

MEU ALUNO SURDO VAI APRENDER PORTUGUÊS? OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Djair Lázaro de Almeida e
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

O MEU PAI MORREU, DEU DINHEIRO DO SIMBAD. DEPOIS GASTEI O
dinheiro não responsabilidades
PRIMEIRA VIAGEM
SIMBAD PENSOU TRABALHAR IGUAL DO PAI DE MERCADOR.
VENDER COISAS DA CASA DELE DE OBJETOS DE TAPETES E MÓVEIS.
DEPOIS RESOLVEU VIAGEM PARA BAGDÁ COMPRA MAIS
DO MÓVEIS



DE CASTRO



EDESP-UFSCar

MEU ALUNO SURDO VAI APRENDER PORTUGUÊS?

OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA
COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS



Djair Lázaro de Almeida
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

MEU ALUNO SURDO VAI APRENDER PORTUGUÊS? OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP-UFSCar

2022

Copyright © 2022 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul – Campus de Três Lagoas – UFGS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Márcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas

Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Apoio

Esta publicação foi financiada com o apoio da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97.

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT): Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscilla Pena Machado CRB-7/6971

A447 Almeida, Djair Lázaro de.
Meu aluno surdo vai aprender português? : oficina de língua portuguesa como segunda língua para surdos [recurso eletrônico] / Djair Lázaro de Almeida e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP-UFSCAR, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-911-6
1. Surdos – Educação – Brasil. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Brasil. 3. Surdos – Meios de comunicação – Estudo e ensino – Brasil. 4. Professores – Formação. 5. Prática de ensino. I. Lacerda, e Cristina Broglia Feitosa de. II. Título.
CDD23: 371.9120981

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-911-6

Todos os direitos desta edição estão reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br

EDESP – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



DEDICATÓRIA

Para Jandyra, minha mãe, que sabia que eu escreveria livros.

Para Oswaldo, meu pai, que me faz escrevê-los.

Djair Lázaro de Almeida

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
REVENDO BAKHTIN E ARTICULANDO CONCEITOS	19
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTO: PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	27
CAPÍTULO 3	
METODOLOGIA	49
CAPÍTULO 4	
SEQUÊNCIAS, PLANOS E TOMADAS: A DINÂMICA DAS CENAS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXO	160
ÍNDICE REMISSIVO	163
AUTORES	167

PREFÁCIO

O estudo da linguagem humana é abordado sob diversos ângulos, seja a partir do uso que o indivíduo faz da linguagem por meio da Linguística; seja do mecanismo da atividade verbal e seu papel mediador no ambiente pela Psicologia; e dos mecanismos cerebrais que o produzem, objeto da Neurologia, mais especificamente da Neuropsicologia. Porém, é a Pedagogia mediante o processo educativo que se encarrega de investigar as formas de estimular o potencial comunicativo de cada pessoa no cenário das relações sociais.

Precisamente, o livro “Meu aluno surdo vai aprender português? Oficina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos”, dos autores Djair Lázaro de Almeida e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, aborda esse espaço limítrofe de várias disciplinas para que os professores tenham uma ferramenta útil para o ensino da língua escrita utilizada pelo grupo social em que os alunos surdos desenvolvem suas vidas. Assim, este aluno está apto para desenvolver a principal ferramenta de comunicação que permita a apropriação da cultura criada pela espécie humana em seu desenvolvimento histórico.

Um dos méritos do trabalho que nos é apresentado é explicar conteúdos complexos de forma agradável e simples, tornando-os compreensíveis para o público docente que, sem necessariamente possuir especialidade científica nestas áreas, necessita de um conhecimento integrado das mesmas para executar a tarefa essencial e altamente questionada de ensinar e desenvolver a linguagem de alunos surdos.

A partir de uma concepção materialista dialética, no conteúdo dos quatro capítulos principais do livro, Almeida e Lacerda refletem sobre aspectos centrais dos processos de ensino e aprendizagem com foco no aluno surdo. Nessas reflexões e de diferentes formas, reafirma-se que a linguagem se fundamenta na atividade prática e social do homem, e, portanto, a conquista do aprendizado do português escrito exige essa condição.

Deste modo, os autores destacam o papel da interação do aluno surdo com os outros indivíduos – surdos e ouvintes – como eixo do sistema relacional na ação comunicativa para aperfeiçoar a atividade verbal ao longo do tempo. Dessa forma, os professores poderão direcionar o processo educacional visando a criação de um espaço de influências verbais integrado entre escola, família, amigos e comunidade para formar um sistema dinâmico de comunicação em Libras e Língua Portuguesa escrita.

Assim como a língua oral constitui uma das premissas para a aprendizagem da língua escrita para aluno ouvinte, a língua de sinais desempenha a mesma função para o aluno surdo. No entanto, tal condição foi infringida na história da formação desse aluno, influenciando desfavoravelmente o acesso à cultura por essas pessoas. Na fundamentação epistemológica da proposta metodológica que este livro oferece aos professores, argumenta-se e demonstra-se que somente por meio do desenvolvimento da linguagem natural do aluno surdo, ou seja, a língua de sinais, é possível aprender a língua escrita.

Os autores destacam ainda, como principal obstáculo nas abordagens metodológicas para a aquisição da linguagem escrita pelo aluno surdo, a preponderância da rota fonológica. Mas, quando há um obstáculo ao desenvolvimento cultural de meios internos, como pensamento e linguagem, caminhos alternativos devem ser buscados ou, como diz Vigotsky (1995, p. 152), “a criação de vias indiretas de desenvolvimento, onde é impossível pelas vias diretas”¹. Almeida aponta que esse percurso indireto reside no canal visual por meio da interação discursiva na Libras como língua de interlocução.

As contribuições do livro para o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos estão relacionadas à utilização da língua de sinais como premissa básica e instrumento de mediação da aprendizagem da língua portuguesa escrita e à aplicação desse princípio à metodologia de trabalho em oficinas de desenvolvimento de linguagem. Os autores conseguem desenhar um conjunto de fases com ações que introduzem o uso de dois sistemas de signos diferentes – pela sua estrutura e funcionamento – de forma coerente como parte de um único processo de letramento.

Assim, este livro apresenta entre seus principais usuários o professor de escola comum que tem alunos surdos. Mais do que o debate sobre construtos teóricos sobre linguagem e Linguística, esse professor necessita de recursos didáticos específicos para atuar no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua. E aqui está a principal contribuição prática deste livro, oferecer uma metodologia de ensino da língua para alunos surdos com eixo na formação da identidade desses sujeitos mais do que nas estruturas gramaticais.

A aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos surdos é um processo consciente e especialmente organizado, em que a língua de sinais tenha relevância e sirva de base para tal aprendizado, assim como acontece com a linguagem oral para aluno ouvinte. O processo de leitura possui uma estrutura psicológica complexa que integra dois níveis de realização: o sensório-motor (parte técnica) e o semântico (compreensão do

¹ VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*. Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

significado da informação). O objetivo essencial do processo de leitura é compreender as informações contidas nos signos gráficos e, justamente, a essas ações a metodologia proposta pelos autores do livro confere importância cardinal, incorporando recursos de apoio que aproveitam as potencialidades do canal visual por meio de vídeos, fotos e trechos de filmes, que no desenvolvimento da criança constituem formas prévias ou preliminares de leitura.

A meu ver, a concepção da primeira fase da metodologia também está voltada para preencher as lacunas existentes na estimulação das premissas para a aprendizagem da leitura que levam o aluno surdo ao fracasso: percepção visual, uso de símbolos, motricidade geral, orientação espaço-temporal, desenvolvimento da linguagem – oral para ouvinte, língua de sinais para surdos – e motivação para a leitura. No aluno ouvinte, essas premissas incluem a percepção auditiva. Os autores são coerentes com a posição bakhtiniana assumida e atribuem um papel importante à motivação em relação às necessidades, uma vez que para alcançar níveis mais elevados no desenvolvimento da personalidade e garantir uma participação ativa em uma sociedade letrada que exige a competência escrita, é imprescindível que o aluno surdo aprenda a língua escrita para o livre trânsito nas atividades sociais e comunicativas.

O trabalho desenvolvido pelos autores é baseado no gênero história de aventura, mas a metodologia é aplicável a outros gêneros literários. Da mesma forma, dependendo dos objetivos e condições da comunicação, vale tanto para o desenvolvimento da linguagem dialogada quanto para as formas contextuais que se tornam compreensíveis fora do limite do concreto. Assim, a metodologia passa por três fases:

Primeira, de leitura da história em Libras; fase que contém um conjunto de ações voltadas para a construção do conceito articulador de leitura por meio de diversos recursos e leitura em Libras a partir do trabalho com vídeo.

Segunda, de leitura em Português; fase em que as ações que a compõem incluem leitura em grupo e de segmentos do texto com suporte em Libras e Português escrito.

Terceira, de produção do texto escrito; fase que leva à produção do texto como um todo, tendo como particularidade o trabalho simultâneo de dois registros distintos, a narração em Libras e a escrita em Português.

Não menos importante é a contribuição deste livro para a metodologia de pesquisa em torno da educação do aluno surdo. A apresentação, análise e interpretação dos dados coletados constituem uma referência, tanto para os que se formam como pesquisadores quanto para os próprios professores, que terão material de referência para identificar as dificulda-

des do aluno surdo, suas potencialidades e as vias que poderão utilizar para superar obstáculos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Os autores deste livro possuem uma ampla cultura profissional resultante das contribuições das diversas áreas que convergem em sua formação acadêmica, Almeida como graduado em Odontologia (1981) e Letras (1998), Mestre em Educação (2009) e Doutor em Educação Especial (2017), e Lacerda como graduada em Fonoaudiologia (1984), Mestre em Educação (1992), Doutora em Educação (1996) e com Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (2003) e na Universidade de Barcelona (2017). Como admiradora das amplas possibilidades aqui apontadas, percebo que este trabalho traz informações práticas para os professores desenvolverem com seus alunos surdos, tendo em vista o processo de aprendizagem da linguagem escrita como forma de expressão, essencial para a aquisição de conhecimentos e o exercício da cidadania. Neste sentido, o livro explicita, no percurso das oficinas, o modo de fazer com sugestões de construção de materiais didáticos, como vídeos, glossários, entre outros, que podem ser facilmente construídos pelos professores.

Foi uma honra e um imenso prazer escrever as palavras iniciais que colocam o leitor diante desta obra, que é fruto não só de esforços profissionais, mas também pessoais e familiares de seu autor. Da mesma forma, agradeço a Djair Lázaro de Almeida e a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda pelos novos conhecimentos que este livro me proporcionou sobre a educação de alunos surdos e espero que esse efeito se multiplique, incentivando professores de alunos surdos, pesquisadores e professores em geral a fazerem uma leitura útil, prazerosa e inspiradora para ajudar os alunos surdos a aprenderem uma segunda língua em sua forma escrita.

São Carlos, novembro de 2022.

Prof^a Dr^a **Elsie Alejandrina Pérez Serrano**

Universidade Internacional Ibero-americana – Porto Rico

INTRODUÇÃO

Os atuais movimentos políticos, sociais e culturais exigem dos profissionais da educação novas posturas frente à diversidade e às diferenças. Nesse sentido, a educação dos surdos em sua especificidade deve ser encarada a partir de atitudes que envolvam, principalmente, mudança na concepção de língua e linguagem adotada no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Investigando linguagens verbais e não verbais, Santaella (1983) chama a atenção para o fato de que o uso que fazemos do nosso idioma, para falar e escrever, é tão natural e evidente que quase não percebemos que esta não é a única e exclusiva maneira de produção de linguagem. Pela aparente dominação da língua falada e escrita, não tomamos consciência da intrincada rede de linguagem que nos permite mediações com o mundo: imagens, sinais, gestos, cores, luzes, gráficos, expressões, odores etc. O saber analítico permitido pela língua falada e escrita o legitimou, historicamente e consensualmente, como o saber de primeira ordem, conclui a autora.

Porém, além dessa língua falada e escrita, temos a língua utilizada pelos surdos, como também por aqueles que se interessam, reconhecem e aceitam a diversidade como partícipes de outra forma de organização. Reportamo-nos à Libras, Língua Brasileira de Sinais, que se refere, evidentemente, a uma linguagem verbal, uma vez que se trata da palavra em sua expressão gesto-visual, constituindo-se em um sistema social e histórico de representação do mundo como produção de linguagem e sentido. A língua de sinais, assim como qualquer outra língua, é ponte entre mundo e suas significações.

As questões linguísticas que envolvem as singularidades na aquisição da escrita do estudante surdo suscitam, atualmente, um debate e interesse no campo da pesquisa educacional. Todavia, nas redes de ensino, a despeito de boas intenções e estratégias de indivíduos ou grupos, desinformações e conceitos inadequados ainda circulam em sala de aula, obstruindo a escolarização plena dos sujeitos surdos. Dentre os aspectos envolvidos nessa escolarização, a leitura e a escrita exigem claras reflexões e fundamentações para destruir a consciência vigente no sistema educacional, fundada em estratégias distanciadas do contexto enunciativo. Reconhecer que o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é imprescindível para a retomada de posições e conseqüente correção de inadequações.

Assim, é objetivo deste livro descrever e analisar o processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito. O processo da reescrita, em contexto de oficina, foi colocado neste trabalho como objeto de reflexão sobre as práticas e as formações discursivas que incidiram sobre a aprendizagem dos participantes surdos. A reflexão proposta norteia-se pelas seguintes questões:

- Quais os possíveis caminhos percorridos pelos surdos para a conquista do português escrito?
- De quais alternativas os surdos se valem para tal conquista a partir de seu território linguístico?
- Como as práticas e as formações discursivas estabelecidas nas oficinas reverberaram no ambiente de aprendizagem?

Apresentaremos as reflexões em torno da temática proposta e dos questionamentos elencados em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trataremos de língua e linguagem, discorrendo sobre a concepção enunciativo-discursiva de linguagem a partir de uma visão bakhtiniana e das vinculações desta com o processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção de linguagem nos permite entender os sujeitos em suas constituições discursivas por meio das relações sociais das quais participam, incorporando as diferentes vozes sociais. Nesse sentido, os sujeitos agem uns em relação aos outros, o que nos remete ao dialogismo como princípio de constituição do indivíduo.

No segundo capítulo, abordaremos a proposta bilíngue de educação de surdos e suas implicações na realidade da escola regular, cujas práticas são exclusivamente voltadas à educação de ouvintes. Trazer esse tema à discussão é fundamental para se adentrar questões relativas à surdez e à linguagem, considerando as peculiaridades do aluno surdo em seu processo de aquisição da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Em relação a esse processo, discutiremos a necessidade de se afastar da concepção calcada na relação oralidade e escrita, considerando-o no contexto de letramento como um conjunto de práticas discursivas, imersas nas práticas sociais. Trataremos da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, situando-a em práticas significativas de linguagem. Nesse contexto, a língua de sinais, fundante para o desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo, é a base para a interação deste com a leitura e a escrita.

Discutiremos, no terceiro capítulo, os aspectos relacionados à metodologia de pesquisa como um conjunto de abordagens que sistematizou e dirigiu o desenvolvimento dos trabalhos. Para a compreensão do contexto

de ensino e aprendizagem do português escrito para surdos em situação bilíngue, situou-se a perspectiva discursivo-enunciativa, alicerçada no materialismo histórico dialético, como uma possível abordagem para a interpretação da realidade pesquisada. Descreveremos os procedimentos de pesquisa, contextualizando-a por meio da descrição do percurso das oficinas, caracterização dos participantes surdos e dos educadores ouvintes.

No capítulo 4, apresentaremos os dados cuja análise foi norteadora por uma metodologia que privilegiou a compreensão do percurso das operações envolvidas no uso das linguagens em Libras e em Língua Portuguesa durante a reescrita e reelaboração textual conjunta. Para a consecução do objetivo proposto, os dados colhidos nas oficinas serão apresentados e tratados a partir de três eixos de análise: interação entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes, aspectos linguísticos e indícios de autoria. Os eixos analisados permitiram o estabelecimento de valores qualitativos do trabalho de linguagem demandado pelos sujeitos surdos nas atividades de escrita das oficinas.

Finalmente apresentaremos as considerações finais na tentativa de compartilhar possíveis contribuições para fomentar o debate sobre as questões que envolvem os aspectos singulares da relação entre surdez, linguagem e escrita.

CAPÍTULO 1

REVENDO BAKHTIN E ARTICULANDO CONCEITOS

1.1 A concepção enunciativo-discursiva de linguagem – uma visão bakhtiniana

A percepção do homem como sujeito social, cultural e histórico tem como fundamento o materialismo histórico dialético que concebe o homem como um ser atuante, social e situado historicamente. Nesse sentido, o princípio dialógico impõe-se dirigindo a formação da consciência do indivíduo, pois como pontuam Bakhtin e Volochinov (2010, p. 34), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Assim, interessa-nos o conceito de linguagem como processo de interação verbal, ou seja, a linguagem como lugar de interação humana, de construção de relações sociais, de constituição de sujeitos e, portanto, dialógica. Tal maneira de conceber a linguagem reflete diretamente no encaminhamento do processo educativo, em geral, e especificamente, do estudante surdo, uma vez que a linguagem assim considerada direciona o ensino de Língua Portuguesa por um viés discursivo enunciativo. Trata-se, portanto, de focalizar, no ambiente escolar, como apontam Rojo e Cordeiro (2010, p. 10), “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. Tal concepção de linguagem implica novas posturas de trabalho educativo, já que a linguagem é *locus* de práticas e de atividades que implicam no funcionamento da língua em situação de comunicação.

O conceito de dialogismo percorre toda a obra de Bakhtin tomando o homem em sua relação com o outro. O homem só se torna homem no processo de interação social, pela mediação dos signos criados pelos grupos organizados no decorrer das relações sociais. Dessa forma, são os signos criados nas interações sociais que dão forma à consciência individual e materializam a comunicação. E a palavra, signo social e fenômeno ideológico por excelência, é o material privilegiado dessa comunicação cotidiana entre os homens. É, pois, a interação verbal que determina o modo de funcionamento dos grupos sociais.

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 42).

Essa tessitura ininterrupta sugerida por Bakhtin, em que a palavra vai à palavra, manifesta-se na sua defesa de que a verdadeira substância da língua está na interação verbal. Ao argumentarem contra o objetivismo abstrato (quando este considera que só o sistema linguístico é capaz de dar conta dos fatos da língua, rejeitando a enunciação) e contra o subjetivismo idealista (quando este só considera a fala como contribuição individual e fonte constitutiva da língua), Bakhtin e Volochinov (2010) apresentam uma síntese dialética, apontando a natureza social da enunciação. Postulam, dessa forma, uma concepção de linguagem anunciando-a dialógica e sinalizando o caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental, sendo o contexto social o centro organizador de toda enunciação.

Ao postularem que qualquer aspecto da enunciação é determinado por suas próprias condições reais e pela situação social imediata, Bakhtin e Volochinov (2010) deixam claro que é a situação que modula a enunciação, sendo esta um produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Tal concepção de linguagem nos remete às relações que se estabelecem além dos limites da língua como código linguístico, marcando a enunciação como produto social e realizado por sujeitos ativos e socialmente organizados, em um processo de interação e comunicação. Esse processo interacional depende do contato entre os sujeitos, do contexto e das relações aí estabelecidas.

Nesse sentido, a linguagem consiste em um processo contínuo de interação mediado pelo diálogo e não apenas pelo sistema autônomo de língua. Dessa forma, uma língua não é assimilada em seu sistema abstrato, mas a partir da estrutura concreta da enunciação, ou seja, uma língua é assimilada graças aos enunciados concretos utilizados e reproduzidos em comunicação efetiva.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diver-

sas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN/VOLOCHINOC, 2010, p. 98).

Isso significa que a língua só tem sentido e existe em função de seu uso pelos locutores e interlocutores, em situação de comunicação, os quais modulam seus discursos em função dessa situação.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de alguém*, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 117, grifos do autor).

Portanto, para a teoria da interação verbal, a linguagem é uma atividade sociocultural compreendendo práticas discursivas em um jogo de relações dialógicas. Tal princípio dialógico da linguagem se constitui, de acordo com Di Fanti (2003, p. 98), “por uma abordagem social que lhe é própria, um ‘compartilhar com o outro’ que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista”, uma vez que “se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação”. Assim, conclui a autora, “os efeitos de sentido existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito ‘não é a fonte de seu dizer’, uma vez que se constitui de modo dinâmico, com a instituição histórico-social”. Ou seja, a construção do sujeito e dos sentidos se dá discursivamente por meio das interações verbais na relação com o outro (DI FANTI, 2003, p. 98). Sob tal ótica, a linguagem “manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro”, constituindo-se, de acordo com Di Fanti (2003, p. 98), como uma “reação-resposta” a algo em determinada situação de interação.

Por isso, temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas – posições sociais, opiniões – que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção (DI FANTI, 2003, p. 98).

Assim, o discurso construído ou em construção pode ser considerado um processo de apropriação de experiências em constante interação. De acordo com Fiorin (2010), os enunciados, constitutivamente dialógicos, são sempre históricos.

A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso. Com a concepção dialógica, a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma época, a narrativa da vida de um autor, para se transformar numa fina e sutil análise semântica, que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentidos, apagamentos, etc. A história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade (FIORIN, 2010, p. 59).

Apesar de as observações de Fiorin (2010) se remeterem diretamente à literatura, elas nos permitem concluir que o sujeito ao fazer uso da língua não se posiciona tão somente como um intérprete de uma ideia ou um mensageiro de informações, mas sobretudo como um ser que aprova, reprova, adere, recusa, polemiza, vela, desvela, apaga. É, pois, no confronto e na oposição de vozes que os interlocutores se enfrentam no adro da capela, às margens das cidades, no mercado das flores...

1.2 Aplicando conceitos de Bakhtin ao processo de ensino e aprendizagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa trazem recomendações pedagógicas que direcionam o ensino e a aprendizagem da língua materna por meio dos gêneros discursivos, considerando-os como objetos desse processo (BARROS; PADILHA, 2011). Assim, diferentes estudos têm se debruçado sobre as implicações práticas e teóricas que envolvem tais recomendações, cujas bases são calcadas na concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos. Isso amplia as possibilidades de reflexão e planejamento de ensino e aprendizagem da leitura e da produção escrita a partir da valorização dos contextos de uso e da circulação dos diferentes textos (ROJO; CORDEIRO, 2010).

Barros e Padilha (2011) ressaltam que Bakhtin, como filósofo da linguagem, não se dedicou a reflexões que implicassem o processo de ensino e aprendizagem.

Tampouco imaginou que suas considerações acerca dos gêneros discursivos – enunciados concretos – poderiam se repensadas como ponto a partir do qual se poderia articular o ensino de línguas. Essa releitura de sua obra com fins de ensino-aprendizagem ocorre muitos anos após sua morte, por pesquisadores da Universidade de Genebra (BARROS; PADILHA, 2011, p. 268).

Desde os anos noventa do século vinte, concluem as autoras, os pesquisadores Schneuwly, Dolz e seus colaboradores, da universidade de Genebra, dedicam-se aos estudos dos fundamentos teóricos bakhtinianos, aliando-os à teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky. Assim, o trabalho com gêneros discursivos, tomados como instrumentos de ensino e aprendizagem, tem se efetivado em diferentes propostas de didatização desses gêneros. Para se refletir acerca das especificidades do ensino nessa perspectiva, é necessário compreender como os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gêneros articulam-se com a noção de instrumento e objeto de ensino e aprendizagem.

