surdez da ordem médica para a epistemológica ao se considerar que a surdez provoca nos sujeitos uma condição que os diferencia dos demais por utilizarem uma língua de natureza visuo-espacial. Essa condição os envia ao conceito de que pertencem a uma comunidade lingüística minoritária onde a língua de sinais é o fator social constitutivo. Nesse espaço discursivo, o sujeito surdo é significado como diferente, e não deficiente ou patológico, pois é posto em relação com seus pares. Isso não significa que formem um grupo homogêneo, apenas que a língua é o fator aglutinador e constitutivo.

Ancoradas nessa compreensão de sujeito, que constitui suas identidades pela/na língua de sinais, as propostas bilíngües de educação de surdos norteiam-se pelo fato de que o acesso à linguagem deve realizar-se através da língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), regulamentada em dezembro de 2005. Esta é a forma defendida na proposta pedagógica bilíngüe, como sendo a maneira de os sujeitos surdos desenvolverem sua língua e se constituírem em sujeitos. Ela possibilitaria o acesso à cultura surda que, por sua condição de apreensão se realizar através da visão, tem características próprias que possibilitam sua permanência de geração em geração.

O fato de as línguas de sinais serem ágrafas e de os sujeitos surdos estarem em uma sociedade que tem por característica dominante o uso de uma língua oral, interpõe-se a eles a necessidade do aprendizado da modalidade escrita da língua oral, enquanto a modalidade oral (falada) é desprestigiada quanto a sua importância pelos sujeitos surdos. A forma oral das línguas é compreendida como algo acessório e não constitui um fator de identificação com a cultura surda.

Um outro fator de relevância nas propostas bilíngües é o fato de que devem assegurar um papel de destaque aos adultos surdos, uma vez que precisam ser oportunizados contatos com adultos que representem uma referência positiva às crianças surdas e às suas famílias. Esta ênfase ocorre principalmente nas escolas, nas quais sujeitos surdos devem ser inseridos em atividades de trabalho de maior prestígio, numa tentativa de apagar uma representação social de incapacidade que está cristalizada pelo discurso institucionalizado da Medicina, do qual a Fonoaudiologia faz eco.

Se no século XIX o Congresso de Milão, em 1880, configurou-se em uma profunda modificação no processo educacional de sujeitos surdos, alijando-os de uma participação educacional mais ativa proporcionada pelo uso dos sinais em favor da oralidade, no final do século XX, com o advento de propostas bilíngües de educação, a situação foi inversa. Atualmente, a guinada em favor da língua de sinais e as mudanças que esse ato significa promove um abalo nas relações das práticas da clínica fonoaudiológica em relação às possibilidades lingüísticas de crianças surdas. Este estremecimento ocorre pela vinculação à representação de que, para os sujeitos surdos, a linguagem só se desenvolve plenamente

através/pela da língua de sinais. Diante de tal argumento, encontramos, como consequência, o questionamento do papel do fonoaudiólogo junto a essas crianças, posto que ouvintes não são considerados os locutores mais apropriados como modelos lingüísticos para elas, uma vez que utilizar uma língua oral , na sua forma falada, configura-se como algo acessório para os sujeitos surdos, segundo o modelo bilíngüe de educação.

2.2 Surdez: a dança dos sentidos

O que é a surdez na realidade?

Será um número na escala de decibels que descreve a severidade da perda auditiva? Será uma doença como caxumba, sarampo ou meningite? Será um estribo anquilosado? Será um tecido do sistema auditivo que seria considerado anormal se visto sob microscópio? Será uma enfermidade a ser conquistada pelo cientista engenhoso? Será a pressão de uma criança cujos pais desejam persistente e ardentemente que o cientista seja bem sucedido e logo? Será uma forma especial de comunicação? Será algo encontrado ocasionalmente no homem ou mulher, cujos dedos voam e cujos sons emitidos são arrítmicos e estridentes? Será uma causa à qual professores diligentes, talentosos e pacientes vêm se dedicando há gerações? Será o sofrimento causado pelo isolamento de uma parte do mundo real? Será a alegria da conquista que prejudica o deficiente físico? Será a mente brilhante e as mãos potencialmente hábeis das quais a economia não faz uso por falta de tê-las cultivado? Será a cristalização de atitudes de um grupo distinto cuja surdez, modos de comunicação e outros atributos (tais como educação prévia) que eles têm em comum e que os leva a se unirem para alcançar auto-realização social e econômica? É claro, surdez é tudo isso e mais, dependendo de quem faz a pergunta e por quê? (H. Davis & R. Silverman, 1997, 3).

Os caminhos para compreender como um objeto simbólico, seja este uma obra artística, uma imagem, música ou enunciado, produz sentido pedem novas práticas de leitura na opinião de Orlandi (2002). Significa desdobrar, descobrir os

processos de significação nos textos e entrever outros sentidos possíveis, buscando a compreensão de como esses sentidos se constituem no discurso, numa rede de relações do lingüístico com o sujeito e o contexto sócio-histórico e ideológico.

Entender como produzem sentidos discursos sobre surdez implica, num primeiro momento, observar como é descrita, representada, designada a surdez em diferentes lugares sociais e em diferentes posições no discurso. É entender a problematização da surdez, tal como é apontada em publicações da área da saúde, o que inclui publicações de médicos e fonoaudiólogos. Incluímos também, textos da área da educação que abordam a surdez e a educação de surdos, por entendermos que tais discursividades advindas formam memórias do dizer sobre a surdez e significações sobre surdos.

A importância de olhar para essa problemática, considerando dizeres em diferentes lugares do conhecimento, parte do entendimento de que são lugares de memória constituindo sujeitos e os afetando na sua constituição em diferentes posições de sujeito no discurso.

Definir surdez ou deficiência de audição, segundo Balieiro e Ficker (1997), não é tarefa simples. Olhando-se para o aspecto social, a surdez não se refere apenas a uma questão ligada aos níveis de perda auditiva, mas envolve aspectos de natureza muito complexa e, “se a definição dependesse apenas do quadro audiológico, talvez essa questão já estivesse resolvida” (Balieiro; Ficker, 1997, p. 313). Essas autoras tratam dessa problemática, designando surdo ou deficiente auditivo de forma equivalente por entenderem que existem peculiaridades em cada situação que envolve uma perda auditiva e que “não existe um único rótulo que possa dar conta de referir situações tão particulares” (p.314).

A primeira observação a ser feita é a de que as definições de surdez aparecem na literatura consultada, muitas vezes, associadas à palavra surdo-mudez e aquele que é surdo, como surdo-mudo. Essa associação é freqüente e figura em referências sobre o tema desde as primeiras publicações sobre o tema¹⁸, assim como num passado recente, pelo que podemos ver a seguir em definição

¹⁸ Na oralidade, atualmente, ainda há essa referência aos surdos como “surdo-mudo”, o que não é freqüente quando em materiais escritos.

apontada na literatura médica: “La sordomudez es un estado patológico del órgano auditivo, de variada etiología, heredado o adquirido, que produce sordera en la primera infancia y que impide o hace olvidar el lenguaje” (Perelló, 1976 [1972], p. 1)¹⁹.

As designações para surdez surgem ligadas a uma classificação realizada a partir da possibilidade de medir-se a habilidade de ouvir de um indivíduo. Também são utilizados critérios quanto à época da detecção da surdez. A esse respeito, Lacerda (1976, p.177) menciona que, “quando a surdez for completa ou quase completa, de nascença ou se ocorrer antes da aquisição da fala, no período de desenvolvimento da linguagem, surge o quadro clínico da surdo-mudez”. Ainda na opinião de Lacerda (Ibid.), a expressão surdo-mudez foi usada durante séculos para

designar a anormalidade encontrada em crianças com ausência da audição e inaptidão para articular a palavra, sendo substituída modernamente pela denominação “criança surda”, a fim de atender aos objetivos da oralização do ensino, ditados pela pedagogia especial para surdos (LACERDA, 1976, p. 177)

Na obra clássica sobre surdez dos médicos espanhóis Jorge Perelló e Francisco Tortosa, publicada em primeira edição em 1972 – **Sordomudez**, encontram-se referências ao entendimento que havia na Antiguidade sobre surdez e sobre surdos. Existia a compreensão de que os surdo-mudos eram seres castigados pelos deuses, pelos pecados de seus antecessores. Os gregos e romanos, por exemplo, consideravam-nos incapazes de serem educados. A esse respeito, Moura, Lodi e Harrinson (1997) referem que os ouvintes consideravam que os sujeitos surdos não eram seres humanos competentes e isso decorria do pressuposto de que o pensamento não podia desenvolver-se sem linguagem e esta não se desenvolvia sem a fala. Há também referências ao fato de surdos terem sido abandonados ou sacrificados por serem considerados malditos e possuídos por demônios.

¹⁹ “A surdomudez é um estado patológico do órgão auditivo, de etiologia variada, herdada ou adquirida, que produz surdez na primeira infância ou que impede ou faz esquecer a linguagem” (Perelló, 1976, p.1). Tradução sob nossa responsabilidade

Encontramos em Courtine (2006)²⁰ uma reflexão sobre a relação ética com o corpo, pontuada a partir do que foram sendo considerados sujeitos monstruosos no decorrer do tempo, no espaço cultural ocidental. Em sua análise, o autor menciona que esses sujeitos considerados “monstruosos” eram explorados economicamente através de sua exposição pública, à custa da curiosidade humana pelo viés do divertimento, do bizarro. Esse tipo de “espetáculo” desenvolveu-se no início do século XIX, no entanto, avalia o autor, não desapareceu, mas tomou outras formas. Saiu da praça pública e foi transferido para o interior de museus, alimentando o que o autor chama de “espetáculo e comércio de monstros”, configurando uma espécie de “economia da curiosidade”. Esse comportamento com relação a corpos mutilados, disformes, ou que chamassem a atenção ao olhar das massas foi assimilado ao final do século XIX e se tornou algo “comercializável em um mercado de massas”, estimulando, pelo apetite do olhar alheio, a indústria do divertimento popular. No entanto, um outro gesto foi se delineando gradualmente e os olhares “passaram a hesitar” e mesclaram-se de constrangimento até se desviarem. Foi a vez da “ciência dos monstros” colocada em ação pelos médicos, naturalistas e antropólogos, examinando-os, medindo-os, descrevendo-os e deles se apropriando. Para Courtine (Ibid.), a descoberta de que os monstros são humanos se transforma em descoberta científica, literária e estética no século XIX. O deslocamento para o campo da Medicina promove a legitimação do corpo do monstro como sujeito de observação médica e objeto de amor regido pela moral.

Ainda numa reflexão sobre a historicidade de sentidos sobre surdez e os entendimentos que nortearam as práticas profissionais desenvolvidas com sujeitos surdos e as suas relações sociais, encontramos que, na opinião de Moura, Lodi e Harrinson (1997), o pensamento aristotélico de considerar a linguagem como o que dá garantia à condição de humano para o indivíduo funda o valor de humano ligado à fala, e é esse o entendimento que vai acompanhar todo um trabalho de recuperação dos surdos no decorrer dos séculos.

As primeiras associações entre a surdez e a mudez aparecem no século III, segundo o que aponta Perelló (1976 ([1972])). Para este autor,

²⁰ Conferência realizada no SESC/SP, em julho, 2006 disponível em http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias_new/subindex.cfm?Referencia=155&ParamEnd=5

la Idea de que la sordera y la mudez dependen de una anormalidad orgánica y que el sordomudo no puede ser educado, persistieron en la Edad Media. Hasta el siglo XV el sordomudo era un ser irracional, sin derechos, ni deberes religiosos o sociales (PERELLÓ, 1976 [1972], p.6).²¹

As primeiras iniciativas rumo a uma mudança na compreensão da capacidade dos surdos é atribuída ao médico italiano Girolano Cardano (1501-1578) ao propor princípios para a educação de surdos baseados na associação de símbolos escritos a objetos ou a desenhos do que se desejava ensinar.

Por meio da leitura de obras que tratam da educação de surdos podemos perceber que, apenas a partir do século XIX, a surdez começou a ser pensada em termos de graus de severidade. Desde então, surgiram na literatura médica diferentes classificações em relação a quanto o sujeito ouve. Esta ocorrência deve-se ao fato de nessa época terem sido criados os primeiros equipamentos eletrônicos capazes de medir a acuidade auditiva dos sujeitos.

Tais classificações das alterações da audição são relacionadas, na literatura médica e fonoaudiológica, com uma ampla variação e estão ligadas às suposições teóricas sobre a natureza das perdas auditivas, também amplamente denominadas como deficiência auditiva. No entendimento de Northern & Downs (2005), a nomeação “deficiência auditiva” é apropriada a todas as crianças com diminuição de suas capacidades auditivas desde a perda leve até a surdez profunda. Assim,

crianças com perdas auditivas nos graus leve, moderado e severo provavelmente são descritas como deficientes auditivas. Crianças com perda auditiva classificada como profunda mais provavelmente são classificadas como surdas (NORTHERN & DOWNS, 2005,11).

Procurando o que os autores chamam de “definição realista” da perda auditiva em crianças, Northern & Downs propõem que

²¹ “A idéia de que a surdez e a mudez dependem de uma anormalidade orgânica e que o surdo-mudo não pode ser educado persistiu na Idade Média. Até o século XV, o surdo-mudo era um ser irracional, sem direitos ou deveres religiosos ou sociais.” (Perelló, 1976. p.6).Tradução sob nossa responsabilidade.

uma perda auditiva incapacitante em uma criança é qualquer grau de audição que reduza a inteligibilidade de uma mensagem da fala a um grau inadequado para a interpretação acurada da fala ou que interfira com o aprendizado (Ibid., p. 21).

Esse entendimento de Northern & Downs tem como princípio a noção de normalidade do indivíduo determinada pela condição auditiva, o que vai ao encontro do entendimento do campo da Medicina, uma vez que neste se considera a perda auditiva como uma “condição patológica” (Jamieson, 1999, p. 590.). Diante dessa concepção, um indivíduo com deficiência auditiva é doente, e de algum modo, apresenta um desvio que é posto em consideração com algo que é esperado como normal. Nesse sentido, encontramos definições que distinguem as hipoacusias e a surdez. Para Lopes Filho (1997), a hipoacusia expressa uma diminuição na sensibilidade da audição sem manifestar qualquer alteração na qualidade da audição. O indivíduo escuta menos os sons menos intensos, mas com o aumento da intensidade na produção do som, poderá escutar de modo adequado. Em relação à surdez, Lopes Filho (1997) assim se manifestou:

Surdez significa audição socialmente incapacitante. O surdo é incapaz de desenvolver linguagem oral, evidentemente porque não a ouve. Os limiares auditivos destes pacientes são de tal forma elevados, que não conseguem escutar o som de modo adequado. Escutam ruídos, mas não sons (LOPES FILHO, 1997, p.7).

Os critérios mais comumente observados para classificar a surdez são aqueles que consideram o período de seu aparecimento, o segmento do órgão auditivo afetado ou ainda o grau de comprometimento auditivo medido após a realização de exames audiométricos. No que se refere à surdez em crianças, a classificação mais amplamente aceita e utilizada é a de Northern & Downs (2005), no que concerne aos graus da perda auditiva:

Perda Auditiva Leve - entre 15 e 30 dB NA (decibels em nível de audição)

Perda Auditiva Moderada – entre 31 e 50 dB NA

Perda Auditiva Severa – entre 50 e 70 dB NA

Perda Auditiva Profunda – de 71 dB NA ou superior.

Considerando a literatura nacional em autores renomados entre os fonoaudiólogos, encontramos em Santos & Russo (1986) a seguinte classificação:

A) Classificação da deficiência auditiva segundo o momento de seu aparecimento:

- Pré -natal – quando ocorre durante a vida gestacional;
- Peri-natal – se ocorre durante o nascimento;
- Pós-natal – se ocorre após o nascimento.

B) Classificação da deficiência auditiva segundo a natureza do *problema*:

- hereditária;
- não-hereditária ou adquirida.

C) Classificação da deficiência auditiva segundo a parte do sistema auditivo afetada pela lesão:

- deficiência auditiva condutiva – quando ocorre na orelha externa e/ ou média;
- deficiência auditiva neuro-sensorial – quando ocorre na orelha interna e/ou no nervo vestibulo-coclear;
- deficiência auditiva central – se a área afetada é o tronco cerebral e/ou cérebro.

Além dessas classificações, é bastante comum levar-se em conta também a época do aparecimento da surdez em relação ao desenvolvimento lingüístico. É considerada surdez pré-lingual quando o surgimento se dá antes da aquisição da linguagem e pós-lingual quando ela ocorre após os dois anos ou os três anos de idade, segundo o que aponta Nascimento (2002).

Historicamente, os profissionais da saúde que tratam da audição têm considerado a surdez olhando para sua condição médico-patológica situada nos parâmetros de normalidade/patologia. A partir deste lugar procuram “colocar a

criança surda em um mundo de audição normal, fornecer à criança uma fala ou algum outro meio de comunicação e ajudá-la, e a sua família, a tomar decisões sociais referentes à escola” (Bess & Humes, 1998, p. 277).

Por meio de uma avaliação crítica da história sobre a surdez e a educação de surdos, o médico e lingüista Carlos Sánchez (1990) tece considerações importantes sobre a concepção predominante da área médica a esse respeito. O autor faz uma análise sobre a surdez e os surdos em diferentes períodos históricos e sinaliza o final do século XIX como um dos momentos marcantes em que a concepção de surdez como doença foi acentuada. Sublinha que o surdo foi marcado pelas conseqüências da “medicalização” de sua diferença, a qual se tentaria suprimir como sintoma de uma enfermidade, na medida em que esta era percebida como algo indesejável, como uma ameaça aos normais:

Hasta el siglo XIX podemos inferir que la sordera fue considerada más que nada en términos sociales o pedagógicos; pero a partir de cierto momento, lo sería en términos médicos. La medicalización de la sordera acarrea una serie de efectos. En lo inmediato, se justifica que el sordo sea sometido a un tratamiento aunque, como se verá mas adelante, éste no sea necesariamente medicamentoso. El contrasentido de la cuestión es que la medicina pasó a hacerse cargo de la sordera cuando no tenía ningún medio efectivo para curarla. [...] Y todavía no los tiene. Pero ni siquiera podía ofrecer una explicación de la problemática del lenguaje, de su desarrollo y sus funciones, ni de las implicancias que esto tenía en la persona sorda. [...] Sin embargo, sí había una práctica posible, dirigida a un objetivo: corregir la anormalidad, evitar la manifestación de la diferencia, y concretada en dos indicaciones: hacer que el sordo hablase como los oyentes e impedir que se expresase con señas. (SÁNCHEZ, 1990, p. 59-60)²².

Já Nascimento (2002) afirma que houve um abandono da expressão surdo-mudo pelo aumento da ocorrência das designações “surdo” ou “deficiente auditivo”

²² “Até o século XIX podemos inferir que a surdez foi considerada em termos sociais ou pedagógicos, mas a partir de certo momento, o seria em termos médicos. A medicalização da surdez acarreta uma série de efeitos. De imediato justifica que o surdo seja submetido a um tratamento, ainda que, como se verá adiante, este não seja necessariamente medicamentoso. O contrasenso desta questão é que a medicina passou a tomar conta da surdez quando não tinha nenhum meio efetivo de curá-la [...] e ainda não os tem. Mas nem sequer podia oferecer uma explicação da problemática da linguagem, de seu desenvolvimento e suas funções, nem das implicações que isso tinha na pessoa surda. [...] Sem dúvida, sim, havia uma prática possível dirigida a um objetivo: corrigir a anormalidade, evitar a manifestação da diferença e concretizada em: fazer que o surdo falasse como os ouvintes e impedir que se expressasse com sinais”. (Sánchez, 1990, 59-60). Tradução sob nossa responsabilidade:

nas obras por ela estudadas. Entretanto, esses nomes são utilizados em uma significação que marca uma deficiência que deve ser reabilitada.

Notamos que os sentidos de “deficiência auditiva” estão sendo significados tal como identificados no discurso médico em Santos, Lima e Rossi (2003) ao caracterizarem a deficiência auditiva como “um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa de ser humano, traz sérias conseqüências ao indivíduo” (Ibid., p.17). Apontar uma “deficiência auditiva” é algo que ocorre aos fonoaudiólogos, no rigor do exercício da profissão, quando ocupam posições discursivas nas quais se inscrevem em uma formação discursiva ilusória de neutralidade e afastamento. Assim, na discursivização, fala-se de algo que está “fora”, afastado em relação a quem enuncia .

Além da literatura médica, encontramos uma definição para a “deficiência”, institucionalizada no Parecer CFFa nº 004/99 – Conselho Federal de Fonoaudiologia, órgão máximo que regula a atuação do profissional fonoaudiólogo. Este parecer trata dos “Limites da Atuação do Fonoaudiólogo no Processo de Aquisição de Linguagem, Habilidade de Comunicação e Intervenção Educacional do Portador de Deficiência Auditiva” onde lê-se o seguinte:

Define-se deficiência auditiva como uma condição de privação sensorial e perceptual que, mesmo sendo detectada precocemente por especialistas, acarreta uma restrição no desenvolvimento da criança, tanto no que se refere aos aspectos afetivos(com a mãe) e sociais (informações do meio em que vive), como também em seus aspectos lingüísticos (falta ou demora na aquisição de uma língua), levando a prejuízos nos processos de integração social, comunicação e no próprio desenvolvimento da linguagem. O atraso de linguagem por sua vez, pode levar a dificuldades em determinadas áreas da cognição, de aprendizagem e nas suas relações sociais e emocionais (CFFa.1999).

Conforme vimos até aqui, as **designações sobre a surdez** sofreram deslizamentos no decorrer do tempo entre **surdo-mudo** para **surdos** ou **crianças surdas** e, a partir a década de 80, **deficiente auditivo**. Dizer “deficiente auditivo” no eixo da formulação não inscreve sentidos positivos, pois continua a marcar uma falta no indivíduo, o que, em uma visão regida pelo princípio de transparência da

linguagem, a qual circula na área da saúde, determina um valor negativo para o sujeito.

Em tempo, observamos que, no final de 1999, ocorre a manifestação do Conselho Federal de Fonoaudiologia através de um parecer que se apóia no entendimento de surdez como “deficiência auditiva”. É importante destacar que esse Parecer (nº 004/99) surge em um momento em que se articula um movimento expressivo das comunidades surdas e da área da educação, que objetivava reivindicar o direito de uma educação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), também referida genericamente como Língua de Sinais (LS).

Por sua importância na cadeia constitutiva no discurso e nas práticas fonoaudiológicas, recortamos aqui trechos desse Parecer no qual nota-se marcadamente o caráter institucional em funcionamento ao legislar sobre o tema, o que ocorre em um momento em que se havia instalado uma espécie de desconforto entre os fonoaudiólogos com o crescimento da defesa da proposta bilíngüe para educação de surdos. Essa proposta se afirma pelo entendimento de que a linguagem no sujeito surdo se desenvolve em condições de igualdade com ouvintes, diferenciada pelo uso de uma língua de sinais. Portanto, para delimitar seu “território”, o Conselho manifestou-se do seguinte modo:

Os principais objetivos da intervenção educacional do deficiente auditivo visam o desenvolvimento da língua ora (englobando fala e voz) e a aquisição da linguagem, levando-se em conta o fato da deficiência auditiva ter surgido no período pré ou pós-lingüístico.

e,

Os diferentes graus de perdas auditivas (leve, moderada, severa e profunda), são necessariamente fatores determinantes em relação às conseqüências no desenvolvimento da linguagem e exigirão uma atuação fonoaudiológica própria, de acordo com a especificidade do caso (CFFª 004/99).

O entendimento manifesto pelo Conselho apresenta, em termos de patologias, as características apresentadas pelo sujeito, com enfoque na surdez como falta:

As conseqüências da falta de audição no deficiente auditivo implicam em alterações da linguagem, fala e voz que são, em si, sistemas integrados.

- a) VOZ: modificação dos padrões vocais pela alteração do *feed-back* auditivo;
- b) FALA: alteração miofuncional dos órgãos do sistema estomatognático, ocasionada pelo pouco ou nenhum uso destes para a fala, prejudicando desta forma a produção adequada dos fonemas da língua oral-auditiva, na modalidade oral.
- c) LINGUAGEM: atraso dos processos lingüísticos e/ou cognitivos devido a falta ou demora na exposição e aquisição de uma língua (CFF^a 004/99).

Chamam nossa atenção, nas formulações desse parecer, as nomeações “língua oral-auditiva”, “modalidade oral” e “aquisição de uma língua”, o que não era comum encontrar-se na literatura fonoaudiológica sobre o tema antes da década de 90.

Essas escolhas delimitam o espaço da Fonoaudiologia com os sujeitos surdos e contrapõem-se às utilizadas pelos defensores de propostas bilíngües para essa população, que se refere à língua de sinais como língua visuo-gestual, ou visuo-espacial, modalidade gestual. Ainda, marcam um deslizamento para “aquisição de uma língua” ao uso tradicional de “aquisição de linguagem”, comumente adotado pela Fonoaudiologia.

As definições encontradas na literatura produzida por médicos e fonoaudiólogos estão inscritas no discurso da Medicina, ou seja, são parte de diversas etapas do que Clavreul (1983) chama de “ato médico” e que inclui uma classificação a partir das etapas do diagnóstico, prognóstico e da terapêutica. No discurso médico, o doente se acha definido como homem + doença, e o que vai assinalar sua entrada no discurso médico é a nomeação da doença, é o diagnóstico.

Essa nomeação comporta todo o aspecto negativo de qualquer categorização. Para Clavreul (1983), configura-se um discurso totalitário que exclui a diferença, modo pelo qual a subjetividade poderia se manifestar. Esse discurso tem como objeto as doenças e, portanto, o discurso da Medicina contribui para “constituir o estatuto do homem ‘normal’” (Clavreul, 1983, p. 74). Para o autor, o saber médico é um saber sobre a doença, não sobre o homem, que só interessa ao médico enquanto um terreno onde a doença evolui. O que diz o paciente interessa ao médico até o momento do diagnóstico, depois disso, é ignorado.

É importante problematizarmos o impacto causado na família a partir de suas experiências com a surdez, pois a família é o primeiro núcleo social e onde também os sujeitos ocupam lugares e posições no discurso. Sob este aspecto, um desdobramento nos sentidos sobre surdez pode ser compreendido quando posto em relação com os conceitos lacanianos de Real, Simbólico e Imaginário, estabelecendo-se um deslocamento para o campo discursivo. Uma relação desta natureza permite compreender que a família, neste trabalho sendo representada pela figura materna, é afetada enquanto sujeito desejante numa situação de realidade mediada pelo imaginário que se situa entre a busca do imaginário de filho, fruto do desejo materno e seu lugar no simbólico. Este aspecto será mais bem desenvolvido adiante quando abordarmos esta relação na produção de sentidos no discurso materno.

2.3 O discurso do normal e patológico

Conforme o que problematiza Martins (2004), ao discutir o poder médico e a autonomia dos doentes, a existência de uma “medicalização da vida” pauta-se em um “ideal de saúde” que é propagado pela mídia e pela indústria médica e que se vale de cientificidade para se legitimar. Dentro desse primado, qualquer diferença em relação ao ideal é vista como um desvio, um distanciamento da “perfeição colimada”, devendo ser “corrigida”. Parece haver um “ideal coletivo da saúde ideal” reforçado por esses poderes legitimados pela cientificidade e pela mídia, no qual o sujeito precisaria se inscrever. Para Martins,

Caso não siga o ideal coletivo da saúde ideal, estará não só aquém da própria saúde ideal apresentada, mas, sobretudo fora do grupamento humano atual, será um excluído simbólico, não comungará da moda que une as individualidades atuais, e assim sendo, estará aquém dos outros, dos incluídos que, fantasiosamente, não só gozam de uma saúde próxima do ideal, como, quando não for o caso, terão helicópteros para um último e glamouroso passeio ostentatório (MARTINS, 2004, p.26).

Podemos observar que os surdos também são incluídos dentro dessa acepção, uma vez que a questão da pertinência desses na sociedade está colada à terapêutica médica ou medicalizada, à sua capacidade de desenvolver linguagem com uma língua oral, ou seja, como se o fato de poder falar fosse suficiente para pertencer ao chamado “mundo dos ouvintes” e estar “dentro” da sociedade dita normal.

Esse ideal de saúde absorvido pela Medicina tomada como científica está delineado por um modelo cartesiano que considera o corpo humano como um maquinário que deve ser consertado ao apresentar algum defeito. No entanto, esse modelo não reconhece o fato de que a perfeição não existe e que nosso corpo é um complexo vivo e absolutamente único, singular.

Para pensar a saúde como algo vivenciado, não passível de redução formal e medições, médias ou normalizações, mas como relativa e singular, devemos avançar nossa reflexão. Nesse sentido, um dos autores que pensou sobre a saúde de uma maneira absolutamente diferenciada foi um médico, que, já formado filósofo, cursou Medicina e, com uma tese filosófica, obteve o grau de Doutor em Medicina. Esse autor é Georges Canguilhem, que escreveu a tese **O Normal e o Patológico**, em 1943. Refletindo sobre a obra e importância de Georges Canguilhem, que constitui uma forma renovada de pensar sobre a história da formação dos conceitos no pensamento ocidental, Silveira (2008) destaca que o autor “propõe novos parâmetros para se pensar a ciência como um todo”. Este novo parâmetro ao qual Silveira se refere é dado pela forma inovadora da qual Canguilhem lança mão em suas reflexões considerando a noção de “pôr em relação à” e que, na compreensão de Silveira (Ibid.), “funda um novo lugar para se pensar os conceitos até então dados como absolutos, indiscutíveis”. A maneira de refletir sobre as questões que problematiza, colocando-as sob um sistema de relações, é algo que viria compor a essência da teoria do discurso formulada por Michel Pêcheux. Uma outra noção encontrada em Canguilhem e na obra de Michel Pêcheux, em sua teoria do discurso, é a de ordem²³, conforme Silveira (Ibid.)

²³ A noção de ordem está também formulada por Michel Foucault ao tratar da questão no campo do discurso. Vale notar que G. Canguilhem foi o orientador de Foucault em sua tese de doutorado. (Foucault, 2004 [1971])

destaca em seu texto, porque, ao se posicionar sobre conceitos de saúde e doença, ele o faz, partindo do princípio de ordem.

Esse princípio impõe pensar que, a partir das formulações na obra de Canguilhem (2000, [1943]), podemos compreender que a saúde não se define pela média nem por um ideal, mas por sua plasticidade normativa, ou seja, pela capacidade de reorganizar-se em uma nova realidade, de trocar uma ordem de funcionamento por outra. A média e o ideal são normalizadores, isto é, morais, impõem uma norma de conduta, de fora para dentro, do universal para o singular.

De uma forma contrária, no entendimento de Canguilhem, estar saudável quer dizer que se tem capacidade para incorporar normas diferentes das então vigentes e até mesmo normas patológicas, sem se perder a capacidade de ação. Desse modo, podemos compreender que, mesmo enfermos, ainda assim estamos capazes e saudáveis em diversos outros aspectos de nossa vida ou atividade. Podemos estar fora da média, dos ideais culturais de saúde, todavia, capazes e ativos, na medida em que, para o autor, ter saúde implica podermos colocá-la em risco e estar em boa saúde é poder cair doente e se recuperar.

As concepções positivistas para “norma” de Augusto Comte (1798-1857) e de cientistas experimentalistas como Claude Bernard opõem-se às de Canguilhem (2000). Em Comte, o interesse de estudos se dirige do patológico para o normal; em Bernard, do estudo normal para o patológico, uma vez que acredita ser o conhecimento da fisiologia que permite identificar o patológico. Ambos os autores tinham como finalidade determinar as leis do normal. Portanto, a identidade do normal e do patológico é afirmada, em proveito do conhecimento do normal. Nesse sentido, o estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável ou explicável como um fato, “para ser a manifestação do apego a algum valor” (Canguilhem, 2000, p. 36).

A idéia comum entre Comte e Bernard é a de que uma técnica deve ser normalmente a aplicação de uma ciência. Esta é a idéia positivista fundamental: “saber para agir”. Desse modo, a fisiologia deve explicar a patologia para estabelecer as bases para a terapêutica. Para Braunstein (1998), o erro positivista consiste em acreditar que o mundo é transparente ao conhecimento.

Outro autor, analisado por Canguilhem (Ibid.), é R. Leriche, sucessor de Claude Bernard no *Collège de France*. Leriche apresenta uma teoria da doença na qual aponta que, do ponto de vista do doente, “a saúde é a vida no silêncio dos órgãos” e, inversamente, “a doença é aquilo que perturba os homens no exercício normal de sua vida e em suas ocupações, e, sobretudo, aquilo que os faz sofrer” (Ibid., p. 67).

Dessa forma, o estado de saúde, para o indivíduo, “é a inconsciência de seu próprio corpo”. É válido dizer que se tem a consciência do corpo pela sensação dos limites, das ameaças, dos obstáculos à saúde. Canguilhem alerta que o silêncio dos órgãos não equivale necessariamente à ausência de doença, dada a existência de lesões ou perturbações funcionais no organismo humano que podem ser imperceptíveis para aqueles cuja vida tais eventos estão colocando em risco. Desse modo, a doença, mesmo sem existir na consciência do homem, passa a existir na ciência do médico.

Canguilhem chama a atenção de que os significados atribuídos ao conceito de doença terem em comum o fato de serem um julgamento de valor virtual. Para ele, “doente é um conceito geral de não-valor que compreende todos os valores negativos possíveis.” (Ibid., p. 93). Portanto, estar doente significa ser nocivo ou indesejável, ou socialmente desvalorizado. O autor ainda aponta que, em sociedade, os valores desejados são

a vida, uma vida longa, a capacidade de reprodução, a capacidade de trabalho físico, a força, a resistência à fadiga, a ausência de dor, um estado no qual sente-se o corpo o menos possível, além da agradável sensação de existir (Ibid., p. 93).

O mesmo autor ainda propõe uma reflexão acerca das fronteiras entre o normal e o patológico, pontuada a partir da indagação de onde termina a saúde e onde começa a doença. De acordo com as considerações que faz, essa fronteira é imprecisa quando considerados diversos indivíduos simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. “O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas conseqüências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe” (Ibid., p.145). Do ponto de vista

médico, é sempre a relação com o indivíduo doente, por intermédio da clínica, que justificaria a qualificação de patológico.

Vinte anos após a publicação de **O Normal e o Patológico** (1943), Canguilhem apresenta suas **Novas Reflexões Referentes ao Normal e ao Patológico** (1966). Nesse texto, o autor considera os conceitos kantianos de escolásticos e cosmológicos para relacioná-los aos conceitos de norma e de normal. Nesse sentido, considera norma como escolástico, e normal, como cósmico ou popular. A designação “normal” naturalizou-se a partir de vocabulários específicos de duas instituições: a pedagógica e a sanitária. Para Canguilhem (Ibid.), normal é o termo pelo qual o século XIX iria designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. Assim, a normalização exprime uma exigência de racionalização que se manifesta também na política e na economia sob a influência da expansão de um maquinismo industrial. Nesse sentido, o autor aponta que:

uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatórias por um estado de coisas satisfatório (CANGUILHEM, 2000, p. 212).

Portanto, para nós, os surdos são considerados patológicos porque, socialmente, a norma vigente elegeu a língua oral e a possibilidade de ouvir como “o normal”, a partir de uma relação do que acontece fisiologicamente com a maioria das pessoas, numa naturalização entre ouvir e falar. Canguilhem reconhece que o normal é um conceito dinâmico e polêmico. Para ele, uma norma se propõe como um modo possível de unificar algo diverso, reabsorver uma diferença. Assim, encerrar a possibilidade de acesso à linguagem pela oralidade se inscreve num funcionamento que busca homogeneizar o sujeito surdo “apagando” a diferença que lhes constitui.

III PARTE

CONSTITUINDO PRÁTICAS

CAPÍTULO 3

3.1 COM QUE LÍNGUA SE FALA?

Em Saussure (1974), na obra clássica **Curso de Lingüística Geral** (CLG), encontramos os conceitos por ele cunhados sobre a ciência Lingüística, trazendo os contornos do seu domínio nos estudos da linguagem humana. Na busca de uma unidade de análise dessa ciência, Saussure elege a língua como objeto de estudo, afirmando que “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem” (Saussure, 1974, p. 16-17). Portanto, a dualidade língua/fala é a que interessa mais proximamente para as finalidades deste estudo. Esta dicotomia está fundamentada na oposição social/individual, onde o que é fato da língua está no corpo social e o que é fato da fala situa-se na esfera do individual. Esclarece que a língua não deve ser confundida com a linguagem, embora seja uma parte essencial desta, seu produto social e também um conjunto de convenções adotadas pela coletividade para poder ser exercida pelo indivíduo. Nesse ponto Saussure afirma e chama atenção para o fato de que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (CLG, 1947, p.16). Ao mesmo tempo, a linguagem é multiforme e heteróclita, com domínios ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico e pertence ao domínio individual e ao domínio social, por isso não se pode inferir sua unidade. De acordo com o CLG, a linguagem é a faculdade natural de usar uma língua, já a língua constitui algo adquirido e convencional. A definição clássica para língua encontrada é a de que ela “é um sistema de signos que exprimem idéias...” (Ibid., p.24).

Entre as características da língua apontadas no CLG, salientamos o fato de que ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo e que existe em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. A concepção para língua como acervo lingüístico considera o conjunto de hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender. Além disso, comporta a noção de que as associações ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua são realidades que têm sua sede no cérebro. Assim, enquanto acervo, a língua engloba a experiência histórica acumulada por um povo na sua existência.

A noção de língua como instituição social está contemplada nas afirmações de Saussure ao considerar que ela “não está completa em nenhum indivíduo e, só na massa ela existe de modo completo” (Ibid., p. 21). Desta forma, ela é, ao mesmo tempo realidade psíquica e instituição social. Tem-se, então, a língua como um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas para permitir o exercício desta faculdade pelos indivíduos.

A realidade sistemática e funcional da língua é o ponto mais importante do conceito saussureano de língua. Ela é, antes de tudo, um sistema de signos distintos correspondentes a idéias distintas, é um sistema onde de essencial só existe a união do conceito e da imagem acústica. Saussure vê a língua como objeto de natureza homogênea.

Encontramos em Saussure a fala como o lado executivo da linguagem, cuja execução jamais é feita pela massa, é sempre individual. Fala em oposição à língua, onde a fala é a própria língua em ação, atividade e não produto. Sendo a língua uma instituição social, socialmente é que devem ser estudados os signos. De acordo com o CLG, a língua, como representação coletiva, impõe-se ao indivíduo. Nenhum sujeito, isoladamente, pode criar a língua, nem modificá-la conscientemente. Ela tem sua sistematicidade que rege a movimentação da interação humana. Como instituição, ela impõe-se coercitivamente ao indivíduo. Por este motivo, constitui um elemento de coesão e organização social.

É o conhecimento do funcionamento de uma língua que permite as relações sociais. Uma outra característica importante é o fato de a língua ser um objeto de natureza concreta, e seus signos poderem ser fixados em imagens convencionais

através da escrita. Este aspecto torna-se relevante para a preservação de uma língua e de uma cultura em particular, quando a pensamos em relação a um sistema lingüístico de natureza visuo-espacial e ágrafo, como, por exemplo, as línguas das diferentes comunidades de surdos, as chamadas línguas de sinais.

Estabelecendo uma relação: se as línguas orais utilizam-se da escrita como uma forma de terem fixadas suas propriedades através dos dicionários e das gramáticas, no caso dos dicionários em línguas de sinais, são utilizados os recursos tecnológicos das imagens que, embora façam esse registro, ainda assim as imagens dos sinais não são suficientes por si e necessitam da escrita em uma língua oral para descrevê-las e ser compreendidas por ouvintes não usuários desta língua.

Ao sustentar a autonomia dos estudos da língua, Saussure afirma que “a língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve.” (Ibid., p. 22). Essa afirmação serve-se de certas manifestações de linguagem em que, por consequência de uma lesão cerebral, o indivíduo perde a capacidade de articular as palavras, mas conserva a capacidade de compreender a língua, por exemplo, em determinados tipos de afasias.

Estudar a linguagem, para Saussure, na obra **Escritos em Lingüística Geral**, organizada por Bouquet & Engler (2002), é estudar suas diversas manifestações, pois língua e linguagem são apenas uma mesma coisa: uma é a generalização da outra. O estudo da linguagem se alimenta de observações que são feitas no campo particular de tal e tal língua.

Adiante em suas reflexões, Saussure assevera ainda que, quanto mais se estuda a língua, mais se chega a compreender que tudo na língua é história, ou seja, que ela é um objeto de análise histórica, que se compõe de fatos e não de leis e que tudo o que aparece de orgânico na linguagem é, na realidade, contingente. Para Saussure, não se conhece em profundidade um povo sem conhecer sua língua ou se ter dela alguma idéia, pois a língua é parte importante na configuração das nações, contribuindo para caracterizar uma época, uma sociedade.

Ao se referir à modalidade oral da língua, a fala, Saussure ressalta a natureza de exterioridade desta em relação ao sistema lingüístico ao apontar que “a

execução das imagens acústicas, em nada afeta o sistema em si” (Ibid., p.26). Por outro lado, as transformações fonéticas encontradas nas alterações dos sons produzidas na fala exercem influências indiretas no destino das línguas, atingindo a substância material das palavras, pela mudança de interpretação que pode resultar daí, mas a língua existe independentemente desses fenômenos.

Saussure não vê a ocorrência de alterações nos sons da fala como algo essencial para a Lingüística, pois não afetam o sistema em si, ao que complementa, afirmando que “a atividade de quem fala deve ser estudada num conjunto de disciplinas que somente por sua relação com a língua têm lugar na Lingüística” (Ibid., p.27). Daí surge a distinção entre uma Lingüística que tem por objeto a língua e, outra parte, considerada por ele secundária, que tem por objeto a parte individual da linguagem, a fala.

No entanto, esses dois objetos são estreitamente ligados e se implicam mutuamente: “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (Ibid., p.27). Complementa Saussure que o exercício da função da fala só é abordável pela ciência pelo lado da língua, ou pelo lado das línguas existentes, vivas.

