

ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI

**A LEITURA COMO ESPAÇO DISCURSIVO DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: OFICINAS COM SURDOS**

Doutorado

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada
e Estudos da Linguagem**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2004

ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI

**A LEITURA COMO ESPAÇO DISCURSIVO DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: OFICINAS COM SURDOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Resumo

Este estudo, desenvolvido à luz da teoria da enunciação bakhtiniana, teve como objetivo compreender as práticas de leitura utilizadas por um grupo de surdos adultos quando na interação com textos escritos em português, de diferentes gêneros discursivos, a partir de interações discursivas em LIBRAS. Para a realização desta pesquisa, foram desenvolvidas nove oficinas de leitura nas quais participaram o grupo de surdos e a pesquisadora.

A análise dos dados evidenciou que o grupo de surdos fez uso, basicamente, de dois tipos de práticas letradas. O primeiro esteve voltado aos aspectos verbais-textuais e enfatizou os itens lexicais. Esta prática de leitura foi compreendida como decorrente da história educacional e clínica a que foram submetidos e que determinou que os sujeitos não diferenciassem a LIBRAS e a língua portuguesa, buscando, dessa forma, parear sinais/palavras. A segunda prática de leitura desenvolvida tomou como base os conhecimentos construídos no decorrer das práticas sociais cotidianas dos sujeitos. Ela permitiu que eles trouxessem suas histórias para dialogar com os textos e com o grupo e foi, sobretudo, sobre ela, que os diferentes sentidos puderam ser construídos durante a leitura.

As oficinas de leitura, por possibilitarem que a LIBRAS fosse o *locus* de construção de sentidos, permitiram o estabelecimento de um processo interacional de ordem discursiva, uma transformação dos lugares sociais assumidos pelos sujeitos surdos e o reconhecimento, pelo menos inicial, pelo grupo dos processos enunciativos próprios desta língua e do português.

Pode-se concluir que a presença da LIBRAS no espaço das oficinas foi um fator importante para os processos de leitura desenvolvidos pelos sujeitos surdos, pois, por seu intermédio, foi possível um movimento dos sujeitos em relação à sua constituição como leitores. Desta forma, seu valor educacional mostrou-se inegável, pois ela permitiu que os sujeitos realizassem uma leitura compreensiva e dialógica, frente a uma diversidade genérica e lingüística pouco discutida no caso de surdos.

Abstract

This study, developed under the light of the bakhtinian theory of enunciation, was designed to understand the reading practices used by a group of deaf adults when interacting with Portuguese written texts of different discursive genre, through discursive interactions in LIBRAS. To accomplish this research nine bilingual reading workshops were developed with the involvement of one group of seven deaf people and the researcher.

The analysis of the data made evident that the group of deaf basically used two types of literate practices. The first type focused on the textual-verbal aspects, and emphasized the lexical items. This reading practice was understood as an outcome of the clinical and educational history to which they were submitted, and determined that the subjects should not differentiate LIBRAS from Portuguese, aiming, consequently, to make equal the meaning of signs/words of both languages. The second reading practice used as a base the knowledge built during the subjects' daily social practices. This practice allowed them to bring in their own history to establish a dialogue with the texts and with the group, and was mostly through this practice that the different meanings could be built during the reading process.

The reading workshops, by granting LIBRAS to be the *locus* to build the meanings, allowed to establish a discursive interacting process, a transformation of the social standing assumed by the deaf subjects, and the recognition by the group, at least in the beginning, of the specific enunciation processes of LIBRAS and Portuguese.

As a conclusion, one can say that using LIBRAS in the workshop was an aspect of differentiation to the reading processes developed by the deaf subjects. Through its usage, it was possible to perceive in the subjects a transformation in the way they see themselves as readers. Based on these grounds, its educational value proves to be undeniable by the recognition that it has allowed the subjects to accomplish a comprehensive, dialogical and interactive reading when facing a generic and linguistic diversity – as it was in this research – hardly discussed, in the case of deaf people.

Sumário

Introdução	1
1. Linguagem escrita e prestígio social: Uma relação histórica	2
2. Letramentos: Práticas sociais de linguagem	7
3. Leitura e Surdez: O desenvolvimento de oficinas de leitura com um grupo de surdos adultos	12
Capítulo 1	
Plurilingüismo e Educação dos Surdos: Uma leitura bakhtiniana da história	14
1.1. A educação dos surdos no Brasil nos dias atuais	32
Capítulo 2	
Uma visão histórica das principais teorias de leitura: Dos modelos de processamento às vertentes discursiva e enunciativa	40
2.1. A leitura e as Teorias Cognitivas: Os modelos de processamento	42
2.1.1. Modelo de processamento ascendente (<i>bottom-up</i>)	42
2.1.2. Modelo de processamento descendente (<i>top-down</i>) ou Modelo psicolingüístico	45
2.1.3. Modelo de processamento ascendente/descendente ou Modelo Interativo	48
2.1.4. O impacto dos modelos cognitivos de leitura na educação dos surdos	51
2.1.5. Os modelos de processamento: Uma (re)leitura bakhtiniana	54
2.2. A leitura nas vertentes discursiva e enunciativa	58
2.2.1. A leitura segundo a Associação Francesa de Leitura: Os estudos de Foucambert	60
2.2.2. A leitura para a Semiologia: O trabalho de Barthes & Compagnon	67
2.2.3. A leitura segundo a Análise do Discurso de linha francesa	69

2.2.4. A leitura a partir da Teoria Enunciativa Bakhtiniana	78
Capítulo 3	
Metodologia de pesquisa	96
3.1. Metodologia de coleta dos dados	97
3.1.1. O contexto da pesquisa	99
3.1.2. Caracterização dos sujeitos	100
3.1.3. Organização das oficinas	104
3.2. Transcrição	108
3.2.1. Quadro resumo do sistema de transcrição	119
3.3. Metodologia de análise dos dados	122
Capítulo 4	
A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos	125
4.1. O gênero receita	126
4.2. O gênero reportagem de revista	145
4.2.1. O mundo aos pés de Júlia	149
4.3. O gênero artigo assinado	194
Capítulo 5	
Considerações Finais	231
Capítulo 6	
Referências bibliográficas	245
Anexo 1	258
Anexo 2	262
Anexo 3	271
Anexo 4	275
Anexo 5	278

Introdução

Em meio à diversidade social de linguagens que circulam em nossa sociedade, a comunidade de surdos tem, ao longo das duas últimas décadas, reivindicado o direito a uma educação que considere e utilize a língua brasileira de sinais (LIBRAS) nos espaços escolares, base lingüística para que possam se apropriar da linguagem escrita da língua portuguesa, propiciando, assim, sua constituição como bilíngüe. Historicamente, no Brasil, os surdos, sejam os incluídos em classes regulares de ensino sejam os que cursam classes e/ou escolas para surdos, têm sofrido uma escolarização que desconsidera suas particularidades e que os submete a práticas pedagógicas em português, pensadas e planejadas para ouvintes.

No entanto, as questões educacionais dos surdos não podem ser reduzidas, unicamente, à diferença lingüística: elas se inscrevem em uma discussão maior que envolve as políticas educacionais como um todo e que vem ganhando relevância, principalmente, nos estudos realizados com grupos de menor prestígio social: a das diferenças nos tipos e níveis de letramento e a da desigual distribuição social dos bens culturais.

Por este motivo, nesta introdução, serão abordados dois aspectos relativos à essa ampla discussão. Primeiramente, será realizada uma breve descrição sobre a influência que os conhecimentos propiciados pelo domínio da escrita tiveram nas formações sociais iniciais no período da colonização da América Latina. Esta discussão torna-se relevante na medida em que a compreensão desta história, considerando-se os interesses e os fatores determinantes do desenvolvimento da escrita no Novo Continente, pode auxiliar no entendimento de alguns pontos que vem permeando algumas questões educacionais da atualidade. Para tal, tomou-se como base os estudos de Rama (1996), Lahire (1993, 1995, 1998)¹, Abreu (1999, 2001) e Galvão (2001).

¹ As datas dos trabalhos referidos neste estudo correspondem à do copyright da primeira edição ou ao ano em que a obra foi escrita.

Em seguida, as questões relativas ao conceito de letramento serão discutidas a partir de uma retrospectiva histórica das últimas três décadas de estudo. Os trabalhos que deram sustentação a estas discussões foram: Kato (1985), Zilberman & Silva (1988), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Rojo (1995, 1998 e 2001) e Signorini (2001a). Para finalizar, serão apresentados os objetivos deste estudo e a forma como esta tese foi organizada.

1. LINGUAGEM ESCRITA E PRESTÍGIO SOCIAL: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA

Muitos estudos têm sido desenvolvidos denunciando e discutindo as questões que perpassam a educação no Brasil desde sua colonização. A linguagem escrita que, desde sua origem, consistiu em uma marca de poder, foi, na própria constituição da América Latina, o instrumento de perpetuação das elites e, portanto, a linha divisória entre as classes sociais. Por seu intermédio, buscou-se, no Novo Continente, a reprodução (por imposição) da ideologia que dava sustentação à monarquia dos países europeus de centralização de poder e de constituição de uma sociedade hierarquizada.

Segundo Rama (1996), no período da descoberta e colonização da América Latina, as nações européias absolutistas, apoiadas pelas instituições religiosas que centralizavam seu poder na corte, procuravam impor uma formação social hierárquica ao resto da sociedade. Este ideal de ordem encontrou fortes resistências nas cidades européias e, conseqüentemente, pouca transformação foi obtida. Frente ao território recém conquistado, vislumbrou-se uma boa oportunidade para que os planos da monarquia fossem levados a cabo.

A linguagem escrita começou a ganhar prestígio no Novo Continente a partir da necessidade do registro dos atos de fundação e das escrituras de posses de terras. Acreditava-se que, frente ao caráter permanente da escrita, esse material ganharia certa autonomia e manter-se-ia livre das vicissitudes e das metamorfoses da história.

Com o desenvolvimento de um projeto de urbanização que representasse os princípios organizacionais de uma sociedade hierarquizada, passou-se a dar

especial atenção ao povo, pois caso isso não ocorresse, a ordem social idealizada não poderia ser imposta. Estabeleceu-se, assim, algumas normas, sendo a principal delas, a educação dos nativos. No entanto, antes de educar o “povo selvagem”, este deveria ser evangelizado, dando lugar ao empreendimento europeu de imposição cultural.

Conforme descreveu Galvão (2001), a leitura era, no período colonial brasileiro, restrita aos homens brancos e seu ensino realizado por homens, brancos e que fossem religiosos. Os indígenas eram mais catequizados do que instruídos. Os poucos livros disponíveis produzidos, principalmente, em Portugal, eram a base da ação educativa e, portanto, de leitura obrigatória pelos professores jesuítas. As práticas de escolarização eram desenvolvidas nos próprios engenhos ou fazendas, por um letrado, padre, capelão ou mestre-escola, contratado, unicamente, para esse fim.

Segundo a autora, a oferta de escolarização da população começou a ser ampliada somente com a chegada da corte portuguesa e após a independência, pois a sociedade ganhava maior complexidade, novos postos de trabalho surgiam, ao mesmo tempo em que outros hábitos culturais eram desenvolvidos. Com isso, *a instrução e a educação começaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos de civilidade* (Galvão, 2001: 81).

Dessa forma, paralelamente ao projeto de evangelização dos nativos, outra parcela da população passou a ser contemplada: a dos brancos nascidos na nova terra, tidos como aqueles que possuíam “maior facilidade e aptidão” para a escrita e que representavam as classes de poder. Formou-se, assim, um pequeno e novo grupo social que, em subordinação direta à metrópole, tornou-se especialista na manipulação da linguagem escrita, passando a desempenhar papel de destaque na administração colonial. Rama (1996) denominou este grupo social de *cidade letrada*.

No entanto, a maioria da população permanecia analfabeta. A divisão social estabelecida pela linguagem escrita separava, assim, aqueles que dominavam a linguagem “cultura” (conhecimento permitido, apenas, pela escrita), adequada às ocasiões públicas, formais, religiosas e oficiais, daqueles que utilizavam uma fala informal, do cotidiano, uma visão da língua usada pelos pobres e despreziosos

de poder e que raramente aparecia escrita. As diversas *linguagens sociais* em circulação em todas as esferas sociais, embora resistissem e fizessem oposição às forças de unificação lingüística e cultural, num processo contínuo de desunificação e de descentralização lingüística e ideológica, eram tidas como inferiores e, portanto, funcionavam como uma forma de exclusão social, pois a hierarquia cristalizada pela língua servia aos processos de centralização sócio-político e cultural, como forma de perpetuação da ideologia dominante.

No entanto, absorvendo todos os tipos de contribuições e apesar das resistências dos letrados, crescia e se desenvolvia uma miríade de variações regionais, uma linguagem própria, nascida nas diversas regiões e países do Continente Americano, aquela da maioria da população.

Considerando-se, então, que é neste embate de natureza sócio-ideológica que a língua vive e se torna dinâmica (Bakhtin, 1934-1935/1975)² e, frente ao *plurilingüismo* cada vez mais crescente opondo-se à língua única determinada pelas sociedades européias (e mantida pelos letrados), a conservação do purismo lingüístico foi sendo banida, pouco a pouco, das relações cotidianas, permanecendo, apenas, na escrita.

Os letrados mantinham inalterada sua posição social, contrariando o desenvolvimento das cidades, cuja existência histórica permitia transformações sociais. Os conflitos entre as duas eram inevitáveis e, dados os conhecimentos adquiridos e transmitidos por seus antecessores pela escrita, os letrados desenvolveram formas de adaptação às transformações sociais, tornando-se uma classe cada vez mais independente.

Com a independência dos novos países, a atividade dos letrados continuou central, pois passaram a ser os responsáveis pelo delineamento de leis, editais, regulamentos e constituição para os estados novos. A função da escrita tornou-se oficial, idealizada e destacada da realidade, prolongando, assim, a mesma disjunção entre a vida social e as estruturas legais que existiram no período colonial.

Os letrados da América Latina assumiram também a responsabilidade de criar instituições educacionais nacionais com o objetivo de democratizar o ensino, possibilitando, às classes populares, o acesso à escrita. No entanto, uma vez mais,

² As referências com barras indicam a data de redação do texto/data do copyright da primeira edição

o que ocorreu, foi a construção de um sistema destinado à produção de burocratas e de administradores, perpetuando a concentração do conhecimento da e pela escrita e, portanto, do poder a uma elite.

Analisando pinturas do século XIX, Abreu (2001) discute como as práticas de leitura faziam-se presentes no Brasil daquela época e como eram retratadas pelos artistas: relacionavam-se a símbolos de sucesso intelectual e representavam uma imagem de erudição e de estabilidade social. Em trabalho anterior, Abreu (1999) delatava as restrições sociais de acesso à leitura, desde o século XVIII, apontando as razões pelas quais ela deveria ser restrita a uma casta de poder. Para Abreu (1999: 13-14), o conhecimento da linguagem escrita e o acesso às instituições escolares, restringiam-se a uma minoria, pois seu domínio,

[...] faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentassem idéias que os fizessem desejar alterar seu estado. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores bem como de interdição de leituras.

Por este motivo, pode-se dizer, conforme apontaram Barthes & Compagnon (1987), que os processos educacionais, no decorrer da história, sempre estiveram ligados a interesses políticos e sociais. Considerando que todo discurso é ideológico em sua natureza, a formação de leitores seria um instrumento de transformação social, ao possibilitar a constituição de um grupo crítico sobre sua própria condição social (Foucambert, 1989), na medida em que não há prática de leitura que seja ideologicamente neutra: ela consiste em um campo de conflitos, de embates sociais e em um espaço de poder.

Compreende-se assim algumas das razões que levaram todos os projetos de democratização da educação que, nos últimos dois séculos, tentaram ser implementados, ao fracasso. E assim, segundo dados da UNESCO de 1997, os países ocidentais ainda são assombrados pelo fantasma da leitura (Abreu, 1999).

Por seu intermédio, busca-se o “apagamento” das diferenças, a homogeneização lingüística que desvaloriza, ao não considerar, as diversas

linguagens sociais que circulam em nosso cotidiano. Impõe-se uma norma – culta, gramatical, desvinculada e/ou destacada da realidade social da maioria de nossa população. Sob a bandeira da democratização do ensino, nossa estrutura educacional acaba por reproduzir práticas que pouco possibilitam, à população, o acesso aos instrumentos culturais escritos. As práticas de leitura, fontes de conhecimento e, portanto, de reflexão, são obrigadas a ceder lugar à produção escrita, que, por sua vez, ahistórica, torna-se esvaziada de conteúdos. A ênfase educacional é posta na gramática e o olhar desvia-se para os erros; erros estes que, conforme discutiu Possenti (2002), inteligentes em essência, mascaram os sentidos (culturais) que circulam nos textos.

A escola é, porém, a instituição privilegiada de constituição dos saberes e das diversas formas sociais escriturais que se realizam nos múltiplos campos das práticas sociais. Mas assumir esta posição implica, antes de tudo, em conscientizar-se de que, o que se constrói pela escritura, *é toda uma relação com a linguagem e com o mundo* (Lahire, 1993: 19). Este fato faz diferença, pois, historicamente, o trabalho escolar tem sido construído a partir de uma visão de linguagem objetivada. Conforme denunciou Lahire (1998: 103), esta objetivação acaba por distanciar os alunos dos usos da linguagem, das trocas languageiras da vida social, levando a criança a afastar-se dos *esquemas de interação verbal ou de funções sociais da palavra pelo exemplo e pela prática, por ouvir dizer e dizer*.

Àqueles que, pelas mais variadas razões, “falham” nesse processo, são imputadas leituras que, geralmente, procuram justificar essa ocorrência a partir de explicações centradas nas macro-categorias sociológicas de determinação social. Mantém-se, dessa forma, a tendência à homogeneização baseada na origem, no meio e/ou no grupo social em questão. No entanto, segundo Lahire (1995), esta postura necessita ser revista na medida em que uma mudança de olhar para a construção de contextos sociais mais precisos pode nos mostrar o quanto a homogeneização subjacente a estas categorias é equivocada. Portanto, a questão desloca-se da problematização dos capitais econômicos e culturais como fatores determinantes do processo escolar, para a consideração das práticas e das formas de relações sociais como fundamentais para a condução desse processo.

Dessa forma, a consideração dos diversos contextos sócio-culturais e, portanto, da heterogeneidade constitutiva das diferentes relações sociais e de constituição de cada ser, pode possibilitar a desconstrução de uma realidade que tende a tratar a sociedade de maneira homogênea, na qual as situações específicas são tidas como se fossem homólogas a todas as demais ou lidas como se dependentes de contextos sociais determinantes, *a priori*, das condições específicas de grupos sociais fechados. As questões que envolvem o letramento devem ser, então, pensadas de forma ampla, não fragmentada, não restrita e/ou problematizada como exclusiva de grupos sócio-culturais específicos; de forma contrária, estas discussões devem voltar-se a uma problemática social que vem excluindo grande parte da população das práticas sociais escriturais. Neste contexto insere-se a educação dos surdos.

2. LETRAMENTOS: PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

Segundo Zilberman & Silva (1988), apenas em meados da década de 1970 a leitura passou a constituir um campo de investigação teórica e metodológica em nosso país, assumindo um novo *status*, liberando-se dos vínculos imediatos com a alfabetização e aprendizagem da escrita. Este fato se deu, em grande parte, pela constatação de que nossa sociedade estava passando por uma “crise na leitura” ocasionada por problemas específicos da educação e pelo crescente afastamento da população dos materiais escritos, compreendido, pelos autores, como decorrente do aumento dos meios de comunicação que possibilitavam outras formas de consumo que não escritos.

Kato (1985) aponta ainda que, nesse período, um outro fato motivou o interesse pelos estudos sobre leitura: a crescente preocupação com o ensino instrumental de língua estrangeira e as constatações de que, muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos, não estavam relacionadas ao desconhecimento da língua alvo de ensino, mas sim, eram conseqüência da inabilidade na compreensão da leitura dos aprendizes na primeira língua.

Nos anos 80, segundo Signorini (2001a), os debates envolvendo a história social, a antropologia, a etnografia, os estudos sobre educação e sobre educação e cultura passaram a questionar a maneira pela qual a psicolingüística tratava as questões relativas ao letramento – escrita como tecnologia – e a conseqüência desta visão sobre as práticas escolares: aquisição da escrita como a de habilidades instrumentais específicas determinantes de atitudes receptivas passivas, colaborando para a manutenção da tradicional dicotomia oralidade e escrita. Esses debates apontaram para a visão grafocêntrica presente nessa compreensão do letramento e as conseqüências dessa visão na (des)caracterização das práticas escritas, entendidas como habilidades individuais desenvolvidas apenas no processo escolar e cuja ideologia de ensino desconsiderava a diversidade.

Está, assim, subjacente a estes modelos, a concepção de letramento denominada por Street³, em 1984, *modelo autônomo*, que concebe a escrita como:

[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...] a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem e reconstroem, durante a interação (Kleiman, 1995: 22).

Letramento confunde-se, nesta perspectiva, com o conceito de alfabetização e, portanto, conforme discutiu Tfouni (1995), é um processo que está intimamente ligado à instrução formal. Por este motivo, para Tfouni (1995: 15), o processo de alfabetização é descrito como se idêntico *aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza*.

³ Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (1998) e Signorini (2001a), autoras que têm estudado as questões do letramento e sua relação com os tradicionais modelos de alfabetização, tomam o estudo de Street (1984) como base para suas discussões. Todas fazem referência ao seguinte trabalho: Street, B. V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Embora o conceito de alfabetização não possa ser concebido como um processo fechado, na medida em que o indivíduo deve, constantemente, atualizar suas práticas de decodificação conforme o texto que lhe é apresentado, esta concepção permite medir os conhecimentos individuais em termos de graus ou níveis de alfabetização.

A autora, ao citar Giroux (1983)⁴, discute que o discurso que domina o debate que toma a alfabetização como tema, vem se distanciando, de forma considerável, de uma análise significativa das questões que estão postas, realmente, em jogo neste processo. Representam, na verdade, um retrocesso conservador, porque a alfabetização é definida em termos mecânicos e funcionais e, portanto, reduzida ao domínio de “habilidades” relacionadas ao uso da escrita. A ideologia instrumental subjacente a esta visão, caracteriza-se por uma ênfase às regras, ao que fazer e ao que não fazer quando se escreve/lê. Ou seja, a ênfase é posta no domínio de estruturas sintáticas complexas que desconsidera o conteúdo da escrita.

Somente na década de 1990, com os estudos realizados a partir de uma perspectiva sócio-histórica, houve uma transformação nos modos de se compreender a leitura e a escrita. Tidas como atividades distintas, mas inter-relacionadas, assumiu-se a concepção de letramento como práticas sociais de linguagem. Enfatizou-se, a partir dessa perspectiva, a interação entre escrita e valores sócio-culturais e, longe da visão de código de representação, escrita e oralidade passaram a compor práticas e eventos culturais e discursivos sócio-historicamente determinados.

Esta concepção reflete-se diretamente na conceituação de letramento, compreendido como:

[Um] conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e lingüístico-discursiva como também social e político-ideológica (Signorini, 2001a: 8-9).

⁴ Giroux, P. (1983) *Pedagogia Radical*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.

Diversos trabalhos foram desenvolvidos⁵ nos quais é possível se observar que as práticas de letramento têm seu início muito antes das crianças começarem uma aprendizagem formal (escolar) da escrita, sendo desenvolvidas a partir de diferentes contatos em *eventos de letramento*, isto é, em situações em que a escrita constitui-se como parte fundamental na construção de sentidos (no discurso oral), nas relações estabelecidas nas diversas *agências de letramento* (família, igreja, escola, entre pares). Estes eventos influenciam o desenvolvimento das crianças, que passam a se relacionar de maneira privilegiada com a linguagem escrita, constituindo-se como sujeitos letrados.

Numa interessante pesquisa realizada por Freitas (2000) com adolescentes com alto grau de letramento, observa-se a importância da imersão dos sujeitos nesses eventos no decorrer da infância, fator diferencial para sua constituição como letrados. Nesta mesma pesquisa, a autora comenta, ainda, o caso de outros adolescentes que não tiveram essa mesma oportunidade, mas que, posteriormente, no contato com pares letrados, passaram a interessar-se pela leitura, muitas vezes, iniciados por práticas sociais pouco consideradas em nossa sociedade (mas não menos importantes, como aquelas que se dão na Internet, nos *chats*, nos manuais de RPG) passando, gradualmente, a buscarem e a se relacionarem também com livros. É interessante notar que, em ambos os casos, tornar-se letrado foi uma decorrência de práticas de letramento não escolarizadas e diversas, constituídas e constitutivas das histórias de cada sujeito e determinadas pelas relações estabelecidas no grupo social de pertinência.

Desse modo, o conceito de letramento se distancia da (e porque não, opõe-se à) noção de alfabetização e passa a ser compreendido como práticas discursivas plurais, determinadas sócio, histórica e culturalmente.

Esta forma de se conceber o letramento, segundo Kleiman (1995), foi denominada por Street, em 1984, *modelo ideológico*. Esta concepção implica, assim, na necessidade de rever as questões que envolvem o ensino da leitura desde suas bases, numa transformação radical nas condições de acesso à linguagem escrita, na organização pedagógica e, portanto, nas condições pelas quais se aprende a ler.

⁵ No Brasil, veja-se Dauden (1994), Rojo (1995, 1998, 2001), Mayrink-Sabinson (1998), entre outros.

Segundo Rojo (2001), os trabalhos desenvolvidos sob esta perspectiva começaram a questionar e a separar letramento de escolarização. A partir da realização de estudos voltados à compreensão dos processos e práticas de letramento em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, da consideração destas nas variadas *agências de letramento* e da observação de um processo de continuidade entre as práticas de letramento familiares e escolares, passou-se a falar em letramentos.

Há, dessa maneira, uma mudança significativa na forma de se compreender os processos de apropriação da linguagem pelos aprendizes. A escrita era anteriormente tratada como uma modalidade de representação da linguagem oral e, posteriormente, apresentada como pertencente a um contínuo, não polarizado, de desenvolvimento de linguagem. Agora, oral e escrita sobrepõem-se, estabelecendo relações múltiplas e dialéticas numa mesma atividade/prática social.

Pode-se observar, assim, que as questões que envolvem o letramento, enfocadas neste trabalho apenas pelo ângulo da leitura, são complexas. Muito desta problemática pode também ser estendida para as questões que envolvem a educação de surdos. Mesmo que, para estes sujeitos, o português fosse tratado e ensinado como segunda língua (o que, infelizmente, ainda não ocorre em nosso país), fato que, por si, determinaria posturas educacionais diversas se em comparação com a educação de ouvintes, as questões relativas à concepção da escrita e, conseqüentemente, aos letramentos, tornam-se comuns a surdos e a ouvintes e um problema particular a ser também abordado.

No entanto, o fato dos surdos constituírem um grupo social minoritário e de utilizarem uma língua que, além de constituir-se a partir de uma materialidade diferente do oral, não possui registro escrito, acaba por agravar as questões educacionais desta população, quando se pensa em sua apropriação do português escrito.

3. LEITURA E SURDEZ: O DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS DE LEITURA COM UM GRUPO DE SURDOS ADULTOS

Assumindo como paradigma a teoria da enunciação bakhtiniana, a leitura foi compreendida, neste trabalho, como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto; um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação.

Para a realização desta pesquisa foram, então, realizadas nove oficinas bilíngües de leitura, tendo como objetivo compreender as práticas de leitura desenvolvidas, por um grupo de sujeitos surdos adultos, quando na relação com textos escritos em português, a partir de interações discursivas em LIBRAS.

As questões que motivaram esta pesquisa foram:

1. Quais práticas de letramento podem ser observadas quando na interlocução do grupo de surdos com a linguagem escrita?
2. Quais as características da interação leitores surdos/texto na construção dos sentidos da leitura?
3. O grupo desenvolveu uma leitura dialógica do texto?
4. Quais as características da interação discursiva em LIBRAS, seja entre surdos e/ou entre surdos e ouvinte, que auxiliaram na construção dos sentidos em LIBRAS pelos surdos?
5. Quais os aspectos da situação de produção contidos nos gêneros do discurso que interferiram na compreensão do texto pelos sujeitos surdos?

Considerando o panorama aqui traçado relativo ao papel da linguagem escrita na constituição das diferentes formações e divisões sociais no decorrer da história, no capítulo 1 deste estudo, será realizada uma releitura da história da educação dos surdos, desde seus primeiros registros até os dias atuais, à luz da teoria bakhtiniana. Neste poderão ser observadas as diferentes ideologias que deram sustentação aos processos educacionais desta parcela da população nos diversos períodos da

história e como este processo mostrou-se em conflito permanente com os interesses sociais e políticos determinados pela e determinantes da ideologia dominante.

No capítulo 2 será desenvolvida a apresentação das principais teorias de leitura que, historicamente, subjazem as práticas de ensino-aprendizagem em primeira e segunda línguas, havendo um maior aprofundamento daquelas que se inserem nas vertentes discursiva e enunciativa. Partindo do pressuposto de que as questões abordadas neste estudo não são exclusivas da comunidade de surdos, mas sim, referem-se a uma problemática educacional maior que atinge a maioria da população, as teorias e as práticas delas decorrentes sofrerão uma leitura voltada, inicialmente, para ouvintes; posteriormente, os pontos relacionados às especificidades da surdez passarão por uma reflexão.

Nos capítulos subseqüentes, a pesquisa desenvolvida para esta tese de doutorado será abordada. O capítulo 3, contará com a descrição da metodologia de pesquisa adotada, do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, da forma como ela foi delineada, assim como dos sujeitos participantes das oficinas. No capítulo 4, serão apresentados e analisados os dados obtidos com a realização das nove oficinas. O capítulo 5 será composto pelas considerações finais desta pesquisa. No último capítulo serão apresentadas as referências bibliográficas consultadas para a realização desta tese.

Capítulo 1

Plurilingüísmo e Educação dos Surdos: Uma leitura bakhtiniana da história

A história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias. Em alguns estudos, como os de Lane (1984), Sánchez (1990), Skliar (1997a), Rée (1999) e Moura (2000), que descrevem e discutem os fatos ocorridos nesses últimos cinco séculos (os primeiros registros datam do século XVI) à luz de diferentes teorias, pode-se observar que o foco dos debates sempre esteve relacionado a questões ligadas à(s) língua(s), ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes, ou se deveria ser permitido⁶ a eles o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais.

É interessante notar nessa história que, embora as discussões façam referência à educação, as questões próprias das esferas educacionais nunca foram enfatizadas. Os métodos de ensino, as práticas realizadas, assim como os conteúdos ensinados, foram submetidos ao fator lingüístico e abordados com o objetivo de descrever e sustentar a defesa pelo desenvolvimento desta ou daquela língua (oral ou de sinais). Esses aspectos só começaram a ser discutidos no final da década passada, juntamente com críticas sobre a determinação e subordinação desta educação à de ouvintes (Skliar, 1997b, 1998).

Neste capítulo serão tecidas discussões, à luz da teoria de Bakhtin, considerando-se os principais fatos ocorridos na história da educação dos surdos. Nessas serão explicitadas as diversas ideologias que perpassaram os discursos

⁶ Utilizou-se o termo *permissão*, já que a educação dos surdos sempre foi determinada por ouvintes que se auto-atribuíram poder para a tomada desta decisão. Como será visto a seguir, nem a educação francesa e americana do final do século XVIII e início do século XIX, nas quais, num primeiro olhar, os surdos eram responsáveis pela escolarização de seus pares, as decisões políticas e educacionais saíram das mãos dos ouvintes.

sobre a surdez no decorrer dos séculos e apontados os reflexos dessas nos dias atuais em nosso país.

Os interessados em uma discussão mais aprofundada sobre essa história, devem remeter-se à bibliografia anteriormente citada. Vale acrescentar que, como os momentos da história que aqui serão apresentados tiveram como referência esses mesmos trabalhos, as vozes desses autores fazem-se presentes continuamente neste estudo, estando as colocações aqui contidas indissoluvelmente fundidas aos seus discursos e, portanto, o eco dessas obras pode, freqüentemente, ser ouvido.

Mantendo-se coerente aos postulados de Bakhtin (1965/1977) segundo os quais, qualquer estudo que se proponha a analisar os fatos da história, deve levar em conta o contexto cultural determinante das ações da época, este estudo será remetido ao século XVI. Uma interpretação destes fatos, se realizada segundo os pontos de vista e regras modernas, apenas poderia olhar para os aspectos que afastam este determinado momento da época atual, perdendo-se, assim, a compreensão do contexto histórico e da conjuntura sócio-cultural que deu sustentação às posturas (ideológicas e, conseqüentemente, práticas) assumidas.

Segundo os registros da história, a educação de surdos teve sua origem a partir do trabalho desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León⁷. Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem.

Embora seja reconhecido e enfatizado em seu trabalho o ensino da fala aos surdos, o foco de sua educação era a linguagem escrita, pois, até o final do século XVI, acreditava-se que à escrita cabia a chave do conhecimento, ou seja, ela era tida como a natureza primeira da linguagem; a fala era apenas um instrumento que a traduzia. À escrita fora atribuído, assim, um signo de poder.

⁷ Plann (1993) aponta que, contrariamente ao que é descrito nos registros da história, o primeiro professor de surdos foi Frei Vicente de Santo Domingo, também no século XVI. Este Frei foi o responsável pela educação e ensino das artes ao pintor espanhol surdo El Mudo (Juan Fernández Navarrete), realizado no Monastério La Estrella, em Logroño, Espanha. Possivelmente, segundo a autora, este fato não consta dos anais da história, pelo fato do interesse da educação de El Mudo ter sido o ensino da leitura, da escrita e das artes, e não o da fala como o desenvolvido por Ponce de Leon. Este dado vem dar sustentação às colocações anteriores sobre o privilégio das questões lingüísticas, quando se pensa na educação de surdos.

Segundo Barthes & Mauriès (1987), a escrita, por muito tempo, serviu para esconder o que lhe fora confiado: ao invés de unir, separou os homens, opondo aqueles que sabiam cifrar e decifrar daqueles que disso eram incapazes. As razões por trás desse poder da escrita eram de ordem religiosa e social: buscava-se preservar aos escribas e ao clero, representantes da classe social de poder, a posse exclusiva de certas informações⁸.

Para Goody (1990), as religiões escritas eram aquelas consideradas religiões de conversão e, portanto, superiores. Porque os sacerdotes, através da escrita, tinham um acesso privilegiado aos textos sagrados dos quais eram os primeiros intérpretes, assumiram o papel de mediadores da palavra de Deus. Por esse motivo, ofereciam, inicialmente, apenas à congregação a possibilidade de acesso a esta língua, para, posteriormente, estenderem esse conhecimento à casta ligada à nobreza. Este fato justifica porque, historicamente, a educação esteve sob responsabilidade do clero, situação que a ele interessava conservar a fim de manter seu papel de guardião das idéias. Pelo poder da escrita, cabia-lhe a manutenção do conteúdo ideológico dominante, já que possuía o controle do consumo e da produção de grande parte do conhecimento disponível.

Houve, assim, um processo de centralização sócio-política e cultural que a igreja procurou manter através da língua (escrita), fenômeno que pode ser compreendido somente se considerada a força da palavra enquanto signo ideológico. Responsável pelas lentas e graduais transformações em todas as esferas sociais, ela determina e reflete as relações recíprocas entre superestrutura e infraestrutura, pois toda ideologia passa, necessariamente, pelo signo verbal (Bakhtin/Volochinov, 1929).

⁸ Para Barthes & Mauriès (1987), por dois milênios, a escrita esteve restrita a uma casta de funcionários ligada ao poder. No século II, ela constituiu o que os autores chamaram de campo profissional, sendo de acesso exclusivo de escribas, copistas e escrivões públicos; no século VI e VII, através das oficinas episcopais, as cópias dos manuscritos passaram ao mundo monástico e, nessa transferência, um conjunto de dados econômicos e políticos foi também transferido. Apenas no século XIII, a arte de escrever chega ao mundo laico (em oposição ao eclesiástico), determinando o surgimento de uma corporação de escritores, que ganharam *status* e privilégios. Nesse período, em função da expansão dos conhecimentos sobre a escrita, renasceu, nos grandes estados, a administração, estendeu-se a notoriedade, instalou-se a burocratização. No entanto, nos séculos XVII e XVIII, principalmente na França, observa-se que o conhecimento da “boa” escrita ainda era confiado aos mosteiros e a uma corporação de mestres escritores. Segundo os autores, ainda nos dias de hoje, a escrita conserva em si as marcas da divisão de poder, reconhecidas, por exemplo, pelo estilo do grafismo (que aponta o nível de escolarização de quem o maneja) e pelo domínio da linguagem.

Nesse contexto, inseriu-se também a educação dos surdos. Entretanto, o ensino proposto por Ponce de León, apresentou uma particularidade: a forma de comunicação utilizada.

Segundo Plann (1993), embora seja pouco conhecido na história, os monges do Monastério de Oña, na Espanha (ao qual Ponce de León pertencia) viviam em silêncio. Deles havia sido tirada a fala e, para poderem se comunicar, empregavam um sistema de comunicação manual inventado no próprio Monastério. Dessa forma, de León estava acostumado a uma comunicação que prescindia do oral. Francisco e Pedro de Velasco, os dois irmãos surdos educados por de León, pertenciam a uma família em que havia quatro irmãos surdos. Dessa maneira, utilizavam-se de uma comunicação manual desenvolvida domesticamente (*home signs*). Embora houvesse diferenças entre os dois sistemas manuais postos em contato – o Beneditino e o da família de Velasco –, Ponce de León parece não haver hesitado em utilizar os sinais (negociados entre os dois sistemas) como instrumento comunicativo para o desenvolvimento da educação⁹. Dessa forma, segundo Plann (1993), os surdos da família de Velasco auxiliaram de León no desenvolvimento do processo educacional, provendo os meios mais eficazes para essa aprendizagem. Esta contribuição crucial deve ser reconhecida quando se é feita referência à educação proposta por de León, pois acredita-se que esse tenha sido o fator principal para o sucesso de seu método educativo, que outros, nos anos que se seguiram, tentaram copiar sem sucesso (e, possivelmente, sem compreender o porquê do fracasso).

Segundo Rée (1999), os resultados obtidos por de León na educação dos de Velasco refletiram de tal forma nas diversas esferas sociais, que seus feitos foram retratados na literatura da época: há uma história de Cervantes em que o protagonista é um monge com habilidades especiais para fazer os surdos-mudos ouvirem e falarem e curá-los da “demência”; em outra obra, Mersenne, ao citar o uso da escrita por Pedro de León com seus alunos surdos, fá-lo como prova dos antigos

⁹ Esta diferença refere-se ao fato do sistema manual utilizado pelos Beneditinos ser restrito a um conjunto lexical utilizado para a representação dos objetos; era uma coleção de sinais que tinha o Espanhol como ponto de referência. Os *home signs* dos de Velasco, por sua vez, pode ser caracterizado como um sistema de comunicação utilizado e criado pelos próprios surdos, não tendo como base a gramática da linguagem oral espanhola; além disso, segundo Plann (1993), juntamente com os sinais manuais, expressões faciais eram também utilizadas no processo de significação.

princípios platônicos de que a linguagem é arbitrária e totalmente dependente da instituição humana¹⁰.

Devido à fama alcançada e aos seus ensinamentos estarem voltados a filhos de nobres, Pedro de León ganhou prestígio nesta classe social. Nessa época, apenas os surdos filhos de nobres buscavam educação (principalmente, o desenvolvimento da fala), pois, sem esta, não tinham direito à herança e aos títulos de família. Este fato acarretou-lhe muito dinheiro que, somado aos empréstimos que realizava às custas de pequenas propriedades, fez com que Ponce de León pudesse contribuir para o enriquecimento de sua Ordem.

Segundo Goody (1990), o controle sobre a educação obtido pela igreja foi decisivo para que essa instituição acumulasse riquezas, pois além do ensino, eram necessários meios para a manutenção das escolas nas quais a educação era desenvolvida. Esta manutenção não implicava apenas em terras e em edificações, mas também num grupo de pessoas para realizar a educação; todos esses aspectos eram, então, mantidos por doações substanciais e permanentes. Esta prática foi decisiva para a perpetuação do poder econômico da igreja, que passou a ter o controle de grande parte das terras cultiváveis da Europa Ocidental.

[...] a capacidade de ler e escrever não era apenas um dos fins, mas também um dos meios implicados, de forma decisiva, no próprio processo de aquisição [de terras] já que a redação de testamentos e escrituras servia para a perda da posse (e inclusive para legitimar esta perda) da propriedade da família ou linhagem em favor da igreja (Goody, 1990: 39).

Para este autor, a igreja, ao configurar-se como uma instituição burocrática, criou uma área de conflito de interesses com o Estado, dado o controle que passou a ter sobre as mentes, as técnicas e sobre o acúmulo de terras, pois em nome da caridade – pedra angular de sua ideologia –, justificava a quantidade de propriedades adquiridas, passando, com o tempo, a competir com o poder público.

¹⁰ As duas obras comentadas por Rée (1999: 99) são: Miguel de Cervantes, *The Glass Graduate*, in *Exemplary Stories*, 1613; Marin Mercenne, *Traitez de la Voix et des Chants*, Prop. LI (Si l'on peut faire parler les muets').

Instaurou-se, assim, um conflito social marcado pelas relações de dominação e de resistência para reforço e manutenção do poder. A ideologia da época passou a refletir novas estruturas sociais, na medida em que a igreja voltou-se à defesa de seus próprios interesses e não mais àqueles do poder econômico dominante. Pela escrita, a religião sofreu uma "adaptação" social, passando a integrar a cultura com papel definido e próprio: perdeu o caráter reflexivo do sistema social, influenciando-o de forma significativa.

Este fato ganha especial importância na educação dos surdos nos séculos seguintes. Com o tempo e com a expansão da educação (embora ainda restrita a uma classe social de privilegiados), a exclusividade do poder educacional pelo clero foi perdida, esse papel foi, aos poucos, sendo assumido também por filhos de nobres em busca de prestígio. Vários foram os nomes que buscaram no método de Ponce de León (embora sem admitir) inspiração para dar a "palavra" ao surdo, tendo como objetivo primeiro desta educação, levá-los a oralização – única forma dos surdos saírem da condição de selvagens, elevando-se à condição de humanos¹¹.

No século XVIII, em 1760 aproximadamente, um novo movimento social de oposição à ideologia verbal oral começa a delinear-se na educação dos surdos. Ele teve seu início no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, primeira escola pública para surdos na Europa, fundado pelo abade Charles Michel de l'Épée. De l'Épée reconheceu que os surdos possuíam uma língua utilizada para propósitos comunicativos com seus pares, que poderia ser usada em sua educação. Segundo ele:

Cada surdo-mudo enviado a nós já tem uma língua [...] Ele tem o hábito de usá-la e de entender os outros que o fazem. Com ela ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores e assim por diante... Nós queremos instruí-lo e ensinar-lhe o francês. Qual método mais curto e mais fácil? Não seria nós nos expressarmos em sua língua? Adotando sua língua e fazendo isto

¹¹ Apenas a título de exemplificação podem ser citados: Juan Pablo Bonet, Rodrigues Pereire, Johann Conrad Amman, John Wallis e Samuel Heinicke, como representantes dos diversos países europeus empenhados em desenvolver a fala dos surdos, nos séculos XVI, XVII e XVIII.

conforme **regras claras** nós não seremos capazes de conduzir sua instrução como desejamos? (Lane, 1984: 59-60)¹².

Entretanto, o reconhecimento da língua dos surdos foi apenas relativo. Quando de l'Épée se referiu a regras claras, ele fazia referência à gramática francesa, tida, na época, como superior às demais.

Conforme discutiu Souza (1998), para os filósofos da Idade Clássica, todo conhecimento era derivado das impressões que os objetos causavam no espírito. Tudo era, então, conhecido pelos sentidos. O convívio entre os homens permitiu que as experiências comuns, expressas por gestos, urros e sons, determinassem o estabelecimento de relações entre os gestos e os objetos que representavam e, portanto, que os *signos* fossem construídos.

[...] *No princípio, esses signos eram análogos à representação [...] Entretanto, com o uso livre, disperso e cada vez mais difundido da linguagem, a analogia com a representação se esvaneceu. A arbitrariedade não era entendida, por esse prisma, como produto de convenção mas como decorrência da corrupção de certas analogias primitivas* (Souza, 1998: 134).

Estas concepções determinaram que o filósofo Denis Diderot (1751/1993) discutisse as inversões ocorridas durante a evolução da linguagem, buscando encontrar uma língua que mais se aproximava da forma pela qual o espírito conhecia o mundo, ou seja, aquela língua na qual *a ordem correta do dizer seria a que mais se compatibilizasse com a ordem das impressões primeiras* (Souza, 1998: 134). Para Diderot (1751/1993), o estudo sobre a formação e o aperfeiçoamento de todas as línguas, deveria partir da língua dos gestos dos surdos, pois sua ordem *narra com bastante fidelidade a história da ordem em que os gestos teriam sido substituídos por signos oratórios* (Diderot, 1751/1993: 80)¹³.

¹² Ênfase adicionada.

¹³ Diderot (1751/1993) entendia que as línguas se formaram a partir da seguinte ordem: os objetos foram os que, primeiramente, afetaram os sentidos e os que reuniam qualidades sensíveis foram os primeiros a serem nomeados – os indivíduos que compõem o universo. Em seguida, foram distinguidas as qualidades e a elas foram dados nomes (os adjetivos). Com a abstração dessas qualidades encontrou-se algo que era comum aos indivíduos e, assim, formaram-se os nomes metafísicos e genéricos e quase todos os substantivos. Os verbos e seus tempos foram inventados

No entanto, para ele, no processo de evolução das línguas, podem ser distinguidos três estados diferentes: o do nascimento, o de formação e o de perfeição. A língua francesa completou este processo enquanto a língua dos surdos não. Dessa forma, um estudo sobre as inversões não poderia ser realizado pela comparação entre estas duas línguas, mas sim, comparando-se a língua francesa com a sintaxe de outras línguas faladas/escritas, como a grega, a latina, a italiana e a inglesa.

Entendendo que a comunicação do pensamento era o principal objeto da linguagem, concluiu que a língua francesa era aquela que, dentre todas, mostrava-se como a mais exata por ter sido a que menos reteve negligências lingüísticas, não possuindo, portanto, inversões.

[...] com o fato de não possuímos inversões, ganhamos nitidez, clareza, precisão, qualidades essenciais ao discurso [...] Podemos, melhor do que qualquer outro povo, fazer com que o espírito fale [...] Deve-se falar Francês em sociedade e nas escolas de filosofia, e Grego, Latim e Inglês, nos púlpitos e teatro: nossa língua será a da verdade, se um dia morrer e vier a ser recuperada, ao passo que as demais serão línguas da fábula e da mentira. O Francês é feito para instruir, esclarecer e convencer; o Grego, o Latim, o Italiano e o Inglês, para persuadir, emocionar e enganar. Falai ao povo em Grego, Latim e Italiano, mas falai em Francês ao sábio (Diderot, 1751/1993: 42-43).

De l'Épée, que sofria fortes influências dos filósofos da época, acreditava, então, que deveria "organizar" a língua de sinais segundo a gramática francesa (centro organizador da língua), pois, dada a diferença lingüística existente, a língua de sinais era concebida como sendo "pobre de gramática" por apresentar "inversões" e "falta de elementos" lingüísticos se comparada ao francês. Para tal tarefa, criou o que chamou de *sinais metódicos*, que, segundo Fischer (1993), foram caracterizados pelo próprio de l'Épée como sendo qualquer sinal usado para instruir os surdos-mudos, assim chamados por serem submetidos a regras.

Conforme Fischer (1993), de l'Épée apresentou os sinais metódicos como úteis para o tratamento das palavras em francês, instrumentos, que por serem

por último.

visuais, auxiliariam os surdos na aprendizagem da língua francesa. Enfatizava que a extensão de seu uso era tal que esses mesmos sinais poderiam ser utilizados para o ensino de outras línguas, como o italiano, inglês e alemão¹⁴.

Observa-se, assim, no uso dos sinais metódicos de de l'Epée, um movimento de imposição de uma língua – reconhecida e valorizada – sobre a outra – desconhecida e, portanto, desconsiderada.

Este fato vem ao encontro do que discutiu Bakhtin (1934-1935/1975), quando comentou as diferentes correntes da filosofia da linguagem que postulavam a existência de um sistema de linguagem única. Para ele, existem (e sempre irão existir) forças reais de unificação lingüística – *forças centrípetas* –, responsáveis pela criação de um núcleo sólido de defesa da língua contra a diversidade crescente de *linguagens sociais* e que, portanto, servem aos processos de centralização sócio-político e cultural. Geralmente, essas forças são determinadas institucionalmente, como uma forma de perpetuação da ideologia dominante, e, dessa forma, buscam “apagar” toda e qualquer diferença lingüístico-social existente.

No caso em questão, a língua de sinais representava a diversidade, representava o “desvio” da língua culta “padrão” e, portanto, necessitava ser “adequada”, submetida às mesmas regras e princípios da língua francesa. Isso não reduz, no entanto, o mérito de de l'Epée em ter se aproximado desta língua, de tê-la levado à instituição educacional e de ter respeitado sua materialidade quando na proposição dos sinais metódicos.

Cabe acrescentar também que esse mesmo procedimento de “apagamento” da diferença e busca de imposição lingüístico-cultural (de forma explícita, como no Instituto de Surdos-Mudos de Paris) não foi realizado apenas no caso dos surdos. Orlandi & Souza (1988) comentam que missionários adotaram procedimentos bastante próximos a este em relação à língua tupi utilizada pelos índios. Segundo as

¹⁴ Visando auxiliar os surdos a desenvolverem independência nos estudos, de l'Epée elaborou um dicionário – *Dicionário para Uso dos Surdos-mudos* – que, segundo ele próprio, continha mais explicações sobre o significado das palavras do que propriamente sinais. Cuidou para que, nessas explicações, estivessem presentes as duas categorias nas quais ele dividiu os sinais metódicos: *sinais gerais* ou *comuns*, que englobavam várias categorias gramaticais como pessoa e número, e *sinais particulares*, aqueles cuja sinalização representava a “idéia” contida na palavra. Outro dicionário foi também escrito por Abbé Ferrand, entre 1776 e 1779, possivelmente tendo como base o elaborado por de l'Epée, mas com a preocupação de descrever a realização dos sinais (Fischer, 1993).

autoras, eles realizavam uma sistematização da língua, criavam uma gramática e, ao mesmo tempo, uma língua simplificada. Utilizando o termo *disciplinação da língua*, criado por Mattoso Câmara ao se referir a esse processo, Orlandi & Souza (1988) discutem que esta prática tinha como objetivo aperfeiçoar a língua indígena em direção ao ideal da gramática ocidental.

No entanto, conforme discutiu Bakhtin (1934-1935/1975), as *forças centrípetas* de centralização lingüística e cultural não atuam sozinhas. A própria diversidade, as diferentes *linguagens* em circulação em todas as esferas sociais, constituindo o que o autor denominou *plurilingüismo*, propiciam que a língua mantenha-se viva e em constante movimento. Dessa forma, caminhando ao lado das forças de unificação e, ao mesmo tempo, opondo-se a elas, desenvolvem-se processos de desunificação e descentralização – as *forças centrífugas da língua*. Num conflito permanente, essas duas forças participam da natureza dialógica da linguagem.

Assim, em oposição às *forças centrípetas* da “língua comum”, atuantes no *plurilingüismo* social, faz-se sempre presente um outro movimento. No caso em questão, este movimento, representado por um grupo de surdos do Instituto de Paris e de alguns poucos educadores ouvintes, aos poucos, começou a ganhar forças, instaurando, assim, um embate. Esta oposição foi propiciada, principalmente, pelo fato do Instituto de Surdos de Paris ser residencial¹⁵ e de manter parte de seus ex-alunos em seu corpo docente, permitindo, assim, uma organização (social) dos surdos e, conseqüentemente, a perpetuação e fortalecimento da língua de sinais francesa. Este grupo lutava pela extinção do uso dos sinais metódicos de de l'Epée e pelo reconhecimento e inserção da língua de sinais na educação de seus pares. Conforme expôs Bébien (professor do Instituto de Paris): *de l'Epée tinha apenas mais um passo a dar e ele não o fez (apud Fischer, 1993: 15)*.

Um novo discurso sobre a surdez foi se constituindo e espalhando-se pela Europa e América, através dos ex-alunos do Instituto convidados a organizar e/ou trabalhar na educação de crianças surdas. A maior expressão desse movimento pôde ser sentida na França e nos Estados Unidos, países onde a comunidade surda

¹⁵ Segundo relato de Laurent Clerc, ex-aluno e, posteriormente, professor do Instituto, os sinais metódicos eram utilizados apenas em sala de aula, permitindo-se, assim, o uso livre da língua de sinais francesa quando em outras atividades e nos dormitórios (Fischer, 1993).

e seus educadores (surdos e ouvintes) unidos, fortaleceram-se e lutaram pelos direitos dos surdos à sua língua e a uma educação realizada por seu intermédio.

Somente nos anos 20 do século XIX, o embate entre surdos e ouvintes voltou a acentuar-se. Em 1822, com a morte de Roch Ambroise Sicard, sucessor de de l'Epée no Instituto de Paris, entram em cena novos diretores que, desconhecendo os problemas educacionais dos surdos, passaram a questionar o papel da língua de sinais na educação de surdos e, conseqüentemente, o papel dos professores surdos (Mottez, 1993).

A resistência dos surdos a essa oposição à língua de sinais foi grande. Por meio da fundação de um “Comitê de Surdos-Mudos”, o líder Jean Ferdinand Berthier (professor surdo do Instituto de Paris), a partir de 1834, começou a organizar banquetes anuais, tendo como pano de fundo a comemoração do aniversário de de l'Epée, como forma de divulgar os feitos e as artes dos surdos e, como conseqüência, a força da língua de sinais. Nesses eventos, era convidada a “elite” dos surdos – aqueles educados no Instituto de Paris e em outras instituições erigidas nos seus moldes, em outras localidades da França e em outros países – e, gradualmente, um número cada vez maior de ouvintes, dentre eles jornalistas, políticos e artistas (Mottez, 1993).

No entanto, depois da metade do século XIX, as *forças centrípetas* começam a ficar cada vez mais fortes, podendo ser sentidas, também, no que se refere aos ouvintes. Iniciam-se movimentos sociais, em todos os países da Europa, defendendo a unificação nacional, tendo, na língua, a maior expressão de força e de centralização sócio-política e cultural. Era necessário acabar com o *plurilingüismo* social, subjugando-o à língua oficial do país. Conforme Quartararo (1993), a ideologia política republicana francesa pregava a necessidade de unificação dos franceses pela homogeneização cultural. Buscava, assim, a imposição do uso da “língua correta” a todos aqueles que representavam desvio: as várias *linguagens sociais* e os dialetos e, no caso dos surdos, a língua de sinais, que deveria ser substituída pela língua francesa falada. Só assim todos se tornariam plenamente humanos, civilizados e, logo, franceses.

Posteriormente, esta mesma ideologia circulou nos Estados Unidos.

Como qualquer movimento de transformação social (e, portanto, ideológica) depende da organização interindividual, ou seja, a própria especificidade do ideológico reside no fato dele se situar entre indivíduos organizados (Bakhtin/Volochinov, 1929), uma forma de descentralizar, de enfraquecer o movimento dos surdos, foi a extinção das escolas residenciais, pois enquanto elas existissem e os surdos continuassem juntos, a língua de sinais estaria presente e viva. Além disso, este contato social propiciava o casamento entre surdos e, conseqüentemente, o nascimento de mais surdos e a continuidade e perpetuação da língua. Orlandi e Souza (1988) comentam processo semelhante com relação às línguas indígenas e apontam que esses procedimentos, na verdade, visavam o "apagamento" da língua pelo extermínio do povo.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que "falta" ao surdo frente ao "modelo" ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio.

Este discurso, que se mostrava aparentemente homogêneo, ocultando as contradições ideológicas, a luta e o *plurilingüismo* social existente, era reforçado por forças internas cujo interesse era a manutenção dessa ideologia da surdez. Estas forças, corporificadas pela medicina, fonoaudiologia, lingüística e pedagogia especial, amparavam atitudes preconceituosas quanto à língua de sinais. Mantinham assim, o mito da existência de uma língua única e que, portanto, necessitava ser imposta aos surdos.

[...] A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. [...] Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por

assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia (Bakhtin/Volochinov, 1929: 47).

Nesse período, a filosofia da linguagem e a lingüística, servindo as importantes tendências centralizantes da vida ideológica verbal, buscaram a unidade na diversidade, e esta "orientação para a unidade", segundo Bakhtin (1934-1935/1975), fixou a atenção do pensamento filosófico-lingüístico sobre os aspectos mais resistentes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso. *Do ponto de vista ideológico, a "consciência lingüística", real, saturada de ideologia, participante de um plurilingüismo e de uma plurivocalidade autêntica, permanecia fora do campo de visão dos estudiosos* (Bakhtin, 1934-1935/1975: 84).

A conseqüência para a educação dos surdos não poderia ter sido pior: sua essência foi perdida. Ela passou a ter como objetivo central o desenvolvimento da oralidade e a prática pedagógica deu lugar à prática terapêutica. Segundo Sánchez (1990), mesmo perseguido com obstinação, o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas – oral e escrita – foi sempre insatisfatório e as dificuldades observadas, compreendidas como sendo um problema causado pela surdez, uma limitação dos próprios surdos. O discurso sobre a surdez passa a ser o da *deficiência*.

Entretanto, o silenciamento das vozes¹⁶ dos surdos, do *plurilingüismo* constitutivo dos discursos sociais não foi total. Alguns grupos constituídos na e pela língua de sinais em épocas anteriores não se dissolveram, pois os fenômenos ideológicos ligados às condições e às formas de comunicação social – a linguagem – tornaram-se parte da consciência social e cultural desse grupo. A comunidade surda, segundo Padden & Humphries (1988), manteve-se organizada (principalmente, nos países onde tiveram um maior fortalecimento, como por exemplo, nos Estados Unidos), a língua de sinais seguiu sua evolução natural, sua dinâmica viva e as vozes deste grupo continuaram circulando e entrelaçando-se nos diversos discursos sociais.

¹⁶ A palavra voz está sendo usada segundo o conceito bakhtiniano do termo.

Entre os períodos de 1960 e 1970, o discurso sobre a surdez sofreu novo deslocamento, após a descrição lingüística da língua de sinais americana e, posteriormente, de outras línguas de sinais. Várias pesquisas desenvolvidas demonstravam o pouco ou o não desenvolvimento das linguagens oral e escrita pelos surdos e apontavam um melhor desempenho educacional de surdos filhos de surdos usuários de língua de sinais. Estes estudos somaram-se aos movimentos sociais dos grupos minoritários, que mesclavam suas vozes às diversas linguagens sociais cotidianas e brigavam pelo reconhecimento de seus direitos.

Entretanto, no caso dos surdos, o movimento que se assistiu foi, novamente, o do “apagamento” da língua de sinais pela ideologia da língua nacional, havendo, uma vez mais, a prevalência das *forças centrípetas* de unificação lingüística. Isso ocorreu de duas maneiras: pela manutenção da imposição da língua oficial como língua única ou pelo uso de métodos comunicativos artificiais, como no caso dos *sistemas sinalizados* ou *bimodalismo*. No primeiro caso, a oposição à língua de sinais foi clara: não se discutia sua existência, sua possibilidade de ser o que é – uma língua; no segundo, esta negação ocorreu de forma velada, pois, ao mesmo tempo em que se “permitia” e, discursivamente, “aceitava-se” a língua de sinais, ela era descaracterizada e assimilada pela gramática da língua majoritária. Impossibilitou-se, dessa maneira, o embate, o conflito sócio-cultural e ideológico determinado pelo contato das duas línguas.

Neste último caso, nota-se uma oposição mais acentuada à língua de sinais, já que a proposta foi a de submetê-la a compartilhar dos mesmos espaços discursivos concomitantemente à linguagem oral. Os sinais passaram a ter a função de instrumentos para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita. À língua de sinais foram aplicadas forças lingüísticas coercitivas, para aproximá-la ao máximo da gramática da língua nacional e, excluída de seus processos discursivos, ela sofreu um tratamento como se estivesse morta: fizeram-lhe uma análise em unidades, recortaram seus itens lexicais para poder reorganizá-los e moldá-los às regras sintáticas e morfológicas da língua nacional, imputando-lhes flexões verbais e nominais. Com o isolamento das palavras dos contextos discursivos determinantes

de todo e qualquer processo de significação, buscou-se a estabilização dos sentidos dos sinais e, na justaposição de línguas, um paralelismo entre ambas¹⁷.

Assim, as relações dialógicas constitutivas da linguagem, sua natureza heterogênea e polissêmica, os diversos discursos e *linguagens* sociais que circulavam nos processos enunciativos, foram mantidos, apenas, na linguagem oral. Os sinais a ela subordinados acabaram sendo tratados, nos termos bakhtinianos, em sua “sinalidade”, devendo ser reconhecidos e assimilados sem qualquer possibilidade de sentido que não aquele determinado pela linguagem oral; não se constituíram como signos verbais.

Este apagamento das línguas de sinais serviu, mais uma vez, para a manutenção da ideologia lingüística dominante. Houve o predomínio das *forças centrípetas* de unificação sócio-lingüística e cultural.

Nos espaços educacionais, conforme discutiram Góes e Souza (1998), a utilização dos sistemas bimodais criou um impasse, na medida em que os dois sistemas lingüísticos eram usados sem haver uma distinção clara quanto aos contextos de uso; os professores, por serem ouvintes, possuíam um conhecimento reduzido dos sinais; e os alunos surdos pouca compreensão do português. A solução prática para tal situação foi encontrar no *empirismo* sua sustentação teórica. Para esta corrente, a linguagem é tida como representação das coisas, e, assim, se as idéias são construídas fora da linguagem (pois lhes são anteriores), toda a atividade representativa seria considerada válida para a simbolização da idéia e, portanto, para sua comunicação. Como conseqüência, segundo as autoras, passou-se a utilizar nas salas de aula uma combinação indiscriminada de diversos recursos semióticos – pantomima, desenho, escrita, sinais, gestos “naturais”, linguagem oral, dentre outros – e o resultado foi a redução dos eventos sociais de uso da linguagem pela utilização de estratégias comunicativas voltadas, principalmente, ao atendimento de necessidades imediatas.

Contudo, desde a década de 1980, está havendo um movimento mundial apontando em direção à necessidade de se implantar uma política educacional *bilíngüe*. Este tem recebido apoio das diversas comunidades surdas e vem obtendo

¹⁷ Embora estas colocações tenham sido realizadas no passado, esta mesma prática pode ser observada em muitas escolas e classes especiais para surdos, ainda nos dias de hoje.

maior sucesso nos países Escandinavos, cuja política social e cultural é a da aceitação das diferenças.

Em termos gerais, a educação bilíngüe para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da escrita da língua nacional e, para tal, tomou-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Considera-se, porém, nas práticas bilíngües para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992; Lewis, 1995; Mahshie, 1995; Svartholm, 1999).

Para Bakhtin/Volochinov (1929), a comunicação da vida cotidiana, parte importante da comunicação ideológica, deve ocorrer através das relações estabelecidas entre sujeitos socialmente organizados. A língua, carregada de ideologia, é o veículo de transmissão cultural, para a estrutura e experiência do pensamento e saber social. Por esse motivo, os profissionais envolvidos na educação bilíngüe devem não apenas reconhecer e aceitar as diversidades sociais em jogo como, se possível, serem participantes dessa outra organização. Assim, no caso da educação para surdos, apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez.

A subjetividade para Bakhtin (1920-1930/1979; 1970-1971/1979) é construída numa relação sempre dialógica com o(s) outro(s). É, assim, um processo dinâmico que se desenvolve durante toda a existência do ser. Segundo Moraes (1996), mesmo no caso de duas pessoas pertencentes a um mesmo grupo social, as significações construídas nas interações verbais são sempre relativas, pois dependem da relação estabelecida entre as pessoas e da posição que ocupam no grupo. É dessa forma que a existência dialógica é percebida e experienciada pelo

indivíduo. Nessa existência, o indivíduo é participante ativo ao mesmo tempo em que é espectador, um espectador que percebe e que é percebido num mesmo tempo e espaço, numa arena de simultaneidades.