Foi pela obra de Bakhtin que a noção de gênero alcançou, no parecer de Schneuwly (2010), provavelmente pela primeira vez, uma dimensão considerável. O conceito de gênero desenvolvido por Bakhtin (2006) parte do princípio de que os diversos campos da atividade humana estão conectados ao uso da linguagem. O modo como tal linguagem se efetiva é tão multi-forme quanto aos campos da atividade social, cujos integrantes empregam a língua em forma de enunciados concretos de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas de atividades. Ou seja, cada esfera de comunicação determina seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem (escolhas de recursos lexicais e gramaticais) e sua construção composicional. Apesar de cada enunciado particular ser individual, cada campo de utilização da língua organiza seus enunciados que vão se estabilizando precariamente. Dessa forma, os gêneros são produtos históricos e sociais, constituindo-se em instrumentos semióticos para a ação da linguagem (SCHNEUWLY, 2010). De acordo com Bakhtin (2006, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Até na conversa mais descontraída os sujeitos moldam seus discursos por determinadas formas de gênero, “às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)”.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas

típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2006, p. 282).

Nesse sentido, aprender uma língua significa, para Bakhtin (2006), aprender a construir enunciados, uma vez que os sujeitos não falam por orações e palavras isoladas, mas sim por enunciados: os discursos são organizados pelos gêneros quase da mesma forma que os organizam as formas gramaticais e sintáticas. Depreende-se, assim, que os textos orais, escritos ou sinalizados são produzidos por meio de determinados gêneros do discurso que, trazendo formas típicas de construção, são fontes socio-cognitivas e culturais que orientam os falantes na produção e compreensão dos diferentes discursos em circulação social. Todavia, a compreensão vincula-se à participação de um diálogo, não só com o texto, como também com seu destinatário, uma vez que esta não se dá sem que se entre numa situação de comunicação, isto é, a compreensão não surge de uma subjetividade, mas é tributária de outras compreensões (FIORIN, 2008). A compreensão “da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 271). É com esse sentido que Rodrigues (2004) aponta que os gêneros exercem um efeito normativo sobre as interações verbais (ou não verbais). Assim, a autora se pronuncia

Por isso que se pode dizer que para Bakhtin os gêneros são formas de ação: na interação, eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados, pois balizam o autor no processo discursivo, e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa) (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Por essa perspectiva pode-se observar que os discursos são produzidos, como aponta Schneuwly (2010, p. 23), em função de uma situação definida por certos parâmetros como finalidade, destinatários e conteúdos, ou seja, os discursos são orientados pela elaboração de uma ação discursiva, envolvendo um sujeito, “o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever)”, numa dada situação, “com ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” que funciona como “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Tal ação discursiva leva em conta, inevitavelmente, o discurso de outrem, ou seja, é perpassada pelo discurso alheio. Assim, o discurso só existe de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma tiva posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão [...] (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Assim, os sujeitos vão se constituindo discursivamente, uns em relação aos outros, por meio das relações sociais das quais participam, incorporando as diferentes vozes sociais. Os sujeitos agem em relação aos outros e isso significa que “o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2008, p. 55). Depreende-se, assim, que todos os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados. Nesse sentido, a enunciação é o produto da interação discursiva de dois sujeitos socialmente organizados, cuja estrutura é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

É, portanto, no espaço discursivo, meio em que os enunciados se desenrolam, que se pode, como aponta Franchi (1987), reencontrar dimensões de uma liberdade criadora quanto ao uso e práticas de linguagem e, por extensão, à produção de textos (orais, escritos ou sinalizados). Dessa forma, a concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos, tomados como objetos de ensino, pode direcionar, como aponta Lima (2012), uma metodologia de ensino de língua baseada na verdadeira substância da língua(gem): a interação verbal, levando em conta as implicações do enunciado como unidade real de comunicação discursiva e de seu contexto correspondente. Na referida concepção de linguagem, o sujeito tem papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que toda enunciação é resultado de um trabalho social realizado por sujeitos ativos, situados historicamente que se pronunciam individualizando seu discurso. Por sua vez, a noção de gênero carrega a ideia de orientação da ação discursiva, pois congrega conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos determinados pela situação social e pelas relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem a partir da interação discursiva se reveste de grande importância, uma vez que a enunciação é de natureza social e interacional, ou seja, as formas da língua são assimiladas na estrutura concreta da enunciação, como signo variável e flexível e não no sistema abstrato, como forma sempre idêntica. Assim, se pronunciam Bakhtin e Volochinov (2010, p. 98), “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um

sistema abstrato de formas normativas”, e sim “com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso da cada forma particular”. As formas linguísticas se mostram, aos locutores, sempre mergulhadas em enunciações e contextos precisos, concluem os autores.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita a partir das articulações descritas deve levar em conta que as múltiplas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos são marcadas por valores individuais engendrando diferentes possibilidades enunciativas. Assim, perante à escrita de um texto, todo aprendiz em ativa posição responsiva aos enunciados circulados socialmente pode se constituir discursivamente, desvendando mais facilmente, junto com seus parceiros de comunicação, as determinações sociais da comunicação, bem como o valor das unidades linguísticas e seus diferentes recursos no uso efetivo da linguagem. Considerando esse processo em seu movimento interlocutivo, pode se pensar nesses aprendizes como sujeitos em atualização da linguagem, tendo em vista que “compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 137).

Dessa forma, é possível articular a concepção bakhtiniana de linguagem (como produto da interação verbal) com o processo de ensino e aprendizagem da escrita e, mais precisamente, com o processo que será discutido neste trabalho: produção textual em português por meio da reescrita de uma história de aventura, por confabulações entre pares surdos e educadores ouvintes, tendo a Libras como língua de interlocução.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTO: PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

2.1 Linguagem e surdez

Para se refletir sobre questões da educação do estudante surdo é necessário entender a condição deste como diferente e não como deficiente. De acordo com Bueno (1998, p. 56), tal visão só é possível “se ultrapassarmos as decorrências diretas da perda auditiva e analisarmos de forma mais abrangente as consequências geradas por ela, aliadas às consequências construídas e produzidas pelas relações sociais”. A surdez, como deficiência e diferença constitui-se como um conceito social, cultural e histórico. Tal conceito, construído e apropriado pelo meio social gera diferentes significados em relação à surdez em diferentes contextos históricos.

É necessário, portanto, uma reflexão em torno das dinâmicas institucionais e sociais exercidas na educação do surdo, considerando suas especificidades e as diferentes práticas educacionais adotadas, tendo em vista o acesso desses estudantes à aprendizagem e às experiências curriculares no ambiente escolar.

Historicamente, a pedagogia para surdos tem se construído “a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria oralidade/gestualidade” (SKLIAR, 1998, p. 9). Nesse ringue, uma minoria linguística defende seus direitos em uma batalha desigual, uma vez que as propostas e estratégias pedagógicas e metodológicas privilegiam a ideologia hegemônica que negligencia o estudante surdo. De acordo com Lane (1992), a tentativa de se educar crianças surdas a partir de métodos e estratégias de ensino estruturadas para crianças ouvintes tem se mostrado, ao longo dos anos, ineficaz, fato que se verifica em qualquer lugar do mundo, em que a educação do surdo seja ministrada restritamente em língua nacional. Dessa forma, o trabalho educacional com estudantes surdos tem se colocado como um campo aberto às pesquisas, uma vez

que, historicamente, as diferentes propostas educacionais voltadas a eles não têm garantido o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Nesse cenário avulta a importância da língua de sinais e de seu papel imprescindível para que o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo aconteça da mesma forma como acontece para os alunos ouvintes (MOURA, 2013).

Sabe-se que sem a linguagem as potencialidades do homem permanecem virtuais, restringindo o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, sociais e emocionais. Assim, a linguagem como um processo mental de manifestação do pensamento orientado para o inter-relacionamento pessoal e construção da subjetividade é o caminho para que o homem estabeleça relações com o mundo.

A língua de sinais, como *locus* de interação e de interlocução é o meio que garante o pleno desenvolvimento da linguagem da criança surda. Desempenhando todas as funções de uma língua, a Libras “cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte” (MOURA, 2013, p. 15). Nesse sentido, Lodi e Luciano (2014) chamam a atenção para a importância da convivência das crianças surdas com adultos e pares surdos usuários da Libras e ou ouvintes fluentes nessa língua para a constituição e ampliação de relações com o mundo e o pleno desenvolvimento das funções mentais superiores. Dessa forma, a língua de sinais como qualquer língua oral é o elo entre o mundo e suas significações. Com efeito, a língua de sinais, constituída pelo fenômeno social de interação verbal, é a base para a constituição do surdo em ser de linguagem.

Estudos apontados por Lodi e Luciano (2014) mostram que o processo de aquisição de linguagem é, basicamente, o mesmo entre crianças surdas e ouvintes, independentemente da modalidade da língua;

portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento são as relações que elas estabelecem com os interlocutores usuários da língua, pois, tanto as crianças ouvintes quanto as surdas, no período inicial, fazem uso do gestual na utilização de dêiticos; no período seguinte, surgem então, as primeiras palavras/sinais e os gestos referenciais relativos a esquemas complexos de ações derivadas das trocas realizadas entre crianças e mães e não relativo a referentes específicos (LODI; LUCIANO, 2014, p. 37).

Contudo, o grande desafio enfrentado pelo sistema educacional, como mostra Moura (2013, p. 17), é como oferecer um aprendizado de Libras da melhor maneira possível, “uma vez que as crianças surdas são, na maioria das vezes, filhas de pais ouvintes que nunca ouviram falar de língua de sinais”. Assim, quase sempre essas crianças surdas terão um con-

tato tardio com a língua de sinais e por não conviverem com usuários de sua língua e também por serem privadas de participar das trocas interativas por meio da linguagem oral que circula no meio familiar, tais crianças apresentam, muitas vezes, significativo atraso na linguagem (LODI; LUCIANO, 2014).

Assim, é necessário levar em conta a realidade de muitos surdos, que tomando contato tardiamente com a língua de sinais, carregam pela vida uma comunicação insatisfatória, além do significativo atraso de linguagem. Tais sujeitos poderão chegar à escola com grandes dificuldades de aquisição da Língua Portuguesa. Desse modo, aponta Lacerda (2006), o atraso de linguagem pode gerar consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que tais sujeitos venham a realizar tardiamente o aprendizado de uma língua. Ainda, de acordo com Lacerda (2006), devido às dificuldades geradas por questões de linguagem, esses sujeitos surdos podem se encontrar defasados no que concerne à escolarização, sem um apropriado desenvolvimento e com conhecimentos abaixo do esperado para sua idade. Frente a essa realidade, cabe à escola o papel de propiciar ao aluno surdo a aquisição de sua língua, a não ser que este seja filho de pais surdos (MOURA, 2013). E mesmo nessa situação, talvez seja necessário um trabalho escolar para garantir o aprendizado dessa língua, uma vez que nem todos os pais surdos fazem uso da língua de sinais.

Práticas de educação bilíngue são apontadas como o caminho para se enfrentar a situação em que se encontra a maioria dos alunos surdos e garantir condições de aprendizagem e mesmas oportunidades dos alunos ouvintes. Tais práticas têm como relevância a língua de sinais na comunicação e na aprendizagem no ambiente escolar, o que remete diretamente à reestruturação de propostas pedagógicas e práticas curriculares, já que o objetivo de um programa bilíngue é garantir a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Reconhecer a condição bilíngue do aluno surdo implica, de acordo com Peixoto (2006, p. 206), “aceitar que ele transita por essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas”. Assim, conclui Peixoto (2006), a língua de sinais, historicamente desprezada, passa a exercer seu papel preponderante na apropriação dos elementos culturais, sociais e históricos, bem como na promoção do desenvolvimento integral, cognitivo e afetivo.

A linguagem, em sua essência, é social e se desenvolve nos diferentes contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, portanto, para seu desenvolvimento é necessário estabelecer relações com outros que fazem uso de uma mesma língua (LODI, 2013). Desse modo, para se propiciar um ambiente rico e estimulador para que tal processo se dê satisfatoriamente na

criança surda, em que a Libras ocupe um lugar de destaque como primeira língua em sua organização de mundo, faz-se imperativo que a linguagem a rodeie o tempo todo (MOURA, 2013). Portanto, é necessário garantir a circulação da linguagem nos espaços pedagógicos específicos para que as crianças surdas tenham oportunidade de se relacionar com a língua em uso pelos mais diferentes interlocutores. Para tanto, exige-se novas posturas dos profissionais envolvidos.

A criança surda deve ter a possibilidade de ver a língua circulando por diferentes “portadores” que terão estilos e formas diferentes de se comunicar. Além disso, falantes de diferentes idades comunicam-se de formas diversas, sobre assuntos distintos. O que deve estar sempre claro é que a aquisição de linguagem se dá em situações espontâneas e não em circunstâncias artificiais (MOURA, 2013, p. 19).

Assim, todo trabalho em torno da língua de sinais, como primeira língua e como língua que amplia o cenário do estudante surdo, deve incorporar recursos e metodologias educacionais que considerem as singularidades deste que apreende o mundo visualmente. Nessa nova relação, escola, família e comunidade devem projetar ações articuladas que garantam o desenvolvimento da linguagem dentro de um espaço que propicie condições linguísticas, sociais e culturais imprescindíveis para que o processo.

Para tanto, é fundamental que a língua de sinais circule neste palco, pois é por meio dela que os surdos ampliam suas relações com o mundo, desenvolvendo suas funções mentais superiores, processos disparados e mediados pelos signos (LODI; LUCIANO, 2014). A importância desses interlocutores no espaço escolar e o valor de uma língua comum são facilmente percebidos quando se leva em conta o conceito bakhtiniano de linguagem como produto da interação verbal. Para que os signos se constituam é fundamental que os indivíduos estejam socialmente organizados, formando uma unidade social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). É, pois, na escola que se espera que o estudante surdo se depare com interlocutores fazendo uso de uma língua que o considere, possibilitando a construção de relações comunicativas (MOURA, 2013). Porém, nas escolas ainda circulam e imperam metodologias que regem o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo a partir da mesma concepção de língua e linguagem adotada para alunos ouvintes, respaldada na concepção de língua como código, desconsiderando o desenvolvimento da linguagem como processo discursivo.

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, entretanto, chegam à consciência do homem em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2006), ou seja, aprende-se uma língua a partir de enunciados

concretos, em situação de comunicação. Nesse sentido, a criança surda com pouca participação em práticas sociais direcionadas pela língua de sinais pode apresentar um processo fragmentado de linguagem: “o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, tampouco se identifica com o mundo ouvinte”, uma vez que “lhe falta vivência na língua majoritária que, de certa forma, sempre esteve pautada em exercícios e práticas artificiais (a língua transformada em código)” (GESUELI, 2006, p. 282).

Pelo exposto até agora, concordamos com Moura (2013, p. 21), quando esta pontua que a questão da linguagem não envolve apenas uma língua, mas “um ambiente social, uma identidade, um grupo” e que só se pode proporcionar ao aluno surdo o desenvolvimento pleno da linguagem, contemplando todos esses aspectos. Talvez seja nesse sentido, que Fernandes (2006) aponta o ambiente de desorganização escolar como uma das causas da desorganização do pensamento do surdo refletido na leitura e nas produções textuais. Pois, a plena aquisição da linguagem é fruto de novas relações que promovam a valorização do aluno surdo como ser social e de linguagem em contextos em que este possa fazer uso da linguagem “mais do que para se comunicar, mas para estabelecer diálogo consigo mesmo” (MOURA, 2013, p. 22). Portanto, é a partir desse diálogo consigo mesmo que o surdo constrói sua subjetividade, alarga seus horizontes, desenvolve relações interpessoais e, conseqüentemente, dá contorno a sua identidade. O processo de formação da própria consciência tem na linguagem sua seta orientadora, pois é a linguagem que amplia a percepção do contexto social, assegurando conexões entre o homem e o mundo. E o desenvolvimento da linguagem só é garantido quando a criança tem acesso a uma língua. Porém, para a criança surda se desenvolver não basta apenas oferecer a ela a língua de sinais, é necessário alinhar ações que a conduzam à integração com sua própria cultura, para identificação e uso efetivo de sua língua. Portanto, a escola não deve se restringir a “um espaço de circulação da língua” ou de conteúdos curriculares, mas funcionar também como o espaço por excelência onde a cultura surda possa estar presente (MOURA, 2013, p. 22).

As questões da linguagem na construção da identidade do aluno surdo ganham grande importância no espaço escolar (quando este considera as especificidades dos surdos) uma vez que, muitas vezes, é o único lugar em que os surdos têm a chance de se relacionar com seus pares, visto que grande parte deles é filho de pais ouvintes. Dessa forma, Gesueli (2006, p. 282) se posiciona.

Se o tema da linguagem na construção da identidade deve ser considerado no processo educacional de qualquer sujeito, mais significativo ele se torna na questão da surdez, pois em

razão do uso da língua de sinais a criança surda filha de pais ouvintes, possivelmente, terá poucas oportunidades de usar significativamente essa língua. Em outras palavras, as possibilidades de aquisição da língua de sinais estarão restritas ao contato com a comunidade surda.

A autora destaca o papel do professor surdo e da língua de sinais no ambiente escolar como essencial para a edificação de uma identidade surda e para a construção de uma educação eficiente. É, pois, em um ambiente propício a interações que o aluno surdo toma “a própria língua como objeto de atenção, participando de negociações que focalizam a adequação dos interlocutores” e, dessa forma, “sua competência linguística evolui em íntima relação com os enunciados dos outros [...]” (GESUELI, 2006, p. 285).

Concluindo, suscitar reflexões em torno dos movimentos institucionais e sociais que direcionam e determinam os rumos da educação dos surdos é uma das razões para se debater questões da surdez e da linguagem, uma vez que estas são ainda permeadas de mitos e contradições.

2.2 Leitura e Escrita – Como as práticas são compreendidas

Uma das principais tarefas da escola é o ensino da leitura e da escrita, uma vez que ler e escrever, em uma sociedade letrada, é uma das importantes condições para que a pessoa exerça plenamente sua cidadania. Em uma sociedade caracterizada pelo conhecimento, a escola tem o papel determinante no processo de participação do homem em seu meio, devendo garantir as aprendizagens pertinentes e relevantes para tanto. Porém, em seu exercício, muitas vezes a escola acentua as diferenças sociais, culturais, econômicas e, especificamente, as diferenças linguísticas (como a surdez, por exemplo, caracterizando-a como mais um fator de exclusão).

Em relação à aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos, pouco se tem feito para a inversão da ordem colonizadora em que prevalece a concepção tradicional da escrita como representação da oralidade, o que concorre para que o aluno surdo apresente, quase sempre, atraso significativo em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Pela impossibilidade de relacionar oralidade e escrita, como fazem os alunos ouvintes, a Língua Portuguesa para o aluno surdo se transforma naquilo que ele vê, e, assim, o processo de apropriação desta se pauta em experiências visuais centradas, prioritariamente, na leitura (FERNANDES, 2011). Dessa maneira, a natureza visual das atividades de leitura e produção de escrita, realizadas pela escola, deve ser a questão mais importante a ser levada em conta pelos professores de alunos surdos (FERNANDES, 2011).

Gesueli e Moura (2006, p. 111), afirmam que o aluno surdo, por não ouvir, apoia-se no aspecto visual da escrita, sendo possível considerar tal

aspecto “como um fator facilitador do processo de aquisição do português”. Examinando os modos pelos quais a criança surda atua na leitura e na produção de textos, no início da alfabetização, Gesueli e Góes (2001) grifam a tendência de tal processo se dar, principalmente, a partir do aspecto visual da escrita. Não se trata de um simples processamento da informação visual, alertam as autoras, mas de um trabalho de elaboração e de significação da linguagem. A ênfase dada ao aspecto visual se deve ao fato de que para os surdos o processo de aquisição do português escrito não se apoia no oral-auditivo e que a interpretação do registro visual escrito acontece por meio de uma língua cujo caráter é gestual e visual (GESUELI; GÓES, 2001). Peixoto (2006), por sua vez, propõe reflexões psicolinguísticas acerca das construções conceituais da escrita pela criança surda, observando que a língua de sinais é usada como elemento de significação desse processo.

A supervalorização das propriedades fonéticas da escrita, como encaminhamento metodológico, coloca as crianças surdas em desvantagem no ambiente escolar e esse contato com a escrita não se faz significativo, uma vez que elas não percebem o mecanismo da relação da letra e o som (FERNANDES, 2006). Para os surdos, a leitura não se dá por tal rota fonológica.

Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura (FERNANDES, 2006, p. 10).

Portanto, é por meio de tal mecanismo cognitivo que os surdos fazem a passagem da palavra ao significado, sem ouvir o seu som, ou seja, as palavras não são reconhecidas pela rota fonológica (pela pronúncia), mas pela identificação visual com base na forma ortográfica (FERNANDES, 2006). Porém, o ato da leitura está relacionado à ampla compreensão e negociação de sentidos a partir de uma interação efetiva com o texto, não se restringindo à compreensão de palavras isoladas ou de frases mecânicas e estereotipadas, sem a reflexão de seu funcionamento. Pelo fato de tal processo compreender a passagem de uma língua não-alfabética (língua de sinais) para uma língua alfabética (o português), Fernandes (2006) opta pela denominação de letramento ao se referir ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para surdos. Para que esse letramento seja desenvolvido em sala de aula, Fernandes (2006, p. 8) aponta os princípios que norteiam os encaminhamentos metodológicos:

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);

- o letramento considera a leitura e a escrita sempre inseridos em práticas significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor escritor em seu meio social e cultural.

Como estratégia eficaz para o letramento, Fernandes (2006, p. 12) orienta a leitura inicial envolvendo as palavras ou expressões conhecidas pelo aluno e “a ampliação do ‘zoom’ do olhar do aluno das palavras isoladas para unidades de significado mais amplas (ex.: ‘colher de pau’ em vez de ‘colher’, ‘abrir a janela, a porta, a conta’ em vez de ‘abrir’, e assim por diante)”, além da apresentação do texto em seu suporte original, auxiliado pelas tecnologias como digitalização, projeções, entre outras. Fundamentando o argumento de Fernandes (2006) em relação à ampliação do olhar do aluno às palavras, buscamos em Bakhtin e Volochinov (2010) a justificativa para o exposto quando estes nos revelam que o locutor se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas, num dado contexto concreto. Assim, para o locutor, o centro da gravidade da língua está na nova significação da qual a palavra se reveste. O importante não é o aspecto da forma linguística, apontam Bakhtin e Volochinov (2010, p. 96), que “em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico”, mas o que importa “é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto”, aquilo que torna a palavra um signo apropriado às condições e às circunstâncias que a acompanham, tornando-a um signo variável e flexível. Trata-se, portanto, de reconhecer o traço distintivo, imprevisto, novo de uma palavra num fato particular. As escolhas das palavras para a construção de um enunciado não são tomadas “sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*”, costuma-se tirá-las “de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso”, ou seja, “pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero” (BAKHTIN, 2006, p. 292). Um belo exemplo de tal concepção apresenta-se na obra de João Cabral de Melo Neto, especificamente em **Rios sem Discurso**²: “Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária”. É preciso, pois, extrair dos vocábulos seu princípio ativo preso no dicionário.

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, de acordo com Lacerda e Lodi (2014), empregou historicamente uma metodologia fundada em estratégias isoladas do contexto enunciativo.

Desta forma, a metodologia empregada acabava restringindo as crianças surdas a um ensino-aprendizagem da língua portu-

2 MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: Volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 338. (Biblioteca Luso-brasileira). Série brasileira.

guesa realizado a partir de palavras isoladas do contexto enunciativo (às quais eram atribuídos valores monossêmicos), que colocadas em frases simples (muitas vezes sem possibilidade de uso social) só poderiam ser compreendidas a partir das estruturas gramaticais que as constituíam. Além disso, determinam uma relação com a linguagem escrita sem possibilidade de estabelecimento de uma relação discursiva efetiva com o texto (LACERDA; LODI, 2014, p. 145).

Tal metodologia, não proporcionando o fluxo do discurso que deveria se estabelecer na transição das referidas línguas, não desenvolvia o processo de leitura necessário para a posterior produção textual. As autoras defendem, ainda, que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para surdos devem partir de uma metodologia que reconheça a necessidade de se levar em conta “a interação entre escrita e os valores socioculturais que a determinam”, tendo em vista a situação de uso nos diferentes campos de atividade humana (LACERDA; LODI, 2014, p. 146).