Em Saussure, o próprio mecanismo de funcionamento da linguagem repousa nessa interdependência entre a língua e a fala, como observamos no CLG:

Como se imaginaria associar uma idéia a uma imagem verbal, se não se surpreendesse de início essa associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que prendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências (SAUSSURE, 1974 p. 27).

Nota-se que, na Fonoaudiologia tradicional, parece ocorrer o inverso: embora a fala, enquanto atividade humana, só exista em relação à presença de uma língua, é na primeira que se encontra focalizada a atenção da atuação fonoaudiológica, por sua relação que é a clínica. No entanto, mesmo que não seja a única forma de expressão da linguagem na abrangência da Fonoaudiologia, a fala é vista como uma das mais importantes possibilidades de expressão da linguagem no homem e

assim é naturalizada, assumindo significação social como traço de normalidade e de humanidade.

Ao pensar o estatuto científico da Lingüística, Saussure assevera, como objeto de estudo, a língua, sendo a dicotomia língua/fala a primeira bifurcação no estabelecimento da teoria saussureana. Por sua vez, esta encontra-se alicerçada na relação sistema/não-sistema, estando nessa relação o par língua/fala. Vale lembrar que, em Saussure, uma dicotomia diz respeito a um par de conceitos que devem ser definidos um em relação ao outro, de modo que só desse modo estabelecem sentido.

Situando-se o sistema acima do indivíduo, todo elemento lingüístico deve ser estudado a partir de suas relações com os outros elementos do sistema e segundo sua função e não por suas características extralingüísticas: físicas, psicológicas, etc. **Acreditamos estar caracterizada aqui uma distinção no interesse de estudos entre a Lingüística da língua e os interesses da Fonoaudiologia, centrados na fala e na escrita como possibilidades do indivíduo, nos quais as alterações na língua/linguagem se manifestam.**

O elemento que define a relação na língua é o signo lingüístico, pois a língua é um conjunto de signos em que um se define pelos demais do conjunto. Um signo lingüístico, para Saussure (1974), é uma relação entre um conceito e uma imagem acústica. Um conceito é um pensamento que serve para interpretar o mundo. Uma imagem acústica é a impressão psíquica de uma seqüência articulada de sons verbais. O conceito, Saussure chamou de significado, e a imagem acústica, de significante. Essas são as duas faces que compõem o signo lingüístico.

Na teoria saussureana, chama a atenção o fato de que a língua é um sistema de signos, em que um signo se define pelos demais signos em conjunto, o que levou ao desenvolvimento do conceito de valor, isto é, o sentido de uma unidade, que é definida por suas relações com outras da mesma natureza. A língua, sendo descrita por Saussure como uma rede de pares opostos, leva à afirmação de que nela só existem diferenças, e um signo é aquilo que o outro não é. Em Saussure, o valor resulta sempre e necessariamente de uma relação e, ainda, ele é sempre um valor significativo. O valor existe tanto no plano do

significante quanto no plano do significado, onde um significante só vale em relação a outro significante, e um significado em relação a outro significado.

A noção de que a língua é um sistema de valores é o ponto central da teoria saussuriana na opinião de Surreaux (2006), em sua tese na qual estuda a relação sobre a língua e a constituição das práticas em Fonoaudiologia. A referida autora assim compreende pelo fato de que os elementos lingüísticos estão sendo postos sempre um em relação ao outro. Enquanto para Saussure ao “pôr em relação” considera o sistema interno da língua, ou seja, a língua em si, a teoria pecheutiana expande os sistemas de valores, colocando-os em relação à exterioridade na constituição de sentidos.

Em relação ao discurso, lembremos que ele não se configura uma extensão da dicotomia saussureana língua/fala. A este respeito, Orlandi (2002) pontua que o discurso não corresponde à noção de fala, uma vez que não está posto em oposição à língua na condição de um sistema em suas constantes. Ou seja, o discurso é explicitado pela autora referida como uma prática social o qual se abre para o entendimento do seu funcionamento na medida em que é posto em relação ao social e ao histórico. Para Orlandi (Ibidem), há uma relação de recobrimento nas fronteiras instáveis entre língua e discurso para o qual a língua é sua condição de possibilidade.

Um aspecto relevante na teoria saussureana é o fato de o funcionamento da língua ser tomado do ponto de vista da articulação entre os eixos paradigmático e sintagmático, nos quais o primeiro se dirige às relações em ausência (as substituições) e o segundo permite estabelecer relações em presença (na estrutura) e no encadeamento de fala.

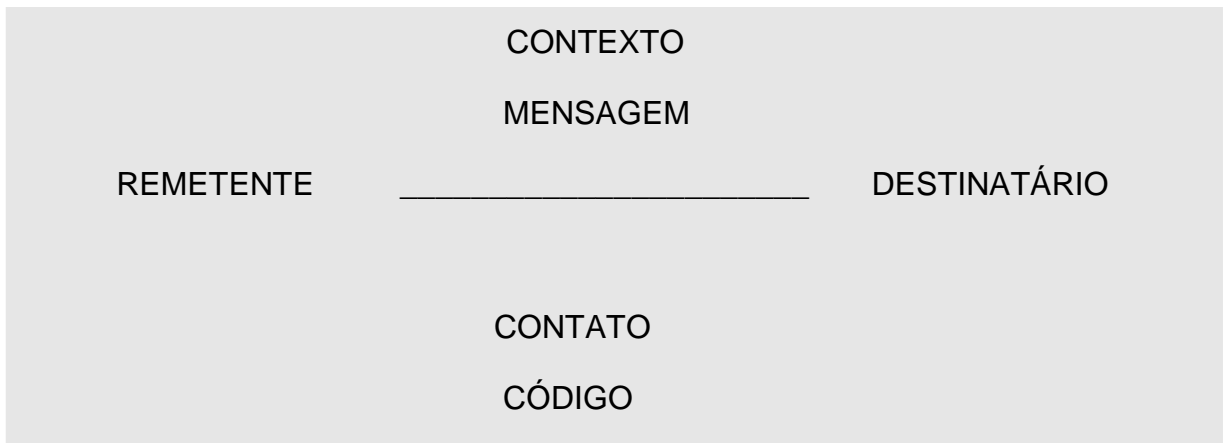
Em nossa tese, estabelecemos a relação desses conceitos para compreendermos que, quando pensamos a teoria pecheutiana, é possível refletirmos acerca da semelhança desses eixos, no que se refere aos conceitos de interdiscurso e de intradiscurso. Se pensarmos que o interdiscurso se assemelha ao eixo paradigmático pelo fato de que, no primeiro, estão as possibilidades de sentidos funcionando por uma ausência acionada pela ideologia, o intradiscurso se assemelha ao eixo sintagmático por possibilitar uma presença na/da língua no eixo

da formulação. Há aí uma semelhança possível ao funcionamento da língua em Saussure e o funcionamento do discurso em Pêcheux.

Continuando nossa reflexão nas bases teóricas oriundas nos estudos lingüísticos que tiveram impacto na Fonoaudiologia, o fato de ser definida como “estudo dos distúrbios da comunicação humana” aponta, então, para uma outra aproximação com a Lingüística. E aqui nos chama atenção a apreensão que o campo fonoaudiológico fez dos estudos da comunicação humana pelo viés da Teoria da Informação e da Comunicação, que originalmente foi pensada para sistemas tecnológicos por engenheiros de comunicação e, a partir da aproximação de estudos em Lingüística estrutural, gerou modificações para a comunicação verbal (Jakobson, 2001).

No quadro teórico da Teoria da Informação e Comunicação, sucintamente, a comunicação é entendida como transferência de mensagens, a partir da transmissão de um emissor a um receptor, de mensagens organizadas segundo um código e transformadas em seqüências de sinais, de acordo com o que formula Jakobson (2001). Dessa forma, uma das preocupações desse modelo é o de melhorar a transmissão dessa mensagem-sinal, considerando uma situação de intercâmbio verbal em uma relação humana. Este é o paradigma da Teoria da Informação, o qual sofreu modificações para ser utilizado para a comunicação verbal. Uma das mudanças mais conhecidas do modelo da Teoria da Informação no processo de comunicação verbal é a de Jakobson.

Para Jakobson, o processo de comunicação se desenvolve pela existência de um remetente que envia uma mensagem a um destinatário, a qual, para ser eficaz, requer um contexto de referência, que deve ser apreensível pelo remetente e pelo destinatário, bem como um código, total ou parcialmente comum a ambos, além de um contato, ou seja, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a entrar e manterem-se em comunicação. Essa proposta pode ser visualizada, no esquema a seguir, conforme demonstrado em Jakobson (Ibid., p. 123):



A ampliação que Jakobson realizou na teoria da informação para tratar da comunicação humana aponta para a necessidade de tomar a linguagem em um todo nas suas múltiplas funções, não se fixando apenas numa função informativa.

No entanto, no século XX, a função informativa e comunicativa foi valorizada em diversos campos de conhecimento. Também foi apreendida pela Fonoaudiologia em sua constituição ao ser definido como seu objeto de estudo os “distúrbios da comunicação humana”. Essa aceção e o ideal de transparência da linguagem é inquestionavelmente assumido pela Fonoaudiologia tradicional, silenciando a possibilidade de serem consideradas as relações sócio-históricas e ideológicas no exame do processo das relações sociais possibilitadas pela linguagem humana.

As bases teóricas até aqui explicitadas permitem compreender que a Fonoaudiologia tradicionalmente se interessa com maior proximidade pelos conceitos lingüísticos postos em circulação que pontuam a existência de uma língua estabelecida por um sistema de regras lingüísticas, via concepção saussuriana. Ao lado desta concepção de língua, no entendimento de linguagem circula uma compreensão tomada pela função comunicativa e informativa, a partir de Jakobson. Continuaremos nossa reflexão na sessão a seguir, que trata das teorias de aquisição de linguagem as quais subsidiam práticas clínicas em Fonoaudiologia e compreendem perspectivas teóricas diversas.

3.2 O QUÊ, DA LINGÜÍSTICA, FALA À FONOAUDIOLOGIA?

A leitura de obras, na área da Fonoaudiologia, dedicadas ao estudo da linguagem e aos seus distúrbios, marca que não é comum encontrar conceitos sobre linguagem. Sobre este tema, Spinelli (1996) aponta que, quando presentes, as conceituações tomam como sinônimos linguagem e língua. Também costumam apresentar a linguagem em seus aspectos como fonologia, sintaxe e semântica, ou ainda, apontando as suas “funções”, sem considerar que esses aspectos ou funções se referem mais à língua. Concordando com a avaliação de Coudry (1988), a introdução da Lingüística na Fonoaudiologia se deu como uma lingüística das formas. Neste caso, o que está em jogo é a língua como objeto formal e homogêneo. Nessa assunção, para a Fonoaudiologia, a linguagem enquanto atividade foi descartada.

Vejam em algumas publicações de fonoaudiólogos como habitam, no interior da Fonoaudiologia, alguns conceitos buscados da Lingüística, dentre eles, e especialmente, o que se pode apreender sobre os conceitos de língua e linguagem. Vale ressaltarmos nosso gesto analítico em trazer aqui uma abordagem reflexiva-crítica sobre o modo como esses conceitos são considerados em diferentes possibilidades de funcionamento nas práticas clínicas fonoaudiológicas.

Na definição da área de conhecimento, no início da década de 70, encontramos algumas indicações das bases epistemológicas da Fonoaudiologia na obra do fonoaudiólogo Antônio Amorim, intitulada **Fundamentos Científicos da Fonoaudiologia** (1976). A escolha desta obra deve-se ao fato de ser a primeira, no nosso país, a ter sido escrita por um fonoaudiólogo preocupado em definir a profissão e pensar nas suas bases científicas. Dentre as definições mencionadas por Amorim, destacamos:

- a) Fonoaudiologia é o estudo integrado da linguagem humana e audição, em seus aspectos evolutivos e fatos de comunicação, aplicando técnicas e investigando princípios fundamentais, no setor de **transmissão**

de conceitos que os seres humanos fazem. b) Fonoaudiologia é a ciência que fundamenta as técnicas de **corrigir e aperfeiçoar** a **comunicação** humana, registrando e analisando o fenômeno integrado da linguagem humana e audição (AMORIM, 1976, p.16)

O autor aponta a linguagem humana e a audição como objetos da Fonoaudiologia. Quanto à linguagem, ao se referir à aquisição, formula que:

Inicialmente a criança recebe os estímulos do ambiente e aos poucos vai dando uma significação à esses sinais. Repetindo tudo o que ouve, vai compreendendo as situações no conjunto das atividades. Quanto mais compreende mais repete, e quanto mais repete mais compreende. [...] Através do estímulo do ambiente, a criança aprende as palavras, isto é, apanha as idéias e as codifica dentro de um contexto que vai formando a sua realidade interior (Ibid., 1976, p. 44-45).

Essa referência nos encaminha para uma concepção de linguagem que tem como fundamento uma perspectiva comportamentalista, bastante difundida nessa época, na qual subjaz o entendimento de linguagem como um comportamento aprendido por imitação e pela repetição de ações motoras e auditivas. Também subscreve sentidos positivistas reconhecíveis nas escolhas lexicais “corrigir” e “aperfeiçoar” com as quais procura definir Fonoaudiologia.

As referências às bases da Fonoaudiologia estão presentes em outros autores, como Surreaux (1999) e Cunha (1997), quando afirmam, em uma vertente crítica, que a Fonoaudiologia assume uma posição positivista perante a linguagem. Para Cunha (1997), Arantes (1997), Santana (2001) e Surreaux (1999), na Fonoaudiologia, existe a concepção de linguagem como evidência, representação do real, veículo de transmissão de informações, em que o sentido é prévio e atrelado à oralidade, portanto, tomado como transparente, literal. Tradicionalmente, é esse o conceito que norteia as práticas em Fonoaudiologia.

É no universo da transparência que se inscrevem as patologias da linguagem, partindo do princípio de normal e patológico, onde o normal é o esperado em relação ao desenvolvimento fisiológico, e o patológico ou o desviante é o que se afasta do que é aceito como a norma que ficaria então caracterizado como “distúrbios da comunicação humana”.

Para Santana (2001), a reflexão sobre a concepção de linguagem na clínica fonoaudiológica pode ser considerada recente. Conforme essa autora, a preocupação centrada nos aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem, deixando de lado os discursivos, conduz a uma visão simplista, descritiva e classificatória na avaliação e no tratamento de alterações da linguagem. A oralidade exerce, nessa clínica, um papel definidor do que seria normal ou patológico. A língua aparece considerada em seus traços formais, como sistema de regras gramaticais. A preocupação parece estar mais concentrada na produção, tanto em relação ao cumprimento das regras gramaticais, quanto pelas características fonético-articulatórias e fonológicas envolvidas na fala.

Ao esteio desse entendimento, aquele que tem dificuldade na expressão oral passa a ter um *status* que o representa socialmente como “mau” falante, ou como não-falante. Um julgamento dessa natureza, no âmbito da sociedade em que vivemos, segundo o que menciona Santana (Ibid.), pode gerar um processo de discriminação desses sujeitos, encoberto pelas relações complexas de poder e de dominação que subjazem à noção de “boa” utilização da linguagem.

Trabalho recente, realizado por Andrade, Mazzafera & Juste (2004), caminha nessa direção. Nele, as autoras estudam o “conceito do bom falante” por meio da análise de respostas obtidas de professores universitários sobre esse conceito. Elas concluíram que o bom falante, na opinião dos participantes, “é o indivíduo cuja performance comunicativa engloba discurso objetivo, claro, fluente, contextualizado, respeitando as normas formais da língua” (Ibid., p.1). Essas autoras introduzem seu estudo, afirmando que

a linguagem expressa o modo de falar de cada um, por meio desse modo de falar, podemos perceber o status social do indivíduo e do grupo social a que pertence ficando então estabelecido o seu lugar na sociedade (Ibid. p. 1).

O resultado dessa pesquisa aponta para um sujeito falante “ideal”. O que dizer dos que não estão “dentro” dessas características? Qual é o lugar social desses sujeitos? Como são posicionados nesse sítio de significação os surdos que, mesmo quando são considerados oralizados, apresentam uma articulação com padrões diferentes dos ouvintes? Considerar as diferenças na fala como

singularidades não é uma preocupação da prática tradicional da Fonoaudiologia. Pelo contrário, ela parece estar bem mais a serviço de uma concepção hegemônica de sociedade, com pressupostos “higienizantes” e excludentes. Ao analisar a aproximação da Fonoaudiologia com a Linguística, Cunha (1997) postula que a Fonoaudiologia desencadeou um processo dedutivo de produção de conhecimento e passou a tirar conseqüências práticas das teorias lingüísticas. No entanto, segundo a autora, fez deduções indevidas, reduções, resultantes de um processo no qual a Fonoaudiologia “deixa o pensar para a Lingüística e toma o aplicar para si própria”, concordando com o que diz Arantes (1997, p.29). Vale notar que essas impressões sobre a Fonoaudiologia sofrem modificações atualmente, pois temos uma inserção maior de fonoaudiólogos desenvolvendo estudos em programas de pós-graduação multidisciplinares ampliando as reflexões em torno das questões de interesse da Fonoaudiologia.

Pensar as concepções de linguagem que norteiam as práticas fonoaudiológicas não é uma tarefa simples, pois nem sempre tal pressuposto é admitido pelos fonoaudiólogos. Como diz Palladino (2004), as inquietações da Fonoaudiologia a respeito da linguagem estão ligadas a uma demanda terapêutica, ou seja, o transtorno é discutido a partir de uma compreensão sobre a natureza e função da linguagem, bem como de seu processo de aquisição e desenvolvimento. Essa compreensão pode se dar com base empirista, segundo a qual a linguagem tem um papel representativo e é tomada como fruto de um aprendizado; ou uma base racionalista, em que a linguagem é tomada como uma faculdade específica, resultante de um saber prévio, como uma criatividade biologicamente determinada; ou ainda por uma base dialética, em que a linguagem tem um papel constitutivo, resultado de um processo interacional.

Da leitura de Cunha (1997), Lacerda (1998, 2000) e Palladino (2004) depreendemos que, na prática fonoaudiológica, convivem diversas concepções de linguagem e estas aparecem a partir das teorias de aquisição: inatista, comportamentalista, cognitivista, sócio-interacionista.

A base racionalista, representada na linguagem pela concepção inatista, atribui que todo falante nasce com mecanismos lingüísticos inatos ativados através da fala do outro. Supõe a determinação da linguagem pelo cérebro, o que significa

duas possibilidades: ou a consideração de um valor representativo para a linguagem através de representações mentais para significados já dados, ou a consideração da linguagem como uma faculdade, uma parte da dotação biológica da espécie, na visão chomskiana, porque, para Chomsky (1965), a organização da linguagem em estruturas profundas seria compartilhada por todas as línguas humanas – constituindo os universais lingüísticos.

Para esta concepção, a aquisição da linguagem consiste na atualização de um saber prévio, biologicamente determinado. A emergência deste saber se daria na interseção entre conceitos de maturação psicológica e biológica e o *input*, ou seja, o recebimento de informações lingüísticas. Vemos que, por então ser portadora do saber lingüístico, caberá à criança a tarefa de analisar o material lingüístico a que é exposto. Há, no entanto, um espaço indefinido para essa realização que permite questionar o lugar do clínico numa atuação terapêutica. Isso se dá porque o *input* é uma situação qualquer de fala, ou uma situação que não envolve apenas a própria fala, é um contexto qualquer. O que é essencial aqui, portanto, é a exposição a um ambiente lingüístico, como condição única e suficiente ao exercício lingüístico.

Palladino (2004) reflete sobre essa situação mencionando que o ponto de maior conflito se refere à questão da própria possibilidade terapêutica, pois, se a ordem biológica sofre um eventual impedimento, não haveria como vencê-la ou contorná-la por meio do *input*, uma vez que ele não é algo determinante no processo de emergência da linguagem.

Quanto ao modelo comportamentalista, este se refere ao pressuposto de que a linguagem é adquirida pelos indivíduos por meio da imitação de modelos, pelo contato no meio social com indivíduos falantes. Nesse modelo, a linguagem é vista como um comportamento humano igual a qualquer outro. Segundo Lacerda (op.cit.), a aquisição da linguagem, para o modelo behaviorista, é determinada por variáveis ambientais. Assim, a repetição e a exposição ao estímulo e a modelos adequados são palavras de ordem nessa abordagem.

As considerações de Palladino (op. cit.) dizem respeito à tradição empirista, representada nos estudos da linguagem pelo viés skinneriano, e apontam que seus pontos centrais estão relacionados ao entendimento de que a aquisição é um

processo de aprendizagem por imitação e, como tal, obedece a condições universais ligadas à maturação e perfeição biológica, desenvolvimento psicológico e estimulação ambiental, e esse processo segue passos hierarquizados e seqüentes. Segundo esse ponto de vista, a linguagem tem a função principal de representar algo já dado e a função secundária de permitir a comunicação do já apreendido e de outras vivências. Derivando desse entendimento, o campo fonoaudiológico define patologia como um desvio, atraso ou violação de um caminho traçado como ideal.

Tal tradição empirista permite supor, a partir das idéias de aprendizagem e de representação, que haveria um desenvolvimento estranho e anterior à linguagem que possibilitaria sua emergência. Nessa perspectiva, Palladino (op.cit.) menciona que somente irá adquirir linguagem uma criança devidamente habilitada para a imitação, que já possua algum conhecimento sobre o mundo e que seja estimulada por alguém capaz de fornecer modelos lingüísticos adequados²⁴. Quando a linguagem não for adquirida, ou se o for de maneira desviante, esse desenvolvimento estranho e anterior à linguagem, assim como o sujeito que serviu como modelo de imitação, estarão na origem do transtorno. Desse modo, a intervenção fonoaudiológica deve presumir a importância de um trabalho controlado. No cotidiano das clínicas orientadas por esses princípios, encontraremos salas de atendimento sem estímulos ambientais que possam vir a desviar a atenção do paciente, utilização de estímulos adequados ao sexo, idade e tipo de dificuldade da criança, ordenamento no trabalho com habilidades e orientação familiar e escolar para congregar esforços de repetição.

Os desdobramentos dessa compreensão de linguagem remetem para a trajetória que Palladino circunscreve: “o desenvolvimento é um caminho que vai da criança real para o adulto ideal” (2004, p. 763), o que implica a suposição de um processo de acréscimo e outro de decréscimo, sendo representados por ganhos para a criança e perdas para o adulto, a partir do alcance de um limite de desenvolvimento. Essa noção de limite de desenvolvimento subsidia outras condutas clínicas, como o prognóstico e a cura, além de determinar procedimentos

²⁴ A aceção de que o fonoaudiólogo deve ser, ele próprio, um “modelo”, foi o principal argumento em favor da realização de exames médicos, fonoaudiológicos e psicológicos em estudantes interessados em prestar provas de ingresso aos Cursos de Fonoaudiologia no nosso país durante muito tempo, e apenas recentemente esta prática foi abandonada.

de avaliação e tratamento. Para mais, possibilita estabelecer metas terapêuticas em que o falar a língua normativa é a meta principal, o falar o que for possível é a meta contida pela dificuldade, o que inclui o falar por meio de códigos alternativos de comunicação para sujeitos com graves comprometimentos motores. Tudo aprioristicamente estabelecido no chamado “planejamento terapêutico”.

Nessa conjuntura, segundo a tradição empirista, há uma criança perceptualmente bem “preparada” para uma linguagem transparente; na tradição racionalista, uma criança analiticamente bem dotada, apesar de uma linguagem irregular.

Outro modelo que permeia as práticas fonoaudiológicas é o de tradição dialética, o qual traz à cena dois pontos principais: a crença de que há uma necessidade de mediação na relação da criança com o mundo externo e a de que o uso antecede e subsidia o saber. Esse parâmetro postula o conceito de construção da linguagem, sendo este processo fruto da interação da criança com o meio.

Segundo Cunha (1997) e Arantes (1997), o interacionismo pressupõe que o processo de aquisição de linguagem insere-se também numa perspectiva discursiva e, dessa forma, postula um paradigma interacional para explicar esse processo, sustentando que é no jogo dialógico criança/adulto que se constrói o conhecimento lingüístico. É um processo compartilhado, no qual a significação é produto de atividade conjunta, a criança é o interlocutor ativo, cabendo ao outro/adulto o lugar de seu intérprete, abrindo um espaço para se pensar o caráter constitutivo da linguagem.

Tal acepção revela uma preocupação com certas observações que fazem supor uma inversão no padrão conhecimento-uso, já que os “erros”, parte do processo mesmo de aquisição, passam a receber outras possibilidades de interpretação. Essas possibilidades passam pela postulação de um não-saber para a criança e uma constituição como sujeito na palavra do outro, num acontecimento de hiância permanente entre um e outro, na ordem da linguagem. Numa reflexão sobre o erro como incorporação da palavra do outro, há a afirmação da presença do adulto na linguagem da criança pela observação de uma certa circulação das palavras entre adulto e criança, indicando o diálogo como unidade mínima de análise.

Em suas reflexões, De Lemos (1995) começa a pontuar o diálogo, fenômeno de natureza discursiva, como unidade de análise e, ao mesmo tempo, como lugar de inserção da criança na linguagem. Para ela, os processos constitutivos desse diálogo são três: a especularidade ou espelhamento, a complementaridade ou espelhamento com expansão e a reciprocidade, a assunção das posições na linguagem. Esses processos, que ocorrem lado a lado, são responsáveis pela construção da própria interação, lugar onde a criança passa de interpretada pelo outro, dada a dispersão de sua fala, a intérprete do outro, de si própria e da linguagem.

Aponta-se assim para a questão dos deslizamentos da fala adulta para a fala da criança e as seguidas reorganizações ou recontextualizações, o que expõe a mudança da relação da criança com a própria linguagem: de uma criança imersa na linguagem para uma criança instrumentalizada pela e com a linguagem para que ela se coloque diante desta. Essas mudanças dão conta da relação com a fala do outro e com a escuta da sua própria fala em posições na estrutura simbólica que têm como pólos o outro, a língua e o próprio sujeito. Elas podem ser pensadas também como dominância de um dos pólos numa determinada posição.

Já para Lier De Vitto (1997), os movimentos de objetivação e subjetivação estão no cerne da constituição da linguagem e nos direcionam para a questão do descentramento. Segundo essa autora, essa questão é vista como estando entre um funcionamento intersubjetivo e um intrasubjetivo, o que revela que quem se sujeita é a linguagem e não o parceiro. Em sua interpretação, esta concepção se afasta da idéia de sujeito psicológico, presente em outros estudos interacionistas que fazem a interação equivaler à comunicação, porque leva em conta a noção de uma natureza simbólica e de uma função constitutiva para a linguagem.

Nesse espaço possível de linguagem, cabe ainda entendê-la não como comunicação ou como transmissão de mensagens, mas, sim, como efeitos de sentido, como afirma Orlandi (1987), ao apontar que na linguagem não há um centro, que seja o sentido literal e margens, que seriam então os efeitos de sentido. Só há margens.

O fonoaudiólogo, em seu exercício clínico, defronta-se com a face da linguagem que escapa à regra, com o que não é previsível, com o que é residual. A

linguagem, em sua dimensão patológica, é a expressão do singular nela inscrito. A incorporação de modelos formalistas a um fenômeno que escapa ao gramatical conduz a um raciocínio clínico baseado na noção de erro. Por este procedimento, o caminho a ser seguido é o da caracterização do fenômeno patológico como violação das regras, da ordem, recusando a singularidade na produção lingüística do sujeito.

Um entendimento de natureza discursiva sobre a linguagem não é freqüente na fonoaudiologia, e implica, entre outras coisas, abrir mão de um saber normativo, que se afigura como sólido, exato e formalizado, de modo que adentrar em uma outra via possível de compreensão dos fenômenos lingüísticos convocaria para a cena o desafio da dispersão, as possibilidades do inexato.

O posicionamento do fonoaudiólogo, de um ponto de vista tradicional, conduz para uma possibilidade de interpretação a partir do que pacientes ou seus familiares relatam, que é entendido como um todo decodificável, atrelado à busca da verdade e da clareza, em que a opacidade é inadmissível como via à interpretação. Para Arantes (1997), essa é uma situação que parte da intencionalidade do terapeuta como sujeito capaz de regular a relação intersubjetiva supondo um controle da informação. Essa relação, assim determinada pela noção de intencionalidade, sugere a existência de uma verdade que pode ser dita e decodificada, sem espaço para a opacidade.

De acordo com Palladino (2004), a tradição discursiva considera a linguagem atrelada a um funcionamento de natureza simbólica, que encontra sua excelência quando presente numa dada língua, o que equivale a dizer que a fala existe como tal porque desta maneira alguém a reconhece e, mais do que isso, que nem tudo se diz. A tradição discursiva, portanto, considera a linguagem como manifestação máxima da subjetividade, constitutiva da posição sujeito, que define a existência subjetiva como experiência pautada pela língua, pelo efeito de uma tensão constante entre a lei e a transgressão, entre a língua e a memória: sujeito *a* e sujeito *de*, ao mesmo tempo.

Considerar qualquer suposição de mudança no processo de entrada na linguagem pela criança diz respeito às posições que podem ser ocupadas pelo sujeito na estrutura simbólica e não às aparentes conquistas graduais como provas

de estágios conquistados. Nesta concepção, as posições delimitam lugares para o sujeito. No entanto, é possível se pensar na presença de imobilizações na estrutura, com o primado de uma posição sobre outras, gerando particularidades na fala, que, quando ocorre de maneira desmesurada, caracteriza a patologia. Por esta via, é possível identificar se aquele que fala é um paciente fonoaudiológico e como tratá-lo na singularidade do andamento terapêutico, obedecendo à regra da aposta simbólica. Esta é uma possibilidade de deslocamento da prática tradicional na atuação clínica em sujeitos em processo de entrada no simbólico.

Entretanto, no que concerne à atuação fonoaudiológica mais freqüente, as concepções de linguagem nas teorias de aquisição de linguagem _ quando se trata de linguagem na infância_ se inscrevem, na sua maioria, no entendimento da transparência da linguagem. Esse entendimento de linguagem está fixado institucionalmente, também, como podemos ler numa definição mais recente da Fonoaudiologia, disponível na *homepage* do Conselho Regional de Fonoaudiologia da 5ª região, que menciona:

A Fonoaudiologia é a ciência que tem como objetivo de estudo a comunicação humana, no que se refere ao seu desenvolvimento, aperfeiçoamento, distúrbios e diferenças, em relação aos aspectos envolvidos na função auditiva periférica e central, na função vestibular, na função cognitiva, na linguagem oral e escrita, na fala, na fluência, na voz, nas funções orofaciais e na deglutição²⁵.

Nessa definição, está mantida a preocupação de linguagem como estudo da comunicação humana, em que as marcas de diferenças são tomadas como alterações, e a Fonoaudiologia é encaminhada para uma atuação profissional de acordo com a sua inscrição epistemológica, de natureza clínica.

Na atualidade, encontramos importantes ligações com a Lingüística, especialmente em estudos de Lingüística Aplicada, em pesquisas sobre a aquisição de linguagem e Fonologia. É importante, aqui, chamar a atenção ao fato de que a Fonoaudiologia estabelece uma relação com a Lingüística que vem sendo configurada desde o início de suas práticas. Dessa forma, uma certa leitura de

²⁵ Ver em: <http://www.fono.com.br/>

conhecimentos oriundos da Lingüística encontra-se comprometida na constituição de uma profissão e na configuração da natureza de sua forma de intervenção social

O referencial teórico mencionado até aqui permite explicitar que, além de uma relação lingüística com uma “língua normativa” que traz a transparência, os sentidos de identidade, de nação, deparamo-nos com uma outra visão que traz uma “língua da comunicação” que reporta a uma função de “transmitir informações”, como ferramenta que possibilita a “integração social”. Também convive com uma vertente psicologizante de compreender a relação do sujeito com o mundo por meio de teorias de aquisição de linguagem dentre as quais abre-se uma fenda para a inserção do sujeito e do inconsciente, que tem como suporte de reflexão a Psicanálise para explicar uma compreensão do processo de entrada do sujeito na linguagem.

3.3 NEM TANTO À LÍNGUA, NEM TANTO À FALA

3.3.1 Ao Discurso

Neste capítulo, interessamo-nos em explicitar alguns conceitos definidores no campo da Análise de Discurso (AD) para a tarefa de compreender o funcionamento discursivo num processo analítico. De acordo com Orlandi (1988, p.23), uma tarefa de análise “deriva da consideração do discurso como parte de um mecanismo em funcionamento, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social”. Nessa perspectiva, é relevante ter em conta que um discurso é como uma inscrição do sujeito, afetado pela ideologia, em uma posição determinada, respeitante às condições de produção do dizer, em referência à conjuntura histórico-social conforme Pêcheux (1997a).

Um primeiro aspecto a ser considerado é que a língua é tomada como um sistema, uma estrutura, regida por leis internas de funcionamento que lhe conferem uma autonomia relativa. O que nos interessa são os efeitos simbólicos desencadeados pela estrutura da sintaxe, não nos detendo em circunscrever esta autonomia, conforme postula Henry (1992). Este entendimento possibilita um posicionamento no qual o processo de significação não está preso a uma natureza lingüística tal como é entendida no sentido de Saussure, ou seja, a significação não se restringe às leis que regem o sistema da língua, mas a língua é tomada como base lingüística na qual se desenvolvem os processos discursivos. Tais processos são investigados pelo analista, por meio da relação que a língua estabelece com a exterioridade, de modo a possibilitar a compreensão do objeto em questão.

Pêcheux, no conjunto de sua obra, ao relacionar o processo de significação às condições de produção, aponta a falha como constitutiva da relação do sujeito e do sentido e como possibilidade oferecida pela língua e não um “erro” ou uma alteração no sistema da língua. A língua é, nessa perspectiva, tomada pela sua forma material “enquanto ordem significante, capaz de equívoco, de deslize, de falha” (Orlandi, 1996, p.29). Por essa concepção, o sentido não é um conteúdo, ele é movimentado em “relação a”, para nos referirmos à expressão de Georges Canguilhem, mencionada por Orlandi (2002).

O modo como a língua é apreendida em uma análise discursiva dá-se pela ordem que esta estabelece com referência aos mecanismos lingüístico-históricos que estão em jogo para a configuração de uma ordem significante, em prejuízo de uma organização sintática. Nesse sentido, inscrevemos nosso trabalho em uma concepção que toma a língua “em seu funcionamento na produção do discurso onde é possível observar as estreitas relações que ela mantém com o histórico e com o social para significar” (Silveira, 2004, p.27).

A perspectiva discursiva compreende a linguagem de uma forma particular que a distancia da maneira de vê-la como transparente, sob o efeito da literalidade. Este modo diferenciado de entender a linguagem a desloca, abrindo espaço para o heterogêneo, para o múltiplo, segundo um ponto de vista filosófico que permite percebê-la em sua opacidade. Mariani (1998) acredita que é a opacidade que mostra a plasticidade da língua, ou seja, a flexibilidade, a maleabilidade e, no plano da produção de sentidos, a instauração do caráter da multiplicidade de sentidos. Implica ainda considerar que o discurso tem uma ordem material e uma ordem histórica que se relaciona com o real da língua, da história. É dessa relação que advém a falha e a possibilidade de sentidos outros.

As filiações teóricas da análise na perspectiva discursiva rompem com as análises de conteúdo propostas no século XIX. Nesse lugar instaura um olhar que prevê o discurso como efeitos de sentido entre sujeitos, remetendo à não-transparência da linguagem, mas ao estudo do que é próprio da língua, o que impõe levar em conta o

(...) papel do equívoco, da elipse, da falta, etc... Num jogo de diferenças, alterações e contradições. (...) O objeto da lingüística (o próprio da língua)

aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e de transformações de sentido, escapando a qualquer ordem estabelecida *a priori*, de um trabalho de sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 2002, p. 50-51).

A língua, nessa perspectiva, recusa a relação de univocidade entre pensamento/linguagem/mundo. Define-se como acontecimento, que envolve o sujeito afetado pela história e funciona, de acordo com Pêcheux (Ibid., p. 52), “em uma zona intermediária de processos discursivos (derivados do jurídico, do administrativo e das convenções sociais da vida cotidiana) que oscilam em torno dela”. Apesar de ser herdeira da Psicanálise, da Lingüística e do Marxismo, na análise discursiva a língua não se submete a nenhuma delas, (Orlandi, 2002, p. 20). Do lugar que assumimos para refletirmos acerca do discurso de mães ouvintes sobre a surdez, trabalhamos pelos entremeios dessas disciplinas, nos furos constitutivos, bem como pelas relações que resultam delas.

Tomamos, a partir de Orlandi (Ibid.), uma análise discursiva como procedimento que busca, na língua, a historicidade, deixada de lado por Saussure; que leva em conta o simbólico, negligenciado pelo materialismo e que ainda distancia-se da psicanálise porque relaciona a historicidade ao trabalho da ideologia como materialidade do inconsciente, sem ser por ele absorvida. Soma-se a isso o entendimento de Courtine (1981), segundo o qual essa modalidade de análise não reduz o discurso à análise da língua nem o dissolve no trabalho histórico sobre as ideologias, na medida em que o foco é a materialidade discursiva em sua especificidade. Trata-se, portanto, do funcionamento da língua no discurso como efeito de sentidos. Para realizar o trabalho de análise, é necessário afastar-se das concepções clássicas formalistas e tomar a língua como materialidade discursiva a ser posta em relação à exterioridade histórica e social (Id., 1999). Não há, segundo Pêcheux (1997, p. 129), discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois “é a ideologia que (...) constitui os sujeitos”. A relação entre os sujeitos e os sentidos afetados pela língua e pela história não se estabelece como cronologia ou eventos determinados, mas como historicidade, cuja função é, pelos processos discursivos, garantir determinados efeitos de sentido e não outros. Isso ocorre porque o sentido escapa, podendo constituir novas relações e novas redes de memória.

A historicidade movimenta e põe em relação acontecimentos a partir dos quais os sentidos se dispersam e podem sempre vir a ser outros. O que nos interessa não é o tempo cronológico de um acontecimento histórico, mas como se constituem no discurso as redes parafrásticas, que inscrevem o dizer em domínios de memória. Nesse sentido, de acordo com Courtine (1981), é importante sublinhar que toda produção discursiva que se efetua em condições determinadas de uma conjuntura provoca movimentos, faz circular formulações anteriores, já enunciadas. Courtine (Ibid.) denomina esse movimento de efeito de memória. Ao enunciarem, as mães entrevistadas para a realização deste estudo falam de seu lugar de mães, mas assumem posições outras que inscrevem saberes discursivos de outros lugares. Esse efeito realiza-se pela relação do interdiscurso com o intradiscurso sob a forma de uma contradição. Esse atravessamento ocorre pelas ligações sócio-históricas que organizam memórias e relações sociais em redes significantes. O discurso materno, nesse caso, é atravessado por saberes do discurso médico, religioso e pelo discurso em circulação, os quais, mesmo não presentificados na formulação, estão significando.

Nessa direção, as palavras, enunciados ou proposições mudam de sentido não porque os sujeitos enunciadores querem que assim seja, ou porque as instituições determinam, mas porque ecoam, retornam, ressoam em uma discursividade, sentidos que estão materializados na história, constituídos ideologicamente. Esse retorno ocorre via memória discursiva, pelo funcionamento do interdiscurso como um todo complexo de FD's inscritas em outros lugares, que impõem uma historicidade ao dizer. Não compete aos sujeitos tomados empiricamente determinarem o que constitui ou não a memória. A memória de uma formação social decorre dos processos de identificação entre os sujeitos e a forma-sujeito (sujeito histórico) da FD em que se inscrevem. Segundo Pêcheux (1997), os sujeitos são livres para assujeitarem-se, mas se constituem pela ilusão de serem a origem daquilo que dizem. Para Indursky (1998), o fato de o sujeito ser duplamente afetado em seu funcionamento individual, pelo inconsciente e, em seu funcionamento social, pela ideologia, constitui-se em uma das feridas narcísicas dos sujeitos capitalistas, os quais se constituem pela ilusão de serem "a origem do dizer".

Pontuando os interesses teóricos na teoria discursiva pecheutiana, Indursky (1998) refere-se como sendo uma nova concepção teórica que tem como ponto central de reflexão o sujeito. Esse não é identificado ao indivíduo, antes, trata-se de um sujeito social e múltiplo, sendo, ao mesmo tempo, um sujeito lingüístico, ideológico e desejante.

Sobre esse tema, Mariani (1998) menciona que, por sua posição crítica e sua situação de entremeio, a teoria pecheutiana encontra-se sempre reinvestigando os fundamentos do seu campo de conhecimento, a partir das relações entre a linguagem, a história, a sociedade e a ideologia, a produção de sentidos e a noção de sujeito. Nesse propósito, ao discutir e definir a linguagem e a natureza da relação que se estabelece com a exterioridade, a teoria discursiva tem por tarefa compreender os modos de determinação histórica dos processos de produção de sentidos, na perspectiva de uma semântica de cunho materialista.

Em se tratando da perspectiva discursiva, que recebe o tratamento de uma disciplina que acontece no entremeio a outras segundo o que menciona Orlandi (1998), das quais se aproxima, mas com as quais não se agrega, ela produz um deslocamento resultado especialmente do trabalho efetuado pela noção de ideologia. Esse modo de constituição faz dela uma perspectiva não-positiva, pois não acumula conhecimentos meramente, pelo fato de que discute seus pressupostos continuamente. A origem desta perspectiva teórica é encontrada em Michel Pêcheux, fundador do modo francês de pensar o discurso, na efervescência político-cultural dos anos 70, sendo, portanto, uma teoria muito recente.

Pêcheux (1997) considera a língua como condição de possibilidade do discurso. Ele trabalha analiticamente em uma semântica discursiva que faz a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, para dar conta da articulação do processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido. Nessa tarefa, devemos ter como objeto, segundo o que aponta Orlandi (1987), os processos de arranjo dos termos de uma seqüência discursiva colocados em relação às condições em que é produzida.