Holquist (1990: 21-22), ao discutir as categorias de tempo e de espaço para o eu/outro, apresentou um exemplo, usado pelo próprio Bakhtin, tirado de um dado simples da experiência: um observador olhando para um outro observador.

[...] Você pode ver coisas atrás de mim que eu não posso ver, e eu posso ver coisas atrás de você que são negadas à sua visão. Ambos estamos fazendo essencialmente a mesma coisa, mas de lugares diferentes: embora estejamos no mesmo evento, este é diferente para cada um de nós. Nossos lugares são diferentes não apenas porque nossos corpos ocupam posições diferentes no exterior, no espaço físico, mas também porque olhamos o mundo e os outros de diferentes centros no tempo/espaço cognitivo¹⁸.

O sujeito se define, assim, sempre por suas relações com outros sujeitos, razão pela qual esta construção implica num processo plural, inesgotável, inconcluso e aberto (Bakhtin, 1970-1971/1979).

Conseqüentemente, eu não me percebo como o outro me percebe e vice-versa, embora ambos ocupemos o mesmo local e o mesmo tempo. Entretanto, tempo e espaço tornam-se opostos desde que eu posso perceber o que existe atrás do outro e não atrás de mim. Em outras palavras, eu tenho uma percepção limitada de mim assim como o outro dele próprio. Neste sentido, a existência é compartilhada, constitui uma coexistência na qual o eu não pode existir sem o outro, ou seja, precisamos da percepção do outro para existir [...]
É pela percepção do outro que nos vemos como parte do mundo. É pela percepção do outro que não podemos rejeitar nossa própria existência. O eu não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros (Moraes, 1996: 97).

¹⁸ Por tempo/espaço cognitivo compreende-se a arena na qual toda percepção é revelada (Holquist, 1990)

Portanto, a construção da subjetividade, do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes, e, nesse sentido, a presença dos professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos.

Desse modo, aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e lingüísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e porque os mecanismos de resistência são construídos (tanto pelos alunos como por eles próprios). Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes.

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões lingüísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Esta consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais, sobre o que significa tornar-se bilíngüe, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por e determinantes desta outra língua.

O ensino de línguas deve, então, considerar sempre sua dinâmica dialógica, a língua viva. Assim sendo, conforme Bakhtin/Volochinov (1929), o ensino eficaz de uma língua estrangeira é aquele em que o aprendiz vivencia esta língua através de sua inserção num contexto e em situações concretas. Este aprendizado tem na L1 a base para a compreensão e significação dos processos sócio-culturais, históricos e ideológicos que perpassam a L2. A palavra em língua estrangeira (L2) não é considerada como sendo ideologicamente "vazia"; ela transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1. No ensino de L2 é instaurado, assim, um confronto ideológico, um "campo de lutas" e de contradições. Por esse motivo, a

discussão da educação bilíngüe para surdos deve ser realizada criticamente e não ser colocada como se o contato lingüístico fosse um campo de convivência pacífica.

No caso dos surdos, a própria materialidade da linguagem oral constitui, em si, um empecilho para sua apropriação, determinando, assim, limitações quanto ao seu uso nas várias situações sócio-culturais. Seu desenvolvimento seria, então, dependente das possibilidades e desejos de cada um e, portanto, não deve ser imposto nos espaços educacionais. Por outro lado, nada impede que a linguagem escrita seja dominada.

Góes (1996) comenta que a designação de uma pessoa bilíngüe como aquela que possui grande capacidade de uso de duas línguas tem sofrido modificações no decorrer dos últimos anos, por mostrar-se não-realista frente ao uso que os vários grupos bilíngües fazem das línguas: esta utilização não atende aos critérios de eficiência em todas as esferas da interlocução, variando segundo o interlocutor, a situação, o propósito da interação, o grau de domínio lingüístico, ou seja, depende do contexto e das diferentes necessidades sociais.

[...] Por essa razão, admite-se atribuir a designação [bilíngüe] a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento lingüístico – ler, escrever, falar ou compreender. Nessa redefinição, é assumido que não se deve configurar o funcionamento bilíngüe como mera soma de funcionamentos monolíngües (Góes, 1996: 13).

~~1.1. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS~~

Infelizmente, as colocações realizadas sobre a educação bilíngüe não se configuram como a realidade da educação de surdos no Brasil. O desenvolvimento da língua de sinais como L1 é ainda restrita aos filhos de surdos usuários desta língua e às poucas experiências educacionais que possuem, em seu quadro de profissionais, professores surdos.

Em sua grande maioria, os surdos brasileiros desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais, buscam aprender o português como língua única,

freqüentam escolas para ouvintes e, dadas as dificuldades de aprendizagem que apresentam, acabam por abandoná-las. Mesmo nas escolas “especiais” que dizem aceitar a língua de sinais, ainda são poucas as que permitem que professores surdos façam parte de seu corpo docente (como professores ou como instrutores). A pedagogia empregada não difere daquela utilizada para ouvintes (apenas os conteúdos são simplificados), cuja ênfase está nos aspectos auditivos e articulatórios e, assim, os padrões sócio-culturais da maioria ouvinte têm clara predominância, tanto nos conteúdos como nas atividades escolares.

Estas constatações são sustentadas pelos diversos registros encontrados na literatura dos últimos 15 anos que buscam descrever algumas “características” das produções escritas de surdos, lidas, por grande parte dos profissionais, como “dificuldades” apresentadas por eles quando na apropriação ou em etapas posteriores do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Góes (1996) cita alguns deles, extraíndo-os de várias pesquisas e trabalhos publicados: a) construções realizadas por uma seqüencialização de palavras que tende a desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa; b) enunciados compostos com predomínio de nomes que, por vezes, substituem os verbos; c) tendência a restringir o texto a uma informação simplificada; d) limitação lexical; e) impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; f) uso inadequado de verbos; g) domínio pobre das estruturas de coordenação e de subordinação; e h) baixa capacidade na recuperação de proposições quando em atividades de reconto de narrativas, seja diante de histórias simples ou complexas, além de indícios de dificuldades na internalização da própria estrutura narrativa. No que se refere à leitura, a autora comenta outros estudos nos quais se constatou que apenas uma pequena porcentagem dos surdos, no caso adolescentes e adultos, conseguia ler livros infantis ou juvenis, estando a compreensão textual limitada a textos curtos.

Para Góes (1996: 2-3), essas ocorrências devem ser compreendidas como decorrentes da má qualidade das experiências escolares oferecidas aos surdos.

[...] Análises de práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área indicam que a história escolar do aluno tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são

pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita, sobretudo nas séries iniciais. Mesmo posteriormente, as atividades de escritura e leitura são limitadas a textos “simples” e curtos [...] o trabalho pedagógico é pautado por investimentos numa ‘linguagem filtrada’ e por uma ênfase em regras gramaticais, que afinal não são dominadas.

É importante salientar que, até os dias de hoje, as práticas de ensino para surdos tomam como base as teorias de aprendizagem subjacentes aos modelos cognitivos de leitura, principalmente, naquelas que buscam um trabalho com palavras isoladas do contexto enunciativo e/ou que atribuem à palavra um valor monossêmico¹⁹. A desconsideração da língua de sinais para o ensino da língua portuguesa; sua inferiorização; o mito de que, pelo seu uso, a criança não desenvolverá a oralidade (base para que a aprendizagem da escrita possa se desenvolver) sustenta o uso dessas práticas, desenvolvidas, na maioria das vezes, a partir de uma comunicação bimodal, embora, discursivamente, perceba-se um movimento de aceitação e/ou reconhecimento da língua de sinais. Conforme apontaram Lodi, Harrison & Campos (2002: 40):

[...] Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa.

Torna-se premente, então, que haja uma modificação nas posturas educacionais, no sentido de se considerar a linguagem em sua dimensão discursiva (na concepção bakhtiniana do termo) e, portanto, a língua de sinais começar a ser utilizada efetivamente nos processos de significação de mundo e de constituição sócio-ideológica dos sujeitos surdos, inclusive na escola. Além disso, a língua

¹⁹ Algumas conseqüências desse fato poderão ser observadas no capítulo 4: A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos

portuguesa deve ser concebida como segunda língua, fato que, por si, justifica muitas das “características” descritas na produção e/ou compreensão da linguagem escrita por surdos.

Dentre as várias abordagens desenvolvidas para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua (para ouvintes), foram destacadas duas discutidas por Moraes (1996): a *análise contrastiva* e a *análise de erros*. A primeira pressupõe que o desenvolvimento da linguagem consiste num conjunto de hábitos lingüísticos; portanto, o aprendiz transfere seus hábitos em L1 para a L2. Como exemplo, a autora cita a manutenção da estrutura gramatical da L1 quando na produção da L2. Na segunda, os erros apresentados por falantes de L2 durante o processo de aquisição da linguagem são classificados em função de duas categorias: *erros decorrente do efeito de interlíngua* ou interferência (que correspondem aos apresentados na abordagem anterior) e *erros que ocorrem no lidar com a própria língua* – intralingüísticos – determinando a presença de simplificações e de generalizações das regras gramaticais, realizadas de forma análoga à de crianças em processo de aquisição da L1.

Vê-se, assim, que o processo de transferência dos elementos da L1 para a L2 é um fenômeno esperado, já que aprender uma nova língua implica em mudanças na consciência do falante/escritor ou ouvinte/leitor.

[...] a consciência lingüística do falante está impregnada completamente com signos específicos (palavras) que são apropriados para serem usados num contexto social específico – um contexto social que é responsivo para a consciência do falante (Moraes, 1996: 72).

Compreendido dessa forma, usar uma outra língua, “dialogar” com ela, significa encontrar-se num território desconhecido de signos e significações em L2 e, por essa razão, o falante transfere os signos da L1 como se eles fossem apropriados, como se o falante não tivesse saído de seu contexto em L1.

[O] falante/ouvinte não avalia a forma idêntica da palavra em todas as instâncias. Um falante/ouvinte avalia o contexto no qual o signo (forma da palavra) torna-se signo de acordo com um contexto específico (Moraes, 1996: 72).

Para a autora, não pode, então, haver ensino-aprendizagem de L2 sem este estar relacionado ao contexto dos atores sociais desta situação. Pesquisas que concentram suas análises na quantidade de erros dos aprendizes (como aquelas citadas por Góes, 1996), desconsideram as interações e as significações interculturais em jogo. Está subjacente a elas uma visão de ensino-aprendizagem que pressupõe que o ensino de uma língua deva ser assimilado pelos aprendizes como algo pronto e acabado e, portanto, aceita por eles, mesmo que esta não faça parte de sua consciência social.

No entanto, se os aspectos sócio-culturais em jogo e as diversas leituras e compreensões de mundo envolvidas forem desconsideradas ou negligenciadas, não haverá ensino-aprendizagem de língua.

A linguagem como entidade social engloba a idéia de que o ambiente ideológico é refletido na forma como se adquire uma segunda língua. Em outras palavras, os indivíduos são partes inseparáveis da ideologia que compõe sua situação sócio-histórica. Portanto, não há nada no momento da escrita ou no momento da leitura se não se considerar as influências contextuais que engajam o falante nas formas conflitantes e multifacetadas da compreensão (Moraes, 1996: 85).

No caso dos surdos, apenas a língua de sinais pode possibilitar tal mudança. Somente por seu intermédio, os surdos podem ter acesso à linguagem escrita através de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo, em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

A necessidade de acesso à escrita pelos surdos levou alguns membros deste grupo social a investirem no desenvolvimento de um sistema de escrita das línguas de sinais denominado *Sign Writing*²⁰. Este sistema passou a ser estudado por

²⁰ Este sistema, criado e desenvolvido, originalmente, para o registro dos movimentos de danças (*Dance Writing*) por Valerie Sutton, coreógrafa americana, em 1972, despertou a atenção e o interesse de pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa, que buscavam uma maneira de

pesquisadores e surdos de vários países, cabendo, a cada um, o desenvolvimento de seu próprio sistema, a partir de um padrão de transcrição descrito por Valerie Sutton²¹.

No Brasil, o desenvolvimento deste sistema teve início a partir de pesquisas desenvolvidas em Porto Alegre, no ano de 1996, e, atualmente, vem sendo usado em algumas escolas do estado do Rio Grande do Sul para a alfabetização de crianças surdas. Através dele é possível a realização de um estudo aprofundado dos aspectos constitutivos dos sinais, na medida em que, para sua grafia, realiza-se uma análise rigorosa das configurações da(s) mão(s), de sua localização e orientação nos diferentes planos do espaço de sinalização, dos movimentos e das expressões faciais responsáveis pela significação, além de um maior conhecimento, pelas crianças, da estrutura gramatical da língua de sinais e a diferenciação desta com a do português (Stumpf, 2002).

No entanto, embora possa se dizer que o *Sign Writing* constitui-se como um instrumento de resistência à imposição do português, por possibilitar o rompimento das práticas normalizadoras que permeiam e determinam as condutas educativas com os surdos, obrigando a escola a rever o currículo que toma como base o português (Souza, 2002), esta resistência é apenas relativa, na medida em que ele não pode ser visto e/ou considerado como uma língua(gem).

Conforme explicaram Capovilla *et alli* (2001: 1495), o *Sign Writing* é um sistema secundário de representação de informação, baseado no sistema primário que é a Língua de Sinais. Ou seja, configura-se como um sistema de códigos de transcrição dos sinais da língua de sinais em um registro gráfico, da mesma forma como o sistema braile, usado para e pelos cegos, representa as letras do alfabeto em uma configuração perceptível pelo tato. Em ambos os casos, no que se refere à leitura, os sentidos que perpassam qualquer texto escrito são construídos em língua portuguesa e nesta língua devem ser compreendidos. Pode-se dizer assim, que por intermédio do *Sign Writing*, não há, na leitura, o acesso a nenhum conhecimento senão aquele permitido e mediado pela língua portuguesa e, uma vez mais, o

escrever os sinais. Em 1974, desenvolveu-se, então, o Sign Writing (Quadros, s/ data; Stumpf, 2002).

²¹ Para maiores informações, ver <http://www.signwriting.org>

português permanece em lugar de excelência, impondo sua *força* e suas linguagens frente aquelas constitutivas da língua de sinais.

Novamente, o sistema é fechado pela *forças centrípetas* de unificação e centralização lingüística; os movimentos instaurados discursivamente por aqueles que defendem o uso do *Sign Writing*, que, a princípio, fariam uma oposição a estas forças, são “esvaziados”: de resistência passam a corroborar para a manutenção da ideologia dominante e, dessa forma, a servi-la, na medida em que não aceitam organizações sociais diferentes e, conseqüentemente, a diversidade cultural.

Subjacentes aos discursos de defesa do *Sign Writing* encontram-se concepções equivocadas, como a de que uma língua sem registro escrito é limitada, incapaz de desenvolver-se e de ser a base para a *constituição de um povo e de uma cultura* (Capovilla *et alli*, 2001: 1491). Os autores acrescentam ainda, que agrupamentos sociais sem escrita tornam-se impossibilitados de articular *seu desenvolvimento cultural e organização social* [...] [permanecendo] *sem tradição ou memória* (Capovilla *et alli*, 2001: 1491). Estes pressupostos buscam, assim, a homogeneização sócio-cultural e lingüística, pois olham para a diversidade a partir da ótica do(s) pesquisador(es), tomando como referência os valores e modos de significação específicos de sua cultura (Lodi, Harrison & Campos, 2002).

Esta mesma *força centrípeta* unificadora perpassa a maioria dos espaços educacionais, e é exercida por meio das práticas de ensino-aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de processos individuais universais.

A oposição a essas forças centralizantes, o combate à completude por elas instauradas, só pode ser realizada a partir de uma transformação sócio-ideológica que considere a diversidade em sua positividade. Ou seja, um movimento que se aproxime daquele realizado pela comunidade indígena Kaxinawá, que, frente à exposição e ao ensino da escrita alfabética do português, não lhe cedeu lugar, mas, ao contrário, fez-lhe resistência: incorporou e apropriou-se dela transformando-a e moldando-a à imagem de sua própria cultura (Souza, 2001).

No caso dos surdos, esta oposição deve se iniciar pela aceitação da língua de sinais como ágrafa, particularidade esta que, em nenhum momento, denota inferioridade e/ou desvalorização da mesma; de forma contrária, implica na

consideração desta a partir de sua especificidade e, portanto, como um aspecto que distingue o grupo social de surdos desde sua constituição.

O movimento que defende a educação bilíngüe (conforme Sánchez, 1990, 1991; Lewis, 1995; Mahshie, 1995; Skliar, 1997a, 1997b, 1998; Souza, 1998, 2002; dentre outros) aponta nesta direção. Para estes autores, esta educação deve ser capaz de possibilitar que o conflito social e lingüístico instaurado nas práticas educacionais e no contato das duas línguas venha a ser abordado em sua dimensão ideológica e reflexiva²².

No próximo capítulo, serão apresentados os principais modelos teóricos sobre leitura, as práticas pedagógicas que neles se baseiam para o ensino da linguagem escrita, e a consequência de sua utilização na educação de e para surdos. As colocações realizadas buscam compreender seus principais pressupostos e, nesse sentido, as concepções de texto, autor e leitor presentes em cada um deles.

²² Esse processo será discutido em profundidade nos capítulos seguintes.

Capítulo 2

Uma visão histórica das principais teorias de leitura: Dos modelos de processamento às vertentes discursiva e enunciativa

Historicamente, as práticas educacionais adotadas para o ensino-aprendizagem de primeira e segunda línguas têm sido subsidiadas por modelos teóricos que consideram que a compreensão da leitura é determinada, em diferentes graus, por processos mentais/cognitivos. O sujeito, excluído de sua constituição e dinâmica social, é tomado como detentor de habilidades que lhe dão a impressão de domínio e de controle da linguagem por meio dos elementos lingüísticos; os aspectos discursivos da linguagem são desconsiderados e a ênfase é posta, prioritariamente, na organização estrutural da língua. As linguagens oral e escrita são tidas como modalidades distintas da língua consideradas a partir de lógicas de funcionamento diversas, determinadas pelas funções que cada uma exerce socialmente.

Nestes modelos, as discussões envolvendo os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita voltam-se para a *alfabetização*, vista como um processo homogêneo e universal, concebido em termos de estratégias e capacidades individuais, que devem ser desenvolvidas pelo aprendiz para o sucesso escolar.

Na primeira parte deste capítulo, os modelos que se inscrevem neste paradigma teórico serão apresentados, assim como as práticas educacionais que neles se baseiam, em três seções diferentes: a primeira enfocará o Modelo de Processamento Ascendente (*bottom-up*) a partir dos estudos de Marsh *et alli* (1980, 1981) e Frith (1985); a segunda, o Modelo de Processamento Descendente (*top-down*) ou Modelo Psicolingüístico, tomando como base os trabalhos de Goodman (1987) e Smith (1997); e a terceira, o Modelo de Processamento Ascendente/Descendente ou Modelo Interativo, tendo como referência os estudos

de Kato (1985); Kleiman (1989a, 1989b, 1992) e Moita Lopes (1996). Em seguida, será realizada uma discussão voltada para o impacto destes modelos na educação dos surdos e, para finalizar esta primeira parte, será realizada uma rápida (re)leitura dos principais pressupostos que lhes dão sustentação à luz da teoria enunciativa bakhtiniana.

Na segunda parte, serão apresentadas e discutidas as teorias que tomam como base as vertentes discursiva e enunciativa que, por se inscreverem num outro paradigma, contrapõem-se às anteriores, fundamentalmente, no que diz respeito à concepção de sujeito e de linguagem. Para as teorias das vertentes discursiva e enunciativa, a escrita é compreendida como linguagem e, como tal, constituída e constitutiva nas/das práticas de interação social. Oralidade e escrita deixam, então, de ser postas em oposição ou em relação de dependência e passam a ser consideradas como práticas de linguagem que se sobrepõem, inter-relacionam-se e entrelaçam-se nas diversas situações discursivas. Como a determinação destas práticas é de natureza histórica e cultural, assumem significados distintos para cada grupo social. O foco do estudo desloca-se para as questões relativas ao letramento, compreendido como um aspecto próprio tanto da cultura quanto das estruturas de poder numa sociedade.

Diversas teorias inscrevem-se neste paradigma, no entanto, como a apresentação de todas foge aos objetivos deste estudo, optou-se por comentar apenas aquelas mais significativas para as questões de leitura. Neste capítulo, serão, então, abordadas quatro vertentes: a desenvolvida pela Associação Francesa de Leitura, que toma como base os estudos de Jean Foucambert (1989); a da Semiologia, nesta pesquisa, representada por Roland Barthes e Antoine Compagnon (1987); a da Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos trabalhos de Eni Orlandi (1988) e Sírio Possenti (2001); e, para finalizar, a enunciativa bakhtiniana (Bakhtin, 1929, 1965/1977, 1975, 1979; Bakhtin/Volochinov, 1929), à qual vincula-se este estudo.

2.1. A LEITURA E AS TEORIAS COGNITIVAS: OS MODELOS DE PROCESSAMENTO

2.1.1. Modelo de Processamento Ascendente (*Bottom-Up*)

Estudos realizados, principalmente por pesquisadores das ciências cognitivas, têm enfatizado o modo de processamento da informação do tipo ascendente quando na descrição dos modelos cognitivos de leitura. Nestes modelos, prevê-se que, para a realização da leitura, as crianças devam desenvolver estratégias específicas, compreendidas como mudanças ativas nos modos de processamento, a fim de atenderem as exigências da tarefa (Marsh *et alli*, 1980, 1981). Tomando-as como base, Frith (1985) identificou três estágios de desenvolvimento da leitura – o *estágio logográfico*, o *estágio alfabético* e o *estágio ortográfico* –; cada um deles seria marcado pela adoção de novas estratégias, que podem se sobrepor durante o processo de aprendizagem.

O estágio logográfico caracteriza-se por um desempenho baseado nas habilidades básicas de memória, construídas pela criança, desde seus contatos iniciais com materiais escritos. Neste, a criança é capaz de realizar o reconhecimento instantâneo de um conjunto lexical restrito (vocabulário de visão), formado por palavras familiares ou com alta frequência de apresentação. Gradativamente, a criança passa a utilizar habilidades alfabéticas, graças à consciência ou percepção fonológica desenvolvida com o aprendizado formal da escrita. Neste segundo estágio, há a decodificação dos grafemas e a associação destes com seus correspondentes fonológicos. Com o desenvolvimento desta estratégia, agora para a leitura de palavras não familiares e/ou com irregularidades ortográficas, a criança passa ao terceiro estágio, no qual a leitura é desenvolvida sem haver a necessidade de realização de conversões fonológicas, ou seja, há uma análise instantânea das palavras em unidades ortográficas (Frith, 1985).

Como neste modelo está pressuposto um processo único e universal de aprendizagem, as diferenças individuais restringem-se ao tempo de permanência dos sujeitos em cada estágio e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a leitura.

Ler e escrever são tidas como habilidades que seriam dominadas posteriormente pelas crianças, decorrentes de um aprendizado particular, tendo como base seu prévio conhecimento da língua falada. Dessa forma, pela aplicação de regras de correspondência entre grafemas e fonemas, o texto é convertido em fala; o significado da leitura é derivado, assim, do vocabulário auditivo, construído no processo de aprendizado da linguagem oral. A compreensão é, dessa forma, secundária a essa outra habilidade.

A leitura é, então, concebida, como um processo de percepção e de decodificação. O texto escrito é tratado como um objeto determinado, cabendo ao leitor realizar um processo linear de análise e síntese do significado das partes das informações visuais (lingüísticas), para a apreensão do significado do escrito. O conhecimento prévio dos leitores pouco interfere neste processo, já que a informação escrita flui do texto para o leitor.

As práticas pedagógicas baseadas neste modelo prevêm um trabalho com letras, sílabas, palavras e sentenças, isoladas de qualquer contexto, que devem ser decodificadas pelos alunos. Conseqüentemente, uma prática muito comum e coerente com essas concepções é a realização de leituras em voz alta, cujo intuito é o desenvolvimento de fluência e da rapidez na decodificação do código escrito, já que, para esse modelo, compreender um texto, apreender seu significado, só é possível por meio de operações sobre a linguagem oral.

O texto, considerado como um conjunto de elementos gramaticais, é apenas um pretexto para o ensino de regras sintáticas. Kleiman (1992), ao criticar este modelo, aponta que os aspectos estruturais do texto são tidos como entidades de significado e função que independem do contexto em que estão inseridos. As palavras, consideradas como detentoras de um significado único, devem ser decodificadas e compreendidas uma a uma para, cumulativamente, chegar-se à mensagem do texto. Cabe ao leitor extrair as informações pelo domínio de palavras.

Como ler é identificar palavras, as atividades escolares voltadas para a compreensão textual promovem o uso de automatismos de identificação e pareamento das palavras contidas no texto com aquelas idênticas presentes em perguntas ou comentários sobre ele, devendo o aluno buscar no texto aqueles trechos que repetem o material codificado na pergunta do professor. Estas

atividades de leitura, segundo Kleiman (1992), em nada modificam a visão de mundo do aluno, e dificultam o desenvolvimento de estratégias mais sofisticadas de leitura. Kato (1985) complementa a crítica realizada por Kleiman (1992), apontando que o leitor que privilegia o modo de processamento ascendente tem maior facilidade na apreensão de detalhes do texto, apresenta uma leitura pouco fluente, com dificuldades na compreensão do que está presente nas entrelinhas, além de apresentar dificuldades na síntese das idéias principais do texto.

O desdobramento dessas concepções no ensino de segunda língua pode ser sentido no método audio-lingual. Como a escrita é concebida como uma representação da fala, a leitura, neste modelo, só é possível se a língua for dominada oralmente (Nunes, 1997); dessa forma, a ênfase no ensino deve ser nas habilidades de pronúncia do aprendiz, ou seja, na precisão do som, no ritmo, na entonação e nas formas estruturais da língua, que devem ser anteriores à expansão do vocabulário.

Reduzindo-se, assim, a leitura, à decodificação da fala escrita, o método em questão parte da elaboração de diálogos baseados em situações vividas, escritos para leitura e observação de como se escreve o que foi dito. O significado é, assim, previamente conhecido através da linguagem oral.

Tendo como princípio norteador a análise contrastiva dos sistemas sonoros entre a primeira língua do aprendiz e a língua estrangeira alvo de ensino, possíveis erros (contrastes problemáticos) podem ser previstos *a priori* (Abreu, 1997). Dessa forma, os materiais de ensino têm a preocupação de controlar as dificuldades de pronúncia e de vocabulário, facilitando, com isso, a leitura dos aprendizes.

Para Huckin & Haynes (1993), a subordinação da leitura à fala leva o professor a enfatizar a pronúncia e o reconhecimento passivo de palavras e a propiciar a percepção de aspectos considerados salientes nas palavras, a fim de facilitar seu reconhecimento; como conseqüência, possibilita que o aprendiz desenvolva um processo “automático” de decodificação pelo desenvolvimento de um “vocabulário de visão”.

2.1.2. Modelo de Processamento Descendente (*top-down*) ou Modelo Psicolinguístico

De maneira contrária ao modelo de processamento ascendente, cujo foco está no texto, no modelo de processamento descendente, a ênfase é colocada no leitor, ou seja, a informação flui do leitor para o texto. O texto escrito é tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a reconstrução e recriação do significado da mensagem escrita por um autor. Estudos realizados por pesquisadores na área da Psicolinguística deram suporte a esse modelo. Como seus principais representantes, podem ser citados Frank Smith e Kenneth Goodman.

Smith (1997), numa revisão dos trabalhos por ele desenvolvidos nos últimos anos²³, afirma que ler é buscar sentido no texto impresso e não adotar uma atitude passiva na espera de que o texto forneça o significado pronto. Dessa forma, a compreensão da leitura só é possível se a base para os significados forem trazidos pelo leitor para a linguagem, a partir da *teoria de mundo* construída pelo sujeito no decorrer de sua vida.

Toda a fundamentação teórica de Smith (1997) é desenvolvida a partir do modo de funcionamento da mente como prevalente à estruturação textual. Para o autor, é aquilo que temos em nossa mente que deve ser usado como base tanto para encontrarmos o sentido do mundo como para aprendermos mais sobre ele, pois todas as nossas lembranças são lembranças com significado e relacionam-se com tudo o que sabemos e vivemos.

Assim, para a compreensão de um texto, é necessária a realização de *previsões*, ou seja, eliminações antecipadas de alternativas improváveis, a partir do levantamento de possíveis sentidos, tendo como base o conhecimento de mundo desenvolvido. Cabe à mente a decisão e eliminação das alternativas até que as incertezas reduzam-se a zero. Para Smith (1997), prever seria levantar perguntas e compreender, responder a essas perguntas.

Segundo Goodman (1987), o conhecimento prévio de mundo do leitor, sua cultura social, seu controle lingüístico e as atitudes e esquemas conceituais desenvolvidos durante sua vida são também essenciais para a compreensão da

²³ Segundo a bibliografia consultada, os primeiros trabalhos de Smith datam da década de 1970.

leitura. Por entender que o processo de leitura implica em contínuas transações que envolvem pensamento e linguagem e em modificações tanto do texto como do leitor quando no ato de ler, Goodman, em 1967, caracterizou a leitura como um *jogo de adivinhações psicolingüístico*²⁴. Para ele, ler significa utilizar um amplo esquema voltado à obtenção, avaliação e utilização das informações contidas no texto, possível, apenas, por intermédio do uso de estratégias que são desenvolvidas e modificadas no próprio processo de leitura. Dessa forma, as informações que fazem parte do conhecimento prévio do sujeito são utilizadas de maneira intensiva e, partindo das macro-estruturas textuais e do uso de estratégias dedutivas, a função da leitura impõe-se à forma do texto.

Para Kato (1985), o leitor que privilegia o modelo psicolingüístico de leitura apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto; é um leitor fluente, mas que, se utilizar de forma excessiva adivinhações, sem buscar confirmá-las pelos dados fornecidos pelo texto, fará uma leitura equivocada.

Tomando como base a teoria de Piaget, para esses teóricos, a mente deve ser compreendida como um *sistema em contínuo desenvolvimento de estruturas auto-reguladoras que ativamente medeiam e são transformadas pela interação do indivíduo com o meio ambiente* (Boden, 1983: 15). Nesta perspectiva, a atividade ganha um papel crucial para o desenvolvimento humano, pois as diversas estruturas intelectuais dependem de um longo processo de atividade corporal e mental do indivíduo sobre o meio para serem construídas. A aquisição da linguagem seria, então, dependente das experiências do sujeito sobre o meio, estando, assim, subordinada aos processos cognitivos (mentais).

Segundo Goodman (1987), existem duas formas de linguagem: a oral e a escrita. Ambas possuem a mesma gramática subjacente, utilizam as mesmas regras e são utilizadas para a comunicação, diferenciando-se quanto às circunstâncias de uso. Cada modalidade apresenta um processo produtivo – falar e escrever – e um processo receptivo – escutar e ler – e, ao utilizá-las, seja produtiva ou receptivamente, ocorrem transações entre pensamento e linguagem.

²⁴ Goodman, K. (1967) Reading, a psicolinguistic game. *Journal of the Reading Specialist*, maio de 1967.

Embora os piagetianos admitam que diferentes culturas e práticas educacionais influenciem o ritmo de desenvolvimento da inteligência, reconhecendo a importância das relações interpessoais, de grupo e do contexto social mais amplo para esse desenvolvimento, por conceberem o indivíduo como sede das interações coletivas, entendem que as regulações ou operações cognitivas são as mesmas, seja para um cérebro, seja para um sistema de cooperações. Por esse motivo, Goodman (1987) defende a existência de um processo único e universal de leitura, embora discuta a necessidade desse ser flexível para permitir as diferenças nas estruturas das línguas, dos diversos tipos de textos, das diferentes capacidades e propósitos dos leitores.

Além disso, estes autores pressupõem que a leitura não pode ser ensinada, pois aprender a ler é uma habilidade que se desenvolve com a própria prática de leitura; ela é conquistada com a experiência e não com o ensino (Smith, 1997). Para eles, o ensino formal acaba impedindo que a criança invente ou faça suas descobertas por si, pois apenas aquilo que é descoberto ou inventado pela própria criança reestrutura, fundamentalmente, suas atividades motora, verbal e mental.

Os trabalhos no ensino de leitura em primeira língua na perspectiva cognitiva influenciaram os métodos de ensino de segunda língua, cujo objetivo primeiro voltou-se para levar os aprendizes a uma leitura significativa e fluente. Propõe-se, assim, um trabalho textual com ênfase no levantamento de hipóteses inteligentes sobre o texto e sobre o significado de palavras novas, tomando como base o contexto gramatical e os conhecimentos desenvolvidos na primeira língua (Haynes, 1993; Huckin & Haynes, 1993; Stein, 1993). Segundo Haynes (1993), nessa perspectiva teórica, os textos elaborados para fins didáticos e pedagógicos devem abusar da redundância contextual e da repetição de palavras e apresentar definições que funcionem como marcas lingüísticas que servirão como auxílio para a adivinhação da palavra ou do conceito novo que será introduzido. Embora haja a preocupação com o desenvolvimento do vocabulário, acredita-se que este é construído a partir das habilidades de leitura.

Como toda a ênfase do ensino está nas habilidades cognitivas dos sujeitos, os métodos e materiais utilizados devem promover o desenvolvimento das estratégias necessárias para a leitura, fornecendo estímulos apropriados para essa

aquisição, que devem ser assimilados e acomodados pelos alunos, re-equilibrando suas estruturas de conhecimento.

2.1.3. Modelo de Processamento Ascendente/Descendente ou Modelo Interativo

O modelo interativo de leitura considera que, no processo de acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos dois tipos de processamento – o ascendente e o descendente –, numa interação não hierarquizada dos diversos níveis de conhecimento do sujeito: do gráfico ao de mundo. Dessa forma, o leitor, ao deparar-se com um texto escrito (processamento ascendente), ativa seus conhecimentos prévios que, através de um processamento descendente, criam expectativas no leitor quanto aos possíveis significados do texto.

O objeto escrito é percebido num processo individual, dependente das habilidades e conhecimentos do leitor, possibilitando a realização de uma leitura tanto progressiva como regressiva, conforme as necessidades da leitura e as características do material escrito.

Neste modelo, pressupõe-se que os significados contidos no texto sejam construídos num processo que envolve tanto o leitor como o autor, numa contínua negociação de esquemas de conhecimento (Kato, 1985; Kleiman, 1989a, 1989b; Moita Lopes, 1996). No entanto, segundo Kleiman (1989b), a interação escrita, por ser descontextualizada se em comparação com a interação face a face, não permite confrontos que promovam o esclarecimento, ajustes e reajustes por parte do autor, para a garantia da compreensão do leitor. Por este motivo, para a recuperação das intenções do autor, o leitor deve valer-se de seus conhecimentos prévios – lingüísticos, textuais e de mundo – que interagem durante todo o processo de leitura.

Para a compreensão, torna-se necessária, então, a aprendizagem de *estratégias de leitura* (metacognitivas e cognitivas) e de *habilidades lingüísticas*. Conforme discutiu Kleiman (1989b), por *estratégias* entende-se aquelas operações regulares usadas na abordagem do texto. As *estratégias metacognitivas* são compreendidas como aquelas operações realizadas de forma consciente, permitindo

ao leitor a determinação de seus objetivos de leitura e auto-avaliação contínua de sua compreensão. Através delas, o leitor pode controlar e regular seu próprio conhecimento, escolhendo a melhor maneira de ler o texto, alcançando, dessa forma, os propósitos pretendidos. Além disso, possibilitam o engajamento do leitor na revisão e auto-indagação de suas hipóteses, confirmando seus objetivos e assegurando que estes sejam atingidos ou modificados caso necessário. Auxiliam também, no auto-monitoramento da compreensão permitindo, sempre que preciso, que as estratégias cognitivas sejam desautomatizadas.

As *estratégias cognitivas*, por sua vez, são operações inconscientes que têm como base o conhecimento lingüístico do leitor. Para Kleiman (1989b), são procedimentos que utilizam um conhecimento sobre o qual não há nem reflexão nem controle consciente e, por esse motivo, são chamados de *automatismos* de leitura. O conjunto desses comportamentos automáticos é essencial para que o leitor possa construir a coerência local do texto, ou seja, as relações coesivas estabelecidas entre os elementos constitutivos do texto (micro-estrutura textual). A busca da coerência textual realizada através dos laços coesivos, ou seja, do conhecimento das marcas lingüísticas formais do texto, é essencial para que o leitor busque a coerência temática, isto é, sua macro-estrutura, na construção dos significados e intenções do autor quando na produção do texto.

O ensino da leitura, conforme compreendido pelos autores que assumem o modelo interativo (Kato, 1985, Kleiman, 1989a, 1989b, 1992; Moita Lopes, 1996), deve contar com a participação ativa do professor como modelo e como mediador, para o estabelecimento dessas estratégias e das relações entre leitor, autor e texto. Para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, cabe a ele, inicialmente, elaborar as predições, as perguntas e os comentários sobre o texto, formulando os objetivos e realizando o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo, deixando claro, para os alunos, quais tipos de informações estariam, pelo menos potencialmente, contidas no texto e quais seriam as diversas maneiras de abordá-las. No que se refere às estratégias cognitivas, deve promover condições para que os alunos utilizem suas habilidades lingüísticas na análise dos aspectos locais (que envolvem a estrutura da língua e o vocabulário) e na busca das intenções do autor, a partir do tipo de texto escolhido e das formas lingüísticas utilizadas.

Com relação ao ensino de segunda língua, Huckin & Haynes (1993) comentam que o modelo interativo de leitura tem se mostrado o mais eficiente, por permitir tanto o desenvolvimento do vocabulário dos alunos como por propiciar maior flexibilidade na construção dos sentidos do texto. Para Haynes (1993), leitores em segunda língua só podem fazer boas previsões se o contexto contiver pistas imediatas e claras, pois informações contextuais insuficientes e/ou pistas globais, somadas ao pouco conhecimento da língua, tendem a aumentar a dificuldade de uso contextual. Aponta também que a análise das palavras é necessária para estudantes de todas as línguas, pois as formas grafêmicas são mais facilmente percebidas por eles, sobressaindo-se às estruturas sintáticas. Enfatiza, assim, a importância do modelo interativo, por ele considerar tanto a possibilidade de inferência como o domínio grafofonêmico das palavras.

Para Moita Lopes (1996), a melhor maneira de compensar o pouco conhecimento sistêmico do aprendiz é enfatizar o conhecimento esquemático, que, inicialmente, pode ser realizado pela abordagem do título e das ilustrações do texto. Além disso, levar o aluno a utilizar a organização retórica do texto como fornecedora de pistas para o acesso ao significado, possibilita a familiarização dos aprendizes com os marcadores do discurso. Para isso, o aluno deve ser exposto a vários tipos de textos, aprendendo a buscar, tanto nos aspectos verbais como nos não-verbais, índices que possibilitem o uso de seus conhecimentos prévios e lingüísticos necessários para a compreensão textual. Ao entender o porquê e o para que está lendo, o leitor tem condições para decidir quais conhecimentos são necessários para a tarefa de construção dos significados do texto. Enfatiza-se, assim, nesse ensino, o uso dos pré-conhecimentos dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de uma conscientização de que ler implica em engajamento e em uso de conhecimentos e não em uma atitude passiva de decodificação do escrito.

Está pressuposto neste modelo, que compreender um texto é interagir com o autor via texto, a partir de um processo de compreensão do conteúdo pretendido pelo autor. Melhor dizendo, durante a leitura, cabe ao leitor a reconstrução dos mesmos passos trilhados pelo autor quando na produção textual. Dessa forma, interação reduz-se à reconstrução das intenções do autor, tendo como base os conhecimentos do leitor. Pressupõe-se, assim, um processo de compreensão sem

conflitos e, portanto, sem divergências de leituras: há apenas aquela induzida pelo autor.

2.1.4. O Impacto dos Modelos Cognitivos de Leitura na Educação dos Surdos

Dos três modelos apresentados acima, o modelo de processamento ascendente foi o que maior impacto teve na educação dos surdos, mostrando-se, ainda hoje, atual nas discussões que envolvem o processo de aprendizagem da linguagem escrita por estes sujeitos. Conforme exposto anteriormente, está pressuposto, neste modelo, que toda criança passa, necessariamente, pelos mesmos processos quando no aprendizado da linguagem escrita e, portanto, a eles devem ser submetidas, também, as crianças surdas. Nesta ótica, Capovilla & Capovilla (2001) discutiram os estágios descritos por Frith (1985), adaptando-os para as especificidades lingüísticas dos surdos.

Para os autores, a grande diferença entre os processos envolvendo surdos e ouvintes reside nas habilidades requeridas no estágio alfabético. Para eles, a possibilidade que a criança ouvinte tem de mapear os sons da fala é negada à criança surda, na medida em que a escrita foi, para os autores, desenvolvida para representar os sons da fala (e não os sinais). Dessa forma, o vocabulário receptivo visual construído pela criança pode dar uma contribuição mínima para a compreensão do significado da leitura alfabética.

Por este motivo, os autores defendem a inclusão do *Sign Writing* na educação da criança surda, por acreditarem que somente por seu intermédio, o pensamento do surdo seria evocado diretamente, da mesma forma como a escrita alfabética o faz para os ouvintes. Para Capovilla & Capovilla (2001: 1506), *o Surdo só poderá tirar plena vantagem das propriedades quirêmicas²⁵ de sua Língua de Sinais quando os*

²⁵ William Stokoe (1960), assumindo o pressuposto saussureano de que existem princípios gerais comuns a todas as línguas, publicou o primeiro estudo sobre uma língua de sinais descrevendo a estrutura da American Sign Language (ASL) a partir da análise de seus elementos constituintes, tomando como base os sistemas descritos para as línguas orais. Propôs, então, um sistema – *quirológia* – cuja função seria análoga à desempenhada pelo sistema fonológico nas línguas orais. Capovilla & Capovilla (2001) fazem referência a este sistema.

sinais lexicais dessa língua emergirem diretamente dos mecanismos de leitura, como as palavras do ouvinte emergem do texto.

Os autores sustentam estes pressupostos em estudos que visam a comparação entre os processos de leitura realizados por ouvintes e por surdos a partir dos erros cometidos pelas crianças durante o período de aprendizado da linguagem escrita. No entanto, estas colocações tornam-se bastante questionáveis, principalmente, se o foco do olhar for revisto.

Retomando-se as discussões iniciadas no capítulo anterior, o *Sign Writing*, a princípio, não pode ser considerado como língua(gem) e, portanto, os sentidos em circulação em um texto escrito mantêm-se sob a *força* da língua portuguesa e a ela são, novamente, submetidos. Conforme expôs Stumpf (2002), para a realização da tradução de um texto escrito em *Sign Writing*, é necessário, inicialmente, que haja a compreensão das “frases” escritas em língua portuguesa para, posteriormente, haver a transcrição para o sistema. Desse modo, o *Sign Writing* mantém-se a serviço do português, já que sua finalidade primeira é a de levar os surdos ao acesso aos conhecimentos em circulação nesta língua. Além disso, ele constitui um sistema criado artificialmente para este fim, distanciando-se, assim, de uma “criação” decorrente de uma necessidade, de uma função, para a comunidade surda do Brasil. Não se constitui, desta forma, em termos bakhtinianos, num “sistema” ideológico de comunicação.

No entanto, a leitura realizada pelos defensores do *Sign Writing*, se compreendida de forma ampla, justifica-se se forem consideradas as concepções subjacentes a ela. Ou seja, a escrita é considerada como um sistema secundário, cuja função é representar a fala (no caso, a língua de sinais). Este sistema de representação deve ser aprendido pela criança, que o decodificará (por ações na linguagem oral/sinais) a fim de ter acesso aos conhecimentos e informações escritas. Nesta concepção, qualquer código criado para representar a língua de sinais (posta em comparação funcional com a linguagem oral) cumpriria com as mesmas funções do alfabeto utilizado para a escrita, na medida em que a compreensão é dependente da língua oral/sinais representada, graficamente, pela escrita.

Observa-se, assim, que, em nenhum momento, a escrita é tratada com linguagem. Ela é reduzida à aquisição de práticas e/ou habilidades desvinculadas dos contextos sociais de uso, dependentes da linguagem oral; para os autores que tomam como base este modelo, representação primeira do pensamento e da realidade.

Dessa forma, nestes estudos, pode-se perceber que a língua é concebida como um sistema de normas lingüísticas, estável e imutável, afastada de sua história e de seu sentido ideológico e, portanto, analisada e ensinada a partir dos elementos que compõem o sistema. É estudada e tratada como se fosse língua morta. O presente, o que é atual na língua, nada tem a ver com sua história, pois excluída das situações de enunciação, ela se torna estática e ahistórica.

No que se refere aos modelos processamento descendente e interativo, pode-se dizer que estes tiveram pouca repercussão nos estudos realizados com crianças surdas. Assistiu-se, em nosso país, no final de década de 1980 e no início da de 1990, a uma grande preocupação com a compreensão dos processos envolvidos na produção escrita dessas crianças, havendo pouca ênfase nos processos de leitura. Estes trabalhos²⁶, desenvolvidos à luz dos estudos psicolingüísticos, tinham como base os estudos de Ferreiro (1985, 1986) e Ferreiro & Teberosky (1986).

Compreende-se o pouco impacto dos modelos de processamento descendente e interativo na educação de surdos, por estar neles pressuposto que, os conhecimentos de mundo, sociais e culturais adquiridos pelos aprendizes durante seu desenvolvimento, têm papel fundamental para a aprendizagem, já que são a base para o desenvolvimento das estratégias de leitura e, portanto, para a significação da escrita. No caso dos surdos, o acesso restrito à linguagem oral dificulta este desenvolvimento, restringindo a possibilidade de uso contextual e dos marcadores discursivos para a construção da significação do texto. Este fato acaba por levar os educadores a insistirem no desenvolvimento dos conhecimentos lingüísticos orais dos surdos, despendendo tempo em trabalhos que visam a oralização destes sujeitos. Assim sendo, a única forma de leitura possível para desenvolverem é o reconhecimento de palavras, cujo significado, por não ser obtido numa relação discursiva efetiva com o texto, é tratado monossemicamente.

²⁶ No Brasil, ver Gesueli (1988) e Cruz (1992).

A teoria enunciativa bakhtiniana se opõe a alguns pontos fundamentais que dão sustentação aos modelos de processamento. Estes serão discutidos, de forma breve, a seguir, já que na seção 2.2.4., a teoria enunciativa bakhtiniana será discutida de forma aprofundada.

2.1.5. Os Modelos de Processamento: Uma (re)leitura bakhtiniana

Dentre alguns pontos que fundamentam as teorias que se inscrevem no paradigma cognitivo e que contrariam as posições assumidas neste trabalho, destacam-se: a) a concepção de língua e de linguagem; e b) a concepção de sujeito, compreendido, neste estudo, a partir dos conceitos de leitor e de autor.

Para Bakhtin/Volochinov (1929), a língua é concebida como viva e dinâmica. A enunciação, fruto da interação verbal, tem na palavra o território comum ao locutor e ao interlocutor e, assim, seus sentidos são determinados pelo contexto enunciativo particular. Esses sentidos podem ser tão variados quanto o número de contextos possíveis e são determinados pelos diversos acentos sociais avaliativos; essa pluralidade ou plurivocalidade é o que dá vida à palavra.

Dessa forma, para os autores, a palavra, se tomada isolada do contexto em que foi enunciada e, portanto, sem sua função de signo ideológico, passa a ser tratada como sinal, necessitando ser identificada como portadora de um sentido único e imutável. O mesmo pode ser dito das orações, que tomadas e tratadas fora do contexto enunciativo, são compreendidas apenas a partir das estruturas que as constituem. Vista dessa forma, a oração sofre um limite determinado pela própria gramática e, portanto, sem relação com a situação particular em que foi enunciada, representa apenas um pensamento acabado no contexto de um único e mesmo locutor.

Olhada a partir do ponto de vista sincrônico, o estudo da língua centrado nas formas lingüísticas, conforme previsto pelo Modelo Ascendente de leitura, orienta-se por um contexto específico, que se apresenta indiferente e isolado dos demais, determinando, assim, uma enunciação que se encerra nela mesma e, portanto, com caráter monológico. Esse tratamento dado à língua determina uma concepção de

leitor como sendo apenas um decodificador do escrito, que deve aceitar, passivamente, as informações presentes nesse material, tido como transparente e determinado. Não há, assim, nenhuma relação entre leitor e autor.

A palavra como signo ideológico e, portanto, social, é tida para Bakhtin/Volochinov (1929) como central para a constituição do ser humano, por ser o material privilegiado da comunicação e o material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra penetra em toda e qualquer relação estabelecida entre os indivíduos; é a trama para a tecitura de todas as relações sociais, em todos os domínios. Assim sendo, a atividade mental é construída no processo de interação verbal, manifestando-se no terreno semiótico. Dessa forma, qualquer atividade mental, se não considerada no contexto social no qual o indivíduo está inserido, torna-se obscura e inacabada, pois todo pensamento é engendrado pelos signos ideológicos assimilados e construídos anteriormente nas interações verbais.

Esses autores contrapõem-se, dessa forma, aos estudos de base biológica que consideram a atividade mental (discurso interior) desvinculada do contexto sócio-cultural. Para eles, qualquer teoria de caráter cognitivo deve apoiar-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado, pois, desde a origem, o pensamento pertence a este sistema e subordina-se às suas leis. Assim sendo, não é a unicidade do organismo biológico que determina o sistema mental, mas o todo das condições vitais e sociais em que se encontra o indivíduo. Em oposição aos pressupostos do Modelo Descendente de leitura, para Bakhtin/Volochinov (1929), a orientação da atividade mental não pode ser separada da realidade, de sua orientação numa situação social dada. Abstrair essa orientação é enfraquecer a atividade mental, pois signo e situação social estão indissolúvelmente ligados.

Compreender é, dessa forma, relacionar o signo (interior e exterior) com a situação em que ele se forma, pois esta se apresenta como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, ao mesmo tempo em que acompanha e esclarece o signo interior. Compreender, portanto, não é um ato solitário do sujeito, mas sim uma forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais.

Nesta perspectiva, a leitura caracteriza-se por uma situação de interação verbal e, como tal, pressupõe um diálogo vivo entre os interlocutores. Além disso, um texto nunca se encerra nele próprio, mas sim, dialoga com outros textos e com outrem; portanto, compreender um texto é adotar uma postura ativa e responsiva em relação a ele e, desta forma, assumir uma posição de concordância ou discordância, uma adesão ou uma objeção.

Por serem potencialmente infinitos, os sentidos só podem ser construídos e atualizados se em contato com outros sentidos – aqueles trazidos pelo outro. Assim, ao se aproximar da obra, o leitor traz consigo uma visão de mundo já formada, base para o estabelecimento de um diálogo vivo com o texto e com o autor, e, portanto, de construção dos sentidos. Não há assim reconstrução dos significados do texto, mas sim co-construção. Esta participação ativa de construção conjunta de sentidos só pode ser entendida se for levada em conta a situação extra-verbal constitutiva dos interlocutores e do contexto de produção textual.

Outro ponto que merece ser discutido diz respeito à intencionalidade atribuída ao autor quando na produção de um texto, conforme pressuposto no modelo interativo. O discurso é assim compreendido como sendo dependente e derivado da consciência subjetiva do autor; subjacente a esta colocação, está a concepção de sujeito psicológico e, portanto, individual, que traz consigo a falsa idéia de domínio sobre a linguagem, a ponto de supor controlá-la por intermédio dos elementos lingüísticos, quando na elaboração/leitura de um texto.

O sujeito social, conforme compreendido pelos teóricos da vertente sócio-histórica, constitui-se nas e pelas interações verbais e, assim, ao se apropriar da linguagem, pondo-a em funcionamento, sofre coerções da situação social de produção, do contexto e do próprio sistema da língua. As palavras selecionadas do contexto de sua vida, ao serem enunciadas, carregam-se de sentidos saturados por valores sociais e ideológicos do grupo de pertinência do enunciador; desta forma, ao entrarem em circulação, marcam a posição, os acentos sociais, os julgamentos e avaliações do autor.

Todo ato consciente existe em função da fala interior e, portanto, é derivado das características distintivas de um grupo social, sendo, portanto, justamente essa situação social a responsável pela determinação da seleção do material e pela forma

do todo verbal. Por isso mesmo, os sentidos do texto não são construídos apenas pelo autor, num processo individual e solitário. Toda a enunciação pressupõe a presença de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o conteúdo (tema) – o quê ou o quem da fala (na terminologia utilizada por Volochinov (1926), o *herói*). O leitor, instaurado na língua em funcionamento, não é coincidente com o público localizado fora da obra, mas sim é o *outro* levado em conta pelo autor, seu interlocutor, aquele a quem a obra é orientada e, conseqüentemente, é um participante imanente da obra, determinante de sua estrutura. A interação entre leitor e autor não pode ser, então, compreendida como uma troca de conhecimentos externa ao texto, mas sim como sua parte constitutiva.

Há, ainda, para a construção de sentidos do texto, a relação que o autor e leitor estabelecem com o *herói* (o tema). A seleção de um *herói* ou de um evento determina a forma ou o conjunto de elementos que configurará a obra, pois forma e conteúdo devem ser adequados um para o outro. Assim, segundo Volochinov (1926), a forma pela qual o conteúdo será apresentado depende da escala avaliativa que o autor e leitor estabelecem com ele. Ou seja, de acordo com o valor social do *herói* e com o grau de proximidade recíproca entre autor e *herói*, será utilizado um determinado estilo e, portanto, a estrutura da língua será o reflexo da inter-relação entre os falantes e da proximidade do ouvinte tanto com o autor como com o *herói*. O enunciado reflete, assim, a interação social do falante, do ouvinte e do *herói*, tendo como material verbal a presença da comunicação viva entre eles.

A seguir, ao serem abordadas algumas das diversas teorias enunciativas e discursivas, escolhidas por sua significância nos estudos da leitura, estes aspectos passam a ser discutidos em maior profundidade.

~~2.2. A LEITURA NAS VERTENTES DISCURSIVA E ENUNCIATIVA~~

Para uma melhor compreensão das bases teóricas que subjazem aos trabalhos que serão discutidos nesta segunda parte, torna-se necessário situar, mesmo que brevemente, o contexto histórico no qual eles se inscrevem.

A década de 1970 foi marcada por alguns movimentos que buscavam romper com o paradigma estruturalista da linguagem (nele compreendidos todos os estudos que atribuíam centralidade e autonomia à linguagem, tendo a língua, a partir da análise de suas regularidades estruturais, como objeto de estudo), considerando imprescindível aos estudos lingüísticos a consideração do contexto, para uma melhor compreensão dos significados (na semântica) ou das funções e usos da linguagem (na pragmática), nas diversas situações comunicativas.

Alguns trabalhos, embora acenassem para a necessidade de se considerar o discurso como lugar privilegiado para os estudos da linguagem, mantinham ainda o foco de análise nos aspectos proposicionais da língua e não nos discursivos da linguagem. Outros, estenderam seu objeto de estudo da língua para a linguagem, desenvolvendo e perpetuando novos campos para os estudos lingüísticos, como por exemplo, a pragmática e a lingüística textual.

Paralelamente, uma nova corrente, marcada pelos estudos marxistas (em maior concentração na França), buscava na lingüística os meios para abordar as questões políticas. Neste horizonte, pode ser identificado, segundo Mussalim (2001), o projeto filosófico de Althusser²⁷, de 1970, cujo objetivo era a investigação dos fatores que determinavam as condições de reprodução social. Althusser partia do pressuposto de que *as ideologias têm existência material, ou seja, devem ser estudadas não como idéias, mas como conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção* (Mussalim, 2001: 103), inscrevendo, assim, seus trabalhos, no materialismo histórico marxista, embora a partir de uma releitura estruturalista.

São centrais, neste paradigma, as noções de infra-estrutura (base econômica da sociedade) e de superestrutura (instâncias político-jurídicas e ideológicas),

²⁷ Althusser, L. (1970) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

compreendidas a partir da relação dialética que mantêm entre si. Ou seja, a infra-estrutura determina a superestrutura que é, ao mesmo tempo, por ela perpetuada.

Essa compreensão da realidade social permitiu que Althusser, conforme Mussalim (2001), apresentasse o conceito de *aparelhos ideológicos do Estado* (escola, igreja etc.), cujo funcionamento seria determinado pela ideologia (dominante). Como a ideologia deveria ser estudada em sua existência material e, em sendo a linguagem a instância dessa materialização, o funcionamento ideológico poderia ser apreendido pela compreensão das formas de estruturação e de ação prática e discursiva dos *aparelhos ideológicos*. Para tal, o projeto althusseriano só poderia ser desenvolvido a partir de uma teoria do discurso, lugar teórico de convergência dos componentes lingüísticos e sócio-ideológicos.

Bakhtin/Volochinov (1929: 41), ao discutir as noções marxistas de infra-estrutura e de superestrutura, propõem o conceito de *psicologia do corpo social* ou de *ideologia do cotidiano*, compreendida como *uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte etc.) [que] realiza-se, materializa-se, sob forma de interação verbal*.

A palavra, como signo ideológico, é o indicador mais sensível das transformações que ocorrem em todas as esferas sociais, permitindo, assim, o acompanhamento e a compreensão dos processos evolutivos que procedem da infra-estrutura e que tomam forma na superestrutura.

[...] *A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais* (Bakhtin/Volochinov, 1929: 41).

A *psicologia do corpo social* ou a *ideologia do cotidiano* terá sua manifestação, assim, a partir dos diversos aspectos da enunciação, sob a forma de diferentes enunciados concretos (interiores e exteriores).

É nesse cenário teórico que Foucault (1989) discute questões específicas de leitura, num momento de transição, num período de revolução científica (no

sentido kuhniano do termo). Assim, ao mesmo tempo em que seus trabalhos se inscrevem no paradigma marxista, observa-se também, quando na discussão dos aspectos próprios da aprendizagem, sua vinculação às correntes cognitivas e, na lingüística, aos estudos da semântica e da lingüística textual.

2.2.1. A Leitura segundo a Associação Francesa de Leitura: Os estudos de Foucambert.

Preocupado em discutir a pedagogia da leitura a partir de uma concepção ideológica da linguagem e do sujeito, Foucambert (1989) dedica parte de sua obra a questionar e criticar os modelos ascendente, descendente e interativo de leitura. O autor pontua que assumir uma concepção ideológica de linguagem não significa negar que, ao ler, realiza-se correspondências grafo-fonêmicas e nem que o leitor necessita levantar hipóteses e inferências sobre o escrito. O que muda é o foco do olhar, que passa a ser o de um trabalho de e sobre a linguagem. Portanto, só se pode pensar em aprendizagem de leitura, se esta for concebida como um processo de imersão em práticas sociais escritas, num processo de trocas, de comunicação e de multiplicações de relações entre escritos sociais e o mundo real.

Para Foucambert (1989), as atividades perceptuais realizadas durante a leitura são dependentes de atividades de tratamento semântico, ou seja, o leitor espera/busca por significados: os olhos, quando se deparam com um texto, vão à procura dos elementos de que necessitam para, a partir do que já é conhecido, construir significados e, nesse processo, espreita-se a presença de marcadores de *semas* – daqueles elementos que fazem a associação na memória das unidades de significação – que estão, necessariamente, assinalados na escrita. É o próprio sujeito quem estabelecerá estes marcadores, segundo os encontros que tem e teve com textos escritos e suas estratégias de antecipação. Assim, é a necessidade de completar o sentido do todo textual que mobiliza as estratégias de leitura, seja a de antecipação ou a de exploração gráfica.

Este modelo não descarta e, inclusive, desemboca no conhecimento grafofonológico; entretanto, este perde a função primordial, pois, segundo Foucambert (1989: 67):

[...] Não se olha da mesma maneira uma palavra quando se quer localizar nela marcas que permitirão associar-lhe um significado memorizado ou quando se quer pronunciá-la [...]

Nessa pilotagem pelas estratégias semânticas, as operações que partem de baixo analisam as diversas unidades da escrita: paginação, pontuação, letras, grupos de letras, palavras, grupos de palavras, etc.. A disposição de todas essas unidades em rede cria progressivamente um sistema gráfico, organizado para responder com pertinência às exigências das tomadas de índices visuais requeridas pelo estímulo e pela verificação da antecipação.

Observa-se, assim, que o leitor ainda é concebido por Foucambert (1989) como um sujeito cognitivo que, através das relações sociais estabelecidas na e pela linguagem escrita, *pilota* (para manter a terminologia empregada pelo autor) as estratégias que determinam a leitura. Foucambert (1989) explica preferir o termo *pilotagem* a *interação*, por compreender que os elementos interagentes no processo de leitura se constituem tanto previamente como fora da interação direta entre leitor e texto, ou seja, para se tornar leitor, é necessário estar inserido num grupo social que utilize a linguagem escrita significativamente em seu cotidiano.

Foucambert (1989) torna mais clara sua vinculação ao paradigma marxista ao discutir o papel da linguagem escrita como ferramenta de poder e de transformação da realidade, defendendo que assumir tal *status* depende da iniciativa do conjunto do corpo social, atribuindo à escola o lugar privilegiado para a formação de sujeitos conscientes e atuantes e questionando o papel desempenhado por essa instituição como instância de perpetuação e estabilização da ideologia dominante.

Tradicionalmente, a visão que se tem das crianças é a de serem frágeis, imaturas, seres que não têm nada a dizer: o que as crianças dizem não tem importância e o que escrevem não serve para nada, pois estão em formação. Por esse motivo, cria-se para elas um mundo imaginário, um faz-de-conta do mundo, afastando-as do real – das situações e relações sociais reais. Concebido desta

forma, o sistema educacional freia qualquer possibilidade de transformação social no qual a criança esteja inserida.

O autor defende, assim, que a educação seja tomada como uma problemática social e cultural, numa ação no e pelo meio, propiciando um espaço para que sejam estabelecidas relações que permitam a criação, a contestação e a transformação de expectativas mútuas.

[...] A escola torna-se o lugar onde as crianças se reúnem para, juntas, realizar atividades de produção destinadas ao corpo social. Atividades de produção, isto é, atividades dirigidas a destinatários reais, que apreciam tais produções pelo que são e não porque provêm de crianças que estão aprendendo (Foucambert, 1989: 102).

A leitura é, então, concebida como um aprendizado social, assumindo um importante papel como instrumento de conscientização e de transformação das relações de Poder e de Saber.

Em uma discussão entre a diferença entre poderes e Poder e entre saberes e Saber, Foucambert (1989) critica a maneira pela qual, historicamente, a escola tem se inserido nessas relações: como lugar de reprodução dos poderes e saberes, ao invés de assumir uma política que possibilite às crianças o acesso ao Poder e ao Saber.

Chama de poderes o poder da criança de fazer, de dizer, de escolher, de decidir e de transformar, sendo, assim, o campo das situações em que ela exerce sua autonomia e responsabilidade. Para Foucambert (1989), esses poderes são envolvidos e outorgados pelo poder do adulto, determinando o que chamou de *conflitos fronteirços*, através dos quais são estabelecidas relações e responsabilidades mútuas: eu só posso descobrir a realidade de meus poderes quando eles se encontram com a realidade dos poderes do outro.

O Poder implica na capacidade de compreensão do porquê as coisas são como são e o que o caracteriza é uma espécie de dinâmica da compreensão (ou uma compreensão dinâmica), na qual a criança, se não pode dominar, ao menos pode compreender o curso das coisas, não assumindo uma postura passiva frente aos fatos. *O Poder é o que se compreende “a mais” toda vez que se tenta deslocar*

os limites dos poderes. Assim, o **Poder** está na **transformação** e os **poderes**, na **reprodução** (Foucault, 1989: 124)²⁸.

Como o Poder está ao lado da transformação, sua extensão é uma ameaça permanente à ordem das coisas, que é defendida, então, com uma ideologia de resignação, de desmobilização e de fuga. Permitir aos outros que desenvolvam Poder, significa realizar um trabalho coletivo que garanta o acesso à compreensão do que faz com que as “coisas” sejam o que são, adquirindo, portanto, saberes. Como a compreensão do que sou supõe que os outros me dêem a compreensão do que são, adquirir Poder exige esforço coletivo de compreensão da situação na qual o outro está e eu também estou.