Provedo um ambiente significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da visão de letramento que traz em seu escopo a preocupação com aspectos socio-históricos da aquisição do sistema escrito pela sociedade, Silva *et al.* (2005) desenvolveram um trabalho com um grupo de surdos, a partir de gêneros variados, com ênfase em atividades de compreensão de textos e de produção da linguagem escrita em três momentos complementares:

Prática de leitura de textos – cujo objetivo é levar o aluno surdo a ampliar sua capacidade de leitura assim como resgatar dentro do grupo a relatividade das leituras (intertextualidade) [...]

Prática de produção de textos – cujo objetivo é possibilitar ao aluno surdo oportunidades significativas de produzir textos e lidar com as condições de produção da escrita (quando se escreve, para quem se escreve, o que se escreve, por que se escreve [...])

Prática de análise linguística – a partir das práticas de leitura e produção de textos esse é o momento de instrumentalizar o aluno surdo para a produção e conseqüente auto-correção de seus textos, levando-os a familiarizar-se com as regras de convenções da escrita (SILVA *et al.*, 2005, p. 1321).

A proposta pedagógica apontada, recorrendo-se ao trabalho com textos diversos, privilegiou atividades de leitura, interpretação e compreensão textual, dramatização, produção textual e ilustração, propiciando ao grupo de surdos, além do hábito e o gosto pela leitura em ambientes significativos, reflexão sobre a necessidade da utilização da língua em situações concretas de comunicação. Nesse contexto, fica claro a necessidade

de se considerar o processo de aquisição da escrita como um conjunto de práticas discursivas, ou seja, práticas sociais significativas que o aluno desempenha por meio da linguagem (GESUELI; MOURA, 2006). A escrita, portanto, deve ser tomada como atividade imersa nas práticas sociais e que faça sentido para o aluno, uma vez que estas implicam em dimensões funcionais da língua em uso.

Silva e Cheffer (2006, p. 77) afirmam que as discussões em torno da aquisição da leitura e da escrita pelo aluno surdo têm preocupado seus professores, porém, tais preocupações ainda se relacionam aos aspectos mecânicos da escrita enfatizando habilidades de codificação e decodificação, “deixando de lado a dificuldade de o aluno surdo atribuir sentido a essas atividades, na escola ou fora dela”. As autoras apontam perspectivas de trabalho com a escrita que podem “levar o aluno surdo a deixar de lado os aspectos mais mecânicos focalizados tradicionalmente pela escola”, ajudando-os na construção de noções a partir do processo de letramento de forma mais ampla, ou seja: “o que é a escrita, para que serve, como e por que se escreve e para quem se escreve”, privilegiando a interlocução como espaço de produção de sentido e de constituição de sujeitos (SILVA; CHEFFER, 2006, p. 77).

Como já apontado, a interação da criança surda com a escrita se fará por intermédio da língua de sinais, o que demanda um trabalho que considere a dinâmica dialógica instaurada entre as duas línguas e que propicie “a sobreposição e o estabelecimento de relações múltiplas e dialéticas nas diferentes práticas sociais de uso da linguagem” (LACERDA; LODI, 2014, p. 147). A sistematização da textualidade e a construção de um repertório para o registro escrito que deem conta das diferentes tarefas humanas referente à expressão e comunicação dependem de um trabalho mais amplo que a mera memorização de palavras dicionarizadas.

Em relação ao processo de sistematização desse trabalho, visando assegurar aos alunos surdos a chave de acesso à significação dos textos em circulação, Svartholm (2014, p. 36), descreve um trabalho de contraste linguístico em que os professores surdos ou ouvintes “liam” junto com as crianças surdas em busca de significados, recontando-os em língua de sinais, além de explicar e discutir as expressões linguísticas encontradas nos textos, comparando as duas línguas.

O ambiente comunicativo, interativo na sala de aula, é evidentemente muito importante para a aprendizagem de qualquer criança, surda ou ouvinte. É do encontro com a língua, do entendimento da informação apresentada em diversas formas linguísticas e do uso individual da língua que o desenvolvimento da criança ocorre, tanto linguística quanto cognitivamente. Aumentar a complexidade da língua usada também é importante para este desenvolvimento (SVARTHOLM, 2014, p. 41).

A autora argumenta, ainda, que o próprio desenvolvimento e o crescimento da criança exigem uma língua mais eficaz para cumprimento das “funções mais complexas e avançadas”, ou seja, uma língua que permita a criança argumentar, discutir assuntos abstratos, criar e testar hipóteses, generalizar, concluir, entre outras, o que é quase impossível de se realizar “com formas esparsas e fragmentadas de representações linguísticas” (SVARTHOLM, 2014, p. 41). O acesso a uma língua “perceptível e inteligível”, em sala de aula, é pré-requisito para a aprendizagem do aluno surdo, pois é ela que garante a “participação em diálogos” e a “negociação efetiva de significados” presentes nos textos (SVARTHOLM, 2014, p. 42).

Ao se referir que o ensino de uma segunda língua para surdos está centrado na escrita, pelo fato de a criança surda não utilizar a audição eficientemente, Svartholm (2014, p. 43) declara que “aprender a língua não pode ser diferenciado de aprender a ler a língua; os dois processos coincidem e são interligados”. Assim, para a construção da competência leitora, o professor deve se valer de uma variedade de modelos linguísticos, explicações, traduções e estratégias a partir da comunicação visual.

A percepção de estruturas de texto recorrentes e esquemas de textos parecem ser úteis para o estudante de línguas para o desenvolvimento eficiente da “leitura”, isto é, buscar por significados embutidos nestas estruturas nos textos. Estrutura de textos, esquemas e outras ferramentas para o reconhecimento de gêneros podem, desta forma, ser vistos como guias para estudantes em busca por significados (SVARTHOLM, 2014, p. 43).

Nesse sentido, uma proposta de desenvolvimento da competência de leitura deve ter em vista a relevância da interação para a construção de sentidos e de significação, contemplando discussões em língua de sinais. Considerando as estratégias de leitura, Solé (1998) argumenta a importância de atividades preliminares para se adentrar ao texto. Para melhor compreensão dos alunos, antes da leitura propriamente dita, a autora chama a atenção para a exploração de elementos paratextuais como as ilustrações que acompanham a escrita, enumerações, sublinhados, mudanças de letras, saliências gráficas, entre outros, uma vez que tais elementos funcionam como orientadores e facilitadores da leitura, auxiliando os alunos a estabelecer previsões e criar hipóteses em função do suporte e do gênero dos textos lidos. Esse trabalho tem na figura do professor o papel de mediador, de forma a assegurar o entendimento do texto de modo geral garantido pelo contexto social e histórico e, de modo particular, pela nova significação da qual as palavras se revestem num enunciado concreto, particular.

Para a interpretação de determinadas palavras é necessário colocar em ação fatores pragmáticos que direcionam os usos linguísticos na situação de uso, uma vez que os elementos sintáticos e semânticos, muitas ve-

zes, não bastam para a interpretação, sendo necessário um apelo à situação de produção do discurso (POSSENTI, 1993). Ou seja, é necessário dominar a linguagem, os aspectos composicionais e funcionais do gênero (propósito, situação comunicativa, interlocução) para se reconhecer o sentido das palavras e expressões no texto. A construção de conceitos para palavras desconhecidas pode se dar a partir do contexto e inferências, de informações e referências complementares em outros textos ou imagens de apoio, fotografias, gravuras, vídeos da internet, além de outros recursos da tecnologia da informática. Considerando os estudos de Campello (2007), muito se tem discutido sobre as linguagens não verbais, enfatizando a linguagem imagética envolvendo diferentes suportes. Nesse sentido, a pedagogia visual vem em auxílio da educação dos surdos com a presença de novos discursos, predominantemente imagéticos, que circulam conhecimentos de maneira diversa (CAMPELLO, 2007). A apropriação dos recursos visuais, como instrumento, pode gerar novos saberes, possibilitando novas ações.

Ainda em relação à organização de suportes pedagógicos tendo em vista o letramento de alunos surdos, é necessário buscar uma mediação entre teoria linguística e prática pedagógica. De acordo com Franchi (1987), é no uso e na prática da linguagem e não especificamente falando dela que se poderá buscar caminhos para a sistematização da língua. O autor se refere à atividade linguística como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” que se dá em “circunstâncias cotidianas de comunicação” nos espaços familiar e comunitário transitados pelas crianças (FRANCHI, 1987, p. 35). Para as crianças ouvintes, esse processo se desenvolve por meio da oralidade, enquanto para as crianças surdas o mesmo é (deve ser) garantido pela língua de sinais. Para Franchi (1987, p. 35), o saber com o qual as crianças chegam à escola (atividade linguística desenvolvida nas referidas circunstâncias cotidianas de comunicação), somente pode ser reproduzido na escola e utilizado pela escola como meio de ensino aprendizagem se esta se propuser como “um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação” seja espaço de diálogos, de trocas e de interlocução entre professores e alunos e entre alunos criando condições “para o exercício do ‘saber linguístico’ das crianças”. Também para as crianças surdas, a atividade linguística desenvolvida pela língua de sinais só será suporte eficiente para a aprendizagem de uma segunda língua se a escola se colocar como interlocutor real dessas crianças, em situações específicas de linguagem na qual faça sentido a escrita como um dos instrumentos verbais exigidos pela sociedade do conhecimento.

Há, porém, que se ter em mente a diferença estrutural e de funcionamento entre as duas línguas envolvidas e, portanto, para que a criança surda se aproprie da linguagem escrita é exigido “um alto grau de abstração

em relação ao mundo e aos objetos”, o que é conseguido, unicamente, com o desenvolvimento da língua de sinais (LODI, 2013). Assim, para aprender a Língua Portuguesa escrita, a criança surda tem como ponto de partida a atividade linguística, vista como aquele exercício pleno com intenções significativas da linguagem, já constituída ao longo de seu desenvolvimento por meio da língua de sinais. Entretanto, ao ter como base de saída a língua de sinais para reflexões linguísticas, os alunos surdos esboçam uma espécie de *interlíngua*, característica de “aprendizes de segunda língua”, trazendo estruturas e funções da “língua-base (Libras)” e da “língua-alvo (português)” (FERNANDES, 2011, p. 113). Assim, os textos escritos pelos alunos surdos apresentam certas convenções características próprias da língua de sinais. A passagem para o registro escrito sofrerá mais ou menos interferências da sinalização à medida do domínio que o aluno surdo tenha da segunda língua. Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 115) relata que é comum se deparar com textos que apresentam “palavras inadequadas; troca de artigos; omissão ou erros de preposição, conjunção e outros elementos de ligação; problemas de concordância nominal (gênero, pessoa e número); uso inadequado de verbos”, além de alterações da ordem na construção frasal.

O professor envolvido com as questões surgidas pela variação das línguas, tanto em estrutura quanto em funcionamento, deve levar seus alunos surdos a diversificar e a diferenciar os recursos expressivos utilizados para sinalizar e escrever e a realizar coerentemente o registro escrito. Aqui tem lugar uma prática que Franchi (1987, p. 36) afirma ter início na aquisição da linguagem “quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipótese de trabalho relativo à estrutura de sua língua”. A questão ganha complexidade quanto se trata da reflexão em uma segunda língua, como é o caso dos alunos surdos. De qualquer modo, aqui se situa a atividade epilinguística, a qual Franchi (1987, p. 36) se refere como “prática que opera sobre a própria linguagem”, comparando e transformando expressões, experimentando “novos modos de construção canônicos ou não”, que “brinca com a linguagem”, revestindo “as formas linguísticas de novas significações”.

Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades (FRANCHI, 1987, p. 36).

2.3 A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos

Os pressupostos do direito fundamental à educação com implicações à apropriação do saber com condições e níveis adequados de aprendizagem refletem na Política Nacional de Educação endossando uma perspectiva inclusiva. A partir do reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras por meio da Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002) e tendo em vista o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) que define atribuições e prevê a atuação de profissionais específicos na educação de surdos, ações foram exigidas do poder público com relação à educação desta parcela da população.

A longa tradição de oralismo e as desigualdades historicamente constituídas que marcaram a história da educação dos surdos têm como reflexo um processo de escolarização com resultados insuficientes. Esse processo, de acordo com Skliar (1998), foi orientado por práticas voltadas à correção, à normalização e à violência institucional;

instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p. 7).

Buscando caminhos para enfrentar a realidade educacional dos surdos, pesquisadores como Lacerda e Lodi (2014) partem de estudos que apontam as línguas de sinais como a modalidade de linguagem acessível aos surdos, capaz de promover seu desenvolvimento. As pesquisas defendem que as línguas de sinais “devem ser incorporadas às práticas educacionais”, privilegiando propostas que visem ao “desenvolvimento integral da pessoa surda” (LACERDA; LODI, 2014, p. 12).

A maioria das pesquisas pontua a utilização partilhada da língua de sinais como o caminho mais claro para a educação plena do sujeito surdo. Os estudos de Lacerda (1996) nos mostram que a ausência de uma língua compartilhada gera graves consequências, comprometendo o processo dialógico e a prática pedagógica. Gesueli (1998) ressalta o papel dessa língua na construção do conhecimento em ambiente escolar, apontando-a como base do processo de interpretação e da mediação na elaboração sobre o sistema de escrita do aluno surdo.

Refletir, portanto, sobre a educação de surdos é refletir sobre posturas teórico-metodológicas calcadas em procedimentos pedagógicos exclusivamente voltados à educação de ouvintes. Nesse cenário, ganham espaço as discussões em torno da educação bilíngue. A proposta de uma educação

bilíngue reconhece o direito linguístico do indivíduo surdo, defendendo a interação deste como usuários da língua de sinais, de maneira que essa língua garanta seu pleno desenvolvimento. A interação com interlocutores da língua de sinais, o mais precocemente possível, pode evitar que a criança surda tenha um acesso fragmentado com o mundo e com a linguagem (LACERDA; LODI, 2014, p. 14).

De acordo com Lodi (2013), na educação bilíngue deve-se considerar, primeiramente, o desenvolvimento da língua de sinais (L1) nas relações com usuários desta (preferencialmente surdos) e a partir daí, a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (L2). Tal abordagem tem o objetivo de capacitar o aluno surdo para a utilização das duas línguas em ambiente escolar e no cotidiano social. A educação bilíngue para surdos, no parecer de Fernandes (2006, p. 3), tem como princípio norteador “a mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem, destacando-se aí o ensino de Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua no currículo escolar”. Nesse contexto, a aprendizagem é direcionada pelos conhecimentos construídos a partir da primeira língua do sujeito surdo e como língua de referência mobiliza as operações para a aproximação com a segunda língua, a portuguesa, no caso em questão.

A educação bilíngue baseia-se, portanto, no pressuposto de que ao se deparar com a Língua Portuguesa escrita, o surdo, dotado de um discurso proporcionado pela Libras, pode apreender, compreender e apreciar a enunciação daquela, como segunda língua. Nesse sentido, Bakhtin e Volochinov nos apoiam quando definem língua como reflexo de relações sociais.

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso aprendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 153).

A despeito de as pesquisas demonstrarem a importância do uso da Libras na constituição do sujeito surdo, a educação bilíngue não se configura como uma realidade no Brasil. De acordo com Lodi (2005), a maioria dos surdos brasileiros, devido ao desconhecimento ou não domínio da língua de sinais, busca o português como primeira língua em escolas cuja pedagogia volta-se exclusivamente para ouvintes. Esse cenário reflete a realidade da maioria dos surdos em nosso País, cuja falta de acesso a uma escolarização que satisfaça as exigências “linguísticas, curriculares, sociais e culturais” determina as condições precárias de conhecimento que chegam

a esses alunos, mesmo após longo tempo em escolas (LACERDA; LODI, 2014, p. 14). Práticas e condições inadequadas em sala de aula acentuam as dificuldades de comunicação, restringindo o acesso do surdo às experiências curriculares, uma vez que sua língua de sinais, pré-requisito para seu desenvolvimento, é negligenciada no ambiente escolar. Em sua quase totalidade, esse ambiente, centrado na condição de ouvintes da maioria dos alunos, não contempla os aspectos relacionados à condição linguística do surdo. Assim, falta entre surdos e ouvintes “o compartilhar de um mesmo horizonte socioideológico” referente à realidade de ambos, “tanto nas situações cotidianas quanto nas educacionais” (LACERDA; LODI, 2014, p. 16).

Para reverter a ordem instalada e atender as diretrizes da atual política nacional de educação é necessário, de acordo com Lacerda e Lodi (2014) mudanças profundas na dinâmica escolar que ultrapassem as reflexões teóricas e se concretizem em experiências práticas de abordagem bilíngue. Todavia, a escola “tradicionalmente monolíngue”, em seu ideário, na maioria das vezes não está disposta a “responder às demandas postas pela condição específica linguística e sociocultural relativa à surdez” (TURETTA; GÓES, 2014, p. 84).

A implementação de programas com abordagem bilíngue requer das escolas, além das demandas apontadas, uma atenção especial na organização do currículo e no projeto pedagógico para assegurar a aprendizagem dentro de uma perspectiva que respeite as especificidades linguísticas, sociais e culturais dessa parcela de alunos (GÓES; BARBETI, 2014). Lacerda e Lodi (2014) entendem que é por meio de experiências práticas de abordagem bilíngue que a questão da formação de equipes escolares competentes para a adequada atuação com surdos pode ser enfrentada. Qualquer proposta de educação bilíngue para surdos deve privilegiar a organização e a adequação dos espaços escolares permitindo a circulação da língua de sinais e o diálogo entre pares e usuários competentes da mesma língua em situações reais de interlocução. Não se trata apenas de garantir a circulação da língua de sinais no ambiente escolar, mas, como aponta Moura (2013), de assegurar que tais espaços figurem como ambientes de excelência permeados pela cultura surda. Nesses termos, a escola deve reverberar a atividade linguística como aquele exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem de que fala Franchi (1987), e não como mera simulação de ambiente comunicativo. Ou seja, a escola deve se fazer *locus* privilegiado para o exercício e o desenvolvimento dos saberes linguísticos das crianças surdas, saberes estes assimilados nas trocas discursivas com usuários de sua língua. Assim, a linguagem poderá assumir o papel central na formação das crianças surdas, uma vez que é nela que os sujeitos se constituem, internalizando experiências sociais, culturais e linguísticas.

2.4 Língua Portuguesa como segunda língua para surdos - Letramento

Como já discutido, a língua de sinais, mediadora em todo contexto de interação e aprendizagem, é a base para a construção da linguagem escrita da criança surda. Lodi (2013) chama a atenção para a relação entre Libras e Língua Portuguesa e para o fato de as duas línguas envolvidas no processo de aquisição da escrita se diferenciarem quanto à estrutura e funcionamento, exigindo da criança surda uma abstração em relação ao mundo que só é conseguida com o pleno desenvolvimento da língua de sinais. Assim, conclui a autora, a escrita é entendida como linguagem no pensamento que estabelece uma relação com a linguagem interior edificada na apropriação da primeira língua. Bakhtin e Volochinov (2010) nos informam que a apreensão enunciativa tem sua expressão no discurso interior, ou seja, toda atividade mental é mediatizada pelo discurso interior. O que equivale a dizer que para o aluno surdo aprender a língua portuguesa escrita (uma segunda língua, portanto), é necessário que se estabeleça uma relação com sua primeira língua, aquela que lhe deu um discurso interior. Aprender, portanto, uma segunda língua, de acordo com Lodi (2013), constitui-se em um processo orientado por repertórios semânticos da primeira língua, garantidos ao longo do desenvolvimento da linguagem.

No parecer de Fernandes (2006), a aprendizagem do português pelos alunos surdos decorre do significado que tal língua assume nas práticas sociais, destacando-se aí as práticas escolares. Tal significado só poderá ser reconhecido por intermédio da língua de sinais. Assim, conclui a autora, o letramento na língua portuguesa atrela-se à constituição de sentido na língua de sinais, lembrando que isso decorre de processos simbólicos visuais e não auditivos. Para o letramento do aluno surdo deve-se considerar, conforme Fernandes (2006, p. 16), que a única via de acesso à língua portuguesa é a escrita, ou seja, “aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa”, assim, “escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura”.

Pelos princípios descritos e discutidos, observa-se que as práticas de letramento atrelam-se às circunstâncias de leitura, ou seja, a leitura é fundante para o processo de escrita, principalmente no contexto de segunda língua. Assim, considerar o aluno surdo no espaço escolar é oferecer possibilidade de letramento como prática significativa de linguagem levando em conta suas implicações sociais, cognitivas e linguísticas, ou seja, oferecer a oportunidade de aprendizagem em sua própria língua e a partir dela. Entende-se por prática significativa de linguagem aquela que leva o aprendiz a fazer uso da língua nas atividades sociais em situação de interação e que se consubstanciam em efetiva comunicação. Isso significa que apenas reconhecer palavras, expressões ou estruturas gramaticais simplificadas

em uma língua não significa uma aproximação efetiva com a mesma, uma vez que não falamos por palavras ou frases isoladas, mas sim por meio dos enunciados (BAKHTIN, 2006). Para que essa aproximação se efetive, as atividades de linguagem devem funcionar “como uma interface entre sujeito e o meio”, respondendo à situação de comunicação. Ao situar o problema em relação aos modos de articulação entre práticas de linguagem e atividades do aprendiz, Schneuwly e Dolz (2010, p. 63) partem da hipótese de que é por meio “dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades do aprendiz”. Dessa forma, a intervenção didática pode se dar pela via dos gêneros, uma vez que estes são produtos históricos e sociais e instrumentos semióticos para a ação da linguagem.

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2006), são formas relativamente estáveis de enunciados que organizam o discurso diário, fazendo-se instrumentos facilitadores da comunicação uma vez que estabilizam os elementos formais e as estruturas composicionais das práticas de linguagem. Dessa forma, a aprendizagem por meio de gêneros pode ser bastante significativa para os alunos, uma vez que “possibilitam a interação entre os interlocutores e materializam discursos, produzindo significados e estabelecendo relações através dos textos neles veiculados”, e estes podem se materializar por meio da linguagem, seja verbal ou não-verbal (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 179).

Ao elegerem os gêneros como base na qual se assenta uma atividade de linguagem, como intervenção didática, Schneuwly e Dolz (2010) levam em conta o conceito de gênero introduzido por Bakhtin (2006) e as três instâncias que constituem a identidade de um gênero: o conteúdo temático (aquilo que é dizível por meio do gênero), a construção composicional (os elementos estruturais comunicativos que organizam o dito) e o estilo (os meios linguísticos para dizê-lo). Essas instâncias, de acordo com Bakhtin (2006), apresentam-se interligadas no bojo de um enunciado e são determinadas pelas especificidades de cada área de comunicação, organizando as práticas de linguagem por meio das regularidades de uso.

Assim, por seu caráter genérico, os gêneros apresentam-se como referência para a aprendizagem, ou seja, “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64).

Dessa forma, considerar os gêneros na prática de letramento, no contexto da surdez, abre possibilidades de desdobramentos deste enquanto instrumento de comunicação e objeto de ensino e aprendizagem, uma vez que os gêneros abrem as portas para as práticas de linguagem. Todavia, de acordo com Lodi (2013, p. 176), para que um aluno surdo conheça um de-

terminado gênero discursivo em Língua Portuguesa, é necessário que ele tenha um contato significativo com o referido gênero “inicialmente em LIBRAS e posteriormente em português”, sendo que essa relação “com a segunda língua deve ocorrer inicialmente pela leitura”. As relações com a linguagem escrita devem, portanto, se dar a partir da leitura de diferentes gêneros discursivos, uma vez que a leitura é produto da interação social, de textos e contextos que dialogam entre si (LODI, 2013). Só a partir daí é que se pode pensar em produção textual escrita, considerando: “o conhecimento do tema anteriormente discutido em LIBRAS; discussões/posicionamento dos alunos; conhecimento do gênero”. Assim, Lodi (2013, p. 177) se posiciona.