A teoria do discurso pecheutiana tem como base uma teoria não-subjetiva da leitura. Ela representa uma relação crítica com a Lingüística, na medida em que inclui o sujeito, ao mesmo tempo em que o descentra, isto é, não o considera fonte

e responsável pelos sentidos que produz, embora o considere parte dessa produção. Conforme Henry (1992), não há fato ou acontecimento histórico que não faça sentido, que não espere interpretação, que não peça que se lhe encontrem causas e conseqüências. É isto que constitui, para este campo teórico, a história: esse fazer sentido. A questão da história se liga à linguagem, ao sujeito e à ciência: às ciências humanas e às sociais.

Para Pêcheux (1997), a intervenção da filosofia materialista no domínio da ciência lingüística consiste em abrir campos de questões, em dar trabalho à Lingüística em seu próprio domínio e sobre seus próprios “objetos”, na relação com objetos de um outro domínio científico: a ciência das formações sociais. Os fenômenos lingüísticos e os lugares das questões filosóficas pertencem à região de articulação da Lingüística com a teoria histórica dos processos ideológicos e científicos, que é parte da ciência das formações sociais. O sistema *da* língua é o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, entretanto não se pode, a partir disso, concluir que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua é a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que os processos ideológicos simulam os processos científicos.

No entanto, todo sistema lingüístico é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, que constituem o objeto da Lingüística. É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não como expressão de puro pensamento.

A discursividade não é a fala (*parole*), ou seja, não é uma maneira individualizada “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Ao contrário, a expressão processo discursivo visa recolocar no lugar idealista a noção de fala, juntamente com o antropologismo psicologista que ele veicula. Em relação à língua, esta não deve ser tomada na expressão “instrumento de comunicação”, em sentido próprio, uma vez que a língua permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação, ou seja, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, pois não se trata de comunicação de um sentido. As contradições ideológicas que se desenvolvem pela unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias

que mantêm entre si os processos discursivos, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes.

Orlandi (1990) aponta que a teoria discursiva, em sua função crítica, interroga a própria existência das disciplinas, desterritorializando-as. Mas, ao mesmo tempo em que faz isso, constrói seus procedimentos, delimita seu objeto e tende a se territorializar. A questão da desterritorialização que a teoria discursiva provoca é entendida por Mariani (1998) pelo gesto que Pêcheux realiza, no intuito de provocar rupturas no campo das ciências com as quais mantêm uma posição crítica, ao deslocar as noções de linguagem vista como instrumento de comunicação e de informação; de sujeito como indivíduo tal como é apresentado pela psicologia e a sociologia; de ideologia funcionando como ocultação ou máscara e de sentido ligado às condições de verdade, como a semântica formal o descreve.

O interesse pela linguagem numa perspectiva discursiva, conforme aponta Orlandi (2002), está na linguagem tomada como prática de mediação, trabalho simbólico e não como instrumento de comunicação. Esta perspectiva teórica é interessante por deslocar a interpretação da visão positivista que constitui, em nosso caso, a visão clínica e dar lugar a uma relação em que os sentidos são significados em relação à exterioridade. Esta nova possibilidade **redimensiona, assim, a maneira de ver a situação clínica, possibilitando perceber os resultados do processo terapêutico de um sujeito em funcionamento nas relações sociais, além do espaço circunscrito ao consultório clínico.**

Para um movimento que possibilite essa repercussão na prática do fonoaudiólogo, encontramos na teoria pecheutiana um deslocamento das noções de linguagem e sujeito que se dá a partir de um trabalho com a ideologia. Neste sentido, o sujeito é visto como lugar de significação, historicamente constituído pela não-transparência da linguagem, da opacidade, do equívoco.

O pressuposto teórico central está presente nas definições de discurso que delineiam um ponto de partida na constituição da possibilidade teórica e analítica nesse campo. O ponto forte, então, é o entendimento de discurso como “efeitos de sentidos” e não de transmissão de informações entre locutores. Essa noção está acompanhada da noção de discursivo como o processo social cuja especificidade

reside no tipo de materialidade de base, a materialidade lingüística. Neste aspecto, Mariani (1998) acentua, quanto à discursividade, a presença do histórico, entendido não como cronologia ou evolução, mas como historicidade, ou seja,

Produção simbólica ininterrupta que na linguagem organiza sentidos para as relações de poder presentes em uma formação social, produção esta sempre afetada pela memória do dizer e sempre sujeita à possibilidade de rupturas no dizer-como um dos elementos constitutivos dos processos sociais e, por conseguinte, constitutivo da materialidade lingüística (MARIANI, 1998, p.24).

Ao nos referirmos ao discurso como o objeto de interesse em nosso estudo, o compreendemos como Orlandi (2002, p. 15) ao defini-lo como “palavra em movimento, prática de linguagem”. Falar em discurso é reportar-se a um dos aspectos materiais da ideologia, pois no discurso se dá o encontro língua e ideologia. Nesta perspectiva, levamos em conta o homem na sua história, considerando os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e com as situações em que se produz o dizer, vinculando a linguagem à exterioridade consitutiva.

Nos estudos discursivos (cf. Orlandi), o sentido é pensado dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia da língua.

Ainda, para entendermos como os objetos simbólicos produzem sentidos, é necessário analisar os próprios gestos de interpretação que na teoria discursiva a qual nos filiamos se considera como atos do domínio simbólico, uma vez que eles intervêm no real do sentido. O que ocorre são gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com o dispositivo que constrói segundo o movimento discursivo imposto pelo próprio objeto de análise, deve ser capaz de intepretar, instaurando a discursividade.

Como afirma Orlandi (2002), compreender é saber como um objeto simbólico produz sentidos, como as interpretações funcionam, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Em nosso caso, a compreensão das relações de sentido a partir do discurso materno sobre a surdez poderá contribuir para a interpretação da adesão, ou não, da família no processo terapêutico com crianças

surdas. O entendimento deste fenômeno via análise não psicologizante ou psicanalítica, mas discursiva, confere à clínica uma dimensão mais ampla dos processos pelos quais a família e, neste estudo, as mães se vêem tomadas, atravessadas e se movimentam, atribuindo sentidos que irão intervir no modo como elas estabelecem atitudes em relação aos filhos surdos e em nome destes. Lembremos igualmente que os sentidos são efeitos ideológicos e as “ideologias não se compõem de ‘idéias’, mas de práticas” (Pêcheux, 1996, p.143).

Para a análise que será realizada na IV parte deste estudo será considerado que sujeito e linguagem encontram a sua unicidade na sua relação mútua: o sujeito não tem unicidade, produz unicidade na sua relação com a linguagem, do mesmo modo a linguagem também não a tem. É só relativo ao sujeito que ela se apresenta assim, por um efeito ideológico constitutivo do discurso: o efeito de unicidade do sujeito e da linguagem, um efeito de completude necessário ao sujeito.

Nessa perspectiva, a ideologia pode ser compreendida como a direção nos processos de significação. Essa direção se sustenta no fato de que o imaginário que institui as relações discursivas é político. As evidências são, assim, cristalizações, produto naturalizado, e só podem sê-lo pela relação da história com o poder. Ao pensar a interpelação ideológica pela qual os sujeitos são assujeitados, devemos lembrar que os rituais pelos quais a ideologia se inscreve nos sujeitos são passíveis de “falhas, desmaios ou rachadura”, conforme menciona Pêcheux (1990, p. 17). Este é um ponto importante ao qual devemos estar atentos num processo de análise, as falhas, as rachaduras que se impõem na discursividade e que devem ser mobilizadas pela análise.

A ideologia não é dissimulação, mas interpretação do sentido em uma direção. Ela não se relaciona à falta, mas, ao contrário, ao excesso: é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito de evidência, porque se assenta sobre o mesmo, o já-lá. A ideologia, na perspectiva do discurso, produz uma injunção à interpretação, já que o homem, na sua relação com a realidade natural e social, não pode não-significar, segundo compreendemos com Orlandi (1998).

O sujeito é impelido a significar, e essa interpretação não é qualquer uma, pois é sempre regida por condições de produção de sentidos específicas e

determinadas na história da sociedade. O processo ideológico, no discursivo, está justamente nessa injunção a uma interpretação que se apresenta sempre como a interpretação. As mães estão assujeitadas ideologicamente a uma formação social e às condições de produção historicamente constituídas, no entanto, cada sujeito é interpelado diferentemente na sua constituição e na sua forma de dizer. Cabe apontar aqui que, conforme define Orlandi (1998), a história é o trabalho do equívoco, o político é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição. Desta forma, estão ligadas as noções do político, do histórico e do ideológico, de uma maneira distinta de como o fazem as ciências sociais e humanas.

O movimento de interpretação leva em conta as condições de produção do discurso, que são apresentadas por Pêcheux (1997a) e se referem ao enlaçamento entre a situação e o processo de produção. Condições de produção envolvem os sujeitos e a situação discursiva, além da memória que está incluída na produção do discurso. A maneira como a memória faz valer as condições de produção é fundamental em uma análise discursiva de cunho pecheutiano.

Pêcheux (Ibid.) explicita o que são as condições de produção do discurso a partir do esquema “informacional” de Jakobson, marcando diferenças, pois, para ele, numa situação discursiva, não se trata de transmitir “mensagens” como informações, mas de um efeito de sentidos entre locutores A e B, sendo que estes representam lugares determinados na estrutura social, numa dada formação. No nosso estudo, esta situação entre A e B está representando o lugar da pesquisadora, que é fonoaudióloga, e da mãe ouvinte, numa representação imaginária do que seja o lugar que cada uma ocupa, num jogo que inscreve imaginariamente o lugar que ambos atribuem a si e ao outro. No entanto, as posições no discurso não estabelecem, necessariamente, uma relação biunívoca, o que significa que situações diferentes podem corresponder a uma mesma posição, assim como uma situação pode ser representada por várias posições. Esse cenário é encontrado no nosso estudo, no qual as mães ocupam diferentes posições de sujeito na mesma situação de discurso.

As condições de produção que constituem os discursos funcionam de acordo com alguns fatores, tais como as relações de sentidos, o mecanismo de antecipação e relação de forças e as formações imaginárias.

A relação de sentidos traduz a noção de que não há discurso que não se relacione com outros. Não há começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem sempre relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

O mecanismo de antecipação é noção pela qual todo sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor está. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir no ouvinte.

Encontramos ainda, conforme nos ensina Orlandi (2002), a relação de forças, segundo a qual podemos dizer que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Essas relações de força são sustentadas no poder dos diferentes lugares que o sujeito ocupa no discurso.

Pensando as relações de forças, de sentidos e a antecipação sob o modo de funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. As formações imaginárias nos esclarecem que, no discurso, o que está atuante são as imagens que resultam de projeções e que permitem passar do lugar do sujeito para as posições-sujeito no discurso.

De acordo com Orlandi (2002), podemos considerar as condições de produção em sentido estrito quando temos as circunstâncias da enunciação, ou seja, é o contexto imediato. Se as considerarmos em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico-ideológico.

Ainda em relação ao sentido, numa situação discursiva, a memória é pensada como interdiscurso definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o que chamamos de memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (Orlandi, 2002, p.31).

O interdiscurso mobiliza dizeres que afetam o modo pelo qual o sujeito (se)significa (em) uma situação discursiva. Ao remetermos um dizer ao interdiscurso, é possível estabelecer uma relação com a filiação de sentidos, com uma memória, com a historicidade, trazendo à tona o político, o ideológico em funcionamento nas formulações. O interdiscurso é todo um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

A partir de Pêcheux (1997, p.162), podemos pensar o interdiscurso como o “todo complexo com dominante” das formações discursivas, (...) que também é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, (...) caracteriza o complexo das formações ideológicas.” Podemos depreender que há aí um todo complexo que abriga saberes discursivos a serem articulados a partir de um processo de determinação ideológica, pois, no jogo discursivo, o sentido não está alocado num lugar, em uma Formação Discursiva (FD). O que temos é que os sentidos se alocam no âmbito do interdiscurso – no qual temos lugar para o sentido e para o não-sentido, que serão chamados a significar a partir de uma Formação Discursiva. Ele é concebido como uma forma de memória social ou coletiva que é acionada no discurso, num processo ideológico, inconsciente ao sujeito.

O interdiscurso é explicitado através de duas categorias constitutivas: o pré-construído e o intradiscurso. A categoria do pré-construído foi descrita por Henry (1997) e representa o mundo da universalidade, os sentidos que já estão postos. Funciona como o que Pêcheux (1997) chama de o “sempre-já-aí” mobilizado pela interpelação ideológica que se apresenta como uma realidade e seu sentido para o sujeito falante. No nosso estudo, esses saberes descritos enquanto pré-construído se inscrevem em formulações que acionam sentidos de surdos enquanto “mudos”, “deficientes”, “retardados”, “louquinhos”, “coitadinhos”.

Já o intradiscurso é definido por Pêcheux (1997, p. 167) como o “fio do discurso” do sujeito [...] um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”. Adiante nesta reflexão, o autor refere que a forma-sujeito pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui tende a absorver, sob a forma do esquecimento, o interdiscurso no intradiscurso, sob uma forma de simulação. Dessa maneira, é através da forma-sujeito que se realiza a incorporação dos

elementos do interdiscurso, promovendo a unidade imaginária do sujeito, uma identificação do sujeito consigo mesmo. Esta simulação à qual Pêcheux se refere aparece no intradiscurso por meio das paráfrases.

Como vimos, há uma relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou entre a constituição e a formulação. Orlandi (2002) cita Courtine (1984) ao referir a constituição – o interdiscurso – como sendo os dizeres já ditos – e esquecidos- em uma estratificação de enunciados que, em conjunto, representa o dizível, e a formulação – o intradiscurso- que seria aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. A constituição – o interdiscurso – determina a formulação – o intradiscurso, pois só podemos formular se nos colocamos na perspectiva do dizível – representado pelo interdiscurso, pela memória. Entre eles situa-se o sentido.

Há, ainda, para compreendermos como funciona o interdiscurso, outras duas noções constitutivas que estão inscritas na constituição do sujeito e do sentido no discurso. Falamos das noções de Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI).

O conceito de **formação discursiva** foi introduzido por Foucault (1972), ao dizer que tudo o que possa definir uma regularidade – uma ordem, correlação, posições e funcionamentos, transformações – trata-se de uma *formação discursiva*.

A partir daí, Pêcheux (1997) desloca esta noção na medida em que insere o conceito de *formação discursiva*, relacionando-o com a noção de Formação Ideológica, afirmando que, numa formação ideológica dada, isto é, ...” a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinadas pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. E acrescenta que “os indivíduos são “interpelados” em sujeitos do “seu” discurso pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” (p. 161). A questão da ideologia, trazida para o âmbito do discurso por Pêcheux, considera que esta se organiza na contradição, trazendo a unidade e a luta dos contrários. Ao assim proceder, Pêcheux (op.cit) admite a coexistência constitutiva dos antagonismos da luta de classes na luta ideológica que no discurso se estabelecem pela coexistência de antagonismo de saberes nas FDs. Antagonismo está aqui sendo entendido conforme explicita Pêcheux (1997,

[1969]) como posições ideológicas opostas em relação a um lugar, e a contradição representa a oposição como luta política, a luta por poder.

Neste deslocamento, podemos compreender que Formação Ideológica e Formação Discursiva são constitutivamente interdependentes, uma vez que as FIs funcionam determinando “o que pode e deve ser dito”, e as Formações Discursivas representam, na ordem do discurso, as Formações Ideológicas às quais correspondem segundo o que nos faz compreender Orlandi (1996).

Pêcheux (1997) ressalta a afirmação da não-literalidade da palavra ao referir que uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm na mesma formação discursiva.

Mariani (1998), ao falar sobre formação discursiva, aponta-a como algo que lhe é próprio dissimular como transparentes e evidentes os sentidos que são produzidos historicamente em seu interior. No entanto, embora o sujeito, ao falar, tenha a ilusão de sua enunciação como única, exclusiva e sempre nova, todo sentido nasce de outro e aponta para alguma direção, pois eles migram entre as regiões constitutivas das formações discursivas.

Considerando outro ponto teórico importante para nosso estudo, tem-se a questão do sujeito. A partir do que expõe Orlandi (1990), ao fazer uma breve consideração sobre este tema e discorrendo sobre alguns aspectos da natureza do sujeito inscrito no discurso, a preocupação da teoria discursiva é com o sujeito do discurso, e não com o sujeito psicológico ou psicanalítico.

Na opinião de Indursky (1998), o apagamento do sujeito das teorias lingüísticas na Lingüística *stricto sensu*, está na origem do gesto fundador da Lingüística saussureana, estabelecendo uma fronteira entre a Lingüística da língua e os demais estudos que tomam a linguagem como seu objeto de reflexão.

Partindo das teorias do sujeito no domínio da linguagem em geral, Orlandi (1990) aponta que, na análise lingüística tradicional, o sujeito não é tomado em conta enquanto tal. O sistema se impõe e o sujeito, nas teorias estruturais, não é senão simples suporte de linguagem. No transformacionalismo, é um sujeito

abstrato, ideal, virtual: aquele que pode tudo compreender e tudo dizer uma vez internalizado um sistema de regras. Nestes dois casos, têm-se um sujeito formal, a-histórico.

No confronto com as teorias formalistas, do campo do objetivismo abstrato, as teorias da enunciação postulam um sujeito como origem. Operando uma distinção entre o enunciado e a atividade de enunciação, essas teorias colocam a necessidade de levar em conta o sujeito da enunciação, assim como a forma como ele se marca no que diz, no seu enunciado.

Nesta perspectiva, pelo próprio ato de dizer, o sujeito se constitui sujeito, e as formas da linguagem se definem a partir do seu uso pelo sujeito. Nestas circunstâncias, encontramos-nos no que Orlandi (1990) chama de onipotência do sujeito: ele determina o sistema da linguagem e se apresenta como unidade, a priori, fonte do seu discurso. Ainda, para essa autora, a teoria enunciativa é considerada como teoria em que trabalha o subjetivismo idealista. Nela, o sujeito está em sua própria origem. Embora ele já conte na análise, continua a ser um sujeito a-histórico.

Na medida em que a teoria do discurso é proposta na análise dos processos de produção da linguagem, ela se reveste de uma posição crítica frente ao objetivismo abstrato, para o qual as regras em si produzem as formas de linguagem, e também face ao subjetivismo idealista, para o qual o sujeito é quem tudo determina.

A perspectiva discursiva, então, propõe que se considere que a relação do sujeito com a linguagem é contraditória, em que há dupla determinação: do enunciado pelo sujeito e deste, pela sua relação com a exterioridade, com seu contexto sócio-histórico. Esta relação é tal que, para que seu discurso tenha um sentido, é preciso que ele já tenha sentido, isto é, o sujeito se inscreve e inscreve seu dizer em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas.

Lembra Orlandi (op.cit.) que a relação entre a situação social do sujeito e a sua posição no discurso não é direta. As formações imaginárias presidem essa relação, de forma que o lugar de onde ele fala se reflete no que ele diz. Estabelece-se aí um jogo de imagens que se projeta em todo discurso.

Lembramos, com Pêcheux (1969), que o discurso é menos transmissão de informação que efeito de sentidos entre locutores. Essa acepção nos remete ao fato de que os sentidos são intervalares e se encontram nas relações dos textos com suas condições de produção; entre os diferentes textos e do dizer que não é dito. Daí há o resultado do caráter incompleto e múltiplo do sentido: os sentidos não são jamais fechados e acabados, mas múltiplos e incompletos.

Desta tensão entre a multiplicidade dos sentidos, dada pela polissemia, o diferente, e a domesticação institucional da linguagem, dada pela paráfrase, pelo mesmo, resulta todo um movimento das significações que constituem o discurso. Também é aí, em relação a esta concepção de linguagem e a esta concepção de discurso, que discursivamente define-se o que é sujeito.

Dessa forma, opera-se um descentramento do sujeito, e se propõe uma teoria não-subjetiva da subjetividade que seja crítica face às formas de constituição histórica. Nessa construção/acepção, a linguagem é produzida pelo sujeito em condições determinadas e não é um sujeito-em-si, livre de toda determinação, ele é um sujeito social, cultural e historicamente constituído, determinado, Orlandi (1987).

Assim sendo entendido, há processos históricos que produzem as formas da subjetividade, isto é, as formas-sujeito apontadas em Pêcheux (1997). Para Orlandi (1990), é próprio de uma sociedade tal como a nossa que o sujeito seja capaz de autonomia e de responsabilidades, sofrendo as coerções exteriores do seu contexto histórico-social, ao mesmo tempo em que determina o que diz. O sujeito, visto como forma-sujeito das sociedades ocidentais, é, pois, um sujeito internamente livre e submetido a coerções, exteriores, institucionais.

Temos, então, que a idéia de um sujeito-em-si, livre de toda determinação concreta, é uma ilusão, a ilusão discursiva do sujeito. Essa ilusão é própria de nossa sociedade, na qual o sujeito é, ao mesmo tempo, livre e disciplinado. Daí vem o sentimento que toma o sujeito de que o seu discurso nasce dele mesmo; de que ele escolhe o que faz e o que não faz parte do seu discurso, mas esses componentes constituem o que Pêcheux (1997) chama de “esquecimentos nº 1 e nº 2”. Conforme Orlandi (2002), esses dois esquecimentos que constituem a ilusão do sujeito se refletem nas teorias que se sustentam na concepção da transparência da linguagem, na transparência do sujeito e do sentido.

Entretanto, a análise discursiva a partir da teoria pecheutiana do discurso propõe-se a mostrar a opacidade do sujeito e do sentido. Sendo a relação do sujeito com a linguagem considerada complexa, a relação linguagem-pensamento-realidade não alcança uma apreensão objetiva da realidade, ela tem sua espessura própria. Igualmente, também o sujeito não é homogêneo, não é uma unidade definida *a priori*. O entendimento discursivo ao qual estamos nos referindo acentua o caráter material do sentido e a historicidade do sujeito. Desta maneira, a identidade, vista nessa perspectiva, não é uma essência, mas resulta, entre outros, de processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas histórica e ideologicamente determinadas.

Interessa-nos sublinhar a noção de forma-sujeito, pois é a partir dela que poderemos entender a maneira que a posição ocupada pelo sujeito, no momento das suas formulações, sofre o atravessamento pelas ilusões que o constituem, ou seja, a de que é origem do que diz e a de que pode controlar os sentidos que suas formulações produzem. Este atravessamento se dá via inconsciente no processo de interpelação ideológica, portanto não se trata de um ato consciente, uma decisão, mas de um mecanismo de ação alheio à vontade do sujeito, uma determinação social e histórica. Quando o sujeito se identifica com uma determinada forma-sujeito via interpelação, faz valer o entrelaçamento entre a FI e a FD, no qual a FI é a forma abstrata da FD. Esta identificação se processa pelos modos que o sujeito enunciator se identifica com a forma-sujeito, e torna legitimada a condição de descentramento, dispersão que permite acionar, via esquecimentos, a impressão de unidade imaginária do sujeito.

O modo pelo qual é posta em operação a forma-sujeito no discurso se dá a compreender via noção de posição-sujeito. O sujeito enunciator pode assumir diferentes posições de sujeito no discurso e assim identificar-se a diferentes FDs. Esta possibilidade é explicitada por Pêcheux (1997) e por Henry (1997) através da noção de desdobramento da forma-sujeito no interior de uma FD. Esta noção é especialmente cara a este estudo, uma vez que, em nosso caso, as condições de produção do discurso materno sobre surdez, relativas às situações vivenciadas com o filho surdo, reveste-se de tensão e contradição que situa este discurso numa

condição singular que pode afetar o discurso materno sobre surdez e a significação sobre o filho.

Indursky (1997, p. 215) amplia a afirmação de Pêcheux (1997) de que é a forma-sujeito que regula o que pode e deve ser dito, acrescentando que a forma-sujeito regula “o que não pode ser dito e também o que pode mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada formação discursiva”. Para explicitar como acontece o processo de desdobramento na identificação da forma-sujeito, em determinadas posições, Pêcheux (Ibid.) introduz as modalidades de identificação, via tomada de posição. Para tanto, o autor descreve três modalidades de identificação do sujeito: na primeira modalidade, que caracteriza o discurso do “bom sujeito”, ocorre uma superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal, no sentido em que há uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que o afeta, marcando uma reduplicação da identificação, o que aponta para um retorno ao mesmo.

Na modalidade segunda, Pêcheux (1997, p. 215) caracteriza o que chamou de “discurso do mau sujeito”, no qual o sujeito enunciador se volta contra o sujeito universal numa tomada de posição que consiste em um distanciamento, em dúvida, contestação, revolta com respeito ao que o sujeito universal lhe dá a pensar. Trata-se de uma evidência ideológica afetada pela negação, num processo de contra-identificação com a formação discursiva que lhe é imposta pela determinação exterior de sua interioridade subjetiva, por ação do interdiscurso.

A terceira modalidade subjetiva e discursiva remete ao efeito na forma de uma desidentificação que se realiza por “um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação”, segundo Pêcheux (1997, p. 217). Esta modalidade postula uma tomada de posição para o sujeito que o leva a desidentificar-se com uma FD e a forma-sujeito que a domina, deslocando sua identificação para uma outra FD e forma-sujeito.

Essas modalidades de identificação do sujeito permitem compreender, neste estudo, no que tange ao discurso materno, em nosso *corpus*, o efeito de ambivalência que compõe o jogo da significação no discurso sobre o filho surdo que se apresentam em filiação à Formação Discursiva Materna. Para tanto, o ponto de vista teórico proposto por Orlandi (2001) nos chama a atenção de que não há

sentido sem interpretação. E também de que não há sentido em si, pois o sentido é sempre posto em relação a.

Em relação à noção de interpretação, Orlandi (1996) afirma que ela é um “gesto”, ou seja, é um ato no nível simbólico. Segundo a autora, o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. É o lugar próprio da ideologia, “materializada” pela história. Incompletude, para Orlandi (Ibid.), não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes, em relação a algo que não se fecha.

Relativamente ao processo de constituição de sentidos, a metáfora está na base da significação para Pêcheux (1997) ao afirmar que uma palavra, uma proposição não têm o sentido que lhes é próprio, preso à sua literalidade e nem sentidos deriváveis a partir dessa literalidade. Conclui afirmando que o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia. E ainda, que o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ ou para seus interlocutores – impõe a direção dos sentidos. Para o analista de discurso, o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco: do trabalho da história e do significante, trabalho do sujeito.

Orlandi (2002) considera que o funcionamento da linguagem se apóia na tensão entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, está do lado da estabilização, enquanto que, na polissemia, o que observamos é o deslocamento, a ruptura de processos de significação, jogando com o equívoco. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual sujeito a falhas que o sujeito se significa no próprio processo de significação. Daí o entendimento de que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos estão prontos e acabados. A incompletude é o indício da abertura do simbólico, do movimento do sentido e do sujeito, da falha, do possível Orlandi (2001).

Na produção do discurso e no processo de interpretação, o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento ao longo do dizer. Em Pêcheux (1997), encontramos duas formas de operação do esquecimento no discurso que atuam na produção de sentidos. O esquecimento nº 2 é aquele pelo qual todo sujeito-falante “seleciona”, no interior da FD que o

domina, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase. Esse esquecimento, como diz Orlandi (2002), produz em nós a impressão da realidade do pensamento, que é denominada ilusão referencial. Essa impressão nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo que nos induz a pensar que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras, que só pode ser assim.

Continuando em Pêcheux (1997), o esquecimento nº 1 dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, encontrar-se no exterior da FD que o domina. Assim, remete a um recalque inconsciente em relação a esse exterior, na medida em que (esse exterior) determina a FD. Para Orlandi (op.cit), esta categoria é também chamada de esquecimento ideológico: é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. É por ele que temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na verdade, retomamos sentidos pré-existentes. Os discursos estão em processo e nós entramos nesse caminho. As ilusões são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e nas produções de sentidos.

Quanto ao caráter material do sentido, Pêcheux (1997, p. 160) afirma que “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” e faz referência às FIs nas quais essas posições se inscrevem.

Orlandi (1996) postula que a questão do sujeito e do sentido na linguagem faz intervir a filosofia e as ciências das formações sociais, tendo, no simbólico, uma questão aberta de interpretação. Na análise discursiva, a exterioridade é observada pela maneira como os sentidos se trabalham na sua discursividade. É essa noção que transforma o modo de compreensão da linguagem, pensando sua forma material, deslocando a noção de social, de histórico, de ideologia tais como estão definidas nas ciências humanas e sociais.

Quando referidas na teoria do discurso, essas noções são tomadas de maneira que, na noção de social, o que interessa são as FIs, que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um operário, de um presidente, de um pai, de um paciente etc.

Na noção de ideológico, trabalha-se com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos. A ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”. Determinado pela sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que aparecem como universais e eternas. É a ideologia que produz o efeito de evidência e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados. O sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva).

Uma outra possibilidade de interpretação e compreensão do processo de produção de sentidos numa discursividade dada é a noção desenvolvida por Orlandi (1997) sobre o silêncio como instância de significação. Esta noção tem relevância no nosso estudo, pois o silêncio atravessa todo o processo discursivo e produz sentidos. Orlandi (Ibid.) propõe pensar o silêncio não como falta, mas a linguagem como excesso. Ele não fala. Ele significa.

Orlandi (1997) circunscreve descrições de silêncio. Refere-se ao “silêncio fundador” e à “política do silêncio”, o silenciamento, que, por sua vez, se subdivide em silêncio constitutivo e local. A política do silêncio se define pela relação de que, quando dizemos algo, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis numa discursivização dada. Esta forma de silenciamento pode ser identificada no discurso materno deste estudo. Já o silêncio local refere-se à interdição do dizer, a censura, a proibição. No discurso materno, representa-se na interdição aos sinais da língua de sinais, na recusa da família em aprender os sinais.

Encontramos, ainda, o silêncio como censura de vozes sociais, no qual são proibidas certas designações para proibir certos sentidos. Em nosso estudo, as mães evitam dizer “surdo”, numa tentativa de apagar sentidos que circulam sobre surdez ao falarem sobre os seus filhos. Os sujeitos surdos são censurados pela família no que se refere à língua de sinais, pela imposição da oralidade que, por sua vez, afeta sua relação de identidade. Para Orlandi (1997, p. 82), “com a censura há negação de alteridade, mas também a identidade é aniquilada”.

Ao analisar a questão do silêncio, Surreaux (op. cit.) menciona que muitos sintomas de fala ou de linguagem dos pacientes podem funcionar como forma de

silenciamento daquele sujeito, naquelas circunstâncias. O silêncio aqui pode ser uma forma de fazer dizer uma coisa, para que não se digam “outras”. Essa é a dimensão política do silenciamento. Para a mesma autora, o efeito observado na Fonoaudiologia tradicional é o de silenciamento do sujeito, o qual se caracteriza de um poder-dizer para um ter-que-dizer, conforme modelos e previsões do terapeuta.

Entendemos haver um silenciamento do sujeito na prática fonoaudiológica quando a queixa trazida pela família é uma alteração na linguagem, seja pela ausência de oralidade – como nas condições de surdez, de lesões cerebrais, nos distúrbios psíquicos ou demenciais, por exemplo – ou mesmo quando o sujeito “fala errado”, apresentando-se de outras maneiras. Nessas condições e, especialmente, na primeira, o entendimento do fonoaudiólogo parece ser o de que aquele sujeito não produz sentidos, não se significa, não tem nada a dizer que deva ser escutado, interpretado, considerado. As escolhas são feitas em seu nome por outras pessoas – pelo terapeuta, pela mãe ou outro familiar, pelo médico – enfim, por alguém que fale e fale bem. Nessas circunstâncias, a escuta do fonoaudiólogo se dirige ao adulto, quando se trata de uma criança, ou ao familiar ou acompanhante, quando se trata de adulto. O sujeito assim tratado nas práticas fonoaudiológicas parece ser um sujeito oprimido, silenciado.

Para o contexto histórico-social que vivenciamos, um sujeito em silêncio é um sujeito sem sentido. Uma fuga a essa possibilidade é por ele preenchida pela fala. A fala invade o espaço do silêncio com sonoridade, na esteira do entendimento do silêncio como vazio, como falta. Orlandi (1997) chama a atenção para o fato de que, em nosso imaginário social, foi destinado um lugar subalterno ao silêncio que se apresenta pela ideologia da comunicação. No ponto de vista dos ouvintes, a condição de silêncio é apontada como falta em diferentes formações sociais e, do ponto de vista clínico, uma doença.

No discurso, o silêncio se mostra por fissuras, rupturas, falhas e também pelo excesso de fala. Ele se estabelece em todas as direções. Ele está inscrito nos conceitos que movem a teoria pecheutiana significando de modo contínuo. Para Orlandi (Ibid), o silêncio não se define só pela parte da sonoridade na linguagem, mas pela relação significativa. Ele é a “própria condição da produção de sentido” (Orlandi, 1997, p.70).

Um outro mecanismo discursivo é preciso ser levado em consideração na produção e compreensão do funcionamento dos discursos na sua relação de significação. Para Orlandi (1990), é no discurso *sobre* que se trabalha o conceito da polifonia. É um lugar importante para organizar as diferentes vozes dos discursos *de*. Dessa forma, o discurso “sobre” a surdez é parte integrante da interpretação dos sentidos do discurso “da” surdez. Esse conhecimento aparece inscrito na ordem discursiva das mães como um pré-construído. Mariani (1998) atribui ao discurso “sobre” a função de institucionalização de sentidos atuando na linearização e homogeneização da memória. Para a autora, representa lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, estabelecendo relações com um campo de saberes que é reconhecido pelo interlocutor. Segundo este ponto de vista, o discurso do campo clínico tenta fixar sentidos sobre a surdez, sobre o discurso materno e sobre o filho surdo.

Para nos auxiliar a compreender os processos de constituição de sentidos no discurso materno que afetam os processos de subjetivação do filho surdo, trazemos a noção lacaniana de real, simbólico e imaginário, deslocada para o campo da análise de discurso.

Estas noções foram cunhadas por Freud e inscritas como constituintes de uma estrutura psíquica da qual a Psicanálise lançaria mão para compreender a psicose. No entanto, elas foram retomadas e atualizadas por Jacques Lacan (1901-1981) em seus Seminários. Conforme explicita Jorge (2005), estes três registros psíquicos foram redistribuídos na sua ordem de funcionamento, passando a ser descritos como real, simbólico e imaginário e foi explicitada sua interligação necessária no seu funcionamento através da figura do *nó borromeano*. Este consiste em uma representação em cadeia de três elos interligados de modo indissolúvel, de maneira que, para seu funcionamento e existência, não podem ser desmembrados.

Na proposição apresentada nos Seminários de Lacan, especialmente em **Os escritos técnicos de Freud** (1953-1954), explicitada por Jorge (2005), o real é apresentado por Lacan como “aquela parte dos sujeitos que escapa na análise”. O simbólico se relaciona com o saber em jogo na experiência psicanalítica, enquanto o imaginário descreve, na psicanálise, os ciclos instintuais dos animais, sendo o

imaginário do sujeito representado por uma falta originária, uma hiância real que virá a ser preenchida pelo simbólico. Jorge (2005) aponta que o simbólico é o registro heterogêneo ao imaginário, que vem a ocupar no sujeito o lugar da falta real de seu imaginário. Ainda de acordo com Jorge, ao distinguir o “eu” e o “sujeito”, Lacan distingue também o imaginário do simbólico e indica a posição excêntrica do sujeito em relação ao eu. É a descoberta do inconsciente por Freud que permite compreender que o sujeito não é o indivíduo. Em Lacan, o sujeito é dividido pelos significantes ao ser determinado pelo simbólico, ao passo que o eu representa a configuração de uma unidade, completude constituída por ação do imaginário.

Em relação ao real, este é a relação da falta originária da estrutura psíquica, à qual chamou “a hiância constituinte do inconsciente” (Jorge, 2005, p.96). O real é o impossível de ser simbolizado e o que retorna sempre no mesmo lugar. É o *objeto a*, o objeto faltoso, o objeto causa do desejo.

Na modificação da ordem da estrutura psíquica para Real-Simbólico e Imaginário, Lacan propõe a seguinte compreensão: o real marca o começo, a base da estrutura do sujeito falante, o simbólico encontra seu lugar a partir do real e o imaginário, o efeito da introdução do simbólico, que é a possibilidade de constituição do imaginário, que é faltoso, na sua origem para o sujeito. O sujeito situa-se no campo do simbólico entre os significantes. Este “ser entre” significa ser, mas não inteiramente, ao qual Lacan chamou de ser não-todo que é, em suma, ser e não-ser.

Estabelecendo um deslocamento desta compreensão do lugar do sujeito, podemos dizer, a partir do nosso *corpus*, que o efeito de ambivalência trazido a partir do discurso materno situa a significação do filho para as mães numa estrutura similar, uma vez que coexistem ambos os sentidos: a mãe tem um saber de que o filho é surdo, mas ele é também significado como não-sendo, no discurso materno.

Jorge (2005) faz referência à ligação do simbólico com o real e ao imaginário, relacionando-a com a posição das orelhas na cabeça, sendo a audição o único dos sentidos que pertence à duas faces opostas e não se reduz a uma ou a outra, uma vez que o processo de escuta pertence a um e a outro. Na verdade, no processo de ouvir, há internamente um cruzamento das vias nervosas, o que

também se configura numa relação de semelhança ao funcionamento da trilogia R-S-I.

Na constituição do sujeito e do sentido, na concepção discursiva, as noções do RSI compõem o movimento de compreensão do discurso. Quanto à noção de imaginário, ocorre uma aproximação entre a ilusão do sujeito e a projeção do sujeito na sociedade, observável via simbólico, via linguagem, apreensíveis no discurso. Essa noção, em nosso caso, permite compreender as projeções imaginárias da mãe a respeito do filho surdo. É na região do simbólico que o imaginário se materializa. É no espaço entre a passagem do imaginário para o simbólico que se instala o desejo, o real, que é da ordem do impossível. Discursivamente, o real se instaura a partir do que não tem lugar no imaginário, o real é inatingível, pois é da ordem da demanda inconsciente, que não se fecha, que é a própria incompletude do sujeito, do sentido, da linguagem. Neste trabalho, a busca materna pela oralidade para o filho surdo se situa na ordem do real, da busca pela completude, na volta do filho normal que foi recalcado, perdido, em falta, em relação ao filho imaginariamente representado antes de nascer.

A descrição de ambivalência no sentido do dicionário²⁶ postula que “ambi” tem origem no latim *ambo,ae,o* e o sentido de “ambos”; a este se associa “valência” e temos que ambivalência trata-se “do caráter do que representa dois aspectos ou dois valores” (Ferreira, 1985, p. 82). Em Laplanche e Pontalis (2004, p.17), a ambivalência é descrita como “presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio”. Na Psicanálise, essa noção foi emprestada por Freud de Bleuer²⁷, que a desenvolveu. Classicamente, trata-se de uma complexidade de sentimentos ou flutuação em atitudes. No entanto, o diferencial para essa noção está em carregar uma oposição do tipo sim-não, estando a negação e a afirmação em relação simultânea e indissociáveis. Em Psicanálise, esta concepção é utilizada em uma acepção muito ampla, uma vez que pode estar sendo referida às ações e aos sentimentos resultantes de um conflito defensivo em que atuam motivações incompatíveis, na medida em que aquilo que é agradável

²⁶ Ambi [Do lat. *Ambo,ae,o*.] El. Comp. = “ambos”. Ferreira (1985). 15ª impressão. Novo Dicionário Aurélio.

²⁷ BLEUER, E. Vortrag über Ambivalenz, 1910. In: **Zentralblatt für Psychoanalyse**, 1, 266. Citado por Laplanche e Pontalis (2004).

para um sistema é desagradável para outro, assim como serve para designar situações conflituosas de maneira vaga. No entanto, o que caracteriza uma ambivalência é a simultaneidade da presença de componentes positivos e negativos e indissolúveis para um sujeito que diz, ao mesmo tempo *sim e não*²⁸. Freud privilegiou a ambivalência afetiva, porém não é esse o sentido que empregamos aqui. Interessa-nos deslocar este conceito da Psicanálise para compreender discursivamente um funcionamento em linguagem que possibilita apreender efeitos de sentidos que podem ser descritos com ambivalentes.

Pierre Le Goffic, em seu texto **Ambigüité et ambivalence en linguistique**, publicado em 1982, apresenta um estudo em que relaciona as noções de ambigüidade e ambivalência. Aponta no que se diferenciam, trazendo-os da psicanálise e relacionando-os à utilização em Lingüística, na qual ele propõe uma ampliação da noção de ambigüidade, incorporando o estudo da ambivalência.

Nosso interesse é o de marcar a ambivalência como uma contradição cujo foco se encontra nos sujeitos e cuja origem se estabelece por um dualismo antagonista das pulsões psíquicas, segundo o entendimento de Le Goffic (1982) e Ferreira (2000). Na linguagem, a ambivalência manifesta-se

- 1) na medida em que o sujeito pode transferir a ambivalência para uma palavra, sobre um objeto (objeto tabu) ou ainda, sobre uma representação;
- 2) na medida em que a ambivalência do sujeito vai se exprimir através de sua linguagem, ou se mostrar numa interpretação.

Para nossos propósitos, interessa examinar a possibilidade de funcionamento ambivalente no discurso através do entendimento de que uma oposição sintática ou semântica entre dois pontos não se resolve pela negação de um ou dois termos, mas pela coexistência de sentidos antagônicos. No ponto de vista das representações, Le Goffic menciona que Freud fez intervir o sentido como resultante da interação de representações inconscientes, e o sentido das palavras sendo variáveis e multiformes em função da mobilidade das representações, que podem ser ambivalentes e ligadas à história de uma subjetividade particular. Ao pensarmos em relação ao discursivo ao qual nos apoiamos neste estudo, estamos

²⁸ Grifos meus.

considerando que, no processo de subjetivação, os sujeitos são interpelados ideologicamente, e a maneira como são assujeitados é que desencadeia a singularidade.

Ao explicitar o que entende por um funcionamento ambivalente em lingüística, Le Goffic (Ibid.) apresenta sua hipótese sobre a existência de funcionamento ambivalente em aspectos mais gerais. O autor organizou sua formulação de duas maneiras, segundo se resolve uma oposição entre A e B:

- 1) A e B: ocorre uma composição, de vários modos possíveis, entre A e B.
- 2) (A ~ B) ~ C : quando ocorre uma ambigüidade sobre a ambigüidade, uma dúvida sobre a oposição A/B.