No mesmo sentido caminha a análise do saber: há saberes que reproduzem e há o Saber que transforma.

[...] O Saber é o que se cria quando nos damos conta do estado das coisas, quando o questionamos, quando empreendemos sua transformação, quando, procurando fazer com que seja outro, chegamos à compreensão do que o faz ser o que é (Foucault, 1989: 128).

A construção do Saber não se dá, assim, pela percepção de como as coisas são, mas sim, de como mudá-las. O autor pontua, porém, que, na realidade, a produção do Saber é restrita a um grupo minoritário e, dessa forma, as transformações do Saber são aquelas que interessam a esses poucos, que buscam salvaguardar seu lugar social enquanto minoria. O Saber necessário às transformações implica em mudanças nas relações sociais, construído em e por práticas sociais. Frente a este quadro, Foucault (1989) enfatiza a importância da leitura, por ser ela o instrumento que permite a elaboração de pontos de vistas sobre o mundo, a compreensão dos conflitos sociais existentes e “apagados” pela ideologia dominante, além de uma teorização voltada para a transformação social e cultural da maioria.

Foucault (1989) defende que a aprendizagem da leitura deva ser, então, desescolarizada, extrapolando os espaços escolares, e que a formação de leitores

²⁸ Ênfase adicionada

seja um processo permanente, um desafio democrático de responsabilidade de todas as instâncias educativas, do conjunto de relações sociais nas quais os sujeitos participam. Mesmo que a escola ocupe um lugar de destaque, a aprendizagem da leitura deve, então, ser compreendida como uma problemática que diz respeito a toda uma sociedade.

Dessa maneira, é inconcebível falar em processos únicos ou universais de leitura, pois, por estarem relacionados com o contexto social ao qual o sujeito se insere e com os conhecimentos que possui sobre o que é ler, esses se desenvolvem a partir de práticas discursivas cuja determinação é de natureza social e cultural.

Visando a transformação do processo de ensino-aprendizagem da leitura, Foucambert (1989) defende alguns pontos que, para ele, são a chave para a mudança de qualquer proposta pedagógica:

1. a leitura deve ser entendida em sua funcionalidade, no modo de comunicação escrita e, portanto, nas razões e redes dessa comunicação. Para isso, o leitor-aprendiz deve confrontar-se com textos completos, que funcionem como tal e que possibilitem aos elementos do grupo remeter-se uns aos outros. Aprender a ler não é um jogo de faz-de-conta, no qual imaginamos o que seria um discurso escrito a partir de produções irreais e artificiais, mas sim, é, antes de tudo, um confronto com textos sociais significativos. Assim, devem ser utilizados textos que o leitor, caso soubesse ler, buscaria para responder suas preocupações; textos que já existem e que foram produzidos para leitores, como os que circulam na imprensa, na literatura, nos livros, nas correspondências, etc.;
2. o texto deve ser abordado com perguntas que antecedam à leitura. Não se aborda um texto na busca de um significado na escrita, mas sim, busca-se como a escrita pode fornecer o significado que se quer encontrar. Essa reflexão promove uma “desmontagem” progressiva da escrita, passando do que é significado para o que significa;
3. o grupo de ensino-aprendizagem da leitura deve ser heterogêneo, pois somente a diferença permite um trabalho que considere a diversidade tanto na escolha como na complexidade dos textos, a multiplicidade nas formas de abordá-los e questioná-los, o confronto de pontos de vistas e a

descentração nos momentos de reflexão e de teorização sobre a leitura. O grupo permite também o desenvolvimento dos processos de conscientização, colocando em jogo contradições e conflitos. Há o confronto com coisas reais, possibilitando o encontro com realidades sociais diversas, dentro e fora do grupo, obrigando seus membros a explorarem a natureza e os limites de seu *status* e a tomarem consciência das “forças” que agem sobre eles, sobre as coisas, sobre os grupos, além da maneira como se inserem naquele grupo;

4. os problemas educacionais devem ser compreendidos e refletidos em seu lugar de pertinência – no mais profundo da ideologia –, voltando-se para as questões que envolvem as relações entre os homens e a sociedade e para a teorização sobre as injustiças e sobre as desigualdades sociais.

A partir dos estudos de Foucambert, Sánchez (2001) discutiu o porquê é tão difícil aos surdos tornarem-se leitores (opondo-se às práticas tradicionais de alfabetização) e que transformações seriam necessárias para uma mudança na realidade social destes sujeitos, no que tange à apropriação da linguagem escrita.

Para Sánchez (2001), os surdos só serão leitores se lhes for propiciado um ambiente de leitura no qual a linguagem escrita seja compreendida como prática social. Historicamente, este ambiente tem lhes sido negado, fundamentalmente, por três razões inter-relacionadas: 1) pelo fato das línguas de sinais serem ágrafas, a linguagem escrita não se transforma numa prática cultural da própria comunidade; 2) pela carência de surdos leitores capazes de inserir as crianças surdas na “dimensão do escrito”, da mesma forma que leitores ouvintes fazem com suas crianças, por meio, por exemplo, de práticas de contar histórias; e 3) porque os ouvintes que poderiam assumir este lugar, não dominam a língua de sinais, fato que impossibilita aos surdos a descoberta das “informações” veiculadas apenas pela leitura.

A transformação desta realidade implica, primeiramente, no conceber a leitura como uma questão social (e não individual). Esta mudança fará com que a linguagem escrita deixe de ser compreendida como uma dádiva que os ouvintes concedem aos surdos, para se transformar em um instrumento cultural que a comunidade surda poderá apropriar-se. Somente dessa forma,

[...] *a linguagem escrita terá um papel determinante no processo que conduzirá os surdos a assumir ou reassumir um papel de protagonista na sociedade. Para isso, a educação deve: garantir o pleno desenvolvimento da linguagem às crianças surdas, dotar-lhes de um ambiente de leitura, promover o uso da língua escrita como prática social na comunidade de surdos, e abolir definitivamente todas as manobras pedagógicas inúteis ou contraproducentes* (Sánchez, 2001: s/ p.)

Desse modo, pode-se dizer, de forma breve, que para esses autores, a leitura é um instrumento de transformação social e cultural e, portanto, uma ferramenta de renovação de experiências, de busca de novos pontos de vista sobre a realidade e de estabelecimento de novas relações sociais (e, conseqüentemente, ideológicas). Subjacente a suas discussões, estão implícitos os conceitos de superestrutura e infra-estrutura do paradigma marxista e os de *aparelhos ideológicos* de Althusser, que dão sustentação à suas propostas de mudança da/na instituição escolar, lugar de perpetuação da ideologia e que, portanto, privilegia uma minoria, excluindo grande parte da população do acesso aos materiais culturais e de conhecimento. Assim, transformar a instituição escolar em sua prática e em seu discurso (determinados pela ideologia dominante) implica numa relação dialética, em uma transformação na/da própria ideologia.

No entanto, ao discutir as práticas de leitura propriamente ditas, Foucault (1989) retoma a noção de sujeito (cognitivo), central e autônomo para a produção dos sentidos. O texto, concebido em sua materialidade verbal e, portanto, fechado em si mesmo, propicia o reconhecimento de marcas semânticas e a construção de significação, refletindo, apenas, os pontos de vista e, portanto, a “adesão” ideológica de um mesmo e único autor, reconhecido e compreendido pelo leitor.

Opondo-se a esta visão de sujeito e sentido determinados, Barthes & Compagnon (1987) introduzem, em sua discussão, questões ligadas à polivocalidade e polissemia da linguagem e, portanto, para estes autores, os sentidos são plurais e indeterminados *a priori*, construídos na relação que o sujeito, sócio-historicamente determinado, estabelece com o texto (real) e com os diversos textos constitutivos do primeiro (intertextualidade).

2.2.2. A Leitura para a Semiologia: O trabalho de Barthes & Compagnon

Segundo Barthes & Compagnon (1987), a linguagem escrita, desde o princípio, esteve ligada às esferas de poder (político e religioso), como instrumento privilegiado, explicando-se, assim, o porque da “alfabetização” sempre ter estado relacionada à lutas políticas e sociais no decorrer da história e, portanto, ser um importante lugar de resistência. É por esse motivo que o desenvolvimento de práticas de leitura que possibilitem a formação de leitores sempre sofreu oposições, pois aumentar o número de leitores significa transformar a distribuição do poder, o envolvimento social, a responsabilidade coletiva e individual.

Como nenhum discurso é neutro, dada a natureza ideológica da linguagem, formar leitores significa torná-los críticos sobre sua própria condição.

Os autores acrescentam a essa discussão uma outra relacionada à importância de se considerar o leitor em sua subjetividade. Para eles, não há nunca leitura neutra ou inocente (mesmo para aqueles que consideram a leitura como instrumento de decifração de signos escritos), pois todo trabalho com a linguagem implica em investimento de um **sujeito**. Dessa forma, quando se lê, altera-se a substância do texto, modificando-se o conteúdo do escrito, pois, sempre que um texto é submetido à leitura, há a produção de um novo texto e não uma reprodução de algo idêntico em si.

Ler é um ato que associa dois gestos complementares: o reconhecimento e a compreensão. Reconhecer implica em desconstruir o texto; compreender, a construção de um outro, o do próprio sujeito que o toma para a leitura, fazendo-o existir.

O reconhecimento relaciona-se, assim, com o reconhecer-se no texto e, portanto, é um princípio de sentido, é leitura. No entanto, o reconhecimento dos elementos constitutivos do texto implica em uma (re)organização e (re)ordenação destes; nessa (re)construção intelectual, tem-se a compreensão, a junção dos diversos sentidos reconhecidos isoladamente numa estrutura única, num todo.

Nesse processo no qual o subjetivo é parte fundamental, torna-se necessário considerar as outras leituras realizadas pelo leitor no decorrer de sua vida, que retornam, remontam e (re)significam a atual; desse modo, um texto não pode ser

tomado como sendo único, pois está sempre em relação com outros textos. Enganam-se, assim, aqueles que acreditam que o sentido precede o texto, estando nele depositado como um fato dado; é na situação de leitura que os sentidos são produzidos, que valores são atribuídos ao escrito e que o texto mantém viva as relações com os vários textos que intervieram em sua produção.

A leitura, compreendida como ato de produção de sentido, estabelece com o texto uma relação ambígua: é ela que dá sentido à sua existência, ao mesmo tempo em que o transforma. A linguagem é concebida, assim, em sua polivocalidade e o texto tratado como polissêmico, pois a verdade do texto torna-se aquela da sua leitura. Barthes & Compagnon (1987), apontam ainda que, nessa concepção, a leitura realiza-se em dupla dimensão, pondo em jogo dois textos: o primeiro, o objeto real, e o segundo, compreendido conforme Althusser, o texto invisível, interdito no primeiro.

Nesse sentido, compreender o processo de leitura dos surdos, é considerar ainda as questões envolvendo a língua de sinais. Ou seja, as diferentes leituras que estes sujeitos realizam nas diversas situações sociais, no contato com seus pares, nas interações verbais que os constituem. Estas práticas sociais, no caso dos surdos, fundamentalmente “orais²⁹” (na medida em que as línguas de sinais são ágrafas), atuam, interferem e influenciam, diretamente, na construção dos distintos textos, dos diversos sentidos produzidos, numa relação intertextual dinâmica, viva e contínua, que põe em jogo histórias sócio-historicamente determinadas.

Há, dessa forma, a construção de outros textos, de novas leituras, marcadas por horizontes sociais diversos se em comparação com a maioria ouvinte. Além disso, coloca em discussão as questões envolvendo a leitura em segunda língua, prática essa que pressupõe contato e, portanto, conflito entre os aspectos culturais particulares, constitutivos das língua(gen)s.

Os conceitos aqui anunciados nas vozes de Barthes & Compagnon (1987), a saber: as noções de intertextualidade, polissemia e polifonia da linguagem,

²⁹ Nesta pesquisa, o conceito *práticas sociais orais* foi usado para caracterizar aquelas interações que prescindem da escrita, sem considerar se estas ocorreram por intermédio da linguagem oral do português ou pela LIBRAS. Por este motivo, o termo oral, quando em referência ao grupo de surdos, foi grafado entre aspas; quando estas práticas fizeram referência à organizações sociais não especificadas, este mesmo termo foi utilizado sem aspas.

indeterminação dos sentidos do texto e, portanto, a leitura concebida como lugar de produção/construção de sentido(s), de determinação social e histórica, dependente das histórias do leitor e do texto (invisibilidade do texto), foram também assumidos e aprofundados pela Análise do Discurso, principalmente a da vertente francesa.

No entanto, as colocações de Barthes & Compagnon (1987) diferem das da Análise do Discurso no que se refere à subjetividade. Para os autores, qualquer trabalho com, na e sobre a linguagem, passa, necessariamente, pelo sujeito (e, conseqüentemente, por sua história e cultura). Sempre há a presença de um “corpo” e, portanto, a instanciamento de um sujeito. Para os teóricos que assumem a Análise do Discurso, não há sujeito (é uma teoria não-subjetiva), mas sim, *forma-sujeito*. Num processo de assujeitamento ideológico, o sujeito do discurso, marcado pela posição que ocupa num grupo ou classe social, é sentido, de forma indireta, nas diversas *formações discursivas* que atravessam o discurso, concebido em sua natureza interdiscursiva. Há, assim, a produção de *efeitos de sentido*, determinados pelas *formações ideológicas* que constituem as *formações discursivas* (e não marcas de subjetividade).

2.2.3. A Leitura segundo a Análise do Discurso de Linha Francesa

Segundo Possenti (2001), o nascimento da Análise do Discurso (AD) está relacionado à busca de resposta(s) à questão de como ler, formulada por Althusser (um dos predecessores do campo) e por Règine Robin, interessada nas relações entre lingüística e história. Entretanto, foi a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux que a AD intensificou suas discussões, na medida em que este autor buscava propor um projeto de teoria de leitura não-subjetiva.

Para Possenti (2001), a leitura para a AD pode ser abordada por duas vertentes. A primeira centra-se nos dispositivos sociais de circulação dos textos, sem preocupar-se, diretamente, com o sentido. Suas questões relacionam-se a *quais textos circulam em quais espaços, em quais épocas e por quais razões* (Possenti, 2001: 20). Este posicionamento busca dar conta dos aspectos relacionados ao

controle exercido pela sociedade sobre os discursos, tendo como uma de suas facetas os espaços privilegiados de circulação dos textos.

A segunda vertente privilegia o sentido. Não há a preocupação direta com a circulação de textos, mas sim, com aquilo que eles significam. Melhor dizendo, apenas se consideram as questões relativas à circulação, se esta afetar a significação. Embora se relacione também, de alguma forma, com as questões de controle da sociedade sobre os discursos, seu foco é mais estritamente voltado ao sentido, *com o modo de significação do discurso considerados aspectos como o implícito, a opacidade da língua, a relação dos discursos com seu exterior, etc.* (Possenti, 2001: 22). Nesta posição, o sentido é concebido de maneira derivada da psicanálise, por esta explicitar as estratégias de leitura em ação em cada interpretação.

Tendo como objetivo discutir alguns aspectos relacionados à leitura, no sentido de interpretação e de atribuição de sentidos, Possenti (2001) questiona por que Pêcheux teria proposto a criação de um dispositivo responsável pela garantia de uma leitura não-subjetiva dos textos. Assim, partindo dos pressupostos de que: a) a língua não funciona como código que fornece todas as informações que veicula a quem a conhece; b) não se transpõe o que se sabe da língua – sistema gramatical – para o texto; c) a interpretação (ou as diversas interpretações) é (são) dependente(s) do gênero; e d) o sentido não tem sua origem na intenção do sujeito e nem é por ele controlado (conforme previsto pela pragmática, para a qual o sujeito se define pelo seu saber e pela sua consciência), Pêcheux confrontou-se com o seguinte problema:

[...] como garantir uma teoria objetiva da leitura, se a língua (com todo o prestígio da lingüística) não podia ser sua garantia? Em outros termos: como garantir que um sujeito lê adequadamente um texto se não é verdade que seu conhecimento da língua garante a compreensão do texto, de qualquer texto? (Possenti, 2001: 23-24).

Aponta, então, que a legibilidade do texto é maior quanto mais ele estiver ligado a uma instituição, ou seja, a leitura como discurso depende, principalmente, de condições institucionais de produção. Deste fato decorrem algumas restrições à leitura, determinadas pelo pertencimento do enunciado (ou da palavra) a uma

formação discursiva e a um determinado gênero, além daquela relacionada à suposta liberdade de interpretação relativa à relação que o autor e texto(s) estabelecem. Tomando como base estes princípios, a leitura de textos é subsidiada pelos seguintes fundamentos:

[...] *Aprendemos a nunca ler um texto isoladamente (não se faz análise do discurso de um texto), a nunca ler um texto considerando-se apenas seu material verbal (aprendemos a relacioná-lo a seu “exterior”), a nunca tratar a linguagem como se fosse transparente (aprendemos a supor sempre que a interpretação é um trabalho, já que as palavras não remetem jamais às coisas), a nunca supor que o texto (ou mesmo vários) fornece todas as condições de sua leitura (aprendemos sempre a supor que, mesmo no domínio textual ou até mesmo no do enunciado mais restrito, é necessário acionar mais de um fator relevante – considerar os pressupostos, a intertextualidade...) etc.* (Possenti, 2001: 25).

Dessa forma, os sentidos na leitura são construídos pelas relações que o texto estabelece com outros textos – existentes, possíveis ou imaginários –, sendo esse um dos motivos pelos quais o sentido lido não se encontra, necessariamente, presente no texto³⁰. Orlandi (1988) aponta que, numa relação complementar e/ou em sobreposição ao fenômeno da intertextualidade, encontra-se outro aspecto: o implícito. Assim, para a autora, quando se lê, não é apenas o que está dito no texto que é levado em consideração pelo leitor, mas também o que não está, o que está implícito. Ambos os fenômenos derivam da noção de *incompletude*, ou seja, da multiplicidade de sentidos possíveis de serem construídos durante a produção de leitura, característica da própria natureza da linguagem: a de ser polissêmica.

Desse modo, os processos de significação – de determinação histórica, cultural, lingüística e ideológica – constitutivos da leitura são perpassados pela história de cada leitor e, por esse motivo, plurais e indeterminados *a priori*.

[...] *quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos*

³⁰ O fenômeno da *intertextualidade* foi amplamente discutido por Orlandi (1988).

participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada [...]

O cerne da produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido (Orlandi, 1988: 101-102).

Orlandi (1988) comenta, ainda, outros dois fatores que intervêm na legibilidade de um texto. O primeiro deles refere-se ao Outro imaginário do autor. Para a autora, ao produzir um texto escrito, um autor imagina, destina, dirige-se a um leitor imaginário. Dessa forma, ao se apropriar de um texto, o leitor (real) encontra nele um leitor (imaginário) já constituído, com o qual deve, necessariamente, relacionar-se. A interação que ocorre durante a leitura é, assim, a de um sujeito com outro(s) sujeito(s), num processo simultâneo de constituição de sujeitos e sentidos.

O segundo fator diz respeito ao lugar social, ao espaço de representações sociais dos interlocutores, ou seja, às relações de forças estabelecidas na constituição do texto. A linguagem, ideológica por excelência, reflete os acentos sociais daqueles que a põem em funcionamento, pois, ao tomar a palavra e, portanto, ao realizar um ato social e ideológico, os sujeitos colocam em jogo um processo marcado por conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades.

Assim, os sentidos sofrem a intervenção e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o produzem, implicando em diferentes leituras decorrentes da relação do discurso com as diferentes *formações ideológicas* constitutivas do texto.

Segundo Pêcheux³¹, “o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (1975: 144). Parafrazeando a si mesmo, Pêcheux explicita essa idéia afirmando ainda que “as palavras, expressões,

³¹ Pêcheux, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. (Título original: *Les Vérites de la Palice*, 1975).

proposições *mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam o seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem*". É, dessa forma, que introduz, no bojo da sua teoria onde ocupam um papel fundamental, os conceitos de *formação ideológica e de formação discursiva* (Brandão, s/ data: 62).

Para Orlandi (1988: 58), as *formações discursivas se definem como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito*. Por representarem as *formações ideológicas* na ordem do discurso, é em seu interior que as palavras recebem sentido.

Desse modo, o sentido é determinado pelas variadas posições ideológicas em jogo no processo discursivo e, portanto, pode-se dizer que ele não existe em si, desvinculado das formações que o engendraram, mas sim, é marcado pelas ideologias constitutivas dos sujeitos.

Neste aspecto, a AD se distancia das demais teorias discursivas, na medida em que supõe a noção de *efeitos*, que, conforme Orlandi (1988), implica, entre outras coisas, em relação de interlocução. Assim, ao se produzir linguagem, o que há são *efeitos de sentido*, ou seja, efeitos da troca de linguagem. Estes *efeitos* não nascem e nem se extinguem no momento em que são produzidos e, portanto, não se limitam ao contexto da enunciação na qual se realizam. Eles têm historicidade. A interdiscursividade estabelecida nesses *efeitos de sentido* fornece os objetos da enunciação e é a instância na qual o "saber" da *formação discursiva* é elaborado, sempre em relação (por vezes contraditória) com outras *formações discursivas*.

O sujeito, ao inscrever seu dizer numa *formação discursiva*, define o lugar (social e histórico) do qual ele fala e, portanto, as relações que estabelece com a ideologia. Nesse processo, conforme Orlandi (1988), ele tem a falsa impressão de que é a fonte de seu discurso e de que os sentidos são transparentes. Essa ilusão de sujeito autônomo e determinado apresenta-se no discurso, entretanto, como uma *forma-sujeito*, ou seja, um sujeito constituído e afetado pela ideologia.

[...] *ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, ele [o sujeito] ocupa, na formação discursiva que o determina, com sua história particular, um lugar que é especificamente seu [...]. A identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux chama a “forma-sujeito”. A forma-sujeito é, portanto, o sujeito que passa pela interpelação ideológica ou, em outros termos, o sujeito afetado pela ideologia* (Brandão, s/ data: 65).

Assim, sem terem consciência e com a impressão de serem senhores de suas vontades, os sujeitos são levados a ocupar um lugar num grupo ou classe social, cujo reflexo se faz sentir, de forma indireta, nas diversas *formações discursivas* constituintes de seus discursos.

O sujeito-leitor é, então, constituído por *efeitos*: efeito discursivo da identificação, isto é, da constituição de sua subjetividade e pela *forma-sujeito*. Além disso, conforme Orlandi (1988), ele representa a conjunção de duas historicidades: das suas histórias como leitor e das histórias de leitura do texto, que constituem, reciprocamente, uma leitura específica, marcada pelo momento social e histórico dado. A esta leitura, dentre as várias possíveis nas quais o sujeito-leitor poderia intervir, Orlandi (1988) atribui o conceito de *legibilidade*.

Assim como o enunciável é exterior ao sujeito da enunciação, também o legível é exterior (preexiste) ao sujeito-leitor, ao mesmo tempo que, no momento da leitura, coloca-se como contemporâneo a ele. É no interior dessa contradição entre o preexistente e a contemporaneidade que se produz a leitura com seu(s) sujeito(s) e seu(s) sentido(s) (Orlandi, 1988: 112).

Ao conceito de *legível (inteligível)*, Orlandi (1988) contrapõe outros dois: o *interpretável* e o *compreensível*.

Para a autora, o intérprete reproduz o que está produzido, formula o(s) sentido(s) constituído(s) – o repetível. Afetado pela ilusão de ser autônomo (determinada pela eficácia do assujeitamento) e pela transparência dos sentidos, o leitor tem a impressão *de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa [...]. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que*

apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz (Orlandi, 1988: 116). Não há, assim, desconstrução do funcionamento ideológico, de sua posição como *forma-sujeito* (leitor).

Compreender, por sua vez, é reconhecer que o sentido tem natureza social e histórica e que é determinado pela *forma-sujeito*, constituída ideologicamente. Neste nível, segundo Orlandi (1988), apreende-se o fato de que o domínio do saber da *formação discursiva* é articulado com o da enunciação, e que sujeito e *formação discursiva* estabelecem uma relação, às vezes, contraditória. É saber que os sentidos são inúmeros e que, portanto, o “legível” é apenas um dentre os diversos possíveis.

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende [...]

No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica (Orlandi, 1988: 116).

Dessa forma, concebendo o sujeito como assujeitado ideologicamente, a AD, perpassada pela teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, assume que o sujeito tem determinação ideológica e inconsciente. Assim, as relações que sujeito e linguagem estabelecem não deixam marcas explícitas no discurso; o que pode ser encontrado são pistas não detectáveis diretamente e de significação indireta, acessíveis, apenas, através da teorização, única forma possível de compreensão.

O assumir desses conceitos e o reconhecer, conforme Orlandi (1988: 41), que *toda leitura tem sua história* (referindo-se ao fato de que, para um mesmo texto, há diversas leituras possíveis, dependentes do momento histórico e da história de cada leitor), acarreta, necessariamente, em algumas conseqüências pedagógicas: a) ao possibilitar aos professores uma mudança nas condições de produção de leitura dos alunos; e b) ao estabelecer as relações intertextuais quando no resgate da história dos sentidos do texto, sempre que preciso.

Este último ponto é indicativo de que alguns processos envolvidos na produção de leitura são previsíveis, permitindo, assim, sua sistematização. Constitui, portanto, numa proposta de um “método de leitura”.

No entanto, Orlandi (1988) ressalta o perigo do que denominou por *pedagogismo*, no qual, na ânsia de resolução das questões educacionais, reduz as reflexões sobre a leitura a um caráter técnico. Isso acarretaria no tratamento da leitura em termos de estratégias pedagógicas imediatistas, que tendem a disponibilizar, ao aluno, apenas mais um artefato pedagógico instrumental.

A autora aponta, ainda, a necessidade de cuidar para que o reconhecimento de que existem leituras previstas num texto não acabe levando a sua petrificação, o que impediria a descoberta, pelos alunos, de novas leituras, sempre que possível (Orlandi, 1988). Comenta, então, neste mesmo trabalho, que a previsibilidade deva ser considerada apenas como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não o seu determinante, já que, dentre vários outros fatores, a história de leitura dos alunos é também relevante para o processo de interação estabelecido na e pela leitura.

Pensar no surdo leitor, nesta perspectiva, implica, necessariamente, em realizar uma discussão relativa às questões constitutivas do sujeito. Assumir que o sujeito é assujeitado pela linguagem, é considerar sempre a presença de um Outro que, como instância da língua, inscreve este sujeito na cadeia interdiscursiva e, portanto, em uma *formação ideológica* que definirá o lugar social a partir do qual ele realizará sua leitura (de mundo, da linguagem, de si e do outro).

No entanto, ao se considerar que a grande maioria dos surdos é filha de ouvintes, a relação sujeito-língua(gem) merece ser melhor refletida. Para Behares (2000: 21),

[...] os efeitos da interpretação materna na única língua em que os pais podem inscrever o sujeito não permitem senão uma inscrição relativa ao simbólico, de onde o sujeito é falado pelo Outro, mas não chegará nunca a se constituir como falante pleno (être de langage), com ilusão de “amo”.

Ao adotar a metáfora do estrangeiro, compreendido como aquele *que escapa do universo construído dentro dos padrões da língua*, Rafaeli (em prep.) discutiu a

inscrição do sujeito surdo filho de ouvintes na linguagem e no simbólico, apontando que, se assim ele for tomado, este sujeito poderá ser reconhecido, apenas,

[...] pelo negativo, pelo que não é – ouvinte e falante – da mesma língua, [dessa forma] o traço recortado para marcá-lo como sujeito, é dado como uma etiqueta colada, que o faz ficar restrito a uma única significação – ser surdo. Marca que não viabiliza a construção das referências simbólicas, lançando o sujeito no abismo identificatório.

Esta mesma identificação negativa foi representada por Behares (1999:136) pela fórmula {O (~f)}, ou seja, ouvinte (não falante). Para Behares (1999, 2000), a constituição plena do sujeito surdo como falante (*être de langage*) poderá ocorrer posteriormente, caso ele entre em contato com a comunidade de surdos. A redefinição do traço identificatório passa a ser construída por meio de um atributo positivo, isto é, ser surdo é ser sinalizador, usuário da língua de sinais, cuja representação pode ser realizada pela fórmula {S (=s)} (Behares, 1999: 136).

Behares (2000: 28) conclui, então, que os surdos filhos de ouvintes constituem-se como sujeitos atravessados por duas línguas que os contém, apenas, em parte. Dessa forma,

[...] mesmo que uma criança surda entre em contato com a Língua de Sinais tardiamente, não se pode afirmar que esteve fora do efeito da língua de sua mãe, [porém] é na língua de sinais que os surdos conseguem imaginar-se como amos da língua, constituindo uma situação muito original na qual a “divisão do sujeito” implica a divisão entre duas línguas.

Este fato implica em considerar, numa situação educacional bilíngüe, que a inserção lingüística do sujeito surdo apresenta características distintas das dos ouvintes. Melhor dizendo, a *forma-sujeito* do surdo é constituída e perpassada por *formações discursivas* que trazem em si ideologias que, em muitos momentos, contrapõe-se. Assim, as histórias de leitura dos surdos serão sempre sustentadas por esta contradição sócio-ideológica constitutiva dos *efeitos de sentidos* de suas leituras.

O encontro dos sujeitos surdos com a língua portuguesa nas práticas de leitura configura-se como uma aproximação com uma segunda língua e, portanto, constitui-se como um objeto de aprendizagem heterogêneo em relação à primeira. Nestes casos, deve-se levar em conta, conforme expôs Revuz (1998), que aprender uma outra língua implica em perturbação, questionamento e modificação do que está inscrito no sujeito com as palavras da primeira língua, pois *a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua* (Revuz, 1998: 220).

A teoria enunciativa bakhtiniana distancia-se de algumas noções de base da Análise do Discurso. Por fundamentar-se numa visão sociológica/marxista clássica, na qual o eu e o(s) outro(s) constituem-se mutuamente nas relações que estabelecem no discurso, ou seja, o discurso do sujeito situa-se em relação ao(s) discurso(s) do(s) outro(s), sempre atravessados por outros discursos (anteriores e/ou que os sucederão), social e historicamente constituídos, a consideração do eu, para Bakhtin, não pode ocorrer sem o outro, sem levar em conta a relação dialética constitutiva da subjetividade. Os conceitos de *dialogismo* e de *plurilingüismo*, centrais em seu arcabouço teórico, determinam, também, um distanciamento das noções de *intertextualidade*, *interdiscurso* e de *efeitos de sentido*, conforme pode ser observado a partir das discussões que se seguem.

2.2.4. A Leitura a partir da Teoria Enunciativa Bakhtiniana

O discurso, para Bakhtin (1929: 181), é concebido como *a língua em sua integridade concreta e viva* que, ao materializar-se nas enunciações, constitui-se como o verdadeiro campo da vida da língua. Sua natureza é *dialógica*, ou seja, fazem-se nele presentes diversos estilos de linguagem, dialetos sociais e territoriais que convivem e dialogam, nem sempre de maneira harmônica, nos processos de interação verbal.

As relações *dialógicas*, embora pertencentes ao campo do discurso, são tidas, para Bakhtin (1929), como extralingüísticas, existindo, apenas, se materializadas no discurso, se personificadas na linguagem, se tornadas

enunciados, convertendo-se em diferentes posições de distintos sujeitos expressas na linguagem. Melhor dizendo, as relações *dialógicas* só existem ao serem enunciadas, ao ganharem um autor, criador de um dado enunciado, cuja posição social (ideológica) é por elas expressa. Segundo Brait (1997: 98), *dialogismo* é, assim, o *elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem*.

O enunciado, dessa forma, nunca é único e monológico, pois só existe na cadeia da comunicação verbal e, enquanto um todo, é delimitado e constituído por outros enunciados. Todo enunciado tem um começo e um fim, mas ele nunca está isolado da cadeia discursiva que compõe a interação verbal. Antes do início de um enunciado há os enunciados dos outros e, após o seu final, os enunciados resposta dos outros. Constitui-se, assim, na esfera do já-dito ao mesmo tempo em que se orienta para o ainda não dito do discurso resposta.

A orientação dialógica do discurso para as enunciações de outrem caminha para o meio de várias linguagens sociais nos limites de uma mesma língua nacional e para o meio de outras línguas nacionais, nos limites de uma mesma cultura e de um mesmo horizonte sócio-ideológico. Todo discurso é perpassado por linguagens alheias sobre um mesmo objeto, pois este já foi falado, contestado, avaliado pelo discurso dos outros; um objeto está sempre amarrado por pontos de vista, apreciações e entonações de outrem. Como a linguagem representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, já que é saturada de ideologia, há, nestes vários discursos que se entrelaçam sobre um mesmo objeto, acentos sociais diversos, configurando, assim, o que Bakhtin (1934-1935/1975) chamou de *plurilingüísmo social*.

Como em cada época histórica da vida verbal e em cada uma das suas camadas sociais há uma linguagem, em cada momento coexistem linguagens de diversas épocas e de diversas acentuações sociais. Assim, a linguagem é pluridiscursiva em cada momento de sua existência, tanto nos planos social como histórico. Na mistura de duas linguagens sociais no interior de um mesmo enunciado há, assim, o encontro de duas consciências lingüísticas separadas por uma época, por uma diferença social ou por ambas. Por este motivo, pode-se afirmar que:

[...] *a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação* (Brait, 1997: 99).

Assim, todo o arcabouço teórico bakhtiniano é fundado no *dialogismo* e neste, sujeito e linguagem caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade. Um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais que se interceptam de diversas maneiras, imprimindo assim, uma opinião plurilíngüe sobre o mundo.

O sentido do enunciado é construído na interação verbal, é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores, pois a compreensão é sempre um processo ativo. Ele procede de dois sentidos que se encontram, existindo, apenas, se na relação de um com o outro, como um elo numa cadeia de sentidos. Desse modo, a compreensão apenas se revela na multiplicidade de sentidos existentes. Ela não exclui, assim, a possibilidade de modificação ou mesmo de renúncia de um ponto de vista pessoal, já que supõe um combate que resulta em modificação e enriquecimento recíprocos.

Compreender um enunciado é, portanto, adotar uma atitude responsiva ativa, de constante elaboração, que ocorre desde o início do discurso; significa orientar-se em relação à enunciação de outrem encontrando seu lugar adequado no contexto correspondente. Esta atitude responsiva pode materializar-se numa resposta oral, realizar-se através de um ato, ou pode permanecer por um certo período de tempo uma compreensão responsiva muda, que, cedo ou tarde, se mostrará no comportamento ou no discurso do ouvinte.

Esta relação dialógica estabelecida entre os interlocutores, pois o locutor é também respondente de discursos anteriores (dele mesmo e de outros), diz respeito tanto ao discurso oral como ao escrito.

Concebido, então, como unidade da comunicação verbal, o enunciado apresenta três particularidades indissociáveis: a alternância dos sujeitos falantes, o acabamento específico e a relação com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal.

A alternância dos sujeitos, ou seja, a relação dialógica viva estabelecida no encadeamento dos enunciados, traça fronteiras estritas, de formas variadas,

dependentes da situação de enunciação, delimitando um acabamento específico que expressa a posição do locutor à qual se é possível assumir uma posição responsiva. Bakhtin (1952-1953/1979) comenta que as fronteiras observadas nas obras, mesmo guardando uma nitidez externa, adquirem uma característica interna determinada pela manifestação da visão de mundo do autor presente nos elementos estilísticos que ele adota. Esta individualidade distingue, no processo da comunicação verbal, a obra do autor das outras obras com as quais esta se relaciona numa dada esfera cultural.

[Uma obra] se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (Bakhtin, 1952-1953/1979: 298).

No que se refere ao acabamento específico do enunciado, pode-se dizer que ele diz respeito à alternância dos sujeitos falantes quando vista do interior. Ou seja, ao lermos um enunciado sentimos seu fim, como se o locutor tivesse dito tudo o que queria num momento e em condições precisas. Este acabamento é necessário para que seja possível uma reação ao enunciado, para que o outro possa adotar uma atitude responsiva ativa. O acabamento é determinado pelo tratamento do objeto do sentido que varia dependendo das esferas de comunicação – pelo querer-dizer do locutor –, determinando a amplitude, as fronteiras, e as formas de estruturação do enunciado, realizada pela escolha de um gênero do discurso. A escolha do locutor, primeiramente, é determinada pela esfera da comunicação verbal, pela necessidade da temática (objeto do sentido), do conjunto de parceiros e, posteriormente, sem perder sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero do discurso.

Além disso, um enunciado relaciona-se com o próprio autor e com os outros parceiros da enunciação. A composição e o estilo são determinados pela necessidade de expressividade do locutor frente ao objeto de seu enunciado; assim, dependendo da apreciação valorativa do locutor com o objeto do discurso, os recursos lexicais, composicionais e gramaticais do enunciado são selecionados. Um dos recursos para a expressão da relação emotivo-volitiva do locutor com o objeto do discurso é a entonação, presente também na escrita através do estilo adotado.

Bakhtin (1952-1953/1979) marca, porém, que, ao se referir à questão do estilo, não o faz segundo os critérios da estilística. Para ele, o estilo está indissociavelmente ligado à noção de gênero sendo, juntamente com o tema e com as unidades composicionais, um de seus constituintes; por este motivo, o estudo dos estilos da língua só pode ser realizado se considerados os gêneros discursivos em sua diversidade.

Por *gêneros do discurso*, Bakhtin (1952-1953/1979) compreende as formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados segundo condições específicas da atividade. Entretanto, em cada esfera de utilização da língua, os enunciados produzidos encontram-se e entrelaçam-se com várias vozes sociais. Por este motivo, para Machado (1997:143), os gêneros devem ser compreendidos enquanto um conceito plural, que:

[...] reporta[m]-se às formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extra-verbal. Além disso, articula[m] formas discursivas criadoras da linguagem, de visões de mundo e de sistema de valores configurados por pontos de vista determinados.

A riqueza e a variedade dos *gêneros do discurso* são infinitas, assim como é inesgotável a variedade de atividades humana. Em cada esfera de atividade, há um repertório de gêneros possíveis que, seguindo os processos evolutivos vivos da língua, vão diferenciando-se e ampliando-se juntamente com a evolução da esfera. Os *gêneros do discurso* – orais e escritos – incluem desde uma curta réplica de um diálogo cotidiano, um relato familiar, uma carta, até as variadas formas de exposição científica e de modos literários. Esta heterogeneidade dos *gêneros do discurso* não pode ser minimizada quando é proposta a definição do caráter genérico do enunciado.

Bakhtin (1952-1953/1979) distingue, ainda, os *gêneros de discurso* primários, constituídos nas circunstâncias de comunicação verbal cotidiana, dos *gêneros de discurso* secundários, que aparecem naquelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente escritas. Durante o processo de formação dos gêneros secundários, estes incorporam e transformam os gêneros primários que, ao serem absorvidos, perdem sua relação imediata com a realidade existente e

com os discursos alheios, conservando sua forma e significado cotidiano apenas no conteúdo. Sua integração com a realidade ocorre, então, através do gênero que o incorporou.

Para Bakhtin (1952-1953/1979: 301), os gêneros nos são dados como nos é dada nossa língua materna, ou seja, *nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam.*

As formas da língua, assim como os *gêneros do discurso*, são introduzidos em nossa experiência e consciência, sem que sua correlação seja rompida; ambos organizam nossa fala. Segundo Bakhtin (1952-1953/1979), nossa fala é modulada pelos gêneros discursivos e todas as nossas enunciações revelam as escolhas das formas da língua. Entretanto, se em comparação a elas, os gêneros mostram-se mais flexíveis, pois variam conforme as circunstâncias, a posição social e a relação entre os parceiros da enunciação. Assim, dependendo da especificidade do gênero, há a seleção das palavras a serem utilizadas no discurso; estas são tiradas de outros enunciados (do próprio locutor e do de outros) pela semelhança com o gênero em questão, isto é, pelo tema, pela composição e pelo estilo. Desse modo, ao realizarmos um discurso fazemos circular palavras nossas e palavras de outros.

A palavra, para Bakhtin (1952-1953/1979), apresenta-se para o locutor/autor sob a forma de uma palavra neutra da língua, como palavra do outro e como sua própria palavra, impregnada de ideologia e de expressividade pela intenção discursiva. Há, assim, uma contínua interação entre os enunciados individuais e os enunciados dos outros, sempre presentes em nossos enunciados. Além disso, os enunciados são elaborados em função da resposta que o locutor espera do ouvinte (sua compreensão responsiva ativa), ou seja, são elaborados como que para ir de encontro a uma resposta (compreensão e resposta fundem-se numa relação dialética reciprocamente condicionada, não sendo possível a existência de uma sem a outra). Assim, os recursos lingüísticos que o locutor seleciona para seu enunciado estão sob influência do destinatário, levando-o à escolha do *gênero do discurso*, dos procedimentos composicionais e dos recursos lingüístico-estilísticos.

Esta inter-relação discursiva é demarcada pela entonação e, no discurso escrito, é percebida pelo contexto que envolve o discurso do outro e pela situação

transverbal que sugere a expressão apropriada. Portanto, um enunciado volta-se tanto para o objeto do discurso como para os outros discursos sobre o objeto, conferindo à fala e à escrita uma constituição dialógica.

Muitas vezes, em situações de ensino-aprendizagem, o conceito de *gêneros do discurso* é utilizado, erroneamente, como sinônimo da tradicional divisão em tipologia textual (narração, descrição e argumentação); entretanto, essas duas noções divergem desde seus fundamentos teóricos (considerando-se as diversas teorias que adotam a noção de tipos de textos). Está subjacente ao conceito de *gêneros do discurso*, conforme Bakhtin (1952-1953/1979), a noção de *dialogismo*, ou seja, a relação interdiscursiva estabelecida quando se produz um enunciado, fato não previsto nas teorias textuais.

Para estas teorias, os textos podem ser tomados sob dois pontos de vista diversos: a) como fechados neles mesmos, autônomos e, portanto, auto-suficientes no que se refere ao sentido; ou b) como havendo em sua constituição o diálogo com outros textos, isto é, são construídos a partir de uma relação intertextual.

Para Bakhtin, quando produzimos ou lemos um discurso escrito, coloca-se em jogo um diálogo com os discursos anteriores e com aqueles que dele procederão e não entre textos.

E é só a partir desses antecedentes que se pode compreender gêneros discursivos, seu papel em relação às atividades humanas, aos movimentos da linguagem e, conseqüentemente, seu papel no ensino e no aprendizado de língua, quer na modalidade literária ou não. Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo (Brait, 2000: 18).

Um outro aspecto que deve estar presente em qualquer prática que se proponha a tomar como base os gêneros discursivos é a de que, embora flexíveis,

permitindo uma liberdade na comunicação, para poder usar um determinado gênero é preciso dominá-lo (o que nem sempre ocorre em todas as esferas de atividade), pois, para a produção/compreensão de um enunciado, o locutor/leitor necessita conhecer as formas prescritivas da língua – componentes e estruturas gramaticais – e as formas prescritivas do enunciado – gêneros do discurso. Ambos são indissociáveis para um entendimento recíproco entre interlocutores.

Considerando-se, também, a distinção entre gêneros primários e secundários e que um trabalho com práticas sociais de linguagem implica num contínuo indissociável entre oral e escrita, os diversos estudos preocupados com a questão do ensino-aprendizagem de línguas que assumem a teoria bakhtiniana defendem a necessidade do desenvolvimento de um trabalho com gêneros discursivos diversos, muitas vezes, organizados seqüencialmente, levando-se em conta, também, as práticas discursivas orais. Estas práticas são pouco consideradas em nossa tradição educacional, porque se parte do pressuposto de que o fato da criança falar é, por si, suficiente para sua autonomia em qualquer situação de uso da linguagem, desconsiderando-se, assim, o *plurilingüísmo* social em circulação e as coerções que qualquer prática de linguagem sofre, em função da determinação do gênero apropriado para aquela esfera da atividade específica.

Desse modo, um trabalho com gêneros implica na consideração da esfera de circulação e do contexto de produção do texto e das noções de base da teoria bakhtiniana, como as de *dialogismo*, *plurilingüísmo*, *polifonia* e *compreensão responsiva*.

Um outro ponto que merece ser assinalado nesta discussão refere-se à forma como o texto é concebido. Bakhtin (1959-1961/1979) pontua que, se tomado em seu sentido amplo, de um conjunto coerente de signos, o texto é objeto de estudo tanto das ciências humanas como das ciências da arte, correspondendo, assim, à relação entre pensamento e pensamentos, emoção e emoções, palavra e palavras. Volochinov (1926) já havia discutido a relação entre textos e arte, criticando aquelas posturas que consideram a obra apenas como artefato ou que restringem o estudo à psiquê do criador e/ou do contemplador.

Centrando suas discussões, especificamente, no texto verbal, Volochinov (1926) aponta que um texto nunca pode ser tomado isoladamente,

desconsiderando-se a situação social que o engendra e os demais textos com que dialoga (os que o precederam e os que o sucederão), pois, na vida, um discurso verbal em si não é auto-suficiente. Ele nasce de uma situação extraverbal e, com ela, mantém uma conexão direta, constitutiva de sua significação.

Para ele, o contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores:

[...] 1) o horizonte espacial comum *dos interlocutores (a unidade do visível)* [...];
2) o conhecimento e a compreensão *comum da situação por parte dos interlocutores*; e 3) *sua avaliação comum dessa situação* (Volochinov, 1926: 5).

Há, assim, uma complexa interdependência entre o texto e o contexto que o elabora e o envolve. Além disso, a relação entre os interlocutores do discurso não pode ser desconsiderada, pois todo o texto permanece na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Um enunciado sempre une, como co-participantes, os sujeitos da situação, que a conhecem, a entendem e a avaliam igualmente. Dessa forma, um texto é constituído pela realização lingüística e por uma parte presumida, pelo não-dito. Este segundo aspecto só é possível se compreendido em sua dimensão social, por aquilo que é partilhado pelo grupo social ao qual o(s) sujeito(s) pertence(m).

[...] *Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social. O eu pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do nós* (Volochinov, 1926: 6).

Bakhtin (1920-1930/1979, 1970-1971/1979), ao se referir à questão da subjetividade, retoma novamente a presença do outro, daquele cuja voz é constitutiva do eu. Para ele, o eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me

é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (Bakhtin, 1970-1971/1979: 378).

Meu eu é, portanto, construído a partir das representações que o outro faz de mim, através de sua compreensão ativa e valorativa. Desse modo, para Bakhtin (1970-1971/1979), todas as palavras, exceto as do próprio sujeito, são palavras de um outro e toda existência se materializa neste universo de encontro com a palavra do outro, do reagir a elas, de assimilá-las como suas.

Nesta relação eu/outro(s) na qual me constituo, fazem-se presentes diversas linguagens sociais, cuja circulação determina um permanente embate sócio-ideológico. A constituição do eu não é, dessa forma, um processo pacífico, pois, como toda relação sógnica desenvolve-se no terreno interindividual, a consciência do eu é também constituída pelo *plurilingüísmo* social.

Qualquer enunciado constitui-se por um *plurilingüísmo dialogizado*, no qual se fazem sentir diversas vozes, marcadas, muitas vezes, por acentos sociais diversos. Trata-se da língua do dia a dia, de um grupo social, de uma tendência, línguas sócio-ideológicas, profissionais, de gêneros, de gerações, que se ampliam e aprofundam-se no desenvolvimento e dinâmica da língua, num trabalho contínuo de descentralização e desunificação verbo-ideológica. Esta “pressão” sócio-cultural, denominada por Bakhtin (1934-1935/1975), como *força centrífuga da língua*, faz oposição a uma outra força, chamada pelo autor *força centrípeta da língua*. Esta, que visa a unificação lingüística e a centralização ideológico-cultural, caracteriza-se por um sistema lingüístico-normativo; no entanto, sua natureza não é imperativa e sua determinação não é abstrata. Ela é, na verdade, a responsável pela vida da língua, pois, ao superar o *plurilingüísmo* centralizando o pensamento verbal e ideológico, determina um núcleo lingüístico sólido e resistente. Busca, desse modo, a minimização das diferenças, o “apagamento” da diversidade lingüística em prol da existência de uma língua única, e, portanto, a determinação de apenas uma ideologia.

É neste embate de natureza sócio-ideológica que a língua vive e torna-se dinâmica.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüísmo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüísmo vivo o seu aspecto lingüístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüísmo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) (Bakhtin, 1934-1935/1975: 82).

Esta discussão, aqui iniciada, é de fundamental relevância para esta pesquisa e, por esse motivo, será continuamente retomada e aprofundada no decorrer deste trabalho. Neste momento, ela é realizada apenas como suporte para a fundamentação das discussões sobre leitura.

Bakhtin (1934-1935/1975) comenta que, em todas as esferas de atividade humana, as palavras dos outros, as diversas vozes sociais em circulação, fazem-se presentes no discurso do sujeito “que fala”. Estas podem materializar-se no enunciado através de palavras como: “dizem”, “disse”, “ouvi dizer”, “consideram”, “pensam”, ou serem incorporadas no discurso sem serem sentidas de forma direta. Entretanto, de qualquer forma, em toda enunciação há a transmissão e a interpretação de palavras alheias, que passam por diversas e importantes transformações em seu significado. Assim, a palavra do outro, quando introduzida no discurso, sofre diferentes procedimentos de elaboração, determinados pelo enquadramento contextual – dialógico – ao qual é submetida. A relação dialógica estabelecida determina o caráter da transmissão e, conseqüentemente, as transformações relativas ao acento e ao sentido que adquirem na enunciação.

Este fato é discutido por Bakhtin (1934-1935/1975) quando no ensino escolar de línguas (disciplinas verbais), no qual a transmissão dos discursos dos outros, geralmente, é realizada através de dois procedimentos: pelo relato “de cor” ou realizado “com suas próprias palavras”.

Comenta, então, que esta última modalidade de transmissão levanta uma problemática relativa à necessidade de realização de um relato que se caracteriza pela bivocalidade, pois as palavras de quem diz não podem ser dissolvidas nas palavras alheias, devendo assim compor-se por um caráter misto, reproduzindo o estilo e expressões do outro nos lugares necessários.

[...] *Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem “com nossas próprias palavras” inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação* (Bakhtin, 1934-1935/1975: 142).

A prática de tomar as palavras do outro como sendo sua, determina a assimilação destas como próprias e essa assimilação refletir-se-á, de forma direta, nas formações ideológicas em jogo, pois as palavras do outro, ao perderem seu caráter informativo, passam a definir as próprias bases das atitudes ideológicas.

A leitura assim realizada não propicia o conflito, o embate sócio-cultural decorrente do *plurilingüísmo* sempre presente e, atuando de forma velada, busca a centralização e a unificação ideológica. Melhor dizendo, ao desconsiderar ou tentar minimizar o *dialogismo* presente em todo e qualquer discurso, desvia a significação ideológica da palavra viva *de sua verdade ou de sua mentira, de sua importância ou de sua insignificância, de sua beleza ou de sua fealdade* (Bakhtin, 1934-1935/1975: 151). Nesta falta de penetração dialógica não há com o que conversar e, portanto, não há resposta ao discurso do outro. O enunciado fecha-se e completa-se nele próprio.

As questões relativas à memória devem também sofrer um deslocamento quando do assumir deste paradigma teórico. Contrariamente aos pressupostos das teorias cognitivas, que a consideram como um conjunto de representações confinadas às estruturas cerebrais, a memória não pode ser compreendida senão

como *um processo cognitivo no qual intervém a linguagem e o pensamento discursivo* (Morato, 1995: 65).

Vygotsky (1932/1982), ao discutir o desenvolvimento da memória na criança, criticou tanto os estudos de ordem materialista que, de maneira simplista e mecanicista, buscavam compreendê-la através de elementos isolados da atividade cerebral, como aqueles realizados com base na psicologia idealista, que concebiam a memória como um processo no qual se desenvolve a relação real entre matéria e espírito.

Para Vygotsky (1932/1982), a memória existe desde a mais tenra idade, desenvolvendo-se de modo oculto; para compreendê-la, torna-se necessário conhecer seu processo constitutivo. Historicamente, a memória humana seguiu, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, ou seja, com a criação de novos procedimentos, o homem conseguiu subordinar a memória a seus objetivos, controlando o curso de memorização, convertendo-a no reflexo da consciência humana. Dessa forma, a memorização mediada leva-nos à memória verbal, à memorização do registro verbal dos acontecimentos, de sua formulação verbal.

No entanto, Vygotsky (1932/1982) aponta que este fato torna-se simplista se os estudos relativos à memória mediada não levarem em conta que, ao se desenvolver, esta memória sofre um deslocamento no sistema das funções psicológicas. Para o autor, numa memorização imediata, chega-se diretamente à memória; no caso da memorização mediada, é necessária a ajuda de uma série de operações psicológicas que podem ou não ter algo em comum, diretamente, com a memória. Produz-se, assim, uma espécie de substituição de funções psicológicas por outras. Segundo Vygotsky (1932/1982), não há, durante o desenvolvimento, variação na estrutura funcional da memória, mas sim no caráter das funções que auxiliam no processo de memorização. Modifica-se, assim, a relação interfuncional que une a memória à outras funções.

Desta maneira, na idade infantil, a memória configura-se como uma das funções psicológicas centrais; é devido a ela que se organizam todas as demais funções e, por esse motivo, pode-se afirmar que o pensamento infantil é determinado, em grande medida, pela memória. *Para a criança, pensar é lembrar, isto é, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação* (Vygotsky,

1932/1982: 379). Ao final do desenvolvimento infantil, as relações interfuncionais da memória modificam-se e assumem um sentido oposto: *para o adolescente recordar é pensar* (Vygotsky, 1932/1982: 380). Isto porque sua memória molda-se à lógica e, assim, memorizar torna-se o mesmo que estabelecer e encontrar relações lógicas, enquanto que recordar, consiste em buscar o ponto que deve ser lembrado.

Assim posto, pode-se dizer que a memória, como todas as demais funções psicológicas superiores, não pode ser compreendida de maneira dissociada da linguagem, material semiótico da vida interior, da consciência, de constituição da subjetividade e das relações sociais e culturais.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos (Vygotsky, 1929/1984: 58). Esta afirmação de Vygotsky (1929/1984), a centralidade que atribui ao funcionamento do signo na vida mental, estabelece um diálogo com todo o pensamento bakhtiniano e, dessa maneira, conforme discutiu Smolka (2000:185), *a dimensão psicológica não pode ser separada da significação e do discurso*. Como a realidade psicológica é social em essência e constituída por signos, memória e história entrelaçam-se e constituem-se possíveis apenas no e pelo discursivo.

[...] o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um locus da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – locus portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória [...] Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (Smolka, 2000: 187).

Ao tomarmos os conceitos de *dialogismo*, *plurilingüísmo* e *polifonia* da teoria bakhtiniana, e, portanto, que toda palavra, toda enunciação já foi falada, contestada e avaliada por outrem, assumimos a existência de um passado discursivo, ou seja, de *enunciados pré-existentes dispostos na cultura, que marcam semântico-discursivamente a apropriação social da linguagem* (Morato, 1995: 84).

[...] *Se de algum modo nos preocupamos em compreender como a palavra vai forjando e transformando a memória, ou seja, como a memória (dita) psicológica vai se constituindo e se organizando no e pelo discurso, podemos também problematizar como a memória vai se inscrevendo na palavra, como as práticas vão se inscrevendo no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana perdura e se esvai* (Smolka, 2000: 189).

Desta forma, pode-se dizer, que a memória é *elaborada no social, emergente nos processos de significação* (Braga, 2000: 78), e, assim, é constituída pelas e constitutiva das interações verbais.

Esta releitura da noção de memória traz a tona a relação dialógica constitutiva do eu e do(s) outro(s) e, portanto, a presença constante da palavra de outrem na expressão e constituição do discurso interior, na medida em que, como discutiram Bakhtin/Volochinov (1929: 147-148), qualquer atividade mental é mediatizada pelo discurso interior, onde se dá a junção do discurso apreendido do exterior. *A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetiva a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.*

Assim, ler significa entrar em diálogo com suas próprias palavras internas e com a palavra do(s) outro(s), construídas durante a história de cada um; é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com o *plurilingüísmo* social em circulação no texto. No entanto é, também, deparar-se com outra(s) cultura(s) distinta(s) daquelas presentes na cultura nacional, constituída e constitutiva da língua.

Esta discussão torna-se relevante nesta pesquisa, já que a língua portuguesa é concebida e assume o *status* de língua estrangeira (segunda língua) para os surdos e a língua de sinais constitui-se como primeira língua para esses sujeitos. Dessa forma, entra em jogo, em atividades de leitura, uma relação interdiscursiva no interior de duas línguas com materialidades distintas.

Bakhtin/Volochinov (1929) apontam que a palavra estrangeira, objeto de estudos de filólogos e lingüistas da antiguidade, sempre desempenhou um papel colonizador no processo de formação das civilizações, já que, por muitos anos, desconsiderou-se as forças e estruturas que elas carregavam, determinantes da

grande influência em todas as esferas de criação ideológica. É por esse motivo que as palavras estrangeiras sempre estiveram relacionadas com a idéia de poder e de força.

Tratadas de maneira estática, as formas normativas dessas línguas foram, então, assimiladas de maneira acrítica, razão pela qual seu determinismo ideológico sobrepujou por anos, a cultura nacional.

Dessa forma, os autores comentam que a palavra estrangeira deve ser considerada como signo lingüístico e, portanto, ideológico; além disso, ao abordar uma outra língua deve-se buscar o estabelecimento de uma relação dialógica, adotando-se, assim, uma postura compreensiva ativa. Somente a partir desses princípios é que se torna possível uma reação, seja de aceitação seja de oposição, à palavra estrangeira, num processo vivo e dinâmico de intercâmbio de conhecimentos e de embates ideológicos.

Por esse motivo, Bakhtin/Volochinov (1929) defendem que o método de ensino de uma segunda língua deve levar o aprendiz a familiarizar-se com as formas da nova língua, e, para tal, as palavras devem estar inseridas em um contexto e em situações de enunciação concretas, ou seja, devem ser introduzidas na vida do aprendiz a partir dos diversos contextos nos quais figurem, estando associadas, desse modo, aos fatores de mutabilidade contextual e da diferença.

[...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (Bakhtin/Volochinov, 1929: 95, nota 3).

No entanto, mesmo inserida na cadeia interdiscursiva e tratada como signo, a palavra estrangeira, conforme discutiu Revuz (1998), promove no aprendiz a ilusão de que existe apenas um único ponto de vista sobre as coisas, o que o leva a supor que seja possível uma tradução termo a termo. Ler uma segunda língua é defrontar-se com expressões, com palavras que carecem de sedimentação, pois trazem em si valores sócio-culturais diversos daqueles constitutivos da primeira língua. Por este motivo, para Revuz (1998: 230),

[...] *a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.*

Para superar esta dificuldade, deve-se superar o ensino-aprendizagem que considere a língua em seu caráter instrumental e, portanto, levar o aprendiz a inserir-se ou desenvolver o sentimento de estar frente a uma outra cultura, a uma outra comunidade lingüística que lhe está acolhendo como estrangeiro nesta língua e, portanto, experimentar um sentimento de deslocamento em relação à sua comunidade de origem.

No caso dos surdos, estas questões sofrem de um agravamento, na medida em que, historicamente, a língua de sinais não tem sido reconhecida como tal e, conforme exposto no capítulo 1 deste estudo, buscou-se “apagá-la” e descaracterizá-la nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Pode-se dizer, que o processo de “apagamento” e de “descentralização” das línguas de sinais entrelaça-se e confunde-se com a própria história de língua³². No Brasil, o *plurilingüismo* constitutivo da língua brasileira de sinais foi tomado, por muito tempo, como fator de desestabilização da língua e, conseqüentemente, houve a manutenção da hegemonia da língua portuguesa. As *forças centrípetas* de unificação lingüística e de centralização ideológico-cultural, neste caso, tiveram sua ação em dois sentidos diferentes: na própria constituição da língua brasileira de sinais e na relação estabelecida com o português. Melhor dizendo, houve uma resistência, dentro do próprio grupo de surdos no reconhecimento da língua, ao mesmo tempo em que se buscou “apagá-la” quando na convivência com o português. Tal foi a força desses movimentos que, apenas no ano de 2002, essa língua foi oficialmente reconhecida³³.

³² Esta questão foi tratada em maior profundidade no capítulo 1: Plurilingüismo e Educação dos Surdos: Uma leitura bakhtiniana da história.

³³ Este fato pode ser sentido, ainda hoje, no Brasil, na medida em que há, em todo o país, apenas duas escolas reconhecidamente bilíngües – uma em Campina Grande, na Paraíba, e outra em Cotia, em São Paulo. Vários movimentos isolados buscaram (e ainda buscam) uma transformação educacional, mas foram (e são) vencidos pela resistência à mudanças. Acrescenta-se ainda a essa

Dessa forma, o poder das palavras em língua portuguesa manteve-se atuante (e ainda se mantém), assim como sua imposição realizada de maneira estática, a partir das formas normativas da língua. Sua força é refletida no próprio discurso dos surdos, que se vêem inferiores por não conhecê-las, buscando, a todo custo, “dominá-las”, descaracterizando e/ou desconsiderando a LIBRAS quando frente ao português (oral e/ou escrito)³⁴.

Por este motivo, alguns surdos, na tentativa de valorização da LIBRAS, ao mesmo tempo em que buscam fazer-lhe resistência, investem no desenvolvimento do *Sign Writing*, acreditando que este sistema de transcrição aumentaria o *status* da língua por permitir-lhe um registro escrito.

Decorre, assim, a necessidade de rever de algumas questões: como, a partir da interdiscursividade constitutiva da língua brasileira de sinais, estabelecer uma relação com a interdiscursividade constitutiva da escrita em português? Como, dada a materialidade distinta das duas línguas, possibilitar o estabelecimento de relações dialógicas entre os surdos e a língua portuguesa escrita e, desta forma, lidar com a língua a partir de sua heterogeneidade e polissemia?

O que se impõe nestas questões, é uma problemática que envolve a própria concepção de discurso e, portanto, a necessidade de tomá-lo em sua dinâmica viva, constitutiva da linguagem e dos sujeitos. Elas serão retomadas no capítulo 4 deste trabalho: *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*.

discussão, aquelas experiências (com suporte governamental) que acreditam que toda a questão educacional que envolve os surdos pode ser resolvida pela inclusão de intérpretes em sala de aula, sem levar em consideração a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e o currículo escolar (pensado para ouvintes), dada a materialidade distinta da língua de sinais (uma discussão pormenorizada quanto a essas questões, foi feita por Lacerda, 2000, 2002).

³⁴ Lodi, Harrison & Campos (2002) levantam como fatores de desvalorização social da língua de sinais pelos surdos: o desconhecimento desta língua pela maioria ouvinte, o não uso ou consideração desta no espaço escolar e o fato da língua de sinais ser uma língua ágrafa.

Capítulo 3

Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo, serão discutidos os aspectos relativos à metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento do trabalho de campo realizado para este estudo. Este consistiu na realização de oficinas de leitura com um grupo de surdos adultos, considerando a situação bilíngüe que caracteriza este grupo social enquanto usuários da LIBRAS e da língua portuguesa, nas diferentes situações cotidianas. Considerou-se também que a apropriação do português escrito por estes sujeitos deva ocorrer a partir de práticas discursivas que levem em conta o contexto enunciativo, o *plurilingüismo* e a heterogeneidade constitutiva da linguagem.

Dessa forma, buscou-se, no espaço das oficinas, a imersão do grupo em práticas de leitura que considerassem a linguagem escrita em sua dinâmica discursiva. O objetivo foi o de compreender as práticas de leitura desenvolvidas pelos sujeitos surdos quando na relação com textos escritos em português, a partir de interações discursivas em LIBRAS, na medida em que ela foi a base lingüística para a discussão e compreensão dos diferentes textos abordados.

Para tal, procurou-se, com este trabalho, responder às seguintes questões de pesquisa: Quais práticas de letramento podem ser observadas quando na interlocução do grupo de surdos com a linguagem escrita? Quais as características da interação leitores surdos/texto, na construção dos sentidos da leitura? O grupo desenvolveu uma leitura dialógica do texto? Quais as características da interação discursiva em LIBRAS, seja entre os surdos e/ou entre surdos e ouvinte, que auxiliaram na construção dos sentidos em LIBRAS pelos surdos? Quais os aspectos da situação de produção contidos nos gêneros do discurso que interferiram na compreensão do texto pelos sujeitos surdos?