Gostaria de chamar a atenção para este ponto, pois a forma como o ensino-aprendizagem da linguagem escrita é aqui compreendido implica numa inversão dos processos tradicionalmente desenvolvidos na escola. Ou seja, antes de pensarmos na produção escrita de uma segunda língua, devemos possibilitar o conhecimento da leitura, que garantirá aos sujeitos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica (do gênero discursivo que o constitui), das formas de enunciar na segunda língua e das formas linguísticas.

De acordo ainda com Lodi (2013), no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, os aprendizes já estão em contato com a escrita pelos diferentes eventos comunicativos aos quais mesmo que precariamente são expostos e acabam levando para a escola o reconhecimento dessa escrita.

Obviamente, este conhecimento não pode ser ignorado, porém não podemos ser ingênuos em pensar que as palavras reconhecidas em determinados contextos e o ensino-aprendizagem de outras (de forma isolada) possibilitarão a leitura/compreensão de textos. Portanto, deve-se ter cuidado com a forma de tratamento deste vocabulário, a fim de não determinar suas significações em um único e mesmo sentido (LODI, 2013, p. 178).

Porém, para que os alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e se tornem letrados, é necessário também levar em conta que o percurso de acesso ao sistema de escrita pelos alunos surdos se dará por rotas visuais, uma vez que o ponto de partida para a apropriação da língua é a palavra e não o fonema, a letra ou a sílaba (FERNANDES, 2006). Nesse sentido, no parecer de Fernandes (2006, p. 18), os materiais utilizados especialmente no início de sistematização do universo da escrita devem ser fartos em ilustrações e imagens, possibilitando aos alunos surdos inferências em relação ao tema e ao assunto, uma vez que a “contextualização visual” possibilitará “a elaboração de hipótese sobre os sentidos da escrita”, além do

que “a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas” estimularão o interesse pelas possíveis mensagens manifestadas pelo texto. Da mesma forma, Lodi (2013, p. 179) sugere práticas de leitura de figuras, cujo caráter descritivo pode se tornar base para construção de histórias, e assim, a escrita adquire sentido e “os processos de reconhecimento das palavras se intensificam”.

A incorporação de aspectos visuais às atividades de linguagem responde aos requisitos exigidos para a escolarização do aluno surdo em relação ao letramento visual. Nessa direção, como apontam Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 186), é muito importante pensar em uma pedagogia que responda às exigências de “alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento”.

Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, p. 186).

Para alunos surdos, valer-se de uma proposta de trabalho de leitura e escrita que privilegie a língua de sinais para a construção de sentido, significa lançar mão do aspecto visual. Assim, orientadas pela perspectiva de recursos de uma pedagogia que valoriza a visualidade, Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 188), apontam o “elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme)” como material útil à abordagem para os diversos temas e conteúdos tratados em sala de aula, oportunizando, aos alunos surdos, uma aprendizagem reflexiva e efetiva.

No entanto, as propostas e as práticas educacionais baseiam-se, ainda hoje, no ensino de conhecimentos da língua portuguesa por si própria, sem repensar metodologias de ensino que considerem a Libras como base para este aprendizado. O atendimento educacional disponível para a área da surdez, especificamente na rede estadual de ensino, restringe-se às salas de recursos e à presença do interlocutor de Libras, o que nem sempre garante que o aluno surdo se aproprie dos conteúdos disciplinares. Frente às propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente e que não respeitam a diversidade linguística, é preciso buscar caminhos que passem, necessariamente, por processos curriculares que atendam às diferenças. Nesse sentido, Franco (2009, p. 18) chama a atenção para práticas políticas que sejam capazes de “instaurar percursos emancipatórios” para a inversão de “lógicas colonizadoras” e para a emersão do diálogo das diferenças. Ou seja, é necessário garantir a aprendizagem do aluno surdo, seja nas

salas regulares, no atendimento educacional especializado ou em escolas bilíngues por meio de metodologias voltadas ao ensino de segunda língua. Para tanto, práticas pedagógicas devem ser repensadas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Pretende-se tratar neste capítulo das questões que envolvem a metodologia de pesquisa que norteou o presente estudo, o qual se desenvolveu a partir de oficinas de Língua Portuguesa, para surdos, como segunda língua. As atividades de leitura e escrita propostas nessas oficinas privilegiaram a interação discursiva em Libras como língua de interlocução. Buscou-se, para tanto, criar contextos sistemáticos de leitura e escrita com a elaboração de estratégias e práticas que considerassem a referida língua como base para o aprendizado.

Para se adentrar tais questões, procurou-se situar a perspectiva sócio-histórica, alicerçada no materialismo histórico dialético, como uma das possíveis abordagens para a interpretação da realidade do contexto de ensino e aprendizagem do português escrito para surdos, em situação bilíngue. A intervenção profissional nessa realidade pressupõe a emergência de se conhecer as variáveis dos elementos que congregam esse contexto. Para tanto, é necessária uma metodologia que oriente os caminhos a serem percorridos. É necessário instrumentalizar-se para compreender o fenômeno estudado.

3.1 A abordagem histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas e sociais

De acordo com Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica, alicerçada no materialismo histórico dialético, esboça em seus métodos e arcabouço conceitual sua origem dialética. A dialética como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis reflete-se no método de trabalho de Bakhtin que compreende essa realidade como essencialmente contraditória e em transformação constante. Compreender, portanto, essa abordagem significa instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, e particularmente, da realidade educacional. Nesse sentido, determinado processo educativo pode ser investigado e compreendido a partir de uma questão orientadora, por meio de reflexões sobre as relações professor/aluno, em seu acontecer histórico.

Situando Bakhtin na abordagem enunciativo-discursiva, Freitas (2003) reflete sobre as possibilidades que se abrem, por meio de sua teoria enunciativa da linguagem, para a pesquisa em ciências humanas, particularmente para a educação.

Considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos [...]. Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa (FREITAS, 2003, p. 28-29).

Tal proposição metodológica, em consonância com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos, traz importantes consequências para a pesquisa, uma vez que permite a observação da construção de conhecimentos e conceitos mediada pelo outro. A abordagem dialética abre-se para a compreensão da pesquisa em ciências humanas como uma relação entre sujeitos estabelecida pela linguagem, “relação essa provocadora de mútuas transformações em seus integrantes” (FREITAS, 2009, p. 6).

A situação de pesquisa torna-se dessa forma uma produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos, portanto, se apresenta como um espaço educativo de comunicação e constituição de sujeitos. Se pensarmos essa pesquisa no ambiente escolar, no trabalho com alunos e professores é possível ainda considerá-la como um espaço de formação (FREITAS, 2009, p. 6).

Partindo do caráter enunciativo-discursivo do objeto de pesquisa e admitindo o conhecimento como construção da inter-relação de sujeitos, buscou-se neste trabalho a união do saber teórico com as concepções edificadas no cotidiano de oficinas de língua portuguesa, como segunda língua para surdos. Levou-se em conta, para o desenvolvimento deste estudo, que os sujeitos podem elaborar, transformar e (re)significar conhecimentos que circulam em determinados espaços socioculturais e em situações históricas precisas. As oficinas permitiram captar os processos, ou seja, a realidade em ação e, conseqüentemente, o uso da linguagem desvelada nas interações.

Nesse sentido, Freitas (2002) se posiciona em relação à pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, afirmando que aqui não se investiga em razão de resultados, mas se busca compreender os comportamentos a partir dos sujeitos investigados. Dessa forma,

as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para

a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Partir, portanto, da perspectiva dos sujeitos da investigação significa tomar a teoria enunciativa bakhtiniana para nortear a pesquisa, o que implica valorizar percepções pessoais para a compreensão da dimensão histórica e social desses sujeitos, do contexto e dos fenômenos investigados. Assim, abrindo-se para um fazer metodológico e uma estrutura conceitual que dê conta dos elementos da situação, das inter-relações e das influências recíprocas, o pesquisador tem uma ampla percepção dos processos que dirigem os produtos sociais construídos.

Assim, o campo de pesquisa constitui-se em um espaço a ser explorado, espaço onde as narrativas se compõem. Fiorin (2010, p. 59) aponta que “a historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição”, sendo que a história que perpassa o discurso é compreendida na “percepção das relações com o discurso do outro”. Pesquisador e pesquisado, ambos constitutivamente dialógicos, se defrontam nessa malha interdiscursiva. Assim, o sujeito se constitui discursivamente, captando as vozes sociais que ecoam na heterogeneidade da realidade na qual se insere e absorvendo as diferentes vozes sociais que estão em relações diversas entre si (FIORIN, 2010).

Aqui se coloca em foco a relação dialógica de um trabalho investigativo. Tal relação dialógica não se circunscreve na estreita perspectiva do diálogo face a face, mas ao contrário, como aponta Fiorin (2010, p. 18), “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” e neles ocorre “uma dialogização interna da palavra”, portanto, os discursos são sempre perpassados pelo discurso alheio. Logo, toda pesquisa em ciências humanas deve levar em conta a relação dialógica, relação que se manifesta a partir do contato, do confronto e da singularidade do lugar no mundo de cada sujeito. Para Fiorin (2010, p. 19), não existe objeto algum que “não apareça cercado, envolto, embebido em discursos”. Assim o autor se posiciona:

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio.

É assim que o discurso construído ou por se construir deve ser considerado em seu processo de apropriação, uma vez que o sujeito, ao fazer

uso da língua, não se coloca simplesmente como reproduutor de ideias, mas como aquele que refuta, contesta, contrata, polemiza, assente, converge, diverge. Tal relação contratual com um enunciado, “a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz” com as diversas vozes sociais (FIORIN, 2010, p. 25).

3.2 Procedimentos de Pesquisa

Ao se debruçar sobre uma pesquisa que tenha como foco o homem e suas vinculações com a linguagem, é necessário partir das relações dialógicas descritas anteriormente, o que significa que a busca para a compreensão dos fenômenos não se dá fora das relações privilegiadas do acontecer social e histórico.

Tais pressupostos ampararam o trabalho de campo da presente pesquisa. Para a realização desta, propuseram-se oficinas de português como segunda língua para surdos desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Respondendo a propostas da educação bilíngue para surdos, as oficinas se configuraram a partir de um trabalho com história de aventura, privilegiando interações discursivas em Libras. Nas oficinas, espaço de formação, constituição de sujeito e esfera de circulação de discursos, a leitura e a escrita foram consideradas em suas dimensões dialógica e interdiscursiva. A aquisição da escrita, imersa no processo de aquisição da linguagem, tem para o surdo um caminho diverso do ouvinte, enquanto este reconstrói a história de sua relação com a linguagem por meio da língua oral, o surdo percorre tal caminho orientando-se pela língua de sinais. Adotando uma concepção de língua como atividade discursiva, as oficinas se constituíram como lugar de possibilidades de desenvolvimento do sujeito surdo como usuários do português na modalidade escrita.

Encarando o trabalho por uma perspectiva dialógica, considerou-se o sujeito surdo como possuidor “de uma voz reveladora da capacidade de construir conhecimentos” (FREITAS, 2003, p. 29). Estudos voltados ao campo da aquisição da linguagem abrem-se, mais recentemente, para uma nova linha de pesquisa: “em vez de priorizarem um sujeito universal, idealizado, e situações experimentais controladas, com base em princípios piagetianos”, tomam como foco os processos sócio-históricos, passando “a olhar com interesse os *dados singulares do sujeito estudado*”, investigando indícios que levam a “melhor caracterização da relação sujeito-linguagem” (BARROS, 2003, p. 25). A proposta baseia-se no paradigma indiciário defendido por Ginzburg (1989, p. 156) cujas disciplinas não entram “nos critérios de cientificidade deduzidos do paradigma galileano”, uma vez que são “disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais”, atingindo resultados com uma

margem “ineliminável de casualidade”. É assim que “sinais e indícios” podem permitir a decifração de uma “realidade opaca” (GINZBURG, 1989, p. 177). Como instrumento, esse princípio traz a possibilidade de se buscar em dados considerados marginais sinais que apontam para novas reflexões em relação à construção da linguagem escrita pelos sujeitos surdos. Góes (2000, p. 9) aponta que na investigação sobre a constituição de sujeitos, a área da educação tem recorrido a uma abordagem denominada como análise microgenética, referindo-se a uma forma de construção de dados que chama a atenção para detalhes e para “recortes de episódios interativos”, orientando o exame das relações intersubjetivas.

Não é propósito deste trabalho lançar-se a uma análise de dados a partir de tal abordagem metodológica, porém, devido à sua vinculação com a matriz histórico-cultural interessa-nos o caráter vantajoso apontado por esse caminho. Ou seja, interessa-nos o registro detalhado, assumindo a centralidade do imbricamento entre as dimensões históricas, sociais, culturais e semiótica no estudo das vinculações do sujeito com a linguagem. Assim, consideramos as oficinas como um contexto privilegiado tanto para a interação e para a aprendizagem como para a documentação em minúcias do desenrolar das ocorrências e posterior identificação de seus significados.

As abordagens e os procedimentos aqui adotados em relação ao estudo metucioso da interação e do discurso nas oficinas aproximam-se, de diversas maneiras, dos métodos da etnografia e da microetnografia educacional. De acordo com Erickson (2001, p. 12), “os propósitos essenciais dessas abordagens são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos” para desvendar “os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam”. Assim, o autor se pronuncia.

O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes. A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas* (ERICKSON, 2001, p. 12).

Nosso estudo, por ter se constituído em uma observação participante de longo prazo, nos permitiu a familiarização com os referidos padrões rotineiros, possibilitando responder questionamentos como “qual é a gama completa de variação dos significados implícitos e explícitos atribuídos a essas várias ações pelos vários atores sociais nelas engajados?” (ERICKSON, 2001, p. 13).

3.2.1 Contextualizando a pesquisa

No segundo semestre de 2011, reuniu-se nas dependências da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a direção de uma doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, um grupo de surdos interessados em aprofundar seus conhecimentos em Língua Portuguesa escrita. O referido grupo, composto por surdos jovens e adultos egressos ou em fase final de ensino médio e por alunos do ensino fundamental – anos finais –, trazia em comum histórias de um modelo escolar que não atendeu às necessidades específicas do processo de alfabetização e acabou estabelecendo limitações em relação à leitura e escrita. É importante salientar que o processo de alfabetização da maioria desses sujeitos surdos não ocorreu em circunstâncias favoráveis, uma vez que não viveram o português como segunda língua e nem contaram como apoio de interlocutores. De acordo com Lacerda (2000), grande parte dos surdos brasileiros não teve acesso a uma escolarização que atendesse suas especificidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais e, muitas vezes, inseridos nas escolas regulares em classes de ouvintes, esperava-se deles um comportamento de ouvintes, submetidos a conteúdos preparados para ouvintes.

Com o intuito de desenvolver junto ao grupo práticas de letramento, a proposta de oficinas de português como segunda língua, concretizou-se como um projeto de longa duração envolvendo outros pesquisadores na área da surdez e uma graduanda do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar. O grupo, que contava com um número oscilante de participantes, buscava naquele espaço oportunidade para avançar nos conhecimentos em português que não se mostrava suficiente com as práticas escolares.

Inicialmente, participamos destas oficinas como professor de Língua Portuguesa e pesquisador na área da surdez, até assumirmos a direção do grupo, como doutorando em educação especial, a partir de 2013. Baseada em um trabalho com diferentes gêneros, a proposta pedagógica das oficinas calcou-se na relevância da interação e da historicidade para a construção de sentidos pelos sujeitos. As atividades desenvolvidas permitiam que os sujeitos surdos partilhassem conhecimentos por meio da língua de sinais em busca da aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua.

A despeito de estas atividades terem se iniciado no segundo semestre de 2011, o período de desenvolvimento das oficinas, ao qual se reporta esta pesquisa, compreende os anos de 2013 e 2014. Dessa forma, os trabalhos foram desenvolvidos em torno de 54 oficinas, de 21 de fevereiro de 2013 a 4 de dezembro de 2014.

3.2.2 Caracterizando os participantes surdos da pesquisa

A perspectiva epistemológica que sustenta este trabalho tem na interação social que se estabelece entre sujeitos o princípio para a compreensão dos processos discursivo-enunciativos das diferentes práticas sociais de linguagem. Tais práticas são desenvolvidas no curso das relações interpessoais e maceradas no cadinho ideológico e social. Assim, os processos de compreensão dos fenômenos ideológicos só operam com a participação do discurso interior, porém para que um sistema de signos possa se constituir é necessário que os indivíduos estejam socialmente organizados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). Os lugares que cada um ocupa no mundo definem a visão a partir da qual cada indivíduo constrói seus enunciados. Dessa forma, em uma pesquisa que se propõe como espaço de comunicação e formação de sujeitos é necessário situar e compreender cada participante a partir de seu horizonte social, uma vez que é este que orienta os valores construídos na interação. Assim, em busca de uma identidade que caracterizasse o grupo, levantaram-se dados em relação à faixa etária, escolarização, fase da perda auditiva, conhecimentos em Libras e em Língua Portuguesa escrita (no início das oficinas) e a frequência nas atividades semanais, dados estes relevantes para a compreensão do comportamento e dos desejos expressos pelos participantes.

Entre as intenções expressas, destacam-se a necessidade de aprender português para conseguir uma carteira nacional de habilitação, o desejo de ingressar em faculdades, o sonho de melhores funções em empresas e superação das dificuldades escolares. Conscientes ou não, buscavam seus direitos quanto à aprendizagem de uma língua escrita. Direito e necessidade, uma vez que é pelo registro escrito que grande parte dos conhecimentos acumulados historicamente pelo homem circula socialmente nas diferentes esferas sociais.

Compreendendo um grupo de uma faixa etária entre 14 e 30 anos, os sete participantes surdos que frequentaram as oficinas, denominados para fins da pesquisa de Denis, Dalton, Wilson, Wesley, Janaína, Miguel, e Júlia e identificados nas transcrições e análise dos dados como participantes surdos P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, respectivamente, apresentavam grande dificuldade de leitura e escrita. Todos frequentaram as oficinas no decorrer do ano de 2013 com exceção de Júlia que iniciou sua participação no ano de 2014. Cumpre salientar que no ano de 2014 as atividades desenvolveram-se somente com a participação de Denis, Dalton e Júlia. Por desavenças particulares, Wesley e Miguel deixaram de participar das oficinas. A participação de Janaína foi interrompida devido a seu ingresso em um curso de Pedagogia. Por sua vez, Wilson também deixou de participar das atividades das oficinas por problemas familiares e incompatibilidade de horários.

Dentre os participantes, apenas Janaína, de 17 anos, apresentou perda gradual da audição a partir dos 9 anos de idade, enquanto os demais perderam a audição na fase pré-linguística. Janaína tinha uma alta frequência nas oficinas, apresentando poucos conhecimentos em Libras e conhecimento intermediário em português escrito. No início das atividades, ela frequentava o ensino médio em uma escola sem intérprete educacional e manifestava o desejo de cursar Pedagogia. Miguel, de 27 anos, já havia concluído o ensino médio e frequentava as oficinas regularmente, com alta frequência, apresentando pouco conhecimento de Libras (dificuldade de compreensão) e pouco conhecimento em português no início das oficinas. Ingressou no grupo com o intuito de melhorar os conhecimentos em português escrito para conseguir a carteira nacional de habilitação.

Denis, de 14 anos, assíduo nas oficinas estava matriculado no 8º Ano do Ensino Fundamental, frequentando, há alguns meses, uma escola com proposta bilíngue. No início das oficinas Denis apresentava pouco conhecimento em Libras e conhecimento básico em português escrito.

Dalton, irmão gêmeo de Denis, também frequentava assiduamente as atividades das oficinas e também estava matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental, na mesma escola que seu irmão. Apresentava, no início das atividades, pouco conhecimento em Libras e conhecimento básico em português escrito, porém, demonstrava relativa segurança em questões de compreensão das línguas.

Wilson, de 30 anos, de frequência regular nas oficinas, já havia concluído o Ensino Médio, repetindo o histórico de grande parte dos surdos egressos da educação básica e sem condições mínimas de ler e escrever pequenos textos. Trabalhador na área da indústria, Wilson apresentava conhecimento precário em Libras (valendo-se de gestos caseiros no início das oficinas) e grande dificuldade em português escrito. Partilhava com Miguel o sonho de conseguir a carteira de motorista.

Wesley, de 30 anos, com baixa frequência nas atividades das oficinas, possuía Ensino Fundamental completo e era fluente em Libras, mas com poucos conhecimentos em Língua Portuguesa. Também trabalhador da indústria, tinha a intenção de retornar aos estudos e terminar o Ensino Médio, no período noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Júlia, de 16 anos, iniciou sua participação nas oficinas no ano de 2014, quando foi matriculada no 8º ano do Ensino Fundamental na mesma escola com proposta bilíngue que Denis e Dalton frequentavam. Com bons conhecimentos em Libras, Júlia apresentava conhecimentos básicos em português escrito.

Todos os participantes, com exceção de Janaína que apresentou perda gradual de audição no período pós-linguístico e trazia, portanto, conhecimentos intermediários do português, foram frutos de uma escola

que não atendeu suas particularidades linguísticas durante a fase de alfabetização (séries iniciais) e não dominavam a língua portuguesa escrita dentro dos parâmetros esperados para a idade. Torna-se importante registrar o fato de Janaína ter desenvolvido a linguagem a partir do português oral, cuja interlocução com outros falantes da língua colaborou para que sua linguagem fluísse, provendo atitudes discursivas que, de certa forma, propiciaram a apropriação de elementos socioculturais e linguísticos em uma fase importante de seu desenvolvimento. A despeito desses registros linguísticos, a perda gradual da audição fez com que Janaína incorporasse informações do mundo e aspectos da linguagem de forma fragmentada, fato observado em sua dificuldade quanto à significação de conceitos, revelando, por vezes, a cristalização de formas linguísticas de modo automático, sem a compreensão global e o alcance dos diferentes significados da mesma maneira que os demais participantes surdos. O conhecimento restrito da língua de sinais, devido ao recente contato com essa língua, levava, muitas vezes, Janaína a interagir em português oral com os pesquisadores em detrimento da comunicação com os pares surdos na construção de conceitos.

O Quadro 1, a seguir, traz uma caracterização dos participantes surdos.

Quadro 1 - Participantes surdos

Nome	Faixa etária	Escolarização	Fase da perda da audição	Conhecimento em Libras (inicial)	Conhecimento em Português escrito
Denis (P1)	14	8º ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue	Pré-linguística	Pouco conhecimento	Conhecimento básico
Dalton (P2)	14	8º ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue	Pré-linguística	Pouco conhecimento	Conhecimento básico
Wilson (P3)	30	Ensino médio	Pré-linguística	Conhecimento precário	Pouco conhecimento
Wesley (P4)	30	Ensino fundamental completo	Pré-linguística	Fluente	Pouco conhecimento
Janaína (P5)	17	1º ano do ensino médio e uma escola regular (sem intérprete)	Perda gradual a partir dos 9 anos de idade	Pouco conhecimento	Conhecimento intermediário
Miguel(P6)	27	Ensino médio completo	Pré-linguística	Pouco conhecimento	Pouco conhecimento
Júlia (P7)	16	8º ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue	Pré-linguística	Bom conhecimento	Conhecimento básico

Fonte: elaborado pelos autores.

3.2.3 Caracterizando os sujeitos educadores

As oficinas foram coordenadas pelo autor desse trabalho, contando com a participação de pesquisadores da área da surdez, aqui denominados de Educadores, os quais serão reconhecidos por Luna (E1), Milena (E2), Djair (E3), Adriano (E4) e Katy (E5) quando da transcrição, apresentação e análise dos dados.

