

Relato de Caso

Case Report

Ana Cristina Guarinello¹
 Giselle Massi¹
 Ana Paula Berberian¹
 Rita Tonocchi¹
 Sandra Silva Lustosa¹

Descritores

Fonoaudiologia
 Surdez
 Escrita manual
 Linguagem
 Terapia

Keywords

Speech Language Pathology and Audiology
 Language and Hearing Sciences
 Deafness
 Handwriting
 Language
 Therapy

Endereço para correspondência:

Ana Cristina Guarinello
 Rua Alexandre Eduardo Klat, 66 casa 2
 Abranches, Curitiba (PR), Brasil,
 CEP: 82130-120.
 E-mail: ana.guarinello@utp.br

Recebido em: 18/03/2015

Aceito em: 28/04/2015

CoDAS 2015;27(5):498-504

Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a língua escrita: estudo de caso

Speech language therapy bilingual clinic, a written language therapeutical proposal to deaf people: case report

RESUMO

Objetivo: O objetivo deste estudo foi analisar produções escritas de um sujeito surdo em processo de apropriação da escrita. **Métodos:** Participou dessa pesquisa um sujeito surdo, reconhecido pela inicial R., em conjunto com a sua fonoaudióloga. Cabe esclarecer que tal profissional, proficiente em língua de sinais, atuou como interlocutora e intérprete, priorizando a natureza interativa da linguagem e interferindo nas produções escritas apenas quando solicitada. **Resultados:** Durante os três anos trabalhados com R., observou-se uma mudança de postura perante a língua escrita. Além disso, ele passou a refletir sobre seus textos e a utilizar a Língua Portuguesa de maneira que seus textos tornaram-se mais coerentes para os leitores. A escrita tornou-se, assim, um espaço a mais de manifestação da singularidade de R., que passou a reconstruir sua história de relação com a linguagem. **Conclusão:** O trabalho fonoaudiológico em uma clínica bilíngue, por meio do qual os surdos podem ter acesso precoce à língua de sinais, pode possibilitar o desenvolvimento da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Purpose: This study aimed to analyze the written production of a deaf person who is in the process of written language acquisition. **Methods:** One person with hearing disability, called R., participated in this study together with his Speech Language Pathologist. The therapist, proficient in sign language, acted as an interlocutor and interpreter, prioritizing the interactive nature of language and interfering in the written production only when it was requested. **Results:** During the 3 years of work with R., a change in stance toward written language was observed. In addition, he began to reflect on his texts and utilize written Portuguese in a way that allowed his texts to be more coherent. Writing became an opportunity to show his singularity and to begin reconstructing his relationship with language. **Conclusion:** Speech language pathology and audiology therapy, at a bilingual clinic, can allow people with hearing disability early access to sign language and, consequently, enable the development of the written form of Portuguese.

Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios, Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba (PR), Brasil.

(1) Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação, Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba (PR), Brasil.

Fonte de financiamento: Conselho Nacional de Pesquisa 303356/2013-8.

Conflito de interesses: nada a declarar.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, a educação bilíngue começa a ser discutida no Brasil. Essa abordagem propõe uma ruptura com o modelo clínico que enfatiza somente as metodologias orais convocando o fonoaudiólogo a trabalhar com a singularidade constitutiva dos surdos e a usar duas línguas (Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, e Língua Brasileira de Sinais) durante o processo terapêutico. Além disso, há nessa proposta uma valorização dos adultos surdos e a possibilidade de a criança surda escolher entre duas línguas⁽¹⁻³⁾.

Nesta abordagem, o surdo ao invés de ser reconhecido como deficiente passa a ser visto como diferente, alguém que faz parte de uma minoria linguística que usa a língua de sinais (percebida como a primeira língua que o surdo deve adquirir) e a língua portuguesa como segunda língua⁽⁴⁾.

Deste modo, para implantar a abordagem bilíngue no contexto clínico fonoaudiológico é fundamental que os pais aceitem a situação bilíngue dos filhos, que precisam ser expostos precocemente à língua de sinais por meio da vivência com adultos surdos⁽¹⁾. Cabe, portanto, esclarecer aos pais que é a partir da língua de sinais que o fonoaudiólogo poderá trabalhar com a Língua Portuguesa, seja na modalidade oral, seja na escrita. Tal trabalho deverá ser marcado por situações que privilegiem recursos visuais, questões dialógicas e interações, em detrimento de preocupações meramente auditivas e articulatórias.