De onde temos que a composição entre A e B se realizaria de modos diferentes:

- a totalidade de A + a totalidade de B: como ocorre no duplo sentido;
- um produto misto;
- um produto intermediário.

No que tange ao sentido, a oscilação entre transparência e opacidade torna apreensível a ambivalência. Trata-se de uma maneira de leitura, de interpretação que põe em ação uma leitura opaca. Em um ponto de vista discursivo, mobiliza uma direção do objeto (do que falamos?) ao sujeito (quem fala?). Para Le Goffic (Ibid.), a ambivalência é um terreno de eleição seja de um ponto de vista lingüístico ou não-lingüístico.

Ao examinar a segunda possibilidade de solução para uma oposição entre A e B, Le Goffic (Ibid., p.100) trata a ambivalência como sendo “a ambigüidade da ambigüidade”. Ferreira (2000, p.78) considera vantajoso considerar certos tipos de ambigüidades pela ótica de um funcionamento ambivalente da linguagem por contar com o princípio da contradição que, no jogo das oposições, traz uma conciliação de termos. Esta autora considera, também, que a ambivalência “leva à não-separação entre língua e discurso”.

Neste estudo, os sujeitos-mãe têm em comum filhos surdos, mas as formulações que elas realizam em relação à surdez não são homogêneas, porque essas mães pertencem a diferentes formações sociais, sofrendo distintas formas

de interpelação advindas das FDs às quais pertencem. Conforme Pêcheux (1997), "a língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo, o lugar da falha e do equívoco. [...] todo o enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação" (Pêcheux, 1997, p. 162). Podemos compreender que significa haver uma identificação ou uma transferência de saberes que migram de um discurso ao outro, por exemplo, do discurso médico para o discurso das mães, onde apareceria a tensão entre o discurso da posição-sujeito mãe afetada pelo discurso da ciência.

Embora enquanto sujeito-universal as mães reconheçam nos filhos o conceito da Medicina sobre normalidade, na posição sujeito-mãe, afetadas pelo inconsciente e pela ideologia, em determinadas condições de produção, formulam o seu discurso fundado em uma contradição, ora negando, ora afirmando, ao mesmo tempo, a anormalidade.

Estabelecer relações de sentido numa discursivização requer, no quadro teórico deste estudo, abrir-se para uma observação ampliada das condições de produção do discurso. É necessário, pois, incluir nesta perspectiva alguns aspectos sobre a estruturação atual da sociedade ocidental na medida em que estamos tratando de sujeitos e de sentidos, via discurso.

Em nosso estudo consideramos a questão de estruturação social sob dois aspectos. Em primeiro lugar, traremos uma abordagem realizada por Winance (2004) na qual a autora avalia as transformações da relação da norma a partir das instituições e das interações sociais e aponta para a existência de uma relação ambivalente entre as instituições e a interação social de sujeitos que vivenciam uma situação de handicap, ou seja, de desvantagem. Em um momento seguinte, abordaremos o entendimento do funcionamento estrutural da sociedade atual, segundo o que nos apresenta Touraine (1997, 1998), trazendo a questão da ordem social e identidade, o que encaminha sua reflexão sobre a questão do que ele chama de individuação e recomunitarização.

Em relação à reflexão a partir de Winance (2004), a autora avalia que, desde o ano de 1980, na França, ao lado da designação de handicap como falta a uma

norma, emerge uma outra concepção que é a de “situação de handicap”²⁹. Em sua opinião, esta noção marca um deslocamento: o handicap não é mais marcado por uma falta a uma norma social pré-definida, mas seria o resultado de uma interação entre os fatores ambientais (arquiteturais, culturais, sociais) e de fatores individuais. No entanto, para a autora, esta concepção interacional e interativa do handicap abre a possibilidade de uma segunda forma de normalização, ou seja, uma normalização por um trabalho político sobre a norma e que transforma, por sua vez, essa norma e a identidade dos sujeitos, aos quais ela se refere como atores sociais, e traz modificações nas questões com respeito aos sentidos de “normalizar”, “integrar a sociedade” e “viver em grupo”.

Para Winance (Ibid), a noção de handicap foi construída ao curso do Século XX e emergiu após 1950, no período pós-guerra e designa uma falta a uma norma de integração social. Trata-se de uma nova maneira de perceber e de tratar a doença que se estabelece à esteira da constituição do Estado Providência³⁰, associada a uma transformação das noções de solidariedade e de responsabilidade.

Os deslocamentos no campo de significação da doença, ou enfermidade partem da questão dos acidentes de trabalho engendrados pelo desenvolvimento da sociedade industrial moderna. Por um lado, eles resultam do curso normal das atividades produtivas, e de outro, é uma consequência da vida coletiva, da sociedade. Desta forma, o “mal” causado por um acidente não é mais de origem divina, mas de origem social. Nesta esteira de compreensão, os “acidentes da vida”, tais como são considerados a doença, a morte, a criminalidade, o fracasso escolar e o handicap, dentre outros, são interpretados em termos de riscos inerentes à vida coletiva. Esta interpretação direciona, então, a necessidade de reparação dos danos ligados a esses acidentes e remetem a novas práticas sociais relacionadas com as pessoas com alguma deficiência nas quais se constitui a

²⁹ Grifo da autora.

³⁰ Estado Providência se refere à preocupação com indivíduos e os grupos fragilizados da sociedade, especialmente da Europa Ocidental, que eleva a participação do Estado na proteção social. Caracteriza-se pela intervenção do Estado na defesa da cidadania e da própria democracia, conferindo condições mínimas para a participação social daqueles a quem o mercado rejeitava. Ele surge, pois, como um produto dos antagonismos, das desigualdades e da luta de classes democrática, na opinião de Rodrigues (2006). Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1477.pdf>

noção de handicap e apontam a preocupações ligadas ao campo da readaptação social desses sujeitos. Esta reparação se refere tanto a indenizações financeiras quanto aos sentidos de reestabelecer e restaurar, ou seja, restabelecer um órgão, restaurar uma função que se tenha mutilado ou perdido. Em relação à audição, temos aí a participação da atividade médica e da reabilitação das funções, este último inerente ao campo da Fonoaudiologia.

Sendo os sujeitos em tal situação de existência considerados em situação de desvantagem, do ponto de vista social são vistos como alguém em quem falta “qualquer coisa”, mas esta “qualquer coisa”³¹ está relacionada com um lugar na sociedade. Para Winance (Ibid), a insuficiência ou a falta são avaliadas em relação a uma norma social de integração, que se constitui pela comparação dos sujeitos e que exprime o que em média o grupo é capaz de fazer. Temos então que normalidade, do ponto de vista social, é estar socialmente integrado ou integrável e consiste das práticas de estar na escola, trabalhar, ter uma família, uma moradia. Em outras palavras, participar da vida cotidiana e ordinária da cidade, poder estar e fazer “como todo mundo”.

Este entendimento de normalidade permite uma reflexão acerca de que o campo da reabilitação médica foi desenvolvido para tornar possíveis a reintegração do sujeito na sociedade e sua normalização em um retorno a uma situação “considerada como normal.”

No campo das práticas em saúde, no que diz respeito à surdez, a oralidade é o marcador deste funcionamento no nível da significação do “considerado como normal”, ou seja, é a oralidade que permitiria qualificar o sujeito como “normal”, o que nos leva a pensar haver uma compreensão de que não haveria normalidade sem oralidade e, nesta perspectiva, os surdos sinalizadores não seriam considerados sujeitos “normais”. Assim, as práticas profissionais estariam a serviço de permitir a esses sujeitos um lugar na sociedade dos “válidos”, a partir de uma intervenção médico-social, uma vez que esses sujeitos estão postos em uma condição de desigualdade social, uma desigualdade nas oportunidades para a vida. Este processo, na opinião de Winance (Ibid,) desemboca numa tentativa de alinhamento do sujeito com desvantagem sobre a norma da “validade”. No entanto,

³¹ Grifo meu.

para a autora, este alinhamento não será jamais verdadeiramente possível uma vez que, se há um déficit na norma social, é porque o sujeito tem uma deficiência que não pode, por sua vez, ser apagada.

Para a autora acima referida, há aí um paradoxo que se traduz no nível das interações cotidianas e no nível político de uma ambivalência, a qual ela chama de “como se”. Ela analisa esta ambivalência contida na noção de handicap e suas conseqüências práticas. Partindo da concepção teórica de estigma, a autora explicita que um estigma não refere diretamente a um atributo objetivo distinto, mas a uma caracterização atribuída pelos normais em função de um estereótipo e de uma interação, no qual se estabelece uma relação de não-correspondência ou de não-conformidade na qual o sujeito possui um atributo que não corresponde àquele que ele deveria possuir. Ou seja, deslocando para o âmbito da teoria discursiva que norteia este estudo, haveria uma não-correspondência entre o sujeito na sua singularidade e a representação imaginária de se faz desse sujeito. Do ponto de vista do funcionamento social, que traz efeitos de sentido na interação social, o handicap funciona como o estigma e perturba a interação por introduzir para os sujeitos uma incerteza sobre a identidade do sujeito e um mal-estar quanto à sua maneira de estar em sociedade. Esta relação de significação, assim estabelecida, possibilita duas situações conforme menciona Winance (Ibid). Em uma delas, o handicap e a deficiência, como uma qualidade negativa, são desacreditantes e invisíveis em relação à norma social e o sujeito é então desacreditável. O sujeito, assim, “finge” pertencer à categoria dos normais. Em outra situação, o estigma é visível e o sujeito é desacreditado. Assim sendo considerado, o efeito produzido socialmente seria o de cobrir a “deficiência” para atenuar os efeitos que ela produz e ser aceito pelos normais estando “o mais normal possível”. Nestas situações, para a autora, as relações sociais entre o sujeito que é estigmatizado e os ditos normais é permeada por um funcionamento do tipo “como se”, sendo este sujeito considerado “como se fosse normal”, o que significa uma forma de normalização. Ao mesmo tempo, este “como se” mantém e reforça a distância que existe entre o sujeito considerado normal e o considerado como estigmatizado.

No estudo realizado por Winance, este funcionamento ambivalente do “como se” implica conseqüências para as pessoas estigmatizadas no nível da sua

identidade e no nível político. No primeiro caso, o sujeito sabe o que é o normal e, conseqüentemente, sabe se ele é normal ou não. Nesta situação, o sujeito se encontra numa divisão entre aceitar essa diferença ou se aceitar como normal. Já no nível político, a autora trabalha com as possibilidades de ambivalência nas quais o sujeito aceite o estigma e se comporte como os normais esperam que ele se comporte, ou seja, um “como se” fosse normal. No entanto, para os sujeitos normais, o sujeito estigmatizado jamais é aceito como normal, ele é integrado na sociedade como um sujeito estigmatizado por meio de uma falta implícita. Do ponto de vista político, esta significação está traduzida com base em direitos assegurados legalmente que se caracterizam como benefícios, tais como os empregos adaptados, auxílio financeiro, etc que, para serem concedidos, são exigidos pelas instituições laudos médicos que lhe atestem a condição de sujeito deficiente, o que caracteriza a manutenção do estigma.

No entanto, conforme já abordamos ao situar a problematização deste estudo em momento anterior e inicial desta tese, os quais retomamos brevemente agora, a partir dos anos de 1980 e 1990, vimos a conhecer importante evolução a respeito dos sentidos circulantes socialmente sobre os sujeitos que se encontram em situação de desvantagem através dos movimentos reivindicatórios promovidos por esses grupos. Em suas reivindicações são comuns a oposição ao modelo médico de handicap e de readaptação. Esses movimentos sociais defendem uma nova definição de handicap segundo a qual não desejam ser vistos a partir de uma situação de deficiência no plano individual, mas que seja deslocada para as questões ambientais que englobam as de ordem psíquica, social, política, econômica, cultural, entre outras, ou seja, para as diferentes barreiras que impedem os sujeitos de participar plenamente da sociedade.

Em referência à situação vivenciada pelos surdos, estes se posicionam, enquanto movimento social, mais firmemente: além de recusarem a definição médica, também recusam a noção de deficiência ou de desvantagem. Para eles, a surdez não é uma deficiência, mas uma diferença natural que define a identidade do sujeito e seu pertencimento a uma comunidade cultural minoritária. Esta concepção sobre a surdez é extremamente difícil de ser compreendida pela maioria das pessoas ouvintes, especialmente as que transitam no campo da saúde.

Na opinião de Winance, tratar a questão como “situação de handicap” promoveria um deslocamento, porque o handicap não seria mais definido como uma falta a uma norma, uma deficiência, mas como uma situação que se constitui por uma interação entre fatores individuais, sociais, psíquicos, políticos que em conjunto estabeleceriam uma situação de desvantagem. Para essa autora, as possibilidades de viver em conjunto é algo que deve ser negociado e pode tomar diferentes formas, entre as quais menciona as comunidades culturais como as dos surdos. Para ela, as discussões atuais devem se ampliar para compreendermos qual é o entendimento dado ao coletivo e em que medida este coletivo corresponderia ou não, à cidade, ou, a “sociedade”.

Para contribuir para a nossa reflexão no processo analítico a ser desenvolvido na próxima parte deste trabalho e continuarmos a pensar no que define as sociedades atualmente, há o que Touraine (1998) chama de “desmodernização” e que implica, fundamentalmente, na separação radical entre a consciência de si e a ordem social e política. Para ele, esse movimento produz o que chama de “recomunitarização”, que se manifesta pela multiplicação de seitas e das identidades culturais fechadas em si mesmas. Estas formas de separação acarretam uma prática de expelir fora da política os conflitos sociais e culturais e, em conseqüência, os atores reais.

Ao pensarmos no que define as sociedades atualmente, há o que Touraine (1998) chama de “desmodernização” e que implica, fundamentalmente, na separação radical entre a consciência de si e a ordem social e política. Para ele, esse movimento produz o que chama de “recomunitarização”, que se manifesta pela multiplicação de seitas e das identidades culturais fechadas em si mesmas. Estas formas de separação acarretam uma prática de expelir fora da política os conflitos sociais e culturais e, em conseqüência, os atores reais.

Para Touraine, é preciso sair do reconhecimento do valor universal de uma cultura ou de uma civilização e

passar a reconhecer em cada indivíduo o direito de combinar, de articular em sua experiência de vida pessoal ou coletiva, a participação no mundo dos mercados e das técnicas com uma identidade cultural particular. O que é preciso reconhecer não é a inspiração universalista de uma cultura, mas a vontade de individuação de todos os que procuram reunificar o que o nosso mundo, economicamente globalizado e culturalmente fragmentado, tende sempre mais fortemente a separar (TOURAINÉ, 1998, p. 65)

Para esse autor, individuação é a vontade e o esforço de cada ator social, individual ou coletivo, para construir sua individuação, para dar um sentido geral ao conjunto de situações, interações e condutas que formam a sua existência, nas esferas da política, do social e do individual, que se configura na igualdade. Este desejo, para Touraine, é o que faz com que todos sejam iguais na busca pela subjetivação. Para ele, sujeito é o esforço do indivíduo para ser um ator, para agir sobre seu ambiente e criar sua própria individuação.

Em Touraine, o sujeito não é um indivíduo isolado. Ele só é sujeito no reconhecimento mútuo. E reconhecer não é entender, dialogar com o outro na sua diferença. É afirmar que todo e qualquer um, com materiais e situações diferentes, busca o mesmo tipo de esforço na direção de combinar instrumentalidade e identidade. É afirmar a igualdade estrutural de uma combinação entre o que fazemos e o que somos. Para o autor, igualdade e diferença são qualidades compatíveis e interdependentes. Elas somente são contraditórias e incompatíveis quando se pressupõe que a produção da igualdade cabe à ordem política. O que permite esta combinação é o desaparecimento do que ele chama de ordem social em favor do que ele chama de vida social, em um “princípio de igualdade que advém do único direito de cada indivíduo de combinar livremente sua participação no universo instrumental com a manutenção, a reintegração e reconstrução permanente de sua identidade pessoal e coletiva” (Touraine, 1998, p. 67).

Pensando na possibilidade de convivência entre iguais e diferentes, Schaller (2002) traz sua contribuição a esta reflexão na qual, neste mundo de políticas globalizantes, há a construção de um estado de lugares. O autor avalia que mudanças no mundo do trabalho impulsionaram novas formas de movimentos na esfera social, no qual a análise em termos de classe não dá conta, sozinha, de explicar a organização e os conflitos da sociedade. O que se instaura é uma “luta por lugares” que suscita tensões, mobilizações e alianças móveis.

O que Touraine (1997) explicita é que tínhamos o hábito de nos situarmos, uns em relação aos outros, a partir de escalas sociais, de qualificação, de renda, de educação ou de autoridade; mas substituímos essa visão vertical por uma visão

horizontal: agora estamos no centro ou na periferia, dentro ou fora, na luz ou na sombra.

No movimento das comunidades surdas, o que presenciamos é uma luta por individuação que passa pela noção de língua como traço de identidade cultural e uma associação política aos grupos de portadores de limitações físicas para ganhar visibilidade social em direção a conquistas sociais por eles reivindicadas. No entanto, as famílias ouvintes de crianças surdas se mantêm afastadas destes movimentos e voltadas à sua compreensão de mundo, na qual consideram a realidade social a partir da sociedade com um todo, que é ouvinte e falante. E é nesta ordem que buscam inscrever seus filhos. Numa ordem socialmente aceita e ditada pela maioria.

Pensando na relação do sujeito e de sentidos e na questão de lugares, Scherer (2003, p.120) aponta “a língua como primeira possibilidade de constituição de sentidos para o sujeito na história”. Para a autora, constituir-se como sujeito é “constituir-se pela língua e pelo lugar ocupado nessa língua, pelo lugar que ocupamos fisicamente nesse espaço” (Scherer, 2003, p.120). O sujeito se constitui na língua pela sua história, na materialidade que os constitui. Essas duas possibilidades através dos efeitos do simbólico vão se constituindo no discurso e no sujeito em suas idas e vindas entre o real da história e o real da língua. Na compreensão da autora, o sentido não está numa relação de utilidade do que se está aprendendo ou que se aprendeu, mas em relação ao que somos como sujeito na história, na relação de sentido e de valor que se estabelece entre o sujeito e o saber.

Pensando na relação língua/discurso, Scherer (2003, p.122) aponta que, enquanto “a língua define um lugar de visibilidade, o discurso, por sua vez, define um campo de possibilidades do que pode e deve ser dito, do que é dizível”. O discurso aparece, então, (cf. Scherer), como o lugar que revela o dizer sobre o sujeito ao mesmo tempo que a língua formula os enunciados que fundam o lugar de enunciação desse sujeito.

Se pensarmos a concepção de língua presente na proposta bilíngüe de educação de surdos, podemos delinear uma compreensão de que o ponto forte e fundante dessa proposta é o entendimento de língua como espaço de identidade.

Uma leitura possível, nessa proposta, é a visão de que, nela, a língua está pensada “a partir da busca da identidade na diferença”, na expressão de Scherer (Ibid.). É também a busca de um espaço do sujeito surdo na língua e, para eles, esse espaço se dá na língua de sinais porque esta lhes permite um acesso ao simbólico, tal como o fazem os ouvintes na relação com a língua oral. No entanto, se esta preocupação está presente em estudos de interesse da educação, numa visão sócio-antropológica da surdez, e é também de interesse da Lingüística por excelência, ela escapa às preocupações da Fonoaudiologia, que não dá conta dessas inquietações.

Embora possamos compreender as bases nas quais se assentam as práticas fonoaudiológicas como uma ciência da saúde, de cunho positivista, é importante situar que este estudo, inscrito em uma teoria discursiva, tem como objeto de análise o discurso e não a língua enquanto sistema de regras, dividida entre língua e fala, em que a fala corresponde à individualidade. **Porque a Fonoaudiologia, com sua concepção de língua e linguagem, não entende as questões do sujeito e do sentido como constitutivos, é que, neste estudo, consideramos uma outra possibilidade de compreensão do funcionamento da linguagem que o discurso possibilita. É uma busca do diferente.**

Enquanto a Fonoaudiologia trabalha com a concepção de língua considerada como sistema de regras, **neste estudo, a língua é concebida em relação à história, ao sujeito interpelado ideologicamente pela posição que ocupa em determinada formação social.** Isso não significa que todos os sujeitos pensem da mesma forma, porque cada um pode ser inscrever com diferentes FDs (heterogêneas) e ser atravessado pela ideologia.

No momento em que as mães se referem aos filhos como normais ou não, o fazem ancoradas no que diz o discurso científico advindo da Medicina e da Fonoaudiologia, no qual a normalidade se refere a ouvir e falar, e também apoiadas nos sentidos que circulam socialmente sobre os surdos e que se distanciam do seu imaginário sobre o filho.

No entanto, os sentidos dessa normalidade apresentam deslizos de acordo com o lugar social que o indivíduo ocupa. Se pensarmos a questão da existência de escolas especiais de educação de surdos que utilizam a língua de sinais, as

crianças surdas que estudam nessas instituições não são, nesses lugares, consideradas anormais, pois estarão em condições de pertencimento ao coletivo social em relação aos seus pares. Isso mostra que o sentido sofre mudanças de acordo com as FDs nas quais esses sujeitos se inscrevem. Com base nesse entendimento é que analisaremos o discurso das mães neste estudo.

Para atualizar nossa reflexão a cerca das teorias lingüísticas que permeiam a prática clínica fonoaudiológica, introduzimos no capítulo que ora concluímos a visão teórica do discurso. Este campo nos traz uma concepção que abre a língua aos sentidos, ao múltiplo, que nos fala de opacidade, de sujeito enquanto posição no discurso, que não é dono do que diz, pois que é afetado pela ideologia e de inconsciente

Ao refletirmos sobre a problematização posta neste estudo e as interlocuções teóricas mobilizadas, podemos estabelecer relações que apontam, esquematicamente para a compreensão de que

FALA → SURDEZ → PATOLÓGICO = INDIVIDUAL

LÍNGUA → SURDO → NORMAL = SOCIAL

O que para nós significa que, em relação à dicotomia saussuriana língua/fala, compreendemos que a fala mobiliza saberes que trazem a surdez e o patológico, que é da ordem do individual, ao passo que a língua nos traz sentidos de surdo e de normalidade, que é da ordem do social. No enlaçamento destas ordens, situamos o discurso.

Estabelecendo uma análise global sobre as questões teóricas trazidas para interlocução neste estudo, podemos observar que, partindo de Saussure e da dicotomia língua/fala a qual mencionamos acima, buscamos avançar a reflexão a partir da teoria discursiva de orientação pecheutiana que agrega a este trabalho as noções de sujeito e sua relação com a história e a ideologia nos processos de

constituição de sentidos as quais permitiram encaminhar novos direcionamentos teóricos a serem desenvolvidos na continuidade dos estudos, buscando pensar o lugar da ambivalência no campo do discurso. Em nosso estudo, pensar discursivamente é considerar a questão da ambivalência e seus efeitos na constituição de sentidos. Se encontramos na Lingüística Formal um sujeito como origem do seu dizer, em Le Goffic temos uma relação da Lingüística Formal com a linguagem psicanalítica deslocando-a para o campo da lingüística. Enquanto em nosso estudo, efetuamos um outro deslocamento a partir de Le Goffic ampliando para o campo discursivo. Desta relação, temos o sujeito heterogêneo para o qual precisa ser considerada a noção de ambivalência por ser o ponto teórico que melhor se ajusta no *corpus* deste estudo.

Há ainda neste estudo, uma relação entre homem e sociedade hoje através de Winance e Touraine, e ainda Canguilhem através dos quais avaliamos sob o aspecto das relações do sujeito com o social, as fronteiras tênues entre o normal e o patológico, o pertencimento ou exclusão do sujeito na ordem social atual.

Destas relações teóricas, o que se apresenta pela reflexão é que para o surdo é necessário estar no mundo ouvinte para não se fechar unicamente no seu grupo, pois essa relação lhe é constitutiva. No entanto, a forma de estar no mundo para esses sujeitos ocorre num atravessamento por uma formação discursiva singular e se subjetiva enquanto filho de mãe ouvinte, ambos numa relação de sentidos estreitamente associados a efeitos de ambivalência constitutiva.

IV PARTE

QUESTÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS

CAPÍTULO 4

4.1 FALANDO EM METODOLOGIA

O material a ser analisado será tratado como fatos discursivos conforme menciona Tarallo (1989), contrapondo à noção de dado lingüístico e, assim, considerados em sua memória, espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva. O que pretendemos é perseguir o que Orlandi (1989) assinala como exaustividade vertical, considerando a profundidade na busca dos processos de significação na relação desses fatos discursivos com os objetivos da análise do tema proposto no estudo.

Segundo o que aponta Orlandi (2002), a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta que o orienta. Convém lembrar que, no movimento analítico, a materialidade textual é tomada enquanto atualizações de discursividades e deve ser pensada em relação à possibilidade de discursos outros e de suas condições de produção.

Procedimentos analíticos desta natureza permitem compreender a mobilidade do dizer e dos efeitos de sentido inscritos no texto em análise para além da superfície textual. O que está dito entra em jogo com o não-dito e também com o que está dito em outros lugares por um processo discursivo que se dá na inscrição do homem com o simbólico e a história.

Nesta tese, as perguntas foram sendo pensadas levando em consideração a relação que a família estabelece com o filho surdo, para compreender como essa significação é traduzida no momento em que devem fazer escolhas sobre o futuro deste filho. Buscamos entender, discursivamente, como os efeitos de sentidos

sobre surdez se transformam em atitudes que repercutem na constituição do sujeito surdo, com desdobramentos nos processos de identificação e constituição como sujeito. As escolhas referidas remetem ao encaminhamento que a família busca, no caso deste estudo, as mães, para os filhos em relação ao desenvolvimento lingüístico destes. As questões apresentadas frente à realidade da surdez nos filhos são apontadas pelas mães, na cena da clínica fonoaudiológica, entre outras, como uma preocupação bem marcada direcionada às possibilidades de que os filhos “falem”.

Nos procedimentos de análise, levamos em conta o que aponta Orlandi (2002) ao alertar que o objeto discursivo não é dado, mas supõe um trabalho do analista no qual, em uma primeira fase de análise, irá trabalhar a superfície lingüística, o chamado *corpus* bruto, o dado empírico, transformando-o em um objeto teórico, ou seja, um objeto lingüisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de realidade do pensamento, a ilusão da transparência da linguagem.

A esse primeiro trabalho de análise encontra-se incorporada a noção de recorte, ou seja, o analista realiza um gesto de destacar, nas situações discursivas que compõem o *corpus* bruto, fragmentos de linguagem-e-situação (Orlandi, 1996) nos quais seja possível chegar-se à representatividade das relações textuais postas em consideração com as suas condições de produção. Sendo o recorte a unidade discursiva, é dele que partimos para observar regularidades que irão caracterizar e possibilitar o entendimento do funcionamento da linguagem na textualidade produzida em condições determinadas historicamente.

O percurso analítico será desenvolvido a partir de um “*corpus* experimental” (Courtine, 1981), composto de uma entrevista de explicitação realizada com mães ouvintes de crianças surdas, a fim de tratar de questões específicas relacionadas à surdez. Portanto, as mães que concordaram em participar deste estudo falam sobre as experiências que vivenciaram com o seu filho, desde o momento em que se depararam com a possibilidade de surdez. A entrevista de explicitação é uma técnica proposta por Vermersch (1994) que tem por objetivo manter o enfoque no tema abordado na entrevista. Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem um papel

de manter a verbalização a respeito do tema proposto e para isso utiliza reforços para resgatar os fios que constituem o tema em foco.

4.1.1 – Dos procedimentos para a composição do *corpus bruto*

Como eixo de investigação desta pesquisa, definimos problematizar aspectos que interessam acompanhar através do processo analítico: Como a surdez nos filhos produz sentidos para essas mães? Como funcionam discursivamente as representações imaginárias sobre o filho? E ainda, como esses imaginários se traduzem em escolhas para os filhos? Que lugar discursivo tem o filho na fala da mãe? Que sentidos são constituídos nessa relação com a língua?

As mães estão sendo consideradas, neste estudo, como representantes da família, pois a estas cabe a responsabilidade de acompanhar o filho, a partir das escolhas que fizeram para ele. Se a escolha familiar recai sobre a oralidade, há uma série de implicações, próprias dessa escolha, o que inclui a terapia fonoaudiológica, a qual envolve habitualmente duas sessões semanais, as consultas para os exames audiológicos e prescrição de aparelhos de amplificação sonora individual. Inclui-se aí, igualmente, a responsabilidade de manutenção do uso e acompanhamento do funcionamento desses aparelhos de amplificação sonora individual que a criança deverá usar. O fato de se estar considerando a figura materna, neste estudo, não exclui a figura paterna nas decisões familiares. Trata-se de um entendimento de que as conseqüências destas escolhas recaem no cotidiano de forma importante sobre a função materna determinada socialmente pela mulher na sociedade brasileira atual.

Partindo deste quadro, a experiência clínica vivenciada nesta área mostra que, na grande maioria das situações, é a figura feminina, mãe ou avó, que participa do processo educacional ou clínico e, eventualmente, ocorre participação paterna ativa e de proximidade com a relação terapêutica na clínica fonoaudiológica. Acrescentamos ainda que, em muitas situações, as avós desempenham a função materna por diversas questões, uma das quais é o fato de

que a chegada na família de um filho surdo que, portanto, se distancia do imaginário de “normalidade”, afeta de múltiplas formas a relação familiar, chegando ao abandono da família pela figura paterna e, não raras vezes, o abandono do filho pela figura materna biologicamente constituída. Na situação deste estudo, foram ouvidas mães biológicas em sua função materna.

Além disso, no processo terapêutico, as orientações originadas pelo fonoaudiólogo são dirigidas às mães e solicitam a elas dedicação diária e constante em proporcionar ambiente lingüístico para a aquisição da língua oral no âmbito familiar.

Um dos primeiros movimentos em direção à constituição do *corpus* foi o de encontrar mães ouvintes que tivessem filhos surdos. O fato de que atuamos em um serviço público que atende a essa população nos direcionou para o contato com mães que freqüentam esse serviço no qual seus filhos são atendidos.

Um dos critérios considerados foi o de incluir, no estudo, mães que tivessem filhos cuja perda auditiva estivesse situada em limiares audiométricos acima de 70 db NA³² (decibéis em nível de audição). Curvas audiométricas³³ que configuram um traçado dessa natureza permitem dizer que essas crianças teriam um grau de audibilidade com impacto negativo em relação às suas possibilidades de desenvolver linguagem apenas no contato com uma modalidade oral de língua, na qual a audição é o principal canal de acesso às informações verbais.

Um outro critério na consideração das entrevistadas foi o de incluir mães com períodos de tempo variáveis de convivência com os filhos, a fim de possibilitar espaços de observação de possíveis re-significações identificáveis no funcionamento discursivo do dizer materno ao mencionarem suas experiências pessoais quanto à problematização aqui abordada.

Assim, a partir do proposto pelo projeto de pesquisa que originou este estudo e que está registrado institucionalmente sob o número 021691, no Gabinete de

³² A classificação quanto ao grau da perda auditiva é realizada através da média dos limiares das freqüências de 500, 1000 e 2000 Hz, a qual aponta uma Perda Auditiva Profunda aquela situada em níveis audiométricos superiores a 71 decibéis em nível de audição (Northern & Downs, 2005).

³³ Traçado que vai se formando em exame chamado de audiometria tonal liminar, que consiste na notação em um gráfico das respostas auditivas fornecidas pelo sujeito que está sendo examinado em relação a audição de sons, denominados ‘sons puros’ – tom sonoro produzido por uma máquina formado por uma única freqüência.

Projetos do Centro de Artes e Letras, foram contatadas quatro mães que estavam em situação de atenderem a esses critérios e participarem do estudo. Nesse contato, as mães receberam informações quanto ao estudo, seus objetivos e procedimentos, e, então, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁴, no qual se declaram concordantes em participar do estudo conforme determina a legislação de pesquisa no nosso país.

Um outro cuidado teórico-metodológico a ser considerado para o empreendimento de uma análise discursiva foi o de levar em conta o que Orlandi (2002) aponta para condições de produção no sentido estrito, ou seja, as circunstâncias da enunciação no seu contexto imediato, além das condições de produção no sentido amplo onde estão imbrincados o contexto sócio-histórico e ideológico.

Em atenção a esse ponto, salientamos que todas as mães entrevistadas para este estudo foram ouvidas nas dependências de um serviço público federal, que presta atendimento fonoaudiológico à comunidade, denominado Serviço de Atendimento Fonoaudiológico, da Universidade Federal de Santa Maria, no interior do estado do Rio Grande do Sul. Neste serviço, seus filhos encontram-se em atendimento terapêutico no Setor de Habilitação e Reabilitação Auditiva por serem surdos.

As entrevistas foram efetuadas em uma sala reservada, em ambiente com a presença exclusiva da pesquisadora e da mãe a ser ouvida. O uso de um gravador portátil de fitas cassete permitiu que o teor das entrevistas fosse posteriormente transcrito. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, que também atua como fonoaudióloga-docente orientadora dos alunos-terapeutas e responsável clínica pelo tratamento que essas crianças recebem naquele serviço e, portanto, conhecida por três das quatro mães entrevistadas.

³⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. - Consentimento livre e esclarecido - anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa. (Conselho Nacional de Saúde, Resolução Nº 196 de 10 de Outubro de 1996.) disponível em << <http://www.ufsm.br/cep/>>>. Vide anexo 1.

Ao iniciar cada entrevista, foi exposto a cada mãe o objetivo do encontro e foi solicitado que falassem sobre as experiências que vivenciaram com seu(sua) filho(a), a partir da época em que identificaram haver algo diferente com o desenvolvimento da criança. A técnica utilizada nesta entrevista de explicitação foi a desenvolvida por Vermersch (1994) na qual cabe ao entrevistador garantir que não haja desvio no objetivo proposto. Embora não tenha sido determinado um roteiro fixo para ser abordado, do tipo pergunta/resposta durante o encontro com as mães, os questionamentos norteadores da pesquisa circularam naquele momento enunciativo como facilitadores. Para manter o enfoque do tema abordado na entrevista, quando necessário foram introduzidos enunciados facilitadores do tipo: “fale mais sobre..”, “o que você pensa quando vê...”, “fale sobre a primeira impressão que você teve ao saber que...”, “o que você costuma dizer quando alguém pergunta algo sobre seu filho...”. No entanto, houve a preocupação de que estas intervenções por parte da pesquisadora fossem mínimas, durante todo o tempo das entrevistas. Segundo Eckert-Hoff (2004, p. 96), a utilização desses enunciados facilitadores serve “para abrir o portal do esquecido e do lembrado, [...] já que é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra”.

4.1.2 – Sobre quem fala / é falado

A fim de prosseguirmos situando as condições de produção do discurso alvo deste estudo, consideramos importante conhecer mais amplamente as entrevistadas (quem fala) e sobre seus filhos surdos (quem é falado).

Em relação às crianças, estas têm idades diferentes e, na época da realização das entrevistas, estavam com idades que variavam entre os 2 anos e 12 anos, assim distribuídas: uma criança do sexo feminino, com 2 anos de idade; uma criança do sexo feminino, com 6 anos de idade; uma criança do sexo masculino, com 4 anos de idade e uma adolescente de 12 anos de idade.

Todas as crianças cujas mães participaram deste estudo apresentaram, como resultado da investigação audiométrica, uma perda de audição superior a 70

decibéis, o que, em relação às possibilidades de desenvolvimento lingüístico pela oralidade, as caracteriza como estando numa situação em que a língua oral não se desenvolve em situação natural e ocorre com possibilidades muito limitadas e parciais em situação terapêutica.

Quanto ao modo de comunicação utilizado pelas crianças, segundo dados obtidos nos seus prontuários, no Serviço, o mais freqüente é a produção oral de palavras isoladas e sons vocais inarticulados associados a gestos indicativos e representativos fundados em situação de enunciação entre a criança surda e o interlocutor ouvinte. Esta situação é interpretada pelo adulto como “não fala”. O conhecimento de língua portuguesa na modalidade oral e da língua brasileira de sinais é realidade apenas para a adolescente deste estudo.

Em relação às mães, duas são casadas e duas, separadas. Destas, apenas uma está casada com o pai do filho surdo. Todas relatam viver em uma situação econômica difícil e recebem auxílio social por parte de algum programa governamental, seja na forma de benefícios como aposentadoria por invalidez para os filhos surdos, seja como transporte gratuito em ônibus de empresas privadas que compõem o transporte urbano, ou em transportes realizados pelo poder público. Além disso, apenas uma menciona receber pensão alimentícia. Há também outra mãe que recebe remuneração na condição de empregada doméstica em zona rural. A idade dessas mães situava-se entre 27 e 47 anos de idade, na época em que foram entrevistadas.

No que se refere à escolarização, todas referiram ser alfabetizadas, e o limite instrucional superior corresponde à sexta série do Ensino Fundamental. Três delas residem na zona urbana do município de Santa Maria e uma delas, na zona rural de um município vizinho.

Quanto ao tempo de convivência com a realidade da surdez nos filhos, a situação de todas as mães é, de certa forma, similar. Isso se dá ao pensarmos que todas elas tiveram gestação de risco para o bebê e, igualmente, todas tiveram partos prematuros cujos bebês passaram por situações críticas de saúde, com riscos de não sobreviverem.

Essas crianças permaneceram em cuidados especiais em Centros de Terapia Intensiva, em berçários hospitalares, por um período de tempo em torno de

1 a 2 meses após o nascimento. Isto significa que, durante esse processo de tratamento médico aos quais os filhos foram submetidos, as mães conviveram com a possibilidade extrema de perderem o filho, ou de que ele poderia ter alguma consequência na sua saúde em razão das complicações de saúde das quais foram acometidos.

Levando em conta essas condições, compusemos o *corpus bruto*, pela transcrição dos relatos de experiências de mães ouvintes convivendo com a surdez dos filhos por um período de 2 meses, 2 anos, 1 ano e com 11 anos e seis meses. A diferença entre o tempo de convivência dessas mães com a surdez dos filhos pode ser observada em ressignificações sobre a surdez e o filho surdo, que, dentro de condições de produção, poderão ser consideradas na análise.

O objeto discursivo (Orlandi, 2002) será explicitado a seguir nas análises, no qual será tratada a compreensão do processo discursivo, apreendendo a historicidade do texto.

4.1.3 Do Objeto Discursivo

Inicialmente, nesta parte, apresentaremos a constituição do objeto discursivo, tomado a partir do trabalho de recorte efetuado no *corpus bruto*.

Os recortes foram organizados partindo-se de uma caracterização de blocos discursivos de acordo com tema em comum, que, por sua vez, estariam relacionados com as perguntas da pesquisa. Ou seja, inicialmente identificamos no texto de cada informante as seqüências discursivas sobre surdez; ser surdo; o filho; ser mãe; de língua e de linguagem, as quais foram organizadas em Blocos Discursivos Temáticos (BDT), formando pares associativos relacionados aos temas da pesquisa.

Desta forma, temos três **Blocos Discursivos Temáticos (BDT)**, a saber:

Surdez/Ser Surdo (S/SS)

Filho/Ser Mãe (F/SM)

Língua/Linguagem (L/LGG)

Cada Bloco Discursivo Temático está formado por Grupos Discursivos (GDs), e estes são constituídos por seqüências discursivas (Sds) as quais foram selecionadas no processo de recorte pela representatividade em relação ao que cada mãe referiu, sobre cada tema.

O primeiro **Bloco Discursivo Temático (BDT 01)** está constituído pelo relato sobre a temática surdez/ser surdo a partir da materialidade lingüística produzida por cada uma das quatro mães participantes do estudo, no transcorrer da entrevista. A fim de preservar a identidade dos participantes, cada relato recebeu a notação da letra “M” seguida do numeral 01, 02, 03 ou 04, correspondendo à seqüência temporal observada na realização das entrevistas, ou seja, a primeira mãe a ser entrevistada está descrita como M01; a segunda, M02 e assim, sucessivamente.

Neste espaço anterior ao procedimento das análises, é primordial situar o lugar da pesquisadora neste estudo. Ao empreender os gestos de interpretação, que estão presentes em todo processo analítico, conforme nos ensina Orlandi (1996), ainda que esteja na posição de analista de discurso, a pesquisadora está, como sujeito de linguagem, assujeitada aos efeitos dos discursos que a constituem enquanto fonoaudióloga. E, embora tome uma postura crítica em relação a determinados conceitos que permeiam a relação da fonoaudiologia com o seu objeto de estudo, enquanto “já-sujeitos”, devemos considerar a possibilidade de ser capturada numa relação de alteridade constitutiva de discursos outros. No entanto, preferimos fazer uma aposta na busca do recuo necessário para empreender o gesto analítico neste estudo, nos contornos do campo teórico discursivo.

4.2 Dando voz aos sentidos.

Para podermos efetuar o trabalho analítico, precisamos, a partir da identificação das posições de sujeito-mãe nos recortes a analisar, considerar as condições de produção de onde é permitido ao analista observar o funcionamento do discurso. Isso nos possibilita transitar num campo discursivo heterogêneo, operando com recursos de diferentes ordens no trabalho de interpretação das FDs mobilizadas na discursividade em estudo.

Assim sendo, alguns elementos lingüísticos serão destacados como representativos para o trabalho de reflexão analítica que realizaremos neste estudo, a fim de compreender como sentidos sobre surdez afetam essas mães que têm filhos surdos, os quais irão apoiar as atitudes destas sobre os filhos. Dentre estas, interessa-nos observar esses sentidos em suas relações com as escolhas feitas para os filhos, que terão repercussão sobre o modo de estar no mundo desses sujeitos. **Trata-se de um acontecimento que se funda a partir de uma determinação materna que tem como ponto nodal a escolha da modalidade de língua que será oferecida ao filho.**

Esses sentidos podem ser mobilizados pelo gesto analítico, a partir da materialidade discursiva, tomada a partir de traços lingüísticos-discursivos formulados no momento em que as mães deste estudo discursivisaram sobre esse tema. Ou seja, não serão considerados aqui os conteúdos dos itens lexicais de referência, tampouco se procura uma linearidade nas Sds, mas o funcionamento destas no discurso, na produção de sentidos observáveis a partir da desconstrução da discursividade para apreender “os sentidos submetidos a determinações não lingüísticas” (Maldidier, 2003, p.27). Para a compreensão desse funcionamento, serão mobilizados conhecimentos teóricos sobre a constituição conceitual das FDs, conforme foi formulado por Pêcheux (1997) na relação de posição-sujeito do discurso nas quais se inscreve a forma-sujeito mãe em dada FD no momento em que enuncia. Os pontos teóricos selecionados para empreender esse processo analítico apóiam-se nos preceitos desenvolvidos a partir de Pêcheux (1969 [1997], 1975 [1997]) com destaque para as noções de FD, Interdiscurso, Intradiscurso, FI, posição-sujeito, processos de identificação, desdobramento do sujeito, produção de

sentidos e, a partir de Henry (1997), pela noção de pré-construído como constituinte do interdiscurso e acionado via memória discursiva.