Doutoranda em Educação Especial, Luna é Professora de Libras, graduada em Fonoaudiologia, com experiência em interpretação. Milena, também graduada em Fonoaudiologia, é fluente em Libras, com experiência em interpretação. Djair, com graduação em Letras, é Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino, na área de

Educação Especial, possui conhecimento intermediário em Libras e tem experiência no ensino de Língua Portuguesa. Adriano, graduando em Letras, é fluente em Libras, com experiência em interpretação no ensino básico e superior. Mestranda em Educação Especial, Katy possui graduação em Pedagogia e Letras/Libras, fluente nesta língua tem experiência em docência universitária e em interpretação de eventos.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a caracterização dos sujeitos educadores.

Quadro 2 - Educadores

Nome	Escolarização	Experiência Profissional	Conhecimento em Libras
Luna (E1)	Doutoranda em Educação Especial; graduada em Fonoaudiologia	Experiência em interpretação e Professora de Libras	Fluente
Milene (E2)	Graduada em Fonoaudiologia	Experiência em interpretação	Fluente
Djair (E3)	Doutorando em Educação Especial; graduado em Letras	Experiência em ensino de Língua Portuguesa	Conhecimento intermediário
Adriano (E4)	Graduando em Letras	Experiência em interpretação no ensino básico e superior	Fluente
Katy (E5)	Mestranda em Educação Especial; graduada em Pedagogia e Letras/Libras	Experiência em docência universitária e interpretação em eventos	Fluente

Fonte: elaborado pelos autores.

A linguagem, entendida como atividade constitutiva de sujeitos, enquanto construção coletiva pressupõe em seu decurso transformações qualitativas nos modos de pensamento e ação que emergem e se consolidam nas relações sociais entre os sujeitos envolvidos (LACERDA; LODI, 2014). Dessa forma, no início das atividades das oficinas, poucos participantes surdos tinham bom conhecimento de Libras, porém, a interação e o partilhar de uma mesma situação, possibilitados pela própria língua, alavancou esse conhecimento. Os conceitos partilhados, generalizados, contextualizados e relacionados acabam por se constituírem em conhecimentos e quando acionados em outros contextos geram novos significados em novas experiências. É, pois, na linguagem e pela linguagem que os conhecimentos são construídos, uma vez que ao partilharem os signos constitutivos de uma língua os sujeitos colocam em circulação diferentes sentidos da linguagem e assim “as categorias conceituais podem ser cons-

truídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos de conhecimento” (LACERDA; LODI, 2014, p. 13).

3.2.4 Coleta de dados

Tendo em vista as demandas em relação à coleta de dados, cuja construção depende da atenção dispensada aos episódios interativos que poderiam revelar as relações interpessoais e as práticas durante as oficinas, optamos pela vídeo-gravação para registrar os trabalhos. Tal procedimento, permitindo a captação dos processos e posterior análise das interações e da língua em uso, pode revelar determinadas singularidades que os sujeitos surdos esboçam em suas produções escritas, bem como as soluções que buscam para a transição de línguas e a exploração da língua de sinais como parâmetro para a construção da escrita. Para a coleta de dados, também lançamos mão do diário de campo para apoio da análise dos processos e produtos das oficinas.

De acordo com Erickson (2001), o pesquisador pode se valer de dois meios primários de coleta de dados: “observar e perguntar”. Isso pode gerar diferentes fontes e tipos de dados, como notas de campo realizadas pelo pesquisador, bem como as videograções que se tornam “a base para transcrições de comportamento verbais e não verbais”, cada qual apresentando “um *status* epistemológico diferente como evidência” (ERICKSON, 2001, p. 13).

Focalizando aspectos dialógicos da interação entre sujeitos, o material documentado por videogração foi recortado em episódios considerados significativos para o propósito da pesquisa, buscando delinear o curso das transformações: o processo de formação dos sujeitos quanto à leitura e à escrita nas relações estabelecidas nas oficinas de português como segunda língua para surdos.

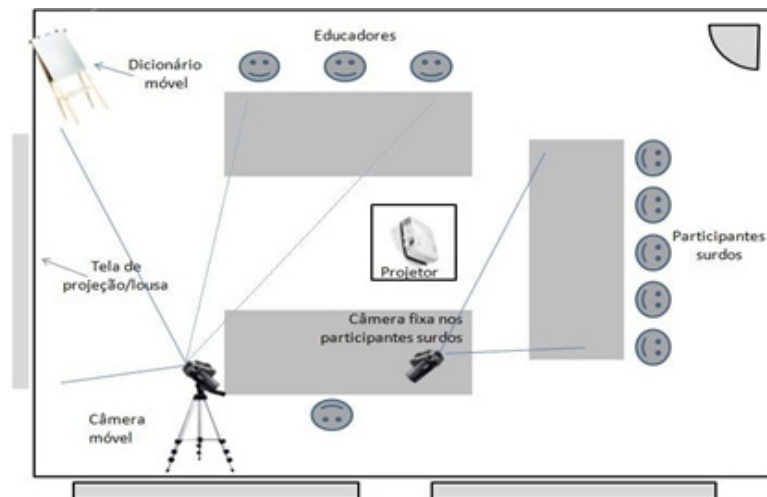
Os episódios que constituem o *corpus* de análise foram selecionados entre as oficinas desenvolvidas no transcorrer dos anos de 2013 e de 2014, considerando o contexto comunicativo (para quem escrever, para quem escrever e como escrever) na realização da reescrita coletiva de uma história de aventura. Os trechos dos episódios cujas enunciações se apresentaram significantes em relação às estratégias de produção, revisão e reflexão da língua coletivamente foram transcritos e traduzidos da Libras para a Língua Portuguesa escrita. Todavia, na apresentação deste trabalho, trazemos a tradução que se revelou suficiente para a análise das inter-relações dos discursos, bem como para a compreensão do leitor em relação às enunciações estabelecidas.

Para viabilizar o processo de coleta de dados foram utilizadas duas câmeras filmadoras. Uma delas, permanecendo estática, registrava as

ações dos participantes surdos, uma vez que estes se posicionavam sentados em frente à tela de projeção/lousa, enquanto a outra se movimentava de acordo com a localização dos pesquisadores e dos próprios participantes surdos, capturando as interações, quando estes se posicionavam frente à lousa para a reescrita. Além dos equipamentos específicos para as filmagens, utilizaram-se, durante as oficinas, computadores, projetor, lousa/tela de projeção, mesas, cadeiras e blocos *flip chart* para a montagem de um dicionário portátil que era exposto e alimentado por palavras, de acordo com a necessidade do grupo.

A Figura 1 a seguir exibe o mapa da sala, com a disposição do mobiliário e dos objetos utilizados durante as oficinas.

Figura 1 - Mapa da sala



Fonte: elaborado pelos autores.

3.2.5 O percurso das oficinas

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário situar o termo *oficina* aqui traduzido como espaço de comunicação, formação e constituição de sujeitos que se diferencia do espaço escolar responsável pelo ensino formalizado. Assumimos, assim, a posição de Souza Neto (2005, p. 250), cujo conceito de oficina abarca lugares em que se disponibilizam “os artefatos para o trabalho”: “a matéria-prima que se manipulará”, “as ferramentas” para a execução da tarefa e “os espaços em que o corpo se flexionará”. Aqui, nossos artefatos se traduzem em linguagem como matéria-prima, em gêneros discursivos como instrumentos e em sinais que se flexionam em língua.

Nessa concepção, oficina é o lugar em que

certos fazeres e saberes estão sempre situados quando se conjugam enquanto aquela ação consciente que produz objetos materiais e imaterialidades simbólicas. Ao dizer situados, pressupõe-se a perspectiva de um lugar de onde, a partir desse processo que inclui rituais constitutivos de coisas e ideias, instituem-se regras, códigos, relações que identificam, naqueles que fazem a oficina funcionar, os sujeitos que são feitos pelo ofício que executam (SOUZA NETO, 2005, p. 250).

O trabalho realizado em uma oficina cria, entre outras coisas, “uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com as quais interagem” (SOUZA NETO, 2005, p. 250). Assim, a linguagem se constitui como uma construção coletiva, em que cada sujeito individualiza seu discurso, na identificação e contraposição da palavra do outro. Embora oficina seja diferente de sala de aula, uma vez que se distancia daquele ensino formalizado característico do espaço escolar, muitas vezes preso a um currículo, também se constitui em espaço de formação e aprendizagem. A escola, em seu exercício de poder, negligencia certos saberes em nome da transmissão de um saber privilegiado, não dando chance aos sujeitos (estudantes e professores) para fazer aquilo que precisam ou desejam fazer num determinado momento.

Analisando o jogo da sala de aula, Garcez (2006) nos mostra que “a organização da fala-em-interação da sala de aula se dá em larga medida por sequências previsíveis” atendendo ao padrão iniciação-resposta-avaliação (IRA). De acordo com a perspectiva do autor, isso pode fornecer ao professor um método bastante eficaz para apresentar informações e testá-las, porém, estabelece um contrato social sobre os alunos, uma vez que reforça a hierarquia entre os participantes.

Em outras palavras, a fala-em-interação de sala de aula marcada por recorrência de sequências IRA pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos (GARCEZ, 2006, p. 69).

Assim, Garcez conclui que tal sequência funciona como um método econômico de reproduzir conhecimentos, sem exigir um engajamento dos participantes em torno da construção conjunta de conhecimentos. De acordo com tal perspectiva, Garcez (2006, p. 67) admite que a “a concretude do que seja a sociedade e as suas instituições, como a escola” não se estabelece por “elementos preexistentes e absolutos”, mas “no fazer conjunto das pessoas a cada momento em que se encontram para fazer o que

precisam e desejam fazer”. Garcez ainda aponta que “o fato de que uma interação tem lugar num cenário logisticamente institucional pode ser irrelevante”. Dessa forma,

dois médicos podem co-construir sua identidade nesses termos, e destarte produzir fala institucional, à beira da praia, assim como podem conduzir suas ações no sistema de troca de falas da conversa cotidiana na clínica ou no hospital sempre que puderem dispensar as orientações institucionais, tornando-as irrelevantes naquele momento, para fazerem o que estão fazendo ali mediante o uso da linguagem (GARCEZ, 2006, p. 67).

Assim, em situação de oficina, sujeitos surdos podem co-construir identidades de instrutores ou aprendizes e produzir conhecimentos fazendo uso da linguagem sinalizada e escrita, desobrigando-se de orientações institucionais. Portanto, sem reproduzir o padrão analisado por Garcez, as oficinas se fizeram ponto de encontros interacionais e de construção compartilhada de conhecimentos.

Para entender a constituição das interações que ocorreram nos espaços de oficinas e como tais interações reverberaram em possibilidades de ações quanto ao uso da linguagem é necessário analisar a organização das ações dos participantes surdos e dos educadores ouvintes. Trata-se, portanto, de observar as ações compartilhadas entre diferentes interlocutores, pois são essas interações que desvelam o jogo da competência linguística e comunicativa, uma vez que aí se transparece o estabelecimento de opiniões, apreciações, tomadas de decisões, buscas de alternativas que sinalizam as rotas para a construção da referida competência. E o que é relevante nesse jogo constitui-se na interação ali desenrolada. Portanto, é preciso refletir sobre as interações desencadeadas nas oficinas, debruçando-se naquilo que pode revelar as pegadas que guiaram os participantes surdos na peleja com a linguagem. É na interação social, “condição de desenvolvimento da linguagem”, que os sujeitos se apropriam do sistema linguístico, “no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores” (FRANCHI, 1987, p. 12).

As atividades das oficinas desenvolviam-se uma vez por semana, com duração de 1 hora e meia, tendo como locação uma sala de estudos da UFSCar, sendo vídeo-gravadas por uma graduanda do curso de Educação Especial. Ao final de cada atividade diária os educadores discutiam os encaminhamentos para a próxima semana em relação ao planejamento do trabalho, preparação e produção de materiais e as estratégias didáticas visando ao desenvolvimento da linguagem dos participantes surdos. No decorrer da semana, as anotações e as ocorrências das atividades regis-

tradas no diário de bordo eram partilhados entre os pesquisadores, via e-mail. As discussões e os registros veiculados dirigiam as atividades e as escolhas didáticas que também eram orientadas pela incidência dos efeitos de cada prática aplicada anteriormente. Assim, as oficinas não obedeciam a um cronograma fixo e o planejamento não era engessado a metas curriculares, sendo, pois, as sequências didáticas agenciadas por um planejamento que privilegiava múltiplas oportunidades de interlocução e de diferenciação de ensino. Nesse sentido, os trabalhos das oficinas norteavam-se por atividades cujos rumos, muitas vezes imprevistos, eram ditados pelos próprios participantes surdos, à medida que revelavam suas dificuldades, ou ainda, pelas soluções que estes encontravam como agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Buscando a natureza interativa da linguagem e com o intuito de inserir os sujeitos surdos em práticas de letramento, optou-se por um trabalho a partir de uma história de aventura, priorizando a leitura e a escrita em contextos significativos que avultassem a funcionalidade da Língua Portuguesa escrita. A história de aventura, enquanto gênero textual com certa estrutura definida por sua função, se caracteriza por abarcar um plano comunicacional, ou seja, uma forma de linguagem prescritiva que possibilita, no parecer de Schneuwly (2010), a produção e compreensão textual.

Nesse sentido, **As sete viagens de Simbad, o marujo**³ mostrou-se propícia para tal trabalho, uma vez que em cada uma das sete viagens repete-se, praticamente, a mesma estrutura, com uma constância nos papéis desempenhados pelas personagens, o que permite uma reflexão ativa sobre o conteúdo do texto, bem quanto ao modo de funcionamento da Língua Portuguesa. As fórmulas semelhantes para marcar as subdivisões do relato que segue reatam o fio de cada viagem. Dessa forma, a história eleita se mostrou eficaz para um trabalho que visava instrumentalizar os alunos surdos para a leitura e a escrita de textos.

O trabalho com história de aventura desenvolvido nas oficinas teve a finalidade de propiciar aos participantes surdos novas práticas de linguagem ou práticas de difícil domínio, pressupondo contatos significativos com novos modos de discurso. Considerou-se o trabalho como uma prática de difícil domínio para os surdos participantes das oficinas, uma vez que a maioria deles, pela aprendizagem tardia da língua de sinais, não participou de atividades que possibilitassem a construção de determinados conceitos que crianças ouvintes constroem em suas atividades linguísticas comuns, mesmo antes de sua alfabetização, em relação, por exemplo, a ouvir e contar histórias. Tais atividades linguísticas se dão naturalmente, por meio de uma língua, seja ela oral ou viso-gestual, ou seja, se consubs-

3 HOLEINONE, Peter. *As sete viagens de Simbad, o marujo e outras histórias*. São Paulo: Paulinas, 1988.

tanciam em circunstâncias cotidianas da comunicação no meio familiar e nos ambientes que a criança frequenta. Portanto, a falta de uma língua, durante certo período de vida, gera lacunas nos processos de construção de conceitos de modo geral. A expressão, a compreensão e a comunicação entre os sujeitos são garantidas pelas estruturas linguísticas de uma língua. Assim, a linguagem como práxis histórica insere-se em contextos sociais precisos, portanto, seu poder de expressão se mantém apenas quando em seu meio e em seu pleno exercício.

Partindo do pressuposto de que é necessário oferecer bons modelos de escrita para o desenvolvimento do escritor, a história de aventura em questão surgiu como possibilidade de apresentar aos surdos um texto que provavelmente não leriam sozinhos. A complexidade de um texto ajuda a avançar na situação de leitura e escrita, uma vez que se coloca como um desafio frente às complexas operações que devem ser enfrentadas como argumentar, discutir, criar hipóteses, generalizar e concluir.

Visando expor aos participantes surdos o projeto a ser desenvolvido nas oficinas, privilegiou-se, no momento inicial, a construção de representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que seria executada (SCHNEUWLY, 2010), explicitando que o trabalho seria desenvolvido a partir da leitura de uma história de aventura e posterior reescrita do texto. Buscou-se, então, concretizar os elementos necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem relativas a uma história de aventura. Para configurar aquela situação específica de linguagem, em busca de sistematização, foi necessário tornar operacional e ativo aquilo que os participantes informalmente já traziam por meio de suas atividades linguísticas comuns.

Para tanto, o primeiro trabalho com o grupo privilegiou uma atividade que abrisse as portas para a construção do conceito *história de aventura*. Para criar condições para tal sistematização exibiu-se o vídeo, em Libras, **Aprende a escrever na areia**⁴, que congrega aspectos do conceito em questão. O trabalho constituiu-se em discussões, reapresentações do vídeo e reconto da história, em Libras, pelos pesquisadores e pelos participantes surdos, buscando explorar as cenas em seus desdobramentos quanto ao ambiente, trajes, cenários, personagens, heróis, vilões, sequência das ações e desencadeadores de conflitos. Como recurso didático, valendo-se do canal visual, apresentaram-se cenas e fotos da internet que remetiam àquela história oriental, em uma exploração de cenários, caravanas de camelos, desertos e trajes, que suscitaram reflexões sobre a própria narrativa e nortearam as discussões em torno da construção daquele conceito.

4 **Aprende a escrever na areia**. Série Educação de Surdos – Contando Histórias em Libras. Edição: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, 2006. v. 9.

Ainda, para a apropriação do referido conceito, exibiram-se as sinopses e alguns trechos dos filmes de aventura (*A múmia*⁵, *Indiana Jones*⁶ e *Piratas do Caribe*⁷) com o intuito de que os participantes levantassem características semelhantes entre as histórias, buscando sentido não só para as características humanas (valentia, inteligência, audácia), como também para o vocábulo/conceito *aventura* que logo seria enfrentado. As discussões em torno do vídeo em Libras e dos trechos dos filmes já conhecidos pelos participantes, tinham o objetivo de convocar o sentido de história de aventura em experiências anteriores sobre a temática, facilitando a construção de conceitos. Esse trabalho foi essencial, uma vez que os participantes surdos embora dominassem, aparentemente, o conceito de história em suas relações cotidianas, não conheciam a palavra *aventura*, nem os aspectos daquele funcionamento textual.

A construção do conceito de aventura partiu, portanto, de um trabalho coletivo, no qual os pesquisadores instigavam os participantes surdos para a busca de elementos comuns nos diferentes textos apresentados (o vídeo em libras e os filmes), relacionando-os com outras histórias conhecidas. Elementos que remetem ao significado de *aventura* (viagens, desafios, perigos, entre outros) foram levantados por meio de questionamentos dirigidos: Qual das histórias faz referências a viagens? Qual delas apresenta situação de perigo e desafios ao protagonista? Eles venceram esses desafios? Como são as personagens? Qual o objetivo dessas personagens? Comparando e descrevendo as diferentes situações, os participantes surdos constataram regularidades dentro da diversidade das histórias.

O trabalho desenvolvido para viabilizar a construção de conhecimentos partiu do repertório semântico da primeira língua dos surdos, uma vez que a aprendizagem de novos conceitos só ocorre dentro de uma cadeia discursiva e, assim, a apropriação do conceito *aventura* foi delimitada e orientada por conhecimentos anteriores, os quais cada indivíduo lança mão para acomodar os signos adequadamente em seus contextos próprios. Nesse sentido, Bakhtin nos respalda ao afirmar que os enunciados se constituem por meio das manifestações sociais e culturais de cada sujeito.

Assim, a busca da construção do conceito de história de aventura demandou três encontros que propiciaram aos participantes surdos um mergulho em atividades discursivo-enunciativas por meio das situações experimentadas nos vídeos e nos trechos dos filmes que, de certa forma,

5 Filme: *A múmia*. Título original: *The Mummy* – ano de lançamento: 1999, direção: Stephen Sommers, João Jardim e Lucy Walter.

6 Filme: *Indiana Jones, Os caçadores da arca perdida*. Título original: *Raiders of the Lost Ark* – ano de lançamento: 1981, direção: Steven Spielberg, Paramount Pictures.

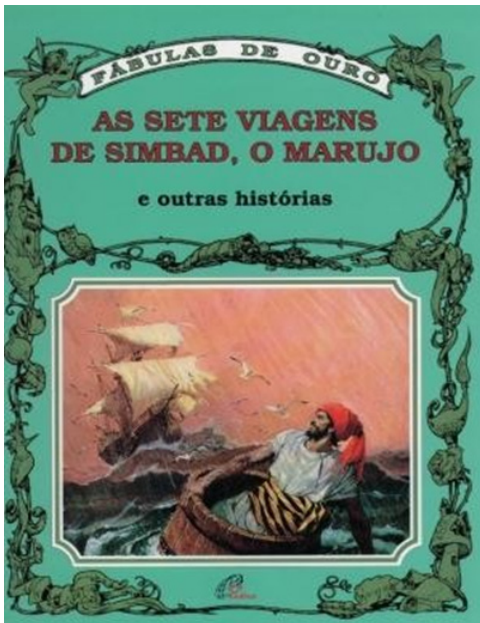
7 Filme: *Piratas do Caribe – A maldição do Pérola Negra*. Título original: *Pirates of the Caribbean: the curse of the Black Pearl* – ano de lançamento: 2003, direção: Gore Verbinski, Disney/Buena Vista.

dispararam uma interlocução, não só com os pares e educadores, como também com as experiências e vivências particulares.

A partir de tal expediente, anunciou-se aos participantes surdos que no encontro seguinte a atividade se desenvolveria em torno de uma *história de aventura*. Assim, escreveu-se na lousa: História de Aventura. Pressupondo o diálogo entre línguas e as construções elaboradas em conjunto, apresentou-se, aos participantes surdos, a palavra escrita e o sinal em Libras. Na tentativa de sedimentar ou testar o conceito trabalhado, explorou-se o sentido do vocábulo *aventura* em diferentes contextos, aproximando-o de situações cotidianas vivenciadas pelos surdos, a partir de discussões com seus pares, momento em que apresentavam dificuldades e esclareciam dúvidas, apoiando-se na relação com o outro.

Após a seleção do texto e a construção conjunta da situação de comunicação que seria trabalhada, apresentou-se aos participantes da oficina o texto em seu suporte original: o livro *As sete viagens de Simbad, o marujo*. Cada membro do grupo recebeu um livro para leitura e manuseio.

Figura 2 - As sete viagens de Simbad, o marujo. Livro utilizado nas oficinas

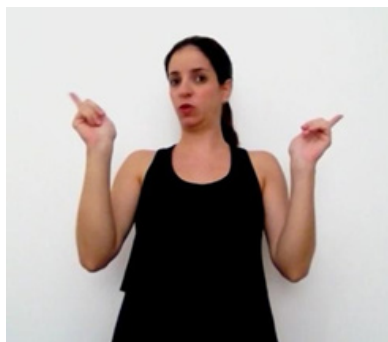


Fonte: Holeinone (1998).

Levando em conta os estudos de Lodi (2013, p. 176), no universo do aluno surdo “conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português”, e tal relação com a segunda

língua deve se dar inicialmente pela leitura. Partindo desse pressuposto, criou-se um material didático: a elaboração de um vídeo em Libras de **As sete viagens de Simbad, o marujo**, narrado por uma doutoranda do programa de Educação Especial, ouvinte bilíngue (veja imagem a seguir). A potencialidade visual característica da língua de sinais foi explorada com o elemento imagético a partir de fotografias e gravuras que ilustraram o vídeo. Privilegiar uma pedagogia que considerasse as especificidades dos alunos surdos foi muito importante, uma vez que eles “se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento” (LACERDA, SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186).

Figuras 3 a 6 - Imagens do material didático – vídeo narrado em Libras da história de aventura *As Sete Viagens de Simbad, o marujo*



Fonte: elaboradas pelos autores.