Para tanto, o trabalho proposto na clínica fonoaudiológica bilíngue concebe a linguagem enquanto discurso. Sua constituição é, então, um processo vivido ativamente por sujeitos ativos engajados em atividades socioculturais, nas quais o adulto é o mediador entre a criança e o objeto linguístico⁽⁵⁾. É a linguagem que permite que o sujeito participe de atividades discursivas⁽⁶⁾ ao propiciar mecanismos que possibilitam que se perceba como um ser único e desenvolver componentes que facilitam que assuma sua posição como *Ser* da linguagem. Portanto, a linguagem é dinâmica, assim como possibilidade de vir a existir e de ser autor de sua própria história.

Dessa forma, na clínica fonoaudiológica, que trabalha em uma perspectiva bilíngue, é fundamental que tanto o terapeuta como a família promovam práticas discursivas significativas junto a sujeitos surdos para que cada um exerça plenamente sua cidadania, seu papel social, fazendo valer seu direito a uma vida saudável e autônoma, na medida em que participa de maneira ativa e crítica de ações mediadas pela linguagem⁽⁷⁾.

Este tipo de trabalho é necessário já que várias pesquisas⁽⁸⁻¹⁰⁾ apontam que muitos surdos apresentam dificuldades para adquirir a língua escrita; e também uma parte dos textos escritos produzidos por esses sujeitos se constituem fora da norma padrão da Língua Portuguesa, o que torna o papel do fonoaudiólogo fundamental para trabalhar esse processo de apropriação desta língua, na modalidade escrita, como segunda língua.

É esse profissional que irá orientar, mediar, atribuir sentido à escrita, e por meio da construção conjunta de conhecimentos,

de mundo e conhecimentos partilhados, estabelecer sentido aos textos⁽⁷⁾. Levando em conta essas questões, este trabalho objetiva analisar produções escritas de um sujeito surdo produzidas em terapias fonoaudiológicas.

APRESENTAÇÃO DO CASO CLÍNICO

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Sociedade Evangélica Beneficente de Curitiba (CAAE: 8910/11) e recebeu financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq, 303356/2013-8). Além disso, o responsável pelo participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O caso apresentado faz parte de um *corpus* coletado em um contexto clínico fonoaudiológico bilíngue. O sujeito frequentou sessões de fonoterapia de 45 minutos, duas vezes por semana, durante três anos. O material de estudo é constituído por produções escritas de um surdo, coletadas em terapias individuais, nas quais a fonoaudióloga atuou como parceira e investigadora. Cabe esclarecer que a investigadora é proficiente em língua de sinais.

R, 14 anos, perda auditiva profunda bilateral, diagnosticada quando tinha um ano de idade, é filho único por parte de pai e tem dois irmãos por parte de mãe. Usa AASI bilateralmente, porém tem pouca audição residual, utilizando-a basicamente para ouvir sons ambientais. Os pais são separados desde que R tinha um ano de idade e ele vive com o pai e o avô paterno. Perdeu contato com a mãe desde então, que voltou a procurá-lo somente quando ele completou 13 anos. É o único caso de surdez na família.

Somente aos dez anos começou a estudar em uma escola especializada para surdos, onde teve seu primeiro contato com a língua de sinais. Aos 11 anos começou a frequentar também uma escola regular no período da tarde; no período da coleta de dados cursava a quinta série. Comunica-se durante as terapias usando a língua de sinais e a fala simultaneamente. Muitas vezes, confunde-se para utilizar e entender a Língua Brasileira de Sinais, pois geralmente só se encontra com outros surdos quando frequenta uma comunidade religiosa em alguns finais de semana. Com relação à linguagem oral, utiliza enunciados curtos e palavras isoladas de maneira inteligível. Quando não é entendido, usa o alfabeto manual para escrever o que quer dizer. Conhece a escrita e tem bastante interesse, porém apresenta dificuldades ao ler e escrever, já que desconhece muitas palavras do léxico da Língua Portuguesa. Seu pai participou de um curso de Libras e estuda a língua até hoje; o restante da família utiliza-se somente da fala.