Inicialmente, será abordada a metodologia adotada para a coleta de dados e, nesta, serão apresentados o contexto de pesquisa, os sujeitos participantes, a

organização das oficinas e os textos lidos neste espaço. Em seguida, dadas as especificidades da LIBRAS, tornou-se necessária a realização de uma discussão enfocando-se algumas particularidades desta língua, para, posteriormente, serem feitas as considerações concernentes ao sistema adotado para a transcrição dos dados. Para finalizar este capítulo, será realizada a apresentação e a discussão da metodologia de análise, abordando-se os aspectos que nortearam a análise do *corpus*.

3.1. METODOLOGIA DE COLETA DOS DADOS

Assumir a teoria enunciativa bakhtiniana para o desenvolvimento de uma pesquisa implica, necessariamente, em considerar e resgatar, em todo o percurso, a dimensão histórica e social dos sujeitos, das situações e dos fenômenos estudados. Histórico compreendido não como restrito ao estudo da dimensão passada, mas como *curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro* (Góes, 2000: 13); social entendido como *fruto de significados/interpretações produzidas pelos participantes* (Moita Lopes, 1996: 167) nos diversos contextos e esferas de atividade humana.

O campo de pesquisa é compreendido como um espaço onde histórias são postas em contato e em confronto, onde o eu e o(s) outro(s), dialogicamente constituídos, defrontam-se e se deixam transparecer por meio das diversas vozes que se fazem presentes e que se entrelaçam numa teia interdiscursiva permanente e inacabada. É também o lugar onde as diferenças se revelam: diferenças entre os sujeitos participantes da pesquisa; mas, principalmente, diferença entre o pesquisador e o seu *outro*.

A questão que se coloca, então, neste espaço, é a da *alteridade* constitutiva de todo trabalho de pesquisa, tema que vem sendo estudado e discutido, de maneira aprofundada, por Amorim (1996, 2001). Para a autora, toda e qualquer pesquisa realizada no campo das Ciências Humanas deve considerar a alteridade, ou seja, *o problema da relação com o outro na produção do conhecimento* (Amorim,

1996: 109), relação fundamental *que emerge de uma diferença* [de lugares] *na construção do saber* (Amorim, 2001: 30).

Para Amorim (1996, 2001), tentar apagar ou anular esta diferença implica na perda do dialogismo fundante de toda relação discursiva e da constituição dos sujeitos; dessa forma, em todo texto, seja aquele em construção/negociação no campo de pesquisa seja aquele que será escrito, devem-se fazer presentes várias e diferentes vozes: aquelas dos sujeitos de pesquisa e a do pesquisador, bem como a relação entre seus pontos de vista e entre seus horizontes sócio-culturais.

Assim, nas relações interdiscursivas tecidas no campo de pesquisa, o objeto de estudo é construído, tornando-se, num movimento dialético, estranho e familiar ao pesquisador. Pode-se, então, dizer, que o pesquisador é *aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la* (Amorim, 2001: 26). Distanciamento e proximidade, relações tecidas dialógica e dialeticamente; é neste movimento que o pesquisador assume uma posição que lhe é exterior (*exotópica*) e sem a qual não pode construir conhecimento.

Desse modo, o pesquisador não pode furtar de assumir o rigor teórico e o distanciamento imposto por toda teoria, já que é do seu interior que ele enuncia. Assumir a diferença (e não a identidade com o objeto) como possibilidade para o estabelecimento de relações, construções, negociações de sentidos, para a interlocução entre teoria e campo e, portanto, para a voz do pesquisador e a do(s) outro(s) fazerem-se presentes, em um *trabalho de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e o pesquisador* (Amorim, 2001: 29-30).

Com base nestes pressupostos foi desenvolvido o trabalho de campo desta pesquisa. Nele a diversidade não apenas foi contemplada como considerada como fator essencial para a construção de textos, que postos em contato com outros textos e com diferentes histórias, ganharam novos sentidos.

Pesquisadora e grupo de sujeitos surdos assumiram, assim, papéis de co-construtores e transformadores dos processos e eventos desenvolvidos no espaço das oficinas e, numa relação dialética, foram também por eles transformados.

Pode-se dizer, desse modo, que o *dialogismo* marcou a alteridade e que os textos construídos foram fundados pelas diversas vozes constitutivas desta pesquisa.

3.1.1. O Contexto da Pesquisa

As oficinas propostas para a realização desta pesquisa foram desenvolvidas na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Neste espaço são oferecidos dois serviços à comunidade surda da cidade: atendimentos clínicos na área da Fonoaudiologia e grupos de sujeitos surdos e de familiares, desenvolvidos por um instrutor surdo³⁵ e coordenados por três docentes do Curso de Fonoaudiologia da UNIMEP (dentre eles, a pesquisadora).

Os atendimentos clínicos fonoaudiológicos são realizados por alunos do Curso de Fonoaudiologia da UNIMEP, sob supervisão, também, das três docentes, e caracterizam-se por práticas clínicas bilíngües, nas quais circulam, nos espaços terapêuticos, tanto a LIBRAS como as linguagens oral e escrita da língua portuguesa.

Os grupos de surdos tiveram início no ano de 1999; tinham como objetivo levar os sujeitos surdos que procuravam a Clínica a desenvolverem a LIBRAS. Nestes espaços ocorriam também discussões relativas às particularidades da surdez e do ser surdo, promovendo uma (re)significação da surdez a partir do contexto da diversidade. Essa experiência mostrou resultados satisfatórios (Lodi, Lacerda & Mantelatto, 2000a, 2000b; Mantelatto, Lacerda & Lodi, 2000; Lacerda, Mantelatto & Lodi, 2001, 2003; Lodi, Lacerda, Mantelatto & Agrella, 2002), em especial, no grupo de surdos que aceitou participar desta pesquisa³⁶, no qual foi observada uma

³⁵ A presença do instrutor surdo neste espaço foi possível graças ao projeto de pesquisa *O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UNIMEP*, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cristina B. F. de Lacerda, com a participação da Prof^a. Dr^a. Sueli A. Caporali e da Prof^a. Ms. Ana Claudia Lodi, como pesquisadoras colaboradoras. Este projeto foi realizado entre os anos de 1999 e 2003, e recebeu, durante este período, apoio do Fundo de Apoio à Pesquisa da UNIMEP.

³⁶ Todos os surdos adultos que freqüentavam a Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP no primeiro semestre de 2001 foram convidados a participar das oficinas, mas apenas um grupo compareceu aos encontros.

mudança de atitude quanto ao uso da LIBRAS e à aceitação de sua condição social de ser surdo, buscando nela aspectos positivos.

Embora para a realização das oficinas aqui propostas tenha sido utilizado o espaço físico da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP, seu desenvolvimento não teve um caráter clínico-terapêutico e, portanto, a fim de ser evitado qualquer tipo de interferência no desenvolvimento da pesquisa, as oficinas foram realizadas em dias e horários distintos daqueles das terapias fonoaudiológicas e dos grupos de surdos, assim como os materiais utilizados não foram disponibilizados para discussão nestes outros espaços.

Além do grupo de surdos, apenas a pesquisadora participou das oficinas.

3.1.2. Caracterização dos sujeitos

O grupo que aceitou participar das oficinas de leitura tinha uma identidade grupal constituída, pois freqüentavam o mesmo grupo de desenvolvimento de LIBRAS (alguns, desde seu início) e muitos mantinham uma relação social extra-clínica, no grupo social de surdos de Piracicaba.

O grupo que participou da pesquisa foi constituído por sete adultos surdos que, para efeitos desta pesquisa, foram nomeados como Adriana, Débora, Gabriela, Juliana, Karen, Letícia e Cláudio³⁷. Suas idades, na época da realização das oficinas, variavam entre 21 e 32 anos. Quatro deles possuíam bons conhecimentos de LIBRAS (Adriana, Débora, Karen e Letícia), embora tivessem uma imagem de si próprios como aprendizes desta língua; os outros três (Gabriela, Juliana e Cláudio), possuíam uma compreensão de LIBRAS bastante limitada e restrições ainda mais severas quanto à compreensão do português.

Apresentavam um grau de escolaridade variado: dos sete sujeitos, apenas dois continuavam sua escolaridade no período em que foram realizadas as oficinas, em escolas regulares, e referiam achar importante manterem-se nesta para que, num futuro, pudessem estar habilitados a trabalhar. Segundo relato desses sujeitos, a escola era muito difícil, a compreensão dos conteúdos limitada, mas, sem o

³⁷ Os nomes que constam deste trabalho são codinomes.

término do processo de escolarização, não viam possibilidade de conseguir um emprego – único objetivo que tinham com relação à educação escolar. No que se refere, especificamente, à linguagem escrita, todos relataram muitas dificuldades em ler e em escrever, razão pela qual alguns abandonaram os estudos e procuraram a Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP.

Dada a diversidade na história de vida e, portanto, educacional, de cada sujeito, torna-se necessária uma breve apresentação dos integrantes do grupo, pois suas histórias serão consideradas e, às vezes, retomadas, quando da análise dos dados obtidos nas oficinas. Os dados pessoais foram fornecidos pelos próprios sujeitos, durante o período em que as oficinas foram desenvolvidas.

Adriana tinha 21 anos na época da realização das oficinas. Iniciou sua escolaridade aos 6 anos, em escola regular; continuava seus estudos cursando o primeiro ano do Ensino Médio, completando, assim, seu décimo quinto ano de escolarização. Gostaria de, após o término do processo educacional, seguir estudando numa área em que pudesse desenvolver mais seus conhecimentos sobre o português escrito, mas acreditava que, frente às dificuldades enfrentadas – lingüístico, educacionais e financeiras –, deveria procurar um emprego e não tentar uma faculdade. Adriana era fluente em LIBRAS. Fazia uso restrito do português oral quando na interação com ouvintes. Convivia com diversos surdos, tendo estabelecido com eles sua vida social.

Débora estava com 21 anos quando as oficinas foram desenvolvidas. Iniciou sua escolaridade aos 4 anos, em uma escola regular em Belém (PA). Neste período, sua surdez foi diagnosticada e Débora encaminhada para um centro especializado para surdos, onde permaneceu até seus 12 anos; neste centro, a comunicação profissionais/surdos ocorria através de práticas bimodais, com ênfase no desenvolvimento da linguagem oral. Em seguida, Débora foi inserida na rede regular de ensino, onde deu continuidade ao seu processo educacional, segundo ela, com muitas dificuldades. Aos 18 anos, mudou-se com a família para Piracicaba, continuando seus estudos em classes de ensino regular. Neste mesmo período, procurou a Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP onde conheceu outros surdos; passou, também, a freqüentar uma igreja que realizava um trabalho de evangelização com surdos, a partir da LIBRAS. Esses foram os primeiros contatos de

Débora com a língua de sinais. No período da realização das oficinas, completava seu décimo sétimo ano de escolarização, cursando o segundo ano do Ensino Médio, em um curso supletivo; iria iniciar o terceiro ano em agosto de 2001. Não pretendia prosseguir com seus estudos e fazer uma faculdade, pois acreditava ser mais fácil e mais importante conseguir um bom emprego. Assim como Adriana, convivia com o grupo de surdos da cidade.

Gabriela tinha 32 anos no período em que as oficinas foram desenvolvidas. Sua escolaridade teve início aos 7 anos de idade, na APAE, onde também era submetida a atendimento fonoaudiológico voltado ao desenvolvimento da linguagem oral. Gabriela não freqüentou escolas regulares de ensino, tendo permanecido na APAE por seis anos. Não fazia uso da língua de sinais, relatando não gostar de sinais, pois acreditava que o melhor era desenvolver a fala. Assim, no contato com o outro, procurava comunicar-se por meio da linguagem oral; no entanto, como sua fala era ininteligível, Gabriela era obrigada a fazer uso de gestos próprios e caseiros. Não convivia com outros surdos, a não ser na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP. Era dependente da família; não se locomovia pela cidade sozinha, estando sempre acompanhada de sua irmã e/ou mãe. Desde 1999, cursava uma escola de desenho na cidade. Trabalhava em casa, auxiliando sua mãe na confecção de roupas.

Juliana estava com 24 anos na época das oficinas. Nasceu em João Pessoa e, ainda pequena, mudou-se com a família para Piracicaba. Dos 3 aos 5 anos, freqüentou uma instituição para surdos na cidade, onde realizou acompanhamento fonoaudiológico com ênfase no desenvolvimento da linguagem oral. Aos 7 anos, foi incluída na rede regular de ensino, cursou um semestre da 1ª série do Ensino Fundamental, sendo obrigada a abandonar a escola, pois sua família precisou mudar de cidade. No período em que morou fora de Piracicaba, não freqüentou nenhuma escola ou instituição para surdos. Quando voltou a viver em Piracicaba, já adolescente, não foi aceita pelo sistema de ensino da cidade para continuidade de seus estudos, dada sua idade avançada e o atraso no processo educacional. Juliana, no ano de 2000, voltou a estudar, freqüentando a 3ª série do Ensino Fundamental em um curso supletivo, mas desistiu dos estudos após poucos meses, alegando ter muita dificuldade para compreender o professor, além de não saber ler e escrever. Possuía um conhecimento limitado da LIBRAS e do português, mas

buscava fazer uso da linguagem oral para comunicar-se com o outro; no entanto, como esta era ininteligível, valia-se de gestos próprios e caseiros para se fazer entender. Sua família não permitia que ela saísse de casa com amigos e que, portanto, freqüentasse os locais em que o grupo de surdos se encontrava. Seu único contato com surdos ocorria na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP.

Karen, com 23 anos no período em que foram desenvolvidas as oficinas, nasceu em Minas Gerais e, quando menina, mudou-se para Piracicaba com a família. Após oito anos de estudos em escolas de ensino regular, optou por cursar a 5ª e a 6ª série do Ensino Fundamental em uma classe especial para surdos, no período noturno, pois trabalhava como babá durante o dia. Era fluente em LIBRAS e possuía alguns conhecimentos do português oral, utilizando-o, acompanhado por gestos e/ou sinais de apoio, quando na comunicação com ouvintes. Karen era casada com um surdo e, na época da realização das oficinas, estava em final de gestação; assim, embora tivesse demonstrado bastante interesse em participar das atividades, pôde comparecer a apenas dois encontros.

Letícia tinha, na época em que foram desenvolvidas as oficinas, 21 anos. Aos 5 anos de idade, começou a freqüentar uma instituição para surdos da cidade, na qual permaneceu por aproximadamente 8 anos, realizando terapia fonoaudiológica e acompanhamento pedagógico, a partir de uma abordagem cujo foco era o desenvolvimento da linguagem oral. Aos 9 anos, foi incluída na rede regular de ensino, na qual permaneceu por cinco anos, concluindo as três primeiras séries do Ensino Fundamental. Nesta época, com 13 anos, desligou-se também da instituição para surdos, iniciando acompanhamento pedagógico domiciliar. Após um ou dois anos, retornou à escola, terminando o Ensino Fundamental em 1998, com 18 anos. Letícia passou, assim, por, aproximadamente, 11 anos de escolarização até o término do Ensino Fundamental. Ela relatou no grupo que não pretendia retornar à escola, pois o mais importante para ela era conseguir um trabalho. Era fluente em LIBRAS, tendo começado a aprendizagem desta língua na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP, em 1999. Relacionava-se com outros surdos em sua vida social. Letícia fazia uso da linguagem oral quando em sua comunicação com ouvintes e, algumas vezes, com os próprios surdos, mas demonstrava um domínio limitado do português.

Cláudio, único homem deste grupo, tinha 26 anos. Possuía conhecimentos limitados da LIBRAS e ainda mais reduzidos do português, o que lhe acarretava dificuldades no relacionamento tanto com surdos como com ouvintes. Coursou até a 3ª série do Ensino Fundamental em escola regular, relatando que, neste período, não compreendia nada que o professor lhe ensinava, razão pela qual abandonou seus estudos (Cláudio não se lembrava da idade em que parou de estudar). Segundo Cláudio, suas atividades escolares centravam-se na realização de cópias de escritos em lousa ou livro, sem nunca tê-los compreendido. Passou alguns anos de sua vida em outros Estados do Brasil e, nestes, nunca estudou. Comunicava-se através de sinais da LIBRAS e de sinais próprios, utilizando-se, constantemente, de mímicas e pantomimas para ser compreendido. Trabalhava como pintor na cidade.

3.1.3. Organização das Oficinas

As oficinas foram desenvolvidas uma vez por semana, durante 90 minutos, nas dependências da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP. Participaram das oficinas o grupo de surdos comentado acima e a pesquisadora. Todos os encontros foram video-gravados sob responsabilidade de uma aluna do Curso de Fonoaudiologia, que aceitou colaborar com esta pesquisa, e transcritos pela pesquisadora.

Durante a realização das oficinas, as fitas foram analisadas, semanalmente, pela pesquisadora, pois, através das observações dos encontros realizados, novas atividades e formas de abordar as leituras puderam ser desenvolvidas.

A seleção dos textos trabalhados nas oficinas foi feita pelo grupo. A pesquisadora apresentou ao grupo vários materiais de circulação impressa – revistas, jornais da cidade, gibis – e os sujeitos escolheram, após prévio contato com os materiais, aqueles textos que mais os interessavam. Apenas após concordância de todo o grupo, as práticas de leitura eram iniciadas.

O desenvolvimento do trabalho nas oficinas foi o seguinte: após a escolha do texto, ele era fotocopiado e entregue ao grupo para que fosse realizada uma primeira leitura do material. Nesta primeira aproximação com o texto, o grupo foi

orientado a buscar nas dimensões extra-verbais (consideração da esfera e veículo de circulação, conhecimentos prévios sobre o tema), não-verbais (fotos, diagramação do texto) e no reconhecimento de índices verbais-textuais (título, legendas das fotos) aspectos que pudessem direcionar e/ou facilitar a construção dos sentidos do texto. Em seguida, essa primeira leitura era discutida com o grupo e, nessa, os sujeitos comentavam seus conhecimentos sobre o assunto e aqueles construídos na primeira leitura realizada. Muitas vezes, nessas conversas, a pesquisadora relacionava os conhecimentos dos sujeitos com aqueles contemplados no texto, apontando e destacando neste os pontos comentados pelos sujeitos, a partir dos índices verbais-textuais e não-verbais presentes no texto, percebidos/lidos ou não por todos os sujeitos.

Posteriormente, uma segunda leitura era proposta, voltada, dessa vez, para os aspectos verbais-textuais. Em seguida, eram discutidas as diferentes leituras dos sujeitos e a pesquisadora procurava, nestes momentos, resgatar os pontos abordados anteriormente com os recém lidos pelos sujeitos. A pesquisadora assumiu, durante todo o tempo, o papel de mediadora entre o grupo e o texto. Torna-se importante lembrar que toda interação discursiva estabelecida no grupo, seja entre os surdos seja entre eles e a pesquisadora, ocorreu em **LIBRAS**; a língua portuguesa fez-se presente, apenas, nos aspectos verbais do texto.

Dessa forma, foi focado com o grupo a importância da dimensão extra-verbal – conhecimentos prévios individuais e aqueles construídos na interação intragrupo sobre o tema em questão, o papel do contexto como determinante da compreensão e do diálogo que o leitor estabelece com o texto; da não-verbal – importância das fotos, da diagramação do texto no auxílio da construção dos sentidos; e da verbal-textual – a não necessidade de se “(re)conhecer” todas as palavras, já que o sentido é construído na relação recíproca entre os vários sentidos, vozes e linguagens e entre as várias dimensões que constituem o texto, além de haver a comparação entre as estruturas da língua portuguesa com as utilizadas em LIBRAS.

As várias linguagens presentes, seja no texto seja nas interações verbais estabelecidas no e pelo grupo, foram também enfocadas e, em alguns momentos,

buscou-se a comparação das situações descritas no texto e discutidas pelos sujeitos com aquelas do cotidiano dos membros do grupo.

Algumas vezes ocorreu de um mesmo material ser utilizado em duas ou três oficinas. Antes que a continuidade da leitura fosse iniciada, os aspectos discutidos no(s) encontro(s) anterior(es) eram retomados, tanto pelo grupo como pela pesquisadora, para que o todo textual fosse garantido.

Durante a realização das oficinas, a pesquisadora buscou desenvolver um trabalho que levasse em conta um mínimo de variação de gêneros discursivos e, para tal, levou textos que se diferenciavam, tanto no gênero como no veículo de circulação.

As oficinas foram realizadas no período de abril a junho de 2001, num total de nove encontros. Nestes, foram abordados cinco textos: quatro de circulação impressa em revista e um de circulação em meio digital, traduzido do espanhol para o português por uma mãe de um adolescente surdo, usuário da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP, para ser discutido nos grupos de trabalho desenvolvidos pelo instrutor surdo, e levado à oficina de leitura por três surdos participantes desta pesquisa. Para a leitura na oficina, a pesquisadora reviu a tradução do texto, tomando como base sua publicação na Revista do Instituto Nacional para Sordos da Colômbia – INSOR³⁸.

Mais especificamente, o material utilizado nas oficinas configurou-se por:

³⁸ Grosjean, F. El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El Bilingüismo de los Sordos*, vol. 1, nº 4. Colômbia: Santa Fé de Bogotá, pp. 15 - 18.

Título do Texto³⁹	Gênero do discurso	Extensão	Veículo de Circulação	Tema	Nº de oficinas⁴⁰
<i>Bolo com creme de leite</i>	Receita	3 páginas. Divide uma página com outras 4 receitas.	Revista <i>Nova</i> , nº08, agosto de 1998	Receita do bolo com creme de leite	1 (uma)
<i>Profissão: Professora</i>	Reportagem de revista	8 páginas	Revista <i>Claudia</i> , nº04, ano 35, abril de 1996	Relata a importância e a dificuldade daqueles que seguem a profissão de professor do Ensino Fundamental no país, no que se refere à baixa remuneração e à desconsideração social que esses profissionais vêm sofrendo nos últimos anos.	1 (uma) e meia
<i>O mundo aos pés de Júlia</i>	Reportagem de revista	3 páginas	Revista <i>Claudia</i> , nº 05, ano 40, maio de 2001	Relata a chegada de Júlia Roberts ao set de filmagem do filme – Onze Homens e Um Segredo – após ter ganhado o Oscar com o filme <i>Erin Brockovich</i> . Aborda, também, a história da carreira da atriz e como ela vive nos períodos em que não está trabalhando em nenhum filme.	1 (uma) e meia
<i>Rainha mãe</i>	Reportagem de revista	2 páginas	Revista <i>Criativa</i> , nº145, ano XIII, maio de 2001	Relata como é a vida de Xuxa na tentativa de conciliar o horário de trabalho e o estar e cuidar de Sasha, sua filha.	2 (duas)
<i>O direito da criança surda de crescer bilíngüe, de François Grosjean.</i>	Artigo assinado	4 páginas	Texto publicado em meio digital, na Sección de Educación de DIFUSORD – (www.difusord.org) – Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda, Barcelona, em maio de 1999. Foi traduzido para o português e levado para o espaço da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP por uma mãe de um adolescente surdo usuário da Clínica e revisado pela pesquisadora para a leitura na oficina, a partir da publicação realizada pelo INSOR.	Discute a importância da língua de sinais na vida e constituição de crianças surdas, e o direito destas crianças se tornarem bilíngües, tendo a língua de sinais como L1 e a língua da sociedade majoritária como L2. O autor apresenta sua concepção de linguagem, a qual tipo de bilingüismo se refere ao falar de crianças surdas e qual o papel da língua de sinais e da linguagem oral e escrita para estes sujeitos.	3 (três)

³⁹ Todos os textos abordados nas oficinas encontram-se nos Anexos

⁴⁰ O número de oficinas dedicadas a cada gênero discursivo foi decidido pelo grupo, ou seja, antes de cada oficina, a pesquisadora conversava com o grupo se haveria a continuidade de leitura ou mudança de texto e o grupo indicava qual seria a conduta para aquele dia. Em todas as oficinas, os textos, cuja leitura havia sido iniciada em oficina(s) anterior(es), estavam presentes e eram apontados como leituras possíveis. Cabia, então, ao grupo, a decisão final do que seria feito em cada encontro.

~~3.2. TRANSCRIÇÃO~~

- Dada a materialidade da LIBRAS e, portanto, sua organização gramatical própria, alguns aspectos específicos desta língua necessitaram ser enfocados quando na transcrição dos dados. Antes, porém, de apresentar o sistema de transcrição utilizado, torna-se necessário alguns esclarecimentos sobre a própria gramática da LIBRAS, principalmente nos aspectos que envolvem as relações pronominais e verbais.

Quadros (1997), tendo como base os estudos de Bellugi e colaboradores (1990a, 1990b)⁴¹ sobre a Língua de Sinais Americana, discute que as relações pronominais introduzidas no discurso nesta língua podem ser associadas a pontos específicos no espaço de sinalização, e que o uso adequado destes pontos, é a garantia para o estabelecimento da concordância verbal e dos demais mecanismos sintáticos espaciais.

Para Ferreira-Brito (1995), os pronomes têm uma função indexical ou dêitica básica, ou seja, são definidos em termos da localização espaço-temporal no contexto do enunciado. Paralelamente, podem ser analisados pela sua egocentricidade dentro de um contexto dêítico – centrado no aqui-e-agora do falante –, sendo o gesto de apontar aquele culturalmente estabelecido.

A autora faz uma distinção sobre os pronomes pessoais do singular do português e da LIBRAS, pontuando que, na primeira língua, os pronomes de primeira e segunda pessoas são considerados como dêixis pura e o de terceira, como dêixis impura. Na LIBRAS, as três pessoas do singular são consideradas dêixis puras.

A estruturação gramatical própria das línguas de sinais, segundo Ferreira-Brito (1995), por situarem-se no eixo antropocêntrico, isto é, pelo espaço de enunciação⁴² estar ancorado no corpo do emissor, demonstram que os pronomes

⁴¹ Bellugi, U.; D. Lillo-Martin; L. O'Grady & K. Van Hoek (1990a) The development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language. In: W. H. Edmondson & F. Karlson (eds.) *The Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Hamburg: Signum-Verlag Press, pp. 16 – 25.

Bellugi, U.; L. O'Grady; D. Lillo-Martin; M. Hynes & D. Corina (1990b) Enhancement of spatial cognition. In: *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 128 - 141.

⁴² Entende-se por espaço de enunciação o círculo conversacional cujo perímetro é usado convencionalmente e sistematicamente para se fazer a referência de pessoa nas descrições de situações envolvendo referentes não presentes (Ferreira-Brito, 1995: 94).

nessas línguas não são transparentes, como muitas vezes são tomados; portanto, apesar de serem expressões referenciais por se organizarem pela informação contextual, os pronomes em LIBRAS não são simples localizações ou indicações.

[...] São, antes, papéis de identificação conversacional do enunciador e do destinatário – ou seja, as duas pessoas do discurso que são realmente pessoas, de acordo com Benveniste (1966)⁴³. Isto se opera através dos dois traços básicos defrontação e para o lado oposto, que constituem as categorias disjuntivas dos pronomes de primeira e segunda pessoas (Ferreira-Brito, 1995: 90).

No caso do pronome de terceira pessoa, a categoria de defrontação será mantida pelo olhar, assim como este terá também papel fundamental para a utilização dos pronomes pessoais do plural.

Conforme Ferreira-Brito (1995), os sistemas pronominais da LIBRAS têm, como ponto central de organização, um sistema de orientação determinado por localizações espaciais específicas dentro do espaço de enunciação. Para uma melhor explicação deste sistema, a autora diferenciou três níveis espaciais:

1) a localização como componente interno da estrutura de um sinal; 2) a localização como parte do espaço de enunciação usado como a estrutura lingüística para os pronomes (interpretação espacial lingüística dos referentes); 3) a localização real dos participantes conversacionais e dos referentes de terceira pessoa (Ferreira-Brito, 1995: 92).

- Esta análise tripartida da localização, conforme denominação da autora, tem particular relevância para a referência de terceira pessoa, pois para a referência de primeira pessoa, esses três níveis são coincidentes, já que esta é realizada sempre no mesmo espaço físico, ou seja, na área em frente ao corpo do emissor; no caso da referência de segunda pessoa, embora esses três níveis não sejam coincidentes, as diferenças observadas, por não causarem impacto na realização do sinal, têm a

⁴³ Benveniste, E. (1966) *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris : Editions Gallimard.

localização obscurecida. Por este motivo, as discussões enfocaram apenas a referência de terceira pessoa.

No que se refere ao primeiro nível – a localização como componente interno da estrutura de um sinal –, é o olhar ou a orientação do olhar que faz a distinção entre os referentes de segunda e terceira pessoas. No segundo nível – interpretação espacial lingüística dos referentes –, a localização da terceira pessoa pode se dar de duas formas diferentes: a) como projeções verticais no espaço de enunciação, sem nunca se sobrepor aos referentes de primeira e segunda pessoas; e b) através do uso do corpo do enunciador, pois ele pode deslocar-se em direção à localização convencional de terceira pessoa como parte do espaço para a realização dos sinais. *Esta posição “fora de centro” é a instância espacio-visual de uma mudança semântica a partir do “ponto-zero” do contexto dêitico* (Ferreira-Brito, 1995: 96).

No terceiro nível – localização real dos participantes conversacionais e dos referentes de terceira pessoa –, em casos de referentes presentes, o apontar para a terceira pessoa não ocorre na localização real do referente, mas sim, volta-se para a área na qual ele está realmente localizado. Serão necessários pontos mais precisos quando mais de um referente estiver localizado em tal área. Nos casos de referentes não presentes, Quadros (1997), baseando-se num exemplo de Lillo-Martin e Klima, de 1990⁴⁴, comenta que a referência também está associada a pontos do espaço de sinalização; entretanto, estes locais não são atribuídos aleatoriamente, pois a seleção do local sofre continuamente restrições, dependendo da situação conversacional. Raramente estes locais são atribuídos de forma arbitrária, pois o enunciador procurará associar o local do referente ao seu espaço real. Esses serão arbitrários nos casos de referentes abstratos, para aqueles descritos individualmente e, portanto, sem interação com outros, ou se o sinalizador desconhecer a relação espacial real relevante.

Nos casos em que os pronomes são incorporados aos sinais através das relações estabelecidas com os verbos direcionais⁴⁵, não há a necessidade de marcação pronominal no espaço. Um exemplo seria aquele que ocorre com o verbo

⁴⁴ Lillo-Martin, D. & E. S. Klima (1990) Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory. *Theoretical Issues in Sign Language Research: Linguistics*. University of Chicago Press.

⁴⁵ Estes verbos serão apresentados e discutidos a seguir.

olhar. Em "eu olho para você", as pontas dos dedos da mão em "V" voltam-se em direção ao enunciatário; em "você olha para mim", as pontas dos dedos estarão voltadas em direção ao enunciador; em "nós nos olhamos", as pontas dos dedos das duas mãos são alinhadas uma em direção à outra. Desta forma, o olhar e a direção da mão proporcionam informações suficientes para a atribuição de papéis sintáticos e semânticos (Ferreira-Brito, 1995).

Quadros (1997) sintetiza em três aspectos algumas particularidades do sistema pronominal das línguas de sinais: 1) ele é infinito pela possibilidade de haver entre dois pontos no espaço sempre um terceiro ponto, estando a limitação no uso destes na memória dos enunciadores; 2) o próprio sistema pronominal das línguas de sinais evita ambigüidades referenciais, pois a co-referência nessas línguas se dá de forma explícita pelo uso sistemático do espaço; e 3) a organização espacial das línguas de sinais permite que a mudança de referência ocorra pela mudança de posição do corpo do enunciador associada à sinalização do eu.

Os verbos, em LIBRAS, apresentam também algumas particularidades, sendo, conforme Quadros (1997), divididos em três classes: a) verbos que não se flexionam em pessoa e em número e não utilizam afixos locativos, como, por exemplo, os verbos: conhecer, amar, aprender, saber, inventar e gostar; b) verbos espaciais que possuem afixos locativos, por exemplo: viajar, ir, chegar; c) verbos que se flexionam em pessoa e em número, mas não utilizam afixos locativos. São exemplos destes verbos: dar, enviar, responder, perguntar, dizer e provocar. Estes são também chamados de verbos de concordância ou direcionais.

Estes últimos merecem uma breve discussão, por ser neles em que se observa a incorporação dos pronomes. Sobre os verbos direcionais, Quadros (1997: 60) comenta que:

[esses verbos] mudam suas direções de movimento para um ponto na direção da localização de vários argumentos da sentença. Esse processo é análogo à concordância nas línguas faladas, mas é ainda mais amplo porque envolve a concordância não somente com o sujeito, mas também com outras posições argumentais.

A autora discute o comportamento destes verbos, tendo como base a distinção realizada por Liddell (1990)⁴⁶: quando há referentes presentes, o verbo direcional é usado para referir-se a esta pessoa e seu movimento é realizado em direção à ela; quando há referentes imaginados como presentes, a concordância destes verbos ocorre como se houvesse um referente invisível presente fisicamente; verbos com *loci* espaciais terão sua concordância estabelecida com o ponto utilizado como índice.

Frente a estas especificidades da LIBRAS e, portanto, de sua materialidade visual-gestual, o ideal seria que ela fosse tratada, neste estudo, por meio de recursos visuais. Dada a impossibilidade de fazê-lo, optou-se pela transcrição das situações, respeitando-se a organização específica da LIBRAS e não a tradução dos episódios para o português. No entanto, a transcrição escrita das enunciações necessitou de alguns cuidados, a fim de que as relações espaciais fossem, dentro do possível, contempladas nos registros escritos. Antes de apresentar o padrão adotado, torna-se necessário, entretanto, apontar a notação utilizada.

Tendo como base a notação desenvolvida por Lacerda (1996), assumiu-se:

- A. Sinais: EM LETRA MAIÚSCULA;
- B. Gestos e pantomimas: (descritos e apresentados entre parênteses);
- C. Linguagem oral: *em itálico*;
- D. Outros recursos, como a escrita e o alfabeto digital: **em negrito**. A escrita será marcada em letra minúscula e o alfabeto digital em maiúscula.

Para esta pesquisa foi necessária a inclusão de mais dois aspectos:

- E. Trechos do texto em leitura: (sublinhado e entre parênteses);
- F. Nos casos de ocorrência concomitante de sinais e de fala, a transcrição foi realizada em linhas diferentes, estando sempre, na primeira, o sinal e na segunda, a linguagem oral:

SINAL
linguagem oral

⁴⁶ Este trabalho não consta das referências bibliográficas de Quadros (1997).

Considerando-se as especificidades discursivas em LIBRAS, o sistema de transcrição utilizado neste estudo, tomou como base aquele desenvolvido por Ferreira-Brito (1995). No entanto, devido às particularidades deste trabalho, esse sistema teve que sofrer algumas adaptações além de necessitar de complementações; os novos aspectos considerados assim como as modificações realizadas, serão descritos a seguir e serão exemplificados com enunciações retiradas do *corpus* obtido nas oficinas e que constam nos episódios que compõem a análise de dados.

1. A transcrição dos verbos em LIBRAS para o português foi realizada sempre na forma infinitiva, já que não há flexão para modo e tempo verbal na LIBRAS.

Exemplo retirado do episódio 13:

D.: CONHECER? CONHECER? LEMBRAR ANTERIOR SEXTA-FEIRA LER_(TEXTO) IGUAL, LEMBRAR pro_{2(A)}?_{3(P)}EXPLICAR_{1P}.

2. Ferreira-Brito (1995) propõe, para a representação dos pronomes, a notação pro mais os números de 1 a 3 para as pessoas no singular e a notação 1p, 2p e 3p para as pessoas no plural. Para este trabalho, esta mesma notação foi mantida; entretanto, considerando-se as situações de interlocução entre os participantes do grupo, além dos números, constam também, entre parênteses, as iniciais dos sujeitos⁴⁷ e P para a pesquisadora, transcritos em subscrito. Esta mesma notação foi realizada na transcrição verbos direcionais.

Exemplo retirado do episódio 6:

P.: Pro_{2P} ACHAR AQUI (aponta o texto) TER ESCREVER O-QUE?

Exemplo retirado do episódio 22:

C.: Pro₁ CONHECER LÍNGUA-DE-SINAIS POUCO (...) Pro_{3(A)} MAIS pro_{3(A)}

⁴⁷ Apresentados no item 3.1.2. deste capítulo

Exemplo retirado do episódio 1:

A.: _{2(D)}AJUDAR₁ _{2(D)}ENSINAR₁ _{2(D)}AJUDAR₁?

3. Como em LIBRAS não há marcação de número e gênero, esta informação constou das transcrições, tendo como base o contexto da enunciação.

Exemplo retirado do episódio 30:

C.: MULHER BONITA MUITA, MULHER MUITA

4. Nas transcrições, não serão encontrados artigos e preposições, pois os primeiros não existem em LIBRAS e os últimos são incorporados na organização gramatical espacial desta língua.

Exemplo retirado do episódio 27:

D.: IGUAL IS FILHO. Pro_{3(1S)} AJUDAR_(FILHO) LÍNGUA-DE-SINAIS, IS FILHO SURDO.

5. No caso do uso do alfabeto digital ou datilologia⁴⁸, as letras foram separadas por um hífen. Naqueles casos em que mais palavras foram digitadas em seqüência, essas foram separadas por #, já que, quando na digitação, elas também são separadas por um marcador gestual.

Exemplo retirado do episódio 4:

P.: **C-L-A-R-A** BATER-NA-MÃO (CI) BRANCO, DURO. NOME **C-L-A-R-A-S#E-M#N-E-V-E**. ENTENDER?

6. Interrogações, exclamações e negações foram transcritas por Ferreira-Brito (1995), respectivamente, pelos símbolos (--?--), (--!--) e (--ñ--). Neste trabalho, estes marcadores não foram utilizados no caso de interrogativas e exclamativas, mas sim, foi utilizada a pontuação do português – ? e !. Foi

⁴⁸ O alfabeto digital brasileiro é constituído por vinte e seis configurações diferentes de mãos, cada uma delas correspondendo a uma letra do alfabeto da língua portuguesa.

mantida, apenas, a notação de negativa quando essa ocorreu por movimentação de cabeça sem estar inserida no sinal.

Exemplo retirado do episódio 9:

D.: -----ñ----- NÃO
CONHECER

7. Quando foram utilizadas duas ou mais palavras em português para a expressão de um conceito que, em LIBRAS, é enunciado por um único sinal, as palavras apareceram ligadas por um hífen.

Exemplo retirado do episódio 3:

D.: (aponta 3 claras de ovos) BATER-NA-MÃO (CI), BATER-NA-MÃO (CI)

Exemplo retirado do episódio 22:

L.: MAIS-OU-MENOS... IGUAL pro_{3(A)}

8. Quando um único enunciado foi realizado com as duas mãos simultaneamente, um sinal foi colocado em cima do outro em linhas diferentes, estando na primeira, o sinal realizado com a mão dominante (direita para os destros). Quando, num único enunciado, houve a utilização das duas mãos não simultaneamente, manteve-se a mesma notação, respeitando-se a diferença temporal entre os sinais.

Exemplo retirado do episódio 13:

A.: (aponta a palavra faturar, olha para D.) IGNORAR_{PALAVRA} *** OSCAR MELHOR...
PALAVRA

Exemplo retirado do episódio 20:-

P.: Pro₁ ESCREVER IGUAL (realizado na frente de K.)
IGUAL (realizado em cima do papel)

Exemplo retirado do episódio 22:

A.: Pro₁ APRENDER APRENDER (...) DESENVOLVER
- - - APRENDER APRENDER

9. Outro aspecto da LIBRAS discutido por Ferreira-Brito (1995) e considerado nas transcrições dos dados, refere-se ao uso dos Classificadores (CIs). Segundo a autora, o classificador é *um morfema afixado a um item lexical, atribuindo-lhe, assim, a propriedade de pertencer a determinada classe* (Ferreira-Brito, 1995: 102). Embora existentes também nas línguas orais, observa-se que nas línguas de sinais ocorre um uso mais freqüente dos classificadores, possivelmente, devido ao fato destas serem línguas espaço-visuais e, portanto, dos CIs possibilitarem que o espaço multidimensional utilizado na realização dos sinais seja explorado também morfológicamente. Conforme Ferreira-Brito (1995), os CIs podem ser usados como partes dos verbos de movimento e de localização, indicando o objeto que se move ou é localizado. A autora descreve, então, duas classes semânticas de classificadores: os que indicam as formas dos objetos concretos e os que indicam a maneira de seu envolvimento no evento. Comenta que há também CIs que veiculam informações relativas à forma em que a ação ocorre, assumindo assim, a função de advérbio. Para a transcrição dos CIs, Ferreira-Brito (1995) propõe um sistema que envolve uma descrição detalhada das configurações das mãos utilizadas em sua realização; entretanto, dados os objetivos deste trabalho, será indicado apenas o significado do CI enunciado seguido da sigla (CI).

Exemplo retirado do episódio 2:

D.: COLHER IGUAL COLHER-PEQUENA (CI) *chá* COLHER-PEQUENA (CI)?

Exemplo retirado do episódio 5:

A.: CHEIO (CI), MUITO-CHEIO (CI)

A esse sistema de transcrição descrito por Ferreira-Brito (1995), foram acrescentados outros dois aspectos, em função da especificidade deste trabalho. São eles:

10. Quando um único enunciado foi realizado com as duas mãos simultaneamente e houve a manutenção do sinal ou da configuração de

uma das mãos, essa continuidade foi marcada pela presença de linha pontilhada.

Exemplo retirado do episódio 10:

P.: ESPERAR... Pro_{2(D)} PENSAR **O-S-C-A-R**... (toca o polegar esquerdo) PODER (toca o
 1º-----
 polegar esquerdo) BASQUETE... PODER (toca o indicador esquerdo) pro_{2(A)} **O-S-C-A-**

 2º-----
 R FILME MELHOR GANHAR ESTÁTUA (mímica de erguer a estátua) PODER...
 --

11. Os verbos direcionais realizados no espaço sem a marcação de uma pessoa específica, realizados em direção ao texto ou referindo-se à pessoa do texto, tiveram estes aspectos marcados juntamente com o verbo, entre parênteses e em subscrito.

Exemplo retirado do episódio 6:

L: OLHAR_(TEXTO) COMBINAR AQUI (aponta o texto)

Exemplo retirado do episódio 21:

D.: AJUDAR_(ESPAÇO), AJUDAR_(ESPAÇO), AJUDAR_(ESPAÇO)

Além destes aspectos próprios da materialidade das línguas de sinais, as oficinas de leitura configuraram-se como eventos interacionais e, por esse motivo, tornou-se necessária a utilização de alguns marcadores que possibilitassem, durante a transcrição, a compreensão dos aspectos próprios destes eventos. Para tal, tomou-se como base os “sinais” descritos nas Normas de Transcrição proposta pelo Projeto de Estudos da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP – Núcleo USP) (Preti, 1993: 11-12), a saber:

- a. Incompreensão de palavras ou segmentos: (). Dada a especificidade deste trabalho, foi necessário incluir na frente dos parênteses a palavra ininteligível, diferenciando segmentos ininteligíveis orais (em *itálico*) de segmentos ininteligíveis em LIBRAS (em LETRA MAIÚSCULA).
- b. Pausa: ...

- c. Superposição , simultaneidade de vozes: ligando as
[
linhas
- d. Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto e não em seu início: (...)

A estes foi acrescentado:

- e. Leitura realizada sem acompanhamento de sinais e/ou da linguagem oral:

3.2.1. Quadro resumo do sistema de transcrição

	Ocorrências	Transcrição	Exemplo
1.	Transcrição da LIBRAS	Letra maiúscula	ENTENDER
2.	Gestos e pantomimas	Entre parênteses	(aponta o texto)
3.	Linguagem oral	Itálico	<i>Falou</i>
4.	Escrita e Alfabeto Digital (datilologia)	Negrito. A escrita foi transcrita em letra minúscula A datilologia foi transcrita em letra maiúscula. As letras foram separadas por hífen e, nos casos de mais de uma palavra digitada em seqüência, essas foram separadas por #	P.: (...) Escreve o nome de outras línguas de sinais: BSL – British Sign Language = Língua de Sinais Britânica; LSA – Lengua de Señas Argentina = Língua de Sinais Argentina; LSU – Lengua de Señas Uruguay = Língua de Sinais Uruguiaia) S-O-B-R-E-M-E-S-A O-S-C-A-R C-L-A-R-A-S#E-M#N-E-V-E -
5.	Trechos do texto em leitura	Sublinhado e entre parênteses	(aponta a palavra <u>Las Vegas</u>) <u>(1. Comunicar com seus pais tão logo seja possível)</u>
6.	Concomitância de sinais e fala	Linhas separadas, estando na primeira o sinal e na segunda a linguagem oral.	PENSAR, PENSAR, PENSAR <i>-pensa pensa pensa</i>
7.	Incompreensão de palavras ou segmentos	()	() <i>ininteligível</i> (se oral) () ININTELIGÍVEL (se sinais)

8.	Pausa	...	PESSOAS CONHECER....
9.	Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	TER MUITAS PESSOAS... [pessoas [MUITAS
10.	Fala tomada ou interrompida em determinado ponto, não em seu início.	(...)	(...) P.: QUANTO? J.: MULHER GOSTAR...MEU NÃO (...)
11.	Leitura sem acompanhamento de sinais e/ou linguagem oral.	***	L.: TRABALHAR *** JUNTO...
12.	Verbos na LIBRAS	Forma infinitiva	D.:CONHECER? CONHECER? LEMBRAR ANTERIOR SEXTA-FEIRA (...)
13.	Pronomes e verbos direcionais da LIBRAS	Representados por pro mais 1, 2 e 3 para marcação das pessoas no singular e 1p, 2p e 3p para as pessoas no plural. A fim de ser evitada ambigüidade referencial, marcou-se as iniciais dos sujeitos e P para a pesquisadora, em subscrito e entre parênteses. Esta mesma notação foi realizada em relação à concordância dos verbos direcionais. -	P.: Pro _{2p} ACHAR AQUI (aponta o texto) TER ESCREVER O-QUE? A.: _{2(D)} AJUDAR ₁ _{2(D)} ENSINAR ₁ A.: _{2(D)} EXPLICAR _p
14.	Número e gênero em LIBRAS	Dependente do contexto	C.: MULHER BONITA MUITA
15.	Interrogações e Exclamações	Pontuação do português escrito	P.: LER OUTRA? L.: NÃO!

16.	Negativa se realizada por movimentação de cabeça, inserida ou não no sinal.	-----ñ----- VERBO	D.: -----ñ----- XÍCARA CONHECER
17.	Utilização de duas ou mais palavras em português para expressar um único conceito em LIBRAS	Palavras ligadas por hífen	D.: BATER-NA-MÃO (CI) L.: MAIS-OU-MENOS... IGUAL pro _{3(A)}
18.	Único enunciado realizado com as duas mãos (simultaneamente ou não)	Transcritos em linhas separadas, estando na primeira o sinal realizado pela mão dominante (direita para os destros).	A.: IGNORAR _{PALAVRA} *** OSCAR MELHOR PALAVRA A.: Pro ₁ APRENDER APRENDER APRENDER
19.	Presença de classificadores	Transcrito o significado do classificador enunciado seguido da sigla (CI).	A.: CHEIO (CI), MUITO-CHEIO (CI) D.: COLHER IGUAL COLHER-PEQUENA (CI)
20.	Único enunciado realizado com as duas mãos simultaneamente havendo manutenção do sinal ou da configuração de uma das mãos	Presença de linha pontilhada	P.: (...)(toca o dedo polegar esquerdo) 1º-----
21.	Verbos direcionais realizados em direção ao espaço sem a marcação de uma pessoa específica, realizados em direção ao texto, ou referindo-se à pessoa do texto	Aspectos marcados junto com o verbo, em subscrito, e entre parênteses	L: OLHAR _(TEXTO) COMBINAR AQUI (aponta o texto) D.: AJUDAR _(ESPAÇO) , AJUDAR _(ESPAÇO)

3.3. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização deste estudo, adotou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa que, derivada da matriz antropológica cultural, buscou descrever ou reconstruir, analiticamente, o cenário e as regras de funcionamento de um dado grupo social (Góes, 2000). Assim, a metodologia de análise procurou descrever e compreender a lógica interna, a dinâmica e as contradições dos processos envolvidos nos usos da(s) linguagem(ns) em LIBRAS e em língua portuguesa, considerando-se os contextos sócio-culturais (e, portanto, históricos) dos participantes e os eventos intersubjetivos em jogo no espaço das oficinas.

Os princípios que nortearam a análise do *corpus* tiveram como base as três premissas descritas por Bakhtin/Volochinov (1929) – método sociológico de análise do enunciado/texto –, que se fundamentam na importância de se considerar todo enunciado nas situações concretas de enunciação e, estas, no contexto sócio-ideológico que as engendraram.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

- 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.*
- 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.*
- 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.*

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (Bakhtin/Volochinov, 1929: 124).

Desta forma, para Bakhtin/Volochinov (1929), toda análise deve partir da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, posteriormente, para as formas lingüísticas (Rojo, em prep.). Assim sendo, as interações verbais estabelecidas no grupo – seja entre os sujeitos surdos, entre eles e a pesquisadora, e de todos com o texto – foram consideradas a partir das condições reais de enunciação em seu curso histórico e analisadas pela determinação dos pontos de contato das enunciações com o meio verbal e extra-verbal que as constituíram. Dessa forma, pôde-se observar quais características da interação contribuíram para a construção dos sentidos do texto, considerando-se a leitura em sua dimensão dialógica e interdiscursiva. A partir desta análise, questões específicas das línguas em circulação nas oficinas (a LIBRAS e a língua portuguesa) puderam ser abordadas.

A análise realizada neste estudo aproximou-se da *análise microgenética* realizada nos estudos desenvolvidos à luz de uma perspectiva vygotskyana, nos quais se enfatiza a necessidade de realização de uma análise minuciosa de um processo, buscando compreender sua gênese social (e, portanto, sócio-ideológica) e as transformações desse processo no curso dos eventos observados (Góes, 2000). Segundo Góes (2000: 15), uma análise *micro*, por ser orientada às minúcias dos eventos, e também

[...] genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sóciogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais [e também das esferas cotidianas].

O *corpus*, composto pelos dados das nove oficinas, foi dividido e analisado segundo os gêneros discursivos abordados – receita, reportagem de revista e artigo assinado. No caso do gênero reportagem de revista, que contou com a leitura de três textos, a análise centrou-se em apenas um deles. No entanto, esta análise manteve um diálogo permanente com os outros dois, considerando-se, quando

necessário, os aspectos sócio-históricos e a situação de produção específica de cada um.

Os dados obtidos nas leituras dos textos, quando na análise, sofreram recortes em episódios considerados, pela pesquisadora, como sendo significativos para este estudo e, a partir deles, buscou-se traçar os processos que envolviam as relações interdiscursivas e, portanto, dialógicas constitutivas das leituras e das relações intersubjetivas presentes nas oficinas.

Como todo processo discursivo, nos espaços das oficinas, ocorreu em LIBRAS, os episódios foram apresentados e analisados respeitando-se as especificidades enunciativas nesta língua, pois a tradução dos eventos discursivos para a língua portuguesa poderia mascarar os processos sócio-ideológicos em jogo (dados os diferentes lugares sociais entre a pesquisadora e o grupo de surdos), apagando-se as vozes dos surdos pela impressão dos acentos apreciativos da pesquisadora (usuária do português).

Dessa forma, levou-se em consideração as situações discursivas tais quais ocorreram e as condições de enunciação específicas dos eventos ocorridos nas oficinas. As vozes de todos os sujeitos não foram, desse modo, delimitadas pela língua, mas sim, pelos processos enunciativos. Assim, o texto desta tese, pôde ser construído levando-se em conta o diálogo entre as duas línguas presentes nas oficinas (a LIBRAS e a linguagem escrita da língua portuguesa).

No decorrer da análise, a pesquisadora, assumindo uma posição *extraposta* àquela da pesquisadora interlocutora nas oficinas, buscou, a partir dos eventos discursivos que emergiram nos determinados contextos construídos naquele espaço, analisar os fatos à luz do lugar teórico ao qual se inscreve este trabalho: o da teoria enunciativa bakhtiniana.

Capítulo 4

A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos nas oficinas de leitura desenvolvidas durante o período de abril a junho de 2001, com o grupo de surdos adultos apresentados no capítulo anterior.

No decorrer das oficinas, observou-se que o horizonte sócio-ideológico muitas vezes não compartilhado entre o grupo de surdos, a pesquisadora e o texto; o conhecimento insuficiente do português demonstrado pelos surdos; e o domínio incipiente da LIBRAS apresentado por parte dos sujeitos, influenciaram, diretamente, a maneira como o grupo abordou o texto e construiu sentidos em suas leituras, definindo práticas de letramento distintas em vários momentos das oficinas.

Além disso, o tema do(s) discurso(s) presente(s) nos textos mostrou-se fundamental para o estabelecimento de uma leitura dialógica dos textos, tendo sido este aspecto preponderante ao gênero discursivo. No entanto, não se pode negar que as particularidades enunciativas dos gêneros utilizados para leitura também determinaram algumas especificidades na interação entre o grupo e deste com o texto. Dessa forma, a fim de melhor descrever o processo de leitura observado, a apresentação e a discussão dos dados analisados levaram em conta os três gêneros discursivos presentes nas leituras realizadas nas oficinas. Assim, este capítulo será dividido em três seções: o gênero receita, o gênero reportagem de revista e o gênero artigo assinado.

Em cada uma delas, além do processo de leitura desenvolvido pelo grupo de surdos, foram enfocados também os aspectos interdiscursivos constitutivos do processo interacional e os conflitos sócio-culturais e lingüísticos que permearam o desenvolvimento das oficinas, o que determinou uma análise detalhada de todos os aspectos constitutivos da leitura do grupo de surdos.

4.1. O GÊNERO RECEITA

O primeiro texto escolhido para o início das atividades das oficinas de leitura foi do gênero receita. Para a leitura deste texto foi dedicada uma única oficina (a primeira das nove desenvolvidas para este estudo). Estavam presentes neste dia Adriana e Débora. Na página que continha a receita selecionada havia outras quatro, mas motivadas pela foto que introduzia a seção, elas optaram por ler a receita *bolo com creme de leite* (anexo 1).

A princípio, Adriana e Débora estranharam o fato de realizarem uma leitura conjunta e da mesma receita, mas aceitaram a proposta após a explicação da pesquisadora de que seria uma leitura em grupo, que uma iria auxiliar a outra no caso de dificuldades e/ou desconhecimento de algum aspecto específico tanto da prática de cozinhar como da leitura. Adriana, então, sorrindo, coloca-se como não conhecedora da prática de cozinhar, solicitando à Débora ajuda para a compreensão do texto.

*Episódio 1*⁴⁹:

(...)

A.: _{2(D)}AJUDAR₁ _{2(D)}ENSINAR₁ _{2(D)}AJUDAR₁?

D.: (balança a cabeça afirmativamente)

(...)

Este fato determinou, durante toda a leitura, que Débora assumisse o papel de detentora de um saber não compartilhado por sua amiga, o que a levou a questionar Adriana, a todo o momento, sobre seus conhecimentos (sobre os ingredientes e sobre como fazer o bolo), buscando garantir, assim, a compreensão da colega. Esta ocorrência merece destaque na medida em que, nas demais oficinas, à Adriana foi atribuído o papel de “líder”, “representante” do grupo para a interlocução com a pesquisadora e no auxílio de seus colegas durante a leitura (como poderá ser observado no decorrer deste capítulo na análise dos demais gêneros). Entende-se, assim, que está pressuposta, nesta postura adotada por

⁴⁹ Para a apresentação dos dados, foi utilizada a inicial dos codinomes dos sujeitos surdos e P. para a pesquisadora.

Adriana, a consciência de que para se compreender uma receita é necessário um certo conhecimento relacionado à prática de cozinhar (que não era seu caso), razão pela qual pede auxílio à sua amiga. Esta ajuda, no entanto, não lhe parece necessária nos demais gêneros lidos nas oficinas.

Observa-se, porém, que esta dificuldade anunciada *a priori* por Adriana não se sustentou. Tanto Adriana como Débora quase não demonstraram dificuldades na construção de sentidos no texto e estas, quando ocorreram, diziam respeito à maneira como o abordavam. Melhor dizendo, percebeu-se, durante a realização das nove oficinas, que ler para o grupo de surdos participantes desta pesquisa era sinônimo de reconhecimento de palavras e, dessa forma, compreender um texto resumia-se na obtenção do significado de cada uma, que somados se encarregariam de transmitir a significação do todo textual. Assim sendo, em alguns momentos, os conflitos estabelecidos foram decorrentes da centralidade atribuída à palavra, prática que, no contexto de leitura da receita, foi evidenciada quando Adriana e Débora se depararam com termos específicos da culinária e/ou nomes de utensílios de cozinha.

No episódio abaixo, relativo à leitura dos ingredientes, este fato pode ser observado. Após a discussão sobre o que era e para que servia o fermento (explicação dada por Débora), a pesquisadora pergunta qual seria a quantidade indicada para o ingrediente neste bolo. Frente à escrita “1 colher (chá) de fermento em pó”, inicia-se uma conversa sobre o nome das colheres (a partir de uma dúvida demonstrada por Débora), o que desencadeou uma segunda discussão a respeito do nome sobremesa.

Episódio 2:

(...)

P.: QUANTO?

A.: COLHER FERMENTO 1

D.: 1

A.: 1

D.: COLHER IGUAL COLHER-PEQUENA (CI) *chá* COLHER-PEQUENA (CI)?

P.: TER 4 (desenha uma colher) PEQUENA (escreve ao lado **café**. Desenha outras três colheres escrevendo o nome de cada uma ao lado do desenho). COLHER (toca o dedo mínimo) NOME

4 -----
CAFÉ (aponta o desenho) PEQUENA, (toca o anular) POUCO-MAIOR (CI) NOME CHÁ, (toca o

médio) **S-O-B-R-E-M-E-S-A**, CONHECER **S-O-B-R-E-M-E-S-A**, CONHECER?

A.: (faz expressão de não saber)

[
D.: (balança a cabeça negativamente) COLHER

P.: **S-O-B-R-E-M-E-S-A**

D.: (balança a cabeça negativamente)

A.: CAIXA, IGUAL CAIXA⁵⁰? NÃO?

P.: **S-O-B-R-E-M-E-S-A** COISAS pro_{1P} COMER.... EXEMPLO DOCE. CASA COMER COMER
COMER ARROZ, FEIJÃO, CARNE, COMER COMER ACABAR, DEPOIS...

D.: DEPOIS...

P.: DOCE

D.: (balança a cabeça afirmativamente)

P.: DOCE **S-O-B-R-E-M-E-S-A**

D.: (olha para A. e as duas sorriem)

P.: PODER FRUTA TAMBÉM

D.: FRUTA...

P.: TANTO-FAZ COISA. PRIMEIRO COMER ARROZ, FEIJÃO, CARNE, MACARRÃO, TANTO-FAZ

D.: [MACARRÃO CERTO
ACABAR

P.: ACABAR

[
D.: ACABAR

P.: DEPOIS...

D.: DOCE

A.: DOCE OU FRUTA

D.: [CONHECER DOCE? (olhando para A.)

A.: DOCE...

P.: NOME **S-O-B-R-E-M-E-S-A**

D. e A.: (balançam a cabeça afirmativamente)

P.: NOME COLHER IGUAL.... USAR COMER DOCE. ENTENDER? (toca o dedo médio) **S-O-B-R-E-**
4 -----

M-E-S-A. (toca o dedo indicador) COLHER-GRANDE (CI)...

D.: [COLHER-GRANDE (CI) SOPA

P.: (balança afirmativamente a cabeça) COLHER 4 NOME DIFERENTE, ENTENDER?

⁵⁰ Adriana faz referência à discussão realizada pouco tempo antes sobre a diferença entre creme de leite e chantilly.

A.: NOME COLHER OK.

(...)

Esta maneira de ler, que toma como base os conhecimentos e a vivência dos sujeitos, por vezes desconsiderada nos espaços educacionais, foi incentivada durante o desenvolvimento das oficinas, possibilitando a constituição dos sujeitos como leitores, instituindo-os como interlocutores do texto, favorecendo, portanto, o estabelecimento de uma compreensão ativa da leitura. Essa postura adotada no grupo, levou-o à utilização de diversas práticas de letramento e determinou o estabelecimento de diferentes relações com os textos abordados nas oficinas.

No entanto, pode-se dizer que o gênero receita diferenciou-se de forma considerável dos demais, mostrando-se um “instrumento” facilitador de tal prática. Essa maior facilidade observada na leitura do gênero receita foi compreendida pela pesquisadora como decorrente deste possuir aspectos verbais mais próximos dos gêneros discursivos primários e, portanto, por ser um gênero da esfera do cotidiano, permitir o estabelecimento de um diálogo do texto como a história dos sujeitos, cuja aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos caracteriza-se, principalmente, por práticas sociais “orais” e, assim, a linguagem escrita da língua portuguesa pôde ser (re)significada a partir dos aspectos sócio-culturais e lingüísticos constitutivos dos sujeitos.

[...] os gêneros, enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Este funciona, então, como um modelo comum, que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem (Rojó, 2002, s/p.).

A familiaridade com o gênero receita possibilitou, então, que houvesse uma relação dos sujeitos com o texto na esfera da linguagem; as práticas sociais “orais”, as atividades de linguagem cotidianas foram mediadoras para a compreensão

responsiva do texto, num contínuo de construção de sentidos que envolveu tanto o “oral” como o escrito. A compreensão ativa da leitura tornou-se possível, assim, pela relação (inter)discursiva construída com base na prática e, portanto, na relação dos sujeitos **na** linguagem, num resgate da história de cada um.

[...] A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluídas, fragmentadas, certa organização e estabilidade (Smolka, 2000: 187).

Observou-se, porém, que, sob influência do modelo escolar ao qual foram expostos, os sujeitos surdos participantes desta pesquisa, em alguns momentos, tenderam a tratar a linguagem escrita de maneira dissociada e distanciada de suas vivências, buscando construir sentidos à sua leitura a partir das formas lingüísticas isoladas e tidas como possuidoras de significação única.

Lahire (1998), ao discutir essa prática escolar de leitura, apontou que o distanciamento da linguagem de seus diversos contextos sociais faz com que o sujeito que estava *na* linguagem tenha que se deparar com ela *diante de si*, devendo, portanto, observá-la, dividi-la e classificá-la; além disso, leva o sujeito a conscientizar-se da linguagem apenas em sua materialidade, buscando as leis específicas de seu funcionamento, as regras que regem sua estruturação interna. Assim, pode-se dizer que esta prática escolar incide sobre a “língua” e não sobre a “linguagem”.

Em trabalho anterior, Lahire (1993) discutiu ainda que, historicamente, os estudos baseados nos modelos empiristas-positivistas tendiam a reduzir o oral ao que era dito e pronunciável e o escrito ao que era inscrito, que deixava um traço. As diversas práticas sociais de linguagem eram, então, dicotomizadas e olhadas como se uma não estivesse indissociavelmente ligada à outra. Este olhar, determinante das práticas de ensino-aprendizagem da linguagem escrita mais tradicionais, desconsideravam, no entanto, que a “invenção” e o uso da escrita foram os

responsáveis pelo estabelecimento de profundas transformações que determinaram formas específicas de organizações sociais: as escriturais⁵¹ e as orais.

Por *formas sociais escriturais* compreende aquelas *formas de relações sociais tecidas pelas práticas de escritura e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escritura, constitutivas de uma relação escritural com a linguagem e com o mundo* (Lahire, 1993: 13). Do mesmo modo, entendeu as *formas sociais orais* como sendo *formas de relações sociais com baixo grau de objetivação do saber baseadas essencialmente na incorporação dos saberes, constitutivas de uma relação oral-prática com o mundo* (Lahire, 1993: 13).