A história de aventura, em questão, desenvolve-se em torno de sete episódios (viagens) após uma introdução que localiza o leitor temporal e geograficamente, convidando-o a percorrer junto com os personagens as aventuras de Simbad, o Marujo. Realizou-se primeiramente uma apresentação do vídeo (introdução e primeira viagem) para que os participantes

surdos tivessem um contato inicial com a história em Libras. Estes foram questionados sobre suas impressões e o que haviam captado da primeira apresentação. Constatadas as dificuldades de compreensão relacionadas ao próprio domínio da língua de sinais, optou-se por um trabalho mais intenso voltado a discussões sobre a introdução do vídeo. A primeira instância de aprendizagem constitui-se, portanto, por meio de um trabalho para superar as dificuldades relativas ao próprio objeto de aprendizagem, ou seja, levar os participantes surdos a conhecerem, por meio da língua de sinais, não só a história como também a organização discursiva que a presidia. A atividade constitui-se por sucessivas apresentações do vídeo, as quais eram didaticamente segmentadas como procedimento que permitisse o processo de observação e descoberta de novas relações com a linguagem. O trabalho foi ampliado por discussões mediadas pela língua de sinais, além de reconto pelos participantes surdos e reapresentações do vídeo com suspensões estratégicas para a compreensão de novos sinais. Isso permitiu a delimitação dos problemas que seriam enfrentados no decorrer do processo.

O vídeo foi retomado várias vezes e somente após os participantes surdos terem conseguido narrar a introdução em Libras, exibiu-se na tela o texto escrito digitalizado. Considerando o discurso já construído em língua de sinais, os sujeitos surdos foram colocados em situação de leitura, buscando um diálogo entre línguas, uma vez que a prática de leitura pressupõe um intercâmbio com conhecimentos construídos anteriormente, no qual a presença de outros textos e enunciações não pode ser ignorada. Assim, procedeu-se à leitura do texto escrito, referente à introdução da história:

“Era uma vez... no longínquo Oriente, um marinheiro chamado Simbad. Ninguém, além dele, viveu tão extraordinárias aventuras nem conseguiu escapar tantas vezes da morte certa.”

A partir da tradicional e clássica introdução *era uma vez* trabalhou-se o conceito de temporalidade. A localização temporal de uma enunciação pode ser expressa por meio da flexão verbal, de verbos auxiliares, entre outros, portanto foi necessário trabalhar com os alunos a categoria temporal, uma vez que é por meio dela que se estabelecem relações de ordem cronológica de simultaneidade, anterioridade e posteridade. A expressão *longínquo oriente* proporcionou discussões em torno do tempo e do espaço. Em relação ao espaço optou-se em contrapor oriente e ocidente por meio da localização em mapa geográfico. Os recursos visuais a partir de imagens colhidas na internet auxiliaram a compreensão e formulações de conceito entre palavras e sinais, como, por exemplo, *marinheiro*. Frente às dificuldades enfrentadas no primeiro parágrafo, retomou-se ao vídeo e assim, em trocas discursivas entre línguas, os participantes surdos iam construindo

conhecimentos de leitura e do texto em suas dimensões genéricas e das maneiras de enunciação de outra língua.

As atividades de leitura propostas, em Língua Portuguesa, levaram em conta a contextualização do tema e de palavras, buscando, de acordo com Lodi (2013), o diálogo entre Libras e situações do cotidiano, uma vez que os participantes surdos já traziam de seu ambiente escolar e extra-escolar o contato com o português escrito. Os problemas relacionados à recepção do texto escrito foram enfrentados em um exercício de leitura em grupo, proporcionado pelo texto digitalizado e projetado pelo *data show*. Assim, apoiando-se na enunciação um do outro e nos enunciados em Libras e Língua Portuguesa escrita, juntos buscavam, pela mediação dos educadores, compreender o texto escrito em seu *locus* e contextos correspondentes. Durante as atividades de leitura, observou-se que as ações de permuta entre os participantes surdos e as intervenções formalizadas tornaram-se indispensáveis para a organização da aprendizagem do texto quanto aos modos de enunciação em outra língua.

A partir da apresentação do vídeo da primeira viagem na íntegra, este foi reapresentado várias vezes de modo segmentado, propiciando aos surdos o acesso à história e momentos para discussões em sua própria língua. Alguns participantes surdos não possuíam um conhecimento aprofundado de Libras, o que limitava o entendimento sobre o texto narrado. Mesmo os participantes surdos com maior domínio da língua de sinais apresentaram dificuldade de compreensão, pois as relações linguísticas nunca são uniformes e sim limitadas pelas condições de produção e de interpretação dos diferentes enunciados, ou seja, o domínio do código muitas vezes não é suficiente para assegurar a comunicação. Nesse sentido, faz-se importante registrar os percalços que atravessaram as atividades das oficinas. Os entraves vieram, em grande parte, pelo uso precário da língua de sinais que alguns participantes apresentavam no início das oficinas. Muitos deles, tomando contato tardio com essa língua, sofriam com as questões de comunicação. Essa realidade redirecionou os trabalhos do grupo. A falta de uma língua fluente limitava o entendimento do texto narrado em Libras e mesmo aqueles que tinham bom conhecimento dessa língua também apresentavam dúvidas pela falta de familiaridade com uma história de aventura, ou seja, desconheciam aquela organização discursiva, o que quer dizer que nenhuma língua fala por si só. Assim, o trabalho com o vídeo demandava frequentes interrupções para discussões de sinais desconhecidos ou para apresentações das informações em diferentes formas com o intuito de estabelecer um ambiente comunicativo e interativo.

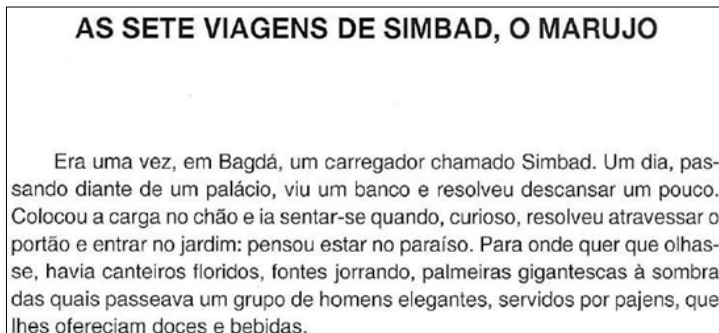
Nesse sentido, os textos-base que compõem os documentos do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p.15) apontam que o desenvolvimento da competência linguística do aluno não se pauta “na

exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas principalmente, no domínio da competência performativa”:

o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes.

Assim, por meio de negociações de significados e participação em diálogos, em níveis que aos poucos avançavam, os sujeitos surdos iam construindo pistas e significações possíveis para os dados constantes daquela história em Libras. Solicitava-se, então, que os surdos narrassem, em língua de sinais, os trechos apresentados e discutidos, para a verificação da compreensão e da sequência lógica. Só após essa elaboração conjunta e mediada, apresentava-se o texto escrito, referente ao trecho estudado em libras, digitalizado e projetado para leitura em grupo.

Figura 7 - Imagem do texto escrito, digitalizado para projeção



Fonte: Holeinone (1998).

A leitura buscava a compreensão do significado global do texto escrito, significado já construído em Libras, uma vez que o sentido de um enunciado pode ser construído na interação verbal quando este entra em contato com os sentidos de outros textos lidos, sabidos ou conhecidos, sentidos esses decorrentes de relações que se estabelecem na malha interdiscursiva. Assim, as atividades de leitura nas oficinas eram desenvolvidas sequencialmente à história, porém de modo segmentado, ou seja, as aventuras narradas pelo protagonista eram lidas por pequenos trechos, num trabalho de idas e voltas, entre o texto escrito e o texto em Libras. Dessa forma, o processo de leitura também foi permeado por repetidas interrupções para que os participantes resgassem informações veiculadas no vídeo, ou ainda, para buscar conexões intertextuais que sinalizassem unidades de sentido

para as línguas em relação aos aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais. A mediação dos pesquisadores/educadores propondo estratégias de leitura que buscavam sentido para língua, fez-se presente na proposição deste trabalho e na sistematização da Língua Portuguesa, encorajando os surdos a desenvolver processos individuais de leitura. Procurou-se estimular a competência autônoma desses leitores surdos em colaboração com o outro tendo em vista que a leitura proficiente pressupõe a convocação de certos procedimentos e habilidades cujos fundamentos têm sede no próprio texto e nos conhecimentos constituídos anteriormente.

Só após esse intenso trabalho deu-se início a produção textual escrita. Fruto de uma enunciação, a escrita pressupôs uma anterior elaboração da linguagem a partir de informações advindas da leitura, remetendo os participantes surdos diretamente aos contextos manipulados anteriormente. Dessa forma, a reescrita do texto pelos surdos veio como materialização do processo de construção de sentidos a partir da leitura.

Tomando a escrita como objeto de reflexão e com o intuito de atrelar a prática de ensino com a aprendizagem dos participantes surdos da oficina, iniciou-se a reescrita da história de aventura estudada, a várias mãos. Propôs-se, então, a seguinte situação didática: narração em Libras pelos surdos com destino textual escrito por outros surdos. O exercício coletivo favoreceu a manifestação de saberes individuais de uma forma mais segura, uma vez que as trocas entre pares os encorajava e imprimiam dinamismo ao conhecimento. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2014, p. 133) aponta como exercício colaborativa a produção oral de uma história lida, ditada ao professor. Reproduzindo o texto fonte, sem, no entanto, decorá-lo, os alunos podem buscar diferentes formas de expressar aquele conteúdo.

A situação de escrita, na qual os surdos foram desafiados a reescreverem conjuntamente a história, possibilitou aos aprendizes o exercício da construção de um objeto linguístico complexo. Nesses termos, a reescrita, como atividade de produção apoiada em um texto já lido (na qual os surdos narram em Libras para que outros surdos registrem em português escrito), proporcionou aos participantes surdos a oportunidade de colocarem em jogo os conhecimentos constituídos a partir da leitura, comparando, contrastando, transformando e experimentando novos modos de construção. Esse exercício permitiu que os participantes surdos centrassem seus esforços na produção de ideias em Libras, bem como na forma de expressá-las em outra modalidade, a língua portuguesa escrita. Assim, puderam compartilhar o modo de realização de uma produção textual escrita, compondo juntos os conhecimentos sobre essa linguagem. O exercício Libras/Língua Portuguesa proporcionou a afinação dos recursos característicos do gênero e do código próprio de registro escrito.

O exercício da reescrita, de acordo com Teberosky (2003, p. 94), congrega um procedimento mais geral, dando lugar “à citação, à imitação, à simulação, à paráfrase”. Ao propor tal procedimento em sala de aula, o objetivo da autora era buscar na criança a imitação do comportamento do outro, em que “esse ‘outro’ seria um profissional da redação escrita”.

Assim, lhes pedimos “escrevam como no livro”, “como se você fosse um jornalista”, “como um senhor que escreve o jornal”, ou seja, lhes dávamos um ou mais textos-fontes e um gênero. Como descreve Borges, não estimulamos uma transcrição mecânica do original nem uma cópia, mas uma produção que coincidissem com a do texto-fonte. Evidentemente, o grau de coincidência depende da capacidade das crianças, das condições da tarefa e do tipo de texto a ser reescrito (TEBEROSKY, 2003, p. 94).

Tratando das categorias didáticas de práticas de produção textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 77) apontam a reescrita e a paráfrase como as diferentes maneiras de o aluno construir os padrões de escrita por meio da apropriação “das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem ou imitam” e assim, pela escrita do outro, os aprendizes desenvolvem estilos e preferências, apoderando-se da palavra do outro como sua. A individualização estilística da enunciação se constitui, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2010), justamente no reflexo da inter-relação social, no contexto da qual se constrói uma determinada enunciação. Aqui reside a noção de linguagem como atividade dinâmica, no processo mesmo de construção na interação entre os sujeitos. Ainda, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), podemos afirmar que as contribuições da prática pedagógica aqui adotada que serão examinadas no decorrer deste trabalho advêm do próprio processo da produção – uma produção com apoio e uma versão conjunta de um texto fonte. Frente à produção de um texto é necessário organizar uma série de aspectos que envolvem o que dizer (o conteúdo), a quem dizer (destinatário) e como dizer (forma). Porém, na situação de reescrita proposta, quem “dita” e quem escreve, de certa forma, libera-se de uma das tarefas que é o que dizer, uma vez que o conteúdo já está previamente dado. Dessa forma, os surdos centram esforços em outros aspectos da língua, ou seja, na forma. Esse exercício dá ao sujeito surdo a oportunidade de enfrentar com mais tranquilidade determinados aspectos do plano da expressão.

A situação didática de reescrita, proposta a partir do intercâmbio Libras/Língua Portuguesa, caracterizou-se em uma maneira particular de produção textual, uma vez que tanto quem “ditou” quanto quem escreveu foram ambos autores do novo texto. Ao tratar dos “ditantes”, Teberosky

(2003, p. 102) informa que Rodriguez Monegal distinguia duas fases da vida de Jorge Luis Borges: “a de escritor – escrita de próprio punho – e a de ‘ditador’ – escrita resultante da voz de Borges e da mão de outros, quando o escritor começou a ficar cego”. O que caracterizava a segunda fase era a “escrita em voz alta”, quando aprendia a ensaiar cada verso na cabeça.

Narrar em Libras para que o outro escreva supõe, além de ensaiar na cabeça, uma adequação a outro tipo de registro – o enfrentamento da passagem de uma ordem para outra ordem. Sujeitos a todos os tipos de restrições impostas pela forma, léxico e estrutura do novo registro, ambos, “ditante” e “escrevente”, em busca de um discurso coerente, reconstruem o texto lido. No que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, Teberosky destaca que o ditado e a escrita de textos resultam de variadas atividades sobre a linguagem:

seleção do conteúdo do texto a ser escrito, seleção do tamanho dos enunciados a serem ditados, repetição das unidades ditadas, pronúncia soletrada ou hipercorrigida, informação técnica ou de conteúdo, ajuda técnica ou de conteúdo, revisão, correção, etc. (TEBEROSKY, 2003, p. 107).

Com base em Teberosky (2003), podemos dizer que as discussões e intercâmbios que se deram nas oficinas puderam desenvolver a capacidade cognitiva dos participantes surdos em função das atividades que assumiam no trabalho conjunto. Assim, os participantes surdos distinguiram entre “dizer” e “dizer” com destino escrito, uma vez que aceleravam ou pausavam os movimentos das mãos, repetiam ou intensificavam os sinais e valiam-se da datilologia buscando a ordem sequencial.

Na atividade proposta, o texto produzido em conjunto era escrito na lousa, processo que permitia que os participantes surdos se revezassem em relação aos seus papéis: ditantes e escreventes. O processo era registrado por videogravação permitindo que o texto produzido pelos participantes surdos fosse rerepresentado na oficina subsequente para a continuidade dos trabalhos de escrita. Para a continuidade do trabalho, previa-se também a rerepresentação da história em Libras, não só para contextualizar os participantes que porventura tivessem faltado à oficina anterior, como também para reatar o fio da história do trecho a ser reescrito. Visando ao desenvolvimento dos participantes surdos quanto à escrita e na tentativa de suprir necessidades relativas ao vocabulário, produziu-se um dicionário móvel que era exposto e alimentado por novas palavras e sinônimos a cada oficina, atendendo a demanda dos participantes. Tal expediente, muito mais que registrar novas palavras, tinha a função de orientar o trabalho de produção textual escrita de forma contextualizada, uma vez que trazia reflexões empreendidas pelos próprios participantes surdos. Partindo do princípio

de que os surdos processam a palavra mentalmente em sua integralidade, reconhecendo-a em sua forma ortográfica, o glossário portátil se apresentou como estratégia para ampliar os modos de dizer em Língua Portuguesa.

Como o objetivo desta atividade era observar e analisar as estratégias utilizadas pelos participantes surdos no processo de escrita na passagem da língua de sinais para o português escrito, a retextualização ou refacção textual era efetuada no ato do próprio processo da reescrita da história, orientada pelos participantes surdos e educadores ouvintes, a partir das sugestões dos surdos e dos conhecimentos de língua dos ouvintes. O exercício contribuiu para que os surdos se assumissem produtores de textos, resolvendo determinados problemas de escrita e desenvolvendo habilidades para melhor transitarem sobre os aspectos linguísticos e textuais.

3.2.6 O tratamento dos dados

A metodologia que orientou a análise de dados buscou a descrição e a compreensão do percurso das operações envolvidas no uso das linguagens em Libras e Língua Portuguesa, durante a reescrita e reelaboração textual conjunta, levando em conta as interações verbais entre os participantes surdos e os pesquisadores ouvintes.

A análise norteou-se por pressupostos de Bakhtin e Volochinov (2010, p. 96), os quais admitem que “para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível”. Ou seja, o importante para o locutor é aquilo que permite que a forma linguística se torne um signo adequado em dado contexto concreto. Assim, novos conceitos só são construídos e passam a ser compreendidos quando percebidos pelo seu caráter de novidade. Dessa forma, a construção de conceitos não se dá em uma perspectiva linear, direta e imediata, uma vez que esta se vincula a fatores individuais, experiências e relações estabelecidas em um processo de interação. De acordo com Bakhtin e Volochinov (2010, p. 34), “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”, isto é, “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”.

Com a finalidade de perscrutar os caminhos percorridos pelos participantes surdos nas práticas com a língua escrita, o *corpus* para análise foi recortado a partir de três oficinas consideradas importantes por trazerem momentos de interlocução que evidenciaram o processo reflexivo que permeou o trabalho de leitura e escrita. A análise partiu da realidade de surdos que traziam de bagagem alguns expedientes e recursos básicos de escrita adquiridos, muitas vezes, precariamente ao longo de uma escolarização que negligenciou seu universo linguístico e que buscavam, ainda, conquistar uma escrita com a marca padrão da língua de seu país. Tal

busca levou esses sujeitos a se valerem de alternativas para a solução de escritas dentro de seu território linguístico por meio de ajustes de comunicação, na parceria com outro surdo e na partilha de experiências. A análise dos recortes dos episódios eleitos desvelam circunstâncias de reflexões da linguagem por parte dos participantes surdos.

Adotou-se, portanto, uma metodologia qualitativa para a análise dos dados, tendo em vista a descrição e explicitação do contexto de interlocução estabelecido nas oficinas: práticas e formações discursivas. Para tanto, a análise do *corpus* foi norteada pela perspectiva dialógica bakhtiniana para quem a enunciação é de natureza social e que assume a interação como essencial para os estudos dos fenômenos humanos. Situou-se, portanto, o participante surdo como sujeito capaz de construir, na relação com o outro, conhecimentos sobre a linguagem e sobre sua própria realidade.

Para a análise dos episódios, adotou-se a concepção bakhtiniana de língua a partir da abordagem enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade que se instaura dialogicamente a partir da interação verbal. Para Bakhtin e Volochinov (2010), a língua não se constitui pelo sistema abstrato das formas linguísticas, nem tão pouco pela enunciação monológica, mas sobretudo pelo fenômeno social de interação verbal, concretizada por meio das enunciações.

Nesse sentido, Rojo (1999, p. 2) assinala que em uma análise que pretenda realçar a “construção do *discurso* e do *conhecimento* a partir das trocas linguísticas em sala de aula” se faz necessário ter “como foco o próprio fluxo do discurso na interação”, o que de certa forma “implica adotar uma visão dialética da aprendizagem, mas também uma visão discursiva ou enunciativa da linguagem em curso na sala de aula”. Ao analisar os processos interativos de sala de aula, Rojo (1999) adota a “teoria da aprendizagem vygotskiana (sócio-histórica) que toma a teoria da enunciação de vezo bakhtiniano como uma boa elaboração para as questões da linguagem e do discurso”.

Como vygotskianos, cremos que o “propriamente humano” é tecido a partir da *inserção social* da criança em *instituições* (família, escola, etc.), que se materializa em *interações sociais interpessoais*, e que é próprio do humano *apropriá-las* “como seu” (*internalizá-las*) por meio dos discursos alheios internalizados e tornados próprios (ROJO, 1999, p. 2).

Por tal ótica, pode-se afirmar que os discursos em circulação social e apropriados pelos participantes surdos nas oficinas constituíram-se por meio da dialogia e da polifonia, uma vez que é no confronto de vozes e dos sistemas de valores que as diferentes visões se posicionam: contrapondo, assentindo, recusando, aderindo ... tecendo os fios do discurso. Os sujeitos se constituem discursivamente, incorporando distintas vozes sociais que

se apresentam em relações diversas entre si. O parâmetro organizador de toda enunciação e de toda expressão situa-se no meio social que envolve o indivíduo, assim a enunciação como tal é produto da interação social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de comunicação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 129).

A posição aqui adotada toma a língua como uma atividade que se atualiza em determinados contextos, no contraponto dos discursos. É, pois, no trabalho com a língua que se reproduz “o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito” na atividade de linguagem (FRANCHI, 1987, p. 12). A partir dessa concepção pretende-se buscar na análise dos dados as circunstâncias da enunciação, o que significa investigar a tarefa dispendida pelos participantes surdos em relação à língua.

Do conjunto de 54 encontros foram selecionadas 3 oficinas. A seleção se deu após termos assistido às diversas oficinas procurando identificar pelo menos 3 (uma do início, outra do meio e outra do final dos encontros) que se fizessem significativas quanto ao caráter interacional, que contassem com a presença de diversos participantes e que revelassem atividades discursivo-enunciativas determinantes para transformações dos enunciados. Para efeito de processo analítico, destacamos das oficinas selecionadas cenas direcionadas por três eixos de análise: interação entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes, aspectos linguísticos e indícios de autoria. Os dados levantados a partir desses eixos permitiram, além do estabelecimento de valores qualitativos do trabalho com a linguagem empreendido pelos participantes surdos, a observação dos deslocamentos destes em relação à reflexão sobre a organização textual, tendo em vista a situação de produção e de interlocução.

A tradução da língua de sinais para o português escrito foi suficiente para análise das interações discursivas e para que o leitor pudesse acompanhar o desempenho dos participantes surdos quando das apresentações das cenas. Todavia, para que tal análise se fizesse substancial para o desvelamento dos processos mencionados, buscou-se na tradução uma visão enunciativa da linguagem. Para tanto, é necessário levar em consideração a intencionalidade do sujeito que enuncia, uma vez que é a situação que dá forma à enunciação e só a individualização da língua na enunciação concreta é histórica e produtiva (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). Por-

tanto, um trabalho de tradução de língua de sinais para o português escrito bem elaborado e orientado pelo viés enunciativo pode iluminar os caminhos para o entendimento dos fenômenos em análise. Assim, como este trabalho tem o interesse em refletir sobre as interações interdiscursivas e analisar as situações envolvidas no diálogo entre a língua de sinais e o português escrito, preocupou-se em registrar tal interação a partir de uma visão enunciativa da linguagem, na tentativa de preservar os processos sociais e ideológicos ali estabelecidos, sem velar as mais sutis manifestações dos participantes surdos.

Portanto, refletindo sobre as singularidades da língua de sinais, tendo em vista o registro do que foi dito e como foi dito pelos surdos, optamos pela tradução como ato enunciativo tentando desvelar o universo no qual sujeito e situação concreta são fontes para exposição e análise da ação verbal desenrolada nas oficinas. Esse trabalho foi facultado pela edição dos vídeos registrados por duas câmeras e ajustados com o auxílio do programa de edição Vegas da Sony, de maneira a serem exibidos juntos, para que o tradutor tivesse as duas imagens simultaneamente numa mesma tela.