Apresentamos a seguir as análises empreendidas ao longo de três sub-sessões organizadas em BDT, distribuídos de tal forma que o BDT 01 compreende as Sds a partir de enunciados sobre Surdez e sobre Surdo. O BDT 02 compreende Sds que apontam como referência o que as mães falaram sobre o filho e seu lugar de mães, grafado como Filho, Ser Mãe. O BDT 03 reúne as Sds nas quais se encontram enunciados que permitem avaliar sentidos sobre Língua e Linguagem, a partir de como essa relação se estabelece na discursividade das mães. No entanto, vale salientar que a distribuição em BDT não se constitui um fechamento do gesto analítico, uma vez que o olhar do analista perpassa o conjunto que constitui o *corpus*, apoiando-se na noção de *texto* de Orlandi (2002) e de sua heterogeneidade quanto às posições de sujeito, das FDs e da natureza do material simbólico mobilizado.

A análise deste Grupo Discursivo, no qual foram agrupadas seqüências discursivas maternas sobre surdez, convoca o analista a contemplar o heterogêneo próprio da linguagem e dos sujeitos ao observar a língua em relação ao sujeito, ao histórico e ao social. Para esta observação, extraímos da materialidade lingüística elementos que permitam dar visibilidade aos processos de funcionamento dessas relações na atividade languageira, via simbólico.

4.2.1 Bloco Discursivo Temático 01 (BDT 01): Surdez/Surdo

O Bloco Discursivo Temático 01 (BDT 01) está composto por Sds que foram produzidas pelas mães, as quais contemplam as designações “surdez” e “surdos” por elas atribuídas durante a situação na qual foram ouvidas. Este BDT 01 está composto por dois Grupos Discursivos (GD): o Grupo Discursivo 1 (GD1), que compreende quatro Sds formuladas pelas mães participantes deste estudo e que apontam para denominações sobre a surdez, e o Grupo Discursivo 2 (GD2),

compreendendo oito Sds que acolhem designações para “surdo”. Passamos agora às análises:

Grupo Discursivo 1 (GD 1) - Grupo Discursivo Surdez

<p>M01</p> <p>Sd 01: sei lá, deve sê horrível... né?... eu acho...</p>
<p>M02</p> <p>Sd 01: Via assim quando a gente entrava num ônibus e entravam assim... eu ficava pensando que deve sê triste não sabê se comunicá com as pessoa né? Deve sê horrível isso aí.</p>
<p>M03</p> <p>Sd 01: é que antes parecia uma coisa assim que não tinha... que não tinha saída, sabe...</p>
<p>M04</p> <p>Sd 01: Surdez??? Ah... eu não sei...prá mim, sei lá... pra mim é... sei lá... uma coisa ruim, sei lá... é horrível...querê falá com as pessoa e não podê...</p>

Nas Sds acima destacadas, a surdez é descrita e definida pelas mães sob o ponto de vista de uma falta. Esta falta é, no entanto, discursivizada diferentemente, segundo a posição da qual está sendo afetada. Do ponto de vista do discurso médico, a surdez é vista como uma falta localizada em algum ponto da estrutura biológica no corpo – no sistema auditivo³⁵ que altera em graus variáveis o funcionamento do órgão auditivo e que têm critérios de classificação da severidade descritos na área médica; ou, ainda, a partir dos efeitos da surdez, sendo estes postos em relação às limitações que a surdez provoca no sujeito, em relação a parâmetros de normalidade. O ponto de vista clínico autoriza discursos que se

³⁵ Por sistema auditivo entende-se as estruturas morfológicas que permitem o funcionamento fisiológico da função auditiva e que compreendem tanto as estruturas periféricas (orelha externa, média e interna), quanto as compostas pelas vias nervosas e estruturas neurológicas responsáveis pela condução dos estímulos sonoros até suas áreas próprias no córtex cerebral.

inscrevem na FD Clínica, que está sendo descrita aqui como aquela que regula o que pode e deve ser dito a partir de uma posição-sujeito filiada a essa FD.

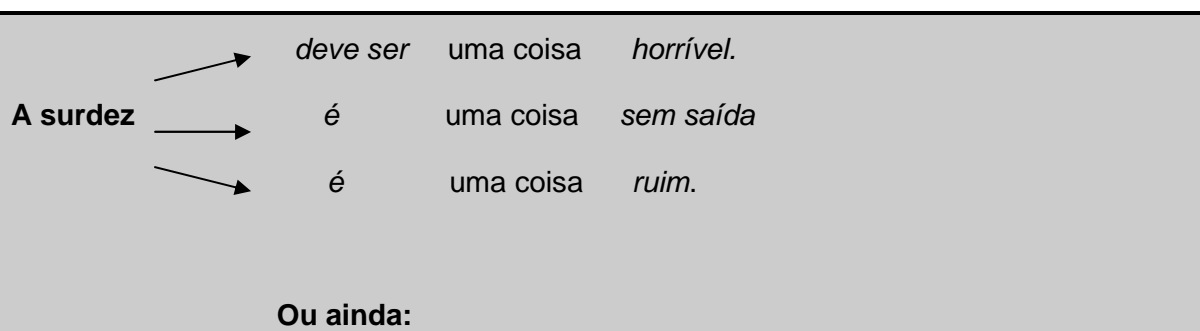
Do ponto de vista dos efeitos da surdez, estes não são aparentes no bebê ao nascer e, embora na área de saúde auditiva atualmente sejam mais amplamente aplicados programas de triagem auditiva neonatal, que permitem avaliar a audição desde o nascimento, seus efeitos costumam ser visibilizados por comportamentos esperados e que a criança surda não apresenta, tais como a ausência de reações a estímulos sonoros quando ela não acorda com sons intensos, quando ela não se acalma com a voz da mãe, sem vê-la, quando ela não se assusta com sons inesperados ou, ainda, e principalmente, quando ela não fala e/ou ela interage socialmente através de vocalizações e gestos indicativos para expressar suas necessidades e que são os indicadores comportamentais levados em consideração no momento do diagnóstico da surdez. A forma como ocorre o desenvolvimento da criança surda, vista pela “falta” de audição, de oralidade, faz movimentar sentidos sobre a surdez e sobre os sujeitos surdos.

Nas Sds em estudo, aparecem designações para surdez que apontam para uma valorização dessa falta para o pólo da negatividade como podemos observar nas formulações lexicais “horível”, “coisa ruim”, “triste”, que causam restrições na ordem da linguagem ao sujeito materializadas discursivamente em “não sabê se comunicá com as pessoas”, “querê falá com as pessoa e não podê...” É comum encontrarmos na literatura médico-fonoaudiológica a associação da surdez com a mudez, como já mencionados neste texto a partir de Perelló (1972) e Lacerda (1976), sendo materializada pelo sintagma surdo-mudez e, na linguagem do cotidiano, pelo sintagma surdo-mudo, mudo ou mudinho.

As representações de surdez advindas do discurso clínico mobilizam sentidos de incapacidade, de dificuldades, pois se alicerçam sobre o que é entendido clinicamente por limitações decorrentes da surdez. No discurso do cotidiano, circula a identificação de surdez desqualificando o sujeito surdo, pelo uso da palavra surdo-mudo, mudo, ou ainda, mudinho quando utilizado em piadas contadas por ouvintes nas quais os surdos são tomados como alvo de chacota. Estas identificações retornam no eixo intradiscursivo e produzem efeitos de sentido pelo trabalho da memória discursiva, como pré-construídos (Henry, 1992), via

interdiscurso, o que podemos compreender ao considerarmos que todo discurso se realiza no cruzamento de uma memória atualizada no eixo da formulação num jogo de produção de sentidos, segundo o que aponta Orlandi (2002).

Esta retomada ocorre quando as mães enunciam sobre surdez a partir de uma posição de sujeito na qual se identificam com uma FD que será chamada aqui de Formação Discursiva Ouvinte (FDO). Esta FD regula os saberes que circulam socialmente e emergem na discursivização das mães pela identificação a essa FD numa situação enunciativa, numa dada formação social nas quais se identificam com uma FD que institucionaliza um falar “sobre” algo que é estranho a quem enuncia. Freud (1919, [1976]) trabalha a noção de “estranho” no campo da estética como uma “teoria das qualidades do sentir”. Neste aspecto, ele relaciona esta expressão com o que é assustador, que provoca medo e horror, ao mesmo tempo que também pode caracterizar algo que desperta medo em geral. Neste ponto, pode ser nomeado como estranho o que for significado no campo do que é ameaçador a partir da relação de sentidos estabelecida entre as experiências que causaram estranheza como algo que já é familiar e que foi retomado pelo sujeito como uma memória. Assim, o autor explicita o “estranho” como uma “categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar”. (Freud, 1919 [1976], p.277). Nesta linha de pensamento, o elemento que amedronta pode ser mostrado como algo reprimido que retorna e que o constitui, ao que acrescentamos, via inconsciente. Podemos compreender que as crenças e a própria memória sobre a surdez e sobre os surdos retornam pela via do interdiscurso no discurso materno quando filiadas à FDO. Vejamos como ocorrem essas formulações e seus desdobramentos:



A surdez	→	deve ser	uma	<i>doença</i>	horrrível.
	→	é	uma	<i>doença</i>	sem saída.
	→	é	uma	<i>doença</i>	ruim.

A substituição do termo “coisa” do dizer da mãe, neste movimento analítico, por “doença”, dá visibilidade aos sentidos que emergem do não-dito na fala da mãe, mas que retornam a ela, em um trabalho de memória e esquecimento de dizeres outros que produzem sentidos e que é apagado no momento em que enuncia. Esse deslizamento se estabelece uma vez que a confirmação da surdez se dá através de um diagnóstico que é médico e que é precedido de um ritual que inclui consultas e exames próprios do funcionamento deste aparelho ideológico no gerenciamento da saúde, que produz sentidos no jogo discursivo do cotidiano.

Estas possibilidades se abrem, ainda, para outras formulações, nas quais podemos observar a constituição de sentidos que se funda pela falta, aqui, falta de audição:

A falta de audição	→	deve ser	uma coisa	horrrível.
	→	é	uma coisa	sem saída.
	→	é	uma coisa	ruim.

A emergência do verbo ser, enunciado a partir de uma posição-sujeito, identificada numa FD que organiza pré-construídos, produz efeitos de sentido que se dão como efeito no discurso de algo que é fixo. A surdez é. Na condição enunciativa que produziu os enunciados em estudo, as mães falavam depois de ter sido solicitado a elas o que pensavam sobre a surdez. Este efeito de fixidez em

algo negativo é movimentado também pelas escolhas “horível”, “sem saída” e “ruim”, que, no conjunto da enunciação, retornam e fixam o sentido. Como sabemos, Pêcheux (1997) alerta para o fato de que “o sentido não está alocado em lugar nenhum”, ele se constitui em efeito da/na discursividade. Por outro lado, as denominações também apontam para efeitos da surdez sobre a linguagem, que é tomada enquanto fala e enquanto (im)possibilidade de existência no sujeito (não podê) e também com o sentido de comunicação (se comunicá), como podemos ver a seguir:

[...] não sabe se comunicá com as pessoas, né? (M02, Sd 01)

[...] é horrível... querê falá com as pessoa e não podê... (M04, Sd 01)

Estas formulações integram uma rede de sentidos na qual se observa uma relação de falta que surge pela observância de fala tomada como condição natural – e normal – de verbalização.

Sánchez (1990), ao defender o uso e valorização da língua de sinais utilizada por surdos, desloca o uso lexical de “fala” como sinônimo de articulação vocal dos fonemas de uma língua oral, ao afirmar que podemos “falar com as mãos” numa ampliação do sentido de fala como oralidade, para fala pelos sinais que compõem as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas nas quais os sinais são executados com as mãos e associados a outras expressões gestuais corporais no exercício da linguagem. Ainda nas seqüências em análise, observamos também outras possibilidades de compreensão. Vejamos:

[...] não sabê se comunicá com as pessoas, né? (M02- Sd01)

e

[...] é horrível... querê falá com as pessoa e não podê... (M04 - Sd 01)

As seqüências acima permitem estabelecer relações que retomam os sentidos da naturalização da fala, ou seja, do oral como “normal”, pois aloca as dificuldades no processo do uso da linguagem, posta por elas enquanto comunicação, apenas na esfera dos surdos e não dos ouvintes. Indo mais além e considerando que os traços de humanidade não se restringem ao modo como nos expressamos em linguagem e que, entre os surdos, não há entraves na comunicação, as referências maternas relacionando essas dificuldades nas relações de linguagem em **com as pessoas** (M02 - Sd 01 e M04 - Sd 01), abrem-se para a questão: quem está aí, nesta indeterminação, sendo reconhecido como pessoas e/ou não-pessoas?

Passamos, a seguir, à análise do próximo Grupo Discursivo no qual são analisadas discursivamente as designações para “surdo”.

Grupo Discursivo 2 (GD 2) - Grupo Discursivo Surdo

M01

Sd 01

[...] essa mulher lá perto de casa, a guriuzinha dela usa aparelho e usa óculos. A guria não fala...ela só grita... vive gritando... báh...daí que é muito difícil...

Sd 02

... se eu fosse convive com uma pessoa muda ia sê muito difícil... é só com gesto...

Sd 03

apesar que eu nunca tinha visto assim pessoa que usasse aparelho assim eu nunca tinha visto...ou até que sim, mas eu nunca prestei atenção...

Sd 04

...se se apresentá um mudo na minha frente eu vô ficá toda perdida né...não vô sabê nem... mas nem como começá...sei lá...acho que é muito difícil...só o dia a dia mesmo.

M02

Sd

01

[...] aí a moça do caixa converso com ela: “tu qué comê agora? Deixa a tia passá primero.” Mas ela não sabe que a guria era surda, que a guria não ouve né...aí eu fiquei receosa: será que eu digo

prá ela que a guria não ouve?

M03

Sd 01

[...] eu nunca tinha convivido com ninguém assim de... com problema, mas depois com a convivência com a criança e com as outras mães vai pegando mais experiência também, vai vendo que não é só com a gente...

Sd 02

Quando ela era pequena sim, os olhos das pessoas, sei lá...naquela época ela usava aparelho e usava óculos né... então eu embarcava com ela, os ônibus tudo cheio e as pessoa pareciam que tavam vendo um ser de outro mundo, sabe? Ficavam tudo assim falando e... olhando.

M 04

Sd 01

...as pessoa me perguntam e eu falo né... prá elas que ela não ouve, que ela não ouve... as vez as pessoa chamam ela também, os vizinho mesmo né... chamam e eu tenho que explicá né, pra eles...eu falo né...que ela não ouve né... que eu to procurando tratamento pra ela...eu não espicho muito...

Seguem-se as análises:

No GD 2 (GD02), analisamos como as mães discursivizam “sobre surdez” no qual são mencionadas impressões sobre surdos. Nestas Sds, serão destacadas as seguintes escolhas lexicais:

[...] a guriuzinha dela **usa aparelho** , [...] a guria não fala ela só grita...[...] daí que é **muito difícil** ... (M01, Sd 01)

.... se eu fosse convivê com **uma pessoa muda** ia sê **muito difícil**... **é só com gesto**... (M 01, Sd 03)

[...] **pessoa que usasse aparelho assim**, eu nunca tinha visto, ou até que sim, mas eu nunca prestei atenção... (M01, Sd 02)

[...] se se apresentá **um mudo** na minha frente eu vô ficá toda perdida né... não vô sabê nem...mas

nem começá... sei lá... acho que é muito difícil... só o dia a dia mesmo... (M01, Sd 04)

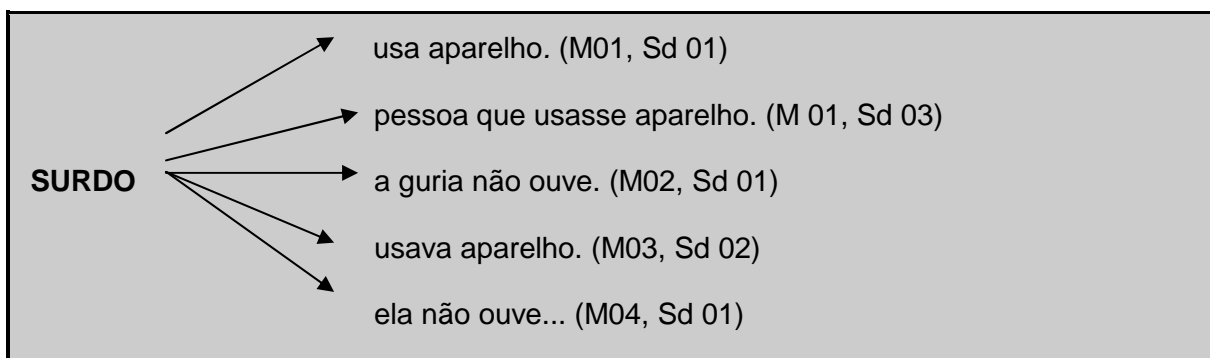
[...] Mas ela não sabe que a guria era surda, que a guria não ouve né... aí eu fiquei receosa: será que eu digo pra ela que a guria não ouve? (M02, Sd 01)

[...] eu nunca tinha convivido com ninguém assim de... com problema, mas depois com a convivência com a criança e com as outras mães vai vendo que não é só com agente [...] (M03, Sd 01)

Quando ela era pequena sim, os olhos das pessoas, sei lá...naquela época ela usava aparelho e usava óculos né... então eu embarcava com ela, os ônibus tudo cheio e as pessoa pareciam que tavam vendo um ser de outro mundo, sabe? Ficavam tudo assim falando e... olhando (M03, Sd 02)

[..] as pessoa me perguntam e eu falo né... prá elas que ela não ouve, que ela não ouve... as vez as pessoa chamam ela também, os vizinho mesmo né... chamam e eu tenho que explicá né, pra eles...eu falo né...que ela não ouve né...[...] (M04, Sd 01)

Deste recorte, temos que, para as mães, surdos são identificados como:



As designações para surdos referidas pelas mães apontam para um apagamento do nome “surdo” manifestado por um silenciamento que ocorre por outras escolhas lexicais ou pela ausência de palavras, num modo de apagar sentidos onde “o silêncio fala por elas” (Orlandi,1997, p. 14). Suas escolhas deslizam para “usa aparelho”, “não ouve”. A surdez se torna visível no dia-a-dia, em um primeiro momento, através do uso de aparelhos de amplificação sonora individual, popularmente chamados de “aparelho”, “aparelho de audição”, “aparelho

auditivo”, pois, em sua maioria, são do tipo retroauricular, ou seja, o aparelho é usado apoiado atrás da orelha do usuário, e, portanto, pode ser visualizado e desta forma marcar a presença de surdez, o que traz modificações na conduta dos ouvintes no trato com os usuários. O uso do aparelho é uma marca de identificação de surdez, que traz nos ouvintes sentidos que geralmente associam com uma falta e mobilizam significações já cristalizadas que apontam para uma qualificação de natureza negativa do usuário. Estes sentidos são também identificados nas falas destas mães quando se manifestam sobre aqueles aos quais elas identificam como surdos no seu cotidiano, como podemos compreender na análise a seguir:

... a guria não fala ela só grita... (M01, Sd 01)

.... se eu fosse conviver com uma pessoa muda ia ser muito difícil... é só com gesto... (M01, Sd 02)

[...] se se apresentá um mudo na minha frente eu vou ficar toda perdida né... (M01, Sd 04)

[...] com alguém assim de... (M03, Sd 01)

... e as pessoas pareciam que estavam vendo um ser de outro mundo, sabe? (M03, Sd 02)

No momento que enunciam sobre surdos, estabelecem relações que qualificam negativamente o sujeito como “mudo”, “uma pessoa muda”, “não fala”, “só grita”, “é só com gesto”, através do modo como esses sujeitos se manifestam linguisticamente, e apontam para efeitos de sentido naturalizados de deficiência e de estranhamento, do não-reconhecível, do que não é familiar. Nesta posição discursiva, que chamaremos de Posição Discursiva 1 (PD1), as mães falam sobre “surdos” e trazem os sentidos que circulam socialmente no imaginário coletivo do que é ser surdo, ou seja, como algo afastado de si, numa imaginária situação de “neutralidade” do sujeito da enunciação. A partir do que Pêcheux (1975, [1997]) caracterizou como uma primeira modalidade de desdobramento da forma-sujeito, posicionamos a PD1 como o discurso do “bom sujeito”, ou seja, aquele no qual ocorre uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, na qual a mãe assume a posição-sujeito universal e se assujeita, identificando-se às determinações que o interdiscurso projeta na FDO. Vale aqui considerar também

que, antes de serem mães, estas mulheres são ouvintes e esta condição também é constitutiva da sua filiação discursiva.

Além da PD1, encontramos, na materialidade discursiva, a forma material da tensão em que o sujeito da enunciação, na posição-sujeito mãe, a qual denominaremos de Posição Discursiva 2 (PD2). Nesta posição discursiva, a mãe volta-se para sua condição real de existência, havendo, enquanto sujeito da enunciação, uma tomada de posição de distanciamento e revolta numa relação tensa com respeito ao que o já cristalizado põe como evidência de sentido que o sujeito universal encaminha e dá a pensar ao sujeito da enunciação. Esta é a posição do que Pêcheux (1975 [1997]) chama de discurso do “mau sujeito”. Nesta posição discursiva, o sujeito-mãe fala de uma posição da qual fala diferentemente, mas, como efeito, significa um retorno ao sentido cristalizado. O sujeito se “contra-identifica” com a FD que lhe é imposta como uma determinação exterior, via interdiscurso. Esta tensão se caracteriza na materialidade discursiva pela ausência nas palavras, como em “com alguém assim de...” na impossibilidade do dizer no interior de uma mesma FD.

Uma realização desta natureza tem um funcionamento em que há um desdobramento da forma-sujeito, na qual está falando não de qualquer surdo, mas do surdo que é seu filho e numa condição de proximidade de si. Devemos estar atentos ao fato de que é a relação de sentidos que se dá pelo imaginário articulado ideologicamente, produzindo o encontro entre as materialidades da língua e da história determinadas historicamente nas FDs e que regulam o que os sujeitos-mãe podem dizer ou não, que está significando em “com alguém assim de...” e em “um ser de outro mundo”, na impossibilidade de dizer “monstro”, por exemplo.

Podemos assim entender o funcionamento discursivo ora analisado:

Tema: Surdez/Surdo

FDO

Posição-sujeito universal → PD1 → afastamento de si → mudo, não fala usa aparelho, não ouve, é horrível, não sabê se comunicá → sentido mobilizado → mudo, estranho, “monstro”, menosvalia, medo, comiseração...

FDM

Posição-sujeito mãe → PD2 → proximidade de si → tensão, silenciamento, “alguém assim de...”, “parecia que tavam vendo um ser do outro mundo”, triste, coisa ruim → sentido mobilizado → deficiência, estranhamento...

Os efeitos de sentido produzidos a partir da inscrição na posição-sujeito mãe, identificada a uma FD Ouvinte, encaminham uma compreensão de que, ao falar sobre o que essas mães reconhecem como surdez e como surdo, elas o fazem a partir de um lugar de afastamento da realidade que vivenciam com os filhos. No entanto, quando falam sobre surdos desde a posição sujeito-mãe, são atravessadas por sentidos outros no embate entre FDs no jogo da forma-sujeito mãe, sob a forma de diferentes posições discursivas.

Embora enquanto sujeito-universal as mães reconheçam nos filhos a representação cristalizada socialmente sobre normalidade, na posição sujeito-mãe, afetadas pelo inconsciente e pela ideologia, em determinadas condições de produção, formulam o seu discurso baseado numa contradição, negando e afirmando, ao mesmo tempo, a anormalidade. Lembramos ainda que o que é dito numa discursivização carrega sentidos da FD à qual o sujeito se filia ao falar, conforme nos ensina Pêcheux (1997). No bloco seguinte, esta condição de funcionamento será mais bem explicitada.

4.2.2 Bloco Discursivo Temático 02 (BDT 02): Filho/Ser Mãe

Este Bloco Discursivo está composto pelo recorte de Sds de referência para a análise de como as mães se referiram ao falar sobre o filho surdo e sobre seu

lugar de mãe, as quais foram recortadas do *corpus* bruto. Está organizado em dois Gupos Discursivos: o GD 01 compreende 21 Sds e trata das designações sobre o filho; o GD 02 compreende 11 Sds.

Grupo Discursivo 1 (GD 01) - Grupo Discursivo Filho

Filho de peixe, peixinho é?

M 01

Sd 01

[...] eu fiquei nervosa e tudo, mas depois fui me conformando... mas mesmo assim eu dizia: ele não deve de se...mas ele melhora bastante depois que uso o aparelho...[...] esperto ele sempre foi... não é porque ele tem esse problema de audição que ele vai ser burro, isso não...não quer dizer que ele vai ser burro, mais ele é muito esperto bááá... e cada vez ele tá melhorando mais de quando eu comecei a trazê-lo aqui...

Sd 02

Eu pensei assim... báh...como será que é lidá? Porque nunca...né... sei lá...eu fiquei assim apavorada...porque tu...tu não tem nem noção como é que é lidá com uma pessoa su... né... depois eu penso assim ó...de repente ..ele podia ser mudo...báh.... aí ficavam assim debochando...não! Mas eu não quero isso... aí eu comecei a ficar apavorada...quero que ele fale... não sabia como lidá...depois eu fui puxando, puxando, conversando com ele, trabalhando...tááá... é pouca coisa que ele fala...ele não...sei lá, se fosse por gesto ele não... acho que por mais que ele tenha problema de audição ele não é mudo...

Sd 03

Eu sempre penso um pouco assim ó... que... eu não sei, de repente... bom.... mas cada um pensa de um jeito.... eu penso que um dia ele não vai mais precisar usar aquele aparelho...eu sempre tenho na minha cabeça que um dia ele não vai mais precisar usá...e... sei lá...o que tiver ao meu alcance pra mim vê-lo bem...pra ele se sentir bem eu vou fazê...eu penso assim, no que depende dele ele é assim um guri bem esperto assim... já é né...acho que não é por causa que ele usa aparelhinho que ele não vai... que ele não vai ser um... sei lá...uma pessoa mais tarde que... saiba das coisas, sei lá...eu penso assim que não é porque ele tem esse probleminha que ele vai ser assim

uma pessoa que não vá entende as coisa...

Sd 04

...daí eu falo e tudo... meu gurizinho tem poblema de audição, ele tem uma perda, ele usa aparelho e tudo...as pessoa ficam curiosa em sabê né... daí eu falo, ele tá bem e tudo, agora ele escuta...se deixá ele dorme até de aparelho...

Sd 05

[...] eu digo que ele tem uma perda auditiva... eu nunca digo assim que...que ele... eu digo que ele tem uma perda auditiva...não assim surdo...não gosto que chamem surdo ele....[...] teve uma mulher...ela chego assim: bah! É verdade que o teu guri é surdo e mudo? Ahhhh...aquilo ali me subiu até encima né... eu falei..não é não! Ele tem uma perda auditiva! [...] sei lá quando falam assim uma coisa de um filho assim da gente... eu mesmo...eu sô muito nervosa...[...] aquilo ali, bah...tem certas coisa que dói...

M 02

Sd 01

No início a minha suspeita é que ela era muda né... mas nunca imaginei da surdez dela, nunca imaginei que fosse surda, mas eu imaginava assim que ela ia sê muda, que nunca ia falá...

Sd 02

[...] com 4 anos é que mandaram ela fazê um exame [...] de audição né...porque não tinha mais exame pra fazê nela, o último era esse né...aí foi onde constato que ela tinha surdez profunda nos dois ouvido...

Sd 03

[...] foi um choque prá mim né...porque nunca imaginei que um filho meu fosse sê assim... os médico lá na universidade, acho que eles erraram um pouco, porque eles tinham que tê feito, ela fico 22 dias na UTI, acho que eles tinham que tê feito um exame sobre isso né....pra...vê se ela era normal em tudo né...

Sd 04

[...] eu pensei que ela não ia tê um pingo de recuperação né... pra se comunicá [...] eu achei que ela nunca ia saí uma palavra.

Sd 05

[...] ela ta no pré ainda né, porque lá tem que faze 2 anos ainda né, pra saí bem adiantada...ela já ta... ela sabe tudo os sinais, tudo, tudo, tudo...que ela é muito inteligente né... não sei se é ela ou é todas essas criança surda que são muito inteligente né... mas lá no colégio as professora acham muito a inteligência dela fora de série!

Sd 06

[...] Daí ela volto a perguntá de novo e aí eu disse: não, não adianta a senhora perguntá porque ela é surda né... aí ela disse: “ai... coitadinha!!” Aí eu respondi meio mal pra guria do caixa: não! Coitadinha não!! Ela não é alejada! Ela é uma pessoa normal que nem nós, só que ela não ouve né... eu disse pra guria do caixa.

Sd 07

[...] eu botei esse meu menor esses dia na creche, ele é muito inquieto, to até procurando um médico assim, pra levá ele... [...] não pára 1 minuto... e não adianta assim a gente falá com ele assim porque ele não ouve... eu digo: só o que falta também é ele sê surdo que nem a outra né!!

Sd 08

[...] o futuro dela deve sê normal como de qualquer outra criança, qualquer outra pessoa...nós assim, né...

M 03**Sd 01**

Quando ela era pequena sim, os olhos das pessoas, sei lá...naquela época ela usava aparelho e usava óculos né... então eu embarcava com ela, os ônibus tudo cheio e as pessoa pareciam que tavam vendo um ser de outro mundo, sabe? Ficavam tudo assim falando e... olhando.

Sd 02

[...] ela com tudo os defeito de audição e visão ela... ela é uma criança feliz sabe...

Sd 03

Pra leitura ela ta mal, mas eu acho que é pelo português sabe, assim... mas ela lê. Não bem assim como seria se fosse numa criança normal sabe?

Sd 04

Eu...eu até não gosto dessa palavra “surdo”, sabe? Não é que não tenha, sabe, mas é que é uma coisa, parece que essa palavra é pesada. Então o dia em que me perguntam assim, eu digo: ela não ouve. Claro, é a mesma coisa, mas a gente... sei lá, tem umas palavra que dói assim por dentro da gente sabe... então as vez eu digo “ela não ouve bem”, claro, ia dá na mesma coisa, mas parece que não soa tanto...tão pesado como essa...surdo. Claro, isso a gente sabe que são, mas pelo menos eu penso assim, não sei se as outras também.

M 04**Sd 01**

[...] porque eu vi que ela tinha problema de surdez faz uns 10, 11 mês por aí... que eu já vinha

notando que ela não tava escutando...

Sd 02

Eu pra mim ela escuta um pouco sabe... ela não é totalmente...sabe...

Sd 03

... é a primeira vez né... que eu to lidando com isso, meus filho nunca tiveram problema nenhum...

A seguir, encontram-se os elementos discursivos destacados para análise como referência nas Sds selecionadas:

... [...] esperto ele sempre foi... não é porque ele tem esse problema de audição que ele vai ser burro, isso não...não quer dizer que ele vai ser burro, mais ele é muito esperto bááá... (M01, Sd 01)

...porque tu... tu não tem nem noção como é que é lidar com uma pessoa su... né... depois eu penso assim ó...de repente ..ele podia ser mudo...báh... aí ficavam assim debochando...não! Mas eu não quero isso... aí eu comecei a ficar apavorada...quero que ele fale... não sabia como lidar...depois eu fui puxando, puxando, conversando com ele, trabalhando...tááá... é pouca coisa que ele fala...ele não...sei lá, se fosse por gesto ele não... acho que por mais que ele tenha problema de audição ele não é mudo... (M01, Sd 02)

Eu sempre penso um pouco assim ó... que... eu não sei, de repente... bom.... mas cada um pensa de um jeito... eu penso que um dia ele não vai mais precisar usar aquele aparelho...eu sempre tenho na minha cabeça que um dia ele não vai mais precisar usá...e... sei lá...o que tiver ao meu alcance pra mim vê ele bem...pra ele se sentir bem eu vou fazê...eu penso assim, no que depende dele ele é assim um guri bem esperto assim... já é né...acho que não é por causa que ele usa aparelhinho que ele não vai... que ele não vai ser um... sei lá...uma pessoa mais tarde que... saiba das coisas, sei lá...eu penso assim que não é porque ele tem esse probleminha que ele vai ser assim uma pessoa que não vá entender as coisa... (M01, Sd 03)

... daí eu falo e tudo... meu gurizinho tem problema de audição, ele tem uma perda, ele usa aparelho e tudo...as pessoas ficam curiosas em saber né... daí eu falo, ele tá bem e tudo, agora ele escuta...se deixar ele dorme até de aparelho... (M01, Sd 04)

[...] eu digo que ele tem uma perda auditiva... eu nunca digo assim que...que ele... eu digo que ele tem uma perda auditiva...não assim surdo...não gosto que chamem surdo ele....[...] teve uma mulher...ela chegou assim: bah! É verdade que o teu guri é surdo e mudo? Ahhhh...aquilo ali me subiu até encima né... eu falei..não é não! Ele tem uma perda auditiva! [...] sei lá quando falam assim uma coisa de um filho assim da gente... eu mesmo...eu sou muito nervosa...[...] aquilo ali, bah...tem certas coisas que dói... (M01, Sd 05)

No início a minha suspeita é que ela era muda né... mas nunca imaginei da surdez dela, nunca imaginei que fosse surda, mas eu imaginava assim que ela ia sê muda, que nunca ia falá... (M02, Sd 01)

[...] com 4 anos é que mandaram ela fazê um exame [...] de audição né...porque não tinha mais exame pra fazê nela, o último era esse né...aí foi onde constato que ela tinha surdez profunda nos dois ouvido ... (M02, Sd 02)

[...] foi um choque prá mim né...porque nunca imaginei que um filho meu fosse sê assim... os médico lá na universidade, acho que eles erraram um pouco, porque eles tinham que tê feito, ela fico 22 dias na UTI, acho que eles tinham que tê feito um exame sobre isso né....pra...vê se ela era normal em tudo né... (M02, Sd 03)

[...] eu pensei que ela não ia tê um pingão de recuperação né... pra se comunicá [...] eu achei que ela nunca ia saí uma palavra. (M02, Sd 04)

[...] ela ta no pré ainda né, porque lá tem que faze 2 anos ainda né, pra saí bem adiantada...ela já ta... ela sabe tudo os sinais, tudo, tudo, tudo...que ela é muito inteligente né... não sei se é ela ou é todas essas criança surda que são muito inteligente né... mas lá no colégio as professora acham muito a inteligência dela fora de série! (M02, Sd 05)

[...] Daí ela volto a perguntá de novo e aí eu disse: não, não adianta a senhora perguntá porque ela é surda né... aí ela disse: "ai... coitadinha!!" Aí eu respondi meio mal pra guria do caixa: não! Coitadinha não!! Ela não é alejada! Ela é uma pessoa normal que nem nós, só que ela não ouve né... eu disse pra guria do caixa. (M02, Sd 06)

[...] eu botei esse meu menor esses dia na creche, ele é muito inquieto, to até procurando um médico assim, pra levá ele... [...] não pára 1 minuto...e não adianta assim a gente falá com ele assim porque ele não ouve... eu digo: só o que falta também é ele sê surdo que nem a outra né!! (M02, Sd 07)

[...] o futuro dela deve sê normal como de qualquer outra criança, qualquer outra pessoa...nós assim, né... (M02, Sd 08)

Quando ela era pequena sim, os olhos das pessoas, sei lá...naquela época ela usava aparelho e usava óculos né... então eu embarcava com ela, os ônibus tudo cheio e as pessoa pareciam que tavam vendo um ser de outro mundo, sabe? Ficavam tudo assim falando e... olhando. (M03, Sd 02)

[...] ela com tudo os defeito de audição e visão ela... ela é uma criança feliz sabe... (M03, Sd 03)

Pra leitura ela ta mal, mas eu acho que é pelo português sabe, assim... mas ela lê. Não bem assim como seria se fosse numa criança normal sabe? (M03, Sd 04)

[...] porque eu vi que ela tinha problema de surdez faz uns 10, 11 mês por aí... que eu já vinha notando que ela não tava escutando... (M04, Sd 01)

Eu pra mim ela escuta um pouco sabe... ela não é totalmente...sabe... (M04, Sd 02)

... é a primeira vez né... que eu tô lidando com isso, meus filhos nunca tiveram problema nenhum...
(M04, Sd 03)

Este Grupo Discursivo no qual as mães falam sobre os filhos é marcado pelo embate entre FDs postas discursivamente na posição-sujeito mãe em sua forma material pela tentativa de silenciar sentidos em circulação sobre surdez e surdos. Este silenciamento está nas reticências, nas palavras inacabadas (su...), no uso de paráfrases como em “tem problema de audição”, “ele tem perda auditiva”, “ela não ouve”, “ela não ouve bem”, ainda pelo uso de elementos como “isso a gente sabe que são, mas...”; “lidando com isso”; “parecia assim uma coisa assim que não tinha...”; “ela é uma pessoa normal que nem nós, só que ela não ouve”.

Antes de prosseguirmos, é preciso lembrar, com Pêcheux ([1969] ,1997) e Orlandi (2002), que os efeitos de sentido de todo dizer são apreendidos no gesto analítico, relacionando-os às condições de produção do discurso, à exterioridade. A esse respeito, estamos considerando aqui, além das condições sócio-históricas e ideológicas, o seu sentido amplo, igualmente o que Orlandi (2002) nomeia como sentido estrito e que incluem as circunstâncias da enunciação. Estas, neste estudo, dizem respeito a que o encontro com as mães se realizou no interior de um serviço público de fonoaudiologia, com uma fonoaudióloga.

Temos uma situação em que, ao serem interpeladas sobre o tema da surdez nos filhos, as mães encontram-se diante de alguém autorizado a falar do ponto de vista clínico, pois compete ao fonoaudiólogo a comprovação da surdez por meio de avaliações específicas da sua atribuição profissional. É este profissional quem primeiro lhe diz que seu filho é surdo. Assim procedendo, esse sujeito expõe a realidade da surdez da criança para as mães e este é um aspecto a ser considerado nas análises a seguir, pois sinalizam condições de produção estritas na produção do discurso em análise.

Além disso, devemos lembrar que, no funcionamento do discurso, no que se refere às condições de produção, existem diversos fatores que se relacionam. Deste funcionamento compreendemos, com Orlandi (2002), que todo discurso se realiza numa rede de discursos outros, passados ou futuros e que os sentidos são parte desta relação. Outra atenção deve ser dada ao que é conhecido como

mecanismo de antecipação, pois o seu funcionamento promove no sujeito uma tentativa de antecipar a si os sentidos que suas palavras produzem no interlocutor. Por este mecanismo, o sujeito procura direcionar sua argumentação, calando, silenciando ou parafraseando de acordo com os efeitos que ele pensa produzir no seu interlocutor. Há ainda a relação de forças que, por sua forma de ação no discurso, confere noção de valor e poder, sendo então, o lugar de onde o sujeito fala constitutivo do que diz, segundo o lugar a partir do qual se fala.

O trabalho analítico com a configuração discursiva como a que está em análise no presente estudo atualiza a surdez para as mães e, para estas, toca o impossível de ser dito, mas está ali significado em diferentes formas na formulação, como poderemos ver a seguir.

O silenciamento como impossível, como censura, como interdição, pode ser observada nas seguintes Sds:

lidá com uma pessoa su... né... (M01, Sd 02)

porque nunca imaginei que um filho meu fosse sê assim... (M02, Sd 03)

ele tá bem e tudo, agora ele escuta...se deixá ele dorme até de aparelho... (M01, Sd 04)

...de repente...ele podia sê mudo...báh.... aí ficavam assim debochando...não! Mas eu não quero isso.... acho que por mais que ele tenha poblema de audição ele não é mudo... (M01, Sd 02)

... eu nunca digo assim que...que ele...eu digo que ele tem uma perda auditiva...não assim surdo...não gosto que chamem surdo ele... (M01, Sd 05)

acho que eles tinham que tê feito um exame sobre isso né....pra...vê se ela era normal em tudo né... (M02, Sd 03)

... é aprimeira vez né... que eu to lidando com isso, meus filho nunca tiveram problema nenhum... (M04, Sd 03)

Eu pra mim ela escuta um pouco sabe... ela não é totalmente...sabe... (M04, Sd 02)

Como podemos observar a seguir, ao serem confrontadas por alguém que lhes fala de seus filhos denominando-os surdos, estas mães trazem para o eixo da formulação elementos de silenciamento sob diferentes formas. A esse respeito, fazemos referência à recorrência de paráfrases utilizadas que podem ser

interpretadas como uma tentativa que o sujeito, no lugar de mãe, recorre para apagar os sentidos circulantes, trazidos pela qualificação de alguém como surdo.

Nesta posição-sujeito, os discursos maternos são atravessados por sentidos que mobilizam impressões de sofrimento quando se voltam para si, uma vez que falam sobre o filho numa condição de proximidade, própria da relação estabelecida pela maternidade na sua constituição sócio-histórica que se inscreve na ordem discursiva na qual há a identificação a uma FD aqui denominada Formação Discursiva Materna.