Quando iniciou atendimento fonoaudiológico, em uma clínica bilíngue, foi dado ênfase ao trabalho com a escrita partindo do conhecimento que R já possuía da língua de sinais. Nas sessões fonoaudiológicas, priorizou-se o trabalho com a linguagem escrita, que percebe a língua enquanto atividade discursiva e resultante de um trabalho coletivo e histórico. Para trabalhar a natureza interativa da linguagem utilizaram-se diferentes gêneros discursivos, como jornais, gibis, livros, revistas, poesias, contos, fábulas, receitas, experiências e entrevista. Em todas

as terapias procurou-se enfatizar a escrita em contextos significativos, nos quais R pudesse interiorizar a Língua Portuguesa e perceber sua função social.

As atividades realizadas durante as terapias basearam-se em estratégias, nas quais ou a terapeuta trazia materiais escritos para a sessão terapêutica e a partir da leitura desses materiais o paciente deveria escrever um texto, ou ambos, terapeuta e paciente, discutiam sobre algum tema usando a língua de sinais; após a discussão o paciente escrevia algo a respeito. É preciso esclarecer que as leituras dos textos propostos eram realizadas em conjunto e que a terapeuta interferia, quando solicitada. Ou seja, se o paciente não entendia algum vocábulo ou o sentido de um enunciado, este era esclarecido por meio da língua de sinais. Em ambas as estratégias a interferência da terapeuta foi realizada em língua de sinais.

Durante as atividades com a linguagem escrita foi realizado um trabalho pela terapeuta, que assumiu o papel de interlocutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais para o português e vice-versa, interferindo na produção escrita quando solicitada, principalmente, com relação aos aspectos lexicais (vocabulário da Língua Portuguesa) e gramaticais. Por exemplo, R explicava em sinais o que queria escrever e a terapeuta o auxiliava com uma palavra ou palavras adequadas em português. Se ele não pedisse ajuda, procurou-se não interferir no momento da produção.

É importante ressaltar que cada produção passava por um processo de construção conjunta do texto, o qual algumas vezes durava mais do que uma sessão terapêutica. Para tanto, a terapeuta, após conversar com R, preenchia as lacunas que faltavam em seu texto, modificava as estruturas truncadas, introduzia a pontuação necessária, adequando-o à linguagem formal. Esse trabalho, assim, consistia na (re)construção conjunta de um texto em português, usando as ideias do paciente e o conhecimento de língua da terapeuta.

Na discussão abaixo foram selecionados, apenas a título de ilustração, três textos dentre os vários que R produziu durante as sessões fonoaudiológicas.

DISCUSSÃO

No primeiro texto apresentado, a terapeuta e R estavam conversando sobre uma história que haviam lido. A história continha figuras que ilustravam o texto escrito. Após a leitura do texto, solicitou-se que R escrevesse a história e ele produziu o seguinte:

Texto 1

1. *O Pai justo filho no passeio*^{1,2}.
2. *O anda vê quero bexiga na compra.*
3. *O anda vê quero sorteve.*
4. *O menino vê pegue agulha.*
5. *O Pai vê brabo e o beaxiga na agulha.*
6. *O menino estourou chora o*
7. *Um menino rir outro chora.*
8. *O Pai brabo o menino medo no embora.*

Ao analisar este primeiro texto, percebe-se que R começou todos os enunciados da mesma maneira, repetindo, inclusive, seu início. Verificou-se que nas escritas iniciais é comum a abundância de repetições⁽⁹⁾. Outro fator que pode ter influenciado esta produção é que o texto com figuras atua com dados compartilhados, ou seja, não precisa ser muito comentado, já que as figuras por si mesmas já ilustram o que o sujeito precisaria escrever. Com relação à progressão textual, que diz respeito à continuidade do sentido garantida por recursos ou procedimentos linguísticos⁽¹¹⁾, R utiliza a recorrência de tempo e de aspecto verbal. Além disso, ele escreve um tipo de narrativa e usa os verbos apenas no presente do indicativo, o que pode ter ocorrido exatamente porque na história existiam figuras e os fatos estavam presentes.

R também realiza a progressão tópica do seu texto, apresentando no primeiro plano, informações já dadas, ligando a elas informações novas.

Na linha um, percebe-se uma troca na palavra /junto por justo/, tal fenômeno é bastante comum nas escritas iniciais em sílabas que são escritas com uma consoante+vogal+consoante. Nas linhas dois e três, R usa um verbo como substantivo quando escreve /o anda/ referindo-se ao menino que queria que o pai lhe comprasse bexiga e sorvete. Este fato pode ter influência da língua de sinais, que utiliza como recurso para se referir a uma pessoa o sinal de uma pessoa andando sem a necessidade de repetir o sujeito no enunciado. Assim, R. transforma o verbo andar em sujeito dos enunciados.