Para a transposição e apresentação dos dados, foi utilizada uma tabela com 4 colunas: *Quem sinaliza*, *Tradução*, *Para quem sinaliza* e *Texto escrito e produzido pelos participantes surdos*. As colunas quem sinaliza e para quem sinaliza têm sua importância à medida que a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). A situação molda a enunciação, é ela que orienta ou impõe as repercussões das vozes dos participantes surdos e educadores ouvintes direcionando os assentimentos, as solicitações, as orientações, as expressões de dúvidas ou de certezas, de esclarecimento ou de confusão, de insegurança ou de empoderamento. É o conjunto das audições que determina que o discurso interior se realize em determinada expressão exterior (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). A coluna *tradução* tem o objetivo de levar o leitor a percorrer as pistas enunciativas trilhadas pelos surdos como primeiro enunciador do texto. As marcas enunciativas aí registradas pela tradução tentam captar a imprevisibilidade e a efemeridade da enunciação, desvelando a participação dos surdos em um momento individual de utilização da língua. Em determinados momentos, registramos entre parênteses a movimentação dos educadores e dos participantes surdos com o objetivo de orientar o leitor quanto às marcações não manuais como as expressões faciais, gestos trocados entre os participantes (aperto de mão, chamamento de atenção) ou aqueles utilizados como estratégia em busca de figuração de objetos (desenhar no ar). Justifica-se a presença de tais observações pois as mesmas permitem ao leitor a aproximação dos participantes surdos, levando em conta a intencionalidade de quem enuncia. Finalmente, considerou-se,

neste processo de tradução, a modalidade gesto-visual da Língua de Sinais, tendo em vista a necessidade de esclarecer ao leitor determinadas rotas utilizadas pelos participantes surdos quando de suas enunciações. Assim, por exemplo, quando estes e educadores ouvintes se valeram da datilologia, tais palavras foram grafadas em caixa alta e separadas por hífen.

CAPÍTULO 4

SEQUÊNCIAS, PLANOS E TOMADAS: A DINÂMICA DAS CENAS

Os dados colhidos nas três oficinas foram apresentados integralmente na tese de doutorado **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras** e publicados parcialmente em artigos⁸ entre os anos 2018 e 2019. Após um olhar sequencial que privilegiou a ordem de ocorrência dos fatos das oficinas e apresentados longitudinalmente na referida tese, interessa-nos para efeito da presente publicação agrupar os eventos nos três eixos de análise que emergiram das oficinas analisadas: interação entre participantes surdos e educadores ouvintes, aspectos linguísticos e indícios de autoria. A partir desses eixos, estabelecemos valores qualitativos do trabalho de linguagem empreendido pelos sujeitos surdos de nosso estudo. Levantamos, assim, aspectos do desenvolvimento dos participantes em direção à construção de autonomia no processo de produção textual escrita ao longo das oficinas como *locus* de interação e aprendizagem.

O primeiro eixo, interação entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes, diz respeito às interlocuções que dirigiram, mediaram ou influenciaram a escrita dos participantes da presente pesquisa. Isso nos remete à noção de sujeitos de linguagem em busca de significação, completando-se e constituindo-se por meio de suas palavras e das contrapalavras de seus parceiros. Assim, nos espaços das oficinas, o processo de produção de textos (reescrita de uma história de aventura) foi concebido a partir de relações interlocutivas entre participantes surdos, educadores e texto lido. Amparados pela concepção bakhtiniana de que a estrutura da enunciação é determinada de modo mais imediato pelos participantes da

8 • ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. L. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. In: **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-25, 2019.

• ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. L. A escrita de surdos em ambiente interacional de aprendizagem mediado pela Libras. In: **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 1076-1095, out./dez. 2018.

• ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. L. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019.

fala em situações precisas e que a situação lhes impõem determinadas ressonâncias, buscamos o reflexo da inter-relação social, em cujo contexto os participantes surdos construíram suas enunciações.

No segundo eixo, aspectos linguísticos, tratamos do funcionamento da língua em uso e de sua sistematização, abarcando questões organizacionais do texto, desde a semântica, sintaxe e morfologia, até o planejamento discursivo. Por se tratar de um viés dirigido por episódios colhidos no procedimento interlocutivo, pretende-se olhar a língua em seu funcionamento discursivo e dinâmico. Interessa-nos, assim, além do produto, o processo da construção textual escrita.

No terceiro eixo, indícios de autoria, investigamos as soluções singulares que os participantes surdos imprimiram em seus diferentes modos de dizer, relativos aos ensaios e investidas de individualização da enunciação. Exploramos a atividade de escolha (esta forma de dizer e não aquela) como traço sugestivo de índice de autoria e de estilo. As diferentes formas de se referir a um fenômeno estão nos pressupostos de Possenti (1993) na configuração do estilo: a escolha como fruto do trabalho. Em contexto de oficinas, os participantes surdos puderam exercitar tais escolhas mesmo em um trabalho de reescrita de uma clássica história de aventura, visto que não foram estimulados a uma reprodução fiel do texto lido. Dessa forma, as oficinas se fizeram *locus propício* para o reflexo da individualidade na linguagem, o que pode ter revelado, de acordo com Bakhtin (2006), diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, uma vez que autor é aquele que se revela como organizador de discursos, cujo estilo se desponta por meio da seleção de recursos linguísticos e enunciativos oferecidos pela língua.

Para tratar dos referidos eixos de análise, os eventos agrupados e exibidos em cenas, serão explorados em diferentes conjuntos de planos, cujos cortes, pretendendo a descontinuidade cronológica das oficinas, têm a intenção de aproximar episódios. O enquadramento tem o objetivo de selecionar e agrupar diferentes episódios que capturem o movimento dos participantes surdos em direção à construção da escrita. Assim, eventos similares poderão ser observados em diferentes momentos, captados em seus instantes de movimento, no fluxo do discurso. Ou seja, um mesmo episódio poderá ser visto e analisado de diferentes ângulos, prestando-se, assim, uma mesma tomada à observação de diferentes eixos de análise. Posta dessa maneira, nossa tela exibirá as cenas em seus avanços e recuos, ajustes e desajustes, tomadas e retomadas de jovens surdos que se aventuraram a escrever histórias. A historicidade dos enunciados, diz Fiorin (2008, p. 59), é capturada “no próprio movimento linguístico de sua constituição”.

4.1 Interação entre participantes surdos e educadores ouvintes

Investigando a interação entre participantes surdos e educadores ouvintes como elemento que caracterizou o processo de produção textual escrita, analisamos os modos pelos quais as diferentes práticas e formações discursivas se constituíram em ambiente de aprendizagem. Para tanto, na análise dos recortes dos episódios aqui apresentados, ressaltamos as circunstâncias de reflexão da linguagem nas diferentes práticas discursivas no cotidiano das oficinas.

Buscamos, nos episódios analisados, cenas de interação que indicaram a movimentação dos participantes surdos e dos educadores ouvintes, bem como as repercussões do dizer de cada um sobre o outro durante o processo de reescrita coletiva. Realçando os modos pelos quais as relações dialógicas se estabeleceram nas oficinas, apresentamos amostras das transformações que acometeram as interações, desde o educador dando a palavra final, passando pelo trabalho de transferência, atribuindo aos surdos o papel de sabedores, até ao destaque e visibilidade que os surdos adquirem protagonizando o processo de escrita entre os pares que somam saberes.

Para as considerações pretendidas, tomamos a estrutura da enunciação como sendo determinada pela situação social imediata e pelo meio social mais amplo, sempre dirigida pelos participantes deste ato, em determinado contexto que lhe impõe forma e diferentes ressonâncias (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 117).

Partindo, pois, do princípio de que cada um enuncia a partir de um horizonte social definido por suas aspirações, motivações e apreciações, marcado pelo meio, rastreamos os deslocamentos dos participantes das oficinas no processo de interlocução que presidiu a produção textual escrita.

Interessou-nos, sobremaneira, o fenômeno social da interação verbal estabelecido nas interlocuções entre participantes surdos e entre estes e educadores ouvintes nos espaços das oficinas, como meio de observar as negociações durante o processo de reescrita da história de aventura empreendido pelos participantes surdos. Percorrendo as oficinas, trazemos à tona exemplos de episódios que se fizeram substanciais para o estabelecimento das interações que marcaram os referidos deslocamentos dos participantes surdos durante a produção textual da reescrita coletiva. Destacamos a qualidade das interações para evidenciar as diferentes posições desempenhadas pelos sujeitos nesse processo. Apoiados em Bakhtin e Volochinov (2010), cuja concepção de linguagem não emerge de parâme-

tros monológicos, mas sim dialógicos, discutiremos as interações verbais e como a palavra entra em exercício e funcionamento em sua singularidade no contexto das oficinas. Contexto este que envolve os participantes surdos (sujeitos interlocutores) propiciando trocas que reverberam de um para o outro ao elaborarem conjuntamente a reescrita proposta. Rastreamos as formas possíveis de interações por meio de seqüências que levam aos deslocamentos. Pretendemos ressaltar, ao longo dos registros tomados para análise, as interferências mútuas por meio dos consentimentos, recusas, retificações, ratificações e internalizações de sentidos edificadas nas palavras e contrapalavras que se enfrentaram nas oficinas.

4.1.1 Com a palavra final, o educador

Discorrendo sobre o ambiente de sala de aula, Erickson (2001) destaca que a crença de que sabemos tudo sobre tal ambiente não nos deixa ver as particularidades na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem. Todavia, completa o autor, a diferença nos modos de interação direciona as diferentes aprendizagens, ou seja, “o ensino e aprendizagem na sala de aula são questões de práticas e de formação discursivas” (ERICKSON, 2001, p. 12). Assim, o modo como tais práticas e formações discursivas se estabelece reflete qualitativamente no ambiente de aprendizagem. Voltados para essas reflexões, analisamos por meio dos episódios destacados como as interações estabelecidas nas oficinas reverberaram na aprendizagem dos participantes surdos.

A atividade de produção textual é grifada, no início, pela figura do educador como referência. Tal processo faz parte do desenvolvimento dos participantes surdos enquanto sujeitos da linguagem, uma vez que para se constituírem como tal precisam de um contraponto dialético. A cena a seguir, coletada entre as primeiras oficinas estudadas, ilustra o papel do educador dirigindo os movimentos da interlocução.

Quadro 3 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E2	O homem entrou pelo portão e avisou árvores altas, flores e uma fonte de água, depois ele avistou um grupo, quem eram essas pessoas?	Todos	
P5	Fonte de água.	E2	
E2	Que grupo ele viu?	Todos	
P5	Os homens com roupa elegante.	E2	
E2	Viu o que ela disse?	P1	
P1	Vi.	E2	
E2	Homem com roupa elegante.	P1	Homem.
P5	Roupa elegante.	E2/P1	
E2	Ele viu homem com roupa elegante.	P1	
P2	Muitos homens ou um?	P1	
P5	Elegante, roupa elegante.	E2	Ele viu homem.
P3	Muitos homens ou um homem?	P1	
P3	Muitos homens com roupa elegante	P1	
P5	Roupa elegante	P1	
P2	Um homem ou muitos homens?	P5	
P5	Roupa elegante	P1	
E3	Então, mas você viu o que ele perguntou? Um homem, não, muitos homens.	P5	
P4	Só um?	E3	
P5	Não, vários homens.	P2	
E3	Ó, ela falou que são vários.	P1	
P2	Apaga homem e escreve O-S homens.	P1	
P3	Apaga sim.	P1	Ele viu os homens
P2	Roupa.	P1	Ele viu os homens roupa.

Fonte: elaborado pelos autores.

Na cena descrita, pode-se observar a reflexão de cada um marcada pela interferência do outro. Assim, Milene (E2), colocando-se nesse processo, se constitui no sujeito no qual Denis (P1) se ancora na busca de sentidos. Ao chamar a atenção para a resposta que Janaína (P5) dá ao questionamento sobre o grupo de pessoas que Simbad havia encontrado após adentrar os portões do palácio, Milene (E2) incita Denis (P1) a se confron-

tar com sua posição de escriba: “Você viu o que ela disse?”. No entanto, somente depois de ser marcado pela fala de Milene (E2) (“Ele viu homem com roupa elegante”), Denis (P1) acrescenta sujeito e verbo ao objeto já registrado: Ele viu homem.

A cena apresentada se desdobra entre negociações e, assim, frente ao registro de Denis (P1), Dalton (P2) questiona: “Muitos homens ou um?”, fato que também leva os outros participantes ao mesmo questionamento, numa tentativa de contextualizar o escriba por meio da colaboração e da orientação. Observamos que mesmo após a insistência dos parceiros e de maneira mais incisiva por parte de Dalton (P2) – que assume uma posição de professor –: “Um homem ou muitos homens?”, Denis (P1) ainda resiste à refação do texto. Apesar de efetuar o novo registro marcado pelas vozes de seus pares, Denis (P1) somente o faz após Djair (E3) reforçar tais intervenções: “Então, mas você viu o que ele perguntou? Um homem (não) muitos homens”. Ou ainda, enfatizando a interferência de Janaína (P5) no episódio, Djair (E3) marca sua presença como referencial para que Denis (P1) realize o registro sugerido pelos pares: “Ó, ela falou que são vários”. A despeito do empoderamento dos participantes surdos que já se desponta quanto às sugestões e orientações, o processo da produção textual ainda é grifado pela figura do educador como referência.

O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria (MAYRINK-SABINSON, 2006, p. 41).

A referência que os participantes surdos buscam nos educadores faz parte do processo de constituição de sujeitos da linguagem, uma vez que para se constituírem como tal, precisam vivenciar, de acordo com Mayrink-Sabinson (2006), um necessário encontro e contraponto com os outros. Porém, esses “outros” buscados pelos participantes surdos para sua constituição de sujeitos da escrita ainda são representados, nas seqüências analisados, pela figura do educador que dirige os movimentos da interlocução. Nota-se que Denis (P1) reluta, aparentando certa resistência em relação à sugestão dos pares e só assente a esta quando Djair (E3) a avaliza.

Nessa seqüência, é possível observar o educador ainda sublinhando o texto escrito e produzido pelos participantes surdos, exercendo o papel do adulto letrado, que nos fala Mayrink-Sabinson (2006, p. 115), “com o qual a criança interage” e como representante de uma escrita confiável concorre “para o estabelecimento do espaço e dos limites aos movimentos

da criança no seu processo de constituição de uma representação escrita para a linguagem”. Nas tomadas aqui analisadas, apesar de não se tratar de crianças, fica bastante claro como os participantes surdos ainda se ancoram nos educadores para a realização da atividade de escrita. Assim, somente respaldado pela autoridade de adulto letrado de Djair (E3), Denis (P1) sente-se confortável para registrar a sugestão que o parceiro sinaliza: “Apaga homem e escreva o-s homens”. Percebe-se aqui a centralidade da figura do professor em sala de aula, resquício da didática instrumental em que o professor retém o saber e o aluno imita (CANDAU, 2013).

Pela análise aqui empreendida, apesar da predominância da ação do educador, observa-se o empenho deste em desenvolver, por meios das interações, a competência de expressão dos participantes surdos. O empenho do educador caracteriza-se pelas oportunidades de fala/participação dadas aos surdos. Dentre as ações do educador destacam-se as questões chamando a atenção dos participantes surdos à observação da opinião dos outros (“Você viu o que ela disse?”). Ou, ainda, quando frisa o comentário de um conclamando os demais ao reexame de suas opiniões (“Então, você viu o que ela perguntou?”; “Ó, ela disse que são vários”). Nesse sentido, é importante registrar a particularidade do processo de construção da sequência escrita pelos pares surdos em um ambiente propício à aprendizagem. As sutis diferenças na organização da interação entre os participantes fazem a diferença quanto à aprendizagem e ao ensino (ERICKSON, 2001). Desse modo, a qualidade das interações desenvolvidas nas oficinas, ressaltando o papel do educador na promoção do processo de autonomia dos participantes surdos, pode oportunizar situações positivas de envolvimento com a aprendizagem. Isto é o que investigaremos a seguir.

4.1.2 Tomando a palavra, os pares surdos

A qualidade das interações discursivas estabelecidas nas oficinas pode determinar situações favoráveis de desenvolvimento de sujeitos que, ao longo de sua vida escolar, já vinham rotulados como sujeitos com dificuldade de aprendizagem, especificamente de leitura e de escrita. Tomando a linguagem como fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010), e partilhando com Tanaka (2003) a ideia de que os sujeitos se constituem em ser de linguagem por meio de relações intersubjetivas, entendemos a interlocução como fundamental na construção de conhecimento.

Deste ponto de vista, a constituição da linguagem pelos sujeitos, seja em sua modalidade oral, seja em sua modalidade es-

crita, é vista como um processo construtivo, mediado por relações intersubjetivas, influenciando os sujeitos envolvidos e os contextos onde se dão as interações (TANAKA, 2003, p. 270).

Nesse sentido, destacaremos agora episódios colhidos nas oficinas que demonstram o movimento dos participantes surdos tomando a palavra. É, pois, nesse contexto que os educadores ouvintes, enquanto mediadores na construção do conhecimento, assumem menos responsabilidades em relação à escrita favorecendo que os sujeitos surdos ocupem mais e mais o espaço discursivo. Esse recuo cria nas interações espaços que os participantes surdos querem e podem ocupar. A atividade mental dos sujeitos se constitui em território social, ou seja, a expressão objetivada em enunciação é fruto desse território social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 122).

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato da fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Ao destacar o contexto social, Bakhtin também recupera a função dos interlocutores concretos. Sendo assim, no contexto de oficinas, agora os educadores ouvintes se constituem no outro que instiga os participantes surdos, dando-lhes realce nas ações, enquanto os participantes surdos buscam se constituir pelas pegadas de seus pares.

Partindo do princípio de que a interlocução é o ponto fundamental para o desenvolvimento da linguagem (oral, sinalizada ou escrita), entendemos que a qualidade das relações intersubjetivas travadas nas oficinas foi essencial para o desenvolvimento dos participantes surdos em relação à escrita. Nesse sentido, destacamos cenas que apresentam o movimento dos participantes surdos tomando a palavra. O educador ouvinte, como mediador na construção do conhecimento, estimula os participantes surdos a ocuparem os espaços discursivos.

Ocorrências que exemplificam interações favoráveis à aprendizagem surgem das negociações em torno da palavra “elegante”, como veremos a seguir.

Quadro 4 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E2	Elegante	P1	Ele viu homens roupa
P1	Esqueci como se escreve	E2	
E2	Como se soletra?	Todos	
P3	Elegante	E2	
E2	Como se soletra elegante?	P5	
P5	Elegante, elegante	E2	
E2	Como se soletra? Soletra elegante, como se soletra?	Todos	
E2	E-L-E.	Todos	
P5	E-L-E-G-A-N-T-F-T	P1	
P1	G ou Q?	Todos	
P3	Não, é Q	P1	
P4	T	P1	
P1	T?	P4	
P3	T, certo	P1	
P2	E	P1	Ele viu homens roupa elegante
E2	Qual o sinal desta palavra?	Todos	

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando Denis (P1) se pronuncia que havia esquecido como se escreve a palavra, Milene (E2) solicita que os participantes a solebrem para o escriba. Saber o que é para escrever, mas não saber como escrever é uma situação bastante comum na escrita em outra língua. A soletração sugerida pela educadora surgiu com alternativa ao impasse. Mediante a insistência na sinalização da palavra empenhada por Wilson (P3) e Janaína (P5), Milene (E2), mais uma vez interfere: “Como se soletra? Soletra elegante, como se soletra?”. Observa-se que Milene (E2) só interferiu por solicitação do escriba e, assim, seu papel se limitou à mediação, estimulando os outros participantes surdos na atribuição de sentido a uma palavra em português cujo sinal era do conhecimento de Denis (P1). Colocando-se em postura de quem sabe, Janaína (P5) faz a datilologia da palavra, tentando estabilizar a escrita de Denis (P1) que busca se constituir nas referências dos parceiros. Assim, a datilologia, como caminho de acesso ao português, permite que este se assente e se configure. O evento não se constitui em mero exercício de decodificação, uma vez que coloca Denis (P1) no caminho certo.

Trata-se de uma decodificação contextualizada, pois amplia a possibilidade da escrita de Denis (P1). A decodificação teve seu lugar apropriado ao servir de pista dentro de um contexto preciso.

O fato de Denis (P1) dominar ou conhecer o significado de elegante e dizer que não se lembra como se escreve demonstra que a associação da imagem/palavra/conceito nem sempre é automática, linear e imediata e que tal associação pode ser quebrada a despeito de o surdo ser capaz de fazer generalizações linguísticas, reconhecendo categorias por associações. O fato mostra que decorar palavras não garante o reconhecimento destas na imprevisibilidade das trilhas da interação verbal. Nesse sentido, Bakhtin e Volochinov (2010, p. 96) apontam que o centro de gravidade da língua reside na nova significação que a palavra adquire em dado contexto, como signo adequado àquela situação, ou seja, “o essencial na tarefa da decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto e preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”. É importante observar que o educador procurou colocar os participantes em posição de sabedores, desviando para eles a tarefa de soletrar, ou seja, deslocou aos demais o saber a ele atribuído. Essa é uma postura fundamental do educador que contribui para que os sujeitos surdos construam uma percepção de si e dos outros como escritores.

O episódio de refacção textual, analisado a seguir, marca o posicionamento do educador, encorajando os participantes surdos a modificações na escrita produzida.

Quadro 5 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E2	Que palavra podemos colocar entre “homem e roupas” para melhorar essa escrita?	Todos	Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas
P2	Viu o homem de roupa elegante, é isso?	Todos	
E2	Qual palavra colocar aqui?	Todos	
P4	O-S? Não é? A-S?	E2	
P3	Falta uma palavra A-S? A-S?	P4	
P2	C-D-O...O-S.	E1	
P5	Ele viu homens C-O-M	P1	
P3	Isso, C-O-M!	P1	Ele viu os homens com roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas

Fonte: elaborado pelos autores.

Mediante o texto “Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas”, Milene (E2) estimula os participantes com a seguinte questão: “Que palavra podemos colocar entre homem e roupa para melhorar essa escrita?”. Ao tomar tal atitude, Milene (E2) abre caminhos para que os participantes surdos negociem, predispondo-os ao exercício de trocas de conhecimentos, alargando o ambiente interacional da aprendizagem. Se, por um lado, essa atitude oportunizou a negociação entre os surdos, por outro, poderia intimidá-los ao se verem diante da falta de um elemento no texto, o qual desconheciam. Todavia, foi nesse contexto propício ao discurso que os participantes surdos contribuíram cada um com seus saberes e intuições, arriscando-se entre artigos e preposições. Observam-se interferências mútuas, uma vez que a opção dada por um leva o outro a repensar sua hipótese. Essa ação, de caráter dialógico, que um sujeito pratica em relação ao outro, tem correspondência com o ativismo de Bakhtin (2006) que provoca, questiona, discorda e interfere no diálogo interior do outro sem, no entanto, apagar a voz do outro. Não abafa a voz do outro, mas interfere no diálogo interior do outro, reforçando-lhe os argumentos.

Dessa forma, percebe-se que os participantes surdos vão aos poucos se apoderando da escrita, ocupando um lugar em relação ao texto que vai sendo produzido com uma “ativa posição responsiva” concordando, discordando, complementando, sugerindo e tomando posição a partir da posição do outro. Cada intervenção traz soluções provisórias, mesmo aquela que vem em forma de pergunta suscitada pela dúvida do outro. Percebe-se que não houve síntese nas negociações. De acordo com Bakhtin (2006, p. 200) “pode-se falar apenas da vitória dessa ou daquela voz ou da combinação de vozes lá onde elas são acordes”. Assim o autor completa, “o último dado não é a ideia como conclusão monológica, ainda que dialética, mas o acontecimento da interação das vozes”. É interessante se voltar ao fato de que a opção acertada, quanto à inserção da preposição, veio de um dos participantes surdos, deixando clara a movimentação da constituição dos sujeitos da linguagem. Assim, é o dizer de um participante surdo que norteia o referido procedimento, adquirindo o valor da intervenção que o educador vinha exercendo.

Investigando as possíveis formas de intervenção dos educadores, vale registrar as interações e os deslocamentos dos participantes surdos em função das estratégias utilizadas para a apropriação da palavra âncora, a seguir.

Quadro 6 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Escreva âncora (P2 desenha uma âncora no ar).	P6	Chefe do navio aviso jogar
P1	A?	E2	
E2	A-N-C-O-R-A	P1	
P1	A-N, esqueci	P6	
P2	A-N-C-O-R-A	E2	
P1	A-N-C-O-A-N-A	P6	
P6	O-K	P1	Chefe do navio aviso jogar ar
E2	Âncora	Todos	Chefe do navio aviso jogar an
P5	C-O-R	P6	
P5	A	P6	Chefe do navio aviso jogar ancora

Fonte: elaborado pelos autores.