No caso dos surdos, essas questões ganham relevância pois, embora vivam em uma sociedade cuja organização tem, como elemento fundante, as práticas escriturais, esses sujeitos acabam sendo dela excluídos frente ao pouco conhecimento que desenvolvem das diversas linguagens sociais em circulação em língua portuguesa (orais e escritas), responsáveis pela determinação das diferentes práticas sociais e dos saberes por elas outorgados. A receita, por ser um gênero da esfera do cotidiano, permitiu o reconhecimento de algumas práticas vivenciadas pelos surdos que apontaram para a existência, neste grupo, de formas organizacionais sociais muito próximas daquelas descritas em sociedades orais sem escrita (como pode ser observado no episódio 2 anteriormente discutido e nos episódios 3 e 4 a seguir).

Segundo Lahire (1993), as formações sociais orais implicam numa vida incorporada, nas quais os saberes são imanentes às situações de uso particulares. Assim, toda a aprendizagem se dá pelo fazer e pelo ver-fazer. A linguagem em questão é aquela **da** e **na** prática ao invés daquela **sobre** a prática, característica das formações sociais escriturais. Os sujeitos são postos, dessa forma, nas práticas do fazer e do dizer e, neste fluxo, é que ocorre sua aprendizagem.

⁵¹ Para Barthes & Mauriès (1987: 146), as práticas escriturais referem-se, historicamente, ao sentido literal da palavra escrita: *a escrita como inscrição do signo, registro de uma memória, vestígio de qualquer coisa, ou seja, como scriptio e não como litteratura*. Seu uso remete, então, às organizações sociais construídas e transformadas pelo escrito (desde a pré-escrita), às práticas sociais fundantes da determinação da técnica da escrita como uma questão que envolve os planos econômico, social e político.

[...] o processo de “aquisição” supõe a mimese e a identificação totalmente distante da reflexão: “O que é aprendido pelo corpo não é algo que se tem, como um saber que se possa ter a sua frente, mas algo que se é”⁵² (Lahire, 1993: 19).

Ainda segundo Lahire (1993), o conhecimento restrito do nome das coisas pode ser explicado pela própria lógica das relações estabelecidas nas formações sociais orais, na medida em que a transmissão do conhecimento realizado nas trocas sociais se dá na própria situação de ocorrência, numa relação face a face entre interlocutores. No caso dos surdos, acrescenta-se ainda o fato da nomeação das coisas ocorrer, nas relações familiares e extra-familiares, através da linguagem oral do português, cujo acesso, pelo fato de não ouvirem, é bastante limitado.

O episódio 2 demonstra, então, o (óbvio) conhecimento de Adriana e Débora de que existem quatro tamanhos diferentes de colheres e que elas têm o costume de valer-se de sobremesas após as refeições, mas os respectivos nomes, em português, foram omitidos de suas vivências lingüísticas. Além disso, em LIBRAS, a diferenciação entre as colheres e, portanto, sua nomeação, é realizada pelo tamanho e, para sobremesa, nomeia-se o que será comido.

Um outro episódio em que se pode observar essa forma particular de relação com a linguagem no gênero receita, diz respeito à leitura de clara quando na lista dos ingredientes em oposição à leitura de claras em neve presente no modo de fazer.

Episódio 3:

(...)

D.: (inicia a leitura) CONHECER CONHECER

A.: (olha para D.)

D.: (aponta 3 claras de ovos) BATER-NA-MÃO (CI), BATER-NA-MÃO (CI)

P.: -----ñ----- O-QUE?
ENTENDER

D.: BATER-NA-MÃO (CI) OVO OVO (sinalizado de duas formas diferentes)⁵³

⁵² Lahire (1993) faz referência à Bourdieu, P. *Le Sens Pratique*. Paris: Ed. de Minuit, 1980, p. 224.

⁵³ Compreende-se esta dupla sinalização de “ovo” como um processo discursivo de sinonímia em LIBRAS, utilizado por Débora como forma de assegurar a compreensão da pesquisadora, na medida em que ela refere não haver entendido sua enunciação anterior – BATER-NA-MÃO (CI). Este fenômeno foi lido como decorrente de uma situação que indicava assimetria de conhecimentos

P.: OVO CLARA (mímica de derrubar a clara numa vasilha). **C-L-A-R-A** NOME ESTA
GEMA
D.: [(mímica de derrubar a clara numa vasilha)
D.: BATER-NA-MÃO (CI)
P.: BRANCA
D.: BRANCA
(...)

Observa-se, neste episódio, que Débora, ao ler o enunciado “3 claras de ovos”, atribui a ele o sentido de claras em neve, tomando como base sua vivência, a prática de cozinhar construída em seu cotidiano: “(aponta 3 claras de ovos) BATER-NA-MÃO (CI)”. Esta leitura foi, neste momento, complementada pela pesquisadora com a atribuição do adjetivo “branca” a claras, demonstrando, com sua enunciação, compartilhar com Débora da mesma avaliação da situação e, conseqüentemente, do tema.

No entanto, posteriormente, durante a leitura do modo de fazer, ao deparar-se com o nome “claras em neve”, Débora realiza a seguinte leitura:

Episódio 4:

(...)
D.: CONHECER NEVE, PARECER CHUVA, NEVE
P.: MAS DAR-SENTIDO NEVE BOLO? Pro_{2(A)} ACHAR O-QUE?
D.: DESCULPAR (rindo)
P.: DESCULPAR PRECISAR NÃO. Pro₁ ENTENDER, PORQUE COISAS PORTUGUÊS DIFÍCIL. Pro_{1P} TRABALHAR, pro_{2P} ENTENDER. Pro_{2P} LER **C-L-A-R-A-S#E-M#N-E-V-E**⁵⁴, TUDO. **N-E-V-E** pro_{2P} CONHECER?

práticos e lingüísticos – a pesquisadora já havia colocado ao grupo não ser profunda conhecedora de práticas de cozinha, é ouvinte (e, assim, não usuária da LIBRAS) e, por ter aprendido a língua na cidade de São Paulo utilizava uma linguagem em sinais que diferia, em alguns aspectos, daquela usada na cidade de Piracicaba. Portanto a necessidade de Débora fazer uso de diferentes linguagens como forma de manter, com a pesquisadora, uma avaliação comum do evento comunicativo.

Em pesquisa realizada por Pereira, Moura & Lodi (1996a; 1996b), as autoras constataram que os surdos tendiam a realizar “ajustes” discursivos em LIBRAS dependendo do interlocutor a fim de garantir sua compreensão, e dentre as “estratégias” discursivas utilizadas com interlocutores ouvintes, destacaram a repetição de sinais e a repetição de um mesmo conceito com sinais diferentes. Esse mesmo processo pôde, então, ser observado no episódio acima.

⁵⁴ Neste momento, a pesquisadora fez uso da datilologia a fim de não atribuir significação à expressão de forma antecipada e, assim, “suspendeu” a (re)atualização dos sentidos para que este movimento fosse realizado no e pelo grupo.

- D.: CONHECER? (olhando para A.)
A.: (balança a cabeça negativamente)
P.: NEVE BRANCA
D.: CONHECER NEVE
A.: BRANCA
P.: FRIO NEVE
A.: CONHECER
D.: NOME **N-E-V-E** NOME, FRIO NEVE
nome
A.: CONHECER
P.: Pro_{2P} ACHAR DAR-SENTIDO NEVE **N-E-V-E** JUNTO BOLO?
D.: (balança a cabeça afirmativamente)
P.: DAR-SENTIDO?
A. e D.: (olham uma para a outra)
A.: _DPERGUNTAR_P, SABER?
D.: SABER NEVE
P.: CÉU, NEVE, COLOCAR (CI) BOLO?
D.: NÃO! (começa a rir) DIFERENTE. PENSAR NEVE NOME, PENSAR NOME
Não
P.: NOME CERTO. **N-E-V-E** NEVE BRANCA, FRIO, PENSAR CERTO; MAS NEVE COLOCAR (CI) BOLO PODE?
D.: NÃO BATER-NA-MÃO (CI)
Não
P.: O-QUE?
D.: FAZER BATER-NA-MÃO (CI) (volta-se para o texto e aponta clara)
P.: BATER-NA-MÃO (CI). BRANCO, BRANCO DURO. ENTENDER? OVO, OVO (utiliza as duas sinalizações antes realizadas por Débora).
D.: OVO (olhando para A.)
P.: **C-L-A-R-A** BATER-NA-MÃO (CI) BRANCO, DURO. NOME **C-L-A-R-A-S#E-M#N-E-V-E**. ENTENDER?
A.: ENTENDER
D.: (balança a cabeça afirmativamente)
(...)

Este episódio levanta alguns pontos que merecem ser discutidos mais detidamente. O primeiro deles remonta a discussão realizada anteriormente sobre a

leitura que tem como base a prática cotidiana dos sujeitos: Débora, como pode ser observado no episódio 3, não demonstrou dúvidas na atribuição do sentido de claras em neve ao ler o ingrediente claras. Seu saber fazer, seu conhecimento sobre a prática de cozinhar, determinou uma leitura precisa e adequada ao contexto. O fato de não precisar depender da receita escrita quando na realização de bolos e doces em sua casa (por ser uma aprendizagem construída na relação com o fazer), possivelmente, fez com que ela nunca houvesse se deparado ou notado a expressão (em língua portuguesa) claras em neve. Para ela, a presença de tal ingrediente no contexto de uma receita de bolo só poderia ser lida como sendo claras batidas e, portanto, em neve.

O conflito é, então, estabelecido em decorrência do fato de a pesquisadora, ouvinte e usuária de práticas sociais escritas variadas, desconsiderar a primeira leitura de Débora e, portanto, de não a ter trazido para dialogar com a nova leitura realizada. O embate que se observa pode ser compreendido, em grande parte, como consequência da diferença sócio-cultural e lingüística em jogo no grupo participante das oficinas (entre os surdos e entre eles e a pesquisadora). Ou seja, para a pesquisadora era necessário um movimento de reatualização dos sentidos entre os 'ingredientes' e o 'modo de fazer'; no entanto, para Débora, o tema do discurso era o mesmo e, portanto, seu sentido já havia sido construído. Por conseguinte, todo um trabalho de (re)construção de sentidos foi realizado desnecessariamente pela pesquisadora.

Além disso, verifica-se um outro aspecto pouco discutido na educação de surdos: "claras em neve" constitui uma metáfora em língua portuguesa, mas **não** em LIBRAS. Melhor dizendo, em português, o termo claras em neve é uma metáfora estrutural, isto é, pode ser compreendida dentre aqueles casos *nos quais um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro* (Lakoff & Johnson, 1980: 59), mas em LIBRAS, corresponde a ação de bater as claras: OVO BATER-NA-MÃO (CI). Dessa forma, mesmo sendo uma metáfora contexto dependente, ou seja, usa-se claras em neve apenas quando se está realizando práticas de leitura de receitas, a leitura realizada por Débora e Adriana considerou cada palavra isoladamente e a elas foi atribuído sentido literal.

A necessidade (ou não) de passagem pelo sentido literal para a compreensão de metáforas tem sido, conforme Zanotto (1995), um aspecto controverso entre os estudiosos dos processos metafóricos. Ao realizar um breve histórico destes trabalhos, Zanotto (1995) discutiu que, segundo o modelo proposto por Searle (1979)⁵⁵, a compreensão da metáfora é um processo seqüencial que envolve três estágios, interpretados por Glucksberg *et alli* (1982)⁵⁶ como caracterizados pelos seguintes procedimentos:

[...] *em primeiro lugar, devemos derivar o sentido literal do enunciado. Em segundo lugar, confrontarmos esse sentido com o contexto. Em terceiro, se o sentido literal falhar para fazer sentido nesse contexto, então procuraremos um sentido alternativo, não literal* (Zanotto, 1995: 247).

Ainda segundo Zanotto (1995), esta seqüencialização em estágios tem sido contestada por outros autores que afirmam que, para se compreender uma metáfora, nem sempre é necessária a passagem pelo sentido literal. Entretanto, comenta que, para Dascal (1987, 1989)⁵⁷, a única possibilidade para se refutar tal posicionamento contra a literalidade seria a realização de outros experimentos que considerassem o processo de compreensão de metáforas novas⁵⁸.

Nesta direção, Zanotto (1995) realizou uma pesquisa na qual, aos sujeitos participantes, foi apresentada uma poesia contendo uma metáfora nova. O objetivo do estudo foi analisar os processos desenvolvidos pelo grupo para a atribuição de sentido à mesma. Concluiu que a atividade evidenciou os seguintes processos para a compreensão da metáfora: a) passagem pelo literal (aspecto que desempenhou

⁵⁵ Searle, J. R. (1979) Metaphor. In: A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵⁶ Glucksberg, S.; P. Gildea & H. Bookin (1982) On understanding nonliteral speech: Can people ignore metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 21, 85 - 98.

⁵⁷ Dascal, M. (1987) Defending literal meanings. *Cognitive Science* 11, 259-281;
Dascal, M. (1989) On the roles of context and literal meaning in understanding. *Cognitive Science* 13, 253 - 257.

⁵⁸ O termo metáforas novas é usado em oposição ao de metáforas convencionais, entendidas como aquelas que *estruturam o sistema conceitual ordinário de nossa cultura, o qual se reflete em nossa linguagem do dia-a-dia* (Lakoff & Johnson, 1980: 235). Para os autores, as metáforas novas permitem uma nova compreensão das experiências, dando novo sentido ao passado, às atividades diárias, aos saberes e às crenças.

importante papel para a construção da identidade metafórica); b) o *ground* (traço comum entre a “palavra” e seu “sentido metafórico”) como pista para a busca da metáfora; e c) a interação entre teor-veículo (identidade metafórica – “palavra” com significado metafórico: a forma) no aprofundamento da leitura.

No caso da leitura da metáfora “claras em neve” pelo grupo de surdos, o que pôde ser observado foi a atribuição do sentido literal a cada forma lingüística que a constituiu, sem haver a consideração do contexto e, principalmente, do gênero discursivo no qual ela foi utilizada. No entanto, por tratar-se de uma leitura em segunda língua, o processo de compreensão em jogo merece ser rediscutido.

Segundo Nardi (1993), são raros os estudos dedicados ao processo de compreensão de metáforas em segunda língua (ou língua estrangeira). No levantamento bibliográfico realizado em sua dissertação de mestrado, Nardi (1993) discute que, às metáforas, têm sido apontadas diferentes funções: a) aproximação entre a primeira e a segunda línguas, determinando uma maior atenção dos indivíduos para as diferenças e semelhanças entre as culturas (Panagopoulou, 1990)⁵⁹; b) introdução de um léxico não previsível em textos de áreas específicas, levando, conseqüentemente, o leitor, a apresentar maiores dificuldades na compreensão de conceitos apresentados por metáforas (Lindstromberg, 1991)⁶⁰; e c) atribuição de significados literais por aprendizes de língua estrangeira em maior freqüência se comparados a leitores nativos na língua, pois, para estes, o significado metafórico é determinado pelo uso, enquanto que, para os estrangeiros na língua, é a estrutura morfêmica que o determina (Levenston, 1989)⁶¹. Entretanto, no que se refere a este último estudo, Nardi (1993) questionou a possibilidade de generalização desses achados, na medida em que, para a realização de sua pesquisa, o autor optou pela apresentação das metáforas aos sujeitos de forma descontextualizada e, portanto, com tal metodologia, seria esperado esses

⁵⁹ Panagopoulou, E. (1990) Metaphor in foreign language teaching: Evidence from modern Greek. Trabalho apresentado no AILA, Grécia (não publicado).

⁶⁰ Lindstromberg, S. (1991) Metaphor and E. S. P.: A ghost in the machine? *English for Specific Purposes – an International Journal*, 10, 3.

⁶¹ Levenston, E. (1989) The acquisition of polysemic words with both literal and metaphorical meaning. Trabalho apresentado no AILA, Grécia (não publicado).

resultados, já que as metáforas foram tratadas de forma distanciada das práticas discursivas, de seu uso em um contexto e em uma situação de produção específica.

Entretanto, em uma análise mais cuidadosa dos trabalhos desenvolvidos sobre metáforas (incluindo aqueles em primeira língua), observou-se que o paradigma teórico adotado pelos autores – tanto os comentados por Nardi (1993) como aqueles apresentados e/ou descritos na literatura pesquisada (Lakoff & Johnson, 1980; Nardi, 1993, 1999; Zanotto, 1995; Canolla, 2000; Perigo, 2002) –, parte de uma visão cognitiva da linguagem, na qual se acredita que *a organização dos conceitos é baseada no conhecimento e guiada por teorias sobre o mundo, teorias prototípicas ou modelos culturais que as pessoas criam para organizar seu conhecimento* (Nardi, 1999: 66). Conforme discutido no capítulo 2, como todo processo de leitura nestas teorias é guiado pelo processamento mental, os mesmos processos observados e esperados para a compreensão em primeira língua seriam encontrados nos estudos de segunda, pois cabe ao leitor o trabalho de construção dos significados textuais, tomando como base os *esquemas* de mundo construídos em primeira língua no decorrer de sua história. Explica-se, assim, a escassez de trabalhos voltados para a compreensão de metáforas em segunda língua.

Um outro estudo citado por Nardi (1999) e que demonstrou um movimento de distanciamento dos trabalhos cognitivos, foi o de Fairclough (1992)⁶². Para este autor, a metáfora é compreendida como discurso e, como fenômeno lingüístico, torna-se importante nas transformações sociais. Em suas análises, Fairclough (1992) combina os aspectos discursivos e as especificidades textuais, apontando que naquelas situações em que os processos interpretativos constitutivos do texto são salientes, eles devem ser compreendidos como práticas discursivas, mesmo os que envolvam os aspectos formais do texto (inovações lexicais) (Nardi, 1999).

No entanto, considerando, conforme discutiu Canolla (2000), que a compreensão da metáfora é dependente de seu uso (ou não) por um determinado grupo social, tem-se que:

[...] *uma metáfora pode ser utilizada por um grupo que partilha os mesmos conhecimentos e, nesse caso, não trazer informação nova, mas se os*

⁶² Fairclough (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.

interlocutores apresentam assimetria em relação a conhecimentos lingüísticos, sociais ou culturais, o enunciado metafórico pode ativar a interação entre os domínios por ele aproximados e, desse modo, levar a interpretações diferentes das que foram planejadas pelo locutor (Canolla, 2000: 63).

Em termos bakhtinianos, pode-se dizer, então, que a compreensão da metáfora é dependente do conhecimento que os sujeitos possuem da linguagem em seu uso, ou seja, do conhecimento das diversas linguagens em circulação nas diferentes esferas de atividades sociais. Além disso, a leitura das expressões metafóricas requer que seus sentidos sejam construídos na relação que os sujeitos estabelecem com o texto em um determinado contexto de produção e, portanto, sua significação, na maioria das vezes, não pode ser determinada *a priori*, desvinculada do tema do discurso.

Entende-se assim a dificuldade enfrentada pelos surdos para a compreensão da metáfora “claras em neve”, já que fazem pouco (ou nenhum) uso de materiais escritos para o desenvolvimento de suas práticas de cozinhar e, portanto, não compartilham das linguagens em circulação neste gênero discursivo em língua portuguesa.

Um outro episódio que merece ser discutido e que também indica um desconhecimento de alguns aspectos específicos da linguagem escrita neste gênero e, portanto, o não uso da prática de leitura de receitas no caso de Débora e Adriana, diz respeito ao uso de frações para indicar a quantidade de alguns ingredientes. Observou-se, quando na leitura de “1/3 de xícara de chá de açúcar” a seguinte ocorrência:

Episódio 5:

(...)

D.: CONHECER

P.: É O-QUE?

D.: 1 OU 3 CHÁ CHÁ (mímica de colocar uma xícara de açúcar na vasilha, três vezes)
chá

A.: 1?

D.: (balança a cabeça afirmativamente e olha para P. com expressão de dúvida)

P.: (balança a cabeça negativamente)

A.: (começa a rir)

P.: Pro_{2(A)} ACHAR É O-QUE?

A.: 1 / 3 COLOCAR (CI) AÇÚCAR IGUAL. 1, 2, 3 (mímica de colocar açúcar na vasilha) ---ñ---? não
NÃO

D.: (aponta para A. e ri)

P.: (balança negativamente a cabeça). EXPLICAR (levanta-se e pega um papel)

A.: 1 / 3

D.: (balança a cabeça negativamente com expressão de não saber o que é) _{1P}PERGUNTAR_P NÃO-SABER

(...)

P.: (desenha uma xícara no papel)

P.: XÍCARA IMAGINAR DIVIDIR 3 (divide a xícara desenhada em três) IMAGINAR...

A.: (balança a cabeça afirmativamente)

P.: XÍCARA DIVIDIR 3 IGUAL (aponta para o desenho) TER (escreve 1, 2 e 3 em cada divisão da xícara)

A. e D.: (olham uma para a outra sorrindo)

P.: AÇÚCAR QUANTO? CHEIA (CI)? (aponta o desenho)

A.: 3 1/3

P.: AÇÚCAR XÍCARA CHEIA (CI)?

D.: (balança negativamente a cabeça)

P.: (aponta o texto)

A.: CHEIO (CI), MUITO-CHEIO (CI)

P.: CHEIO?

A.: é (balançando afirmativamente a cabeça)

P.: (balança a cabeça negativamente)

A.: NÃO?

P.: SÓ 1 (pinta uma divisão no desenho da xícara)

D.: ah! ENTENDER 1 (sorri)

P.: AÇÚCAR COLOCAR (CI) POUCO. PODER NÃO MUITO, DOCE, DOCE DOCE

D.: XÍCARA NOME 1, 2, 3 NÃO-TER (olhando para A.)

A.: _{2(D)}PERGUNTAR_P

D.: -----ñ----- XÍCARA (divide, no espaço, em três partes)
CONHECER

P.: NÃO-TER XÍCARA. IMAGINAR...

D.: IMAGINAR...

P.: PODER TAMBÉM COPO (desenha um copo no papel) COPO, EXEMPLO, QUERER 1/4 ÁGUA

D.: (balança afirmativamente a cabeça)

P.: IMAGINAR COPO DIVIDIR 4 (divide o desenho do copo em quatro) COPO DIVIDIR VERDADE NÃO. IMAGINAR...

D.: (balança afirmativamente a cabeça com expressão de haver entendido)

D.: IMAGINAR... (olhando para A.)

P.: ÁGUA 1 SÓ (pinta uma parte da divisão do copo no desenho) SÓ

D.: (balançando a cabeça afirmativamente) POUCO

P.: POUCO (escreve 1/4)

D. e A.: (olham uma para a outra e balançam afirmativamente a cabeça)

(...)

Embora o conhecimento sobre frações fosse esperado no caso de Adriana e Débora, já que ambas estavam cursando as séries finais do Ensino Médio, não são recentes os trabalhos que delatam as dificuldades enfrentadas pelos surdos em seu processo de escolarização. Entretanto, frente à prática cotidiana de Débora na cozinha, seria possível supor que, pelo menos ela, soubesse fazer uso de tal notação.

No entanto, sua vivência logo é trazida para dialogar com o texto e com a pesquisadora conforme esta começa a explicar a leitura da fração (realizando o desenho de uma xícara dividida em três), explicitada por Débora quando em sua colocação de que ela não conhecia xícaras assim divididas. Além disso, apenas uma rápida explanação foi suficiente para que ambas compreendessem e passassem a fazer uso deste conhecimento nos demais ingredientes assim quantificados, aproveitando a oportunidade para ensinar à pesquisadora como esta referência é feita em LIBRAS.

Percebe-se, assim, que a linguagem matemática dissociada da prática social de cozinhar, possuía pouca ou (nenhuma) significação para Adriana e Débora, mas ganhou sentido ao ser significada a partir dos conhecimentos construídos na e pela prática, através de relações face a face (isto é, por *formas sociais "orais"*) que prescindem da escrita.

Ehlich (1983), ao traçar um histórico sobre as formas de transmissão de conhecimentos realizados pelo oral e pela escrita, relatou que, embora esta última esteja, nos dias atuais, relacionadas a atividades lingüísticas complexas, em sua fase inicial de desenvolvimento, a escrita esteve subordinada a formas de comunicação e de transmissão oral. Discutiu que, nas sociedades sem escrita, as formas de transmissão do material cultural realizadas através do oral, cresceram em

dependência direta das necessidades do conhecimento e, portanto, variaram segundo a maneira como eram transmitidas. Distinguiu, assim, aquelas atividades lingüísticas originadas das necessidades situacionais com propostas práticas – forma *emprática* de transmissão do conhecimento – daquelas atividades discursivas voltadas para o entretenimento, como o contar piadas, histórias e narrativas diversas, cuja elaboração implicava na transferência de conhecimentos essenciais para o estabelecimento da identidade grupal e, portanto, para a manutenção daqueles aspectos culturais próprios do grupo em questão – discurso *homílico*. Este último difere do primeiro na medida em que transcende o imediatismo de uma situação de fala particular.

Para o autor, o conhecimento *emprático* oral relaciona-se, principalmente, ao *saber-fazer*, ao conhecimento do *porque as coisas são como são ou sobre eventos e ações que são de relevância geral para o grupo* (Ehlich, 1983: 500). Já o conhecimento transmitido pela escrita, em sua forma inicial, relacionava-se com o *saber-quem-quando-onde-o-que-para quem* e, portanto, a eventos conhecidos somente para interesses particulares, ou seja, *interesse apenas para um pequeno círculo de pessoas interessadas* (Ehlich, 1983: 500). Denominou a este último conhecimento *efêmero*. Ehlich (1983) comenta ainda que, com a expansão da escrita, formas de comunicação mais complexas foram desenvolvidas: as ligadas às instituições e aquelas relacionadas à organização e transmissão do conhecimento coletivo e social.

Rojo (1995, 1998), considerando esta distinção feita por Ehlich (1983), apontou que, numa sociedade complexa como a nossa, na qual as variadas práticas letradas existentes adquirem função e significação diversas nos diferentes grupos sociais, é possível categorizar *graus de letramento* tomando como base estes usos e as práticas de escrita adotadas nas variadas *agências de letramento*.

[...] (a) Baixo Grau de Letramento (BGL): *de nenhum uso de escrita até usos de escrita para funções empráticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas, anotações – e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). Neste caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade;*

(b) Médio Grau de Letramento (MGL): *os usos de escrita incluiriam também as funções homílica (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos, etc.) e institucional [...];* (c) Alto Grau de Letramento (AGL): *todas as funções seriam freqüentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção* (Rojó, 1995: 71-72, nota 2).

Tanto a divisão dos diversos usos da escrita para a transmissão do conhecimento proposta por Ehlich (1983) quanto a classificação proposta por Rojo (1995, 1998), podem ser inseridas em uma perspectiva progressista da vertente que concebe o letramento a partir de uma dimensão social (e não individual), na qual as práticas de leitura e de escrita não podem ser entendidas de forma dissociada de seus usos sociais (Soares, 1998). Para Soares (1998), a adoção dessa perspectiva implica na compreensão do letramento a partir de sua natureza pragmática, e assim, sua definição toma como base as *habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social* (Soares, 1998: 72). Decorre daí a denominação de *letramento funcional*.

Se esta concepção fosse tomada como base, poder-se-ia dizer que Adriana e Débora apresentaram um baixo grau de letramento, na medida em que a leitura da receita demonstrou um uso da escrita para fins empráticos, além de basear-se em uma relação com a escrita determinada por práticas “orais” construídas em seu cotidiano.

No entanto, para a pesquisadora, essa forma de classificação em níveis não se mostra suficiente para explicar o complexo processo que envolve as questões relativas ao letramento, pois esta categorização, restringe os diversos tipos de letramento existentes à funcionalidade da escrita. Melhor dizendo, está implícita nesta classificação uma homogeneização dos diversos letramentos, reduzindo-os à uma determinada função social; desconsidera-se, assim, que o uso da linguagem escrita, no desempenho de uma mesma função social, pode ser desenvolvido de diferentes maneiras. Acrescenta-se a esta discussão, o fato de estar sendo tratada, nesta pesquisa, de processos de leitura em segunda língua, de um grupo que pouco se utiliza da escrita para sua organização social.

Dessa forma, uma análise a partir de um olhar que busca compreender, conforme o conceito desenvolvido por Soares (1998), os tipos de letramento

envolvidos na leitura do gênero receita, sugere que, o grupo de surdos participantes desta pesquisa demonstrou fazer uso de um tipo predominante, construído nas/pelas práticas diárias “orais”⁶³, e um outro que poderia ser caracterizado como sendo do tipo escolar e centrado na palavra.

Observou-se também que, embora o uso de receitas seja, para este grupo, uma prática social que prescinde da escrita, este gênero, em sua forma escrita, não é desconhecido nem por Adriana e nem por Débora, pois ambas souberam reconhecer e fazer uso de seus aspectos composicionais na manutenção do tema da leitura: sabiam que os ingredientes apareciam listados e, antes de seus nomes, eram apresentadas as quantidades necessárias; posteriormente, é explicado o modo de fazer seguindo também uma forma particular de explicação – ingredientes que são, aos poucos, misturados e/ou batidos e levados ao forno.

Pode-se dizer, assim, que o uso que fazem da linguagem escrita quando na realização de práticas de cozinha, difere daquele que a sociedade ouvinte letrada possivelmente o faria. Dessa forma, há sim o conhecimento e o uso de práticas letradas pelo grupo de surdos, porém demonstram utilizá-las de forma diferente.

Essa mesma familiaridade com o gênero receita demonstrada por Adriana e Débora mostrou-se diferente quando na leitura dos outros dois gêneros abordados nas oficinas desenvolvidas para esta pesquisa, apontando o contato restrito que o grupo tem com outros gêneros discursivos e, portanto, com as diversas linguagens presentes nas práticas sociais escritas em circulação nas diferentes esferas sociais.

Este fato pode ser melhor observado nas discussões que se seguem relativas às leituras realizadas nos textos do gênero discursivo reportagem de revista.

-

⁶³ Esse tipo de letramento fortemente ancorado nas práticas sociais orais vem sendo discutido por Signorini (1999, 2001b) em seus estudos sobre produção escrita e identidade social de grupos sociais pouco ou não escolarizados. Nestes estudos, a autora demonstra o imbricamento entre oral e escritural constitutivo das diversas práticas sociais de uso da escrita, além do papel que a linguagem oral assume na construção de sentidos das diferentes realidades sociais.

-

4.2. O GÊNERO REPORTAGEM DE REVISTA

Observou-se, nas oficinas destinadas a leitura dos três textos do gênero reportagem de revista, que houve uma maior dificuldade no estabelecimento de um diálogo entre os sujeitos e os textos se em comparação com o do gênero receita, estando a compreensão na dependência de fatores como: extensão do material, conhecimento sobre os temas e sobre os aspectos formais da enunciação.

O primeiro texto escolhido pelo grupo – *Profissão: Professora* (anexo 2) – abordava aspectos relativos à profissão de professor de Ensino Fundamental. Nele foram discutidos pontos concernentes à desconsideração social que estes profissionais têm sofrido nos últimos anos em nosso país; à pouca formação e/ou escolarização que muitos possuem, principalmente, em algumas regiões do Brasil; e ao baixo salário que recebem, problemática social relacionada ao fato desta ser uma profissão com predominância feminina.

A leitura dessa reportagem apresentou algumas particularidades que obrigaram a pesquisadora a deter-se em alguns pontos, no início da oficina, a fim de garantir a compreensão do grupo. A extensão do texto foi um deles, pois os sujeitos mostraram desconhecer o fato de um texto, com oito páginas, poder tratar de um mesmo assunto. Além disso, a possibilidade de construção dos sentidos em circulação no texto através dos aspectos não verbais (fotos) foi também apontada ao grupo pela pesquisadora, na medida em que este, embora se detivesse em muitos momentos nas fotos e questionasse alguma delas, desconsiderava-as como constituintes do texto.

No entanto, torna-se importante salientar que o tratamento dado aos temas pelo autor tanto nos aspectos não-verbais (fotos) quanto na maneira como desenvolveu os aspectos verbais, foi um fator que dificultou a leitura realizada pelo grupo, pois ele pressupôs, em suas discussões e nos registros fotográficos, um conhecimento de mundo amplo do leitor nas dimensões políticas e ideológicas que perpassam as questões educacionais no Brasil. Ou seja, a reportagem levantou e discutiu temas que envolviam um horizonte sócio-político e ideológico bastante diverso daquele do grupo de surdos, razão pela qual este buscou compreendê-lo tomando como base suas experiências, o contexto extra-verbal em que se

constituíram, sem expandirem este horizonte a uma visão mais geral e ampla da problemática social ali tratada. Pode-se dizer, assim, que o conhecimento restrito do tema e o não compartilhar dos aspectos extra-verbais, interferiram no estabelecimento de um diálogo entre os sujeitos e deles com o texto.

Esta particularidade da reportagem em questão determinou um processo de leitura específico e, portanto, não generalizável, aos demais textos do mesmo gênero, pois a leitura desta reportagem apontou para um embate entre horizontes sócio-ideológicos diferentes, para avaliações diversas das situações e, portanto, para um conflito entre texto e leitores.

Este fato determinou uma maior dificuldade na leitura dos sujeitos se em comparação aos outros dois textos do gênero reportagem de revista. No entanto, as dificuldades enfrentadas não foram impeditivas para que o grupo demonstrasse alguns movimentos, que buscasse, no decorrer das oficinas destinadas a este texto, uma leitura compreensiva e responsiva da reportagem, seja por intermédio dos aspectos extra-verbais, seja a partir de uma análise lexical de base visual, seja no uso de práticas que procuravam aproximar/sobrepor o português à LIBRAS.

O segundo texto do gênero reportagem de revista escolhido pelo grupo foi uma reportagem sobre a atriz Júlia Roberts – *O mundo aos pés de Júlia* (anexo 3). Em seu início, o texto descreve a chegada da atriz ao set de filmagens do filme “Onze Homens e Um Segredo”, após ter ganhado o Oscar de melhor atriz com o filme “*Erin Brockovich – Uma Mulher de Talento*”. Aborda também a história de sua carreira e comenta como ela vive nos períodos em que não está em nenhuma filmagem.

De forma contrária ao observado na reportagem *Profissão: Professora*, já no primeiro contato, foi possível observar uma aproximação do grupo com o texto, que logo começou a lê-lo a partir das fotos e legendas. Todos conheciam Júlia Roberts de filmes vistos na televisão e em vídeo e, por este motivo, sentiam-se próximos da atriz.

A maior dificuldade encontrada pelo grupo, no caso desta reportagem, foi com relação aos aspectos lingüísticos, pois as autoras utilizaram uma linguagem própria da esfera cinematográfica, constituída por termos e expressões em língua inglesa.

Além disso, construíram seu discurso fazendo uso freqüente de metáforas, o que dificultou ainda mais o diálogo entre os sujeitos e o texto⁶⁴.

O terceiro texto escolhido pelo grupo foi uma reportagem sobre Xuxa – *Rainha mãe* (anexo 4). O texto discute as dificuldades enfrentadas pela apresentadora na organização de seu tempo entre os inúmeros compromissos profissionais e seu desejo de cuidar e de estar com sua filha Sasha; a culpa que sente por não poder ser mais presente na vida da filha; como compensa esta ausência; e a infra-estrutura domiciliar que possui, para sentir-se tranqüila quanto ao bem estar e educação de Sasha.

Da mesma forma como observado na reportagem *O mundo aos pés de Júlia*, o grupo manteve-se interessado e motivado pela leitura do texto. No entanto, a reportagem *Rainha mãe* apresentou algumas particularidades quando em comparação com os outros textos do mesmo gênero em, pelo menos, dois aspectos: na participação dos sujeitos nas discussões dos temas em circulação no texto e na relação interpessoal estabelecida no grupo.

O principal fator para esta transformação sofrida pelo grupo foi o conhecimento que os sujeitos possuíam sobre Xuxa. Embora, na análise da reportagem sobre Júlia Roberts, já tenha sido observada uma maior aproximação do grupo com o texto (em decorrência dos conhecimentos que tinham da atriz), na reportagem *Rainha mãe*, a aproximação com a apresentadora era significativamente maior. Não era apenas um conhecimento físico que estava implicado na relação do grupo com Xuxa, mas havia um entrelaçamento de histórias, pois a da apresentadora misturava-se com a de cada um, que, por sua vez, tocavam-se e mesclavam-se pelo processo percorrido até o encontro na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP e no decorrer do período em que ali se encontravam.

Todos sabiam algo a respeito de Xuxa e tinham histórias para contar sobre ela, seja de sua vida pessoal como profissional, seja sobre seus programas, sobre seus filmes, sobre suas relações afetivas, sobre sua filha Sasha.

Um outro fator determinante para uma maior aproximação dos sujeitos com o tema foi a linguagem e a forma composicional utilizadas no seu tratamento. Em toda

⁶⁴ Uma análise mais aprofundada do processo envolvendo a leitura deste texto será apresentada posteriormente.

a reportagem, foi possível perceber a voz da apresentadora dialogando “diretamente” com os leitores, colocando seus problemas e as dificuldades que enfrenta, de forma a acercar-se dos mesmos. O discurso de Xuxa aparece na construção do(s) tema(s) da reportagem “*em pessoa*”, como uma unidade integral de sua construção (Bakhtin/Volochinov, 1929: 144). A inter-relação observada nesta reportagem entre o discurso da autora e o de Xuxa, poderia ser compreendida dentro do tipo de discurso citado descrito por Bakhtin/Volochinov (1929: 166) denominado *discurso direto preparado*, no qual há a emergência do discurso direto a partir do discurso indireto livre utilizado pela autora, ou seja, [o discurso indireto livre] *prepara a percepção do discurso direto. Os temas básicos do discurso direto que virá são antecipados pelo contexto e coloridos pelas entonações do autor.*

Houve, dessa forma, do ponto de vista da expressividade, o entrecruzamento de dois contextos, de dois discursos, que tendeu a valorizar a *última palavra da personagem sobre si mesma e sobre seu mundo* (Bakhtin, 1929: 47). Este fato, somado à familiaridade que tinham com Xuxa, permitiu, então, que os sujeitos percebessem, no texto, a posição emotiva-volitiva do herói (Bakhtin, 1920-1930/1979) e se aproximassem cada vez mais da apresentadora, por intermédio do texto.

Dessa forma, um novo texto foi sendo construído, uma nova rede de temas e de sentidos alinhavada e, nos fios discursivos que circulavam e entrelaçavam-se no espaço da oficina, uma nova relação do grupo e dele com o texto foi sendo tecida.

Grosso modo, pode-se dizer que, o grupo, na leitura dos textos no gênero reportagem de revista, fez uso de duas práticas distintas: uma que poderia ser reconhecida como um tipo de letramento escolar (logocêntrica) e outra que teve como base seus conhecimentos cotidianos, construídos no decorrer de sua história, e que possibilitou o diálogo de suas experiências com os temas em circulação nos textos. Esta última prática diferencia-se, porém, da descrita no gênero receita construída pela prática diária.

Esta diferenciação pode ser atribuída à própria diversidade genérica. O gênero discursivo receita, por ser da esfera do cotidiano, aproxima-se dos gêneros discursivos primários e, portanto, as diversas *linguagens* em uso, as formas composicionais e os temas que neles circulam, tornam-se mais familiares,

principalmente, para aqueles que constituíram-se por meio de interações face a face, por práticas sociais “orais”. Por outro lado, o gênero reportagem de revista, por ser da esfera pública (gênero secundário), pressupõe conhecimentos e usos da linguagem particulares, fundados em práticas sociais escriturais.

As especificidades do processo de leitura dos textos no gênero reportagem de revista serão discutidas a seguir, a partir da análise das oficinas destinadas a leitura do texto *O mundo aos pés de Júlia*, que estabelecerá um diálogo constante com os outros dois textos neste mesmo gênero discursivo.

4.2.1. O mundo aos pés de Júlia

Para a leitura deste texto foram dedicadas uma oficina e meia⁶⁵ (terceira e quarta oficinas realizadas para este estudo). Na primeira oficina estavam presentes Adriana, Débora, Gabriela, Juliana e Letícia; na segunda, Adriana, Gabriela, Letícia e Karen.

Pelo fato de conhecerem e de gostarem de Júlia Roberts, os sujeitos mantiveram-se interessados, discutiram aspectos da vida particular da atriz, questionaram a terminologia empregada e a realidade de uma equipe cinematográfica, solicitando, continuamente, junto à pesquisadora, a explicação dos sentidos que circulavam no texto quando nele eram encontradas particularidades de um *set* de filmagem.

Esta motivação determinou que, logo no início da oficina, ao receberem uma cópia do texto, o grupo iniciasse uma conversa na qual expôs seus conhecimentos e buscou satisfazer algumas curiosidades sobre a vida da atriz. No episódio abaixo, observa-se a primeira leitura do grupo:

Episódio 6:

(...)

P.: Pro_{2P} ACHAR AQUI (aponta o texto) TER ESCREVER O-QUE?

⁶⁵ Conforme exposto no capítulo 3 – *Metodologia de Pesquisa* – o número de oficinas destinadas a cada texto e, portanto, a continuidade ou a suspensão da leitura, foi uma opção do grupo, que foi respeitada pela pesquisadora.

A.: SÓ CINEMA, TELEVISÃO...

J.: TELEVISÃO...

D.: TELEVISÃO DIFERENTE, BRASIL OUTRO

P.: NÃO-ENTENDER...

D.: BRASIL OUTRO DIFERENTE. MULHER BRASIL?

P.: NÃO...

D.: OUTRO...

L.: () *ininteligível*

P.: PAÍS OUTRO... AQUI (aponta o texto) ESCREVER PORTUGUÊS, MAS pro₃(JÚLIA) (apontando a foto da Júlia Roberts)...

J.: [LONGE...

L.: [MULHER **J-U-L-I-A**

P.: NOME **J-U-L-I-A**

D.: **E-U-A** É? **E-U-A**?
eua?

P.: ESTADOS-UNIDOS (balançando afirmativamente a cabeça)

D.: ESTADOS-UNIDOS **E-U-A** (olha para A.)
eua

A.: **E-U-A**
eua (*articula sem som*)

P.: ESTADOS-UNIDOS...

D.: (olha para A.) SINAL ESTADOS-UNIDOS

A.: PARECER AMERICANA⁶⁶... CONFUSÃO...

P.: Pro₃(JÚLIA) (aponta a foto) BRASIL NÃO

L.: NÃO, *mora* LONGE...
não

A.: NÃO

D.: NÃO, DIFERENTE, FALAR DIFERENTE, FALAR DIFERENTE

P.: INGLÊS... FALAR INGLÊS

D.: INGLÊS...

P.: PORQUE NASCER LÁ ESTADOS-UNIDOS. FALAR NÃO PORTUGUÊS, FALAR INGLÊS

D.: (balança afirmativamente a cabeça)

[
A.: VERDADE

P.: Pro_{2P} ACHAR AQUI (aponta o texto) **J-U-L-I-A** O-QUE? TER **J-U-L-I-A** O-QUE?

L.: MULHER CONVERSAR HOMEM CONVERSAR CERTO. Pro₃(JÚLIA) MULHER BONITA, NAMORADO QUERER SEMPRE, PASSEAR, COISAS...

⁶⁶ Referindo-se à cidade de Americana, cujo sinal é o mesmo ao do país Estados Unidos.

- P.: Pro_{3(L)} ACHAR AQUI (aponta o texto) ESCREVER **J-U-L-I-A** NAMORAR, PASSEAR...
CONCORDAR_{2P}?
- A.: NAMORADO SEMPRE, CASAR NÃO-QUERER, SEPARAR
- P.: Pro_{3(JÚLIA)} (apontando a foto) SEMPRE CASAR SEPARAR CASAR SEPARAR, CASAR
SEPARAR?
- D.: [CASAR SEPARAR,
- CASAR SEPARAR
- A.: [CASAR SEPARAR?
- P.: Pro₁ NÃO-SABER...₁ PERGUNTAR_{2P}
- L.: OLHAR_(TEXTO) COMBINAR AQUI (aponta o texto)
- D.: É. Pro₁ VER, pro₁ VER CASAR SEPARAR CASAR SEPARAR
- A.: [CASAR NÃO-QUERER. Pro₁ VER...
- P.: Pro₁ NÃO-SABER...
- L.: PORQUE BEIJAR PESSOA NÃO-GOSTAR NÃO
- (...)

Pode-se perceber que os sujeitos surdos, motivados pelas fotos, legendas e conhecimentos construídos anteriormente às oficinas, iniciaram uma discussão que envolvia a nacionalidade e a língua falada por Júlia Roberts, além de aspectos específicos de sua vida afetiva, como o fato de mudar com frequência de namorados e de, atualmente, preferir não se casar (informação presente na legenda de uma foto). Observa-se também, nesta primeira leitura, que Juliana, que nas oficinas anteriores destinadas à leitura da reportagem *Profissão: Professora* demonstrou uma participação reduzida, apresenta-se como interlocutora, trazendo seus conhecimentos sobre a atriz para dialogar com o grupo.

A forma de leitura realizada teve como base tanto os aspectos extra-verbais como verbais e foi explicitada por Letícia quando ela pontua que o que estava sendo dito pelo grupo, combinava com o lido na foto/legenda: OLHAR_(TEXTO) COMBINAR AQUI.

Demonstraram, nestas discussões, estar realizando uma leitura dialógica, imprimindo, nela, sua apreciação valorativa sobre o texto, principalmente, no que se refere aos “romances” de Júlia Roberts.

[...] Juntamente com os fatores verbais, elas [as avaliações apreciativas] também abrangem a situação extraverbal do enunciado. *Esses julgamentos e avaliações*

referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel (Volochinov, 1926: 5).

As avaliações feitas da situação implicam na realização de discursos carregados de uma entoação específica, dada, inteiramente, pela situação extra-verbal, pelos julgamentos de valor presumidos por um determinado grupo social. Situando-se na fronteira entre o verbal e o não-verbal, entre o dito e não-dito (Volochinov, 1926), as apreciações dos sujeitos puderam ser sentidas pelo uso de expressões faciais (desaprovadoras) e pelo retomar, em outros momentos da oficina, a questão dos “namorados de Júlia Roberts”.

A primeira ocorrência em que esta questão foi posta, novamente, em pauta, deu-se em uma discussão entre Letícia e Adriana sobre um comentário feito por esta última, de que o namorado de Júlia Roberts era um homem bonito. Para Letícia, era inconcebível Adriana fazer tal colocação por ela ter namorado, comparando-a, neste momento, à Júlia Roberts. Posteriormente, na discussão da leitura realizada dos aspectos verbais-textuais, este mesmo assunto reaparece, como pode ser observado no episódio abaixo:

Episódio 7⁶⁷:

P.: LER JÁ? Pro_{2P} ENTENDER O-QUE?

D.: O-QUE? (olhando para A.)

A.: CINEMA TRABALHAR

D.: [TRABALHAR PRECISAR

A.: HOMEM NAMORADO SEPARAR pro_{3(JÚLIA)} QUERER

P.: TER AQUI?

D.: (toca o braço de A.) NÃO, NÃO... TRABALHAR CINEMA (olhando para A.) COPIAR, COPIAR

A.: [ENTENDER NÃO
COPIAR

D.: TRABALHAR COPIAR

P.: COPIAR, COPIAR?

D.: (coça a cabeça)

⁶⁷ Este episódio refere-se à discussão da leitura do subtítulo da reportagem.

(todas riem)

D.: TRABALHAR PRECISAR NAMORADO FILMAR, PRECISAR

A.: [CONFUSÃO... (começa a rir) NADA

P.: Pro_{2P} ENTENDER AQUI (aponta texto) **J-U-L-I-A** PRECISAR NAMORADO?

D.: NAMORADO...

(Todas riem)

(...)

L.: TUDO HOMEM NOME, NOME?

P.: **G-E-O-R-G-E#C-L-O-O-N-E-Y** HOMEM NOME, OUTRO **B-R-A-D#P-I-T-T** HOMEM NOME, **M-A-T-T#D-A-M-O-N** HOMEM NOME, **R-A-L-P-H#F-I-E-N-N-E-S** TAMBÉM HOMEM NOME. TODOS

4 -----

(aponta os quatro dedos da esquerda) HOMENS TRABALHAR JUNTO **J-U-L-I-A**...

D.: [NAMORADO...

P.: NAMORADO NÃO...

D.: [(balança afirmativamente a cabeça) OUTRO, OUTRO HOMEM, NOME

L.: [homem

A.: Pro_{2(D)} ERRAR pro_{2(D)}

P.: TRABALHAR JUNTO

L.: JUNTO, JUNTO
junto

P.: Pro_{3(JÚLIA)} (aponta a foto)...

D.: [HOMEM JUNTO, CHEFE? CHEFE?

A.: **C-H-E-F-E** ?

D.: CHEFE, CHEFE, CHEFE

(...)

P.: CHEFE? NÃO...(balançando negativamente a cabeça)

L.: NÃO...

P.: TRABALHAR JUNTO FILME... TER MUITAS PESSOAS...

(...)

Estabeleceu-se, assim, um diálogo entre os sujeitos e deles com o texto que pôs em jogo a história de cada um. Melhor dizendo, ao tomarem como base seu horizonte sócio-cultural, dialogaram com o texto buscando nele aspectos que pudessem aproximar a atriz do cotidiano do grupo, centrando, para isso, suas

discussões, nas questões afetivas que tanto as preocupavam⁶⁸. Observou-se também, a presença de um outro ponto que, na época da oficina, era freqüente surgir no grupo, relativo às questões de trabalho. Pautada em suas vivências e, possivelmente, influenciada pelas discussões desenvolvidas quando na leitura da reportagem anterior⁶⁹, Débora, ao compreender o cinema como profissão, relacionou trabalho à prática de realização de cópias⁷⁰, relação esta não compreendida pelo grupo. Ao perceber que sua leitura determinou uma resposta distinta da esperada (tanto por Adriana como pela pesquisadora), Débora levantou o fato de, num grupo de pessoas que está em relação de trabalho, haver um chefe, buscando, entre os colegas de profissão de Júlia Roberts, aquele que desempenharia este papel.

Houve, dessa maneira, o estabelecimento de diálogos no quais visões de mundo marcadas por lugares sócio-culturais e ideológicos distintos entraram em conflito.

Ao se compreender o *dialogismo* como um fenômeno que pressupõe relação (entre discursos, entre interlocutores e entre pontos de vistas construídos num processo histórico); que toda visão de mundo é *construída com a linguagem* através dos *sistemas de signos* (Machado, 1996: 229); que todo discurso está, necessariamente, comprometido com os lugares sociais daquele que o enuncia, e, portanto, que *diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação* (Brait, 1997: 99), pode-se dizer que a relação construída neste episódio determinou um embate de natureza ideológica que perpassou diferentes esferas de atividade humana: a dos sujeitos e aquela

⁶⁸ As relações afetivas dos sujeitos, as preocupações com a fidelidade dos namorados, o ciúmes em relação às amigas, eram temas que, freqüentemente, apareciam no grupo para serem discutidos, levados, principalmente, por Débora, Letícia e Adriana.

⁶⁹ Vale lembrar que esta oficina teve seu tempo dividido entre as leituras de duas reportagens: em seu início o grupo optou por continuar as discussões sobre o texto que abordava a profissão de professor; posteriormente, esta leitura foi interrompida para dar-se início à leitura da reportagem sobre a atriz Júlia Roberts.

⁷⁰ A realização de cópias foi um tema que surgiu nas discussões relativas ao texto *Profissão: Professora*, e foi associada, pelo grupo, às práticas de ensino-aprendizagem da linguagem escrita do português. Conforme discutiram Góes & Tartuci (2002), a cópia – da lousa, do colega, do livro, do caderno – é uma prática freqüente na escolarização de crianças surdas, e pode ser compreendida como uma maneira de os alunos se mostrarem “vivos” no ambiente escolar. Ou seja, como não compreendem e não são compreendidos pelos professores, os alunos surdos copiam as lições como uma forma de acercar-se dos colegas, imitando-os no que se refere às práticas de escrita que não podem realizar sozinhos.

enfocada na reportagem. Faltou-lhes o compartilhar de um mesmo contexto extra-verbal.

A leitura deste texto determinou, assim, um embate contínuo e assimétrico entre *orientações apreciativas* diferentes da realidade. Ou seja, ao se depararem com aspectos do cotidiano da atriz que se contrapunham aos seus, os sujeitos surdos viram-se impossibilitados de “deslocar-se” para o “mundo cinematográfico” e, portanto, de entender as relações em discussão no texto.

Além disso, os temas em circulação nesta reportagem diferiam daqueles do cotidiano e das práticas de leitura que os sujeitos relataram gostar de fazer: a leitura de revistas que tratam da vida dos artistas, textos que, geralmente, são construídos a partir de muitas fotos e por pouco material escrito. A escolha da reportagem sobre Júlia Roberts deveu-se, em grande parte, a esta prática do cotidiano do grupo, que buscava nela linguagens e discussões sobre a vida da atriz que lhe eram familiares.

Estes pontos somados à prática de letramento adotada pelo grupo, ou seja, aquela relacionada às práticas escolares centradas na palavra, determinou ainda outros movimentos interessantes, como os que podem ser observados nos episódios seguintes relativos à leitura do subtítulo da reportagem: *Este é o ano de Julia Roberts. Além de ganhar o Oscar, a atriz mais famosa do planeta é paparicada por George Clooney, Brad Pitt, Matt Damon e Ralph Fiennes, que atuam em seu novo filme. Com cachês de 25 milhões de dólares, ela faz o que bem entende em Hollywood – até trabalhar de graça.*

Episódio 8⁷¹:

(...)

D.: ESTE É ANO de **J-U-L-I-A** (aponta uma palavra) HOMEM GANHAR GANHAR HOMEM NOME HOMEM

A.: [ANO **J-U-L-I-A** ... GANHAR

D.: (olha para A.)

A.: (olha para D. com estranheza pela leitura realizada pela colega)

D.: HOMEM _{2(A)}VER_P, _{2(A)}VER_P HOMEM...

⁷¹ Neste episódio e no seguinte, pode-se observar que o grupo se organizou em duplas para a leitura, organização esta que foi respeitada pela pesquisadora e mantida na transcrição e na apresentação dos dados.

No contexto da oficina, esta leitura é anterior à discussão apresentada no episódio 7.

A.: DEPOIS...
D.: IMPORTANTE, ^{2(A)}VER_P
A.: NÃO-SABER, NÃO-SABER
D.: É é (bate a mão na mesa)
A.: CALMA, CALMA...
(...)

Pode-se notar que Débora, ao deparar-se com uma determinada palavra do texto, atribui a ela a significação de “nome de homem”. Embora Adriana tenha se mostrado surpresa com a leitura da amiga, deu prosseguimento à leitura dizendo-lhe não ser necessário, naquele momento, esclarecer sua dúvida com a pesquisadora, mas que o fariam posteriormente. A pesquisadora manteve-se fora da discussão, esperando que Débora e/ou Adriana solicitasse(m) auxílio, mas compreendeu tratar-se de uma questão referente aos diversos nomes de atores presentes no subtítulo da reportagem.

No entanto, quando na discussão sobre o que haviam compreendido da leitura, percebeu-se que, na verdade, a leitura de Débora trazia um novo tema para ser negociado: possivelmente motivada pela discussão até então realizada sobre televisão, cinema e artistas famosos (de sua esfera de conhecimento), Débora fez referência a Oscar, jogador de basquete, referência esta não compartilhada pelo grupo. Este fato só foi esclarecido após longa discussão.

Episódio 9:

(...)
A.: (chama P.) FILME CONSEGUIR GANHAR **O-S-C-A-R**, SINAL?
P.: [(balança afirmativamente a cabeça)
A.: FILME CONSEGUIR, TRABALHAR CONSEGUIR. Só (articula sem som)
P.: Pro_{2(L)} ENTENDER IGUAL?
(...)
P.: TRABALHAR JUNTO FILME... TER MUITAS PESSOAS...
L.: [pessoas
D.: [MUITAS
P.: EXEMPLO: FILME FAMILIA TER MÃE, PAI, FILHA, NAMORADO FILHA, TANTO-FAZ... OU ESTE (aponta o texto) FILME POLÍCIA, LADRÃO... TODOS (CI) (toca o polegar esquerdo) **J-U-L-** mão esquerda aberta -----

I-A, (toca o indicador esquerdo) **G-E-O-R-G-E**, (toca o médio esquerdo) **B-R-A-D**, (toca o anular esquerdo) **M-A-T-T**, (toca o mínimo esquerdo) **R-A-L-P-H**... **TODOS (CI) JUNTOS TRABALHAR**

D.: **O-S-C-A-R**

P.: CONHECER?

D.: -----ñ----- NÃO
CONHECER

P.: Pro_{2(A)} CONHECER?

A.: IGUAL GANHAR ESTÁTUA (mímica de erguer a estátua)

P.: (balança afirmativamente a cabeça)

D.: (repete a mímica de erguer a estátua realizada por A.)

[
A.: VER TELEVISÃO

P.: Pro_{2P(L, J, G)} VER JÁ TELEVISÃO?

L.: TELEVISÃO VER

P.: ANO, ANO, ANO, IGUAL, IGUAL, IGUAL

[
L.: VELHO...

[
D.: HOMEM ALTO...

A.: VER VER TELEVISÃO

D.: ALTO...

P.: FILME, FILME, PESSOA ESCOLHER MELHOR. GANHAR ESTÁTUA (mímica de pegar e erguer estátua)

A.: VER JÁ

P.: ESTÁTUA NOME **O-S-C-A-R**

D.: (chama A.) BASQUETE... ALTO...

A.: IGUAL HOMEM OUTRO, MELHOR TELEVISÃO ESTÁTUA (mímica de erguer a estátua) IGUAL.
(chama P.) PENSAR pro_{3(D)} BASQUETE

P.: NOME TAMBÉM IGUAL!...

D.: (olha para A.) Pro_{2(A)}...

P.: (mostra o texto) TAMBÉM NOME HOMEM BASQUETE, NOME IGUAL

D.: [
NOME, NOME

L.: IGUAL (balança a cabeça afirmativamente)

[
J.: BASQUETE CONHECER...

[
A.: CERTO, CERTO!

P.: MAS AQUI (aponta o texto) DAR-SENTIDO BASQUETE JUNTO **J-U-L-I-A?** DAR-SENTIDO NÃO...

D.: ^{3(A)}FALAR₁. PENSAR RUIM, RUIM...

J.: TELEVISÃO

[

D.: ^{3(A)}FALAR₁. PENSAR RUIM...

(...)

Débora, ao reconhecer o nome de Oscar, manteve-se presa a esta significação, resistindo em modificá-la, apesar do tema em discussão no grupo ser o cinema e o prêmio ganho por Júlia Roberts. Este fato pode ser compreendido, em grande parte, pela maneira pela qual a leitura era entendida pelo grupo de surdos participantes desta pesquisa: aquela que considerava a palavra de forma monossêmica e possível de ser tratada isolada do contexto.

Os processos enunciativos observados nas leituras acima apresentadas, refletem o embate temático determinado pela polissemia e pela heterogeneidade constitutiva da linguagem, e remetem às discussões realizadas por Bakhtin/Volochinov (1929) concernentes à problemática do tema, da significação e da apreciação valorativa presentes em toda e qualquer enunciação, mas, fundamentalmente, à questão da mobilidade específica da forma lingüística.

[...] o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (Bakhtin/Volochinov, 1929: 94).

Conforme recorda Dias (1997), Bakhtin/Volochinov (1929) compreendem a mobilidade específica da forma lingüística considerando, sempre, uma situação histórica precisa. Além disso, segundo Dias (1997: 110-111), os autores, ao fazerem referência ao contexto e à situação, consideram que não se deve atribuir à palavra um sentido relacionado com uma situação particular ou a uma *porção da realidade*, mas sim,

[...] *Trata-se, antes, de conceber a palavra na relação com fatos de discurso, isto é, na relação com o interdiscurso, que comparece como espaço de memória na enunciação (da palavra). Assim, o centro organizador da enunciação estaria, não no meio social que envolve o indivíduo, mas no fato do indivíduo ocupar uma posição de sujeito em relação aos fatos de discurso [...]*

Do nosso ponto de vista, o tema é algo que se desenvolve em função da memória (de ordem discursiva). É a memória que dá sentido à existência do acontecimento enunciativo enquanto tal. Dessa forma, se no acontecimento enunciativo instala-se um tema, pelo menos em parte isso é devido às rupturas, retomadas, conflitos, esquecimentos que configuram as posições de sujeito, em relação às redes de sentido, de ordem discursiva, que configuram a memória.

O tema que Débora trouxe para dialogar com o grupo relacionava-se, assim, à cadeia enunciativa estabelecida em torno das discussões sobre a esfera artística. A leitura por ela realizada – de ordem visual – mantinha uma certa relação com a temática em foco no grupo, pois a rede interdiscursiva em desenvolvimento, dava, de algum modo, sustentação à sua hipótese de leitura, fato este que corroborava para que ela não alterasse sua leitura, mantendo-se imóvel quanto a possibilidade de sentidos em jogo nesta discussão.

Apegou-se, então, à significação atribuída inicialmente, e ali permaneceu “em segurança”, sem arriscar-se num plano interdiscursivo pouco conhecido por ela. Pode-se destacar a relação estabelecida por Adriana, Letícia e pela pesquisadora entre o Oscar e a televisão e o levantar da estatueta (lido, possivelmente, por Débora, como o levantar de uma taça ao final de um campeonato ou de uma Olimpíada), presente nas enunciações de Adriana: IGUAL GANHAR ESTÁTUA (mímica de erguê-la) [...] VER TELEVISÃO; de Letícia: TELEVISÃO VER; e da pesquisadora: ANO, ANO, ANO IGUAL, IGUAL, IGUAL [...] ESTÁTUA NOME **O-S-C-A-R**⁷².

⁷² Na oficina seguinte, ao ser retomada a leitura com o grupo, Karen, que não estava presente na oficina anterior, ao ser confrontada com o sinal de Oscar realizado por Adriana, faz, inicialmente, uma leitura próxima à de Débora, como pode ser observado no seguinte episódio:

(...)

P.: EXPLICAR pro₂(K)...

A.: (chama K.) **J-U-L-I-A** GANHAR OSCAR... CONHECER OSCAR?

K.: OSCAR IGUAL FUTEBOL, GANHAR TAÇA?

A.: (rindo) NÃO...

A.: **O-S** IGUAL FILME

Entretanto, Débora busca, continuamente, reforçar e confirmar o sentido por ela atribuído à Oscar apresentando, para isso, com insistência, uma característica do jogador: ser um homem alto. No entanto, suas enunciações ecoam no grupo e retornam à ela sem causar réplicas. Ganham, assim, um caráter monológico.

Assistiu-se, assim, a um movimento de Débora que buscou não apenas o estabelecimento de uma relação dialógica com o grupo, como também observou-se sua apreciação da situação, na medida em que percebeu que suas enunciações não eram inseridas no elo da cadeia interdiscursiva estabelecida nas discussões. Dessa forma, Débora modificou sua enunciação e apontou o tema de seu discurso, explicitando estar fazendo referência ao jogador de basquete. Apenas neste momento, o grupo percebeu o conflito em jogo, fato que causou estranheza a todos e foi demonstrado pelas enunciações da pesquisadora e de Adriana respectivamente: NOME TAMBÉM IGUAL!...; CERTO, CERTO!

Considerando a leitura realizada por Débora como passível de sentido, a pesquisadora buscou levá-la a uma reelaboração do mesmo, aproveitando para levantar no grupo uma discussão sobre a importância de se considerar o contexto quando na construção de sentidos na leitura.

Episódio 10:

(...)

P.: ESPERAR... Pro_{2(D)} PENSAR **O-S-C-A-R**... (toca o polegar esquerdo) PODER (toca o polegar esquerdo) ^{1º}-----
BASQUETE... PODER (toca o indicador esquerdo) pro_{2(A)} **O-S-C-A-R** FILME MELHOR

^{2º}-----
GANHAR ESTÁTUA (mímica de erguer a estátua) PODER...

A.: GANHAR, GANHAR

P.: PODER (aponta os dois dedos da esquerda), MAS QUAL DAR-SENTIDO AQUI? (aponta o texto)
²-----

(todas olham para P. sem responder)

P.: PODER DAR-SENTIDO, SIGNIFICADO AQUI (aponta o texto) **J-U-L-I-A**? PODER BASQUETE?
²

K.: CONHECER

A.: Pro_{3(JÚLIA)} GANHAR MELHOR OSCAR

K.: Ah! (articula sem som) CONHECER...

(...)