Já na linha quatro, R introduz outro referente no seu texto /o menino/, querendo escrever que havia outro menino na história. E, assim, nas linhas dois e três o referente utilizado é /o anda/; já na linha quatro /o menino/, ou seja, neste caso utiliza um substantivo para o sujeito como na Língua Portuguesa. Tal fato parece demonstrar que seu conhecimento de mundo circula entre as gramáticas das línguas Portuguesa e de Sinais. Percebe-se, então, no desenvolver de sua narrativa, que todas as vezes que R refere-se ao menino que estourou a bexiga com uma agulha, ele utiliza o termo /o menino/ e quando se refere ao filho que ganhou bexiga e sorvete utiliza /o anda, chora o (linha seis), outro (linha sete).

Pode-se considerar que o texto de R apresenta poucos problemas de coerência, que podem ser explicados pelo trabalho de escrita ao qual foi submetido, uma vez que as pessoas que trabalham com surdos filtram demais as informações e, algumas vezes, o uso da linguagem é bastante fragmentado e descontextualizado, caracterizando situações controladas entre o professor/terapeuta e o aluno/paciente. Por esse motivo, muitas vezes, os primeiros textos escritos por crianças perdem muito da riqueza e criatividade, características dos textos espontâneos⁽¹²⁾. Em geral, as crianças produzem frases curtas, nas quais a repetição dos sintagmas nominais, geralmente, aparece no início de cada uma. Ademais, elas não costumam estabelecer relações semânticas entre as frases por meio de elementos de ligação e conectores. Isso se deve aos textos da cartilha que talvez R tome como modelo.

Na fase inicial da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que usa na fala⁽¹¹⁾. Com os surdos

oralizados isso também acontece e eles transferem procedimentos da sua fala para a escrita. Já os surdos não oralizados, que possuem a língua de sinais, transferem para o texto escrito os procedimentos que usam na língua de sinais.

Após alguns meses em terapia, R escreveu um relato sobre sua viagem durante um final de semana. É interessante notar que, ao escrever um texto sem a estrutura de uma história que possui figuras, podem-se visualizar mais marcas de coesão em seu texto. Esse fato talvez demonstre que o uso de figuras faz com que a criança escreva histórias menos criativas, uma vez que na escrita passa apenas a reproduzir imagens. Outra explicação provável é o fato de que talvez, quando ele conta algo vivenciado, a tarefa se torne mais fácil. Além disso, é bem provável que R esteja mais familiarizado com a escrita que parta de temas pré-estabelecidos ou de figuras, na medida em que essas propostas são comumente usadas nas escolas.

Texto 2

1. *Nós chamamos andora manhã na arruma mala eu pouco como pão e tomo Nescau*
2. *despois embora na viajar onde Guaratuba na prias muito longe despois comemos*
3. *churrunta no gostoso embora pra casa despois arruma encontrar chuva para*
4. *arruma casa eu jogo vídeo-games despois noite carrinho de supermercedo embora*
5. *perto pouco chuva e tem bom ou menos vento despois cozinho panela fez cachorro*
6. *de quente panela na prato pão cachorro de quente nos comemos cachorro de*
7. *quente no gostoso amanhã comer tarde embora viajar pra casa.*

Entre a primeira produção e o texto dois, houve um trabalho no qual R foi exposto a diferentes gêneros discursivos. Quanto à coesão do texto dois, percebe-se que há recorrência de tempo e aspecto verbal, já que seu texto expressa uma sequência de eventos. O uso dos verbos continua no presente do indicativo, porém já se observa a terminação verbal para o pronome /nós/, como no caso de /comemos/, nas linhas dois e seis. Percebem-se também os articuladores de conteúdo proposicional com marcadores de relações espaço-temporais por meio de partículas sequenciadoras, como /manhã/, na linha um, referindo-se a /pela manhã/; /depois/, nas linhas dois, quatro e cinco; /amanhã/, na linha sete, referindo-se a /no dia seguinte ou de manhã/; e /tarde/, na linha sete.