Esta FDM se configura regulando as possibilidades do dizer quando o sujeito enuncia, em condições de assujeitamento pleno a essa FD, em que não estão autorizados dizeres que desqualifiquem o filho. E dizer “surdo” ao falar no filho se inscreve nesta ordem do impossível de ser dito, pois, ao dizer “surdo”, são desencadeados sentidos em que não é mais sobre o filho, mas do filho. E, além disso, é também falar de si, pois, na posição-sujeito mãe, ela fala no/do seu filho. Esta identificação do sujeito ocorre por ação ideológica, via inconsciente e mobiliza os sentidos “já-lá”, encaminhados pela memória discursiva nos processos de significação. Vejamos como ocorre essa tentativa de silenciamento de sentidos pelo uso de paráfrases:

[...] ele tem esse problema de audição.(M01, sd 01)

[...] ele usa aparelhinho.(M01, sd 03)

[] porque ele tem esse probleminha.(M01, Sd 03)

[...] meu gurizinho tem problema de audição, ele tem uma perda, ele usa aparelho.(M01, Sd 04)

[...] digo que ele tem uma perda auditiva... eu nunca digo assim que...que ele... eu digo que ele tem uma perda auditiva...não assim surdo...não gosto que chamem surdo ele...[...].(M01, Sd 05)

[...] aí foi onde constato que ela tinha surdez profunda nos dois ouvido ... (M02, Sd02)

[...] eu pensei que ela não ia tê um pingo de recuperação né... pra se comunicá [...] eu achei que ela nunca ia saí uma palavra. (M02, Sd 04)

[...] ela com tudo os defeito de audição e visão ela... ela é uma criança feliz sabe... (M03, Sd 03)

[...] Pra leitura ela ta mal, mas eu acho que é pelo português sabe, assim... mas ela lê. Não bem assim como seria se fosse numa criança normal sabe? (M03, Sd 04)

[...] Eu...eu até não gosto dessa palavra “surdo”, sabe? Não é que não tenha, sabe, mas é que é uma coisa, parece que essa palavra é pesada. Então o dia em que me perguntam assim, eu digo:

ela não ouve. Claro, é a mesma coisa, mas a gente... sei lá, tem umas palavra que dói assim por dentro da gente sabe... então as vez eu digo “ela não ouve bem”, claro, ia dá na mesma coisa, mas parece que não soa tanto...tão pesado como essa...surdo. Claro, isso a gente sabe que são, mas pelo menos eu penso assim, não sei se as outras também (M03, Sd 05)

[...] porque eu vi que ela tinha problema de surdez faz uns 10, 11 mês por aí... que eu já vinha notando que ela não tava escutando... (M04, Sd 01)

Eu pra mim ela escuta um pouco sabe... ela não é totalmente...sabe... (M04, Sd 02)

Podemos observar movimentos de identificação diferentes ao falar no filho na discursivização das mães, ao observarmos as Sds em análise. Nelas encontramos a ocorrência das seguintes paráfrases para “surdo”:

poblema de audição.(M01; Sd 01)

ele tem uma perda, ele usa aparelho.(M01, Sd 04)

não assim surdo...não gosto que chamem surdo ele....[...] (M01, Sd 05)

eu digo: ela não ouve, “ela não ouve bem” (M03, Sd 05)

eu vi que ela tinha problema de surdez, que ela não tava escutando... (M04, Sd 01)

Na esteira do que estamos considerando com Orlandi (1997), na dimensão do silêncio como fundante, pois que ele está nas palavras, no que deve ser calado, as palavras são transpostas pelo silêncio. Ele está entre elas e faz sentidos. É no jogo das palavras e do silêncio que consideramos aqui a significação ao falarmos das paráfrases utilizadas pelas mães. O que encontramos no discurso materno é o não-um dos muitos sentidos possíveis e o efeito do um, entendido como o sentido preso à literalidade no embate na relação das fds e que no discurso se ancoram no silêncio. Nas paráfrases, instala-se uma política do silêncio, o silenciamento de que nos fala Orlandi, (1997). Ou seja, na posição-sujeito-mãe, ao dizer “poblema de audição”, “ele tem uma perda (de audição)”, “ele usa aparelho (auditivo)”, as mães não os dizem em outros sentidos, mas os produzem, como efeito.

Uma outra tentativa de silenciar sentidos é o uso de diminutivos, como podemos ver em:

...ele usa aparelhinho. (M01, Sd 03)

... porque ele tem esse probleminha. (M01, Sd 03)

... meu gurizinho tem problema de audição. (M01, Sd 04).

Essa forma de dizer, conforme compreendemos, associa-se à anterior, à das paráfrases como efeito, na medida em que o uso do diminutivo corresponde a uma mesma política de silenciamento apresentada no eixo da formulação sob outro formato. O silenciamento se dá a partir da minimização de algo que está no seu filho, que se inscreve numa posição-sujeito identificada à FDM. No entanto, na textualização, remete para outros dizeres e sentidos. Aqueles em que, quando falam da surdez no outro, ocorre a identificação à FDO, e autorizam dizeres de que *é muito difícil* (M01, Sd 01); *deve ser horrível* (M01, Sd 01); *com problema* (M03, Sd 01) e que funcionam como um retorno ao mesmo, aos sentidos “já-lá”.

Observemos agora outro funcionamento observado na discursivização ao falarem sobre o filho. Nestas Sds, são trazidas pelo sujeito-mãe expressões que qualificam positivamente os filhos, no entanto, ao posicionarmos esses enunciados em relação intra-seqüencial e inter-seqüencial, conforme propõe Henry (1975,[1990]), pelo gesto analítico, poderemos explicitar e compreender o funcionamento discursivo e os efeitos de sentido a que remetem. Vejamos:

... esperto ele sempre foi... não é porque ele tem esse problema de audição que ele vai ser burro, isso não... não quer dizer que ele vai ser burro, mais ele é muito esperto bááá... (M01, Sd 01);

Esperto ele sempre foi (mesmo sendo surdo), não é porque ele (é surdo) que ele vai ser burro, isso não, não quer dizer que ele vai ser burro, mas ele (mesmo sendo surdo) é muito esperto...

...quero que ele fale... não sabia como lidar...depois eu fui puxando, puxando, conversando com ele, trabalhando... tááá... é pouca coisa que ele fala...ele não...sei lá, se fosse por gesto ele não... acho que por mais que ele tenha problema de audição ele não é mudo... (M01, Sd 02)

acho que por mais que ele (seja surdo) ele não é mudo.

acho que por mais que ele (seja surdo) ele não é (burro).

no que depende dele ele é assim um guri bem esperto assim... já é né...acho que não é por causque ele usa aparelhinho que ele não vai... que ele não vai sê um... sei lá...uma pessoa mais tarde que... saiba das coisas, sei lá...eu penso assim que não é porque ele tem esse pobleminha que ele vai sê assim uma pessoa que não vá entende as coisa... (M01, Sd 03)

no que depende dele (apesar da surdez), ele é assim um guri bem esperto assim...[...] eu penso assim, que não é porque ele (é surdo), que ele vai ser assim, uma pessoa (burra)...

... ela ta no pré ainda né, porque lá tem que faze 2 anos ainda né, pra saí bem adiantada...ela já ta... ela sabe tudo os sinais, tudo, tudo, tudo...que ela é muito inteligente né... não sei se é ela ou é todas essas criança surda que são muito inteligente né... mas lá no colégio as professora acham muito a inteligência dela fora de série! (M02, Sd 05)

...ela sabe tudo os sinais, tudo, tudo, tudo... (porque) ela é muito inteligente, né (mesmo sendo surda)... não sei se é ela ou é todas essas criança surda que são muito inteligente né..., mas (mesmo surda) lá no colégio as professora acham muito a inteligência dela fora de série!

Coitadinha não!! Ela não é alejada! Ela é uma pessoa normal que nem nós, só que ela não ouve né... eu disse pra guria do caixa. (M02, sd 06)

Ela é uma pessoa normal, que nem (como) nós (os ouvintes), só que (ainda que seja surda, apenas, mas, infelizmente...) ela (é surda)... eu disse pra guria do caixa.

... eu botei esse meu menor esses dia na creche, ele é muito inquieto, to até procurando um médico assim, pra levá ele... [...] não pára 1 minuto... e não adianta assim a gente falá com ele assim porque ele não ouve... eu digo: só o que falta também é ele sê surdo que nem a outra né!! (M02, Sd 07)

... o futuro dela deve sê normal como de qualquer outra criança, qualquer outra pessoa...nós assim, né... (M02, Sd 08)

o futuro dela deve ser normal como de qualquer outra criança, qualquer outra pessoa (normal), nós assim, né (que somos normais, que ouvimos, que falamos) ...

Uma leitura transversal do discurso desta mãe possibilita compreender o funcionamento mobilizado ao falar sobre o filho surdo. Quando fala sobre ele, traz para o eixo intradiscursivo elementos que qualificam positivamente o filho, no

entanto, para isso traz o discurso relatado, trazendo a voz dos professores, como vemos na Sd 05 (as professoras acham ela muito inteligente), ou dos fonoaudiólogos na Sd 02 (surdez profunda), inserindo o outro na seqüência do discurso segundo o que nos ensina Authier-Revuz (1990). Esta forma de funcionamento dá a compreender sentidos que se aproximam da FDM, apresentando o filho positivamente.

Por outro lado, quando o discurso é constituído por uma relativa explicativa, traz a saturação de sentidos e permite que se aproximem de uma Formação Discursiva Clínica, situando a normalidade no eixo da formulação e a falta (de audição), a não-normalidade, como efeito de sentido. Assim funcionando, mobiliza também o efeito de deficiente, de que é ruim ser surdo, de que é difícil ter filho surdo, posicionando sentidos que emergem de uma filiação à Formação Discursiva Ouvinte. Podemos ilustrar este funcionamento nas Sds a seguir:

Ela é uma pessoa normal que nem nós, só que ela não ouve né... (M02, Sd 06)

eu digo: só o que falta também é ele sê surdo que nem a outra né... (M02, Sd 07)

deve sê normal como de qualquer outra criança, qualquer outra pessoa... nós assim, né... (M02, Sd 08)

Na análise que segue, observamos outros movimentos discursivos que mostram a posição-sujeito à qual esta mãe se filia ao falar sobre a filha. Esta é a mãe que tem mais tempo de convivência com a surdez em relação às outras, e o que podemos observar é que, no eixo intradiscursivo, há, em um primeiro momento, a referência à surdez como causadora de um defeito, um problema e, a seguir, no mesmo enunciado, há uma tentativa de qualificar positivamente a filha. Vejamos a seguir:

... ela com tudo os defeito de audição e visão ela... ela é uma criança feliz sabe... (M03, Sd 03)

embora ela seja defeituosa, ela é uma criança feliz.

mesmo ela não sendo normal, ela é uma criança feliz.

mesmo sendo deficiente, ela é uma criança feliz.

Pra leitura ela tá mal, mas eu acho que é pelo português sabe, assim... mas ela lê. Não bem assim como seria se fosse numa criança normal sabe? (M03, Sd 04)

Nesta discursividade, observamos a movência entre uma FD Ouvinte, FD Materna e FD Clínica. Neste movimento, é retomado o sentido de que o rendimento escolar da filha está ruim (*Pra leitura ela tá mal, mas eu acho que é pelo português sabe, assim*) da FDO, o encaminhamento para a FDM (*mas ela lê*) e a retomada da FDC quando traz a normalidade (*Não bem assim como seria se fosse numa criança normal sabe?*).

Pra leitura ela ta mal, mas eu acho que é pelo português sabe, assim – **FDO**

mas ela lê – **FDM**

Não bem assim como seria se fosse numa criança normal sabe? - **FDC**

No embate entre essas posições-sujeito do discurso, o que temos é o efeito de **ambivalência**, uma vez que não há uma retenção em uma ou outra FD, mas a co-ocorrência de sentidos. Ocorre um funcionamento em que os sentidos se movem e não se apagam, eles deslizam no compasso das posições-sujeito pela forma como cada mãe é interpelada ideologicamente numa formação social dada e em condições de produção dadas. A essa simultaneidade de movimentos de sentido do mesmo objeto simbólico Orlandi (2002) denomina polissemia. Temos um movimento polissêmico que evoca efeitos de ambivalência, conforme entendemos.

Eu...eu até não gosto dessa palavra “surdo”, sabe? Não é que não tenha, sabe, mas é que é uma coisa, parece que essa palavra é pesada. Então o dia em que me perguntam assim, eu digo: ela não ouve. Claro, é a mesma coisa, mas a gente... sei lá, tem umas palavra que dói assim por dentro da gente sabe... então as vez eu digo “ela não ouve bem”, claro, ia dá na mesma coisa, mas parece

que não soa tanto...tão pesado como essa...surdo. Claro, isso a gente sabe que são, mas pelo menos eu penso assim, não sei se as outras também. (M03, Sd 05)

A análise a seguir está composta pelos dizeres da mãe que está identificada aqui como M04. Esta mãe estava na fase da realização de exames audiológicos para o diagnóstico auditivo. Vejamos:

[...] porque eu vi que ela tinha problema de surdez faz uns 10, 11 mês, por aí... que eu já vinha notando que ela não tava escutando... (M04, Sd 01)

Eu pra mim ela escuta um pouco sabe... ela não é totalmente...sabe... (M04, Sd 02)

Embora não tivesse havido um diagnóstico da surdez na filha até o momento da entrevista de explicitação, esta mãe já convivia com esta possibilidade, pois o bebê havia nascido de parto prematuro e estava inscrito em um programa de avaliação auditiva neonatal, pelo fato de ter apresentado fatores indicativos para a surdez ao nascer. Neste programa, o bebê é submetido a uma avaliação audiológica que aponta a possibilidade de haver um grau de alteração na audição, de acordo com as respostas comportamentais reflexas observadas nele diante de um estímulo sonoro. Quando não ocorrem as respostas esperadas, é considerado que o bebê “falhou” e então, em prazos determinados, são realizadas novas testagens para observação das respostas auditivas. Este bebê, filho da M04, obteve o resultado “falhou” na primeira testagem, e a mãe não retornou para as demais avaliações. No entanto, a possibilidade da surdez permanecia e, ao discursivisar sobre o tema, podemos compreender que essa mãe, na posição-sujeito do discurso afetada ideologicamente, filia-se a uma FD Ouvinte e à FD Materna. A identificação materna à FD Ouvinte pode ser compreendida a partir da formulação “*eu vi que ela tinha problema de surdez (...) eu já vinha notando que ela não tava escutando...* (M04, sd 01)”, que mobiliza o pré-construído do sentido de “problema”, de “falta”, de não ser “normal”.

Encontramos também identificação com o que denominamos neste estudo de FD Materna, no momento que atualiza no eixo intradiscursivo o silêncio que

interdita o dizer “surdo”, mas que está significando quando posto em relação à exterioridade representada pelo interdiscurso e, de maneira mais global, pelas condições de produção do discurso, no qual esta mãe, afetada ideologicamente, assume uma posição-sujeito do discurso. A materialidade lingüística que possibilita o estabelecimento destas relações pode ser observada em “*Eu pra mim ela escuta um pouco sabe... ela não é totalmente...sabe...* (M04, sd 02)”. Ao trazer a negação, fica estabelecida a existência de um conflito entre as posições-sujeito mãe que deslizam por estarem afetadas por FDs antagônicas no sentido de que os dizeres autorizados pela FD Ouvinte sobre surdos não são os mesmos autorizados na FD Materna, conforme depreendemos a partir do que esclarece Indursky (1990).

A fim de esclarecer a posição teórica aqui mobilizada, lembramos que, para a análise das Sds deste Grupo Discursivo 01, consideramos a concepção da determinação a partir das construções relativas levando em conta que, numa perspectiva discursiva, a determinação se realiza pondo-se em jogo tanto fatores semânticos quanto sintáticos. Estes fatores sintáticos, nesta perspectiva teórica, estão sendo compreendidos como sendo os efeitos de sentido da sintaxe, já que ela é uma das manifestações daquilo que denomina *autonomia relativa da língua*, conforme o que postula Henry (1975, [1990]). Para este autor, o discurso sofre determinações pelas formações ideológicas que relacionam as posições de sujeito do discurso a FD e pela autonomia relativa da língua.

Passamos agora ao Grupo Discursivo 02 (GD 02), que detém as Sds nas quais emergem sentidos sobre a condição de mães, diante da surdez no filho. Apresentamos as seqüências recortadas e, a seguir, os elementos destacados no dispositivo analítico.

Grupo Discursivo 02 (GD 02) - Grupo Discursivo Mãe

Ser mãe é padecer no paraíso

[...] nunca imaginei que um filho meu fosse sê assim... (M02, Sd 01)

M 01

Sd 01

Ah.. eu pensei assim...báh... como será que é lidá?... porque nunca ... né... sei lá...eu fiquei assim apavorada....porque tu ... tu não tem nem noção como é que é lidá com uma pessoa su...

Sd 02

[...] pra mim ele..é tudo... os outro também são tudo pra mim...tem gente que acha que quer mais bem um filho que o outro, não é assim...eu gosto dos meu filho, eu amo meus treis filho, mas o X, sei lá...parece que o X é diferente...

Sd 03

É diferente porque os otro (filhos) ouve bem, não tem nada de poblema, graças à Deus...e...sei lá...acho assim que não é que vai sê mais difícil, mas é apenas mais delicado do que os outros...eu mesma...toda a minha atenção é só pra ele...

M 02

Sd 01

[...] nunca imaginei que um filho meu fosse sê assim...

Sd 02

... nós não podemo se desesperá porque nós temo que dá força a eles que tanto poblema né... então, pra uma mãe se descobrisse hoje que o filho é... tinha poblema de audição era isso que eu ia dizê.

Sd 03

[..] as vez eu levo ela junto no supermercado e daí no supermercado ela qué uma coisa e ela me pede com sinais né... então as vez fica as pessoa tudo admirada olhando né.. acho que eles pensam assim: será que vão criticá? Por que que a mãe não fala, não conversa com a criança, né?

Sd 04

[...] não, coitadinha não! Ela não é alejada! Ela é uma pessoa normal que nem nós, só que ela não

ouve né... [...] não, eu sei... só que a gente fica assim, toma um choque assim né...como se eu fosse a mãe dela! Como eu que sou mãe dela tomei aquele choque assim, quando descobri né... que ela era surda né...então a gente fica assim né... será que vão criticá... o que vão imaginá, o que vão pensá dela, vão pensá de mim né, que sô mãe... mas assim, a maior parte... os vizinho em roda de casa.. até um dia, eu tava, ela tava brigando com o irmão- porque eles tavam sentado num muro e aí o irmão pego o brinquedo dela e jogo no chão – aí ela começo a gritá, gritá, gritá.. desesperada né... e eu tava na cozinha fazendo almoço, aí eu ouço uma pessoa dizendo assim: Ai mãe malvada!! – a vizinha penso que eu tava dando nela... mas era ela gritando né, porque o irmão tava jogando o brinquedo no chão... [...] até o Tutelar já foi batê lá em casa, porque me denunciaram dizendo que eu judiava muito das criança, mas daí no fim acabo tudo bem, porque o Tutelar viu... porque eles foram lá em casa aí eu expliquei pra eles que a guria era surda e tudo, e disse: não, ela grita, ela não pode se comunicá, ela fica gritando, ela sapateia, ela pula dentro de casa e casa de assoalho faz barulho né... então quem sabe de certo é isso que foram me denunciá que eu judio deles.

M 03

Sd 01

[...] de começo foi um choque pra todos nós principalmente pra mim né, que... eu chegava aqui...eu chegava doente...eu nunca tinha convivido com ninguém assim de... com problema, mas depois com a convivência com as outras mães vai pegando mais experiência também, vai vendo que não é só com a gente... que... é uma luta pra gente..andar de lá pra cá como eu...

Sd 02

[...] pra educá é mais difícil um pouco, mas tem que ser dito na hora, sabe...a gente tem que dizer duas, três vez mas ela consegue dizer....tu fala com ela, ela te atende, tu chama ela, faz ela sentá e tu explica daí ela... é um pouco mais difícil do que com a outra que é ouvinte... só isso.

Sd 03

[...] vai sê uma luta pra sempre, mas... no fim que vale a pena, no futuro pra ela mesmo, pra ela estudá ou...sê alguma coisa na vida. Claro que tudo se torna mais difícil, mas minha esperança também é essa...

Sd 04

Quando ela era pequena sim, os olhos das pessoas, sei lá...naquela época ela usava aparelho e usava óculos né... então eu embarcava com ela, os ônibus tudo cheio e as pessoa pareciam que tavam vendo um ser de outro mundo, sabe? Ficavam tudo assim falando e... olhando.

M 04

Sd 01

... é primeira vez né... que eu to lidando com isso, meus filho nunca tiveram problema nenhum...
(M04, sd 03)

Os elementos discursivos encontrados nessas Sds articulam movimentos de significação a partir das FDs mobilizadas pelos sujeitos ao assumirem suas posições de sujeito do discurso. Ao discursivizarem sobre a condição de mães que têm filho surdo, apresentam, no eixo da formulação, sinais materializados na língua no momento em que enunciam como as marcas do desconhecido, dos espaços vazios de palavras, mas passíveis de sentidos, do desamparo e despreparo diante desta nova situação. Fazemos referência aqui ao que encontramos em

Ah... eu pensei assim... báh... como será que é lidá?... porque nunca... né... sei lá... eu fiquei assim apavorada... porque tu... tu não tem nem noção como é que é lidá com uma pessoa su... (M 01, Sd 01)

É diferente porque os outro ouve bem, não tem nada de poblema, graças a Deus... (M01, Sd 03)

[...] de começo foi um choque pra todos nós principalmente pra mim né, que... eu chegava aqui... eu chegava doente... eu nunca tinha convivido com ninguém assim de... com problema... (M03, Sd 01)

Eu fico ansiosa assim, com ela assim... eu sei que é ruim... (M04, Sd 01)

Para compreendermos discursivamente os efeitos de sentido do que dizem as mães no modo como falam ou que não falam, mas significam, é necessário relacionar a função simbólica, que tem sua base de realização na/pela linguagem. E, nesta relação, podemos compreender o sujeito representando a si e ao outro, determinado pela linguagem nos domínios do consciente e do inconsciente, nos processos de identificação em posições de sujeito no discurso. Assim procedendo, temos a possibilidade de uma compreensão sobre o(s) movimento(s) dos sujeitos-mães, via simbólico, na discursivização em análise, na qual as mães falam sobre a maternidade e os filhos num jogo de representações simbólicas em que a representação do filho se confunde com a representação de si. Não há conflitos,

resistência ou estranhamento do ponto de vista discursivo quando a função materna se relaciona aos filhos ouvintes.

Do ponto de vista do imaginário, tal como foi definido por Lacan (1953- 1954) e apresentado por Laplanche e Pontalis (2004); Jorge (2005), é da ordem do imaginário o reconhecimento do ego como constituído por uma imagem especular, o que permite compreender que, para a mãe, o filho ouvinte seria uma representação de si. No entanto, não é o que se configura em relação aos filhos surdos, pois, aqui, aparece o impossível de ser dito, a tensão, a resistência, o estranhamento diante de uma situação de realidade que provoca um desdobramento da forma-sujeito e localiza sentidos da FD Ouvinte a qual atua sobre os sentidos que qualificam negativamente o sujeito surdo, apontando para a diferença, a falta de audição, o deficiente. E este sentido não reflete, para a mãe, a imagem de si. Este é o filho “defeituoso”, “incompleto”, deficiente que se afasta do seu objeto de desejo, do filho idealizado, “normal, ouvinte e falante a imagem de si, seu semelhante”. São as FIs que estabelecem, no discurso, o lugar da relação histórico-social que compreende a situação e a posição do sujeito (via ideologia) e, desta forma, permitem a produção de determinados efeitos de sentido enquanto outros são silenciados.

Por outro lado, também os sentidos filiados a uma identificação à FD Materna podem ser reconhecidos quando, na posição-sujeito mãe, emergem formulações que trazem os sentidos constituídos nessa FD e determinam o que pode ou não ser dito a partir dessa posição, assim como o papel social de mãe como educadora, cuidadora regula julgamentos de valor atribuídos às mães na sociedade. Nesta instância, temos as formulações:

eu gosto dos meu filho, eu amo meus treis filho, mas o X, sei lá...parece que o X é diferente... (M01, Sd 02)

... nós não podemo se desesperá porque nós temo que dá força à eles que tanto poblema né...(M02 Sd 02)

as vez eu levo ela junto no supermercado e daí no supermercado ela qué uma coisa e ela me pede com sinais né... então as vez fica as pessoa tudo admirada olhando né.. acho que eles pensam

assim: será que vão criticá? Por que que a mãe não fala, não conversa com a criança, né? (M02, Sd 03)

Como eu que sou mãe dela tomei aquele choque assim, quando descobri né... que ela era surda né...então a gente fica assim né... será que vão criticá... o que vão imaginá, o que vão pensá dela, vão pensá de mim né, que sô mãe... (M03, Sd 04)

[...] vai sê uma luta pra sempre, mas... no fim que vale a pena, no futuro pra ela mesmo, pra ela estudá ou...sê alguma coisa na vida. Claro que tudo se torna mais difícil, mas minha esperança também é essa... (M03, Sd 03)

Quando ela era pequena sim, os olhos das pessoas, sei lá... naquela época ela usava aparelho e usava óculos né... então eu embarcava com ela, os ônibus tudo cheio e as pessoa pareciam que tavam vendo um ser de outro mundo, sabe? Ficavam tudo assim falando e... olhando. (M03, Sd 04)

... é primeira vez né... que eu to lidando com isso, meus filho nunca tiveram problema nenhum... (M04, Sd 01)

Ao analisarmos o fato de as mães reportarem-se a situações vivenciadas nas quais trazem o olhar do outro sobre seus filhos e sobre si, aos quais atribuem sentidos que lhes causam desconforto, compreendemos essa atitude como uma recusa aos sentidos “já-lá” que se atualizam via memória discursiva e aos quais se contra-identificam. E aqui o olhar direcionado aos filhos é também um olhar direcionado a si mesmas, que traz o eco dos sentidos da FD Ouvinte e da FD Clínica, as quais se contra-identificam no momento da enunciação, mas das quais emergem os sentidos.

É a linguagem do olhar que reclama interpretação e se materializa pelos gestos do olhar, o jeito de olhar, a velocidade, a permanência, o desvio, via repetição, a insistência do olhar que aciona a interpretação que torna visível o que as mães calam. O olhar que emudece as mães pelo eco dos sentidos e que faz falar aos filhos pela possibilidade da língua de sinais. Olhares diversos, sentidos em movimento. Olhar que constrange, denuncia, promove retornos a espaços de memória recalcados pelas mães, como Courtine (2006) reflete ao analisar o comportamento humano frente à presença de corpos mutilados, desviantes da norma, significados como monstruosos e explorados de diversas maneiras através dos tempos evocados pelo olhar que marca o desejo de afastamento. Segundo o autor, a exploração desses corpos tomou outras formas no decorrer do tempo e deu

a compreender a "compaixão" que presidiu a elaboração da noção de "deficiência" ao longo do século: o amor por ela manifestado aumenta em proporção ao distanciamento do objeto, uma vez que "o monstro pode proliferar na distância virtual das imagens e discursos, mas sua proximidade carnal perturba" (Courtine, 2006). Portanto, mobilizar tais sentidos promove um desconforto pelo retorno de significações não desejadas quando se trata de um filho.

4.2.3 Bloco Discursivo Temático 03 (BDT 03): Língua/Linguagem

Neste Bloco Discursivo Temático 03 (BDT03) estão apresentadas as Sds nas quais podemos analisar como circulam sentidos sobre conceitos de língua e linguagem a partir do discurso de mães ouvintes que têm filhos surdos, sob determinadas condições de produção do discurso.

Grupo Discursivo 01 (GD 01) - Grupo Discursivo Língua

Quem não fala, Deus não ouve

M 01

Sd 01

[...] quero que ele fale... [...] é pouca coisa, mas ele fala... ele não...sei lá, se fosse por gesto ele não...acho que por mais que ele tenha problema de audição ele não é mudo...

Sd 02

[...] pra ele consegui alguma coisa eu procuro fazê ele falá, ele me dizê o que que é...as vezes ele me faz uns gesto e eu digo: não, tu sabe o que que é, fala, diz mamá, quando ele qué mamá, pão, papá... mas eu to sempre insistindo assim pra ele falá...

M 02

Sd 01

[...] em casa assim a gente usa mais é falá com ela sabe? Que eu não entendo muito até os sinais né... [...] porque é ela quem faz os sinais, então eu aprendi até com ela...

Sd 02

Eu deixo que ela use os dois porque quando ela não consegue se determiná nos sinais ela usa a palavra... [...] então eu acho que os dois é bom tanto pra ela como pra gente né, em casa entendê ela melhor também né... tanto por sinais como por palavras.

Sd 03

até um dia, eu tava, ela tava brigando com o irmão- porque eles tavam sentado num muro e aí o irmão pego o brinquedo dela e joga no chão – aí ela começo a gritá, gritá, gritá... desesperada né... e eu tava na cozinha fazendo almoço, aí eu ouço uma pessoa dizendo assim: Ai mãe malvada!! – a vizinha penso que eu tava dando nela... mas era ela gritando né, porque o irmão tava jogando o brinquedo no chão... [...] até o Tutelar já foi bate lá em casa, porque me denunciaram dizendo que eu judiava muito das criança, mas daí no fim acabo tudo bem, porque o Tutelar viu... porque eles foram lá em casa aí eu expliquei pra eles que a guria era surda e tudo, e disse: não, ela grita, ela não pode se comunicá, ela fica gritando, ela sapateia, ela pula dentro de casa e casa de assoalho faz barulho né... então quem sabe de certo é isso que foram me denunciá que eu judio deles.

M 03**Sd 01**

Ela assim... é... só fala. Em casa só fala. Ninguém entende sinais...

M 04**Sd 01**

Os surdos falam através das mão... assim... é meio difícil, eu acho muito difícil. Difícil pra mim, na minha opinião... eu acho difícil...

As seqüências selecionadas permitem compreender discursivamente parte da relação entre concepção de língua e a produção de sentidos para o sujeito-mãe. Esta compreensão, posta em relação com os outros aspectos aqui estudados, centraliza uma relação importante para este estudo, que é o de buscar um entendimento não focado em aspectos psicológicos ou clínicos para as escolhas que a família, aqui representada pela figura materna, faz em relação à modalidade

de língua a ser oportunizada à criança que venha a ser o elemento preferencial de acesso do sujeito surdo ao simbólico e que é pela família determinado.

O entendimento de língua é possibilitado pela recorrência expressa ao desejo de que os filhos falem. Vejamos como ocorrem e como podemos entender o funcionamento discursivo no processo de significação. Parte nosso gesto de análise das seguintes seqüências:

... quero que ele fale... é pouca coisa, mas ele fala... ele não...sei lá, se fosse por gesto ele não...acho que por mais que ele tenha problema de audição ele não é mudo... (M01, Sd 01)

...pra ele consegui alguma coisa eu procuro fazê ele falá, ele me dizê o que que é...às vezes ele me faz uns gesto e eu digo: não, tu sabe o que que é, fala... diz mamá, quando ele qué mamá, pão, papá... mas eu to sempre insistindo assim pra ele falá... (M01, Sd 02)

... em casa assim a gente usa mais é falá com ela sabe? Que eu não entendo muito até os sinais né... (...) porque é ela quem faz os sinais, então eu aprendi até com ela... (M02, Sd,01)

Eu deixo que ela use os dois porque quando ela não consegue se determiná nos sinais ela usa a palavra... (...) então eu acho que os dois é bom tanto pra ela como pra gente né, em casa entendê ela melhor também né... tanto por sinais como por palavras. (M02, Sd 02)

Os surdos falam através das mão... assim... é meio difícil, eu acho muito difícil. Difícil pra mim, na minha opinião... eu acho difícil... (M04, Sd 01)

A regularidade encontrada no discurso materno diz respeito a uma primazia da oralidade como expressão em linguagem e à desvalorização da língua de sinais, por elas referidos como “sinais.” O filho surdo é determinado pela família a ser falante numa situação que, do ponto de vista da condição de surdo, simboliza o impossível de ser realizado, mas que, para a mãe, tem um movimento inverso, pois a interpretação materna parte da sua própria condição de ouvinte. Vejamos as Sds a seguir:

[...] quero que ele fale... por mais que ele tenha problema de audição ele não é mudo... (M01, Sd 01)

eu procuro fazê ele falá, as vezes ele me faz uns gesto e eu digo: não, tu sabe o que que é, fala. (M01, Sd 02)

a gente usa mais é falá com ela sabe? Que eu não entendo muito até os sinais né... (M02, Sd 01)

Eu deixo que ela use os dois porque quando ela não consegue se determiná nos sinais ela usa a palavra... [...] (M02, Sd 02)

Os surdos falam através das mão... assim..é meio difícil (M04, Sd 01)

Ao analisarmos o discurso materno, podemos compreender que a determinação sobre o filho origina-se da condição de “ouvinte” tomada como normalidade, à qual o surdo deveria se adaptar:

quero que ele fale (M01, Sd 01)

eu procuro fazê ele falá (M01, Sd 02)

a gente usa mais é falá com ela sabe? (M02, Sd 01)

Que eu não entendo muito até os sinais né... (M02, Sd 01);

Eu deixo que ela use os dois. (M02, sd02)

Os surdos falam através das mão... (M04, Sd 01)

A determinação da oralidade sobre a criança surda é compreendida ao ser relacionada com as condições sócio-históricas cujos sentidos produzem efeitos de que a dificuldade no exercício da linguagem se dá na direção do surdo ao ouvinte, do surdo com a sociedade e não numa situação de alteridade em que o ouvinte se posicione como quem tem uma dificuldade de entender o filho surdo e de ser por ele entendido.

A língua de sinais ou gestos são concessões da família numa situação de comunicação. Tal posicionamento materno costuma ser reforçado discursivamente por profissionais fonoaudiólogos mais alinhados ao discurso médico e que atuam na área de audiologia, no campo da Fonoaudiologia na sua vertente tradicional. Assim ocorre na medida em que há uma identificação desses sujeitos com a concepção de transparência da linguagem e o entendimento da oralidade como condição de normalidade. Esta determinação pela oralidade se inscreve num jogo de sentidos aceitos socialmente advindos da compreensão da surdez como uma doença e em consequência da atribuição do sentido da deficiência ao surdo, via

discurso da ciência, que se inscreve numa FD Clínica. Deste modo, o encaminhamento é o da necessidade de tratamento, e, no lugar social destinado à família, é esperado que esta desenvolva ações para provê-lo, já que passa a ser considerado uma necessidade do filho e, socialmente, na forma-sujeito de direito existem responsabilidades civis que podem ser imputadas aos pais, que se pautam pelo julgamento de condutas tomadas pela família e na necessidade de univocidade de sentidos próprio das “línguas de madeira” às quais Pêcheux (2004) se refere.

O poder do discurso médico está aí regulando de várias maneiras as possibilidades de linguagem para os surdos como uma verdade inquestionável, produzida por uma concepção de língua que serve para naturalizar o conceito de normalidade via oralidade e cuja máscara da transparência não permite a abertura para a reflexão de outras formas de se posicionar no mundo. Uma armadilha na qual são tomados os ouvintes e, especialmente na situação da surdez, em que, absorvidos pelo discurso da “integração”, ensurdecem diante de outras possibilidades para os surdos, silenciando-os. Temos uma situação paradoxal na qual os encaminhamentos das mães para os filhos surdos vão melhor ao encontro de dar conta da representação imaginária de si no circuito social do que para proporcionar condições para que os filhos surdos possam se constituir em sujeitos da sua própria existência. O que ocorre é uma incompreensão de que, para os ouvintes, a inscrição em linguagem se dá por uma inserção no campo da sonoridade enquanto que, para os surdos, se dá no campo da visão, **numa língua que se vê.**

Na seqüência a seguir, podemos visualizar o controle social se realizando, numa condição na qual a incompreensão frente à surdez se manifesta:

... até o Tutelar já foi bate lá em casa, porque me denunciaram dizendo que eu judiava muito das criança, mas daí no fim acabo tudo bem, porque o Tutelar viu... porque eles foram lá em casa ... aí eu expliquei pra eles que a gurria era surda e tudo, e disse: não, ela grita, ela não pode se comunicá, ela fica gritando, ela sapateia, ela pula dentro de casa e casa de assoalho faz barulho né... então, quem sabe de certo é isso que foram me denunciá que eu judio deles. (M02, Sd 03)

Podemos compreender, nesta seqüência, o alcance jurídico da atribuição de sentido de deficiência e da criança como doente “falando mais alto” e silenciando a possibilidade de que esta mãe fosse questionada sobre a situação-chave da questão, na qual a ilusão da evidência de sentidos se fecha na aceitação do surdo como deficiente e não possibilita a abertura para outras interpretações nas quais poderiam ser questionadas as condições oferecidas pela família para uma relação de linguagem mais favorável no ambiente familiar.

Grupo Discursivo 02 (GD 02) - Grupo Discursivo Linguagem

A fruta não cai longe do pé

M 01

Sd 01

[...] mas eu to sempre insistindo pra ele falá... e alguma coisa assim que... agora eu to ensinando ele a lavá as mão...ontim mesmo eu disse pra ele: vai lá lavá as mão...aí eu fiz o sinal pra ele ir, aí eu peguei ele assim no bracinho e falei...lavá a mão....

M 02

Sd 01

[...] em casa assim, a gente usa mais é falá com ela sabe? Que eu não entendo muito até os sinais né... porque eu não...o pouco que eu sei eu aprendi até com ela né...porque é ela quem faz os sinais, então eu aprendi até com ela...

Sd 02

[...] um dia desses ela tava fazendo uns sinais que nem eu sabia o que que eram, que era não quero né..., então, aí como eu não entendi ela disse: não qué. Daí ela se obrigo a falá. Então eu acho que os dois é bom tanto prá ela como pra gente, né, em casa, entendê ela melhor também, né...tanto por sinais como por palavras.

M 03

Sd 01

Ela assim é... só fala. Em casa ninguém entende sinais. Até a mais velha fez um curso de sinais, mas agora ela não ta mais fazendo. Mas fez só por fazer, mas com ela é só fala.

M 04**Sd 01**

Eu quero que ela possa se comunicá... nem que seja através das mão mesmo né... pra eu pode entendê ela também...

Na análise deste Grupo Discursivo 02, onde procuramos compreender o conceito de linguagem que está sendo significado no discurso de mães ouvintes que têm filhos surdos, encontramos a seguinte situação:

... mas eu to sempre insistindo pra ele **falá**... (M 01, Sd 01)

... a gente usa mais **é falá** com ela sabe? (M 02, Sd 01)

Ela assim é... **só fala**. Em casa ninguém entende sinais. Até a mais velha fez um curso de sinais, mas agora ela não ta mais fazendo. Mas fez só por fazer, mas com ela é só fala. (M03, Sd 01)

Eu quero que ela possa **se comunicá**... **nem que seja através das mão mesmo** né... (M04, Sd 01)

Neste GD, observamos a ocorrência da associação de linguagem com “fala” e com “comunicação”, conforme salientamos nas sds acima. Ou seja, o oral sendo significado como linguagem e a serviço da comunicação. Esta concepção de linguagem a serviço da comunicação situa uma compreensão de transparência que é bastante difundida no campo da linguagem e que há muito pouco tempo começou a ser analisada criticamente pelo que se configura na atualidade o campo de estudos da AD, que a toma como opaca e dotada de uma incompletude da qual o sujeito não pode dar conta. Apenas sob a forma da ilusão da evidência de sentidos o sujeito acredita ser possível um fechamento como “dono” do que diz, sob a forma dos esquecimentos formulados teoricamente por Pêcheux (1997).

Já a referência aos sinais ocorre numa condição de inferioridade em relação ao oral, conforme podemos ver nas Sds:

Até a mais velha fez um curso de sinais, mas agora ela não ta mais fazendo. Mas fez só por fazer, mas com ela é só fala. (M03, Sd 01)

... e nem que seja através das mão mesmo né... (M04, Sd 01)

Historicamente, os sinais realizados pelos surdos ao se manifestarem lingüisticamente foram considerados como não sendo uma língua, como não sendo capazes de dar conta das possibilidades em linguagem que uma língua proporciona. Embora haja avanços nesta consideração, reconhecendo-os como uma língua na atualidade, os sentidos fixados historicamente retornam e se tornam passíveis de ser interpretados.

A importância da linguagem na constituição do homem é algo bem compreendido e é de tal forma essencial para a atividade humana que qualquer abalo na possibilidade de realização que venha a sofrer assusta e causa sofrimento. Pelo fato mesmo de que existe uma linearização de sentidos entre língua-fala-linguagem-comunicação circulando socialmente, que acarreta um efeito de univocidade de sentidos, é algo que afeta fortemente a situação do surdo filho de pais ouvintes na sua base de existência, pois estar na linguagem é algo, para eles, em que o acesso está submetido ao julgamento da família centrado numa modalidade de língua oral.

E neste sentido a escassa discussão na Fonoaudiologia sobre a linguagem na sua relação com o sujeito e uma relação positivista muito forte na sua constituição como conhecimento contribui para um silenciamento teórico que se estende ao campo da prática clínica, uma vez que há uma impossibilidade de se falar em linguagem sem supor a língua, pois uma é a condição de existência da outra, e

não é de uma articulação língua/ linguagem na clínica que se está a falar, mas de pura implicação, ou seja, do fato incontornável de que a definição de uma contém a presença da outra e que, juntas, designam um terceiro: a língua é constitutivamente falha (SURREAUX, 2007, p.161)

A inscrição da falha como possibilidade na prática fonoaudiológica se insere numa condição de patologia/normalidade e completude, sentidos opostos ao entendimento teórico da análise de discurso. O fato de que existe uma relação assim configurada no campo da saúde na qual se insere a Fonoaudiologia fortalece o estabelecimento de outra ligação, que é a de considerar, enquanto expressão em linguagem, uma modalidade oral de língua. Um ponto de vista assim delineado estabelece barreiras quase intransponíveis para conceber que o exercício da linguagem por uma língua de modalidade visual seja uma possibilidade ou uma condição de necessidade como no caso de crianças surdas.

4.3 Quem sai aos seus não degenera

4.3.1 Sobre surdez

*“ A música, agora, é simplesmente um som”
(Nick Coleman referindo-se a recente perda de
audição em uma orelha. Folha de São Paulo,
E6, Ilustrada, domingo, 16 de março de 2008.)*

A análise do funcionamento discursivo à qual foi submetido o discurso de mães ouvintes sobre surdez possibilitou o entendimento explicitado a seguir.