D.: (balança negativamente a cabeça)

[
A.: (balança negativamente a cabeça) NÃO-TER, NÃO-TER

[
L.: (balança negativamente a cabeça) ESTÁTUA (mímica de erguer a estátua)

P.: (toca o polegar esquerdo) CERTO, AQUI (aponta o texto) ESCREVER FILME... MULHER ATRIZ...
2-----

D.: [FILME...

P.: **J-U-L-I-A** GANHAR ESTÁTUA

D.: ESTÁTUA... (balança afirmativamente a cabeça)

[
A.: (balança afirmativamente a cabeça)

P.: TUDO-BEM? ENTENDER?

D.: Pro₁ VER, VER PESSOA ESTÁTUA

P.: (aponta para a mão esquerda) SOZINHA SABER NÃO O-QUE. PORQUE PRECISAR DAR-SEN-
PALAVRA -----
TIDO SIGNIFICADO TODO_(TEXTO) (CI)

D. e A.: (balançam afirmativamente a cabeça)

P.: DIFÍCIL... SE (aponta a esquerda) SOZINHA, NÃO-SABER... DEPENDER DAR-SENTIDO AQUI
PALAVRA -----
(aponta o texto), ESTADOS-UNIDOS, FILME **J-U-L-I-A**... Pro₁ PENSAR **O-S-C-A-R** ESTÁTUA,
HOMEM BASQUETE DAR-SENTIDO NÃO

(...)

Esta mesma discussão que visava levar o grupo a compreender que *as possibilidades e as perspectivas que estão latentes na palavra, na verdade são infinitas* (Bakhtin, 1959-1961/1979: 348), já havia sido feita pela pesquisadora nas oficinas anteriores. No entanto, preso a práticas de leitura centradas na palavra, o grupo ignorava o fato de que compreender um texto é bem mais do que reconhecer palavras. Na verdade, compreensão pressupõe construção de sentidos e, para isso, eles devem ser continuamente confrontados nas relações estabelecidas entre os enunciados, num movimento contínuo de convergência de sentidos que se completam e fundem-se a partir da multiplicidade de linguagens e de vozes que no texto circulam.

Nas palavras de Bakhtin (1970-1971/1979: 382):

A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre

K.: VER F...

P.: [ACHAR O-QUE? AQUI (aponta o texto) EXPLICAR COISAS ACONTECER **J-U-L-I-A** VIDA. PENSAR... AQUI (aponta o texto) TER O-QUE? 3 DIAS DEPOIS DO-QUE?

L.: LADRÃO HOMEM

P.: (balança a cabeça negativamente)

L.: DIFERENTE

K.: **J-U-L-I-A**

[
A.: 4 HOMENS PESSOAS...

(...)

P.: 3 DIAS DEPOIS DO-QUE?

A.: **J-U-L-I-A**

P.: ACONTECER O-QUE **J-U-L-I-A**? 3 DIAS DEPOIS DO-QUE?

L.: MELHOR...

K.: (balança a cabeça negativamente)

(...)

P.: ESPERAR. Pro_{3(K)} K_KPERGUNTAR₁ DÚVIDA. TENTAR ENTENDER. ₁RESPONDER_K

L.: (balança a cabeça afirmativamente)

P.: 3 DIAS DEPOIS (aponta o texto) **F-A-T-U-R-A-R** OSCAR. Pro_{2(K)} FALAR₁ CONHECER NÃO. Pro_{2P(L, A. e G.)} ENTENDER O-QUE? (aponta novamente o texto) ENTENDER O-QUE?

(...)

P.: NÃO-TER PROBLEMA pro_{2P} CONHECER NÃO... Pro₁ QUERER pro_{2P} PENSAR COMO ENTENDER TER O-QUE AQUI (aponta o texto). 3 DIAS DEPOIS ACONTECER O-QUE **J-U-L-I-A**?

K.: OSCAR GANHAR

A.: MELHOR OSCAR GANHAR

P.: OK. 3 DIAS DEPOIS OSCAR GANHAR. PERCEBER? Pro_{2P} CONHECER NÃO (aponta a palavra faturar), MAS TER COISAS (aponta o texto) pro_{2P} CONHECER PODER ENTENDER, PRECISAR NÃO CONHECER (aponta a palavra faturar no texto)

L.: PRECISAR NÃO...

P.: PRECISAR NÃO CONHECER.

(...)

No episódio 11, embora tenha havido uma compreensão parcial do porquê o ano de 2001 foi tido pelas autoras como o ano de Júlia Roberts (o grupo relacionou a expressão apenas ao fato dela ter ganho o Oscar), a pesquisadora aceitou a compreensão do grupo vendo nela um primeiro movimento que indicava mudança quanto ao tratamento, freqüentemente, dado à palavra escrita pelo grupo. Os

sujeitos buscaram refletir sobre sua leitura, compreenderam as discussões anteriores e estabeleceram relações dentro do contínuo de sentidos constitutivos do texto.

Este mesmo movimento foi sentido na leitura dos aspectos verbais-textuais realizada na quarta oficina (episódio 12). Ao serem iniciadas as discussões, Karen, primeiro, apontou para a palavra “faturar” e disse não conhecer o verbo (utilizado, neste texto, em sentido metafórico); no entanto, num trabalho sobre os sentidos do texto realizado coletivamente, o grupo chegou à compreensão textual sem haver a necessidade de uma intervenção mais direta da pesquisadora.

Dessa forma, observou-se um movimento que permitiu que o sentido da enunciação fosse construído a partir do contato e do encontro com os outros sentidos que o precediam e o sucediam. Nas palavras do próprio Bakhtin (1970-1971/1979: 386):

[...] o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente.

Houve, assim, o encontro de dois textos: daquele que está concluído (a reportagem em seu veículo de circulação) com aquele que começou a ser elaborado pelos sujeitos como reação ao primeiro; fez-se presente, dessa forma, a segunda consciência a que se referiu Bakhtin (1959-1961/1979: 333), ou seja, *a consciência de quem toma conhecimento dele* (do primeiro texto) e busca (re)construí-lo. Como um texto não é acabado, um objeto para ser contemplado e assimilado passivamente, esta segunda consciência é responsável pela produção de um novo texto, pela determinação de um acontecimento novo, irreproduzível, na vida do texto (Bakhtin, 1959-1961/1979).

Nesse sentido, os sujeitos surdos assumiram-se como leitores (e não como decodificadores); colocaram em diálogo as diferentes linguagens constitutivas das duas línguas presentes nas oficinas, e a LIBRAS não precisou ser submetida ao português e transformou-se, no e pelo grupo, em linguagem, lugar de significação e construção de sentidos. Nesse processo de criação (coletiva) de enunciados, houve

a possibilidade do grupo posicionar-se como “sujeitos que falam” em LIBRAS, como *depositário coletivo* da língua (Bakhtin, 1959-1961/1979: 347).

Observou-se também na leitura da reportagem que, embora os sujeitos surdos demonstrassem dificuldades frente às linguagens utilizadas na construção dos aspectos verbais-textuais e ao conhecimento restrito que possuíam sobre a esfera cinematográfica, buscaram compreender suas leituras (principalmente Adriana e Débora), discutiram sobre o sentido do que estavam lendo, trouxeram seus conhecimentos de mundo e aqueles construídos nas oficinas anteriores para dialogar com o texto. E, novamente, pôde-se observar a LIBRAS sendo utilizada como lugar de reflexão do texto e sobre si própria.

Episódio 13⁷⁴:

(...)

A.: 3 DIA

[
D.: 3 DIA (mão em ‘D’ em círculos)

A.: DIA? (repetindo o sinal realizado por D.). NÃO, DIA (mão em **D** batendo na têmpera direita)

D.: DIA (mão em **D** batendo na têmpera) DIA (mão em **D** em círculos) IGUAL...

A.: MAIS-OU-MENOS...

D.: DEPOIS...

[
A.: DEPOIS... (aponta a palavra faturar, olha para D.) IGNORAR_{PALAVRA}... OSCAR MELHOR...
PALAVRA

D.: [OSCAR
MELHOR (olha para A.)

A.: MELHOR CINEMA FILME **J-U-L-I-A** AINDA ESTÁ... O-QUE?

D.: PRONTO, PRONTO...

A.: PRONTO ANTES 9 MANHÃ (aponta o texto) NÃO-SABER ...

[
D.: ANTES MANHÃ NÃO-SABER...

A.: NÃO-SABER... PARA PRIMEIRO FILME HOMEM 11 ...

[
D.: PRIMEIRO

A.: JÁ TELEVISÃO?

D.: FAZ-TEMPO (aponta o texto) FAZ-TEMPO...

A.: (chama D.) ESPERAR... (lê o texto novamente) JÁ TELEVISÃO? FILME pro₁ ESQUECER...

⁷⁴ Este episódio refere-se à primeira leitura da reportagem realizada por Adriana e Débora.

- D.: FAZ-TEMPO... ESQUECER... FAZ-TEMPO (aponta o texto)
- A.: TUDO-BEM
- D.: AQUI (aponta o texto) FAZ-TEMPO...
- A.: LADRÃO... LADRÃO? (olha para D. e aponta o texto) LADRÃO?
- D.: (balança afirmativamente a cabeça)
- A.: Pro₃(ESPAÇO) IR RECEBER₃(ESPAÇO) RECEBER₁ COMO 1... NÃO-SABER...
- D.: FAZ-TEMPO...
- A.: FAZ-TEMPO... MUITO COMEÇAR PESSOAS **J-U-L-I-A** AGORA 25 MILHÕES BRINCAR AMIGOS
- D.: [BRINCAR
- A.: (aponta o texto) O-QUE?
- D.: ESCOLA
- A.: (balança a cabeça negativamente) COLEGA
- D.: (repete o sinal realizado por A.)
- A.: (faz o sinal de um amigo)⁷⁵ EXPLICAR
- D.: ESCOLA?
- A.: NÃO IGUAL AMIGO, DIFERENTE. **A-M-I** AMIGO
pro₂(D)
- D.: COLEGA... FALAR_{2(A)}? (sinal do amigo referido acima) FALAR_{2(A)}?
- A.: (balança afirmativamente a cabeça) FALAR₁
- D.: COLEGA
- A.: PORQUE
- D.: NÃO PODER GANHAR
- A.: NÃO PODER GANHAR
- D.: GANHAR
- A.: O-QUE? (aponta o texto)
- D.: HOMEM GANHAR...
- A.: HOMEM GANHAR, GANHAR... D_DPERGUNTAR_P...
- D.: (aponta o texto) SABER?
- A.: (balança a cabeça negativamente)
- D.: SORRIR (sorri e aponta para a sua boca) SORRIR...
- A.: FALAR_{2(D)} QUEM FALAR_{2(D)}?
- D.: FALAR₁ (sinal do amigo referido antes). CONHECER? (aponta uma palavra)

⁷⁵ Na LIBRAS, as pessoas são nomeadas de duas maneiras: por um sinal a elas atribuído sempre por um surdo (este sinal passa a ser seu nome em LIBRAS) e/ou pelo nome de registro realizado por meio do alfabeto digital. Entre os surdos, a primeira forma é a mais utilizada. No caso, o *sinal de um amigo* refere-se, então, ao nome de uma terceira pessoa, que Adriana traz para dialogar com Débora e com o texto.

A.: (balança afirmativamente a cabeça). AMIGO PÊNIS FALAR₁
D.: CERTO...
A.: MAIS ***
D.: (balança negativamente a cabeça)
A.: 20
D.: 20 MILHÕES? (olha para A.). MUITO 20
A.: 20...
(...)
A.: Pro₃(ESPAÇO) ***
D.: (balança afirmativamente a cabeça) OUTRO, OUTRO...
A.: CONVERSAR pro₃(ESPAÇO) OUTRA***
D.: [OUTRA*** ESTRELA
A.: ESTRELA TRABALHAR MUITO DINHEIRO QUASE, QUASE...
D.: [TRABALHAR MUITO DINHEIRO QUASE, QUASE, QUASE... (olha para A.)
A.: QUASE...
D.: OUTRO, OUTRO...
A.: PRONTO, ACABAR PARA... TODO BONITO... FALAR₃(ESPAÇO)***
D.: [TODO BONITO FALAR₃(ESPAÇO)***
A.: **G-E-O-R-G-E...**
D.:NOME
A.: IGUAL. ESPERAR... [TODOS (apontando os dedos da esquerda) HOMENS, ESTAR... AMIGO
1,2,3,4
D.: (aponta uma palavra e olha para A.)
A.: (balança a cabeça negativamente)
D.: PROJETO, PROJETO
A.: PROJETO, ENTENDER... *** AMIGO QUE...
D.: [AMIGO TODO FILME, FILME, FILME **D-O** TODO, TODO
FILME [TODO FILME
A.: CHAMAR PARA...
D.: ANO PASSADO TELEVISÃO
[
A.: ANO PASSADO TELEFONE... TELEVISÃO? (olha para D. e aponta o texto)
D.: DESCULPAR... TELEFONE... (rindo) ***
A.: [TELEFONE***

- D.: QUERER $pro_3(ESPAÇO)$ QUALQUER (aponta para a palavra jeito)
[
A.: $pro_3(ESPAÇO)$ QUALQUER (olha para D.)
- D.: PARECER JEITO
A.: (balança a cabeça afirmativamente) MANDAR... MANDAR
[
D.: PODER MANDAR, PODER...
- A.: (ri) NÃO PODER, NOME **M-A-N-D-A-R**...
- D.: CERTO, CERTO (rindo)
A.: MANDAR...
- D.: FAZER, FAZER BRINCADEIRA COLOCAR... MULHER... TER...
[
A.: FAZER BRINCADEIRA 20, 20 JUNTO... MULHER... TER... **J-U-L** MINHA
(aponta a palavra profissão e olha para D.)
- D.: CONHECER? CONHECER? LEMBRAR ANTERIOR SEXTA-FEIRA LER_(TEXTO) IGUAL, LEMBRAR
 $pro_2(A)$? $3(P)$ EXPLICAR_{1P}.
- A.: (balança a cabeça afirmativamente) PARECER PROFESSORA TRABALHAR
(...)

Pode-se perceber, neste episódio, que Adriana e Débora, durante todo o período da leitura, buscaram construir sentidos no texto trazendo, para este processo de compreensão ativa, discussões envolvendo aspectos específicos da LIBRAS e aqueles construídos em seu cotidiano.

Logo no início estabeleceram um diálogo sobre como seria realizada a sinalização de “dia”⁷⁶. A diferença entre os sinais realizados por elas foi compreendida por Débora como um processo de sinonímia em LIBRAS, pois a significação da palavra seria a mesma independente da forma como realizavam o sinal, ao que Adriana concordou apenas parcialmente ao concluir a conversa mostrando-se em dúvida: MAIS-OU-MENOS.

Esta discussão sobre como se realiza determinados sinais reapareceu em outros dois momentos da leitura; no entanto, o conflito neles observados, foi resolvido pela inclusão de uma terceira pessoa no diálogo, possivelmente vista por

⁷⁶ Para Débora, o sinal de dia seria realizado com a mão direita em configuração de **D**, com palma voltada para o falante, num movimento circular. Para Adriana, esta sinalização se daria pela configuração da mão direita em **D**, com palma voltada para frente, num movimento de bater o indicador na têmpora direita.

elas como alguém que possui maior domínio da LIBRAS (e possivelmente do português).

O primeiro diálogo pode ser observado quando na discussão sobre a significação de colega e de amigo. Débora, ao ler a palavra “colega”, fez referência à escola, trazendo, neste momento, num movimento de resgate dos discursos construídos em sua vida, a relação e nomeação de colegas aos seus pares da escola. Adriana, por sua vez, ao reconhecer as palavras com sinônimo em português, explica que ambas seriam realizadas por um único sinal – AMIGO –, explicação aceita por Débora apenas após Adriana dizer-lhe que tinha este conhecimento porque um amigo lhe havia ensinado. O segundo diálogo em que ambas trazem uma terceira pessoa para dialogar com elas e com o texto, diz respeito à sinalização de “pênis”.

Tal autoridade atribuída à palavra do outro, pode ser compreendida ao se resgatar a história dos sujeitos, sua constituição como falantes da LIBRAS e a história da LIBRAS enquanto língua reconhecida socialmente, pois nas palavras de Bakhtin (1974/1979: 410),

A compreensão recíproca dos séculos e dos milênios, dos povos, das nações e das culturas, assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana). [...] Todos esses fatos se desvelam tão-somente na dimensão da grande temporalidade.

Embora a primeira descrição das línguas de sinais e seu reconhecimento como língua tenha ocorrido em 1960 (Stokoe, 1960), elas só saíram da marginalidade e passaram a ser utilizadas na educação dos surdos vinte anos mais tarde. No Brasil, este movimento ocorreu apenas na década de 1990, apesar dos vários estudos apontando e discutindo sua importância para a constituição dos surdos estarem em circulação na esfera acadêmica desde meados da década de 1980.

Na cidade de Piracicaba não havia (como ainda não há) escolas para surdos e o convívio que eles tinham com seus pares ocorria em poucas instituições, que desconsideravam a LIBRAS e valorizavam a necessidade da aprendizagem da linguagem oral da língua portuguesa, desenvolvendo, junto a estes sujeitos, a

percepção da LIBRAS como língua de menor valor ou levando-os a acreditar que o uso de sinais deveria seguir a organização da língua de maior prestígio social⁷⁷. Este fato explica, assim, o porque da maioria dos surdos desconhecer as diferenças existentes entre as duas línguas⁷⁸.

Esta realidade começou a sofrer transformações em meados da década de 1990 a partir do uso desta língua em algumas poucas instituições religiosas da cidade e, no caso da maioria dos participantes desta pesquisa, quando em sua entrada nos grupos de surdos desenvolvidos na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP, cujo início se deu no ano de 1999, e nos quais os surdos eram expostos, sistematicamente, a esta língua no contato com um instrutor de LIBRAS. Considerando que os signos se constituem com tal se no terreno interindividual, ou seja, se houver uma unidade social (Bakhtin/Volochinov, 1929), e dado o caráter recente desta organização na cidade de Piracicaba, os surdos participantes desta pesquisa viam-se e olhavam para o outro como aprendizes da LIBRAS, mostrando-

⁷⁷ Esta mesma história foi vivida por Débora em Belém (PA).

⁷⁸ Esta indiferenciação entre a língua portuguesa e a LIBRAS por sujeitos surdos foi também observada por Góes (1996), quando na realização de uma pesquisa, na qual foram entrevistados, individualmente, nove sujeitos surdos, entre as idades de 14 e 26 anos, que cursavam o Ensino Fundamental, em um curso supletivo de uma cidade do interior de São Paulo. Durante as entrevistas, a autora solicitou que os alunos caracterizassem as dificuldades enfrentadas em atividades de leitura e de escrita e que explicitassem as distinções e as semelhanças que estabeleciam entre o português e a LIBRAS.

Segundo a autora, as perguntas que faziam referência às duas línguas precisaram, com frequência, ser complementadas ou reformuladas porque, alguns alunos, atribuíam uma significação não convencional ao conceito “português”, enquanto outros nem o conhecia. Realizando, então, a distinção entre as línguas através dos termos fala, escrita e sinais, percebeu que todos os entrevistados reconheciam a igualdade entre os sinais e a fala (como formas de comunicação, maneiras de conversar), porém, ou não admitiam diferenciações entre as línguas ou, quando as percebiam, relacionavam esta diferença à fluência (a LIBRAS sendo mais rápida e mais fácil do que a fala) e ao domínio lexical (falar é mais difícil porque é necessário “encontrar as palavras”). Conforme concluiu a autora, as distinções estabelecidas não sugeriam o conhecimento da tratar-se de duas línguas.

No que se refere à leitura e à escrita, os depoimentos dos alunos entrevistados por Góes (1996) focavam a dimensão léxica, atribuindo as dificuldades vividas ao domínio insuficiente ou ao desconhecimento das palavras. Quando a linguagem escrita passou a ser colocada em relação com os sinais, sete dos alunos mostraram desconhecimento ao fato do registro escrito ser realizado em português. Segundo Góes (1996), os alunos relatavam ser possível escrever em sinais, mas “muito pouco”, ou afirmavam que, no texto, o escrito estava nas duas formas. *Pode-se inferir, então, que a maioria do grupo concebia fala, escrita e sinais enquanto modalidades (oral, gráfica, gestual) de uma mesma categoria. Ou seja, os entrevistados indicavam que as possibilidades lingüísticas formam, por assim dizer, um conjunto, cujos itens lexicais são realizados pela utilização da gestualidade, da voz e do registro gráfico, além das composições combinadas. Esse modo de conceber suas experiências explicaria por que a dificuldade com a linguagem é circunscrita à amplitude de vocabulário. É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros* (Góes, 1996: 16 -17).

se inseguros quanto à diversidade de linguagens possíveis nesta língua e buscando, como “porto seguro”, uma homogeneização entre os sinais. Buscavam, assim, no outro, reconhecido socialmente pelo grupo de surdos como aquele que conhece e domina a língua, a autorização para a realização de determinados sinais; colocavam nele a possibilidade de constituírem-se, de poderem assumir seu lugar como “falantes” da LIBRAS.

Esse processo de construção/constituição do grupo de surdos e essa busca pelo reconhecimento de seu saber na língua remete à discussão do conceito de *exotopia* desenvolvido por Bakhtin (1920-1930/1979: 43-44), através do qual ele discute a relação sempre dialética de construção da subjetividade.

[...] o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação “eu-o-outro” é concretamente irreversível; tudo isso é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar.

Ou ainda,

[...] O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (Bakhtin, 1920-1930/1979: 45).

Dessa forma, a busca do “eu” pelo olhos do “outro”, do lugar social que o “eu” passa a ocupar, determinou que, no decorrer das oficinas, houvesse uma certa “disputa” entre os membros do grupo, caracterizada pelo reconhecimento daquele

que conhecia mais surdos e que sabia mais sinais⁷⁹, como detentor de um “poder”. E assim, Adriana começa a assumir uma posição de “líder” dentro do grupo, lugar que é mantido, a partir desta oficina, durante todo o período restante de realização deste estudo.

Um outro fato que pode ser observado na leitura realizada por Adriana e Débora no que tange a utilização da LIBRAS, refere-se à forma como lidaram com a explicação sobre o filme “Onze Homens e um Segredo” realizada pelas autoras da reportagem. Ao se depararem com a contextualização histórica do filme (primeira produção realizada em 1960), Adriana não se mostrou indiferente a este dado e, compreendendo o filme como antigo, passou a questionar, junto à Débora, se ele já havia passado na televisão, pois não se recordava de tê-lo assistido; ao que Débora responde com a enunciação FAZ-TEMPO, como referência ao ano de 1960. Percebe-se que a dupla buscava, a todo o momento, dialogar com o texto a partir de suas histórias, de suas vivências, num resgate de memória possível, apenas, pela LIBRAS; porém, a dimensão histórica em jogo não pôde ser apreendida por elas por não compartilharem de uma mesma avaliação do contexto extra-verbal constitutivo da reportagem. Por esta razão, este ponto precisou ser retomado pela pesquisadora com o grupo.

Outro movimento percebido nesta leitura foi a retomada, pelos sujeitos, das discussões anteriormente realizadas no espaço das oficinas. O primeiro momento foi, novamente, a leitura de Oscar, na qual Débora buscou confirmar sua compreensão na sinalização da colega (OSCAR MELHOR (olha para A.)); o segundo, referiu-se ao reconhecimento de Adriana do ator George Clooney como sendo um dos quatro colegas de filmagem de Júlia Roberts (TODOS (apontando os quatro dedos da mão esquerda) HOMENS, ESTAR... AMIGO); e o terceiro, a explicitação de Débora sobre sua lembrança das discussões sobre o sentido da palavra “profissão” e a concordância de Adriana sobre o fato (D.: LEMBRAR ANTERIOR SEXTA-FEIRA LER_(TEXTO) IGUAL, LEMBRAR _{pro2(A)?} _{3(P)}EXPLICAR_{1P}. A.: (balança a cabeça afirmativamente) PARECER PROFESSORA TRABALHAR)⁸⁰.

⁷⁹ Torna-se importante assinalar que o conhecer sinais não significava um conhecimento do uso da LIBRAS ou de seus processos enunciativos, mas o saber de “palavras em sinais”, num movimento bastante próximo à compreensão do grupo de que ler é o mesmo que reconhecer palavras.

⁸⁰ Em referência à leitura e discussão da reportagem *Profissão: Professora*.

Estas ocorrências apontaram, assim, para um movimento dos sujeitos quanto a outras formas de leitura, deslocando aquela centrada na palavra com ênfase no português, para um tipo de aproximação do texto que visou a construção de sentidos na L1. Estabeleceu-se, assim, uma ampla cadeia de enunciados que pôs em relação os enunciados das duas oficinas anteriores, os enunciados em circulação nesta oficina, a história dos sujeitos e os textos (da revista e o construído por eles), num contínuo interdiscursivo determinante de sentidos.

No entanto, por ser uma transformação bastante inicial, esta maneira de abordar o texto conviveu com a forma anteriormente observada na leitura da receita e do primeiro texto do gênero reportagem de revista, caracterizada pelo uso de uma estratégia visual, centrada na palavra⁸¹. Esta leitura pode ser observada nas enunciações de Débora PRONTO (para aportou); TELEVISÃO (para telefone, leitura esta, possivelmente, influenciada pelo contexto da reportagem) e pela inclusão do verbo parecer antes da leitura de “jeito” realizada por Adriana – PARECER JEITO.

Esta última leitura teve como base apenas o reconhecimento da palavra, tratada de forma isolada do todo textual, do contexto no qual ela estava inserida, na medida em que a significação a ela atribuída foi a de “forma/maneira de ser”, como referência à enunciação de George Clooney “[...] Quero você de qualquer jeito no elenco...” (p.51). Outra leitura de Adriana que não levou em conta o contexto da reportagem, foi a do verbo “mandar”, lido como ordem e não no sentido de envio, como no caso de: “[...] ao mandar o roteiro, [George Clooney] fez uma brincadeira...” (p.51), conforme consta na reportagem.

Além destas leituras, observou-se a manutenção do hábito de pular as palavras desconhecidas, apontadas na transcrição pelos três asteriscos (***), pela

⁸¹ O uso de estratégias de leitura visuais como forma de conferir significação às palavras, foi observado, de forma significativa, na leitura da reportagem *Profissão: Professora*. Esta prática pôde ser percebida: a) pela presença do verbo parecer antes da significação atribuída à palavra (por exemplo: PARECER PRONTO, na leitura de “perto”; PARECER TRANSFORMAR, para “transformado”, realizadas por Adriana; PARECER CIDADE, para a palavra “cidadão”, realizada por Karen); b) reconhecimento da palavra a partir da realização de uma análise visual de seus constituintes (por exemplo: CRIANÇAS na leitura de “crenças”; FIM, para “finalmente”, realizadas, respectivamente, por Adriana e por Karen); c) reconhecimento da palavra em diálogo com as vivências dos sujeitos (por exemplo: palavra “pública” lida como TELEFONE ou como PREFEITURA por Débora e Letícia). Estas leituras apontam que, apesar do foco da leitura do grupo estar na palavra, ele não se ateve, unicamente, em seu reconhecimento como item lexical isolado do todo. De forma contrária, esta prática de leitura demonstra mobilidade, tentativa de diálogo com o texto e, portanto, uma busca de compreensão ativa do mesmo.

verbalização de não saber, realizada tanto por Débora como por Adriana, ou pelo explicitar do procedimento adotado, como no caso da leitura da palavra “faturar”:
IGNORAR_{PALAVRA}*** OSCAR MELHOR....⁸²

Houve também a presença de marcadores utilizados na comunicação bimodal durante as práticas de leitura desenvolvidas pelos sujeitos surdos. Torna-se importante resgatar que a comunicação bimodal busca o pareamento entre os termos do português com sinais, dando, assim, sustentação à ideologia dominante de existência de uma língua única, materializada nas normas (cultas) da gramática do português. Assim sendo, nesta forma de comunicação, os sinais, “recortados” da LIBRAS e isolados de sua dinâmica discursiva, são utilizados segundo a estrutura gramatical da língua portuguesa e tratados monosemicamente. Melhor dizendo, para uma mesma palavra do português (independentemente do sentido que ela tenha na enunciação) é realizado um único e mesmo sinal, determinando, assim, uma cristalização de sua significação.

Lodi, Harrison & Campos (2002) discutiram que o desconhecimento das especificidades e particularidades da LIBRAS, leva, com frequência, os surdos, a tratarem-na como uma representação gestual do português falado, fato que a coloca em posição inferior em relação ao português, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa transforma-se no ideal inalcançável para a maioria dos surdos.

Essa visão equivocada sobre a língua de sinais construída no decorrer da história dos sujeitos, fez com que, nas situações de leitura e, portanto, quando em contato com a linguagem escrita do português, eles tenham privilegiado a estrutura da língua portuguesa e, assim, sua *força* prevalecido sobre a LIBRAS. O resultado foi a inclusão, pelos sujeitos surdos, de preposições e verbos não presentes na gramática da língua de sinais, a fim de que fosse garantido o pareamento entre os sinais e as palavras do português.

Observou-se, porém, que estes mesmos elementos gramaticais do português, não eram utilizados quando na interação entre o grupo e, portanto, quando a LIBRAS posta em uso. Assim, em situações discursivas, ou seja, da linguagem em funcionamento, os sujeitos surdos utilizaram a LIBRAS; no entanto, não houve

⁸² Esta prática fez-se presente na leitura de todos os textos.

reflexão sobre ela, a realização de atividades metalingüísticas que permitissem a realização de comparações e distinções entre as duas línguas.

Esta ocorrência pode ser observada na presença da sinalização do verbo “estar” e da preposição “do”, realizada por Adriana e Débora respectivamente. No entanto, a inclusão destes marcadores diminuiu muito em freqüência se em comparação com as leituras realizadas nas oficinas anteriores.

Este movimento observado e descrito nesta análise realizado pela dupla Adriana e Débora, não pôde ser percebido na leitura de Letícia e Juliana, pois esta caracterizou-se pela presença constante do alfabeto digital sem qualquer busca de compreensão do texto.

Episódio 14:

(...)

L.: 3 **D-I-A-S**... JOLHAR₁ LIBRAS, JOLHAR₁, JOLHAR₁ LIBRAS. **D-I-A-S D-E-P-O-I-S** QUE **Q-U-E**...

J.: (aponta uma palavra) ANO

L.: ESPERAR... **O-S-C-A-R, J-U-L-I-A**

Julia

J.: [**L-I**

L.: **R-O-B-E-R** ENTENDER?...

J.: [**D-E-T**

L.: QUE?

J.: **E-S-L-T-V-A** 9

L.: 9 **D-A** AMANHÃ **N-O**...

J.: (aponta o texto) AMANHÃ?

L.: AMANHÃ...

J.: (aponta outra palavra no texto)

L.: ESPERAR... HOMEM 1 1960 **F-R-A-N-K** ... 1... MULHER...
uma *uma*

J.: MULHER...

L.: DELA... COMO **C-A-M-A-R-E-I-R-A-S** ... **C-L-A-R-O** ... 1 MULHER **M-A-R-Ç-O**...
como *uma*

J.: **Ç**

L.: TRABALHAR ... **E-M** ... **J-U-L-I-A** GANHAR 25, ***
trabalha

J.: [GANHAR 5,

L.: ESCOLHER pro₃(ESPAÇO) NÃO ESCOLHER *** HOMEM E DELA *** QUE *** MAS ***

J.: 2000

L.: 2000 *** MULHER **C-A-C-H-E** (marca o acento) 20,
[
20

L.: TRABALHAR *** JUNTO...

J.: JUNTO

L.: **P-I-T-T#M-A-T-T**

J.: (aponta o texto) MULHER...

L.: (olha para J.)

J.: (aponta novamente o texto) MULHER

L.: (ignora J. e continua a leitura) AMIGO QUE É *** ANO *** TELEFONE pro₃(ESPAÇO)

J.: PRO₃(ESPAÇO) MULHER

L.: CONTINUAR... JOLHAR_(TEXTO)... JUNTO 1...

J.: [1

L.: QUE*** MULHER *** GOSTAR ***

J.: MULHER GOSTAR... MEU NÃO

(...)

É possível perceber, nesta leitura, o uso constante da datilologia por Letícia tanto no caso de palavras “conhecidas” (**D-E-P-O-I-S**, **Q-U-E**, **O-S-C-A-R** e **M-A-R-Ç-O**) como naquele que, potencialmente, ela teria maior dificuldade de “reconhecimento” por tratar-se de palavras relacionadas à linguagem da esfera artística (**C-A-M-A-R-E-I-R-A-S**, **C-A-C-H-E** (marca o acento)).

A utilização da datilologia merece ser discutida, na medida em que esta ocorrência vem sendo apontada nos estudos sobre memória em surdos, desenvolvidos a partir dos pressupostos da Psicologia Cognitiva. Pesquisas voltadas para a compreensão das estratégias usadas por surdos para a codificação da leitura, apontaram que estes sujeitos podem fazer uso de três mediadores mnêmicos – articulação, alfabeto digital e sinais – ou realizarem suas leituras sem a intermediação de nenhum “código” e, portanto, a leitura/codificação desenvolvida, dar-se, unicamente, tomando-se como base as características visuais das palavras (Treiman & Hirsh-Pasek, 1983).

Através de quatro experimentos realizados com surdos com idades entre 28 e 63 anos, filhos de surdos, e com 14 adultos ouvintes que serviram como grupo

controle, as autoras concluíram que, especificamente, no que se refere a codificação visual da escrita em função do alfabeto digital, embora não seja regra, este pode, sim, ser utilizado por sujeitos surdos. Para confirmar suas hipóteses, realizaram algumas entrevistas nas quais os surdos afirmaram utilizar tal estratégia quando na realização de leituras, principalmente, quando frente a palavras não conhecidas.

Quando perguntado se pessoas surdas experienciam algo análogo à pequena voz atrás da cabeça que pessoas ouvintes escutam quando lêem um material difícil, uma mulher [...] respondeu: “como você disse, quando... você está lendo algo que não lhe é familiar, você pensa em som. Para mim... eu uso o alfabeto digital”. Posteriormente, ela acrescentou: “aquilo que eu leio sem nenhum problema eu não digito. Eu digito se eu encontro uma palavra difícil” (Treiman & Hirsh-Pasek, 1983: 55-56).

Tomando como base o mesmo paradigma teórico, Lodi (1996), ao observar a leitura de palavras e de frases de dez crianças surdas, entre as idades de 7,5 e 11,9 anos, estudantes da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola especial para surdos, apontou que a única criança que não fazia uso de nenhum mediador articulatório para a leitura e que enfatizava o uso da datilologia para a compreensão dos estímulos escritos, foi quem demonstrou desempenho superior nas atividades realizadas.

Mesmo compreendendo que o uso do alfabeto digital pressupõe a segmentação das palavras em letras, a autora observou que, em muitos momentos, o tratamento dado à palavra digitada pelas crianças era global, ou seja, sua significação era construída após a digitação do todo, numa *gestalt* cinestésica equivalente à repetição das palavras por crianças ouvintes em processo de aprendizagem da escrita, para, posteriormente, atribuir-lhe significado. Concluiu, assim, que o alfabeto digital influencia de forma considerável a significação das palavras escritas pelas crianças surdas, servindo como mediador mnêmico para a atribuição de significados à mesma. No entanto, Lodi (1996) discute que a eficiência desta estratégia está diretamente relacionada à familiaridade que as crianças possuem daquela determinada palavra, não sendo, portanto, eficaz para aqueles vocábulos pouco conhecidos ou totalmente desconhecidos.

A prática demonstrada por Letícia, mostra um uso indiscriminado do alfabeto digital (ou seja, ele foi utilizado tanto para palavras familiares quanto para aquelas em que havia uma maior dificuldade para seu reconhecimento) e sugere a realização de uma leitura pautada nos mecanismos de decodificação, num processo análogo à “leitura em voz alta” incentivada nas práticas pedagógicas mais tradicionais, que têm como base os modelos cognitivos de processamento ascendente. Nestas, espera-se dos alunos fluência e rapidez na decodificação do escrito e conseqüente apreensão do significado do texto por meio de operações sobre a linguagem oral. No caso de Letícia, a decodificação não passou, necessariamente, pela linguagem oral do português (embora dela tenham feito uso), mas pela decodificação das palavras em “letras digitadas”.

Um outro ponto divergente, diz respeito às relações interpessoais estabelecidas entre Adriana e Débora e entre Letícia e Juliana. Enquanto a primeira dupla demonstrou parceria, colaboração, construção conjunta de sentidos, a segunda apresentou uma relação assimétrica de saber e de poder. Esta foi explicitada por Letícia logo no início da atividade, ao solicitar que Juliana prestasse atenção na leitura que ela realizava para que pudesse aprender a LIBRAS: JOLHAR₁ LIBRAS, JOLHAR₁, JOLHAR₁ LIBRAS. Além disso, desconsiderou as intervenções realizadas pela colega como se ela em nada pudesse contribuir na leitura (como foi o caso de seu questionamento sobre a leitura de Letícia de “manhã” como “amanhã”), e não aceitava o fato de Juliana “adiantar-se” na leitura, antecipando alguns sentidos: ESPERAR....

Esta postura adotada por Letícia remete à outra discussão: pelo fato de Juliana não ter freqüentado os espaços educacionais⁸³, e de não ser conhecedora da

⁸³ Conforme discutiu Lahire (1993), a instituição escolar, como lugar de perpetuação da ideologia dominante (ao mesmo tempo em que é por ela determinada), tem desempenhado papel importante na tentativa de “apagamento” das diferenças e da diversidade lingüística, ao realizar um ensino da linguagem escrita que, ao servir à ideologia do monolingüismo, cristaliza o mito de que, para se escrever bem, deve-se fazê-lo sempre a partir da linguagem culta do português. Esse poder do ensino escolar, justifica-se pelo fato deste ter como função, a de levar os alunos a interiorizarem saberes cuja coerência foi conquistada pela escritura (em oposição às formas sociais de aprendizagem orais). Tendo, assim, no signo verbal escrito, nas práticas sociais de escritura, o material para o estabelecimento de relações sociais, configura-se como o lugar de aprendizagem das formas de exercício do poder. Dessa forma, a escolarização, as relações sociais estabelecidas por aqueles que dominam a linguagem escrita, acaba por produzir diferenças sociais, levando a uma divisão de classes ou a uma separação dentro de uma comunidade semiótica distinta. Esta divisão

LIBRAS por não conviver com o grupo de surdos (exceto no espaço da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP), ela era vista pelos colegas como não possuidora de conhecimentos relevantes para serem discutidos no grupo. Ela era olhada como aquela que não sabia e que, portanto, nada tinha a dizer. Retoma também, a discussão anterior sobre a constituição do grupo social de surdos de Piracicaba que, pela sua recenticidade, estabelecia e impunha assimetrias de saber e de poder tomando como base o conhecimento e uso da LIBRAS.

Embora Juliana tenha, pouco a pouco no decorrer das oficinas, mudado de atitudes frente ao grupo, saindo de uma posição passiva para uma participativa, este movimento não foi lido pelo grupo como significativo. O olhar do outro sobre ela manteve-se inalterado⁸⁴.

A discussão sobre a leitura realizada pelo grupo e, portanto, a construção de sentidos de forma coletiva, foi feita, apenas, na oficina seguinte à da leitura aqui transcrita. Após nova leitura (a pedido dos sujeitos), como pôde ser observado no episódio 12, assistiu-se, pela primeira vez, à construção de sentidos a partir de uma reflexão sobre o texto e não sobre as formas lingüísticas em português.

No entanto, como já observado em outros momentos desta análise, as linguagens utilizadas pelas autoras da reportagem – aquelas da esfera cinematográfica e o uso freqüente de metáforas – dificultaram muito a possibilidade compreensiva dos sujeitos. Foi necessário, assim, que a pesquisadora tivesse uma intervenção voltada à construção de sentidos parte por parte da reportagem a fim de que o grupo compreendesse a leitura. No decorrer deste processo, houve freqüentes interrupções das discussões pelos sujeitos, que se apegavam às palavras utilizadas

social pode configurar-se pelo não assumir daquele que não freqüentou uma instituição escolar como interlocutor, como passível de um saber.

Isso pôde ser observado no grupo de surdos participante deste estudo. Este fato ganha relevância nesta pesquisa por duas razões distintas. A primeira refere-se ao próprio processo educacional do grupo de surdos. Dos sete integrantes, apenas dois deram continuidade aos seus estudos; no entanto, “cobram” a necessidade dessa vivência daqueles cuja experiência educacional mostra-se restrita a poucos anos de escolarização, atribuindo-lhes um lugar de “não saber”, de “não pertinência” ao grupo. A outra razão, refere-se à presença constante, na bibliografia da área, de relatos de que o ponto de identificação dos surdos está no domínio e/ou conhecimento da LIBRAS. Em nenhum momento, na literatura pesquisada, a escrita foi apontada como fator de divisão e/ou de pertinência social.

⁸⁴ Nas duas oficinas destinadas à leitura da reportagem *Rainha mãe*, Juliana passou a responder ativamente ao texto e ao grupo, negociando e construindo sentidos junto com seus colegas, independentemente das respostas que suas enunciações suscitavam.

no texto, especialmente conceitos particulares da esfera cinematográfica, e perguntavam à pesquisadora qual seria a significação delas⁸⁵.

Episódio 15:

(...)

K.: (chama P.) CONHECER NÃO (aponta a palavra aportou)

P.: (aponta a mão esquerda) SOZINHA NÃO-SABER. PRECISAR CONTINUAR (dando idéia, no es-
PALAVRA -----
paço, de continuidade no texto). DAR-SENTIDO O-QUE?

(Todas balançam a cabeça negativamente)

P.: (risca no texto a palavra Las Vegas) CONHECER? (chama a atenção de todas) CONHECER?

(Todas balançam negativamente a cabeça)

P.: NOME CIDADE ESTADOS-UNIDOS. AGORA ACHAR MAIS FÁCIL ENTENDER. **L-A-S#V-E-G-A-S**
S NOME CIDADE LÁ ESTADOS-UNIDOS

L.: CIDADE ESTADOS-UNIDOS

K.: PIRACICABA PORTUGUÊS, IGUAL (aponta a palavra Las Vegas) DELES FALAR PORTUGUÊS?

P.: OUTRA CIDADE, BRASIL NÃO, ESTADOS-UNIDOS...

K.: (aponta a palavra Las Vegas)

G.: **E-U-A**

A.: **E-U-A** IGUAL ESTADOS-UNIDOS?

P.: (balança afirmativamente a cabeça)

(Todas voltam ao texto)

L.: **R-O-D-A-R** CONHECER NÃO

(...)

P.: 9 MANHÃ ACONTECER O-QUE?

A.: 9

P.: 9 MANHÃ pro₃(JÚLIA) FAZER O-QUE?

A.: AINDA ESTAR NADA

K.: FILME...

P.: NADA? AONDE?

K.: CIDADE MANHÃ 9, CIDADE

P.: OK, PENSAR... **A-P-O-R-T-O-U...**

K.: CONHECER NÃO

⁸⁵ Para evitar uma transcrição extensa do episódio, estas interrupções são apenas indicadas no texto, tendo sido omitida a discussão que envolvia a significação dos termos trazidos pelo grupo.

P.: (aponta a mão esquerda) CONHECER NÃO, PENSAR... (aponta a frase no texto) LER TUDO... PALAVRA-----

L.: (aponta a palavra cena) FILME PRIMEIRO...

A.: [FILME TRABALHAR PRIMEIRO?

(...)

P.: AGORA VOLTAR-TEXTO (aponta o texto). **L-A-S#V-E-G-A-S... J-U-L-I-A** MORAR LÁ?

L.: (balança a cabeça negativamente)

P.: AQUI (aponta o texto) É O-QUE?

A.: (balança a cabeça negativamente)

P.: CHEGAR **L-A-S#V-E-G-A-S...** MANHÃ, 9 MANHÃ **J-U-L-I-A** CHEGAR... FAZER O-QUE?

L.: O-QUE?

A. e L.: (balançam a cabeça negativamente)

P.: VOLTAR... LER, PRIMEIRO, **J-U-L-I-A** GANHAR OSCAR. PrO_3 (JÚLIA) CANSADA CASA DORMIR?

L.: NÃO, FESTA FELIZ

P.: PARAR TRABALHAR?

L.: PARAR NÃO, HORA CONTINUAR

P.: CONTINUAR TRABALHAR... 3 DIAS DEPOIS GANHAR OSCAR IR **L-A-S#V-E-G-A-S** FAZER O-QUE?

L.: O-QUE?

P.: O-QUE?

K.: TRABALHAR PRIMEIRO

P.: OK... TRABALHAR O-QUE?

A.: FILME...

P.: NOME FILME?

K.: (balança a cabeça negativamente)

P.: (aponta no texto Ocean's Eleven) NOME FILME INGLÊS. (Risca o nome no texto) FILME NOME INGLÊS. DEPOIS (faz os parênteses no espaço) PORTUGUÊS.

A.: 11 HOMENS 1 SEGREDO

(...)

A primeira discussão teve início a partir da dúvida apresentada por Karen sobre qual seria o sentido do verbo “aportar”, usado, no contexto da reportagem, em sentido metafórico. A partir da explicação da pesquisadora de que Las Vegas era uma cidade dos Estados Unidos, esperou-se que os sujeitos chegassem ao sentido da palavra, principalmente porque Karen, por analogia, havia comparado Piracicaba a Las Vegas (ambas são cidades).

No entanto, a discussão é interrompida por Letícia, ao dizer não conhecer o verbo “rodar”. Após explicação da pesquisadora sobre o sentido desta outra metáfora, ela retomou as discussões sobre os sentidos possíveis de “aportar”. Outra interrupção foi feita, novamente, por Letícia, que diz não reconhecer a palavra “cena”, compreendida como sendo o primeiro filme que Júlia atuou, sentido também atribuído por Adriana. Após nova explicação da pesquisadora e retomada das discussões, observa-se que o grupo mostrou ainda dificuldades na atribuição de sentido ao verbo “aportar”, levando a pesquisadora a construí-lo pelo grupo.

Durante todo o processo de leitura da primeira parte da reportagem, a mediação da pesquisadora fez-se necessária para a construção de sentidos ao texto e, portanto, para a compreensão deste pelo grupo. A razão para este processo pode ser atribuída ao desconhecimento do grupo sobre os aspectos relativos a uma filmagem (portanto, ao não compartilhar do contexto extra-verbal da reportagem). Conforme já exposto, a linguagem utilizada – aquela da esfera cinematográfica acrescida do uso freqüente de metáforas – também se mostrou impeditiva para que o grupo tivesse um movimento maior em relação à compreensão textual, muito embora os sujeitos se mostrassem dispostos a buscar, a todo o momento, a relação entre seus conhecimentos com aqueles tratados na reportagem.

Entretanto, frente a impossibilidade de um diálogo dadas as diferenças nas dimensões sócio-culturais e lingüísticas em jogo, os sujeitos recorreram àquela prática de leitura centrada na palavra. E assim, constantes esclarecimentos tiveram que ser realizados pela pesquisadora numa forma de envolver e de possibilitar ao grupo, pelo menos, um mínimo de compreensão. Alguns trechos deste processo podem ser observados no episódio a seguir.

*Episódio 16*⁸⁶:

(...)

K.: (chama P. e aponta no texto a palavra cassino)

P.: CONHECER pro_{2p}?

(Todas balançam a cabeça negativamente)

⁸⁶ Estes trechos foram selecionados da discussão sobre o primeiro parágrafo do texto. Foi mantida, nesta apresentação, a cronologia dos eventos discursivos.

P.: LUGAR PESSOAS IR IR IR JOGAR, SEMPRE TODAS PESSOAS JOGAR MUITO DINHEIRO
IR IR

L.:

[
joga

(...)

(...)

K.: (aponta a palavra deusa no texto) CONHECER NÃO

A.: (olha para o texto) QUAL?

L.: **D-E-U-S-A**

A.: É DEUS?

P.: **D-E-U-S... D-E-U-S-A?**

L.: -----ñ-----
CONHECER NÃO

P.: SABER...PENSAR... COMO **J-U-L-I-A** CHEGAR FILMAR? PESSOAS FAZER O-QUE?

L.: GOSTAR CONVERSAR, FESTA...

P.: PESSOAS FELIZ JUNTO, CUIDAR **J-U-L-I-A**, CONVERSAR... COMO **D-E-U-S-A** PORQUE
PESSOAS TRATAR pro₃ MUITO BEM, OUTRO QUERER CONVERSAR CUIDAR BEM pro₃(JULIA)

(...)

(...)

L.: **E-L-E-N-C-O** (balança a cabeça negativamente)

P.: **E-L-E-N-C-O?**

A. e L.: (balançam a cabeça afirmativamente)

P.: PENSAR... **J-U-L-I-A** TRABALHAR SOZINHA?

L.: (balança a cabeça negativamente)

A.: PESSOAS MUITO

P.: (balança a cabeça afirmativamente)

L.: PESSOAS TUDO PRECISAR TRABALHAR JUNTO

P.: PESSOAS TRABALHAR FILME IGUAL **E-L-E-N-C-O**

L.: *Não sabia* PRIMEIRA VEZ, VER NÃO

(...)

(...)

A.: CONHECER NÃO

L.: **C-A-M-A-R-E-I-R-A-S** (balança a cabeça negativamente)

P.: PESSOAS TRABALHAR FILME, CUIDAR ROUPA...

L.: [CUIDAR COISAS...

P.: COISAS PRECISAR HOMEM MULHER TRABALHAR CINEMA. TER MUITAS PESSOAS CUIDAR, AJUDAR... PENSAR TROCAR ROUPA, QUAL ROUPA PRECISAR... COMEÇAR FILMAR MUITAS PESSOAS OLHAR, AJUDAR...

(...)

Os trechos que compõem o episódio 16 explicitam um ponto constantemente apontado nesta análise referente ao não compartilhar, entre os sujeitos e o texto, de um horizonte sócio-ideológico comum. A linguagem utilizada pelas autoras pressupunha um conhecimento da realidade de um *set* de filmagens ao qual os surdos nunca tinham tido acesso e, portanto, a possibilidade de diálogo com o texto reduzia-se consideravelmente, se for levado em conta que o discurso verbal só pode ser compreendido se considerada a situação social, o contexto extra-verbal que o engendrou (Volochinov, 1926).

[...] a elocução não é somente o que é dito, o discurso também não é apenas especular. Ele não reflete uma situação extraverbal do mesmo modo como um espelho reflete um objeto. Ao contrário, seja na vida, seja na arte, é ativo, produtivo. Resolve uma situação, leva-a a uma conclusão avaliativa ou estende a ação para o futuro. O discurso não reflete uma situação; ele é uma situação (Clark & Holquist, 1998: 225).

Dessa forma, a pesquisadora não apenas explicou ao grupo os termos específicos da esfera cinematográfica como também assumiu o papel de mediadora entre duas realidades: aquela presente no texto com aquela do cotidiano dos sujeitos.

A centralidade aos aspectos lingüísticos que acabou sendo dada na oficina, possibilitou algumas discussões interessantes quanto as particularidades lingüísticas em LIBRAS, em português e em inglês. A primeira delas diz respeito à polissemia em LIBRAS.

Episódio 17:

(...)

K.: CONHECER ESTE (aponta a palavra ladrões)?

A.: (balança a cabeça negativamente)

K.: CONHECER NÃO? LADRÃO...

A.: DIFERENTE... **R-O-U-B-A...**

K.: ₁PERGUNTAR_P _AOLHAR_P ₁PERGUNTAR_P. **L-A-D-R-O-E-S** LADRÃO?

P.: (balança a cabeça afirmativamente)

K.: (olha para A.) ₁FALAR_{2(A)} IGUAL **R-O-U-B-A**, IGUAL...

A.: NÃO-SABER NÃO

K.: IGUAL, NOME DIFERENTE

A.: DIFERENTE...

P.: **R-O-U-B-A-R** IGUAL ROUBAR, **L-A-D-R-O-E-S**~ IGUAL PESSOA ROUBAR. LIBRAS SINAL
IGUAL, DEPENDER CONTEXTO ENTENDER

(...)

Observa-se, na discussão acima, que os sujeitos estranharam o fato de um mesmo sinal possibilitar sentidos diferentes. Este comportamento pode ser atribuído à intersecção de alguns fatores: a relação que os sujeitos estabelecem com a(s) linguagem(ns); a constituição dos sujeitos como falantes da LIBRAS; as práticas de leitura que desenvolveram/aprenderam nos espaços educacionais; e ao papel secundário que foi atribuído à LIBRAS em relação ao português.

Assim, ao ser considerada, uma vez mais, a história de cada integrante do grupo de surdos, pode-se perceber que, durante a maior parte de suas vidas, eles foram expostos à língua portuguesa como única possível de levá-los a constituírem-se como sujeitos e, portanto, a ela foram submetidos a partir de técnicas de oralização e de práticas educacionais centradas na palavra. A relação que desenvolveram com os fenômenos da linguagem foi aquela pautada na língua, na análise de seus elementos (formais) constituintes, dissociado dos processos discursivos. Quando os sinais passaram a fazer parte de suas vidas, eles lhes foram apresentados como gestos representativos da linguagem oral, sujeitos à gramática e aos processos enunciativos-discursivos do português. Apenas recentemente passaram a construir uma relação com a LIBRAS e com as diversas linguagens que a constitui, o que os leva, quando as duas línguas são postas em contato a, ainda, buscarem pareá-las, não diferenciando os processos lingüísticos particulares de cada uma.

Estranharam, portanto, por desconhecimento, a possibilidade de palavras diferentes do português terem sua significação (e sentido, dependendo do contexto) em LIBRAS construída por um único e mesmo sinal. No entanto, este estranhamento

não imobilizou os sujeitos, que se esforçaram para compreender os fenômenos em jogo.

Acrescenta-se ainda a questão dos sujeitos não realizarem uma atividade metalingüística sobre a LIBRAS e, portanto, não conhecerem os fenômenos que constituem a própria língua, embora possuam um bom conhecimento dela e saibam usá-la nos diferentes contextos sociais.

O espaço das oficinas, de certa forma, propiciou esta maior aproximação do grupo com sua língua, na medida em que, quando em confronto com o português, alguns aspectos gramaticais próprios da LIBRAS puderam ser percebidos, como por exemplo, a polissemia, a sinonímia, a importância de uma referência pronominal precisa, a marcação de uma temporalidade diferente entre eventos em *locus* espaciais distintos (como na discussão do filme produzido em 1960 e sua refilmagem no ano de 2001 e que poderá ser observado no episódio 19 a seguir), mas também, e principalmente, as diferenças existentes entre as duas línguas.

Esta diferenciação entre as línguas, a consideração e o respeito às particularidades enunciativas de cada uma, tornou-se possível, também, muito em função desta reportagem mostrar-se, explicitamente, *plurilíngüe* e *polifônica*.

Bakhtin (1934-1935/1975: 74) ao discutir a questão do *plurilingüísmo* e do *discurso bivocal* no romance coloca que:

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala de gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a este plurilingüísmo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetal, semântico, figurativo e expressivo.

Embora Bakhtin tenha centrado suas discussões nas questões relativas ao romance (Bakhtin, 1929, 1965, 1975, 1979) a profusão e extensão de suas idéias excederam àquelas restritas às teorias literárias, numa revolução epistemológica acerca dos estudos da linguagem, base para a compreensão das realidades humanas: *do conhecimento, do sujeito, da consciência, da comunicação, da cultura, da ação, da relação sujeito/sociedade, da produção estética* (Faraco, Castro & Tezza, 1996: 11). Segundo os autores, seu pensamento tem como elemento articulador o conceito de *dialogismo* que, conforme apontaram Clark & Holquist (1998), é constitutivo de todo e qualquer fenômeno de linguagem e, conseqüentemente, do sujeito.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 1929: 195).

E embora todas as enunciações sejam bivocais e as relações cotidianas perpassadas tanto por diversas linguagens como por diferentes línguas (do(s) outro(s) e do próprio sujeito), sua percepção requer um conhecimento e um estudo mais aprofundado dos processos enunciativos presentes em cada discurso enunciado. Este não era o objetivo das oficinas. No entanto, em função das linguagens utilizadas na construção da reportagem, estas diferenciações tornaram-se explícitas e constituíram-se, também, objeto de discussão no grupo.

Dessa forma, frente a presença constante de enunciações em inglês próprias das linguagens em circulação na esfera cinematográfica, estas tiveram que ser apontadas pela pesquisadora em função dos aspectos verbais-textuais requeridos para esta inserção (episódio 18) e/ou para a construção de sentidos do texto (episódio 19).

*Episódio 18*⁸⁷:

(...)

P.: (aponta no texto Ocean's Eleven) NOME FILME INGLÊS. (Risca o nome no texto) FILME NOME INGLÊS. DEPOIS (faz os parênteses no espaço)...

A.: 11 HOMENS 1 SEGREDO

P.: (balança a cabeça afirmativamente) FILME IGUAL NOME INGLÊS, DIFERENTE NOME PORTUGUÊS... **J-U-L-I-A** IR **L-A-S#V-E-G-A-S** COMEÇAR FILME NOVO, 11 HOMENS 1 SEGREDO, NOME FILME... ENTENDER?

A.: FILME... (olhando para L.)

L.: NOME *não sabia*... DIFERENTE INGLÊS?

P.: DIFERENTE... PORTUGUÊS DIFERENTE... AQUI (aponta o texto) TER INGLÊS PALAVRA INGLÊS... DEPOIS CONTINUAR TEXTO (dando idéia de continuidade) PARÊNTESES IGUAL

PORTUGUÊS

L.: PORTUGUÊS...

(...)

Episódio 19:

(...)

P.: TER TAMBÉM (risca no texto a palavra remake e o ano de 1960)

L., A. e K.: FAZ-TEMPO...

P.: FAZ-TEMPO... PENSAR... **J-U-L-I-A** PODER FILMAR 1960?

A.: (balança a cabeça negativamente)

P.: PODER NÃO...

A.: NADA...

G.: FAZ-TEMPO

P.: 1960 ANO... FAZ-TEMPO...

G.: FAZ-TEMPO...

P.: COMO? **J-U-L-I-A** PODER 1960?

A.: NADA, NÃO

P.: COMO pro_{2P} ENTENDER? DAR-SENTIDO O-QUE? AQUI (aponta o texto) FILME 1960...

L.: [NÃO...

P.: (aponta no texto a palavra remake) **R-E-M-A-K-E** PALAVRA INGLÊS, LIBRAS IGUAL FILMAR OUTRA-VEZ. 1960 FILMAR, ACABAR (utilizando uma localização espacial para marcar o filme de 1960). AGORA 2001 (em outra localização espacial) FILMAR OUTRA-VEZ IGUAL, IGUAL 2 (posicionando-se nos dois lugares no espaço utilizados antes para marcar os dois filmes).
IGUAL

(...)

⁸⁷ No contexto da oficina, este episódio é continuação da discussão transcrita no episódio 15.

A cada colocação e explicação sobre a presença da língua inglesa no texto, os sujeitos surdos mostravam-se surpresos. Não ficou claro para a pesquisadora o quanto o grupo pôde apreender destas questões, principalmente porque, conforme exposto antes, em muitos momentos, os sujeitos surdos pouco diferenciavam a LIBRAS do português, tratando a primeira como uma representação sinalizada – visuo-gestual – da segunda. Entretanto, considerando que tinham consciência de que o português e o inglês são falados de forma diferente (ver episódio 6), a pesquisadora aproveitou para mostrar ao grupo que todas as vezes que o inglês entrava em diálogo com o português no texto, sua presença era marcada por um tipo de letra diferente (itálico): OLHAR, SEMPRE INGLÊS LETRA DIFERENTE⁸⁸.

Um outro aspecto abordado pela pesquisadora, diz respeito às diversas vozes presentes no texto e marcadas por meio do uso de aspas. Inicialmente, a pesquisadora buscou dramatizar a realização de entrevistas com os sujeitos, transcritas e apresentadas ao grupo com as “falas do entrevistado” colocadas entre aspas.

Episódio 20:

(...)

P.: EXEMPLO: OUTRA-VEZ pro₁ TRABALHAR REVISTA ESCREVER AGORA TUA_(K) VIDA, EXEMPLO. ₁PERGUNTAR_{2(K)}, _{2(K)}RESPONDER₁ ₁PERGUNTAR_{2(K)}, _{2(K)}RESPONDER₁, ₁PERGUNTAR_{2(K)}, _{2(K)}RESPONDER₁ COISAS VIDA. Pro₁ ESCREVER IGUAL _KSINALIZAR₁, PRECISAR ASPAS. EXEMPLO: FILHO TEU_(K) NASCER QUANDO?

K.: JUNHO... JULHO...

P.: Pro_{2(K)} GOSTAR MAMÃE AGORA?

K.: GOSTAR

P.: POR-QUE?

K.: Pro₁ GOSTAR MAIS AGORA

P.: POR-QUE?

K.: PORQUE NASCER CRESCER, EXEMPLO, _{3(ESPAÇO)}AJUDAR₁ _{3(ESPAÇO)}AJUDAR₁ pro_{3(ESPAÇO)} CRESCER VELHO

P.: AGORA pro₁ ESCREVER HISTÓRIA TUA_(K), OK?

K.: (balança a cabeça afirmativamente)

⁸⁸ Esta colocação foi realizada no decorrer das discussões sobre a leitura do grupo, quando Karen, frente à dificuldade em compreender o texto, começou a questionar a pesquisadora se estava diante de uma palavra em inglês e, por isso, não podia “reconhecê-la”.

P.: (escreve no papel: **conversando com K, perguntei à ela o que ela achava sobre ser mãe e ela me respondeu...**) Pro₁ CONVERSAR pro_{2(K)}, ₁ PERGUNTAR_{2(K)} MAMÃE IMPORTANTE POR-QUE, pro_{2(K)} ACHAR? _{2(K)} RESPONDER_{1...} O-QUE? OUTRA-VEZ, POR-FAVOR, DEVAGAR...

(...)

K.: PORQUE MULHER MINHA NASCER DEPOIS ₁AJUDAR_{3(ESPAÇO)} DEPOIS
CRESCER CRESCER-
_{3(ESPAÇO)}AJUDAR₁ VELHO
MAIS

(enquanto K. responde P. escreve no papel: **porque mulher minha nascer, depois eu ajudar filha crescer, depois crescer mais, filha me ajudar eu velha**)

P.: Pro₁ ESCREVER IGUAL (realizado em frente a K.)
IGUAL (realizado em cima do papel)

L.: *igual...*

K.: (balança a cabeça afirmativamente)

P.: Pro₁ TROCAR NÃO NADA, _{2(K)}SINALIZAR₁ ESCREVER IGUAL, IGUAL, IGUAL, IGUAL, IGUAL
[
P IGUAL_K

P.: ASPAS...

L.: ASPAS...

(...)

Apesar da explicação e da dramatização da inserção do discurso do outro e da presença da aspas – discurso citado –, o grupo, em discussão posterior, demonstrou não ter compreendido o exemplo, relatando ser isso uma cópia e relacionando esta prática àquela por eles realizadas na escola. Assim, a pesquisadora propôs a realização de uma outra atividade: buscar no texto as várias “falas” e sua relação com o contexto imediato, no qual faziam-se presentes as referências pessoais.

No entanto, esta prática também não teve o reflexo esperado pela pesquisadora, pois os sujeitos surdos apresentaram dificuldades na localização do referente, ou seja, no estabelecimento de relações entre a “voz” e a pessoa que “falava” no texto.

Este fato pode ser compreendido se forem considerados o contato que os sujeitos tinham com materiais escritos, o tipo de letramento que desenvolveram, e a forma pela qual a construção da referência é realizada em LIBRAS.

No que se refere às práticas de leitura, o grupo de surdos participantes desta pesquisa, possuía pouca “intimidade” com os diferentes gêneros discursivos

escritos; suas práticas cotidianas de leitura baseavam-se, principalmente, na leitura dos aspectos não-verbais constitutivos do texto postos, constantemente, em diálogo com os aspectos extra-verbais construídos no decorrer da história de cada um, a partir de relações discursivas “orais”. Além disso, a constituição dos sujeitos como leitores se deu através de práticas pedagógicas logocentradas, nas quais buscava-se o reconhecimento/decodificação dos elementos lexicais responsáveis por fornecer, aos aprendizes, informações que lhes possibilitasse uma análise da língua separada de seus diversos contextos discursivos. Melhor dizendo, não se considerava a existência das variadas linguagens sociais e de seus diferentes usos dependendo do gênero discursivo e da esfera de circulação na qual o discurso estava inserido.