O que talvez cause certa estranheza nesse texto é a falta de pontuação, o que pode tornar o texto incoerente para algum leitor. Porém, quando se compara o texto um com este, verifica-se que R parece ter notado que o texto precisa ter continuidade e não ser formado apenas por uma sequência de enunciados. Este talvez tenha sido o motivo para que usasse mais partículas sequenciadoras. O sistema de pontuação é pouco dominado pelas crianças no início do processo de aquisição da escrita⁽¹³⁾,

embora, em seu primeiro texto, R tenha utilizado mais a pontuação. Porém, como aquele texto possui o formato de textos de cartilha, a pontuação aparece sempre no final de cada enunciado. Agora que R parece está se apropriando da escrita padrão, o único sinal de pontuação presente é o ponto final. Verifica-se, assim, uma nítida mudança entre o formato do primeiro e do segundo texto.

Quanto aos procedimentos de manutenção temática, R usa alguns termos que pertencem ao mesmo campo lexical, como *l mala, viajar, praia – chuva, vento – cozinho, panela, cachorro quente, prato, comer*/. A progressão tópica também foi notada por meio de estruturas com tema constante, isto é, a cada enunciado acrescentaram-se novas informações a um mesmo tema.

No texto dois, não houve muitas dificuldades com relação à coerência, visto que se considera que essa se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes de encontrarem um ponto comum de entendimento. Desta forma, R e a terapeuta, por meio da interação e da troca de informações, conseguiram compreender e analisar o texto, atribuindo-lhe sentido. Nesse texto, o que pode talvez causar certo estranhamento é a repetição de alguns itens, como /cachorro de quente/, nas linhas cinco, seis e sete, o que não compromete a inteligibilidade do texto.

Na linha um, a terapeuta não compreendeu o significado da palavra /andora/. Quando perguntado para R o que ele queria dizer, fez o sinal de /ACORDAR/ e, como ele não é proficiente no uso da Língua Portuguesa, escreveu outra palavra. Porém, cabe visualizar que a palavra inventada possui várias letras da palavra que ele queria utilizar. É comum para quem está aprendendo uma segunda língua criar novas formas ou novas palavras, até que consigam internalizar as formas utilizadas pelos adultos⁽¹⁴⁾. Esse fato também é bastante notado nos textos dos surdos.

Na linha dois, um fato interessante é o uso do advérbio /onde/ antes de /Guaratuba/ (praia no litoral paranaense). Na língua de sinais, geralmente, quando se faz referência a um lugar, usa-se o sinal /ONDE-LUGAR/, sendo talvez esse o motivo de R ter escrito o advérbio antes do nome da cidade.

Na linha três, nota-se que R ainda não sabia a convenção ortográfica da palavra /churrasco/ e escreveu /churrunta/. Este fato também é bastante comum no processo de aquisição de escrita de crianças ouvintes, no qual a criança constrói uma hipótese sobre a escrita da palavra com base na percepção auditiva, ou na memória auditiva, ou visual, ou em outro aspecto. Percebe-se também que R está usando mais preposições, embora, às vezes, não as utilize corretamente. É o caso de /no gostoso/, em que ele usa uma preposição no lugar de um verbo. Tal fato está de acordo com a literatura sobre L2, pois afirma que as categorias de erros mais comuns se relacionam à pontuação incorreta, omissão ou ao uso inadequado de artigos e preposições, erros de pronúncia, construções agramaticais e uso indevido de verbos. Verifica-se, porém, que no caso de /pra casa/ R utilizou a preposição correta, o que demonstra que ele já faz reflexões e hipóteses corretas sobre o uso do português escrito.

Na linha quatro, percebe-se a falta de um verbo antes de /carrinho de supermercedo/. R talvez tenha utilizado este termo

para /supermercado/, porque na Língua Brasileira de Sinais este sinal é feito imitando uma pessoa empurrando um carrinho de supermercado.

Na linha cinco, um fato interessante é a utilização do termo /bom ou menos vento/ querendo dizer que tinha /pouco vento ou mais ou menos ventando/. Isso pode demonstrar que R já possui um bom conhecimento do português, mas que não conhece ainda algumas expressões da língua.

Na linha seis percebe-se que as trocas de R se relacionam também à má utilização de preposições. E, finalmente, na linha sete, nota-se que R, em vez de escrever /estava gostoso/, utiliza uma preposição no lugar de um verbo. Constata-se que R, apesar de ainda não ter domínio da escrita, está avançando, pois faz hipóteses, testa-as, ou seja, produz, interage e reflete sobre a língua, o que resulta na melhora do seu desempenho linguístico.