No discurso sobre a surdez, as mães filiaram-se ao que denominamos Formação Discursiva Ouvinte como aquela que regula os dizeres que circulam socialmente e mobilizam certos sentidos sobre surdez, constituídos historicamente e dão a estabelecer sentidos de que é ruim, que é triste, horrível, e encaminham qualificações negativas em relação à surdez alicerçadas pela noção de falta no sujeito. A surdez é uma ausência na audição, mas, além disso, a surdez é uma ausência de sentidos no que diz respeito à sonoridade.

Ao estabelecer relação inter-seqüencial, ou seja, entre as Sds selecionadas neste GD, podemos compreender pelo gesto analítico que há uma regularidade neste funcionamento discursivo ao falar sobre a surdez que se manifesta independentemente do tempo de vivência com a surdez.

4.3.2 Sobre o Surdo

Ao falarem sobre quem as mães identificam como surdos, estas filiaram-se a diferentes FDs. Vejamos:

Ao falarem sobre surdos, localizando-os numa posição afastada de si, filiaram-se a uma Formação Discursiva Ouvinte em uma posição do discurso que mobilizou um assujeitamento pleno à FDO, na figura do “bom sujeito”, trazendo sentidos identificados com o “já-aí” dos pré-construídos que circulam socialmente e trazem a mudez, o mudo, o mudinho.

Já ao falarem sobre surdos, voltando-se a sua condição real de existência, contra-identificam-se com a Formação Discursiva Ouvinte no plano da formulação, e o discurso abre-se para o jogo da contradição, instalando no eixo intradiscursivo o silêncio, a incompletude, numa posição que se identifica com a Formação Discursiva Materna, através da figura do discurso do “mau sujeito,” numa tentativa de apagamento dos sentidos da FDO. No entanto, esse funcionamento como efeito de sentidos reforça os sentidos da FDO. Embora denomine diferentemente no eixo da formulação, o efeito de sentido é o da Formação Discursiva Ouvinte.

4.3.3 Sobre o Filho

A discursivização sobre os filhos é marcada por uma simultaneidade de efeitos de sentidos antagônicos, os quais podem ser assim sintetizados:

A análise aqui realizada, numa relação intra-seqüencial no eixo da formulação e da exterioridade, possibilita explicitar a regularidade do funcionamento discursivo no qual as mães se inscrevem na Formação Discursiva Materna e falam sobre os filhos, situando-os numa posição de proximidade de si. Desta maneira, trazem a normalidade em valores positivos, na inteligência dos filhos, pois não faz parte do pré-construído sobre o papel materno desqualificar um filho, o que significaria desqualificar a si, uma vez que caracterizaria um falar do filho e não

sobre ele. No entanto, ao mesmo tempo, através da tentativa de negação dos sentidos de deficiência, promovem um retorno aos sentidos da FDO. Ou seja, ocorre um deslizamento e um retorno a esse sentido.

Uma outra situação ocorre ao filiar-se a uma posição-sujeito identificada com a Formação Discursiva Materna e trazerem valores positivos sobre os filhos como “agora ele ouve”, “ele tá fazendo tratamento”, “ele fala pouco, mas fala”. Nesta situação, mobilizam sentidos da Formação Discursiva Clínica, pois é da ordem desta FD a relação com doença e tratamento.

Outros funcionamentos são também identificados, como a seguir. Na posição-sujeito mãe, os valores positivos sobre o filho foram trazidos por meio do discurso relatado, no qual a mãe enunciava a partir de outras vozes, trazendo “as professora lá do colégio acham ela muito inteligente, fora de série”, “ela não é alejada”, mas, no momento em que se manifesta como “eu”, traz o efeito da Formação Discursiva Ouvinte com “ela é normal que nem nós, só não ouve”, “só o que falta é ele se surdo que nem a outra né? (ao falar sobre um outro filho que a acompanhava).

O funcionamento da mãe que mais tempo vivencia a surdez na filha ocorre de maneira diferente. Na posição-sujeito mãe, ela se filia inicialmente à FD Ouvinte ao trazer as dificuldades que a menina enfrenta na escola: “pra leitura ela tá mal assim”. Na seqüência, traz a FD Materna, “mas lê”, e também a FD Clínica, ao trazer a normalidade “não bem assim como se fosse uma criança normal”.

Ao efetuarmos a relação inter-seqüencial e intra-seqüencial às condições de produção do discurso, podemos compreender que há uma simultaneidade de efeitos de sentidos no discurso materno que indica uma flutuação, um deslizamento simultâneo entre a FD Clínica e a FD Ouvinte, o que estamos chamando aqui de efeito de ambivalência.

A identificação deste movimento de sentidos no discurso materno na significação do filho como funcionamento discursivo ambivalente se caracteriza por um processo não-subjetivo de subjetivação, uma vez que, na posição-sujeito mãe, a identificação a uma formação discursiva é da ordem do ideológico por ação do inconsciente, via memória discursiva. No processo discursivo, ao tentar trazer uma cadeia de sentido nova, o discurso materno como efeito reforça cadeias anteriores,

simultaneamente, da FD Clínica e da FD Ouvinte, dos sentidos que circulam socialmente. Desta maneira, o discurso materno sobre o filho surdo promove socialmente o fortalecimento da circulação dos sentidos da FD Clínica que, por sua vez, fortalece sentidos da FD Ouvinte. Entendemos que o efeito de sentido da FD Ouvinte aciona o efeito de transparência levando em conta o que está na língua no seu ponto de vista literal, o retorno ao “mesmo”, enquanto que o efeito de ambivalência instala a polissemia, o “diferente”, promovendo um enlaçamento entre discurso e língua e fazendo circular ambos os sentidos no imaginário materno, não um ou outro, como na ambigüidade. A mãe sabe que o filho é surdo e conhece os sentidos que circulam sobre a surdez, mas, como a surdez está no seu filho, procura apagar e deslocar sentidos que desqualifiquem o filho.

4.3.4 Sobre o papel materno

A análise efetuada sobre como discursivisaram as mães que têm filhos surdos sobre sua condição materna, a partir das posições-sujeito no discurso por elas assumidas filiando-se à FD Materna, traz elementos importantes para a compreensão da relação mãe/filho na linguagem.

Os elementos discursivos atualizados no eixo da formulação possibilitam, via procedimento analítico, compreender o político, a contradição, a tensão no discurso. Trazem no nível da significação o sentido do desconhecido, do estranhamento, da recusa diante desta situação que lhe é estranha. Na relação de significação, podemos compreender o sujeito representando a si e ao outro num jogo de representações simbólicas no qual a representação do filho se confunde com a representação de si. Ao falarem sobre os filhos surdos, trazem no fio do discurso os filhos ouvintes ao relacionar as diferenças entre estes e os surdos. Neste movimento não aparece tensão ou conflito no ponto de vista discursivo quando se referem aos filhos ouvintes. É da ordem do imaginário a representação do ego como constituído por uma imagem especular, o que permite compreender que, para a mãe, o filho ouvinte seja uma representação de si. O mesmo não ocorre

em relação ao filho surdo, aparecendo a tensão, o conflito, a resistência com uma identificação a uma FD Ouvinte qualificando negativamente o filho, trazendo a falta de audição, o filho com defeito, incompleto, que não reflete a imagem de si e se afasta da ordem do filho idealizado, ouvinte, normal e falante, seu semelhante.

Por outro lado, encontramos os sentidos da FD Materna refletindo o papel de educadora, cuidadora, protetora que regulam o papel social materno na sociedade. Nesta filiação, trazem a preocupação com o julgamento que outras pessoas poderiam fazer ao seu respeito. Temos ainda assim a filiação à FD Ouvinte e à FD Clínica, com as quais se contra-identificam no momento da enunciação, mas das quais emergem sentidos. Pois, ao reportarem-se a situações vivenciadas publicamente com os filhos, atribuem sentidos ao olhar do outro sobre si e sobre os filhos que atualizam sentidos já cristalizados e que produzem um retorno a espaços de memória recalcados pelas mães.

4.3.5 Sobre a Língua(gem)

A síntese sobre os efeitos produzidos pelo discurso materno de onde se estabelecem relações que apontam para concepções de língua e linguagem será realizada em um bloco único. Esta “simbiose³⁶” se dá por entendermos que há uma relação de implicação entre um conceito e outro quando se trata de discurso, pois, sendo o discurso um efeito de sentidos entre locutores, a língua é a base para a realização da linguagem via simbólico.

A regularidade encontrada no discurso materno aponta uma primazia da oralidade como manifestação de linguagem, na qual língua e linguagem são tomadas como transparentes e a serviço da comunicação. A língua de sinais é desvalorizada no discurso materno e é referida como “sinais”. O filho surdo é

³⁶ A simbiose implica uma inter-relação de tal forma íntima entre os organismos envolvidos que se torna obrigatória. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Simbiose> (acesso em 25 de fevereiro de 2008 às 23:43 h, categoria: Ecologia). A utilização deste nome neste estudo está deslocada da ecologia, no entanto faz sentido, uma vez que língua e linguagem, num jogo metafórico, tem semelhança com “organismos vivos” e, além disso, uma língua “morta” tira da linguagem sua essência. Ambas marcam-se em sentidos quando em funcionamento, via discurso.

determinado pela escolha familiar a falar, o que, do ponto de vista da condição própria da surdez, estabelece uma associação ao impossível. No entanto, no imaginário materno, o movimento é inverso, pois, através da fala, tem reconfigurado, imaginariamente, o filho ideal, que não é mudo, que é capaz de falar e que, portanto, se afastaria do sentido da deficiência. Esta inserção do filho na oralidade estaria a serviço da ordem do desejo materno de reconstituir o “real” do filho, perdido por ocasião da surdez. No entanto produz um simulacro³⁷ de ouvinte, pois a inserção na oralidade, na maioria das vezes, o faz capaz de articular palavras, mas não o torna falante de uma língua oral. Outras marcas da surdez estarão presentes, tornando a condição de não-ouvintes visível ou audível.

Consideramos, ainda, que a preferência pelo oral configura-se como uma tentativa familiar de inscrever o filho numa ordem socialmente aceita, no sentido de pertencimento social que se estende desde o círculo familiar ao das relações sociais mais abrangentes. Esta inscrição remete a sentidos de fuga do rótulo de “ser mudo”, “doente”, “deficiente”, determinada pela função classificatória simbolizada na língua em funcionamento nesta sociedade moderna capitalista e globalizante, que remete o filho para o rol dos incapazes socialmente, improdutivos economicamente e os enquadra no politicamente correto da filosofia da diferença, o que também os coloca em relação com a normalidade, reforçando valores significados socialmente como negativos.

No entanto, esse funcionamento discursivo ambivalente não desloca os sentidos negativos para positivos. Eles “co-habitam”, e o sujeito surdo é posicionado neste entremeio, em suspenso sobre um dentro e um fora, um centro e uma periferia.

Ainda nesta reflexão, o silêncio local, a censura, sob as diversas formas explicitadas nas análises deste estudo, em que as mães, neste funcionamento discursivo, produzem efeito de ambivalência, interditam os filhos na sua constituição como sujeito, silenciando a língua de sinais, capaz de permitir que se constituam como sujeitos na/da linguagem, pela primazia dada à voz, à palavra falada.

³⁷ Um simulacro produz um efeito de semelhança com o objeto fundante, no entanto, é um efeito de conjunto, exterior à este. Um simulacro é constituído sobre uma disparidade, sobre uma diferença e interioriza uma similitude. (Deleuze, 2006).

Re-instaura-se, assim, um paradoxo pelo qual a voz silencia o sujeito em detrimento da língua de sinais na qual o gesto dá voz ao surdo. Estabelecem um retorno à interdição, por vias antagônicas às que decretaram a supremacia do oral, no início do século XIX, demarcado pelas deliberações do Congresso de Milão, numa atualização para a sociedade contemporânea na qual as políticas revestem-se do novo, ganham outras formas, mas os sentidos não se deslocam. O surdo continua a ser significado socialmente como alguém com problemas na ordem da língua(gem), abordada socialmente como comunicação. Esta significação circula por diferentes lugares sociais, lançando os surdos a uma busca constante por um lugar que se configura logo na família, na qual é significado por uma falta, na língua, no imaginário materno. O lugar que lhe é negado na infância é buscado mais tarde ao ocorrer sua identificação através da língua de sinais como traço cultural da surdez e marco identitário, encontrando um lugar no qual seja um centro em relação a seus pares. No entanto, para a grande maioria dos ouvintes, continuarão sendo significados como periferia até que se instale uma ruptura no processo de produção da linguagem, trazendo a criatividade, fazendo deslocamentos, abrindo espaço para o diferente, o polissêmico, em movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos numa relação entre história, língua e sociedade.

PALAVRAS FINAIS

Não vou fazer aqui uma retomada das questões com as quais iniciei este estudo, pois acredito que já estão abordadas no transcorrer da sessão anterior. Permitam-me fazer uma parada reflexiva destes quatro anos de trajetória pela Análise de Discurso num movimento diferente do ponto de vista formal.

Ao iniciar esta jornada de estudos, deparei-me inicialmente com uma situação imaginária comparável a de um viajante em um país estrangeiro do qual da língua local só conhece o nome. Procurar respostas que impulsionaram essa imersão neste outro espaço motivou a necessidade de não desistir da viagem, de enfrentar as dificuldades e seguir em frente. Depois de um período em que havia transcorrido aproximadamente a metade do tempo que tinha disponível para encontrar o que procurava, e ter superado barreiras para o entendimento desta “outra língua” da qual falavam, comecei a vislumbrar minhas perguntas e a me descobrir também. E me descobri imersa nesse outro universo que acabara de conhecer e que descortinava sentidos por um *gesto interpretativo* que permitiu compreender que, enquanto sujeitos, vivemos em nossa realidade a *ilusão de sermos a origem do dizer* e que nos constituímos sujeitos no discurso num processo de assujeitamento ideológico que se instaura inconscientemente e nos dá a conhecer nosso lugar no sistema social. Acima de tudo, pude compreender que os sentidos não estão colados às coisas do mundo, que eles devem ser postos “em relação à” por um sujeito que é múltiplo numa língua que significa na falha, nos equívocos, que é incompleta na sua essência e, portanto, *tudo não se diz*.

Esta imersão trouxe possibilidades de entendimento que a inserção neste outro mundo aberto pela Análise de Discurso leva às seguintes considerações:

a) A aproximação teórica com a Análise de Discurso permite uma abertura para outras possibilidades de compreender as dificuldades encontradas no dia-a-

dia da prática fonoaudiológica em linguagem que não se restringe à relação da língua e surdez, à qual este estudo está circunscrito.

b) Não se trata de uma aplicação direta dos conceitos teóricos que movem a teoria do discurso para a prática fonoaudiológica, mas de fazer instaurar um outro movimento no posicionamento do clínico na clínica. São freqüentes, no decorrer do exercício profissional como docente supervisor de estágios em Fonoaudiologia, as referências ao fato de que as mães não “seguem” as orientações feitas pela aluna-terapeuta, como se este comportamento fosse uma posição fruto da (má) vontade materna, uma negligência ou uma falta de interesse nos resultados da terapia fonoaudiológica. Seguem-se mais e mais orientações e aconselhamentos psicológicos e raras vezes se convertem em uma aproximação maior da mãe, ou da família no processo terapêutico.

c) Creio que as respostas a essa dificuldade comumente encontrada no decorrer das práticas fonoaudiológicas podem ser mais bem explicitadas e compreendidas se considerarmos que um movimento de mudança transformadora de atitudes apenas se materializa a partir da relação de sentidos que se estabelece no sujeito. E este processo é algo que sofre determinações da exterioridade, e o impacto na família na constituição de sentidos tem estreita relação com a forma pela qual seus integrantes são assujeitados ideologicamente. Há de se compreender que a família, no caso deste estudo, as mães, são afetadas por diferentes ordens ao efetuar suas escolhas, que incluem a ordem do político, da subjetividade e do social. Portanto, não é algo que se restrinja a uma vontade, por consequência, a família não é “culpada” por uma frustração no processo terapêutico.

d) Uma outra contribuição desta aproximação é instaurar uma postura mais crítica no interior da Fonoaudiologia a partir de cada um, abrindo-se para a possibilidade de olhar para o outro numa posição de alteridade e adotar uma linha de conduta mais flexível, considerando os saberes do outro na constituição do seu saber para, desta maneira, tentar manter uma relação mais horizontalizada com troca de saberes e deslocar-se da posição verticalizada de quem se vê como único detentor de saberes.

e) Creio que ter a explicitação destas possibilidades durante a formação profissional possa contribuir para trocas mais significativas, situações terapêuticas com uma maior adesão de familiares e de pacientes em tratamento fonoaudiológico. Trata-se de ver o sujeito na sua singularidade e compartilhar saberes, mobilizando sentidos agregadores.

f) Pessoalmente, além das mudanças que já se operam na minha prática como docente e fonoaudióloga, vislumbro inúmeras possibilidades de prosseguimento de estudos na linha teórica discursiva, que muito tem a contribuir no campo da Fonoaudiologia e que se expande para a área de voz, de escrita, além da área da linguagem. Portanto, não tomo este estudo como uma conclusão, mas antes como uma parada necessária para dar início a novas caminhadas teóricas e, assim, encontrar outras respostas e possibilidades de mobilizar olhares e ações na clínica fonoaudiológica.

g) Por outro lado, a realização deste estudo possibilitou-me compreender teoricamente que, na clínica fonoaudiológica, o patológico não é o tudo, não dá conta das possibilidades de constituição do indivíduo em sujeito no simbólico. Para isso é preciso ir além da clínica. Uma possibilidade nesta direção é o discurso. Ao abrir lugar para a entrada do discursivo na clínica, o clínico deixa de ser o *mesmo* e abre-se para o múltiplo, o heterogêneo e reinscreve sentidos para si e para o Outro.

h) Por fim, preciso dizer que, embora seduzida pelo “outro mundo”, conhecido nesta viagem pela língua da Análise de Discurso, minha “casa” está em outro lugar e volto para ela em “roupas novas” para retomar novos caminhos na Fonoaudiologia, e que, certamente não serão os mesmos, porque compreendi a metáfora e a metonímia da minha trajetória enquanto profissional da/na/sobre a língua(gem).

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. (Org.). **Papel da Memória**. Trad. de José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes, 1999.

Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. 1884. In: **Espaço**. Rio de Janeiro, RJ, INES, 95/96, p.37

AMORIM, A. **Fundamentos Científicos da Fonoaudiologia**. Gráfica e Editora Hamburg Ltda. São Paulo, 1976.

_____. **Fonoaudiologia Geral**. Enelivros. Rio de Janeiro, 1982.

ANDRADE, C. R. F; MAZZAFERA, B. L.; JUSTE, F. O conceito do Bom Falante: Elaboração e aplicação de questionário. **Revista Fonoaudiologia Brasil**. 2004; 5(1):1-3. Disponibilidade em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/REVISTA/vol-4-2/materia4-1.htm>> Acesso em: 09 de janeiro de 2006.

ARANTES, L. O Fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro. In: LIER-DE VITTO, M. F. (Org). **Fonoaudiologia: No Sentido da Linguagem**. Cortez: São Paulo, 1997.

AUTHIER-REVUZ, J. Duas ou três coisas sobre as relações da língua com o que ela não é... **Palavras Incertas: as não coincidências do dizer**. Trad. de Maria Onice Payer [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: ORLANDI, E. P.; GERALDI, J.W. (Orgs.). **O Discurso e suas análises**. Cadernos de Estudos Lingüísticos (19). Campinas, UNICAMP/IEL, p. 25-42, 1990.

BALIEIRO, C.R.; FICKER, L.B. Reabilitação Aural: a Clínica Fonoaudiológica e o Deficiente Auditivo. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e Educação: Um Encontro Histórico**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2000.

BESS, F. H; HUMES, L. E. **Fundamentos em Audiologia**. Trad. de Marcos A. G. Domingues. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Orgs.). SAUSSURE, F. **Escritos de Lingüística Geral**. Trad. de Carlos Augusto Leuba Salum; Ana Lucia Franco. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRAUNSTEIN, J.F. Canguilhem, Comte et le positivisme. **Actualité de Georges Canguilhem: Le Normal et le pathologique. Actes du X Colloque de la Société internationale d'histoire de la psychiatrie et de la psychanalyse**. BING, F.; BRAUNSTEIN, J. M; ROUDINESCO, E. (Orgs.). Paris: Institut Synthélabo, 1998.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Trad. de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiza Octávio Ferreira Barreto Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspect of the theory of syntax**. Cambridge: Mass: The Mit Press, 1965.

CICCONE, M. – **Comunicação Total: Introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CLAVREUL, J. **A Ordem Médica: Poder e Impotência do Discurso Médico**. Trad. Colégio Freudiano do Rio de Janeiro; Jorge Gabriel Noujaim [et al]. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Parecer CFF^a 004/99**. Brasília, DF. 1999.

COSER, R. F. Instituto da Fala: Sua Organização. **Boletim do Instituto da Fala da Universidade Federal de Santa Maria**. Vol.1, n. 1, Santa Maria: Pallotti, 1966.

_____. **Boletim do Instituto da Fala da Universidade Federal de Santa Maria**, Vol.3. n. 1, Santa Maria: Pallotti, 1971.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: Discurso e Afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COURTINE, J. J. Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). **Langages**, nº 62. Paris : Larousse, 1981. 128 p.

_____. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, vol. 9, nº2, oct., p. 239-264. 1982.

_____. O chapéu de Clémentis. Trad. de Mariane Rodrigues de Rodrigues. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.) **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato. p. 15-22. 1999.

_____. **O Desaparecimento dos Monstros**. Conferência. São Paulo, SP. 2006. Disponibilidade em:
<[http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias_new/subindex.cfm?Referencia=155&P
aramEmd=5](http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias_new/subindex.cfm?Referencia=155&P
aramEmd=5)>

CUNHA, M. C. **Fonoaudiologia e Psicanálise: A Fronteira como Território**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

DAVIS, L.J. **Enforcing normalcy: disability, deafness and the body**. Nova York: Verso, 1995.

DELEUZE, G. Platão e o Simulacro. In: **Lógica do Sentido**. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

De LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre a linguagem. **Letras de Hoje**, v. 30, n.4, p.9-28, Porto Alegre, 1995.

ECKERT-HOFF. **O Falar de Si como (Des)construção de Identidades e Subjetividades no Processo de Formação do Sujeito-professor**. Tese Doutorado em Lingüística. Universidade Estadual de Campinas. IEL/Unicamp. Campinas, SP, 2004

FERREIRA, M. C. L. **Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.

FIGUEIREDO NETO, L. E. **O Início da Prática Fonoaudiológica na Cidade de São Paulo - Seus Determinantes Históricos e Sociais**. Dissertação. Mestrado em Distúrbios da Comunicação. Pontifícia Universidade Católica. Programa de Distúrbios da Comunicação da PUC-SP, 1988.

FREUD, S. O Estranho. **História de uma Neurose Infantil e Outros Trabalhos.** Trad. de Jayme Salomão. Volume XVII (1917-1919). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 275-314

FOUCAULT, M. – **A Ordem do Discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GADET, F. ; PÊCHEUX, M. – **A Língua Inatingível. O Discurso na História da Lingüística.** Trad. Bethânia Mariani, Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP. Pontes, 2004.

GÓES, M.C.R. – **Linguagem, Surdez e Educação.** 2 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

GOULART, P.; GOULART, S. A.; ISSLER, S.; HASSON, M.; DANTAS, M. Estudo Sincrônico - A Fonoaudiologia no Brasil. **Jornal Brasileiro de Reabilitação.** N. 4. Vol. IV. Ed. 15 e 16, Junho e Setembro. Rio de Janeiro, 1984.

GUIMARÃES, E. – **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas, SP: Pontes, 2002.

HENRY, P. Construções relativas e Articulações Discursivas. In: ORLANDI, E; GERALDI, J. W. (Org.). **O Discurso e suas Análises.** Cadernos de Estudos Lingüísticos (19). Campinas, UNICAMP/IEL, p. 43-64, 1990.

. _____ **A ferramenta Imperfeita: língua, sujeito e discurso.** Trad. de Maria Fausta P. de Castro. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD 69). In: GADET, F; HAK, T (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad. de Bethania Mariani [et al] . 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a.

HUGOUNENQ, H. Le statut politique de la langue des signes: Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France. **Marges linguistiques.** N.10. Nov. 2005, M.L.M.S. éditeur. France. Disponibilidade em <<http://marges-linguistiques.com>>

INDURSKY, F. Polêmica e Denegação: Dois Funcionamentos Discursivos da Negação. In: ORLANDI, E. P. GERALDI, J.W. (Orgs.). **O Discurso e suas Análises**. Cadernos de Estudos Lingüísticos (19). Campinas, UNICAMP/IEL, p.1 17-122, 1990.

_____. **A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas. In: **Gragoatá**. Niterói, Ed. da Universidade Federal Fluminense, n. 5, p. 111-20, 2º semestre, 1998.

JAKOBSON, R. **Lingüística e Comunicação**. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 18. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

JAMIENSON, J. O impacto da Deficiência Auditiva. In: KATZ, J. **Tratado de Audiologia Clínica**. 4. ed. São Paulo, SP: Manole. 1999.

JOLIVET, R. **Curso de Filosofia**. Trad. de Eduardo Prado de Mendonça. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora. 1966.

JORGE, C. M. A. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan. V. 1. As bases Conceituais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, J. **O Seminário Livro 1. Os Escritos Técnicos de Freud (1953-1954)**. Trad. de Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACERDA, A P. **Audiologia Clínica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1976.

LACERDA, C. B. F. As práticas Fonoaudiológicas frente a diferentes concepções de linguagem. **Espaço (INES)**. Rio de Janeiro: INES, 1998.

_____. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LANE, H. **When the Mind Hears - A History of the Deaf**. Nova York: Vintage Books, 1989.

LAPLANCHE; PONTALIS **Vocabulário da Psicanálise**. Trad. de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LE GOFFIC. P. L' ambigüité et ambivalence en linguistique. **DRLAV**, n. 27. p.83-105, 1982.

LIER DE VITTO, M. F. F. Apresentação. In: LIER DE VITTO, M. F. F. (Org.). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES FILHO, O. Deficiência Auditiva: In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso: (Re)ler Pêcheux Hoje**. Trad. de Eni P.O. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. **O PCB e a Imprensa: Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro, Campinas, SP: UNICAMP, Revan, 1998.

MARTINS, A. Biopolítica: O poder médico e a autonomia do paciente em uma nova concepção de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, v.8, n.14, p. 21-32, set.2003-fev. 2004

MOORES, D.F. **Educating the Deaf. Psychology, Principles and Practices**. 3. ed. Boston: Houghton Miffling Company, 1987.

MOURA, F. L. C. A. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M.C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. (Orgs.). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, v.3. São Paulo, SP: Tec Art, 1993.

MOURA, M. C.; LODI, A.C. B.; HARRISON, K. M. P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca. 1997.

NASCIMENTO, L. C. R. **Fonoaudiologia e Surdez: Uma Análise dos Percursos Discursivos da Prática Fonoaudiológica no Brasil**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

NORTHERN, J.; DOWNS, M. **Audição na Infância**. Trad. de Antonio Francisco Dieb Paulo. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. A Língua Imaginária e a Língua-Linguagem. In: **Políticas Lingüísticas na América Latina**. Campinas. Ed. Pontes. 1988

_____. **Terra à Vista: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Discurso & Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Exterioridade e Ideologia. In: RAJAGOPALAN, K (Org.) **Pragmática**. Cadernos de Estudos Lingüísticos (30). Campinas, SP, Unicamp/IEL, 1996, p.26-33.

_____. **As formas do silêncio: no movimento do sentido**. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PALLADINO, R. R. R. Desenvolvimento da Linguagem. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D.; LIMONGI, S. C. O (Orgs.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Caderno de Estudos Lingüísticos (19)**. Unicamp, Campinas, SP. 1990.

_____. (Tomas Herbert). Observação para uma Teoria Geral das Ideologias. Trad. de Carolina Rodriguez Alacalá In: **Rua – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – UNICAMP**. Campinas, SP. V.1., 1995.

_____. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Trad. de Eni P. O. [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD 69). In: GADET, F; HAK, T (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad. de Bethania Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** 2. ed. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PERELLÓ, J. **Sordomudez.** Barcelona: Editorial Cientifico-Medica, 1972.

PFEIFFER, C. C. O Saber Escolarizado como espaço de Institucionalização da Língua. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. (Orgs.). **Sentido e Memória.** Campinas: Pontes, 2005.

RODRIGUES, E.V. **O Estado-Providência e os processos de Exclusão Social: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português.** Lisboa: 2006. Divulgação eletrônica disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1477.pdf>

RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. **Audiologia Infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHALLER, J. J. Construir um viver junto na democracia renovada. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 28, n.2. p.147-164, jul./dez, 2002.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: A caminho do bilingüismo.** Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

SÁNCHEZ, C. **La Increible y Triste Historia de La Sordera.** Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTANA, A. P. A Linguagem na Clínica Fonoaudiológica: Implicações de uma Abordagem Discursiva. **Revista Distúrbios da Comunicação,** EDUC, São Paulo, 13(1): 161-174, dez. 2001.

SANTOS, M. F. C.; LIMA, M. C. M. P; ROSSI, T. R. F. Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (Orgs.). Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 6. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1974.

SCHERER, A. E. A Constituição de Sentido nas Fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. *Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*. **Letras**. N. 26. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2003, p.119-130.

_____. **A Constituição do Eu e do Outro pela Interpelação da Língua pela Língua na História do Sujeito**. II SEAD. Porto Alegre, UFRGS, 2005. (CD-ROM)

SILVA, T.T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço Aberto**. INES. Dez/97. p. 3-15.

SILVEIRA, V. F. P. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**. Tese. Doutorado em Letras . Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS: Porto Alegre, 2004.

_____. O funcionamento do movimento pendular das análises discursivas na construção do dispositivo experimental da AD. **VI Seminário Corpus: Uma Ferramenta Imperfeita**. Laboratório Corpus/Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFSM. Santa Maria, RS. 05 e 06 de setembro de 2005. Conferência.

_____. **Georges Canguilhem na e pela História das Idéias Lingüísticas**. 2008. Inédito.

SKLIAR, C. **La Educación de los Sordos: Una Reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPINELLI, M. Pensando a Linguagem. In: OLIVEIRA, S. L.; PARLATO, E. M.; RABELLO, S. (Orgs.) **O Falar da Linguagem.** Série Linguagem, São Paulo: Lovise, 1996.

STOKOE, W. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. **Studies Linguistics**, v. 8. 1960.

SURREAUX, L. M. Silêncios Constitutivos. **Fonoaudiologia Brasil.** Ano 2, N. 2, Conselho Federal de Fonoaudiologia. Brasília, 1999.

_____. **O Discurso Fonoaudiológico: Uma Reflexão Sobre Sujeito, Sentido e Silêncio.** Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS: Porto Alegre, 2000.

_____. **Linguagem, Sintoma e Clínica em Clínica de Linguagem.** Tese. Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS: Porto Alegre, 2006.

TARALLO, F. O Saber Discursivo e a Sociedade. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. TARALLO, F. (Orgs.). **Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo.** São Paulo: Cortez, 1989.

TOURAINÉ, A. **Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents?** Paris: Fayard, 1997.

_____. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático.** São Paulo: EDUSC. 1998.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation.** Paris: ESF éditeur. 1994.

WINANCE, M. Handicap et normalisation: Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. **Politix**, Année 2004, Vol. (17), Numéro 66, p. 201-227.

Outras Fontes:

Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses:

MDT / Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. – 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: 2006.

FERREIRA, A.B.H. – **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 1ª edição, 15ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1985.

Website do Conselho Nacional de Saúde. << <http://www.ufsm.br/cep/>>>

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA. 5ª Região. Disponibilidade em: <<http://www.fono.com.br/>>.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Disponibilidade em: <http://www.feneis.com.br>

JORNAL DO CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA. 2ª Região, nº 26, 27, 28, 31. Rio de Janeiro, CRFª, 1986.

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/simbiose>>

ANEXOS

ANEXO 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta entrevista faz parte de um estudo de doutoramento realizado por mim, Fonoaudióloga THEMIS MARIA KESSLER, e que se desenvolve aqui na UFSM com o objetivo de entender como mães ouvintes que têm filhos surdos compreendem a surdez e seus filhos surdos, ou seja, o que elas pensam sobre a surdez e a surdez nos filhos. Este estudo é importante porque vai permitir que os fonoaudiólogos que trabalham com crianças surdas possam planejar o tratamento destas crianças de maneira que seja mais próxima das condições de desenvolvimento da criança, e de melhor preparar as famílias para a educação dos filhos surdos.

O contato direto com a senhora será feito por mim e o pesquisador responsável pela orientação e execução de todo o trabalho é a Dra. Amanda Eloina Scherer do Departamento de Lingüística aqui na UFSM.

Os benefícios deste estudo serão os de permitir para os profissionais fonoaudiólogos, médicos e professores uma melhor compreensão de como a família enfrenta a surdez e de como poderá melhorar as condições de ação das famílias no desenvolvimento geral da criança, que tem como ponto de início, a linguagem.

As entrevistas serão realizadas no SAF (Serviço de Atendimento Fonoaudiológico), aqui da UFSM, em horário que coincida com o atendimento de seus filhos, portanto, não acarretará gastos aos participantes. Estas entrevistas serão realizadas da seguinte maneira: estará a mãe a ser ouvida e eu, que terei à mão um gravador portátil que fará a gravação da conversa. A senhora será instruída para que fale tudo o que lembrar ter acontecido com sua experiência da surdez no(a) seu (sua) filho (a), desde que foi notado alguma diferença no desenvolvimento da criança. Durante a entrevista, se for necessário, poderei pedir que “fale mais sobre...”, “o que a senhora pensa sobre...”, “me explique melhor como aconteceu...” para deixar a senhora mais à vontade para falar sobre o assunto deste estudo. Estaremos numa sala com a porta fechada para que apenas eu a senhora ouça o que está sendo dito. Em qualquer momento, mesmo na nossa conversa a senhora pode desistir de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para a senhora ou seu filho no atendimento neste Serviço. Todas as informações que a senhora falar aqui serão guardadas por mim e pela professora que é responsável por este estudo em sigilo e em nenhum momento será divulgada alguma informação que possa levar a identificar a senhora ou ao seu filho. Se em algum momento a senhora entender que foi prejudicada pela realização deste estudo, e havendo provas que justifiquem um prejuízo será possível pedir seus direitos na justiça.

Mãe participante: _____
 Prof. Dr. Amanda Eloina Scherer _____
 Rua Rodolfo Beher, 22, Camobi, Fone: 3220 8025
 Acad. Themis Maria Kessler _____
 Endereço: Rua Riachuelo, 184/202 Centro, Santa Maria, RS, Fone: 55 3222 9980

ANEXO 02 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A MÃE 01 (M01)

Informante: M01
Filho (X), 4 anos
Entrevistador: E

E. Bem, esta lembrada do que eu falei prá gente conversar assim sobre o X...sobre o que lembra desde quando a senhora percebeu algo com a audição dele...?

M01 – dei assim uma pensada rápida porque eu ando muito ocupada...

E - ahã... ele ta hoje com quantos anos?

M01- com 4

E- e aí ele tinha que idade?

M01- ele tinha 3...

E- Fale mais sobre isso...

M01- aí ele foi..eu levei ele no otorrino né pra fazê um exame... e depois eu jáaa.....vim pra cá.

E- sei. E depois de lá...

M01- depois eu continuei levando ele lá com a fono e a fono foi vendo né o...mas antes disso eu levei no otorrino

M01- depois eu trouxe aqui pra fazê o exame dele aquele

E- ahã...

M01- e daí foi que falaram a quantia de grau que ele tinha de perda...

E- e daí quando o médico falou dessa possibilidade de ele ter esse problema de audição, o que tu pensou sobre isso na época?

M01- báh.eu fiquei muito apavorada...aí o médico disse tem que vê que ele podia ter ficado com muito mais poblema...e a audição a gente dá um jeito ...ele vai usa um aparelho se for preciso... ele podia ter ficado com poblema na cabeça...serios poblema...

M01- ta.. eu fiquei nervosa e tudo,mas depois fui me conformando...

M01- mas mesmo assim eu dizia :ele não deve de se...

M01- e quando a fono me disse que ele ia usá aparelho me deu um ataque de choro lá que deus o livre...eu sempre na esperança que ele não fosse precisá usá... ela disse: não..tem que se conformá.tu tem que vê que ele ta contigo..pior é se .se ele sofresse bastante e não...

M01- bom...vo fazê o quê? Se conformá né....

M01- Mas ele melhora bastante depois que uso o aparelho..bãããã...não tem nem comparação..melhorô bastante mesmo... esperto ele sempre foi...não é porque ele tem esse poblema de audição que ele vai sê burro, isso não... não qué dizê que ele vai sê burro, mais ele é muito esperto bááá...e cada vez ele ta melhorando mais de

quando eu comecei a trazê ele aqui... que ele se acostumo com a Eliz e tudo...tá uma beleza...

E- e uma época a senhora medisse que se apavoro né....o que que veio na cabeça pelo fato da possibilidade de ele ser surdo, o que pensou primeiro assim, ta ele é surdo....

M01- Ah eu pensei assimbáh...como será que é lidá ? .porque nunca... né....sei lá.... eu fiquei assim apavorada..porque tu...tu não tem nem noção como é que é lidá com uma pessoa su...né.depois eu penso assim ó..de repente...ele podia sê mudo..báh. aí ficavam assim debochando...não...mas eu não quero isso...aí eu comecei a ficá apavorada....quero que ele fale...não sabia como lidá..depois eu fui puxando, puxando, conversando com ele trabalhando.tááá... é pouca coisa mais ele fala...ele não... sei lá se fosse por gesto ele não... (ininteligível..) acho que por mais que ele tenha poblema de audição ele não é mudo e acho que conforme ele for fazendo esse acompanhamento acho que cada vez ele vai ficá aumentando mais a fala, não é? Será?

E- e a sua preocupação assim em relação à ele, à questão da surdez, o que tu pensas assim em relação à ele, ao desenvolvimento dele, ao futuro dele , ...como é que tu vê isso. O que espera... o que gostaria...como é que funciona isso?

M01- Eu sempre penso um pouco assim ó..que... eu não sei de repente ... bom, mas cada um pensa de um jeito...eu penso que um dia ele não vai mais precisá usá aquele aparelho...eu sempre tenho na minha cabeça que um dia ele não vai mais precisá usá...e... sei lá o que tiver ao meu alcance pra mim vê ele bem..prá ele se senti bem eu vô fazê...eu penso assim, no que depende dele ele é assim um guri bem esperto assim...já é né...acho que não é por causque ele usa aparelhinho que ele não vai...que ele não vai sê um...sei lá...uma pessoa depois mais tarde que...saiba das coisa.sei lá... eu penso assim que não é porque ele tem esse pobleminha que ele vai sê assim uma pessoa que não vá entende as coisa..

E- e o que q senhira pensa sobre ele é diferente sobre o que pensa sobre os teus outros filhos?

M01- ahhh não....é diferente...

E- em que sentido...é diferente como?

M01- É diferente porque os outro ouve bem, não tem nada de poblema, graças a deus.... e... sei lá acho assim que não é que vai sê mais difícil, mais é apenas mais delicado do que os outros.. eu mesma...toda a minha atenção é só prá ele...claro que eu dô atenção pros outros mas não tanto como pro A...o A qualquer coisinha eu me apavoro, fico preocupada porque báh...o que eu vi ele passá lá naquele hospital lá bã...então qualquer coisinha eu... a atenção é mais pra ele do que o...

E- a senhora fala dos cuidados assim de quando ele nasceu que ele teve que te um cuidado especial?

M01- é...isso...isso...e pra mim ele continua tendo ainda...embora assim que eu ponha... ponha ... pra todos né..quando eu digo assim que é um não uma coisa eu...é o que sempre diz....não é que ele tenha problema assim é que ele vá toma conta... que ele não pode vê assim ó....ele tinha mania de pegá...e ligá o fogão, e enfiá coisa na tomada...aí claro eu sô obrigada a pegá e dá um tapa nele, uma coisa... a ralha forte né... mas é pro bem dele não é que...

E- e o que que a senhora acha assim que é difícil, por exemplo, no teu dia a dia assim com ele, quando quer explica alguma coisa pra ele, como é que.. como é que é isso?

M01- ah fica assim ó. Meio difícil, agora até já to mais...

E- como é que a senhora faz?

M01- eu procuro assim eu...prá ele consegui alguma coisa eu procuro fazê ele falá, ele me dizê o que que é , as vezes ele me faz uns gesto eu digo não, tu sabe o que que é e fala, diz mamá, quando ele qué mamá, pão...papá...mas eu to sempre insistindo assim pra ele falá.. e alguma coisa assim que. Agora eu to ensinando ele a lavá as mão... onti mesmo eu disse pra ele... Vai lá lavá as mão...aí eu fiz o sinal pra ele e ele(ininteligível) aí eu peguei assim no bracinho e falei...lavá a mão...é uma coisa assim que eu pretendo a cada dia que passa ensiná mais prá ele...tomá banho também ele tira a ropa sozinho e já ta colocando a ropa também....porque eu ensino sabe? O que ta no meu alcance eu sempre procuro ensiná ele.. e acho que ele....mais um ano por aí ele já ta sabendo fazê tudo que o outro faz também...

E- e como é que ... se comunica assim com ele? Como é que a senhora faz pra que ele entenda o que quer, pra conversá com ele, pra falá com ele , como é?

M01- ahh eu procuro falá assim olhando pra ele, falando né com os gesto da boca pra ele podê entendê né....e daí eu digo...fala o que eu falei...vô explicando daí a um pouquinho ele ta falando, mas tem dias que ele ta preguiçoso...como de tarde mesmo...que ele passa o maior tempo pra dormi e pronto...as vez eu chamo ele e daí ele tem coisa que ele já ta sabendo e antes não, antes eu me irritava.. que cheia de coisa que eu tinha pra fazê e não sabia onde que ele tava ... ela saía pra fora pra brincá né....tudo ele tinha que vê.... agora não...agora até ele procura ficá mais perto de mim.....ficá bem pertinho de mim..ele não sai assim brincá assim, pra lugar que eu não enxergue ele, ta sempre, sempre perto de mim...