O grupo foi privado, dessa forma, de desenvolver uma leitura a partir dos diferentes processos discursivos constitutivos de sentidos, da consideração dos aspectos contextuais e cotextuais que colocam em diálogo as diversas linguagens e vozes no texto, isto é,

A palavra empregada entre aspas, isto é, percebida e utilizada como palavra do outro, e essa mesma palavra (ou alguma outra) sem aspas. Graduação infinita nos graus da alteridade (ou da assimilação) da palavra. A distância variável que a separa do locutor. A palavra situa-se em níveis variados, em distâncias variadas em relação ao nível em que se situa a palavra do autor (Bakhtin, 1959-1961/1979: 349).

No caso desta reportagem, a palavra do outro pode ser caracterizada como o tipo discursivo compreendido por Bakhtin (1929: 187) como o *discurso direto dos heróis*. Situado num plano discursivo distinto daquele do autor, ele é elaborado de forma a garantir sua compreensão como discurso do outro, mantendo uma distância em relação a ele. Há assim, nos limites de um mesmo contexto, a presença de dois centros: o da unidade do discurso do autor e o da unidade enunciativa do herói. No entanto, embora mantido um certo distanciamento, a segunda unidade não pode ser compreendida de forma dissociada da primeira, pois o discurso do herói subordina-se ao do autor e dele faz parte como sendo um de seus momentos.

[...] O discurso da personagem [...] é elaborado como objeto da intenção do autor e nunca do ponto de vista da própria orientação dessa personagem centrada no referente. O discurso do autor, ao contrário, é elaborado estilisticamente no sentido de sua significação diretamente referencial (Bakhtin, 1929: 187).

Entretanto, para perceber as diversas vozes presentes no texto, faz-se necessário um conhecimento dos aspectos formais e discursivos da enunciação em português que, pelas razões expostas anteriormente, eram inacessíveis aos surdos.

Torna-se importante assinalar ainda que, pelo fato da LIBRAS ser ágrafa, esse aspecto constitui-se como um complicador a mais, principalmente no que se refere à aproximação e à análise dos aspectos verbais-textuais. Melhor dizendo, não há como os sujeitos surdos utilizarem seus conhecimentos em L1 para refletirem sobre os aspectos formais da L2, sem que, para isso, tornem-se usuários das práticas sociais escritas, passem a utilizá-las em seu cotidiano e desenvolvam práticas de leitura que lhes permitam identificar os elementos responsáveis pela coesão textual escrita (uso de dêiticos, de anáforas, de sinonímia, de referência e co-referência).

Acrescenta-se a esta questão, outra relativa à forma pela qual as relações referenciais estruturam-se em LIBRAS. Nesta língua, toda relação pronominal/referencial é construída no espaço, a voz do outro é percebida a partir dos diferentes *locus* espaciais que as pessoas do discurso assumem no texto e/ou do posicionamento do corpo do enunciador/narrador.

Lodi (2003, s/p.), ao analisar os processos enunciativos constitutivos do gênero contos de fadas em LIBRAS, a partir do estudo de dois textos – Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos – discute que:

[...] os personagens têm suas vozes marcadas segundo o lugar no espaço de enunciação que assumem; no entanto, estes locais variam segundo o contexto discursivo assim como são por ele determinados. Dessa forma, eles não apresentam um posicionamento fixo no espaço, mas sim, movimentam-se neste espaço posicionando-se à direita do sinalizador sempre que assumem o primeiro plano discursivo. [...] No que se refere ao narrador, observou-se que ele adota uma posição fixa no espaço de enunciação – centro do raio do semicírculo – fazendo uso de movimentos restritos ao eixo vertical de seu corpo. Esta “rigidez”

espacial lhe possibilita garantir um certo distanciamento da dinâmica interdiscursiva instaurada entre os personagens, mas, no entanto, não o impede de posicionar-se discursivamente apresentando sua própria avaliação apreciativa da situação.

Esta diferenciação quanto à construção dos processos discursivos/enunciativos entre a LIBRAS e a língua portuguesa, determinada pela própria materialidade das línguas, dificultou, também, que os surdos fizessem uso de seus conhecimentos em L1 na compreensão da L2.

Frente a estas questões, uma vez mais, torna-se importante assinalar a necessidade de desenvolvimento, junto a estes sujeitos, de práticas de leitura que permitam torná-los usuários de práticas sociais escritas em seu cotidiano, considerando os diversos gêneros discursivos; mas, principalmente, que os leve ao desenvolvimento de uma prática de letramento, na qual o texto venha a ser compreendido em sua totalidade, considerando-se tanto seu contexto de produção como sua esfera de circulação social.

No entanto, como na palavra podem ser sentidas as transformações mais sutis de todo movimento social, ao final das oficinas destinadas à leitura dos textos no gênero reportagem de revista (no caso a reportagem *Rainha mãe*), Adriana, Débora e Letícia mostraram à pesquisadora a cópia de um texto escrito por François Grosjean que abordava o direito da criança surda de crescer bilíngüe. Este artigo foi retirado da internet e traduzido por uma mãe de um adolescente surdo que freqüentava o grupo de familiares desenvolvido na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP. Ao ser visto pelos surdos que participavam das oficinas, eles providenciaram uma cópia e sugeriram a leitura deste texto no espaço das oficinas.

A leitura deste texto será, então, objeto da próxima análise de dados.

4.3. O GÊNERO ARTIGO ASSINADO

A inclusão e a leitura do texto no gênero artigo assinado nas oficinas desenvolvidas para este estudo apresentou algumas particularidades. A primeira delas foi em relação à sugestão de leitura. De maneira diferente dos demais textos escolhidos dentre os diversos materiais de circulação impressa levados pela pesquisadora, a leitura do artigo assinado foi sugerida por Adriana, Débora e Letícia, que tiveram acesso a ele no grupo desenvolvido pelo instrutor surdo na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP.

A segunda referiu-se à prática de leitura adotada, pois o artigo assinado era um texto de um gênero desconhecido pelo grupo e diferenciava-se, consideravelmente, dos outros lidos nas oficinas e daqueles presentes no cotidiano dos sujeitos. Conforme exposto nas análises que antecederam a esta, as práticas de leitura desenvolvidas pelos sujeitos tomavam como base, principalmente, os aspectos extra-verbais e não-verbais constitutivos do texto. No caso do artigo assinado, os aspectos extra-verbais partiam de uma dimensão sócio-ideológica da surdez pouco ou não conhecida pelos sujeitos surdos participantes desta pesquisa, e os não-verbais restringiam-se à diagramação textual, em itens e sub-itens, também desconhecida dos sujeitos (o artigo assinado não apresentava fotos como os demais). Isto determinou uma leitura centrada nos aspectos verbais, levando o grupo a muitas dificuldades na compreensão do texto, tanto no que se refere à linguagem quanto aos temas em circulação; no entanto, de forma contrária ao observado nas leituras anteriores, o grupo não solicitou a suspensão da leitura e mostrou-se envolvido com o texto. Foram destinadas três oficinas inteiras para o artigo *O direito da criança surda de crescer bilíngüe*, de François Grosjean (anexo 5).

Embora houvesse essa diferença entre os horizontes sócio-culturais do texto e dos leitores, atribui-se aos temas que circulavam no texto o principal motivo para a manutenção e para o interesse demonstrado pelo grupo, a saber: a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da criança surda, o direito que ela tem de se tornar bilíngüe e, portanto, membro do que o autor denominou *mundo ouvinte* e *mundo surdo*. Entretanto, o que mais chamou a atenção do grupo foi o fato de, no título do texto, haver a indicação de que questões relacionadas à constituição dos

surdos como bilíngües seriam discutidas, tema este bastante enfatizado no grupo desenvolvido pelo instrutor surdo e não compreendido pelos sujeitos, pois, segundo eles próprios, gostariam de entendê-lo.

Questões envolvendo o uso da LIBRAS e do português oral e/ou escrito perpassaram a maior parte das discussões ocorridas nas três oficinas em que o artigo assinado foi abordado, nas quais foi explicitada a maneira como os sujeitos se viam (e eram vistos pelos outros), no que se refere aos conhecimentos de LIBRAS e de língua portuguesa e, conseqüentemente, com relação aos lugares sociais que assumiam enquanto surdos.

Outro aspecto observado foi que, pela primeira vez, houve um diálogo entre os dois grupos de surdos em desenvolvimento na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP: aquele desenvolvido pelo instrutor surdo com o das oficinas. Como, no texto, puderam ser reconhecidos temas muitas vezes abordados e discutidos no grupo com o instrutor surdo, a voz deste fez-se presente em muitas das enunciações do grupo, como palavra *interiormente persuasiva*⁸⁹, conforme compreendido por Bakhtin (1934-1935/1975).

Estes processos possibilitaram que discussões envolvendo a diferença entre as línguas e, portanto, as formas como os sentidos dos temas eram construídos em cada língua, fossem desenvolvidas em maior profundidade se em comparação às leituras anteriores, nas quais as questões centraram-se mais na compreensão dos temas/construção dos sentidos em circulação no(s) texto(s).

Na primeira oficina (sétima do conjunto desenvolvido para este trabalho) estavam presentes Adriana, Cláudio, Débora, Gabriela e Letícia; na segunda (oitava do total de oficinas) compareceram apenas Cláudio e Débora (Adriana teve um problema pessoal e Letícia e Gabriela estavam doentes⁹⁰). A terceira e última oficina deste estudo (nona) contou com a participação de Adriana, Débora, Gabriela e Letícia.

Logo na leitura do título do texto, o grupo levantou questões, apresentou dúvidas e discutiu a significação da palavra “bilíngüe”. O diálogo estabelecido entre

⁸⁹ O conceito aqui anunciado será melhor discutido e aprofundado no decorrer da análise.

⁹⁰ As justificativas pelas faltas foram dadas pelos próprios sujeitos, antes de serem iniciados os trabalhos da última oficina.

o grupo para a compreensão do sentido da palavra no texto foi atravessado por outras questões envolvendo o(s) sentido(s) da palavra “direito” (tema abordado pelo instrutor surdo no grupo por ele desenvolvido, mas não compreendido por todos) e sobre o uso do gênero feminino e masculino em língua portuguesa – diferença entre surdo e surda⁹¹.

Episódio 21:

(...)

A.: DIREITO CRIANÇA SURDA BILÍNGÜE

L.: BILÍNGÜE AJUDAR_(ESPAÇO)

P.: AJUDAR_(ESPAÇO)?

L.: CRIANÇA COPIAR AJUDAR_(ESPAÇO) AJUDAR_(ESPAÇO)
Criança copiar

A.: [NÃO...

D.: (chama P. novamente) O (aponta a palavra direito e olha para P.) O-QUE?

P.: O-QUE É?

D.: CRIANÇA SURDA ACREDITAR LIBRAS, LIBRAS, ACREDITAR LIBRAS?

[
A.: DIREITO, DIREITO

(...)

P.: DIREITO.... Pro_{2(A)} CONHECER DIREITO? Pro_{2(A)} A EXPLICAR_D DIREITO É-O-QUE?

A.: DIREITO **D-I-R** (aponta a palavra no texto de D.)

D.: DIREITO, DIREITO? (olhando para P.)

C.: TRABALHAR PESSOA IR-EMBORA?

P.: PODER... MAS AQUI (aponta o texto) NÃO...

C.: NÃO?

P.: DIREITO... pro_{2(A)} SABER EXPLICAR?

(...)

A.: DIREITO!... Pro₁ EXPLICAR... PESSOA PESSOA TER DIREITO (toca o polegar esquerdo) EDU-
CAÇÃO, (toca o indicador esquerdo) DOENTE, MÉDICO, (toca o médio esquerdo)... APRENDER
COISAS FALAR SINALIZAR

D: Ah! IS⁹²... (chama A.) IGUAL IS FALAR... DIREITO É!

(...)

⁹¹ Frente a extensão do episódio, as discussões relativas a estes dois pontos serão apenas indicadas.

⁹² Iniciais usadas neste trabalho para instrutor surdo

P.: CRIANÇAS SURDAS DIREITO QUAL?

A.: BILÍNGÜE, BILÍNGÜE...

[
L.: DIREITO CRIANÇA TROCAR

Troca

P.: TROCAR O-QUE?

L.: *troca* (aponta o texto) **S-U... S-U-R-D-A**

A.: [NÃO...

D.: (chama L.) SURDA, SURDA

A.: [SURDA, SURDA

L.: SURDA?

P.: É... SURDA...

(...)

A.: SURDA **S-U-R-D-A** MULHER, **S-U-R-D-O** HOMEM, SURDO IGUAL

G.: IGUAL...

[
C.: CERTO, CERTO...

[
D.: SURDA SURDA MULHER, SURDO, SURDO HOMEM
Surda surda surdo surdo

(...)

P.: AQUI (aponta o texto) CRIANÇA SURDA DIREITO QUAL?

A.: CRIANÇA, CRIANÇA...

[
D.: AJUDAR_(ESPAÇO), AJUDAR_(ESPAÇO), AJUDAR_(ESPAÇO), AJUDAR_(ESPAÇO)

P.: AJUDAR_(ESPAÇO), AJUDAR_(ESPAÇO), AJUDAR_(ESPAÇO), CRIANÇA, CRIANÇA O-QUE?

(Todos riem)

D.: ESTUDAR, ESTUDAR, ESTUDAR, ESTUDAR

A.: [CRIANÇAS...

P.: ESTUDAR, ESTUDAR?

L.: ENSINAR

P.: ENSINAR? (aponta o título do texto)

D.: GRUPO BRINCAR, GRUPO BRINCAR, GRUPO BRINCAR, GRUPO BRINCAR
Grupo brincar

A.: [BILÍNGÜE, BILÍNGÜE

L.: [COPIAR, COPIAR

P.: [COPIAR?

A.: BILÍNGÜE...

(...)

P.: LEMBRAR É-O-QUE BILÍNGÜE?

A.: LEMBRAR POUCO... Pro₁ ESQUECER... JÁ IS EXPLICAR₁ JÁ... APRENDER ENSINAR
LIBRAS?
Falou

P.: BILINGUE... BILINGUE... 2 ----- LIBRAS, 2-----
(toca o médio direito) APRENDER (toca o indicador direito)

PORTUGUÊS. 2 LÍNGUAS TAMBÉM PORTUGUÊS...

D.: [PORTUGUÊS...

(A. e L. se olham)

A.: LEMBRAR... IS FALAR...

(...)

A leitura do título do texto foi feita, inicialmente, por Adriana, que introduziu o tema “ser bilíngüe” para ser discutido no grupo.

Letícia, frente à enunciação de Adriana, apresentou sua concepção do que seria ser bilíngüe, relacionando o tema à sua vivência: a criança surda necessita ser auxiliada a realizar cópias. Essa relação estabelecida por Letícia – ser bilíngüe igual a fazer cópias – pode ser compreendida se for levado em conta que, na maioria das vezes em que o grupo se defrontou com o tema, este referia-se à esfera educacional – necessidade de ser desenvolvida uma escola bilíngüe para surdos na região de Piracicaba, a importância da educação bilíngüe para as crianças surdas como possibilidade de crescimento e de apropriação de conhecimentos, como lugar para o desenvolvimento e para a valorização dos aspectos culturais do grupo social de surdos –, tema de preocupação do instrutor surdo na época em que as oficinas estavam sendo realizadas e que, portanto, era constantemente abordado por ele no grupo que desenvolvia. Dessa forma, para Letícia, este tema estava direta e unicamente relacionado às práticas escolares e, assim, considerando os conhecimentos construídos por e durante sua vivência no espaço escolar, ser bilíngüe significava ser ajudada a realizar cópias.

Conforme discutido na análise anterior, as práticas educacionais às quais os surdos foram submetidos (e ainda o são, em muitas instituições, principalmente quando incluídos em escolas regulares de ensino) eram centradas na cópia. Copiar da lousa, do livro, do caderno do colega. Copiar, manter-se em atividade e mostrar-se presente em sala de aula (Góes & Tartuci, 2002); dessa forma, o surdo pode ser

visto e tratado como ouvinte, na medida em que a diversidade (principalmente lingüística) é mascarada e escondida pela *imposição da cultura do silêncio*⁹³ (Perlin & Quadros, 1997). Nessa busca pela “igualdade de todos”, a escola acaba por olhar para a pluralidade sócio-cultural e lingüística presente nas salas de aula de uma forma perversa: negando-a (Souza & Góes, 1999).

A enunciação de Letícia denunciou, assim, o diálogo entre sua história de vida, dos diversos enunciados em que a palavra bilíngüe se fez presente para ela, e destes com o artigo que ela começava a ler.

Num diálogo com o tema em discussão, Débora questionou a significação da palavra “direito” e aproximou-se dela, possivelmente, tomando como base as discussões realizadas no grupo de surdos desenvolvido pelo instrutor surdo e no qual o uso da LIBRAS era, constantemente, enfatizado e valorizado. A pesquisadora solicitou, então, à Adriana, que explicasse à Débora o sentido da palavra (já que Adriana também participava do grupo do instrutor surdo e poderia desenvolver a explicação conforme havia sido feita por ele) desconsiderando, neste momento, o deslocamento do tema feito por Cláudio que atribuiu à palavra um sentido trabalhista⁹⁴.

Após a explicação de Adriana e o reconhecimento do tema como comum ao abordado no grupo de surdos desenvolvido pelo instrutor surdo (IGUAL IS FALAR... DIREITO É), iniciou-se outra discussão relativa à formação do gênero em português, determinada pela enunciação de Letícia, que estranhou o fato da palavra surdo estar no feminino – DIREITO CRIANÇA TROCAR. Somente após os esclarecimentos referentes ao feminino e masculino da palavra, o tema “ser bilíngüe” voltou a ser foco de discussão no grupo.

Pode-se perceber também que, em toda discussão desenvolvida, Adriana enunciou o sinal “bilíngüe”, mas este ecoou no grupo e não obteve resposta. Este

⁹³ Por *cultura do silêncio*, as autoras designam a impossibilidade da criança surda, incluída em classes regulares de ensino, de expressar suas angústias e ansiedades e, portanto, os sentimentos de incapacidade e inferioridade decorrentes das relações assimétricas construídas no ambiente escolar.

⁹⁴ Torna-se importante acrescentar que Cláudio era o único integrante do grupo que trabalhava, razão pela qual, possivelmente, realizou tal deslocamento. Da mesma forma que a palavra *bilíngüe* tinha uma relação direta com os espaços educacionais para Letícia, para Cláudio, a palavra *direito* estava, unicamente, relacionada com trabalho.

processo pode ser compreendido se for considerado que a palavra “bilíngüe” era tratada por Adriana como um *signal* (conforme compreendido por Bakhtin/Volochinov, 1929): ela reconhecia a palavra escrita e atribuía a ela um sinal da LIBRAS, mas o sentido do tema era por ela também desconhecido.

De forma contrária, as enunciações de Letícia e de Débora buscavam a compreensão, procuravam responder ativamente às discussões e, portanto, construir sentidos à leitura/tema, valendo-se, nesse processo, de suas próprias vivências – COPIAR, COPIAR; ESTUDAR, ESTUDAR, ESTUDAR, ESTUDAR – e dos conhecimentos construídos na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP em função das atividades desenvolvidas pelo instrutor surdo – ENSINAR; GRUPO BRINCAR, GRUPO BRINCAR, GRUPO BRINCAR, GRUPO BRINCAR (como referência aos grupos de crianças surdas nos quais o instrutor surdo desenvolvia atividades lúdicas). A voz do instrutor surdo foi, novamente, reconhecida na enunciação da pesquisadora por Adriana (LEMBRAR... IS FALAR...) e a compreensão do tema pelo grupo, parcialmente, realizada⁹⁵.

É importante considerar também nesse processo, o movimento que estava ocorrendo no grupo no período em que as oficinas foram desenvolvidas: os sujeitos começavam a descobrir e a valorizar a LIBRAS, até então, tida por eles como inferior à língua portuguesa nos processos sociais institucionais e cotidianos vividos.

Durante séculos, o discurso sobre a surdez foi pautado na ideologia segundo a qual o surdo deveria ser normalizado, aproximar-se e tornar-se um ouvinte. Os processos institucionais a que era submetido, em grande parte regulados pela caridade e pela beneficência, procuravam o controle das diferenças, buscando a homogeneização de todos e, portanto, a negação da existência da comunidade surda e da língua de sinais (Skliar, 1998).

Herdeiros de um modelo escolar disciplinar, conforme discutido por Souza (2002), os dispositivos escolares visavam a normalização da e pela língua, elemento que, ilusoriamente, possibilitaria a articulação do individual com o coletivo e, assim, o

⁹⁵ A pesquisadora realizou esta modalização porque o tema em questão não foi totalmente compreendido pelo grupo. Este fato pôde ser observado no decorrer desta oficina e nas seguintes, na medida em que este mesmo tema era continuamente retomado e rediscutido pelo grupo.

controle do comportamento dos indivíduos, segundo uma determinada norma: aproximar o desvio, o diferente, para o espaço social igualitário e homogeneizador.

Os surdos que participaram das oficinas desenvolvidas para a realização deste trabalho são frutos de um movimento social determinado e determinante desta ideologia. A(s) linguagem(ns) do(s) outro(s), as concepções em circulação social, eram a de que eles deveriam se adaptar e se ajustar a esta norma e, no caso de “fracasso”, à surdez e à eles próprios era imputada a culpa: de serem diferentes e, portanto, de desviarem-se da norma socialmente desejada.

O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida.

Por isso todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social) (Bakhtin, 1927: 86).

Considerando que a tomada de consciência do eu ocorre somente quando o eu se coloca sob determinada norma social e que esse processo só é possível na medida em que o eu olha para si pelos olhos de outro, pois tudo o que está relacionado com o eu foi dado pelo mundo exterior, penetrou em sua consciência pela linguagem do outro e, portanto, carrega em si as entonações e os valores do(s) outro(s) (Bakhtin, 1970-1971/1979), tem-se a maneira como a consciência individual e coletiva do grupo de surdos, sobre si e sobre o outro igual a ele, foi sendo construída no decorrer de suas histórias.

Assim, numa relação de constituição do eu e do outro nos processos de interação verbal, na interdiscursividade constitutiva dos discursos sobre a surdez e sobre os surdos e, na busca de uma aproximação da norma social de igualdade e da patologização do diferente, os discursos dos surdos se entrelaçaram, refletiram e refrataram o *horizonte social*, os índices sociais de valor de uma época não muito distante da atual.

Assim, a voz do instrutor surdo, reconhecida nas enunciações de Adriana e da pesquisadora, era ainda, para a maior parte deles, uma enunciação de outrem

que, naquele momento, tornava-se deles, em um processo de apropriação do discurso alheio, que possibilitava o diálogo com o tema “ser bilíngüe” introduzido pelo texto. Entende-se, assim, as enunciações de Débora – CRIANÇA SURDA ACREDITAR LIBRAS? – e de Adriana – APRENDER ENSINAR LIBRAS? – como discursos que ainda não se tornaram totalmente delas, consistindo, assim, em palavras próprias-alheias.

Palavra do outro e palavra pessoal. A compreensão concebida como transmutação em “alheio-pessoal”. [...] A complexa correlação entre o sujeito compreendente e o sujeito compreendido, entre o cronotopo do criado e o cronotopo do compreendente que introduz a renovação (Bakhtin, 1974/1979: 412).

O outro, corporificado na pessoa do instrutor surdo, e a apropriação de sua palavra, desempenhava, neste momento histórico vivido pelo grupo de surdos participantes desta pesquisa, uma redefinição das bases ideológicas determinantes da constituição do grupo social de surdos pela linguagem, materializada no reconhecimento da LIBRAS e na valorização desse saber. A(s) palavra(s) do instrutor surdo surgiu(ram), assim, como uma palavra ideológica do outro *interiormente persuasiva – determinante para o processo de transformação da ideologia da consciência individual* (Bakhtin, 1934-1935/1975: 145).

Uma palavra persuasiva interior, conforme discutiu Bakhtin (1934-1935/1975), é metade nossa e metade do outro; é uma palavra contemporânea, que nasce do contato com o presente inacabado. Ela mostra-se em processo de elaboração e, portanto, sua contextualização é flexível e dinâmica.

[...] o inacabamento de sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, inacabado, não esgotado ainda, de nossas relações dialógicas com ela. Nós ainda não ficamos sabendo de tudo a seu respeito, o que ela pode nos dizer. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (Bakhtin, 1934-1935/1975: 146).

Segundo Bakhtin (1927, 1965/1977; Bakhtin/Volochinov, 1929), em toda situação social e em qualquer interação verbal, convivem dois campos ideológicos: aquele da consciência oficial, dominante, constituída e enformada numa consciência “de classe”, em suas verdades, em sua moral e com sua visão de mundo; e outro, não-oficial, que sugere a decomposição da unidade e da integridade do sistema oficial, distanciando-se do sistema estável da ideologia dominante. O questionamento desta última opera pela acumulação de motivos internos, condicionados por uma época, num dado movimento histórico. Esta transformação só pode ser sentida, mesmo em sua forma mais ínfima, se consideradas as interações verbais, na medida em que é na palavra que as fases de transição, de mudanças sociais, são registradas, que se produzem as lentas acumulações de mudanças que ainda não adquiriram uma nova qualidade ideológica.

No caso da surdez, a ideologia dominante, por séculos, pode ser reconhecida nos discursos que a colocaram no plano do desvio, da deficiência, implicando, assim, em sua normalização. Esta só seria possível se normalizada pela linguagem: aquela da norma, da regra, da utilizada pelos ouvintes – a linguagem oral (Sánchez, 1990; Skliar, 1998; Souza, 1998; Moura, 2000) –, dando sustentação à ideologia hegemônica da língua(gem) única.

[...] a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural (Bakhtin, 1934-1935/1975: 81).

A oposição a esta ideologia, realizada de forma mais explícita ao longo das duas ou três últimas décadas, foi um processo de transformação lento e gradual. Corporificou-se na língua de sinais e nos discursos envolvendo a educação bilíngüe, que pôs em foco a concepção de mundo que a LIBRAS carrega em si.

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras

Nestes relatos, podem ser observados movimentos distintos, mas bastante significativos entre os sujeitos. Antes, porém, de abordá-los, torna-se necessária a realização de uma breve discussão referente à relação dialógica constitutiva do *eu*, presente em parte da obra de Bakhtin (1920-1930/1979, 1927, 1970-1971/1979; Bakhtin/Volochinov, 1929).

Para Bakhtin (1920-1930/1979, 1970-1971/1979), o *eu* só existe se em relação ao outro. Ou seja, o *eu* bakhtiniano não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é *outro*, que lhe dará acabamento e completude. Meu *eu* só é percebido pelos olhos do *outro*, na refração do mundo através dos valores *do(s) outro(s)*.

[...] na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência [...] estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida (Bakhtin, 1920-1930/1979: 35-36).

No entanto, esta relação *eu/outro*, na qual minha autoconsciência é constituída, não é simples. Para Bakhtin (1970-1971/1979), nesta relação, dialógica em essência, fundada numa tríplice distinção – o *eu-para-mim* (representação que o eu faz sobre si próprio), o *eu-para-o-outro* (representação do eu devolvida pelo outro ao sujeito) e o *outro-para-mim* (representação que o eu constrói do outro) – surge um novo elemento: o *não-eu-para-mim*. Segundo Zoppi-Fontana (1997:116), este seria uma *modalidade do eu que tende a anular o eu-para-mim para se definir como outro dos outros*⁹⁷.

[...] Tudo quanto pode nos assegurar um acabamento na consciência de outrem, logo presumido na nossa autoconsciência, perde a faculdade de efetuar nosso acabamento e apenas amplia em nossa consciência a orientação que lhe é própria; ainda que conseguíssemos apreender o todo de nossa consciência, no acabamento que ele adquire no outro, esse todo não poderia impor-se a nós e

⁹⁷ Ênfase da autora.

assegurar nosso próprio acabamento, nossa consciência o registraria e o superaria [...] a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro; quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento. Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (Bakhtin, 1920-1930/1979: 36-37).

Esse retorno do *eu* sobre si mesmo, não é coincidente com o *eu-para-mim* e nem tampouco com o *eu-para-outro*; percebe-se, nas palavras de Bakhtin (1920-1930/1979), que o *eu* nunca é assimilado pelo outro, ele sempre ocupa um lugar de sujeito que se diferencia daquele ocupado pelo(s) outro(s). Para explicar esta separação *eu/outro*, Bakhtin (1920-1930/1979, 1970-1971/1979) desenvolve os conceitos de *extraposição* e de *excedente de visão*, construídos a partir das noções de tempo e espaço como unidade da arena discursiva⁹⁸.

Para aqueles que percebem [o eu], seu próprio tempo é sempre aberto e incompleto; seu próprio espaço é sempre o centro da percepção, o ponto em volta do qual as coisas se arranjam como um horizonte cujo sentido é determinado independentemente do lugar que ocupam. Comparativamente, o tempo no qual modelamos os outros é percebido como fechado e completo. Além disso, o espaço no qual os outros são vistos nunca é um meio saturado de significação, mas um ambiente neutro, isto é, um contexto homogêneo ao restante do mundo. Da perspectiva do eu, o outro está simplesmente no mundo como todos e tudo mais (Holquist, 1990: 22).

Frente a este breve arrazoado teórico, torna-se possível discutir os relatos dos sujeitos que compõem o episódio 22. Os sujeitos, ao questionarem-se um ao outro sobre como viam suas próprias relações com a linguagem, enunciaram como foram representados pelo outro no decorrer de suas histórias (e, portanto, como se constituiu o *eu-para-o-outro* determinante, em grande medida, do *eu-para-mim*) e, de certa forma, como ainda o eram, na medida em que freqüentavam o grupo de língua

⁹⁸ Estes conceitos serão melhor abordados no decorrer desta análise.

de sinais com o instrutor surdo para aprenderem e desenvolverem a LIBRAS; realizavam terapias fonoaudiológicas, em função das questões de linguagem, por terem tido um acesso restrito a ela, em decorrência de uma educação e de um processo clínico voltado e desenvolvido por meio da linguagem oral do português e não da LIBRAS; e pelas relações sociais construídas nos espaços familiares e educacionais, nos quais suas dificuldades e poucos conhecimentos da língua portuguesa eram destacados e enfatizados se em comparação com os ouvintes.

No entanto, freqüentavam também um outro grupo – o das oficinas –, há três meses, no qual todas as discussões e toda construção de conhecimentos se dava em LIBRAS e este saber era, constantemente, enfatizado pela pesquisadora⁹⁹ e pelos próprios amigos surdos. Este fato determinou que fosse possível observar um certo movimento quanto aos lugares sociais assumidos pelo grupo no decorrer das oficinas, em especial de Adriana, Débora e Letícia: nas duas primeiras oficinas desenvolvidas para este estudo, a pesquisadora realizou, no grupo, um levantamento das histórias de vida de cada um e explicou como seria o funcionamento das oficinas. Ao relatar ao grupo que as discussões ocorreriam em LIBRAS e não em linguagem oral, o grupo e, em particular, os três sujeitos acima citados, ao mesmo tempo em que acharam interessante, demonstraram um certo estranhamento neste fato; relataram à pesquisadora que achavam que seria muito bom, mas que todas eram aprendizes da LIBRAS, deixando transparecer uma certa dúvida quanto à possibilidade de fazê-lo. Na sétima oficina, da qual esses relatos foram retirados, o discurso apresentado por elas não foi mais o de olhar-se, apenas, como aprendizes, mas sim, assumiam um conhecimento de LIBRAS, mesmo que mediano, numa transformação do *eu*, em grande parte determinado pelo olhar do outro (neste caso, em particular, da pesquisadora, dos colegas e do instrutor surdo).

De forma contrária, Cláudio e Gabriela assinalaram, respectivamente, conhecer pouco LIBRAS, menos do que suas colegas do grupo. Além disso, durante as discussões realizadas nas oficinas, principalmente as relativas a este artigo, a

⁹⁹ Em todo o período das oficinas, a pesquisadora perguntava ao grupo sinais sobre os quais ela tinha dúvidas, questionava se suas enunciações estavam corretas em LIBRAS ou se tendiam para a gramática da língua portuguesa, e incentivava que as dúvidas e algumas questões trazidas pelo grupo relativas à LIBRAS fossem discutidas com o instrutor surdo, já que a pesquisadora, como ouvinte, era uma falante de LIBRAS como língua estrangeira.

No entanto, logo no início da oitava oficina, Cláudio trouxe ao grupo um relato que demonstrava que muitas das questões discutidas na oficina anterior haviam-no feito refletir, buscando, naquele momento, uma identificação com outros surdos que tivessem, socialmente, uma representação de inteligência e de poder (muito embora a leitura feita por ele tenha sido equivocada).

Episódio 24:

(...)

C.: Pro₁ NASCER BEBER TOMAR-MAMADEIRA, USAR-CHUPETA, MAMAR-NO-PEITO. Pro_{3(ESPAÇO)} CRESCER FALAR NÃO SURDO OUVIR NÃO. PROIBIR QUEBRAR (aponta a região da laringe), QUEBRAR SURDO, QUEBRAR. Pro₁ PENSAR POUCO LÍNGUA-DE-SINAIS ENSINAR ALFABETO-DIGITAL ENSINAR. CRESCER pro_{3(ESPAÇO)} ESCOLA DELE ESTUDAR ESCREVER PRESTAR-ATENÇÃO SEMPRE, SEMPRE, SEMPRE, CONTINUAR CRESCER JUNTO LÍNGUA-DE-SINAIS, CRESCER LÍNGUA-DE-SINAIS, MUITO-INTELIGENTE LÍNGUA-DE-SINAIS, CERTO, LÍNGUA-DE-SINAIS. CRESCER COMPARAR . LÍNGUA-DE-SINAIS OUVINTE INTELIGENTE, ESCREVER-MUITO. ESTUDAR SEMPRE, SEMPRE ESCREVER, ESTUDAR, CRESCER. HOMEM 28 INTELIGENTE.

(...)

C.: 1 SÓ pro_{1P(C. e D.)} OUTROS GRUPO MUNDO NÃO, 1 SÓ

P.: Pro_{2(C)} CONHECER?

C.: Pro₁ VER REVISTA, pro₁ JUNTO INTERIOR AMIGOS AVISAR₁, AVISAR₁, AVISAR₁

D.: QUEM? CONHECER pro₁? GRUPO OUTROS FALAR_{3(GRUPO)}...

(...)

Débora, ao ver o relato de Cláudio, mostrou-se interessada e o questionou sobre seu conhecimento. Buscou saber quem era essa pessoa, onde vivia e o que ela fazia. Perguntou-lhe, então, qual era o nome (em LIBRAS)¹⁰¹ desse surdo, pois iria contar aos seus colegas. Ao fazer o sinal do homem¹⁰², a pesquisadora estranhou e começou, também, a tirar algumas dúvidas.

¹⁰¹ Conforme comentado na nota número 75, o nome em LIBRAS corresponde a um sinal atribuído à pessoa por um surdo; por seu intermédio, a pessoa passa a ser nomeada em LIBRAS. É a este sinal que Débora fez referência quando questionou Cláudio sobre o nome da pessoa sobre quem ele estava sinalizando.

¹⁰² O sinal em questão era: dedos polegar e indicador estendidos para cima (demais dedos fechados), palma para cima. Passar os dedos na região entre o nariz e o lábio superior, indicando um bigode.

Episódio 25:

(...)

P.: ENTENDER.... HOMEM CHAPÉU-CÔCO TER?

C.: CERTO! (balançando a cabeça afirmativamente)

P.: BENGALA TER?

C.: (balança a cabeça sorrindo)

P.: ANDAR DIFERENTE? (imita o andar de Carlitos)

C.: CERTO, CERTO, CERTO. CONHECER pro_{2(P)}?

P.: CARLITOS SURDO NÃO! OUVINTE!

C.: -----ñ-----

FALAR NÃO!

P.: FALAR SIM (balançando a cabeça afirmativamente). FILME -----ñ-----...

FALAR NÃO

D.: PIRACICABA VIR JÁ?

P.: FILME... FITA-DE-VÍDEO... TELEVISÃO... SÓ

D.: BRASIL É?

P.: NÃO! VER JÁ TELEVISÃO.... HOMEM CHAPÉU-CÔCO TER, PALETÓ PRETO, RODAR-BENGALA (imita novamente o andar de Carlitos)

D.: TELEVISÃO...

P.: CARLITOS OUVINTE FALANTE...

C.: MAS MUDO! Pro₁ OLHAR_(ESPAÇO), PESSOA MUDA, SURDA É!

(...)

Cláudio trouxe, assim, sua forma de conceber a surdez: aquele que não fala. Explicou que esta impossibilidade de falar é uma conseqüência de problemas nas pregas vocais (QUEBRAR (apontando a região da laringe)) e não do fato de não ouvir, e atribuiu o sucesso de Charles Chaplin (como Carlitos) ao fato dele ter tido acesso, desde pequeno, à LIBRAS.

Compreende-se esta colocação como decorrência dos discursos em circulação nos espaços da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP – grupo de surdos desenvolvido pelo instrutor surdo, oficinas e maior convívio com os surdos; porém, estes ainda, como discursos de outros, não tinham, para Cláudio, a dimensão sócio-ideológica de transformação. Pode-se dizer que Cláudio tomava estes discursos como *interiormente persuasivos*, ou seja, eles indicavam e apontavam em direção a uma transformação, porém, esta, ainda não acabada, apontava para um futuro,

aquele que vinha sendo mostrado e enfatizado nos grupos em desenvolvimento e que ele desconhecia.

Pode-se dizer, assim, que o diálogo que Cláudio realizou foi entre esses discursos e sua história como não falante (em relação à linguagem oral); porém, havia possibilidade de mudança e esta se daria, unicamente, pela LIBRAS, o que explicaria, assim, o sucesso e a inteligência de Charles Chaplin. Em seu discurso, há um diálogo com a oficina anterior (na qual foi enfatizada a importância da LIBRAS), mas, principalmente, seu discurso constituía-se em uma resposta ao grupo, que questionou suas capacidades cognitivas, por ele não ser fluente em LIBRAS (episódio 23). Cláudio mostrou, assim, compreensão da imagem de seu *eu* para o(s) outro(s), realizou uma reflexão a respeito ao retornar o *eu-para-o-outro* para si, e uma semana depois trouxe a resposta.

[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. [...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (Bakhtin, 1952-1953/1979: 290-291).

No que se refere à Gabriela, que negou qualquer conhecimento da LIBRAS e, inclusive, enfatizou a necessidade de conhecer e de aprender a linguagem oral do português, assistiu-se a um processo muito parecido com o de Cláudio, pois o olhar e a avaliação do grupo sobre ela eram, também, negativos: em muitos momentos, não se demonstrava uma atitude responsiva às suas enunciações e, na organização das duplas para a leitura, desconsiderava-se sua presença, deixando-a sozinha. Adriana era quem mais demonstrava inquietação frente aos poucos conhecimentos demonstrados por Gabriela, chegando, nesta mesma oficina, a discutir com Débora que lhe pediu para ser um pouco mais paciente com Gabriela, pois, se ela estava ali no grupo, frequentando as oficinas, é porque também gostaria de “aprender”.

No que tange às questões referentes às relações familiares, Gabriela, Letícia e Débora disseram ter dificuldades no diálogo com os pais, que pouco conheciam a LIBRAS. Ou seja, em suas relações cotidianas, a LIBRAS nunca ocupou um espaço positivo; pelo contrário, a ênfase das famílias, a educação e o processo clínico a que

foram submetidas na infância foram unicamente voltados para o desenvolvimento da linguagem oral do português.

Segundo relato dos sujeitos realizados após a leitura do item 1 do artigo de François Grosjean (1. Comunicar com seus pais tão logo seja possível),

Episódio 26:

(...)

D.: MÃE NÃO-SABER LÍNGUA-DE-SINAIS (mexe a boca sem articular nenhuma palavra e sem voz)
Mamãe não sabe

L.: [MÃE MINHA TAMBÉM -----ñ-----
NÃO-SABER
Mamãe minha também não sabe

G.: MAMÃE NÃO SABER LÍNGUA-DE-SINAIS. -----ñ----- SÓ () *ininteligível*.
FALAR

(...)

No entanto, enquanto Gabriela reproduzia o discurso no qual se constituiu – o da ideologia da língua(gem) única –, Débora e Letícia mostravam um certo deslocamento, enfatizando a importância e a necessidade da LIBRAS para uma melhor compreensão de seus pais e vice-versa. Geralmente, atribuíam a uma terceira pessoa (irmã, prima, amiga e/ou vizinha) o lugar de interlocutor privilegiado e, por vezes, de intérprete, quando necessitavam explicar, discutir e/ou negociar algo com a mãe e/ou pai.

Entretanto, um fato chamou a atenção da pesquisadora: ao se moverem discursivamente para o espaço familiar, tanto Débora quanto Letícia demonstraram um aumento considerável no uso da linguagem oral se em comparação às demais discussões realizadas em todo o período das oficinas. Trouxeram ao grupo, dessa forma, o *eu* constituído pelos olhos do(s) outro(s) no ambiente familiar, que se diferenciava daquele constituído pelo olhar do(s) outro(s) no espaço da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP.

Demonstraram, assim, que a subjetividade é, sempre, relativa, determinada pelos diversos olhares dos outros, construída em lugares e em tempos sócio-ideológicos distintos e, portanto, um evento plural marcado discursivamente: o *eu* que se completa, dialogicamente, na(s) relação(ões) com o(s) outro(s) e que se deixa transparecer pela e na linguagem.

A conversa sobre a importância da LIBRAS determinou, também, que Débora trouxesse, novamente, a voz do instrutor surdo para a oficina, comentando como ele se preocupava com seus filhos e com o papel da LIBRAS na relação que estabelecia com suas crianças¹⁰³.

Episódio 27:

(...)

D.: IGUAL IS FILHO. Pro_{3(S)} AJUDAR_(FILHO) LÍNGUA-DE-SINAIS, IS FILHO SURDO.

P.: (balança a cabeça afirmativamente) IS FILHO SINALIZAR...

D.: OUVINTE TAMBÉM SINALIZAR, 2, pro_{3(S)} FALAR pro₁
falou

P.: TAMBÉM.... SURDO, OUVINTE, 2 SINALIZAR

(...)

As palavras do instrutor surdo voltaram, assim, a circular no espaço da oficina, carregando o anúncio de uma possibilidade de mudança. Uma vez mais, o discurso do outro, *internamente persuasivo*, constituía-se para os sujeitos como aquele que poderia dar ao *eu* uma completude diferente, um acabamento que transformaria o *eu-para-mim* de cada um deles, construído socialmente pela ideologia da surdez como desvio e inferioridade.

O processo de elaboração e de enquadramento da palavra interiormente persuasiva podem ser tão flexíveis e dinâmicos que ela pode tornar-se literalmente onipresente no contexto, acrescentando a todas as suas tonalidades específicas e de tempo em tempo se destacando e se materializando totalmente, como palavra do outro isolada e colocada em relevo (Bakhtin, 1934-1935/1975: 146-147).

No entanto, a convivência com a palavra do outro não era pacífica, na medida em que, nesta, um embate histórico e ideológico era posto em jogo. Dessa forma, cabia aos sujeitos questioná-la, confirmá-la e refletir sobre ela, retomando-a sempre que possível.

¹⁰³ O instrutor surdo tinha dois filhos, um ouvinte e um surdo.

[...] *Esse processo de luta com a palavra de outrem e sua influência é imensa na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro. Este processo se complica com o fato de que diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo [...] A conversação com esta palavra internamente persuasiva, que se pretende desmascarar, prossegue, mas se reveste de um outro caráter: interrogam-na e a colocam numa nova posição, a fim de revelar sua fraqueza, descobrir seus limites, sentir seu caráter de objeto* (Bakhtin, 1934-1935/1975: 147-148).

No que se refere à Adriana, o movimento observado foi determinado, principalmente, pelas enunciações de seus colegas, particularmente Cláudio e Letícia. Observa-se, em seu relato, uma transformação discursiva na maneira como ela se constituía, para si própria, como falante de LIBRAS. Inicialmente, como pode ser percebido no episódio 22, Adriana, assim como suas colegas, referiu-se a si mesma (ao seu *eu-para-mim*) como possuidora de um conhecimento mediano da LIBRAS – MAIS-OU-MENOS; no entanto, num movimento discursivo determinado pelas enunciações de Cláudio – Pro_{3(A)} MAIS – e de Letícia que a tomava como base para referir-se a si mesma – IGUAL pro_{3(A)} –, Adriana pôde rever seu olhar para si e para o lugar social que ocupava dentro do grupo participante das oficinas: Pro₁ APRENDER (...) DESENVOLVER.

Tem-se assim, o movimento discutido por Bakhtin (1920-1930/1979, 1970-1971/1979), no qual o *eu-para-mim* de Adriana, em diálogo com o seu *eu-para-o-outro*, retornou a si mesmo e deslocou-se do lugar de pouco conhecedora para o de mais conhecedora da LIBRAS em relação ao grupo. Observa-se, portanto, também para Adriana, uma (re)constituição/transformação de sua consciência individual, conforme foi discutido em Bakhtin (1927) e Bakhtin/Volochinov (1929), isto é, constituída numa relação dialógica, dinâmica e viva, com a consciência coletiva manifesta no signo verbal.

Este movimento, determinado pelas interações verbais construídas no grupo de surdos e pelas relações sociais estabelecidas com outros, não pôde ser

observado em se tratando da língua portuguesa. Todos os sujeitos mantiveram os mesmos lugares sociais do início das oficinas e imprimiram um acento valorativo diferente sobre seus conhecimentos se em comparação ao demonstrado com relação à LIBRAS, como pode ser observado no episódio abaixo¹⁰⁴:

Episódio 28:

(...)

D.: PORTUGUÊS LER? MAIS-OU-MENOS POUCO

(...)

L.: IGUAL pro_{3(A)} MAIS-OU-MENOS

(...)

G.: -----ñ----- PORTUGUÊS
MAIS-OU-MENOS

(...)

C.: -----ñ-----
PORTUGUÊS

(...)

A.: TAMBÉM MAIS-OU-MENOS... POUCO

(...)

Este fato é, no entanto, compreensível, na medida em que esta mudança social implicaria em uma transformação ideológica envolvendo todas as questões relacionadas à surdez. Se forem levadas em conta as histórias dos sujeitos e as práticas sociais cotidianas e educacionais em que se constituíram (discutidas anteriormente e nas análises que antecederam à desse artigo) e se for considerado que a consciência coletiva tende a reproduzir e agir segundo os sistemas sociais de forças que a determinam, tem-se uma dimensão um pouco mais ampla da problemática aqui em jogo.

Quando se pensa nas questões relativas à surdez e ao ser surdo, o deslocamento que tem sido realizado visa, apenas, a presença da LIBRAS nos diferentes espaços sociais. No entanto, conforme discutido no capítulo 1 deste estudo, este movimento não é suficiente, pois os discursos em circulação continuam a reproduzir a ideologia tradicionalmente conhecida. Melhor dizendo, embora a

¹⁰⁴ Da mesma forma como exposto na nota de número 96, os enunciados não seguem a cronologia dos eventos discursivos desenvolvidos na oficina, mas foram recortados e reorganizados pela pesquisadora, segundo as necessidades e objetivos desta pesquisa.

língua de sinais faça-se presente, a ideologia que perpassa as organizações sociais (da mais básica à mais complexa), por coerção das forças centrípetas que tentam, insistentemente, fechar o sistema, promovem a manutenção desta língua e do grupo de surdos que a usam em lugar subalterno à língua portuguesa e aos seus falantes.

Neste mesmo sentido, Skliar (1998), ao comentar o movimento de transformação sócio-ideológica que vem perpassando os novos discursos sobre a surdez presentes nos estudos desenvolvidos à luz de uma perspectiva sociocultural, aponta que as conseqüências causadas pela hegemonia normalizadora e corretiva a que foram submetidos os surdos foram tais que, para que uma real transformação seja levada a cabo, seria necessário um amplo movimento, estendendo-se àquele de aceitação e de consideração da língua de sinais nas diversas esferas sociais. Para o autor, é imprescindível a adoção de uma nova perspectiva que busque

[...] desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc. [...] duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes (Skliar, 1998: 9).

Esta transformação só será possível se a significação da palavra “bilíngüe” sofrer um deslocamento e um distanciamento etimológico. Tornar-se, em termos bakhtinianos, um signo verbal cujo tema propicie a construção de sentidos que considerem, mais do que um problema relativo a duas línguas, questões sociais amplas envolvendo os *instrumentos lingüísticos*, [as] *formas de ver o mundo*, [a] *organização comunitária* e [os] *conteúdos culturais* (Sá, 1998: 186).

Essa luta é travada em todas as instâncias discursivas e, portanto, faz-se presente nas mínimas enunciações, na medida em que a linguagem, centro de qualquer cultura e marcada pela *heteroglossia*, articula o embate de diversas forças extrapessoais (Bakhtin, 1934-1935/1975).

Este é outro exemplo da luta constante entre as forças centrípetas que procuram fechar o mundo em sistema e as forças centrífugas que combatem a completude a fim de manter o mundo aberto ao devir (Clark & Holquist, 1998: 103).

Essas forças centralizadas na língua(gem), lugar em que se travam os conflitos ideológicos, atuam também nas relações sempre dialógicas de constituição da subjetividade.

[...] nós obtemos o nosso self de outrem: eu obtenho um self que posso ver, que posso entender e usar, vestindo o meu self, que é, de outro modo, invisível (incompreensível, inutilizável) com as categorias completantes que eu aproprio da imagem que o outro tem de mim (Clark & Holquist, 1998: 103).

Há, assim, na constituição do *eu-para-mim*, um embate dos meus diversos *eu(s)-para-o(s)-outro(s)*.

Dessa forma, uma mudança quanto aos lugares sociais do grupo de surdos participantes desta pesquisa no que diz respeito à língua portuguesa, envolveria, primeiramente, uma transformação social referente à LIBRAS. Só assim, poderão tratar o português como segunda língua, estabelecendo uma outra relação discursivo-ideológica com ela, sem necessitar submeter-se à sua força.

Como pôde ser observado, até este momento, as questões que perpassaram as discussões desenvolvidas nas oficinas dedicadas à leitura do artigo assinado de François Grosjean, levaram o grupo a uma reflexão séria sobre aspectos relativos à construção da subjetividade, da identidade e às questões de linguagem. Desta forma, a pesquisadora, aproveitando as discussões relacionadas ao se conhecer duas línguas e a relação possível entre elas, e considerando a cadeia ininterrupta de sentidos constitutivos de qualquer ato comunicativo (opondo-se à prática adotada pelos sujeitos que visava, apenas, um pareamento entre elementos gramaticais), desenvolveu, junto aos sujeitos, um estudo do texto voltado à compreensão da polissemia constitutiva tanto da LIBRAS quanto da língua portuguesa.

Desta forma, durante a leitura do item 4 do texto – (4. comunicar integralmente com o mundo circundante) –, foram realizados alguns

questionamentos junto aos sujeitos na tentativa de levá-los a perceber que existe(m) outra(s) forma(s) de leitura, que toma(m) como base os sentidos da linguagem.

Episódio 29:

(...)

D.: COMUNICAR MUNDO¹⁰⁵

P.: COMUNICAR MUNDO DAR-SENTIDO?

D.: (balança a cabeça negativamente)

P.: EXPLICAR... **M-U-N-D-O** MUNDO CERTO (toca o indicador esquerdo), (toca o médio esquerdo)

1º ----- 2º-----
M-U-N-D-O TAMBÉM IGUAL PESSOAS, FAMÍLIA, AMIGOS... PENSAR... AQUI (aponta o texto)
M-U-N-D-O PODER (toca o indicador esquerdo) MUNDO?
1º-----

D.: MUNDO (balança a cabeça negativamente)

P.: (toca o médio esquerdo) PESSOAS, PESSOAS

2º-----

D.: [MUNDO, MUNDO?

C.: [PESSOAS, PESSOAS

P.: PORTUGUÊS **M-U-N-D-O** (toca o indicador esquerdo) MUNDO PODER TAMBÉM

PALAVRA ----- 1º -----

PODER (toca o médio esquerdo) PESSOAS... FAMÍLIA, AMIGOS... PODER

2º-----

2

D.: [(balança a cabeça afirmativamente)

P.: PENSAR (aponta para o texto) COMUNICAR MUNDO DAR-SENTIDO?

D.: (balança a cabeça negativamente)

P.: (balança a cabeça negativamente) AQUI (aponta o texto) MUNDO NÃO. DAR-SENTIDO
COMUNICAR PESSOAS CONHECER...

D.: (balança a cabeça afirmativamente sorrindo)

P.: **M-U-N-D-O** PODER (toca os dedos indicador e médio esquerdos) TER-SENTIDO DIFERENTE..

2

D.: DIFERENTE...

[
C.: (balança a cabeça afirmativamente)

(...)

Inicialmente, a pesquisadora buscou fazer com que os sujeitos percebessem que é impossível uma comunicação com o mundo no sentido empregado por eles. O

¹⁰⁵ Usado no sentido territorial – o globo terrestre, os continentes, os países.

que eles estavam fazendo, era tomar a palavra monossêmicamente, não realizando, assim, uma leitura compreensiva: para se compreender um texto, é necessário construir sentidos e estes, no caso do grupo de surdos, só poderia ocorrer pela e na LIBRAS. No entanto, embora tanto Débora quanto Cláudio tenham demonstrado, por comentários e movimentos de cabeça, que estavam acompanhando e compreendendo as explicações da pesquisadora, esta foi tomada por uma dúvida sobre a real compreensão dos sujeitos, na medida em que essa mesma explicação havia sido feita outras vezes, todos haviam demonstrado estar acompanhando e entendendo as colocações da pesquisadora, mas, quando ao abordar o texto, mantinham a mesma prática de leitura centrada na palavra, sem considerar os sentidos em circulação no texto e sem uma reflexão sobre eles em LIBRAS.

Frente a esta dúvida, a pesquisadora resolveu adotar uma prática diferente: escreveu em um papel três enunciados contendo a palavra “mundo”, porém, cada uma delas, com um sentido diferente. Os enunciados foram: 1. Todo mundo em casa sabe LSB¹⁰⁶; 2. Eu conheço todo mundo na festa; 3. O mundo é grande.

Observou-se a seguinte discussão:

Episódio 30:

(...)

P.: (aponta o primeiro enunciado) Pro_{2P} ENTENDER O-QUE?

D.: TODO MUNDO¹⁰⁷ CASA SABER LÍNGUA-DE-SINAIS

P.: TODO MUNDO DAR-SENTIDO AQUI?

D.: DAR-SENTIDO? NÃO...

P.: MUNDO IGUAL (aponta para o Atlas)

D.: (balança a cabeça afirmativamente) DAR-SENTIDO NÃO

P.: AQUI (aponta o enunciado) LÍNGUA-DE-SINAIS COMO?

¹⁰⁶ Pode-se perceber, neste episódio e nos de número 31 e 32, que a LIBRAS estará sendo nomeada pela pesquisadora como LSB. Isto se deve ao fato de, nesta época, a comunidade surda estar em discussão sobre o nome que daria à língua de sinais – se LIBRAS (língua brasileira de sinais) ou LSB (língua de sinais brasileira). A pesquisadora adotou, então, o nome utilizado pelo instrutor surdo que trabalhava na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP – LSB. O reconhecimento da língua de sinais *como meio legal de comunicação e expressão* constituindo um *sistema lingüístico oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil*, e seu nome oficial – língua brasileira de sinais – LIBRAS (Lei número 10.436, de 24 de abril de 2002), se deu, apenas, um ano mais tarde ao da realização das oficinas.

¹⁰⁷ Novamente usado no sentido territorial

- D.: DAR-SENTIDO FAMÍLIA, FAMÍLIA... MÃE, PAI, LÍNGUA-DE-SINAIS ₁OLHAR_{3P} SABER LÍNGUA DE SINAIS ₁OLHAR_{3P} ENTENDER LÍNGUA-DE-SINAIS
- P.: OK... (faz um quadrado em torno de **todo mundo em casa** e escreve **toda a família**)
OLHAR_(FOLHA) PENSAR... DAR-SENTIDO IGUAL MUNDO AQUI? (aponta o enunciado).
PALAVRA
DAR-SENTIDO IGUAL FAMÍLIA...
[
- D.: (balança a cabeça afirmativamente)
- P.: (aponta o outro enunciado)
- D.: Pro₁ CONHECER, pro₁ CONHECER TODO MUNDO FESTA
- P.: MUNDO DAR-SENTIDO?
- D.: (balança a cabeça negativamente)
- P.: COMO LÍNGUA-DE-SINAIS?
- C.: CHURRASCO, CORTAR-A-CARNE, COMER, DANÇAR-COM-UM-PAR
- P.: NÃO...
- C.: IGUAL (aponta a palavra festa)
- D.: PALHAÇO pro_{3(C)} PALHAÇO
- C.: MULHER BONITA MUITA, MULHER MUITA
- P.: AQUI FESTA-JUNINA PODE, OK. COMO LÍNGUA-DE-SINAIS pro_{2P} CONHECER FESTA QUEM? CONHECER QUEM?
- D.: AMIGOS, FAMÍLIA...
- P.: AMIGOS, FAMÍLIA, TODAS (CI) PESSOAS (faz um quadrado em torno da expressão **todo mundo** e escreve em cima **todas as pessoas**). (aponta para o último enunciado)
- D.: MUNDO GRANDE
- P.: OK... MUNDO AQUI DAR-SENTIDO... **M-U-N-D-O** PODER PAÍS, PAÍS, PAÍS TAMBÉM
PALAVRA
PODER...
(...)

A pesquisadora buscou, a partir de uma mesma palavra em português, resgatar os vários sentidos que se encontravam nela latentes por meio de uma reflexão em LIBRAS, deslocando, dessa forma, a prática comumente adotada pelo grupo de surdos para uma que possibilitasse construção/compreensão do todo enunciativo.

É possível observar, neste episódio, que Débora realizou tal movimento, este determinado, principalmente, pelos questionamentos feitos pela pesquisadora em resposta à suas enunciações. Entretanto, percebe-se também, que a transformação de sua prática não se deu em todos os sentidos: na leitura dos três enunciados

escritos pela pesquisadora, Débora procurou manter o pareamento entre a palavra mundo com um único sinal (no sentido territorial), muito embora explicasse o sentido da palavra dentro do contexto discursivo, demonstrando, assim, compreensão do enunciado. Ou seja, embora realizasse um deslocamento nos sentidos da palavra, quando na leitura, isto é, na aproximação com a língua portuguesa, mantinha a mesma prática antes adotada, repetindo sempre o mesmo sinal.

A força que a língua portuguesa exercia sobre a LIBRAS impedia que Débora modificasse sua sinalização (apesar de ter consciência de que os sentidos que ali circulavam eram outros), de realizar um distanciamento das formas lingüísticas, embora houvesse que aproximar as línguas pelos sentidos da enunciação.

Na oficina seguinte, como compareceram Adriana, Gabriela e Letícia que não puderam estar presentes na oficina anterior, a pesquisadora pediu à Débora para ajudá-la dizendo às colegas o que havia sido conversado no grupo. Débora, então, pediu à pesquisadora para mostrar os enunciados para as amigas.

Episódio 31:

(...)

D.: LEMBRAR SEXTA-FEIRA PASSADA pro_{2(P)} ESCREVER?

P.: VERDADE...

D.: TER? PAPEL TER?

P.: (Balança a cabeça afirmativamente). Pro₁ ESCREVER OUTRA-VEZ, IGUAL SEXTA-FEIRA PASSADA

(...)

(P. escreve os seguintes enunciados: **Todo mundo em casa sabe LSB; Eu conheço todo mundo na festa; Todo mundo na rua está com frio**)

A.: (chama as amigas para lerem)

D.: TODO MUNDO¹⁰⁸ CASA SABER BRASIL

G.: [MUNDO

A.: [SABER BRASIL

P.: LÍNGUA-DE-SINAIS BRASILEIRA, OK. ENTENDER O-QUE?

A. TODOS (CI) MUNDO

D.: FAMÍLIA... pro₁ ENTENDER!

¹⁰⁸ Usado, outra vez, no sentido territorial.

P.: Pro_{2P} ENTENDER pro_{3(D)} SINALIZAR? PENSAR... MUNDO CASA DAR-SENTIDO?

L.: NÃO

[
A.: NÃO

D.: FAMÍLIA

[
L.: FAMÍLIA

P.: PORTUGUÊS **M-U-N-D-O** MUNDO CERTO, MAS TAMBÉM, EXEMPLO, FAMÍLIA...
PALAVRA -----

A.: Ah!

P.: (sorrindo) CAIR-QUEIXO?

A.: (dá risada)

(...)

(leitura do segundo enunciado)

A.: Pro₁ CONHECER FAMÍLIA FESTA

P.: AQUI (aponta para o enunciado) FAMÍLIA DAR-SENTIDO?

D.: NÃO... AMIGOS...

A.: Ah! PALAVRA DIFÍCIL...

[
L.: AMIGOS, FAMÍLIA CONVERSAR MUNDO

P.: OK... PODER 2, AMIGOS, FAMÍLIA, FESTA CONHECER, CONVERSAR...

D.: AMIGOS SÓ

A.: DIFERENTE... DIFÍCIL...

L.: PORTUGUÊS DIFERENTE

(Lêem o outro enunciado)

L.: RIO?

G.: RUA, RUA

D.: FAMÍLIA, FAMÍLIA?

G.: RUA, RUA COM FRIO

A.: (aponta para uma palavra e olha para P.) FRIO?

P.: (Balança a cabeça afirmativamente)

D.: AJUDAR_(ESPAÇO) AJUDAR_(ESPAÇO)?

A.: CONVERSAR!

[
P.: ENTENDER AJUDAR_(ESPAÇO) RUA FRIO?

D.: NÃO...

[
G.: RUA

[
A.: (chama P.) CONVERSAR AMIGO

P.: (aponta para o enunciado) DAR-SENTIDO?

A.: (faz careta e balança a cabeça negativamente)

L.: FRIO CASA DEITAR COBRIR

[
D.: AMIGO, AMIGO

G.: NÃO NÃO FALAR JÁ

P.: TENTAR LER OUTRA-VEZ. PENSAR... DAR-SENTIDO O-QUE?

(...)

D.: CRIANÇAS...

P.: PODER... (toca o indicador esquerdo) CRIANÇAS.... SÓ CRIANÇAS TER FRIO?
1º -----

A.: PORQUE TRABALHAR RUA...

P.: (sorrindo) OK, CERTO! MAS SÓ CRIANÇAS TER FRIO?

D.: PAI, MÃE JUNTO

P.: FAMÍLIA?

D.: (balança a cabeça afirmativamente)

P.: OK. (toca o médio esquerdo) FAMÍLIA...
2º -----

D.: PODER PROFESSORA CRIANÇA?

P.: PENSAR... QUEM FRIO RUA?

(silêncio)

P.: RUA FRIO QUEM?

D.: CRIANÇAS...

P.: OK, CERTO! MAS CRIANÇAS SÓ?

D.: 1 SÓ

P.: OLHAR_(RUA) RUA CRIANÇA 1 SÓ?

A.: NÃO! (rindo) PESSOAS TER!

P.: (Balança a cabeça afirmativamente)

(D. comemora com A., uma batendo na mão da outra)

A.: PESSOAS...

[
D.: PESSOAS...

P.: ENTENDER? IMPORTANTE pro_{2P} ENTENDER! **M-U-N-D-O** PODER... PRECISAR

PALAVRA
PENSAR SENTIDO ENUNCIADO, PORQUE SIGNIFICADOS DIFERENTES... PRECISAR LER
DAR-SENTIDO

A.: (Balança a cabeça afirmativamente) ENTENDER... DIFÍCIL...

(...)

Pode-se observar, neste episódio, que Débora, na leitura dos dois primeiros enunciados, embora se recordasse das discussões realizadas na oitava oficina,

manteve a mesma prática de leitura observada e discutida no episódio 30: ela compreendia o sentido da enunciação em português, mas mantinha o “engessamento” em sua sinalização.