O último texto analisado foi produzido depois que R já estava há mais de dois anos em terapia. Após ele e a terapeuta lerem vários relatos de histórias de vida de surdos, foi proposto que R escrevesse sua história. Ressalta-se que apenas o início do relato será analisado.

Texto 3

1. *Eu nasci de em XXXX.*
2. *Eu nasci do surdo, depois pai e mãe não vi e surdo para R chama-se*
3. *médico falou: O R não ouvi precisa remédio depois para casa em*
4. *Joinville muito mas remédio não certo eu surdo. Os pai*
5. *separou mãe porque acabou não amor e levou eu R e 1 a nos em*
6. *Guaratuba na para casa vovó e vovô.*
7. *Eu vou aula é 3 anos pouco grupo os surdos é turma grupo os surdos fora*
8. *separa ouvir.*
9. *A avó está doente no hospital em Joinville porque muito*
10. *dói coração é saúde depois acabou e 1 ano outro hospital é saúde depois*
11. *acabou e outro mais ou menos mês é outro o hospital é a avó morreu*
12. *porque é coração.*

Na construção do seu relato, R mostrou-se mais independente e mais seguro para escrever. Nesse texto, pela primeira vez, ele percebeu que havia repetido uma ideia das linhas nove até a linha 12. Durante toda a sua produção ele esteve mais atento ao uso de verbos. Nota-se que relatou os fatos que julgou mais importantes na sua vida, como a descoberta da sua surdez, a separação dos pais e a morte da avó.

No texto três, R esforçou-se muito e tinha uma motivação forte para escrever; pôde construir seu discurso com uma variação maior de referentes no texto. Quanto à coesão, notou-se, pela primeira vez, a recorrência de termos, como a repetição de um mesmo item lexical, nas linhas dez e 11: *Idói coração é saúde depois acabou e 1 ano outro hospital é saúde depois e acabou e outro mais ou menos mês é outro o hospital é a avó morreu/.*

Também se nota em todo texto a recorrência de tempo e aspecto verbal e uma utilização melhor dos verbos e de seus tempos. Por exemplo, na linha nove *la avó está doente/*; na linha 11 *la avó morreu/*; na linha 13 *encontrei meu pai/*. Além disso, percebem-se alguns marcadores de relações espaço-temporais, como na linha um *eu nasci de em XXXX/*; na linha quatro, em que refere que *voltou para casa em XXX/*; na linha cinco *le um anos/*; na linha seis *XXXX na para casa vovó e vovô/*; e assim por diante.

Verificam-se novamente vários procedimentos de manutenção temática, como, por exemplo, *lmédico-remédio-doente-hospital-saúde; cemitério-morreu/*.

Quanto ao encadeamento textual, nota-se um uso maior dos sinais de pontuação, além do uso de maior quantidade de partículas sequenciadoras, como, por exemplo, na linha dois, *Eu nasci do surdo, depois pai e mãe não vi/*.

Neste texto, pela primeira vez, percebe-se a articulação por meio de conectores, de causalidade e condicionalidade, estabelecidas pelos conectivos *mas e porque/*.

Percebe-se, principalmente, nesse último texto, que as atividades linguísticas dos textos de R aumentaram em número à medida que se apropriava da linguagem escrita por meio de um trabalho em parceria com a terapeuta. Assim, nesse texto ele utilizou mais a pontuação, mais organizadores textuais como os conectivos, locuções e expressões temporais ou argumentativas, que se distribuem ao longo do texto, juntando estruturas já formadas.

Quanto à coerência textual, na linha um considera-se que o enunciado é correto, porém R coloca duas preposições; esse fato demonstra as hipóteses que vem fazendo na construção da sua escrita, pois parece já ter compreendido a necessidade do uso das preposições, porém, como não sabia ao certo qual delas colocar, optou por duas.