E- e a senhora já tinha convivido com alguém que tenha... M01- não!

E- não conhecia ninguém.. não conhece ninguém que seja surdo?

M01- eu conheço mas assim...não né...conheço assim de vista sabe...essa mulher lá perto de casa a guriuzinha dela usa aparelho e usa óculos..a guria não fala...ela só grita...vive gritando... báh...daí que é muito difícil...isso que eu me conformo...porque o problema do X..báhh...em vista dos muito que tem por aí...

E- e o que a senhora já ouviu falá sobre pessoa surda?

M01- até nunca ouvi falá muito...se eu fosse convivê com uma pessoa muda ia sê muito difícil...é só com gesto...

E- e a senhora mesma quando via assim, pensava o que?

M01- apesar que eu nunca tinha visto assim pessoa que usasse aparelho assim eu nunca tinha visto...ou até que sim,mas eu nunca prestei atenção...

E- e o que achava então?

M01-sei lá deve sê horrível...né?.. eu acho...

E- por que tu acha que deve sê horrível?

M01—ahh sei lá..é porque é muito difícil pra quem não ta .. se se apresentá um mudo na minha frente eu vô ficá toda perdida né...não vô sabê nem.....mas nem como começá . sei lá...eu acho que é muito difícil...só o dia a dia mesmo pra...prá gente podê...entendê... sei lá..convivê...

E- e na sua família assim, alguém já comento alguma coisa sobre..sobre pessoa que não ouve assim.? O que que acham dessas pessoas, algum julgamento...?

M01- ahhh dizem que tem que tê paciência né..tê paciência....o A mesmo tem que tê paciência com ele, porque no começo ele não queria ficá de aparelho agora eu coloco de manhã e vai direto, vai direto...só pra tomá banho e ele mesmo já ..tem que tirá e ele tira na cama... e é direto agora...agora ele sabe que ele precisa daquilo ali pra ouvi...e tem dias que eu tiro um pouquinho pra descansá a cabecinha dele ..ele vá lá e pega e trás pra mim botá...

E- e senhora acha que a cabecinha fica cansada por que?

M01- .não sei assim...as vez tem lá barulho sabe...tem dias que conforme o barulho sabe...a gente tem umas visita que a gente conversa muito...aí fica cansado...aí eu pego e tiro...eu falo demais, converso demais... no mais ele ta que....báh...

E- desde que o X nasceu, o que acha que aconteceu na sua vida que te deixou mais alegre assim, mais bem?

M01- Ele tê sobrevivido...báh...isso pra mim...foi tudo báh...não tem nem como...quando eu pensava que já tava tudo bem ...deu a...deu a pontada nele...e ele volto de novo...prá mim ele... é tudo...os outro também são tudo pra mim ...tem gente que acha que qué mais bem um filho que o outro, não é assim... eu gosto dos meus filho, eu amo meus treis filho, mas o X sei lá... parece que o X é diferente...se o outro tem assim o que brincá..eu faço ele dá pra ele..digo não...tem que dá ele é pequeno.tem que entendê que ele.que ele arecém ta começando a entendê as coisa...tem que explicá bem...quando o outro faz os tema diz “que nojo esse guri, a gente vai fazê os tema e ele vem e rasga”...eu digo pra ele: “mas tu é grande então tem que procurá fazê as coisa longe dele...” dá um lapizinho e uma folhinha pra ele fazê também...vô te dizê.é a coisa mais triste...

E- Fale sobre o que preocupa mais então?

M01- O que me preocupa mais é que eu não posso deixá ele andá sozinho..

E- Fale mais sobre isso...

M01- Porque eu não se as pessoas vão te a paciência..claro que...tem dias também que eu não to com muita paciência...mas..mas eu so mãe dele e eu tenho medo que as outras pessoas não vão te paciência ... Até a minha mãe disse assim que o ano que vem eu tenho que colocá ele numa creche ...um lugar assim pra ele convive mais com outras criança...mas eu sei que é assim pro bem dele...mas eu tenho medo de fazerem alguma coisa assim e ele não podê reclamá pra mim né... eu tando perto eu sei o que ta acontecendo...

E- E quanto à escola... o que a senhora pensa sobre ele ir pra escola?

M01- sei lá...eu não sei si vai te assim uma coisa.. como eu disse pra Ana já... que ouve e tudo...não sei acho que só depois quando tivé na época de vê e tudo...claro que não vão botá lá uma professora especial pra ele, mas ela vai te que tê paciência com ele...

E- como é que a senhora chama assim as pessoas que não ouvem?

E- o que que te incomoda assim no dia a dia, além das pessoas perguntarem, tem mais alguma coisa?

M01- Não... agora é que geralmente quase ninguém mais pergunta, falavam no começo que eu não disse pro outro..ahhh fulano tem problema que isso, que aquilo...agora não.as vezes quando eu falo com uma pessoa e perguntam quantos filho tu tem e tudo... daí eu falo daí e tudo meu gurizinho tem poblema de audição ele tem uma perda ele usa aparelho e tudo... as pessoa ficam curiosa em sabê né...não daí eu falo, ele ta bem e tudo, agora ele escuta...se deixá ele dorme até de aparelho...

E- bom sinal né...

M01- é...eu acho que no começo ele não queria assim ficá muito de aparelho por que ele não tinha escuta, era muito barulho pra ele, ele arrecém começô a ouvi, ele fico apavoradinho, apavoradinho quando botô o aparelho que deus o livre...bom, ele se agarrava assim nas minha mão e suava as mãozinha dele... ele fico apavorado, apavorado.eu só imaginava assim...ele vai ouvi coisa que ele nunca ouviu...

E- que ele não sabe o que é...

M01- é...ele não sabe o que que é...

E- Acha que ele mudô assim?

M01 báh...mas não tem nem comparação!

E- No que que ele mudou?

M01- Ele mudô por caus que agora ele ta entendendo... bate uma porta ele sabe que é uma porta que bateu, uma tampa de panela que caiu, tudo ele presta atenção...ele presta atenção em tudo, tudo, tudo...tudo, tudo. Ele ta sempre , sempre... ele pode até não... até não entendê o que que é aquilo ali, mas que ele presta atenção, ele presta...

E- isto tá diferente de antes?

M01- Báh... bem diferente...

Nesse momento a entrevista foi interrompida pela entrada do filho X na sala.

ANEXO 03 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM A MÃE 02 M02

Informante: M02
Filho X, 06 anos
Entrevistador: E

E: Eu quero que a senhora me fale sua experiência com sua filha desde que a senhora desconfiou que havia alguma coisa diferente com a audição dela...

M02: Eu não sabia oq que ela tinha e levava num médico, levava no outro e ninguém descobria o que ela tinha. Aí mandaram fazê eletro e um monte de exame e nada constava, dava tudo bom os exame dela. Aí foi que me encaminharam pra Universidade e da Universidade me encaminharam pra cá...No início a minha suspeita é que ela era muda né...mas nunca imaginei da surdez dela, nunca imaginei que fosse surda, mas eu imaginava assim que ela ia sê muda, que ela não ia falá...e aí, quando...eu peguei, me encaminharam pra cá pra fazê uma triagem e daí, conversa vai, conversa vem com 4 anos é que mandaram ela fazê um exame ali na clínica né...de audição né, porque não tinha mais exames que fazê nela, o último era esse né...aí foi onde constato que ela tinha surdez profunda nos dois ouvido...

E: E como foi isso pra senhora?

M02: Ah aquilo foi um choque pra mim né... porque, nunca imaginei que um filho meu fosse sê assim...os médico lá da universidade, acho que eles erraram um pouco, porque eles tinham que tê feito, ela fico 22 dias na UTI, acho que eles tinham que tê feito um exame sobre isso né....pra...vê se ela era normal em tudo né, pois se ela fico entre a vida e a morte né...pois o médico chego a dizê pra mim que não tinha mais solução, que a vida dela tinha que esperá só o pior...aí qdo eu vim embora tudo né, pior que lá na universidade faz aquela triagem da audição né...e eu perguntei pra eles se eles tinham feito e eles disseram que tinham feito a triagem...aí eu peguei e disse, ta, então tudo bem né...aí eles pegaram e mandaram pra cá e fizeram o exame, daí quando fizeram o exame daí eu comecei a corre com ela pra lá e pra cá pra vê se conseguia o aparelho né, porque era pra mim esperá pelo CEDAS né...de certo eu tava esperando até hoje né...aí eu disse mas eu não vô esperá pois se já foram descobri ela já ta com 4 anos, né...já tava tarde mesmo...Eu tenho certeza que se descobrisse antes ela já taria falando muito mais do que agora...Pq depois que ela começo a vim aqui prô SAF ela desenvolveu assim pra falá, ela fala um monte de coisa, quase tudo já...então, se tivesse descoberto antes, bem logo assim, eu acho que ela tava falando tudo já! Não tem a Julia, é surdez profunda, que nem ela assim, a mesma coisa e fala tudo agora né....mas descobriram de certo com tempo né...antes..e ela não e eu peguei só com 4 anos. No dia em que ela fez 4 anos é que eu fui fazê o exame dela, aí eu comecei a caminhá pra consegui o aparelho pra ela....pelo Fórum lá né...no...pela Justiça né...daí eu consegui bem ligeiro...Graças à Deus que consegui...aí eu

peguei e comecei a trazê ela no SAF sempre, sempre...1 ano eu trouxe sozinha ela aqui, aí o ano passado eu comecei a trazê ela e depois uns problema de doença com a minha mãe não pude trazê elas, nos últimos dias assim, vinha o pai dela trazê ela, mas ele saía de casa pra trazê ela e não vinha, no fim ela ia acabá até perdendo a vaga né, e agora este ano eu consegui de novo, né, graças à Deus que eu consegui de novo, mas eu to na responsabilidade de eu trazê ela...

E: Ela ta com que idade agora?

M02: 6 anos.

E: Ela já ta no colégio?

M02: Ta, já faz 2 ano que ela ta lá no colégio né. No colégio dos surdos lá no Reinaldo Coser.

E: E lá ela ta em que série?

M02: ela ta no pré ainda né, porque lá tem que fazê 2 anos ainda né, pra saí bem adiantada ..ela já ta...ela sabe tudo os sinais, tudo, tudo, tudo que ela é muito inteligente né....não se é ela ou é todas essas criança surda que são muito inteligente né... mas lá no colégio as professora acham muuito, a inteligência dela fora de série! Ela até poderia já ta na primeira série mas resolveram deixá ela né, fazê mais 1 ano de pré, mas agora prô outro ano ela já vai pro primeiro ano né...

E: E como é que ela tá na escola?

M01: Ta ótima, ta super bem! Báh! Faz assim coisa que ninguém imagina que é ela que faz....

E: e ela usa os sinais lá?:

M01: Lá é só sinais,

E: E com as outras pessoas como é que é?

M02: Assim, ela não convive muito com outras pessoas assim, porque eu, é do colégio pra casa e de casa até aqui né...então...em casa assim a gente usa mais é falá com ela sabe? Que eu não entendo muito até os sinais né...porque eu não... o pouco que eu sei eu aprendi até com ela, né, porque ela é quem faz os sinais então eu aprendi até com ela...então em casa assim, agora, o pai dela saiu ficou 4 mês e 8 dia fora de casa, eu que mantendo tudo eles né...sozinha, então, ele agora ele volto e eu tenho um companheiro pra mim e ele volto. então tão os dois no mesmo pátio né...então esses dia eu tive uma entrevista aqui com as gurias sobre isso aí, né...como é que fica a cabecinha dela né...mas é que o pai mesmo dela, aquele, foi pai só pra fazê porque não tem um pingo de responsabilidade nada...

E: e em relação à ela, atualmente, a senhora se preocupa com o que?

M02: Olha, hoje até nem me preocupo porque assim, ela é muito assim, independente.. se tem que pegá uma ropa na gaveta, se tem que ela ir tomá banho ela sabe que tem que í...então eu não me preocupo com essa coisa com ela, não tem muita preocupação não, com ela...

E: E como a senhora imagina que vai ser o futuro dela?

M02: Ah o futuro dela deve sê normal como de qualquer uma outra criança, qualquer outra pessoa ,nós assim né... porque tando aqui ela ta aprendendo muita coisa, e no colégio também então, eu tenho certeza que o futuro dela vai sê bem mais melhor do que o meu, porque eu tive um pingo de estudo né, hoje se eu sei lê, sei escrevê eu aprendi com o mundo né, então e ela , de certo se Deus olhá prá baixo que eu possa dá uma faculdade, que eu possa dá um estudo melhor pra ela do que eu tive, eu vô dá.. então eu acho que ela vai tê....eu tenho certeza que o futuro dela vai sê melhor que o meu....

E: E hoje o que a senhora pensa sobre a questão da surdez,o que a senhora diz em relação à ela quando as pessoas lhe perguntam?

M02: Ahhh as vez eu levo ela junto no supermercado e daí no supermercado ela qué uma coisa e ela me pede com sinais né, então as vez fica as pessoa tudo admirada olhando né...acho que eles pensam assim: será que vão criticá? Por que que a mãe não fala, não conversa com a criança né: Então...eu tava passando, foi segunda, eu tava num mercado ali perto de casa, eu tava passando no caixa e ela queria um salgadinho pra levá pro colégio de merenda né, aí eu peguei e mandei, e fiz os sinais pra ela ir pegá né, o salgadinho, aí a moça do caixa fico me olhando até né... aí a moça do caixa conversô com ela: tu que comê agora, deixa a tia passá primero. Mas ela não sabe que a gurria era surda, que a gurria não ouve né....aí eu fiquei receosa: será que eu digo pra ela que a gurria não ouve? Daí ela volto a perguntá de novo e aí eu disse: não, não adianta a senhora perguntá porque ela é surda né...aí ela disse: ai coitadinha!!!!Aí eu até respondi meio mal pra gurria da caixa: não, coitadinha não! Ela não é alejada!Ela é uma pessoa normal que nem nós, só que ela não ouve né...eu disse prá gurria do caixa. Não, eu sei...só que a gente fica assim, toma um choque assim né...como se eu fosse a mãe dela! Como eu que sou mãe dela tomei aquele choque assim, quando descobri né....que ela era surda né....Então a gente fica assim né.. será que vão criticá, .o que vão imaginar, o que vão pensá dela, vão pensá de mim né, que sô mãe....mas assim, a maior parte, os vizinho em roda de casa...até um dia, eu tava, ela tava brigando com o irmão, porque eles tavam sentado num muro e aí o irmão pego o brinquedo dela e jogo no chão, aí ela começo a gritá, gritá, gritá...desesperada né...e eu tava na cozinha fazendo almoço, aí eu ouço uma pessoa dizendo assim : Ai, mãe malvada!!!! A vizinha pensô que eu tava dando nela....mas era ela gritando né, porque o irmão tava jogando o brinquedo no chão, aí eu peguei e fui lá e truxe ela pra dentro e fui juntá o brinquedo, porque eu fazia muito as vontade dela, porque eu não sabia o que que ela tinha né....até hoje assim, muita coisa ela qué pra ela assim...as vez eu deixo o mais novo de lado, por causa dela né...atendê mais ela do que ele né....eu procuro sempre atendê ela pra ela não ficá de grito... até o Tutelar já foi batê lá em casa, porque me denunciaram dizendo que eu judiava muito das criança, mas daí no fim acabo tudo bem, porque o Tutelar viu ...porque eles foram lá em casa...aí eu expliquei pra eles que a gurria era surda e tudo, e disse: não, ela grita, ela não pode se comunicá, ela fica gritando, ela sapateia, ela pula dentro de casa e casa de assoalho faz barulho né....então quem sabe, de certo é isso que foram me denunciá que eu judio deles

E: E o que a senhora diria pra uma mãe que recém descobrindo uma surdez num filho?

M01: Pra ela não se desesperá porque Deus é maior em primeiro lugar né, e em segundo, temos tanta medicina hoje né, que antigamente não teria, que de repente nós nunca ia sabe que nosso filho ia se, que era surdo e hoje em dia a Medicina ta muito avançada, então a gente vai consegui sabê o que nossos filho tão, o que ta acontecendo com nossos filhos né....que não é momento nem a hora de se desesperá, porque nós não podemos se desesperá porque nós temo que dá força à eles que tanto problema né....então, pra uma mãe se descobrisse hoje que o filho é...tinha problema de audição era isso aí que eu teria a dizê...

E: E em relação aos sinais, a senhora nunca se interessou em aprender?

M01: Porque o horário lá do colégio é de noite, é ruim pra gente ir né, pra mim ir pro colégio né...tem que pegá ônibus, é longe ali de casa...eu moro aqui, perto da maquinzinha, então eu já tenho que depender de pegá ônibus pra vim né, de noite e de dia, de manhã este ano eu ainda não fui, mas eu to procurando encaixa uma hora pra mim í porque de tarde é um problema dos horário. A minha guria de 13 ano estuda de manhã e as vez tem aula de física de tarde né...então não encaixa os horários, porque com o pai dela eu não posso contá né...aquele ali é uma pessoa que é o mesmo que ta... é mesmo que não existi, então eu to querendo í aprendê. Já mandaram até um bilhete no caderno dela dizendo os horário né, então eu to tentando procurando... Na quinta feira de tarde as 3 horas é o horário da aula, das 3 as 4 né...então as 4 e meia eu tenho que pegá o mais novo no colégio, então eu tenho medo de eu í e não encaixá o horário né pra eu pegá esse aqui na creche. E agora ontem mandaram um bilhete da creche que é pra í buscá mais cedo um pouco né....

E: A senhora acha que X prefere usar a fala ou os sinais?

M02: Os dois. Eu deixo que ela use os dois porque quando ela não consegue se determiná nos sinais ela usa a palavra...Um dis desses ela tava fazendo uns sinais que nem eu sabia oq que eram, que era não quero né, então aí como eu não entendi ela disse: não qué. Daí ela se obrigo a falá. Então, acho que os dois é bom tanto pra ela como pra gente né, em casa entendê ela melhor também né...tanto por sinais como por palavras.

E: Ela ta tendo alguma dificuldade na escola?

M02: Nada! Nada, nada, nada...dificuldade nenhuma. Tudo que botam pra ela fazê ela faz, os sinais então, diz que ela, dentro de 6 mês nos sinais ela já tava sabendo todos os sinais no colégio...ela aprendeu tão rápido que até os professor se apavoraram né, da inteligência dela, dela gravá aquilo tão rápido...que tem criança que vai pra lá que em 1 ano ainda não aprenderam tudo e ela dentro de 6 mês ela aprendeu todos os sinais.

E: E em relação a audição assim, o aparelho, ela usa direitinho ?

M02: usa...usa...

E: O que a senhora acha do aparelho?

M02: Ahh eu acho fundamental isso aí também né, por caus'que tudo é ajuda né...tudo: o SAF, o colégio, o aparelho, agente entendê ela em casa, então isso ali

tudo se encaixa a cabecinha dela, então tudo é fundamental pra essas criança que tem problema de audição.

E: Ela tem 6 anos né? E foi descoberto com que idade?

M02: Com 4 anos.

E: E ela usa aparelho com que idade?

M02: desde os 4 anos e uns meses que eu consegui daí o aparelho pra ela...

E: A senhora trabalha fora?

M02: Não eu não trabalho fora. Eu botei esse meu menor esses dia na creche , ele é muito inquieto, to até procurando um médico assim pra levá ele. Até na creche as professora tão reclamando que ele é inquieto, que não pára 1 minuto..e não adianta assim a gente falá com ele assim porque ele não ouve... eu digo: só o que falta também é ele sê surdo que nem a outra né...ele não responde: não sei se ele ta distraído ou o que...Hoje mesmo eu falei com ele perguntando se ele tava deitado ainda e ele nada de me respondê aí eu tive que dá um baita dum grito lá do quarto, um berro pra ele respondê .

E: A senhora já tinha convivido com alguém que tenha surdez? Conhecia alguém?

M02: Não...nunca... Via assim quando a gente entrava num ônibus e entrava assim...eu ficava pensando que deve se triste não sabe se comunicá com as pessoa né...deve sê horrível isso aí.Mas acho que tu vai de se adaptá né com a pessoa e a pessoa se adaptá com a gente, né...então...eu acho que eu so uma pessoa assim que eu sô muito braba, muito braba mesmo, quando eu fico braba, Deus, saiam de perto, mas eu so uma mãe assim muito pacienciosa. Claro, as vez tem gente que diz assim que eu não sei ensiná filho, tal...que eu dô muita regra assim pras criança, que eu adoro criança né,... As vez tem gente que diz: se tu fosse mais nova tu ia tê mais uns 10 assim porque eu adoro criança, tanto meu como dos outro, né, então eu dô muita regra assim pra eles né, tem mãe que já, se quebro um pires já dão grito, eu não, se quebro, quebro, não é uma vida né... eu penso assim né...o dia que dé a gente compra de novo..eu já penso dessa maneira é...e tem mães que preferem dá uma tunda num filho porque quebro uma xícara...

E: Quando assim um horário livre, final de semana, costuma fazê o que?

M02: ficá em casa assistindo televisão, porque saí de casa assim com 2 assim, esse aqui é inquieto, ela é daquele jeito, até já procurei carregá eles assim na pracinha, esse aqui é muito inquieto, então prefiro então ficá dentro de casa olhando televisão do que saí pra se incomodá ou pra os outro ofendê a gente ainda né...e ali onde a gente mora mesmo eu tenho uma parte da casa da frente que é alugada, uma peça de comércio né,então a gente mora pros fundo, então é tudo tipo uma prisão mesmo sabe, tudo murado...Meu Deus as vez fico eu imaginando,parece que a gente ta numa prisão né...mas é melhor..eu não dexo eles brincarem com outras criança pra não tarem de briga né..ninguém vai lá em casa brincá com eles.. Ali perto, vizinho que tenha criança ninguém tem ali em roda de casa e os que tem eu não deixo também ir brincá né...cada um tem a sua função né...então, eu acho que.. eu fui criada assim né, lá em casa, então eu acho que criança tem que sê criada dentro do pátio...

E: E hoje o que a senhora pensa sobre surdez, a senhora acha que é diferente do que a senhora pensou no primeiro momento?

M02: É diferente!

E: Diferente como?

M02: Assim ó: claro que eu pensei que ela não ia tê um pingo de recuperação né, pra se comunicá e hoje não, ela se comunica com a gente tanto com sinais como falando né...então, é diferente né...do que eu pensei, porque eu achei que ela nunca ia saí uma palavra, porque ela já tinha 2 anos e meio o avô que ajudava a criá ela dizia: ah essa criança não fala, essa criança é muda, tem que dá jeito, tem que levá no médico né...Daí eu dizia: ah ela vai falá sim eu dizia pra ele... Custou um pouquinho mas a gente descobriu né.... Olha: se eu não falo, se eu não ouço, alguém tem que descobri por quê né...alguma coisa tem que tê... e com a medicina que tem hoje né, a gente descobre...antigamente, a gente morava pra fora e dava uma dor de barriga lá....bá...hoje não...eu moro perto de tudo...e eu inclusive, eu fiquei muito triste assim, quando faleceu meu outro gurizinho né, outro abaixo desse aí que ia faze 4 anos agora em novembro né...e agora em agosto faz 3 anos que ele faleceu... ele tava com 9 meses de idade né...um baita alemão bem gordo, bem sadio né...então eu fiquei pensando assim quando deu aquilo nele assim dentro de casa, 3 horas da manha~né...Ele começo...deu um febrão nele né e ele começo a vomitá e vomitá né, aí ele tava arroxando em roda da boquinha...e eu com telefone em cãs e não atinei de chama uma ambulância, chamá um médico...claro, a gente não tinha dinheiro assim o suficiente, mas de repente um médico, um táxi pra me levá num médico, eu não atinei nada...eu saí de casa com ele nos braço e ele queimando de febre né...saí à pé de casa, só eu, ele e Deus, as 3 horas da manhã.. Diz os medico que foi meningite né...mas, depois deu infecção generalizada no hospital...

E: A senhora tem quantos filhos?

M02: Eu sou mãe de 5. Um menino de 18, a guria de 14, a X de 6 e esse aqui com 5 e o que morreu né...

E: A senhora estudou até que série?

M02: até a segunda série...

E: E a senhora ganha pensão, alguma pensão?

M02: só o aluguel dessa casa e a da X que eu consegui a aposentadoria de 1 salário pelo problema dela né... Eu encaminhei pelo INSS e consegui a aposentadoria dela...É um benefício né...um benefício...

E: então ta dona obrigada....

ANEXO 04 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM A MÃE 03 - M03

Informante: M03
Filho X, 12 anos
Entrevistador: E

E: Eu quero que me conte a sua experiência desde que desconfiou que havia algo de diferente com a audição da X. Como aconteceu isso, e de lá pra cá o q que houve, o que aconteceu em função disso.....

M03: É... sobre isso dela ser surda assim, o médico já tinha falado pra gente... Eu descobri o problema com 8 dias . Levei ela no pediatra e ele disse que ela tinha catarata, que ela ia ser surda e que ela tinha sopro...e que era mais provável sê cega pela própria catarata. Tá daí ele (o médico) me largou dali loca né...de dentro do consultório.. Então nós procuremo o médico.. ela fez a cirurgia nas vista com 2 meses, depois nós procuremo aqui a S (fono) ...ela me emprestô um aparelho pq nós não tinha condição de comprá, e depois nós fizemo rifa e coisa ..mas de começo foi um choque pra todos nós principalmente pra mim né que....eu chegava daqui, eu chegava doente...eu nunca tinha convivido com ninguém assim de... com problema , mas depois com a convivência com a criança e com as outras mães vai pegando mais experiência também, vai vendo que não é só com a gente... que...é uma luta pra gente...andar de lá pra cá como eu, dependo de ônibus, moro pra fora e trabalho, é sempre aquela...mas depois, de começo era...mas fui me adaptando, fui ajeitando...assim e graças a Deus ela fala agora, não como a gente, mas ...fala e ta estudando e convive super bem com ouvintes.... Desde os 2 meses que eu trago a X. aqui....Não conhecia ninguém com problema de surdez. Na minha família não tinha ninguém, ninguém, ninguém...

E: O que pensou em primeiro lugar assim qdo soube da surdez?

M03: Minha preocupação maior era porque a gente não tinha condições de cuidar, porque daí me disseram que tinha que comprar o aparelho né...daí como nós não tinha condições de comprá naquela época (não tenho até agora né) mas naquela época seria pior, daí eu fiquei desesperada porque me disseram que sem o aparelho ela não tinha condições de...pronunciar nenhuma palavra, que a surdez era profunda né...

E: Quem disse?

M03: Primeiro foi o pediatra, depois o P. (otorrino) e ele encaminhou pra cá, e também a S. (fono)...e depois nós conseguimos, a fono empresto um aparelho e aí comecei a luta daquela época pra cá até hoje....

E: E em relação a tudo que já viveu até hoje, o que acha que já mudou na maneira de ver a surdez. Mudou alguma coisa, ou vê essa questão da surdez do mesmo jeito que via antes?

M03: È que antes parecia uma coisa assim que não tinha... que não tinha saída sabe...mas agora, sei lá se de tanto a gente convive vai se acostumando, vai pegando mais experiência...claro é uma coisa (a surdez) que vai ser pra sempre mas , vai ser uma luta pra sempre mais....no fim que vale a pena, no futuro, pra ela mesmo, pra ela estudar ou...ser alguma coisa na vida. Claro que tudo se torna mais difícil mas minha esperança também é essa...

E: Tem alguma coisa que faria diferente, hoje com ela? Se fosse falar com uma outra mãe, que tem a mesma situação que ela, o que diria assim?

M03: Eu diria pra ela lutar pela criança, que é muito esforço, que a gente passa trabalho no começo, mas tem que lutar porque eles dependem da gente né...naquela hora dá um desespero...mas claro, naquela hora a gente fica desesperada, mas não adianta, as vezes atrapalha mais..

E: Quando a senhora diz passa trabalho, do que está falando?

M03: Passa trabalho porque depende vim de ônibus, eu cansei de vim de ônibus de fora com ela, de pé...no colo, e depois a gente morava longe da parada, tinha que descer as vezes com chuva, ir pra casa abaixo de chuva com ela no colo..é isso aí a preocupação, até dificuldade financeira assim também né...

E: E assim no teu dia-a-dia assim com ela, teve alguma dificuldade?

M03: Não, tem agora tem tempos que ela tá..., tá na adolescência que ela quer... calça o pé numa coisa, mas eu não floxo pra ela então daí ela....

E: E com relação a surdez, a se comunicar com ela, tem alguma dificuldade pra educar, pra conversar com ela?

M03: É mais difícil um pouco, mas tem que ser dito na hora, sabe, agente tem que dizer 2, 3 vezes mas, ela consegue dizer, tu fala com ela ela te atende, tu chama ela, faz ela sentar e tu explica daí ela...é um pouco mais difícil do que com a outra que é ouvinte....só isso.

E: Ela tá com que idade agora?

M03: com 12...

E: E ela, o que ela fala sobre a surdez, por que ela usa aparelho...

M03: Ela nunca teve problema disso aí,nunca pergunto nada, nem porque ela usa aparelho nada...até hoje ela nunca...ela nunca me pergunto...

E: Como definiria ela, como é que ela é...que tipo de menina ela é...

M03: Olha...eu nem sei te explicar como é que ela é... desde usá aparelho ela aceita né, porque tem uns, lá no colégio mesmo, que não aceita aparece o aparelho e coisa...ela com tudo os defeito de audição e visão ela...ela é uma criança feliz sabe..

E: Que colégio ela tá agora?

M03: No Instituto Cilon em São Pedro, um colégio regular...Mas tem ajuda da educação especial de tarde 2 vez por semana.

E: Em que série ela ta agora?

M03: 4ª série.

E: E como é que ela ta acompanhando a turma?

M03: Ela não ta conseguindo acompanhar muito pq ela ta com o aparelho estragado, daí fica mais difícil pra ela... a professora disse que a X. até pelo problema que ela tem, até que ela ta bem, porque tem muitos ouvintes que não tão como ela aqui na aprendizagem. da professora se comunicá com ela, mas ela ta...uma vez a professora me disse que tinha muitos ouvintes (porque todos os outros são ouvintes que estudam lá) tavam pior que ela até que não conseguia ouvir direito e ela não pode ter a atenção só

E: E em relação ao comportamento das outras pessoas em relação à ela, já houve alguma coisa que te incomodou assim...?

M03: Quando ela era pequena sim, os olhos das pessoas, sei lá aquela época ela usava aparelho e usava óculos né...então eu embarcava com ela, os ônibus tudo cheio e as pessoas pareciam que tavam vendo um ser de outro mundo, sabe, ficavam tudo assim falando e...olhando. Muitas vezes faziam aquelas pergunta mais sem fundamento, daí...é isso.

E: Que tipo de coisas te incomodam como mãe assim qdo falam sobre a X.?

M03: Até agora assim todos os que convivem com ela, que eu vejo, assim todos entendem bem ela, nunca me falaram nada, só quando ela era mais pequena que uma vez uma chamo ela de loca que não sei o que, mas era uma criança também sabe, isso é coisa de criança mesmo...Mas até agora não porque ela convive bem com todos tanto faz se ouvinte como surdo ...

E: Em relação ao fato de ela ter uma surdez. Como se refere à ela, que ela tem surdez, ela é surda, ou, como é que a senhora fala?

M03: Eu, eu até não gosto dessa palavra surdo sabe? Não é que não tenha sabe, mas é que é uma coisa, parece que essa palavra é pesada. Então o dia em que me perguntam assim eu digo: não ela não ouve. Claro, é a mesma coisa, mas a gente...

E: Te soa diferente?

M03: é...sei lá tem umas palavra que dói assim por dentro da gente sabe...então as vez eu digo "ela não ouve bem", claro ia dá na mesma coisa, mas parece que não soa tanto, tão pesado como essa...surdo. Claro, isso a gente sabe que são, mas pelo menos eu penso assim, não sei se as outras também....

E: E as suas expectativas em relação à ela?

M03: Eu quero que ela continue os estudo que agora eu to tentando pra ver se ela vem aqui pro Coser né (Escola para surdos) mas se não der ...ela vai fazer 13 em junho e era pra ta bem mais adiantada no colégio...

E: Ela se comunica de que forma? Ela usa fala, sinais, só um ou só outro, como é assim?

M03: Ela assim é...só fala. Em casa só fala. Ninguém entende sinais. Até a mais velha fez um curso de Sinais, mas agora ela não ta mais fazendo.Mas fez só por fazer, mas com ela é só fala.

E: Mas quando ela era pequena a senhora chegou a levar ela nas aulas de sinais...ela não sabe?

M03: Não, mas agora tem essa professora nova aí, da educação especial, ela só faz os sinais, então ela aprendeu os sinais assim numa rapidez que...assim, ligeiro sabe? E lá os colega dela na parte da tarde nenhum fala, então se comunicam só nos sinais, mas na hora de falar com os ouvintes de manhã ela fala.

E: E pra ler assim como é que é? Ela lê e entende bem?

M03: Pra leitura ela ta mal, mas eu acho que é pelo português sabe assim, mas ela lê. Não bem assim como seria se fosse numa criança normal sabe?

E: E no que que ela tem facilidade no colégio?:

M03: Matemática.

E: É? É boa em matemática?

M0E: Até a professora mesmo me disse que ela era um avião na matemática.

E: E ela gosta de alguma atividade manual assim?

M03: Ela em casa ela passa desenhando e colando e pintando..

E: E o que ela faz assim no final de semana?

M03: Fica vendo televisão, escutando som, as vezes sai, ela gosta muito de bailinho.Ela vai com as colega dela. Eu levo ela. É o que ela mais adora ir em festa e em baile é com ela....

E: Ela tem uma irmã mais velha né?

M03: tem...

E: Como é que é assim, o jeito que a senhora trata ela é diferente do que de como trata a outra filha?

M0: Não. Do jeito que eu tratava uma, tratava a outra também..

E: E ela sente vontade de sair sozinha, por exemplo, de vir pra cá sozinha de ônibus?

M03: Não. Até ela tem medo de sair sozinha de ônibus.

E: É? Como é que a senhora sabe que ela tem medo?

M03: É porque uma vez ela veio de São Pedro. Botaram ela no ônibus lá.Na hora de desce ela bateu na porta e o motorista não ouviu, sei lá e largou ela em outra parada, mais longe, daí ela veio a pé mais de 3 km da parada. Ela veio sozinha estrada a fora, mas chegou em casa furiosa de braba, que não ia mais andar em ônibus sozinha. E agora não quer saber....Ela tem medo..ela ta agora com acompanhamento de psicóloga, agora pode se que melhore.

E: Tem mais alguma coisa que queira falar sobre sua experiência?

M03: Não, acho que é isso, que eu me lembre acho que é isso aí acho...

ANEXO 05 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM A MÃE 04- M04

Informante: M04
Filho: X, 2 anos
Entrevistador: E

E: Então, que quero saber como vc chegou até aqui com a X...

M04: Eu cheguei aqui através de nós mesmo, porque eu vi que ela tinha problema de surdez faz uns 10, 11 mês por aí...que eu já vinha notando que ela não tava escutando... Daí...qdo ela era nenezinho também eles fizeram o teste né...ela não respondeu, mas aí eles falaram que era pra mim né... ir aguardando em casa, pra ver se podia se algum problema porque ela ficou muito tempo na UTI que ela é prematura né...

E: quem fez o teste?

M04: Foi lá fora, lá em Camobi, no hospital universitário...ela é prematura de 6 meses...daí ela ficou lá, fez muitas...tomo muito remédio, essas coisa....daí falaram que era pra vim né...e eu aguardando ela assim né...ficando assim de olho nela prá vê se ela ia reagir com o tempo...mas não...fico cada vez pior porque ela dormia , podia fazê barulho, batê ela não se assustava, não se acordava...até batê com martelo assim na parede e ela nem se mexia...nem nada e daí, eu peguei, e daí eu levei ela no médico e falei com ele, o pediatra dela e daí ele viu e me encaminhô pra cá, prô setor aqui . Primeiro ele me marcou pro Rosário, dali ela marcou prá vim aqui....

E: E o que ele falou?

M04: Ele chamou a atenção dela e ela não respondeu, aí ele falou que podia ser um tampão que podia ta fechado o ouvido, ou podia se surdez mesmo assim, as vez podia sê poca coisa.. e aí que eu tinha que avalia ela...através das coisa... daí eu encaminhei né...vim pra cá e encaminhei tudo...

E: E isso foi esse ano?

M04: Foi, foi esse ano. Foi esse ano que eu vim aqui porque tavam de férias quando eu encaminhei com ela..foi em janeiro, daí eu esperei..

E: E aqui a sra já fez algum exame, encaminhado por aqui?

M: Não...nenhum

E: E a sra sabe o quanto ela escuta?

M04: Não , tem que fazê o exame pra vê..

E: e qual é a sua opinião sobre a audição dela?

M04: Eu pra mim ela escuta um pouco sabe....ela não é totalmente sabe...tem um lado que ela escuta mais que outro...ela vê algum barulho , alguma coisa..tu chama

ela ela custa a te atende, mas ela sabe onde tão chamando e daí qdo tu pára assim ela te olha...mas do outro lado não...até um dia pra cá que deu até um relâmpago ela se assusto, ela tava dormindo na cama e se assusto, mas do outro lado, pode notá, pode fazê o maior barulho e coisa que ela não ...ela nem ouve.... Eu fico ansiosa assim com ela assim...eu sei que é ruim, a gente quer, ela qué falá assim alguma coisa, dizê alguma coisa e não consegue, daí ela grita e me chama e a mãe diz:ahhh coitadinha...porque ela quer se comunicá, me mostrá as coisa...

E: O que a senhora pensa sobre surdez, o que é a surdez pra senhora?

M04: surdez??? Ah eu não sei pra mim, sei lá...prá mim é... sei lá... uma coisa ruim, sei lá...é horrível...querê falá com as pessoa e não podê...é a primeira vez, né, que eu tô lidando com isso, meus filho nunca tiveram problema nenhum...

E: A senhora já conheceu alguém que seja surdo?

M04: su...não,surdo não... conheci uma amiga minha que ela ouve só não fala, mas ela não é surda...ela te entende né, se tu fala com ela ela te entende, mas só que ela não fala...

E: E a senhora via assim na rua, ou viu, já lhe chamou a atenção?

M04: Já...as vez eles ficam na rua assim com uns folheto..

E: E a senhora pensa o que sobre eles?

M04: Ah...eu fico com pena deles né...

E: E que informações a senhora já teve assim, sobre a surdez, do médico, da fono(ela entendeu ser do Serviço)...o que a senhora já sabe?

M04: Eu sei que...né...fazem o possível né...pra tratá as pessoas e não soltam enquanto não tive bom...aprendê a falá...

E: E estar boa prá senhora é o que?

M04: É ela podê ouvi né, e ir normal no colégio e podê falá...

E: E que jeito as pessoas surdas falam assim, na sua maioria, que a senhora sabe?

M04: Através das mãos....

E: E o que a senhora pensa sobre isso?

M04: É meio difícil, eu acho muito difícil. Difícil pra mim, na minha opinião...eu acho difícil

E: E qual é o seu desejo em relação à ela?

M04: Em ela podê se comunicá... nem que seja através das mão mesmo né...pra eu podê entendê ela também...

E: Ela já está usando aparelho?

M04: Ainda não...ela tem que fazê esse exame primero né....pra vê o quanto que ela ouve...Era pra fazê lá em Camobi mas acho que não ta pronto ainda o aparelho pra fazê o exame...

E: E sobre esse aparelho a senhora já sabe que função ele tem, pra que ele serve?

M04: Ahã... ele serve pra podê ouvi né...

E: E agora, qual é a sua preocupação em relação à X.?

M04: agora? É que ela se irrita muito assim, não sei se é por não poder falar ela fica irritada, ela se bota, joga as coisa no chão, ela é muito braba....

E: Então a sua preocupação é com o comportamento dela assim?

M04: é.... ela fica, ela fica muito agitada, ela se bota.. até com os guri assim ela se botava, agora é que ela calmô mais, mas antes ela se botava...ela é muito braba...Quando ela qué uma coisa que não é de pegá e eu tomo dela, mais... ela vira numa tигра....

E: E como é que a senhora se comunica com ela?

M04: eu...pela minha boca assim...

E: a senhora fala?

M04: ahã... pelas mão assim, tento né, explicá pra ela as coisa...

E: E ela, como se comunica com a senhora?

M04: ela entende assim, alguma coisa que eu faço gesto assim ela também faz...ela tenta falá...ela grita..Ela fala papai, ela fala papabo prá um gurizinho que é Pablo, a pra gurizinha ela diz naniela, que é Daniela, mas a gente entende... algumas palavra ela solta assim...Prá chamá...o pai dela ela fala né...papai, tem que mostrá uma coisa pra ele ou se alguém pega uma ropa dele ela já diz, papai, ela sabe...o que é dele...e pra mostrá assim...ela fala e mostra com o dedinho assim sabe...oq ela sabe...

E: E a senhora acha que trata ela diferente do que trata seus outros filhos?

M04: Não, ela um pouco mais cuidadosa né do que os outro assim...ela fico tanto tempo no hospital ...puro aparelho, quase morreu...

E: Alguém já falou sobre ela poder ser surda com a senhora?

M04: ahã...as pessoa perguntam e eu falo né pra elas, que ela não ouve, que ela não ouve.. As vez as pessoas chamam ela também, os vizinho mesmo né...chamam ela e eu tenho que explicá né pra eles..

E:E a senhora explica dizendo o que?

M04: eu falo né que ela não ouve né...que eu to procurando tratamento prá ela...

E:Que palavra a senhora acha que fica melhor pra explicá a dificuldade que ela tem na audição?

M04: eu não...eu só digo que ela não ouve desde pequena , que ela... eu não espicho muito...

M04: to ansiosa por esse aparelho né...mas não adianta, é só lá em Camobi...pra fazê o exame....

M04: Só de vez em quando ela..algum som assim, ela olha...