Adriana, surpresa com a possibilidade da palavra mundo ganhar novos sentidos e demonstrando haver compreendido o movimento realizado no primeiro enunciado, também manteve a mesma prática por ela conhecida na leitura do segundo enunciado; ou seja, estabilizou a nova significação da palavra e se apegou a ela na construção de novos sentidos.

Porém, quando na leitura do terceiro enunciado, o movimento observado foi outro. Os sujeitos retomaram a maneira predominante pela qual realizavam suas leituras (dos textos e de mundo): recorreram aos seus conhecimentos construídos pela vivência cotidiana. Realizando, então, recortes no enunciado, buscaram responder-lhe da seguinte forma: Débora, a partir de “estar com frio na rua”, enunciou a necessidade de auxiliar a quem tem frio – AJUDAR_(ESPAÇO) AJUDAR_(ESPAÇO); Adriana, remeteu-se a uma prática cotidiana – CONVERSAR (...) CONVERSAR AMIGO; Letícia, presa à significação de frio, relatou o que gostava de fazer quando estava com frio – FRIO CASA DEITAR COBRIR. Gabriela foi a única que não realizou esse movimento e permaneceu repetindo as palavras por ela “reconhecidas”: RUA (...) FRIO.

Após a solicitação, pela pesquisadora, de que uma nova leitura fosse realizada, pôde-se assistir a um outro movimento do grupo: Débora, em diálogo com sua primeira enunciação, complementa-a partindo, novamente, de sua vivência, verbalizando CRIANÇAS, ao que Adriana responde, explicando que elas têm frio porque trabalham na rua. Estas enunciações deram origem a uma nova cadeia interdiscursiva na qual os sujeitos puderam mover-se, e, em resposta à enunciação de crianças realizada por Débora, acrescentaram a família e os professores.

Embora outros sentidos tenham sido construídos, o esperado pela pesquisadora só se tornou possível quando ela realizou novo deslocamento, questionando se na rua haveria apenas crianças.

Observa-se assim que, quando na leitura dos enunciados escritos pela pesquisadora, os sujeitos retomaram as práticas de leitura a que estavam acostumados, ou seja, tomando como base suas vivências, adotaram uma prática

que considerava mais os aspectos extra-verbais do que os verbais, construindo, na cadeia interdiscursiva constitutiva de toda comunicação verbal, novos sentidos aos enunciados e novos textos a partir de seus conhecimentos cotidianos¹⁰⁹.

Torna-se importante acrescentar que estas leituras foram possíveis, principalmente, porque os temas dos enunciados se aproximavam do horizonte sócio-cultural dos sujeitos. Como isso não ocorria com relação ao artigo assinado e, por este motivo, não podiam se deslocar discursivamente na tentativa de compreensão do texto, a prática de leitura que os surdos podiam realizar era aquela do “reconhecimento” da palavra isolada do todo discursivo.

Essa afirmação pode ser melhor compreendida ao ser analisado o episódio seguinte. Ele se refere à primeira aproximação de Débora e de Cláudio dos três enunciados escritos pela pesquisadora na oitava oficina, visando a reflexão dos diversos sentidos possíveis da palavra “mundo” em português. No contexto da oficina, ele é, então, imediatamente anterior às discussões transcritas no episódio 30.

Episódio 32:

(...)

D.: (aponta para a palavra LSB) O-QUE?

P.: LÍNGUA-DE-SINAIS...

D.: [LÍNGUA-DE-SINAIS...

C.: [LÍNGUA-DE-SINAIS...

P.: CONHECER NÃO?

D.: CONHECER NÃO...

P.: (escreve: **LSB = língua de sinais brasileira**, circulando as iniciais)

D.: IGUAL? Ah! **L-S-B**... CONHECER... (balança a cabeça afirmativamente)

C.: **L-S-B** (olhando para P.)

P.: LÍNGUA-DE-SINAIS

C.: [LÍNGUA-DE-SINAIS BRASILEIRA

¹⁰⁹ Esta mesma prática foi adotada pelos sujeitos quando a pesquisadora, frente à sinalização da palavra “como”, em sua função adverbial, na leitura de (A criança surda, como a criança ouvinte, deve ser capaz de se comunicar de modo integral com todas as pessoas que tomam parte de sua vida (pais, irmãos, grupo de pares, professores, adultos, etc.).) escreveu, novamente, enunciados visando a reflexão dos sujeitos.

D.: (balança a cabeça afirmativamente)

P.: Pro_{2P} CONHECER NOME NÃO?

D.: CONHECER NÃO, NÃO-SABER

C.: [CONHECER NÃO... **L-S-B** LÍNGUA-DE-SINAIS... BOM...

D.: MUNDO IGUAL?

P.: NÃO-ENTENDER

(...)

D.: PAÍS BRASIL NÃO? OUTRO... INGLÊS... COMO?

P.: ESTADOS-UNIDOS (escreve **ASL = American Sign Language – Língua de Sinais Americana**)

C.: [**A-S-L**

D.: TAMBÉM OUTRO?

P.: (balança a cabeça afirmativamente. Escreve o nome de outras línguas de sinais: **BSL – British Sign Language = Língua de Sinais Britânica; LSA – Lengua de Señas Argentina = Língua de Sinais Argentina; LSU – Lengua de Señas Uruguaya = Língua de Sinais Uruguaya**)

C.: (olhando para D.) INTELIGENTE pro_{3(P)} MAIS

P.: (percebe a sinalização mas não vê, pois estava escrevendo) NÃO-ENTENDER

C.: Pro₂ INTELIGENTE MUITO-MAIS

P.: (balança a cabeça negativamente e volta a escrever)

P.: PAÍSES CADA-UM LÍNGUA-DE-SINAIS DIFERENTE, DIFERENTE, DIFERENTE, DIFERENTE, NOME, NOME, NOME, NOME, DIFERENTE, DIFERENTE, DIFERENTE, DIFERENTE TAMBÉM. AQUI BRASIL **LSB** LÍNGUA-DE-SINAIS BRASILEIRA; **BSL**, GRÃ-BRETANHA LÍNGUA-DE-SINAIS...

D.: SURDO, SURDO?

P.: SURDO...

D.: NÃO-SABER...

P.: ESTADOS-UNIDOS **E-S-T-A-D-O-S#U-N-I-D-O-S**¹¹⁰ PAÍS OUTRO **ASL**, LÍNGUA-DE-SINAIS AMERICANA...

D.: [(balança a cabeça afirmativamente)

C.: [(balança a cabeça afirmativamente)

P.: (aponta para a folha) **LSA**, LÍNGUA-DE-SINAIS ARGENTINA...

D.: ARGENTINA CONHECER...

P.: (olhando para C.) CONHECER?

D.: (olhando para C.) CONHECER pro₂ ARGENTINA?

C.: INGLÊS? CONHECER NÃO, CONHECER NÃO

¹¹⁰ A pesquisadora digitou o nome do país, pois na leitura da reportagem *O mundo aos pés de Júlia*, os sujeitos se confundiram entre o país Estados Unidos e a cidade de Americana, já que ambos são nomeados, em LIBRAS, pelo mesmo sinal.

P.: (pede para a aluna que auxiliava a pesquisadora com a filmagem pegar um Atlas) **LSU** LÍNGUA-DE-SINAIS URUGUAIA

D.: URUGUAI CONHECER NÃO

P.: PAÍS OUTRO... ESPERAR MAPA _{pro₁} MOSTRAR MOSTRAR MOSTRAR _{pro_{2p}}. PAÍSES CADA-UM LÍNGUA-DE-SINAIS DIFERENTE, DIFERENTE, DIFERENTE

D.: MUNDO MUNDO PAÍS, PAÍS, PAÍS, PAÍS SURDO TEM PAÍS, PAÍS, PAÍS?

P.: TER.... TER ₂ PESSOAS SURDAS TAMBÉM OUVINTES, IGUAL AQUI BRASIL TER ₂ PESSOAS SURDAS TAMBÉM PESSOAS OUVINTES

(...)

Pode-se perceber, logo nas discussões iniciais, que Débora e Cláudio estranharam a presença da sigla LSB presente no primeiro enunciado escrito pela pesquisadora (Todo mundo em casa sabe LSB): conheciam o “nome” da língua em LIBRAS, mas não em português. Da explicação realizada pela pesquisadora sobre tratar-se do nome da língua de sinais, surgiram outras duas levantadas por Débora: se haveria outros surdos e outras línguas de sinais no mundo.

Observa-se, assim, um conhecimento de mundo restrito de ambos os sujeitos, mesmo em se tratando de questões envolvendo a comunidade surda (tanto mundial quanto nacional) e, portanto, um distanciamento significativo do horizonte sócio-ideológico que perpassava todo o artigo assinado.

A existência e o reconhecimento das diversas e diferentes línguas de sinais, a problemática educacional e o desenvolvimento, em alguns países, de novas propostas educativas para os surdos, dentre vários outros, eram aspectos que não faziam parte da dimensão sócio-cultural de Débora e de Cláudio.

Durante esta análise, ao assumir uma posição *extraposta*, ou seja, ao considerar que a pesquisadora presente nas oficinas e a pesquisadora analista das oficinas, embora fisicamente a mesma pessoa, ocupam um espaço e um tempo diferentes, e, portanto, desenvolvem visões dos eventos enunciativos de forma diversa (e por vezes também divergente), a compreensão das questões envolvendo as oficinas pôde passar por uma crítica não realizada pela pesquisadora interlocutora do grupo de surdos. Esse deslocamento é possível se tomarmos o conceito bakhtiniano de *extraposição* ou *exotopia*. Segundo Machado (1996: 225-226),

[...] Bakhtin concebeu o ato dialógico como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado. Com isso, Bakhtin passa a entender tudo o que é dito como determinação rigorosa do lugar de onde se diz. E, por determinação, entende todo posicionamento elaborado pela mente que, em vez de tornar a ação absoluta, relativiza-a. Determinar é mostrar como cada enunciado ocupa um espaço único e singular na existência. Desse lugar, somente uma única visão de mundo e um único ponto de vista podem ser projetados; nele, igualmente, cabe um único ser. O locus privilegiado de cada enunciação tem seus limites estabelecidos pela lei temporal que orienta as relações dialógicas na unidade espaço-temporal da arena discursiva – lugar igualmente privilegiado do ato dialógico.

Pode-se dizer que o espaço das oficinas constituiu-se em uma arena na qual conflitos foram postos em jogo: entre as duas línguas e entre horizontes sócio-ideológicos diversos, seja entre os sujeitos e o texto/autor seja entre o grupo de surdos e a pesquisadora. No que se refere a este último ponto, torna-se necessária, ainda, uma breve discussão.

A pesquisadora, ao aceitar o texto sugerido pelos sujeitos surdos para leitura, tomou-os como interlocutores que compartilhavam um horizonte comum, como sujeitos que acompanhavam, assim como ela, as discussões envolvendo as questões sócio-culturais e lingüístico-ideológicas ligadas à surdez. O grupo de surdos, por sua vez, respondia ativamente às colocações e discussões da pesquisadora, fazia comentários, trazia suas vivências e histórias para dialogar com o texto e com os pontos tratados pela pesquisadora, mas o fazia de outro lugar social, com outro acento avaliativo da situação. E essa diferença foi explicitada somente na metade da oitava oficina, frente às dúvidas relativas aos nomes das línguas de sinais e no estranhamento que demonstraram, de forma velada, por acharem serem eles os únicos surdos e/ou que haveria surdos usuários de línguas de sinais apenas no Brasil.

A não consideração dessa diferença pela pesquisadora interlocutora do grupo, levou-a, ainda, a incluir, no espaço da oficina, quando da explanação da existência e diferença das diversas línguas de sinais, outras línguas por eles desconhecidas (inglês e espanhol), o que fez com que Débora e Cláudio

questionassem a forma diferente de escrita nessas línguas. Segundo relato dos próprios sujeitos, a única língua que sabiam que se diferenciava do português (escrito) era a japonesa.

Este fato fez com que a pesquisadora analista levantasse algumas questões: frente ao desconhecimento da diferença entre as línguas, será que os sujeitos tinham compreensão do que estava em jogo quando na discussão do tema “ser bilíngüe” (central no artigo assinado de François Grosjean e, como consequência, nas discussões desenvolvidas com a leitura do mesmo)? Considerando que, para eles, a LIBRAS e a língua portuguesa eram uma mesma língua que diferia em sua materialidade – oral, escrita, gestual – da mesma forma como os adolescentes e adultos entrevistados por Góes (1996), como pensar, então, nos sentidos em LIBRAS para compreender os que circulam no texto escrito em português? Haveria como os sujeitos surdos participantes desta pesquisa desenvolverem uma outra prática de leitura senão aquela que busca o pareamento entre termos, na medida em que, para eles, estavam frente a uma mesma língua (o que explicaria, em parte, essa prática)?

Os dados obtidos nas nove oficinas indicam que não. Em todo o processo desenvolvido nas leituras dos diferentes textos dos três gêneros discursivos abordados neste espaço, a prática de letramento predominantemente adotada pelos sujeitos foi a escolar. E embora essa prática tenha convivido, com frequência, com outra, constituída pelo saber construído nas práticas cotidianas dos sujeitos, esta, com pouco valor social, quando em confronto com a primeira, cedia-lhe lugar e era desconsiderada pelos sujeitos.

Dessa forma, outros movimentos devem ser realizados anteriormente para que uma real transformação nas práticas de leitura dos sujeitos possa ser empreendida. O primeiro deles diz respeito à própria relação dos sujeitos com as diversas linguagens constitutivas da LIBRAS. Melhor dizendo, enquanto o reconhecimento da LIBRAS, em seu valor social, não for obtido e, desse modo, dos processos discursivos próprios desta língua, aos surdos cabe, apenas, a submissão ao português, na medida em que esta língua continua a ocupar um papel sócio-ideológico central na constituição dos processos lingüísticos e da subjetividade desses sujeitos.

Além disso, os dados obtidos nas oficinas destinadas à leitura do artigo de François Grosjean, indicam a necessidade dos surdos terem acesso a textos variados, de diferentes gêneros discursivos, que abordem temas específicos da surdez. No caso, o artigo assinado, embora não acessível enquanto gênero do discurso ao grupo de surdos, possibilitou discussões nas quais a(s) palavra(s) alheia(s) (do instrutor surdo, da pesquisadora, dos próprios pares) puderam ganhar novas tonalidades, reacentuando o eco da palavra *internamente persuasiva*, numa transformação do *eu-para-mim* de cada um.

Esta mudança só poderá ocorrer se uma transformação nas relações estabelecidas por estes sujeitos nas diversas esferas sociais for realizada, mas, principalmente, nos espaços educacionais. Estes, como agências privilegiadas de letramento, acabam por assumir um papel a mais frente às demais, mas ainda continuam a enfatizar o conhecimento na língua como lugar de excelência do saber, afastando os aprendizes das práticas sociais de linguagem. Uma aproximação das diferentes linguagens sociais implicaria, no caso dos surdos, necessariamente, numa prática educacional que levasse em conta a LIBRAS e a língua portuguesa, e que o saber da primeira é determinante na construção dos saberes na segunda.

Acrescenta-se a esta discussão um terceiro ponto que diz respeito à prática de leitura dos surdos, que sempre será em uma língua que eles possuem pouco domínio. Além disso, deve-se considerar que o texto escrito sempre será mediado por duas línguas. Dessa forma, as questões relacionadas aos efeitos de interlíngua presentes em leituras em língua estrangeira perpassam todos os sentidos em construção no texto. Este processo é ainda agravado, neste caso, pelo fato da LIBRAS, da mesma forma como todas as línguas de sinais, ser uma língua ágrafa.

Os pontos aqui levantados constituem, apenas, um esboço das discussões que merecem ser realizadas quando se pensa nos processos de leitura desenvolvidos por surdos. Em todos eles, a linguagem é central e, com ela, as dimensões sociais, culturais e ideológicas que perpassam as atividades humanas. Um maior aprofundamento deles será, então, realizado no próximo capítulo, quando nas considerações finais deste estudo.

Capítulo 5

Considerações Finais

Este estudo, desenvolvido à luz da teoria da enunciação bakhtiniana, teve como objetivo compreender as práticas de leitura utilizadas por um grupo de surdos adultos quando na interação com textos escritos em português, de diferentes gêneros discursivos, a partir de interações discursivas em LIBRAS.

Assumindo a leitura como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto, foram desenvolvidas, para a realização desta pesquisa, nove oficinas de leitura nas quais participaram um grupo de surdos e a pesquisadora.

Além dos aspectos específicos das práticas de leitura desenvolvidas pelo grupo de surdos quando na interlocução com a linguagem escrita da língua portuguesa, as oficinas possibilitaram a observação de quais características da interação entre leitores/texto, entre pares e entre os surdos e a pesquisadora interferiram na construção dos sentidos textuais e de quais aspectos da situação de produção dos gêneros discursivos interviam nos processos de compreensão. Permitiram, também, o estabelecimento de um espaço de reflexão sobre questões que estão diretamente envolvidas nos processos constitutivos da(s) subjetividade(s), tornando possível que aspectos específicos da educação de e para surdos sejam repensados, principalmente, no que se refere às questões relativas aos processos de letramento e, conseqüentemente, às práticas educacionais bilíngües.

Nos cinco textos abordados no espaço das oficinas, observou-se que o grupo de surdos fez uso, basicamente, de dois tipos de práticas letradas: uma voltada aos aspectos verbais-textuais, que enfatizou os itens lexicais; e outra que tomou como base os conhecimentos construídos pelos sujeitos no decorrer de suas práticas sociais cotidianas.

O primeiro, que neste trabalho foi denominado letramento escolar por aproximar-se das tradicionais práticas de alfabetização, que visam o desenvolvimento de habilidades individuais de decodificação de palavras e de orações desvinculadas de sua significação contextual, caracterizou-se, no caso dos sujeitos surdos participantes desta pesquisa, pelo reconhecimento de palavras a partir do uso de estratégias de leitura de base visual. A centralidade atribuída a palavra, determinou que o grupo, muitas vezes, desconsiderasse os aspectos extra-verbais e não-verbais constitutivos do texto e, como consequência, não fizesse uso desses conhecimentos para a construção de uma leitura compreensiva dos textos.

No entanto, considerando o contato restrito que o grupo de surdos tinha com materiais escritos e seu pouco domínio da língua portuguesa, o processo acima comentado foi compreendido como leitura. Ou seja, geralmente, aprendizes, nos processos iniciais de ensino-aprendizagem de uma língua, procuram nos textos o reconhecimento de índices que lhe possibilitem uma abordagem/leitura do texto. Dessa forma, esta prática, embora pouco eficaz para a construção dos vários sentidos em circulação no texto, indicou movimento e, portanto, busca por significação.

Contudo, uma discussão mais aprofundada dos processos implicados nesta prática de leitura torna-se necessária a partir do momento em que, no caso em questão, entram em jogo duas línguas com materialidades e histórias (da língua e de seus usuários) bastante diferentes.

Observou-se, durante a análise dos dados obtidos nas oficinas, que o tratamento lexical dado à linguagem escrita pelos sujeitos surdos, não buscou o estabelecimento de um diálogo com a LIBRAS, e, nesse sentido, não foram respeitados os processos enunciativos particulares de cada língua. Melhor dizendo, tratadas como detentoras de um sentido único e imutável, as palavras em língua portuguesa reconhecidas pelos sujeitos, eram “traduzidas” em sinais, desconsiderando-se o contexto discursivo nos quais elas se encontravam.

No entanto, notou-se também, no decorrer da leitura dos cinco textos abordados, que os sujeitos desconheciam o fato de estarem frente a duas línguas: da mesma forma como discutido por Góes (1996), para os sujeitos surdos participantes desta pesquisa, LIBRAS e português eram uma mesma língua que se

apresentava para eles por meio de materialidades distintas – gestual e oral/escrita. Justifica-se, dessa forma, a prática de leitura por eles realizada que visava o pareamento palavras/sinais.

Este fato, que não fora percebido pela pesquisadora interlocutora do grupo, chamou a atenção e causou estranheza à pesquisadora, quando esta assumiu uma posição *extraposta* aos eventos ocorridos nas oficinas durante a análise dos dados. Contudo, ao se considerar a história de vida e os processos educacionais e clínicos aos quais os sujeitos surdos foram submetidos, este desconhecimento torna-se compreensível.

Conforme exposto no capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa – todos os sujeitos surdos participantes das oficinas de leitura, tiveram um processo educacional em escolas regulares, nas quais foram submetidos a práticas de ensino-aprendizagem que tratavam a linguagem escrita como secundária à fala. Ler era, assim, sinônimo de decodificação, e, portanto, cabia ao aprendiz a realização de um processo de análise e síntese do significado das partes (palavras) para a apreensão do significado do escrito; ou seja, os aspectos estruturais do texto eram compreendidos como entidades cujo significado e função eram independentes do todo e, desse modo, a extração das informações textuais estava na dependência do domínio das palavras.

Segundo Soares (1998), esta prática de letramento tem como objetivo a manutenção, nos espaços escolares, de um determinado controle sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais do que a expansão dos conhecimentos dos aprendizes; como resultado, as práticas desenvolvidas acabam por distanciar-se daquelas que ocorrem fora do contexto educacional e, portanto, dos usos cotidianos/sociais da linguagem escrita.

Acrescenta-se a isto o fato de alguns deles terem realizado terapias fonoaudiológicas e acompanhamento pedagógico em instituições que enfatizavam e valorizavam, unicamente, o desenvolvimento da linguagem oral, e de sua exposição a sinais, durante a infância e/ou adolescência, ter se dado a partir de práticas de comunicação bimodal. Em sua maioria, os sujeitos surdos tiveram contato com a língua de sinais, apenas, quando ingressaram na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP, em 1999 ou pouco depois.

Tanto as práticas de oralização dos surdos quanto a comunicação bimodal atuam a serviço do que Bakhtin (1934/1935/1975) denominou *forças centrípetas da língua* e, portanto, exercem uma pressão que visa a manutenção da ideologia dominante de existência de uma língua única, em oposição à diversidade lingüística. As palavras da língua portuguesa fazem, assim, um movimento em direção ao fechamento do sistema lingüístico de forma a propiciar que a LIBRAS (e suas várias linguagens) e o grupo de surdos que a utiliza mantenham-se em lugar subalterno ao português e a seus falantes.

Frente a esta contextualização, cabe, então, o seguinte questionamento: será que, conforme pressuposto desde o início deste estudo, é justo defender o formato teórico L1/L2 para LIBRAS/língua portuguesa no caso dos sujeitos surdos que participaram desta pesquisa, na medida em que tiveram (e alguns ainda estão tendo) um desenvolvimento tardio da LIBRAS? Se os sujeitos foram constituídos pelos discursos em linguagem oral, qual seria sua primeira língua? Como a LIBRAS, neste caso, pode ser a base para a aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa, se, para eles, ambas constituem uma única língua?

Inserindo esta tese na cadeia de enunciados que têm constituído os trabalhos sobre surdez e educação bilíngüe desenvolvidos nas últimas décadas (e com aqueles que ainda o serão), as discussões que se seguem buscam problematizar as questões acima levantadas. A primeira delas, diz respeito à forma pela qual o modelo teórico bilíngüe para surdos tem sido compreendido.

Segundo os pressupostos deste modelo, os sujeitos surdos devem desenvolver a língua de sinais como L1, no contato com pares adultos, usuários desta língua, para, posteriormente, realizarem o processo de aprendizagem da linguagem escrita como L2. No entanto, é necessário considerar que este modelo que está sendo desenvolvido com bastante êxito nos países Escandinavos (Lewis, 1995; Mahshie, 1995; Svartholm, 1999) e em algumas poucas escolas no Brasil¹¹¹ foi pensado para crianças, visando que estas, no futuro, constituam-se adultos verdadeiramente bilíngües. Uma outra experiência que demonstrou sucesso foi a desenvolvida na New York School for the Deaf (Neuroth-Gimbrone & Logiodice,

¹¹¹ Na Escola de Audiocomunicação Demócrito Cunha Lima, em Campina Grande (PB) e na Escola Especial para Crianças Surdas da Fundação de Rotarianos de São Paulo, em Cotia (SP).

1992), na qual buscou-se o desenvolvimento de uma educação bilíngüe, no modelo discutido acima, com adolescentes surdos, dada as dificuldades que a escola encontrava no ensino da linguagem escrita a estes sujeitos.

No entanto, quando se pensa em sujeitos surdos adultos, como no caso dos que participaram deste estudo, pouco, ainda, é discutido.

Os dados obtidos com o desenvolvimento das oficinas indicam que este formato teórico pode ser mantido, desde que seja realizado um deslocamento na compreensão do lugar que cada língua (L1/L2) assume na constituição dos sujeitos, pois a própria história do grupo não dá sustentação à manutenção das concepções que sustentam o modelo tradicional. Ou seja, a importância e o papel que a língua de sinais assume no desenvolvimento de toda e qualquer aprendizagem para os sujeitos surdos é um ponto indiscutível. A questão que se impõe é em relação ao *status* que LIBRAS assume no caso de surdos adultos que tiveram acesso tardio a ela.

Conforme apontou Skutnabb-Kangas (1994), para se compreender as questões relacionadas ao bilingüismo (tanto de surdos como de ouvintes), é necessário, antes, a realização de uma cuidadosa discussão sobre o que se entende por L1¹¹². Para a autora, para melhor se definir este conceito, torna-se necessário levar em consideração quatro critérios:

- a. *origem*: neste caso, a L1 é entendida com aquela que é primeiro desenvolvida pelos sujeitos;
- b. *identificação* – dividida em *identificação interna e externa*:
 - *interna*: a L1 é aquela na qual os sujeitos se auto-identificam como falantes;
 - *externa*: a L1 torna-se aquela na qual os sujeitos são identificados pelos outros como falantes;
- c. *competência*: a L1 é aquela que os sujeitos possuem maior domínio; e
- d. *função*: relacionada ao uso, a L1 é aquela que é mais utilizada socialmente pelo sujeito.

¹¹² Skutnabb-Kangas (1994) utiliza o termo *língua materna* ao realizar suas discussões. Para manter a terminologia adotada durante todo este estudo, as questões que serão abordadas farão referência à primeira língua (L1).

A consideração destes critérios implica, necessariamente, na compreensão do conceito de L1 como plural, pois, dependendo de qual critério for utilizado e de qual lugar (teórico e social) se olha para os processos lingüísticos constitutivos dos sujeitos, a concepção de L1 deixa de ser estática. Assim, a compreensão sobre a primeira língua dos surdos ganha nova significação, na medida em que, segundo Skutnabb-Kangas (1994), a primeira língua de um sujeito pode vir a se alterar no decorrer de sua vida.

O estudo feito pela autora coloca, então, em questão, aquelas leituras que tendem a fechar a compreensão do modelo teórico L1/L2 apenas na *origem*. Este fato ganha relevância neste trabalho se for considerado que, no que diz respeito à este critério, nenhum dos sete sujeitos surdos que participaram das oficinas tinha a LIBRAS como L1.

No entanto, o mesmo não pode ser dito em relação aos outros três, pois segundo os critérios de *identificação* (que pode ser compreendido a partir de uma releitura bakhtiniana sobre a constituição das consciências individual e coletiva [Bakhtin, 1927] e/ou sobre a constituição dialógica do *eu/outro* [Bakhtin, 1920-1930/1979, 1970-1971/1979]), de *competência e função* (compreendidos em termos de maior domínio e do uso das diversas linguagens nas diferentes práticas e interações sociais dos sujeitos), a LIBRAS assume outro lugar.

Este ponto pode ser melhor compreendido ao se considerar a segunda prática de letramento desenvolvida pelos sujeitos surdos, ou seja, aquela que teve como base os conhecimentos cotidianos dos sujeitos.

Construída, principalmente, a partir dos aspectos não-verbais e extra-verbais constitutivos dos textos, a segunda prática de leitura desenvolvida pelo grupo de surdos esteve em dependência direta dos temas em circulação. Por seu intermédio, os sujeitos surdos puderam trazer suas histórias para dialogar com os textos e com o grupo e foi, sobre elas, que diferentes sentidos puderam ser construídos durante as leituras.

Contudo, esta prática de leitura, com pouco valor social quando em confronto com a primeira, constantemente, cedia-lhe lugar, necessitando ser resgatada e retomada continuamente pela pesquisadora. Assim, em todas as oficinas, a pesquisadora assumiu o papel de mediadora entre a leitura e o grupo, levando-o a

refletir sobre os possíveis sentidos em circulação no texto a partir de discussões envolvendo os conhecimentos que possuí sobre o(s) tema(s) (levantados a partir dos aspectos extra-verbais e não-verbais constitutivos do texto e da história de cada um).

Esta prática de leitura permitiu, também, o estabelecimento de um processo interacional, seja entre leitores/texto seja interpessoal, que não se restringiu ao espaço da oficina, às interações face-a-face, mas sim, de ordem discursiva, colocou em diálogo as histórias dos sujeitos, os textos, as oficinas, estas com o grupo de surdos desenvolvidos na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP pelo instrutor surdo e, portanto, uma cadeia interdiscursiva foi sendo, gradualmente, construída, completada e revista, durante os meses em que as oficinas de leitura foram desenvolvidas.

Como todas as discussões foram realizadas em LIBRAS, esta língua permitiu que os sujeitos compartilhassem conhecimentos, trocassem informações sobre o(s) tema(s), mas, principalmente, que a LIBRAS ocupasse um lugar de reflexão e de compreensão dos diversos discursos presentes no texto e em circulação no grupo. Com isso, os sujeitos surdos desenvolveram uma leitura dialógica dos textos que pôs em jogo os conhecimentos e as vivências de cada um, os temas enfocados na leitura, as discussões desenvolvidas nas diversas oficinas e no grupo de surdos da Clínica, estabelecendo, dessa forma, uma corrente contínua de enunciados que se relacionavam e se entrelaçavam.

A experiência de compartilhar suas leituras com os demais surdos e com a pesquisadora, determinou que os sujeitos, pouco a pouco, passassem a assumir lugares sociais diferenciados dentro do grupo, estando aqueles que tinham um maior domínio da LIBRAS em posição de destaque. Adriana, desde as oficinas destinadas à leitura do texto *O mundo aos pés de Júlia* (terceira e quarta oficinas realizadas para este estudo), passou a desempenhar o papel de “líder”, lugar social assumido por ela, apenas, nas últimas oficinas, a partir da enunciação dos outros integrantes do grupo que se baseavam em seus conhecimentos para verbalizarem sobre seus próprios e/ou colocavam-na, explicitamente, em posição de maior saber (das línguas portuguesa e brasileira de sinais).

Conforme discutido na análise do artigo assinado *O direito da criança surda de crescer bilíngüe*, esta transformação da consciência individual de Adriana, constituída numa relação dialógica com a consciência coletiva manifesta nas interações verbais estabelecidas no grupo das oficinas e no grupo desenvolvido pelo instrutor surdo, foi observada também pelos demais integrantes surdos do grupo (com exceção de Gabriela).

Um fato que chamou a atenção da pesquisadora com relação à constituição subjetiva dos sujeitos, diz respeito à modificação quanto ao uso da linguagem quando Débora e Letícia comentaram suas relações familiares. Nesta situação, passaram a fazer uso, em maior frequência, da linguagem oral, demonstrando como o *eu* de cada uma é constituído pelos olhos(s) do(s) outro(s) nos espaços familiares e como este se diferencia daqueles construídos nos grupos desenvolvidos na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP. Revelam, assim, que a construção da subjetividade é um fenômeno plural, marcado discursivamente, determinado pelos diversos *outros* que dão completude ao *eu*, em lugares e tempos distintos. No entanto, conforme exposto pelos próprios sujeitos, o conhecimento e domínio da linguagem oral que possuíam não eram suficientes para um diálogo com a família, razão pela qual necessitavam de um “intérprete”, papel assumido por um irmão, amigos e/ou vizinhos.

Percebeu-se, também, principalmente nos três últimos encontros, que o espaço das oficinas, em função dos temas abordados pelo artigo assinado, possibilitou que um maior diálogo entre este grupo e o desenvolvido pelo instrutor surdo fosse estabelecido, reacentuando o eco de sua voz como *internamente persuasiva* (Bakhtin, 1934-1935/1975) aos sujeitos, implicando em uma transformação sócio-ideológica, pelo menos inicial, da própria constituição do ser surdo em cada um dos participantes do grupo.

Dessa forma, pode-se dizer, que a valorização da LIBRAS e seu uso no espaço da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP (nas oficinas e nos grupos desenvolvidos pelo instrutor surdo), tiveram um papel fundamental na constituição do *eu* (surdo) de cada sujeito e, portanto, em uma transformação relativa à forma pela qual passaram a olhar-se e a serem olhados pelo outro: como falantes da LIBRAS.

Este fato vem enfatizar a importância da presença da LIBRAS e, portanto, de surdos adultos, participantes ativos das questões políticas que envolvem a surdez, quando se pensa numa real transformação das bases ideológicas que subjazem os discursos sobre o ser surdo, dando sustentação, assim, aos estudos que apontam a importância do desenvolvimento de uma educação bilíngüe para surdos como lugar de constituição das identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda (Sánchez, 1990, 1991; Skliar, 1997a, 1997b, 1998; Souza, 1998; Moura, 2000, entre outros).

Observou-se, no entanto, que embora a LIBRAS tenha assumido um lugar de destaque na constituição social do grupo de surdos, o conhecimento da linguagem escrita mostrou ser, ainda, um fator de inclusão social no grupo constituído para as oficinas. Ou seja, aqueles que não estudaram ou tiveram um período curto de escolarização (e, portanto, apresentaram um conhecimento mais restrito da linguagem escrita), foram excluídos do grupo pelos demais integrantes. Esta ocorrência não é comentada na literatura que discute e aborda a educação bilíngüe para surdos, cuja ênfase é posta, unicamente, na LIBRAS. Mas justifica-se se, uma vez mais, for considerada a história dos sujeitos.

Se for levado em conta que havia uma leitura equivocada (que a LIBRAS e a língua portuguesa diferenciavam-se, apenas, em sua materialidade), e que os mesmos sujeitos que possuíam um domínio restrito da linguagem escrita também o tinham da LIBRAS, lê-se, subjacente ao discurso que excluía Cláudio, Gabriela e Juliana do grupo de surdos, uma crítica relacionada aos seus conhecimentos na esfera da *linguagem*.

Esta relação conhecimento da linguagem escrita/ escolarização/pertinência social perde ainda mais força se for apontada a contradição que ela própria carrega: o uso restrito de práticas sociais escriturais que todo o grupo demonstrou fazer. Na verdade, desde a primeira oficina, os sujeitos mostraram construir suas relações de aprendizagem e de apropriação de conhecimentos por intermédio de práticas “orais”, revelando uma forma organizacional muito próxima daquelas descritas em sociedades orais sem escrita. Conforme discutido na análise da receita *bolo com creme de leite*, estas formações sociais implicam na construção de saberes

iminentes à situação de uso e, dessa forma, toda a aprendizagem se dá pelo fazer, pelo ver-fazer e pelo dizer (Lahire, 1993).

Dessa forma, os processos que a segunda prática de letramento indicaram, demonstram que a LIBRAS, como instrumento ideológico, assumiu o lugar de L1 dos sujeitos participantes desta pesquisa, independente do período de vida em que ela foi desenvolvida. As dificuldades apresentadas pelos sujeitos remontam, então, ao pouco conhecimento de mundo que puderam desenvolver por não terem tido acesso a ela anteriormente e à forma como se relacionavam, prioritariamente, com os diversos materiais escritos, quando não havia a mediação da pesquisadora.

Os pontos aqui levantados apontaram, então, para alguns aspectos que merecem ser analisados quando se pensa em educação de e para surdos.

O primeiro deles diz respeito à forma pela qual as oficinas de leitura desenvolvidas para este estudo foram constituídas, ou seja, como um espaço bilíngüe no qual fizeram-se presentes a LIBRAS e a linguagem escrita da língua portuguesa. Ao ser utilizada como *locus* de construção de sentidos para as leituras e como meio pelo qual os sujeitos surdos puderam interagir, discursivamente, com os textos, com suas histórias, com o conjunto das oficinas e com o grupo de surdos da Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP, a LIBRAS possibilitou que os sujeitos surdos viessem a reconhecer-se como leitores. Este fato vem corroborar as discussões realizadas a respeito da importância e da necessidade de desenvolvimento de uma educação bilíngüe para surdos, na qual esta língua assume papel fundamental.

Outro ponto que merece destaque foi a possibilidade que o grupo teve de interagir com materiais escritos de gêneros discursivos variados. No que tange, especificamente, a este aspecto, pode-se dizer que:

- a. O gênero receita, por ser da esfera do cotidiano, foi lido pelos sujeitos com menor dificuldade. O grupo estabeleceu, com ele, um diálogo que pôs em jogo suas práticas do dia a dia, constituídas por práticas sociais “orais”. Dessa forma, demonstraram uma leitura compreensiva ativa da receita, estabelecendo uma relação interdiscursiva construída na prática, na relação de cada um na linguagem e, portanto, a língua portuguesa pôde ser resignificada a partir dos aspectos sócio-culturais e lingüísticos constitutivos dos sujeitos.

- b. Nos textos no gênero reportagem de revista, o conhecimento/familiaridade com o tema predominou para a construção dos sentidos das leituras e, portanto, os aspectos extra-verbais e não-verbais sobressaíram-se sobre os verbais. Este fato pôde ser observado, principalmente, na leitura do texto *Profissão: Professora* cujos temas foram trabalhados pelo autor, tanto nos aspectos verbais quanto nos não-verbais, a partir de uma visão que pressupunha um conhecimento de mundo amplo do leitor nas dimensões políticas e ideológicas que perpassam as questões educacionais no Brasil. Ou seja, a reportagem levantou e discutiu temas que envolviam um horizonte sócio-político e ideológico bastante diverso daquele do grupo de surdos. A limitação quanto ao conhecimento de mundo foi também um fator que influenciou a leitura do texto *O mundo aos pés de Júlia*, que tratava de temas específicos da esfera cinematográfica e de desconhecimento dos surdos. Entretanto, observou-se que a forma composicional utilizada no tratamento do tema foi, também, um fator que influenciou na relação sujeitos surdos/texto. Este fato foi observado, principalmente, na reportagem *Rainha mãe*, pois o discurso de Xuxa aparece na construção do(s) tema(s) da reportagem “em pessoa”, como uma unidade integral de sua construção (Bakhtin/Volochinov, 1929: 144) e, dessa forma, as vozes da autora e da apresentadora entrecruzaram-se, dando a impressão de que Xuxa dialogava diretamente com os leitores. Este fato, somado à familiaridade que tinham com Xuxa, permitiu, então, que os sujeitos percebessem, no texto, a posição emotiva-volitiva do herói (Bakhtin, 1920-1930/1979) e se aproximassem cada vez mais da apresentadora, por intermédio do texto.
- c. O gênero artigo assinado, por não possibilitar este diálogo, e ser, de certa forma, inacessível aos sujeitos enquanto gênero discursivo escrito, mostrou-se o mais difícil de ser lido. No entanto, um fato que chamou a atenção na leitura deste texto foi o de que, independente da dificuldade apresentada pelos sujeitos, frente aos temas presentes, os sujeitos se mostraram motivados na leitura deste texto e estabeleceram uma ampla

discussão envolvendo os aspectos sócio-ideológicos subjacentes aos discursos sobre a surdez.

Dessa forma, pode-se dizer, que o tema da enunciação, foi um fator preponderante para a possibilidade de estabelecimento de uma leitura dialógica dos textos e determinante de processos interacionais de ordem discursiva, sobressaindo-se, inclusive, à própria questão genérica. Este fato aponta, também, para a importância dos sujeitos serem expostos, por intermédio da leitura, às discussões envolvendo o horizonte sócio-ideológico que perpassa as questões relativas à surdez e à valorização da LIBRAS, temas de interesse e que possibilitam uma transformação dos sujeitos em sua relação social nas diversas esferas de atividade humana.

Um terceiro aspecto que merece ser mencionado, diz respeito à relação LIBRAS/língua portuguesa. As oficinas possibilitaram que as diversas linguagens sociais constitutivas da língua portuguesa e presentes nos diferentes textos abordados, fossem postas em confronto com a diversidade de linguagens também constitutivas da LIBRAS e, no embate estabelecido, houve diálogo e construção de sentidos. Este diálogo (ou interação interdiscursiva, plurilíngüe e polifônica), possibilitou que um trabalho de leitura fosse, então, realizado e que, portanto, outras formas de olhar para o mundo fossem construídas.

Este fato indica a necessidade dos surdos serem imersos em situações de leitura significativas, que envolvam temas diversos desenvolvidos em gêneros discursivos variados. Deve-se considerar que a restrição quanto aos conhecimentos de mundo e quanto às interações dialógicas com os diferentes temas são decorrentes da forma pela qual os sujeitos têm acesso a eles, ou seja, por meio de interações face a face estabelecidas por intermédio da linguagem oral (e, portanto, de difícil acesso à eles).

O não desenvolvimento de práticas de leitura em seu cotidiano faz, também, com que os aspectos enunciativos, as relações cotextuais e as marcas discursivas próprias da linguagem escrita tornem-se desconhecidas aos sujeitos, determinando maiores dificuldades quando na leitura dos textos.

No entanto, os dados obtidos nas oficinas indicam que o desenvolvimento destes conhecimentos é possível de ser realizado caso a LIBRAS assumo o lugar de

L1, base sobre a qual uma comparação/construção dos processos enunciativos próprios de cada língua e uma reflexão lingüística e metalingüística podem ser promovidas, e, portanto, deslocamentos de sentidos de uma língua à outra realizados.

O mesmo pode ser dito com relação à leitura de metáforas. Dada as diferenças existentes entre a materialidade e os processos discursivos constitutivos de cada língua, os processos metafóricos em LIBRAS diferem daqueles em língua portuguesa. Dessa forma, apenas práticas de leitura e, portanto, o contato com as diversas linguagens em circulação social constitutivas do português, presentes nos diversos gêneros discursivos, poderia levar os sujeitos surdos a uma maior apropriação da linguagem escrita da língua portuguesa.

As discussões desenvolvidas no espaço das oficinas permitiram com que a pesquisadora realizasse um trabalho como os sujeitos que os levasse a perceber, pelo menos inicialmente, que a língua usada por eles nas práticas cotidianas com seus pares e presente nas oficinas como *locus* de significação, diferia daquela que aparecia escrita e um trabalho de leitura realizado.

Pode-se concluir, que a presença da LIBRAS no espaço das oficinas foi um fator determinante para os processos de leitura desenvolvidos pelos sujeitos, pois, por seu intermédio, foi possível um movimento dos sujeitos surdos em relação à sua constituição como leitores. Desta forma, seu valor educacional mostrou-se inegável, pois ela permitiu que os sujeitos realizassem uma leitura compreensiva, dialógica e interacional, frente a uma diversidade lingüística pouco discutida no caso de surdos.

Tem-se a clareza, no entanto, de que os processos observados neste estudo são apenas indicativos para que uma transformação da educação de e para surdos seja realizada; no entanto, eles apontam para aspectos importantes que merecem sofrer uma redefinição e uma reflexão, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos como leitores, dando subsídios para que novas pesquisas, na esfera educacional, sejam delineadas.

As oficinas de leitura bilíngüe permitem afirmar que os sujeitos podem se tornar leitores, somente se forem imersos em práticas sociais de leitura, a partir de gêneros discursivos diversos que abordem temas variados; que temas envolvendo os aspectos específicos da surdez e do ser surdo ganham relevância ao se pensar

em constituição de lugares sociais e das subjetividades dos sujeitos e, para finalizar, que a LIBRAS é o instrumento ideológico de excelência para todo e qualquer processo envolvendo sujeitos surdos.

Capítulo 6

Referências Bibliográficas

- Abreu, L. S. (1997) A pronúncia no ensino de língua estrangeira: Uma visão histórica. In: M. A. A. Celani (org.) *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, pp. 45 - 53.
- Abreu, M. (1999) Prefácio: Percursos da leitura. In: M. Abreu (org.) *Leitura, História e História da Leitura*, 1ª reimpressão. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil/ FAPESP, 2002.
- _____ (2001) Diferença e desigualdade: Preconceitos em leitura. In: M. Marinho (org.) *Ler e Navegar: Espaços e percursos da leitura*. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil - ALB, pp. 139 - 157.
- Amorim, M. (1996) Um estrangeiro do interior – Reflexões sobre a pesquisa com meninos de rua. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 48, nº 2. Rio de Janeiro: IP/UFRJ, Imago, CNPq, pp. 105 - 123.
- _____ (2001) *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora.
- Bakhtin, M. (1920-1930/1979) O autor e o herói. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 23 - 220.
- _____ (1927) *O Freudismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- _____ (1929) *Problemas da Poética de Dostoievski*, 2ª ed. revista. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.
- _____ (1934-1935/1975) O discurso no romance. In: M. Bakhtin (1975) *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*, 4ª ed.. São Paulo: HUCITEC, 1998, pp. 71 - 163.
- _____ (1952-1953/1979) Os Gêneros do Discurso. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 277 - 326.

- _____ (1959-1961/1979) O problema do texto. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 327 - 358.
- _____ (1965/1977) *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*, 4ª ed.. São Paulo/Brasília: HUCITEC/ Editora Universidade de Brasília, 1999.
- _____ (1970-1971/1979) Apontamentos. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 369 - 397.
- _____ (1974/1979) Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 401 - 414.
- _____ (1975) *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*, 4ª ed.. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- _____ (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Bakhtin, M./Volochinov, V.N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 9ª ed.. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- Barthes, R. & P. Mauriès (1987) Escrita. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 146 - 172.
- Barthes, R. & A. Compagnon (1987) Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*, vol 11: Oral/Escrito; Argumentação. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, pp. 184 - 206.
- Behares, L. E. (1999) Línguas e identificações: As crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Interfaces entre a pedagogia e lingüística*, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, pp.131 - 147.
- _____ (2000) Sobre adquisición del lenguaje y constitución del sujeto. Los niños sordos de padres oyentes. *El Bilingüismo de los Sordos* 1 (4): 19 - 30. Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- Boden, M. A. (1983) *As Idéias de Piaget*. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo.
- Braga, E. dos S. (2000) *A Constituição Social da Memória: Uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

- Brait, B. (1997) Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: B. Brait (org.) *Bakhtin, Dialogismo e a Construção do Sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 91 - 104.
- _____ (2000) PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: R. H. R. Rojo (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*. São Paulo/ Campinas: EDUC/Mercado de Letras, pp. 13 - 23.
- Brandão, H. H. N. (s/ data) *Introdução à Análise do Discurso*. 2ª reimpressão da 7ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Canolla, C. (2000) As metáforas da produção: Reflexões sobre o discurso de operárias. *D.E.L.T.A.*, 16 (1): 55 - 82.
- Capovilla, F. C. & A. G. S. Capovilla (2001) Compreendendo o processamento do código alfabético: Como entender os erros de leitura e escrita das crianças surdas. In: F. C. Capovilla & W. D. Raphael (eds.) *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*, vol.2: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da USP/Imprensa Oficial do Estado, pp. 1497 - 1516.
- Capovilla, F. C.; K. Q. F. Viggiano; W. D. Raphael; S. L. G. Neves; A. Mauricio; R. Vieira & V. Sutton (2001) A escrita visual direta de sinais *Sign Writing* e seu lugar na educação da criança surda. In: F. C. Capovilla & W. D. Raphael (eds.) *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*, vol.2: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da USP/Imprensa Oficial do Estado, pp. 1491 - 1496.
- Clark, K & M. Holquist (1998) *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Cruz, M. C. (1992) Alfabetizando Crianças Surdas: Análise da proposta de uma escola especial. Dissertação de Mestrado. Programa Distúrbios da Comunicação, PUCSP.
- Dauden, A. T. B. de C. (1994) *A Criança e o Outro na Construção da Linguagem Escrita*. São Paulo: Pancast Editora.
- Dias, L. F. (1997) Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: B. Brait (org.) *Bakhtin, Dialogismo e a Construção do Sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 105 - 113.
- Diderot, D. (1751/1993) *Carta sobre os Surdos-Mudos para uso dos que Ouvem e Falam*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

- Ehlich, K. (1983) Writing ancillary to telling. In: F. Coulmas (ed.) *Journal of Pragmatics: Special issue on "Linguistic Problems of Literacy"*, 7 (5): 495 - 506. The Netherlands: North-Holland P. C.
- Faraco, C. A.; G. de Castro & C. Tezza. (1996) Apresentação. In: C. A. Faraco; C. Tezza & G. de Castro (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*, 3ª ed.. Curitiba: Editora da UFPR, 2001, pp. 7 - 20.
- Ferreira-Brito, L. (1995) *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia.
- Ferreiro, E. (1985) Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez.
- _____. (1986) *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez/Editora Autores Associados.
- Ferreiro, E. & A. Teberosky (1986) *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fischer, R. (1993) Abbé de l'Épée and the living dictionary. In: J. V. Van Cleve (ed.) *Deaf History Unveiled: Interpretation from the new scholarship*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999, pp. 13 - 26.
- Foucambert, J. (1989) *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Freitas, M. T. de A. (2000) Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: R. H. R. Rojo (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*. São Paulo/ Campinas: EDUC/Mercado de Letras, pp. 41 - 66.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson; J. C. Marshall & M. Coltheart (eds.) *Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies on phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 301 - 330.
- Galvão, A. M. de O. (2001) Leituras de professores e professoras: O que diz a historiografia da educação brasileira. In: M. Marinho (org.) *Ler e Navegar: Espaços e percursos da leitura*. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil - ALB, pp. 77 - 118.
- Gesueli, Z. M. (1988) A Criança Não Ouvinte e a Aquisição da Escrita. Dissertação de Mestrado. IEL – UNICAMP.
- Góes, M. C. R. de (1996) *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados.

- _____ (2000) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes* nº 50: 9 - 25.
- Góes, M. C. R. de & R. M. de Souza (1998) A linguagem e “estratégias comunicativas” na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação* 10 (1): 59 - 76.
- Góes, M. C. R. de & D. Tartuci (2002) Alunos surdos na escola regular: As experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: A. C. B. Lodi; K. M. P. Harrison; S. R. L. de Campos & O. Teske (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, pp. 110 - 119.
- Goodman, K. (1987) O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: E. Ferreiro & M. G. Palacio (coord.) *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas perspectivas*, 3ª ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, pp. 11 - 22.
- Goody, J. (1990) *La Lógica de la Escritura y la Organización de la Sociedad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Haynes, M. (1993) Patterns and perils of guessing in second language reading. In: T. Huckin; M. Haynes & J. Coady (eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 46 - 64.
- Holquist, M. (1990) *Dialogism: Bakhtin and his world*, 2ª ed.. Londres/Nova York: Routledge, 2002.
- Huckin, T. & M. Haynes (1993) Summary and future directions. In: T. Huckin; M. Haynes & J. Coady (eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 289 - 298.
- Kato, M. (1985) *O Aprendizado da Leitura*, 5ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Kleiman, A. (1989a) *Leitura: Ensino e pesquisa*. 2ª ed.. Campinas: Pontes, 1996.
- _____ (1989b) *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*, 7ª ed.. Campinas, Pontes, 2000.
- _____ (1992) *Oficina de Leitura*, 8ª ed.. Campinas: Pontes, 2001.

- _____ (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. Kleiman (org.) *Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 1ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 1999, pp. 15 - 61.
- Kuhn, T. S. (1992) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 3ª ed.. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lacerda, C. B. F. de (1996) Os Processos Dialógicos entre Alunos Surdos e Professor Ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- _____ (2000) O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: C. B. F. de Lacerda & M. C. R. de Góes (org.) *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, pp. 51 - 84.
- _____ (2002) O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: Refletindo sobre limites e possibilidades. In: A. C. B. Lodi; K. M. P. Harrison; S. R. L. de Campos & O. Teske (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, pp. 120 - 128.
- Lacerda, C. B. F. de; S. A. C. Mantelatto & A. C. B. Lodi (2001) Problematizando o ensino de língua de sinais: Discutindo aspectos metodológicos. In: Anais do VI Congresso Latinoamericano de Educación Bilingüe-bicultural para Sordos, s/ p., CDROM. Santiago do Chile: Universidad Metropolitana de Ciências de la Educación/ Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte.
- _____ (2003) O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP (2001-2003).
- Lane, H. (1984) *When the Mind Hears: A history of the deaf*. London: Penguin Books, 1988.
- Lahire, B. (1993) *Culture Écrite et Inégalités Scolaires: Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- _____ (1995) *Sucesso Escolar nos Meios Populares : As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- _____ (1998) *Homem Plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- Lakoff, G. & M. Johnson (1980) *Metáforas da Vida Cotidiana*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ EDUC, 2002.
- Lewis, W. (1995) *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark: Description of a project 1982-1992*. Denmark: Døveskolernes Materialecenter.
- Lodi, A. C. B. (1996) *Leitura e Escrita em Crianças Surdas: Um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Programa Distúrbios da Comunicação, PUCSP.
- _____ (2003) *Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: O gênero contos de fadas*. Mimeo.
- Lodi, A. C. B.; C. B. F. de Lacerda & S. A. C. Mantelatto (2000a) *La enseñanza de lengua de señas para estudiantes de fonoaudiología: Posibilidades de un nuevo mirar sobre la sordera*. Trabalho apresentado na mesa redonda “Psicopedagogía – Fonoaudiología” do Primer Congreso Latinoamericano y Segundo Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera. Buenos Aires, 3 a 5 de agosto.
- Lodi, A. C. B.; C. B. F. de Lacerda & S. A. C. Mantelatto & R. P. Agrella (2000b) *Posibilidades de la contribución de la Fonoaudiología para la construcción de una identidad sorda/bilingüe*. Trabalho apresentado em comunicações livres no Congreso Mercosur: ¿Educación especial y/o Educación? Buenos Aires, 11 a 14 de dezembro.
- Lodi, A. C. B.; C. B. F. de Lacerda & S. A. C. Mantelatto (2002) *O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para usuários de uma clínica de fonoaudiologia*. In: *Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural: Novas condições de produção do conhecimento – globalização e práticas sociais*, s/ p., CDROM, Campinas, São Paulo: UNICAMP, PUCSP, USP.
- Lodi, A. C. B.; K. M. P. Harrison & S. R. L. de Campos (2002) *Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: A. C. B. Lodi; K. M. P. Harrison; S. R. L. de Campos & O. Teske (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, pp. 35 - 46.
- Machado, I. A. (1996) *Os gêneros e a ciência dialógica do texto*. In: C. A. Faraco; C. Tezza & G. de Castro (org.) *Diálogos com Bakhtin*, 3ª ed.. Curitiba: Editora da UFPR, 2001, pp. 225 - 271.

- _____ (1997) Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: B. Brait (org.) *Bakhtin, Dialogismo e a Construção do Sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 141 - 158.
- Mahshie, S. N. (1995) *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington: Gallaudet University.
- Mantelatto, S. A. C.; C. B. F. de Lacerda & A. C. B. Lodi (2000) O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para usuários da clínica, familiares e estudantes do Curso de Fonoaudiologia da UNIMEP. Trabalho apresentado nas sessões coordenadas na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural: Novas condições de produção do conhecimento – globalização e práticas sociais. Campinas, 16 a 20 de julho.
- Marsh, G.; M. Friedman; V. Welch & P. Desberg (1980) The development of strategies in spelling. In: U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press, pp. 339 - 353.
- _____ (1981) A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In: T. G. Waller & G. E. Mackinnon (eds.) *Reading Research: Advances in theory and practice*, vol. 3. New York: Academic Press, pp. 199 - 221.
- Mayrink-Sabinson, M. L. T. (1998) Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: R. Rojo (org.) *Alfabetização e Letramento: Perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 87 - 120.
- Moita Lopes, L. P. da (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- Moraes, M. (1996) *Bilingual Education: A dialogue with the Bakhtin Circle*. New York: State University of New York Press.
- Morato, E. M. (1995) Um Estudo da Confabulação no Contexto Neuropsicológico: O discurso à deriva ou as sem-razões do sentido. Tese de Doutorado. IEL-UNICAMP.
- Mottez, B. (1993) The deaf-mute banquet and the birth of the deaf movement. In: J. V. Van Cleve (ed.) *Deaf History Unveiled: Interpretation from the new scholarship*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999, pp. 27 - 39.

- Moura, M. C. de (2000) *O Surdo: Caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Mussalim, F. (2001) Análise do discurso. In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.) *Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras*, vol 2. São Paulo: Cortez Editora, pp. 101 - 142.
- Nardi, M. I. A. (1993) *As Expressões Metafóricas na Compreensão de Texto Escrito em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUCSP.
- _____ (1999) *A Metáfora e a Prática de Leitura como Evento Social: Instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. Tese de Doutorado. LAEL-PUCSP.
- Neuroth-Gimbrone, C. & C. M. Logiodice (1992) A cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles. In: *Conference Proceedings - Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students: ASL and English*. College for Continuing Education. Washington, D.C., pp. 123 - 149.
- Nunes, M. B. C. (1997) Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: M. A. A. Celani (org.) *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, pp. 107 - 132.
- Orlandi, E. P. (1988) *Discurso e Leitura*. 3ª ed.. São Paulo/Campinas: Cortez/ Editora da UNICAMP, 1996.
- Orlandi, E. P. & T.C.C. de Souza (1988) A língua imaginária e a língua fluida: Dois métodos de trabalho com a linguagem. In: E. P. Orlandi (org.) *Política Lingüística na América Latina*. São Paulo: Pontes, pp. 27 - 40.
- Padden, C. & T. Humphries (1988) *Deaf in America: Voices from a culture*, 11ª ed.. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- Pereira, M. C. da C.; M. C. de Moura & A. C. B. Lodi (1996a) Le rôle de la représentation de l'interlocuteur dans l'utilisation de la langue des signes par des individus sourds. In : C. Dubuisson & D. Bouchard (eds.) *Spécificités de la Recherche Linguistique sur les Langues Signées*. Montreal: Acfas, pp. 117 - 122.
- _____ (1996b) O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos. In: M. Ciccone (org.) *Comunicação Total: Introdução, Estratégia, a Pessoa Surda*, 2ª ed.. Rio de Janeiro: Cultura Médica, pp. 169 - 172.

- Périgo, G. M. B. (2002) O Processo de Compreensão de Expressões Idiomáticas no Inglês Cotidiano. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUCSP.
- Perlin, G. T. T. & R. M. de Quadros (1997) Educação de surdos em escola inclusiva? *Espaço*, nº 7, pp. 35 - 40.
- Plann, S. (1993) Pedro Ponce de León: Myth and reality. In: J. V. Van Cleve (ed.) *Deaf History Unveiled: Interpretation from the new scholarship*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999, pp. 1 - 12.
- Possenti, S. (2001) Sobre a leitura: O que diz a Análise do Discurso? In: M. Marinho (org.) *Ler e Navegar: Espaços e percursos da leitura*. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil - ALB, pp. 19 - 30.
- _____ (2002) Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. In: A. C. B. Lodi; K. M. P. Harrison; S. R. L. de Campos & O. Teske (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 27 - 34.
- Preti, D. (1993) *Análise de Textos Oraís*, 4ª ed.. São Paulo: Humanitas, 1999.
- Quadros, R. M. de (1997) *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (s/ data) History in brazilian portuguese. In: History of Sign Writing. <http://www.signwriting.org>
- Quartararo, A. T. (1993) Republicanism, deaf identity, and the career of Henri Gaillard in late-nineteenth-century France. In: J. V. Van Cleve (ed.) *Deaf History Unveiled: Interpretation from the new scholarship*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999, pp. 40 - 52.
- Rafaeli, Y. M. (em prep.) Um estrangeiro em sua casa. In: A. Vorcaro (org.) *Quem fala na língua*. São Paulo: Casa do Psicólogo, a sair.
- Rama, A. (1996) *The Lettered City*. North Carolina: Duke University Press.
- Rée, J. (1999) *I See a Voice: Deafness, language and the senses - a philosophical history*. New York: Metropolitan Books.
- Revuz, C. (1998) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: I. Signorini (org.) *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, pp. 213 - 230.

-
- Rojo, R. H. R. (1995) Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: A. Kleiman (org.) *Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 1ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 1999, pp. 65 - 89.
- _____ (1998) O letramento na ontogênese: Uma perspectiva socioconstrutivista. In: R. Rojo (org.) *Alfabetização e Letramento: Perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, pp.121 - 171.
- _____ (2001) Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: I. Signorini (org.) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 51 - 74.
- _____ (2002) Gêneros do discurso e gêneros textuais: Duas maneiras de nos referirmos aos mesmos objetos? Conferência proferida no simpósio “A Lingüística e o Ensino de Língua Materna”. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Mimeo.
- _____ (em prep.) Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer (org.) *Gêneros Textuais/Discursivos em Diferentes Perspectivas*. UFSC/GT de LA da ANPOLL, a sair.
- Sá, N. R. L. de (1998) O discurso surdo: A escuta dos sinais. In: C. Skliar (org.) *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 169-192.
- Sánchez, C (1990) *La Increible y Triste Historia de la Sordera*. Caracas: CEPROSORD.
- _____ (1991) *La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe*. Mérida: Diakenia.
- _____ (2001) Los sordos, la alfabetización y la lectura: Sugerencias para la desmitificación del tema. In: Anais do VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-bicultural para Sordos, s/ p., CDROM. Santiago do Chile: Universidad Metropolitana de Ciências de la Educación/ Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte.
- Signorini, I. (1999) O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. *Leitura: teoria & prática*, 34 (18), pp. 5 - 12.

- _____ (2001a) Apresentação. In: I. Signorini (org.) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp 7-19.
- _____ (2001b) Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: I. Signorini (org.) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 97 - 134.
- Skliar, C. (1997a) *La Educación de los Sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.
- _____ (org.) (1997b) *Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- _____ (1998) Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In: C. Skliar (org.) *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 7 - 32.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994) Linguistic Human Rights: A prerequisite for bilingualism. In: I. Ahlgren & K. Hyltenstam (eds.) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum Press.
- Smith, F. (1997) *Leitura Significativa*, 3ª ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Smolka, A. (2000) A memória em questão: Uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, ano XXI, nº 71, pp. 166 - 193.
- Soares, M. (1998) *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, L. M. T. M. de (2001) Para uma ecologia da escrita indígena: A escrita multimodal Kaxinawá. In: I. Signorini (org.) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 167 - 191.
- Souza, R. M. de (1998) *Que Palavra que te Falta?* São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2002) Educação de surdos e questões de norma. In: A. C. B. Lodi; K. M. P. Harrison; S. R. L. de Campos & O. Teske (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, pp. 136 - 143.
- Souza, R. M. & M. C. R. de Góes (1999) O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*, vol 1. Porto Alegre: Mediação, pp. 163 - 187.

- Stein, M. (1993) The healthy inadequacy of contextual definitions. In: T. Huckin; M. Haynes & J. Coady (eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 203 - 214.
- Stokoe, W. (1960) Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics*, nº 8. University of Buffalo.
- Stumpf, M. R. (2002) Transcrições de língua de sinais brasileira em SignWriting. In: A. C. B. Lodi; K. M. P. Harrison; S. R. L. de Campos & O. Teske (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, pp. 62 - 70.
- Svartholm, K. (1999) Bilingüismo dos surdos. In: C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Interfaces entre a pedagogia e lingüística*, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, pp. 15 - 23.
- Tfouni, L. V. (1995) *Letramento e Alfabetização*, 5ª ed.. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- Treiman, R. & K. Hirsh-Pasek (1983) Silent Reading: Insights from second-generation deaf readers. *Cognitive Psychology*, 15: 39 - 65.
- Volochinov, V. N. (1926) *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). In: V. N. Volochinov *Freudism*. New York, Academic Press, 1976. Tradução de circulação restrita de Carlos A. Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo.
- Vygotsky, L. S. (1929/1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____ (1932/1982) La memoria y su desarrollo en la edad infantil. In: L. S. Vygotsky (1982) *Conferencias sobre Psicología. Obras Escogidas II – Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor, pp. 369 - 381.
- Zanotto, M. S. (1995) Metáfora, cognição e ensino de leitura. *D.E.L.T.A.* 11 (2): 241-54.
- Zilberman, R. & E. T. da Silva (1998) Apresentação. In: R. Zilberman & E. T. da Silva (org.) *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, pp. 7 - 9.
- Zoppi-Fontana, M. G. (1997) O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: B. Brait (org.) *Bakhtin, Dialogismo e a Construção do Sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 115 - 125.