Na linha dois, o fato acima citado se repete, já que R coloca preposições onde não havia necessidade */do surdo/ e /para R/*. Este fato demonstra que R ainda não possui o domínio do uso dessa categoria. Ele também não coloca os artigos antes de */pai e mãe/ e não realiza a concordância verbal correta /vi para viram/*. Em seguida, R escreve */chama-se médico/* que pode ser substituído por */chamou-se um médico/*. Este tipo de flexão verbal, seguida da partícula */se/*, é bastante interessante, já que o verbo reflexivo não existe na língua de sinais, o que, mais uma vez, demonstra que R está refletindo sobre o português escrito e buscando formas mais sofisticadas para se expressar.

Na linha três, percebe-se o uso adequado da pontuação e concordância verbal inadequada. Esse fato pode ter ocorrido porque na língua de sinais a flexão verbal não existe para alguns verbos e para outros é realizada de maneira diferente da linguagem escrita. R fez uso correto da preposição */em/*, o que demonstra que está refletindo sobre o uso desta categoria, pois como na língua de sinais as preposições não são utilizadas, parece que R está apropriando-se cada vez mais da Língua Portuguesa e percebendo as diferenças de uso entre essas duas línguas, o que faz parte de um dos objetivos terapêuticos em uma abordagem bilíngue.

Na linha quatro, R apresenta uso inadequado da palavra */muito/*, falta de pontuação antes do conectivo */mas/*, que foi

bem utilizado, e falta do verbo /ser/ entre o pronome /eu/ e a palavra /surdo/. A falta do verbo /ser/ talvez tenha ocorrido porque, na Língua Brasileira de Sinais, não há sinal para o verbo /ser/ e, assim, ele sempre é produzido por meio do recurso datilológico, ou seja, esse verbo entrou na língua de sinais como um empréstimo da língua portuguesa.

Nas linhas cinco e seis nota-se, primeiramente, a dificuldade de concordar o nome /pai/ e seus adjuntos /os/, além da falta da preposição /da/ antes de /mãe/. Na frase *lacobou não amor*, percebe-se que a relação de causalidade com o conector /porque/ está correta. Novamente, percebe-se a dificuldade de R com as preposições, quando escreve /e 1 anos/ ao invés de /com 1 ano/ e /em Guaratuba/ ao invés de /para Guaratuba/.

Nas linhas sete e oito, nota-se que o verbo /vou/ deveria ser substituído por /fui/. R utilizou o verbo /é/ no lugar da preposição /com/. No restante da frase a terapeuta precisou perguntar para ele o que queria dizer e ele explicou que na escola havia um grupo com poucos surdos que ficavam separados dos ouvintes. Neste trecho do texto, foi a primeira vez que a terapeuta precisou interferir para resgatar o sentido.

Nas linhas 9, 10, 11 e 12, pode-se perceber o sentido que R quis colocar no texto, ou seja, ele recorre várias vezes aos mesmos termos, passando a ideia do tempo em que a avó passou no hospital e que ela melhorava e depois voltava para o hospital. Falta pontuação entre a palavra /coração e saúde/, /saúde e depois/ e o uso das preposições nessas frases é bastante confuso.

Ao analisar os textos acima, pode-se perceber, quanto à coesão, que R passou a utilizar mais articuladores textuais com o tempo. No seu primeiro texto, percebem-se poucos articuladores; as frases estão desconexas entre si; porém, no texto três, já se notam vários articuladores textuais, o que parece indicar que R está refletindo sobre esses articuladores.

Com relação à coerência dos textos, como a terapeuta e R estavam juntos no momento da construção textual, foi possível dar sentido aos seus textos por meio das situações comunicativas. Em poucos momentos a terapeuta precisou interferir e perguntar o que ele quis dizer com determinado enunciado, pois, como tinham conhecimentos de mundo compartilhados, puderam atribuir sentidos aos textos. O contexto de produção, isto é, textos produzidos dentro da clínica fonoaudiológica bilíngue, também foi fator determinante para o entendimento das produções.

A análise dos textos desse sujeito leva os terapeutas da linguagem que trabalham em uma clínica bilíngue a “olhar” novamente para os dados singulares, pois foram esses dados que permitiram uma reflexão sobre as hipóteses que podem explicar o processo de aquisição de linguagem de R.

O papel desempenhado pelo terapeuta e as propostas de trabalho elaboradas deram origem ao trabalho de escrita realizado por R e, assim, ele pôde produzir textos significativos, organizados e aceitáveis. Durante esse processo, percebe-se que o paciente passou a utilizar melhor a linguagem escrita, e, por meio das interações em língua de sinais com a terapeuta, modificou sua maneira de olhar a escrita e perdeu o

medo de escrever. Enfim, R pôde entender a função e o papel social da escrita em sua vida. Dessa forma, o ato de escrever perdeu seu caráter artificial (de mera tarefa escolar) para se tornar em um momento de reflexão do seu autor, que passa a registrar para os outros e para si vivências do mundo de que participa⁽¹⁵⁾.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os anos trabalhados com R na clínica bilíngue, observou-se que ele passou a refletir sobre seus textos e mudou sua postura perante a escrita. Aos poucos, começou a fazer hipóteses, a planejar seus textos e junto com a terapeuta construir e transformar suas histórias. R ainda não domina todos os aspectos formais e o conjunto de convenções que regulamentam o uso social da escrita, mas, por meio da mediação da terapeuta que oportunizou momentos para que esses aspectos se tornassem evidentes, R aceitou o desafio de escrever e pode assim produzir textos coerentes e criativos, cuja autoria fosse dele de fato.

Na clínica fonoaudiológica bilíngue, R e a terapeuta por compartilharem a língua de sinais puderam conversar sobre suas histórias e experiências, trocar ideias, levando-os a registrar essas histórias a partir da língua escrita. Foi por meio da interação com a terapeuta que R pôde construir hipóteses sobre a língua escrita e negociar sentidos. Essa negociação se deu pela confirmação de pedidos de esclarecimento, clarificação, repetição, contestação e questionamentos, sendo considerada a condição necessária para ser proficiente na língua escrita.

Deste modo, R passou a fazer uso da escrita com alternâncias e justaposições entre as duas línguas envolvidas: a Língua Portuguesa e a língua de sinais. A escrita tornou-se, assim, um espaço a mais de manifestação de sua singularidade, e R passou, então, a reconstruir a história de sua relação com a linguagem.

**ACG foi responsável pela coleta de dados e elaboração do artigo; GM, APB, RT, SSL contribuíram com a análise dos dados e elaboração do artigo.*

REFERÊNCIAS

1. Guarinello AC, Lacerda CBF. Educação Bilíngue e atuação fonoaudiológica. In: Marchesan IQ, Justino H, Thomé MC. Tratado de Fonoaudiologia. 1ª edição. São Paulo: Guanabara Koogan; 2014. p. 515-21.
2. Valentin SML, Guarinello AC, Backes D, Lustosa SS. Algumas considerações sobre a Interface entre a língua portuguesa e a libras sob uma perspectiva Bilingue. Rev Trama. 2013;9(18):229-38.
3. Guarinello AC, Berberian AP, Eyng DB, Festa PSV, Marques JM, Bortolozzi KB. A disciplina de libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. Rev CEFAC. 2013;15(2):334-40.
4. Santana AP, Guarinello AC, Bergamo A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. Distúrb Comun. 2013;25(3):440-51.
5. Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 6a ed. São Paulo (SP): Ucitec; 1992.

6. Guarinello AC, Claudio DP, Festa PSV, Paciornik R. Reflexões sobre as interações lingüísticas entre familiares ouvintes-filhos surdos. Tuiuti: Ciência e Cultura. 2013;46:151-68.
7. Guarinello AC, Massi G, Berberian AP, Cláudio DP, Festa PSV, Carvalho HAS. A retextualização como prática nas terapias fonoaudiológicas com sujeitos surdos. Rev CEFAC. 2014;16(5):1680-90.
8. Lange CM, Lane-Outlaw S, Lange WE, Sherwood DL. American sign language/ english bilingual model: a longitudinal study of academic growth. J Deaf Studies Deaf Educ. 2013;18(4):532-44.
9. Wolbers KA, Dostal HM, Bowers LM. I was Born full deaf. Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. J Deaf Studies Deaf Educ. 2012;17(1):19-38.
10. Figueiredo LF, Guarinello AC. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto da surdez: uma proposta de atuação. Rev Educ Esp. 2013;26(45):175-93.
11. Koch IGV. Aquisição da escrita e textualidade. Cad Est Lingu. 1995; 29:109-17.
12. Koch IGV. Desvendando os segredos do texto. São Paulo (SP): Cortez; 2003.
13. Cardoso CJ. A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2002.
14. Lightbown P, Spada, N. How languages are learned. Oxford: Oxford University Press; 1993.
15. Geraldi JW. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas (SP): Mercado de Letras; 1996.