Recorrendo-se a estratégias primevas para assegurar um modo de dizer, Dalton (P2) desenha uma âncora no ar em busca de significação para seu enunciado: “O chefe do navio avisou para jogar a âncora”. O desenho, de acordo com Araújo e Lacerda (2010, p. 701), como ferramenta pedagógica pode levar o sujeito ao universo da língua e da linguagem, já que o uso do mesmo “como processo de significação possibilita que a criança atue no mundo simbolicamente, mesmo quando ainda não adquiriu por completo uma língua”. Por meio do desenho, a criança, a partir de sua percepção e memória, “pode expressar algo que conhece”, mas “que ainda não poderia ‘dizer’, pela restrição de não conhecer a língua”.

Por isso, a atividade do desenho permite a emergência de figuras de objetos e de elementos que não estão necessariamente presentes no concreto, mas encontram-se configurados pela linguagem, através das possibilidades criativas (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 702).

No que se refere à apropriação da língua, em muitos momentos, os sujeitos recorrem a estratégias primevas para alcançar modos de dizer. Assim, o fato de os participantes surdos desenharem a âncora no ar os situa no espaço discursivo, uma vez que alcançam o significado a partir de outro significante, configurando-se como uma possibilidade de dizer e de ser compreendidos, ainda que na ausência do sinal e da palavra. Dalton (P2) marca sua condição de sujeito da linguagem, colocando-se na interlocução ao dizer “escreva âncora”, esforçando-se para se fazer entender, mesmo

sem utilizar o sinal da palavra. Dessa forma, a palavra âncora, dada em datilologia por Milena (E2), ganha sentido quando os participantes surdos vinculam o desenho no ar (gesto inicial) ao sinal e à palavra escrita já estudada anteriormente, fato que os coloca em situação dialógica, favorecendo a construção da língua. Aqui se pode observar o papel do educador na interlocução mediando as estratégias dos participantes surdos, permitindo que práticas intersubjetivas apareçam como ação discursiva. O fato sublinha particularidades da construção da interação nos espaços das oficinas como ambiente de aprendizagem, ou seja, o saber construído conjuntamente pelos participantes surdos e pelos educadores.

Quando Dalton (P2) solicita que Miguel (P6) escreva âncora, Denis (P1), com base na datilologia dada por Milene (E2) anteriormente, arrisca-se em ajudar o escriba. Porém, a soletração iniciada corretamente surge como expressão de dúvida, momento em que busca confirmação em Milene (E2): “A?”. A educadora repete a datilologia. Com a intenção de imprimir sentido à palavra em pauta, Milene (E2) sinaliza uma âncora caindo em algum lugar, valendo-se de marcadores de espaço que são copiados, em seguida, por Janaína (P5) e por Dalton (P2) em busca de sentido narrativo à proposição, e que, aparentemente se apropriam daquele enunciado. Ressalta-se, aqui, o papel do outro/educador na interlocução, mediando as estratégias dos participantes surdos e permitindo que práticas intersubjetivas emergissem como ação discursiva.

Um movimento em direção à autonomia, proporcionado pelo educador que deixa os participantes surdos tomarem decisões, pode ser resgatado na sequência da cena a seguir, envolvendo discussões sobre pontuação.

Quadro 7 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Coloca o ponto final?	E2 (P2 pergunta várias vezes para E2 se pode colocar o ponto final, na última vez ele toca com o indicador direito a palma da mão esquerda, decidindo-e pelo ponto).	Chefe navio aviso jogar ancora água
E2	Avisa ele.	P2	
P2	Coloca o ponto final.	P6	
P5	Coloca a vírgula.	P6	
P5	Coloca a vírgula.	P6	
P2	Coloca o ponto final.	P6	
P6	Coloca a vírgula?	P5	
P5	Coloca vírgula	P6 (Entre as duas opções oferecidas, P6 decide pela vírgula).	Chefe navio aviso jogar ancora água,

Fonte: elaborado pelos autores.

Merecem destaques as negociações entre os participantes surdos quando tentam dar continuidade ao texto de forma coerente. Ao se lançarem a construções maiores que uma frase, compreendendo períodos compostos, os participantes surdos discutem a necessidade de pontuação indicando um movimento estilístico mais apurado, podendo optar entre o ponto final ou a vírgula na organização textual. Com o objetivo de orientar Miguel (P6) na continuação de um período, Dalton (P2) procura confirmação com Milene (E2): “Coloca o ponto final?”. Após insistir na pergunta e, sem a esperada manifestação da educadora, o participante toma a decisão e, dirigindo-se a Miguel (P6), aponta a palma da mão esquerda com o indicador direito: “Coloca o ponto final”. É de se notar que somente após a decisão de Dalton (P2) é que Milene (E2), no turno seguinte, dando seu aval, se manifesta: “Avisa ele”. Nesse momento, entra em jogo Janaína (P5), sugerindo uma vírgula. O que pareceu, num primeiro momento, desestabilizar o escriba, torna-se um episódio de manifestação de capacidade de atuação, quando este opta pelo registro da vírgula, apresentando indícios de seleção autônoma de regras do português escrito. Tais negociações, ainda que tímidas, podem indicar pequenos avanços no processo da construção do texto, revelando o trabalho que esses sujeitos realizam com a linguagem ao demonstrarem certa capacidade em refletir sobre estruturas e relação entre as frases, compreendendo que o texto está sendo produzido em outro

código linguístico, a despeito da interferência da língua de sinais na estrutura textual até então produzida. Ressalta-se ainda o posicionamento de Milena (E2) que, ao não responder, deixa o espaço livre para que os sujeitos reflitam e tomem decisões quanto às formas de expressão de sentidos. A postura do educador é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos uma vez que pode determinar e constituir ambientes de aprendizagem qualitativamente diferentes. Nesse sentido, Erickson (2001) entende que a diferença nos modos de interação direciona as diferentes aprendizagens, ou seja, o modo como as práticas e as formações discursivas se estabelecem em sala de aula reflete qualitativamente no ambiente de aprendizagem. Vale assinalar o episódio analisado como deslocamento dos participantes surdos em direção à autonomia da escrita, em cujo lugar de interação e aprendizagem os sujeitos se sentem autorizados para escrever e predispostos a aprender. Destaca-se aqui o papel do educador deslocando “poder” para os participantes que começam a protagonizar decisões.

A dinâmica que envolve as oficinas, como desencadeadora de trocas entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes, é desenrolada e constituída nas negociações de seu próprio fluxo. Enquanto mediadores, os educadores dão relevo à palavra dos participantes surdos, provocando discussões e despertando-os para a busca de sentido para suas enunciações. Nesse ambiente, constitutivamente heterogêneo, era de se esperar discordâncias frente às diferentes manifestações e posicionamentos dos participantes surdos. Trazemos como exemplo as divergências em torno dos verbos “avisar” e “falar” que se iniciaram quando Dalton (P2) sinalizava “avisar” com a intenção de registrar o verbo “falar”.

Quadro 8 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Avisou.	P6	Dono de navio aviso joga ancora na água, depois pessoas descembarcar ilha. Pessoa aviso...
P2	A-V-I-S-O-U? O que é isso?	E2/E3	
P2	Avisar... apaga ali e coloca f, apaga.	P6	
P2	Apaga o A-V e coloca F-A-L-O-U (em seguida utiliza o sinal de “avisar”)	P6	
E2	F-A-L-O-U ou gritou, tem diferença entre elas, qual usar?		
P1	Cuidado, é avisou ou gritou?	P2	
P2	F-A-L-O-U	P1	
P1	Gritou... gritou... gritou...	Todos	
P6	Como se escreve gritar?	P1	
P1	G-R-I-T-O-U	P6	
P6	G? É?	P1	
P1	G-R-I-T-O-U...G (P1 desenha a letra G no ar)		
P6	Ah! Entendi	P1	Pessoa grifou...
P1	T é T	P6	Passoa gritou...
P2	A pessoa gritou: aqui não é “coloca aqui” isso, não é ilha, aqui...	P6	Pessoa gritou aqui não é ilha não

Fonte: elaborado pelos autores.

Frente ao registro efetuado por Miguel (P6) – Pessoa aviso – Dalton (P2), demonstrando estranheza, reclama a mudança do verbo. Solicita que Miguel (P6) apague a palavra e escreva “falou”, sinalizando “avisar” e dando a datilologia de “F-A-L-O-U”. A confusão, provavelmente, se deve a uma possível semelhança semântica entre os verbos falar e avisar, em Língua Portuguesa, que podem ter seus sentidos aproximados. Ressalta-se aqui uma posição mais conservadora ao não se permitirem explorar novas palavras. Todavia, o fato de Dalton (P2) não ter feito a distinção entre ambos os verbos não comprometeu a intenção comunicativa estabelecida naquela enunciação, além do que, demonstrou um trânsito confiante de Dalton (P2) pela Língua Portuguesa em relação a escolhas linguísticas. O fato mostra claramente que, na prática viva da língua, a consciência lin-

guística de quem enuncia corresponde à linguagem em um contexto possível de aplicabilidade da palavra, ou seja, a palavra não se comporta como um ente dicionarizado, mas se revela dentro das diferentes situações de enunciação, dentro de cada enunciação em particular (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

As negociações em torno dos verbos “falar” e “avisar” se intensificam quando Milene (E2) fomenta as discussões lançando o questionamento: “Falou ou gritou, há diferença, qual usar?”. Mediante a pergunta, Denis (P1), com a intenção de precaver Dalton (P2) – que se ocupava em dar a Miguel (P6) a datilologia de “falar” – se manifesta: “Cuidado, é avisou ou gritou?”. Assim, Denis (P1) sinaliza insistentemente, intensificando o verbo gritar. Influenciados não só pela indagação de Milene (E2) que os coloca em situação de alerta frente a uma escolha linguística, a opção pelo verbo gritar se deu também pela expressividade que Denis (P1) imprimiu ao sinal, intensificando-o, considerando a premência do fato em sua historicidade. Dessa forma, “avisar” ou “falar” não cumpriria a emergência daquele chamamento mediante o iminente perigo que os personagens corriam. A decisão demonstra que a escolha linguística dos participantes surdos não foi aleatória, mas condicionada ao contexto, revelando suas representações das coisas, dos fatos e melhor compreensão do gênero estudado. Percebe-se aqui o papel do educador que polemiza e que acrescenta novos aspectos nem sempre considerados, porém, é importante refletir sobre as sutis marcas de práticas discursivas desencadeadoras de aprendizagem no ambiente interacional dessas oficinas.

As dúvidas suscitadas por Miguel (P6) durante as negociações alavancam seu próprio sujeito reflexivo que sem medo expõe suas incertezas quando reconhece o sinal de “gritar”, mas não sabe registrá-lo em português, ou ainda, quando auxiliado mais uma vez pela datilologia, indaga: “G? É?”. Até que após: “Ah! Entendi”, surge a palavra “grifou”. Porém, lançando-se aos desafios e mediado pelos pares surdos, constrói hipóteses e reflete sobre a Língua Portuguesa, o que pode significar uma mudança em relação ao uso dessa língua, uma vez que o conhecimento circulado aponta novas possibilidades de registro escrito. No momento em que Miguel (P6) tenta escrever mesmo aquilo que não sabe, coloca-se como partícipe de uma enunciação, marcando sua condição de sujeito da linguagem.

Na sequência analisada, podem-se observar atitudes intencionais de tutoria em Denis (P1) e Dalton (P2) que se colocam como mediadores de conhecimentos, repetindo a datilologia pausadamente e confirmando as letras solicitadas desenhando-as no ar com o propósito de minimizar a dificuldade que Miguel (P6) encontra ao executar sua tarefa. Tais recursos oferecem meios de resolução para determinados tipos de problemas enfrentados na escrita de segunda língua. Problemas que enfrentados co-

letivamente têm maior chance de solução, uma vez que o saber de cada participante surdo é partilhado, movimentando o conhecimento de todos e estimulando a aprendizagem e a autonomia. É, pois, no processo dialógico e no confronto de diferentes vozes que os sujeitos constroem o sentido para suas enunciações.

Os educadores vão, aos poucos, deslocando-se do centro gerador de conhecimentos para que os participantes surdos adquiram confiança, de maneira que a prática coletiva ocupe a posição de irradiar experiências. O que se observou nos movimentos registrados foram os deslocamentos instaurados: do educador como apoio total à confiança depositada nos pares surdos que se apoiam. Destaca-se, aqui, a geração de saberes individual e coletiva. Saberes partilhados que desencadearam um processo rumo ao protagonismo na produção de linguagem. Tais cenas se exibirão a seguir.

4.1.3 Protagonizando a escrita, os pares surdos

Passaremos agora à projeção de cenas que serão exploradas em diferentes cortes com o intuito de revelar o trabalho de linguagem dos participantes surdos, muitas vezes, dirigindo suas próprias ações. Nas tomadas a seguir poderemos observar como as interferências e as trocas entre os pares ganham, agora, lugar privilegiado nas interlocuções.

O movimento do processo de aquisição da linguagem, no parecer de Mayrink- Sabinson (2006, p. 41), não-linear por natureza, tem como “parte integrante as hesitações, as reelaborações, as generalizações, as variações” que podem ser vistas como indícios da movimentação dos sujeitos em constituição. As interações estabelecidas entre os pares surdos e a qualidade destas podem ressignificar o planejamento discursivo, promovendo autonomia de sujeitos que lutam para a aquisição da segunda língua. Exemplos de interações substanciais podem ser colhidos no evento detalhado a seguir.

Quadro 9 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Simbad, o carregador, depois o pajem servia bebida, doce e comida	Todos	
E2	Simbad, o carregador, avistou homens com roupa elegante, depois ele observou os pajens	Todos	
P1	Aqui (apontando para a palavra elegante)	Todos	Ele viu os homens roupas elegante
P1	Vírgula? Aqui é vírgula? (a pergunta é dirigida aos colegas surdos)		Ele viu os homens roupas elegante,

Fonte: elaborado pelos autores.

A dúvida ou a solicitação de confirmação de Denis (P1), referindo-se à continuidade do período até então registrado, revela os deslocamentos de um sujeito em busca de planejamento que atenda aos padrões do português escrito. Ao dado analisado se sobrepõe o fato de a dúvida ter sido dirigida aos pares surdos e não aos educadores ouvintes. A ocorrência é substancial à medida que revela a tomada de palavra de outro surdo como um interlocutor confiável. Ao atribuir a seus parceiros de interlocução o saber necessário àquela construção frasal, Denis (P1), de certo modo, confronta-se com sua própria posição de futuro sujeito letrado. A reciprocidade na aprendizagem se estabeleceu, uma vez que a pergunta de Denis (P1), em relação à necessidade da vírgula, levou os outros participantes surdos à reflexão sobre a utilização de estratégia da segunda língua no estabelecimento de relação entre períodos, não mais se limitando ao encadeamento de unidades linguísticas convergentes, em consequência da língua de sinais. A observação pode parecer banal, porém, o grupo de participantes surdos era composto por sujeitos que traziam variados históricos e diferentes graus de dificuldades. Assim, a dúvida de um sinalizava o caminho do outro, em busca da escrita. Os participantes surdos iam descobrindo, na partilha, uma das funções básicas do conhecimento. Nesse sentido, Nemirovsky (2002, p. 65) aponta que uma dessas funções é “ajudar os outros” e que o saber tem sua plena função quando compartilhado e utilizado socialmente. Uma proposta didática como a descrita neste trabalho tem justamente a finalidade de levar os participantes surdos a descobrirem os diferentes caminhos e as diversas estratégias que cada um se valer na conquista da escrita. Nemirovsky (2002) relata que em situação de interação, os estudantes descobrem diferentes maneiras de ajudar e de contribuir com seus saberes e, assim, acabam organizando e sistematizando seus conhecimentos, pois a demanda daqueles que têm menor nível de conhecimento pode representar situações de exigências para aprofundamento do conhecimento.

O episódio, a seguir, em torno da correção da grafia da palavra “pajem” é um exemplo de ação que reverbera positivamente nos parceiros, surtindo efeitos desencadeadores de reflexão.

Quadro 10 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P5	Pajem	E2	Ele viu os homens roupas elegante,
E2	Ela falou pajem, P	P1	
P5	P-A-G-E	P1	
P1	G-E	P5	
E2	J (P1 e P5 não observam a correção de E2)	P5	
P5	G-E-M	P1	Ele viu os homens roupas elegante, pagem
P4	P-A-J-E-M	P1	
P4	P-A-J-E-M lembra? Eu lembrei	P1	
	(P2 parabeniza P4 com um aperto de mão. P1 corrige a palavra)	P1	Ele viu os homens roupas elegante, pajem

Fonte: elaborado pelos autores.

A correção da grafia da palavra “pajem” que havia sido dado com a letra g por Janaína (P5) surge como exemplo de cumplicidade quando Dalton (P2) parabeniza Wesley (P4) pelo acerto. Apesar de a grafia correta ter sido referendada por Milena (E2) anteriormente e passar despercebida pelos participantes surdos, não perde seu valor de análise, pois o que pesa é o papel do outro como o interlocutor que age positivamente empoderando o parceiro. Assim, ao parabenizar Wesley (P4), Dalton (P2) reproduz o gênero sala de aula e os modos de ser de professor, ou seja, daquele que didaticamente estimula e que na perspectiva de um referencial se coloca como suporte estimulante e ao mesmo tempo desafiador para a capacidade do companheiro.

Ainda nessa direção, a busca de sentido textual se desponta como exemplo de interação significativa entre os participantes surdos.

Quadro 11 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P4	Faltou a palavra <i>servir</i> , os pajens servem doce e bebida às pessoas. (P4 enfatiza o verbo <i>servir</i>).	P1	Ele viu os homens roupas elegante, pajens doces e bebinda os pessoas
P1	Como se escreve? Solettra, eu não sei.	P4	Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas

Fonte: elaborado pelos autores.

É interessante observar a intervenção didática de Wesley (P4) assumindo seu papel de orientador ao enfatizar o gesto intensificando o sinal de “servir”. A intensificação intencional pode ser interpretada como uma estratégia desenvolvida em função das atividades que cada um assume em situação coletiva, frente à proposta das oficinas. Ao desempenhar o papel de orientador, estimula o escriba a modificações no texto produzido em busca de significação.

Exemplos de interação entre pares em que se destaca o papel do outro (surdos que enunciam) como aquele que leva o escriba ao funcionamento discursivo pode ser visto na tomada a seguir.

Quadro 12 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E2	Âncora	P6	Chefe navio aviso jogar
P2	Âncora	P6	Chefe navio aviso jogar ar
P1	A lettrta R não, é o N	P6	Chefe navio aviso jogar an
P5	C-O-R	P6	Chefe navio aviso jogar ancor
P5	A	P6	Chefe navio aviso jogar ancora

Fonte: elaborado pelos autores.

Sustentando-se inteiramente nos participantes surdos, Miguel (P6) se aventura na escrita da palavra “âncora”, cujo sentido já havia sido construído anteriormente e conjuntamente, porém, ainda não dominava o registro em português. Titubeando entre as recomendações dos parceiros, Miguel (P6) atende a comanda de Denis (P1) (“A letra R não, é o N”) e se volta para obter confirmação. Ao se deixar nas mãos de seus pares, Miguel

(P6) lhes atribui confiabilidade e, reconhecendo o papel ativo do outro/interlocutor, os toma como referência para sua constituição. Todavia, este movimento não é de uma única mão, uma vez que o outro se reconhece como sujeito da ação ao se perceber capaz de dizer o modo correto em português. No parecer de Mayrink-Sabinson (2006), este é um movimento de constituição recíproca, uma vez que tanto o aprendiz quanto o que se coloca como aquele que sabe, afetam-se mutuamente.

Interações proveitosas também acontecem a partir de embates que geram conhecimentos. O episódio que se desenrola em torno de quem teria acendido o fogo após o comandante do navio ter lançado âncora perto de uma ilha nos dá uma demonstração de interação profícua entre os participantes surdos por meio de diferentes pontos de vistas e de troca de ideias.

Quadro 13 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	A pessoa não, espera, foi o homem que acendeu o homem que acendeu o fogo? Quem foi?	P6	Dono do navio aviso jogar a ancora na água, depois as pessoas descembarcar ilha faz acender
P6	S-I-M-B-I-A... Não... S-I-M-B-I-D	P6	
P2	O H-O-M-E-M	P6	O homem
P2	Fogo... O A-C-E-N-D-E-U	P6	O homem acendeu o fogo

Fonte: elaborado pelos autores.

As discussões partem de Dalton (P2) que observa certa incoerência quanto ao período redigido até então. Nesse sentido, com a intenção de imprimir clareza ao texto, Dalton (P2) entabula um diálogo com Miguel (P6) que se prolonga entre argumentos e propostas de ambos os lados. Assim, Dalton (P2), defendendo uma posição, questiona Miguel (P6): “A pessoa não, espera, foi o homem que acendeu o fogo? Quem foi?”. Por sua vez, Miguel (P6) dá seu parecer, apontando Simbad como o homem que teria acendido o fogo. Ao definir o sujeito da ação, por meio da marcação da personagem, Miguel (P6) tenta imprimir mais vida e historicidade ao texto, porém, no momento prevalece a opinião de Dalton (P2). Talvez, sem conseguir manter seu projeto de dizer, Miguel (P6) desiste do embate. Todavia, o produto dessa interlocução se faz presente na reconfiguração textual, como fruto de negociações. Negociação nem sempre significa sucesso – é embate – e prepara para novos embates.

Nesse sentido, entre conflitos e controvérsias presentes nos processos dialógicos, os pares tentam conquistar seus espaços para seus pro-

jetos de dizer. A constituição de um dizer implica, necessariamente, que se propicie que um sujeito diga e que, ao dizer, possa se constituir nesse dizer (ALMEIDA, 2003). Discutindo sobre lugares privilegiados para tal dizer, Almeida (2003, p. 107) defende que a escola nem sempre possibilita esse dizer, “ao contrário, bloqueia o falante” quando impõe “um só dizer, o seu dizer”. Nos espaços democráticos construídos nas oficinas, podemos observar exemplos de interlocução profícua entre os participantes surdos quando estes defendem o pronunciamento do outro, respeitando as singularidades de quem busca construção de sentidos para seu projeto de dizer. Acompanhemos a cena a seguir.

Quadro 14 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E2	Ele nadou e encontrou o quê?	Todos	Pessoa gritou aqui não é ilha não é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não conseguiu chegar no navio
P1, P2, P5	Um barril	E2	
E2	Um barril B	Todos	
P1	Eu acho que é B-A-R...	P6 (escriba)	
P2	A-B-A-R-R-I-L	P6	
P5	Encontrou... depois encontrou	P6	
P1	Espera (P1 toca no ombro de P2, solicitando que ele espere, pois P5 está narrando)	P2	
P2	Simbad falou: Eu... E-U, é?	P6	

Fonte: elaborado pelos autores.

Frente à pergunta de Milena (E2) sobre o que teria acontecido ao Simbad quando ele não consegue voltar ao navio, Denis (P1), Dalton (P2) e Janaína (P5) se adiantam para narrar a sequência ao escriba Miguel (P6). Porém Janaína (P5), com a intenção de detalhar a informação, se pronuncia: “Encontrou... depois encontrou...”. A proposta passa despercebida por Dalton (P2) que emenda novas instruções ao escriba, interceptando Janaína (P5). Nesse momento, Denis (P1) toca o ombro de Dalton (P2), numa franca solicitação para que este respeite a enunciação da colega: “Espera”. Embora o fato analisado não trate de uma imposição de vozes, parece ter havido um bloqueio do falante quando, precipitadamente sem intencionalidade, Dalton

(P2) avança na fala de Janaína (P5). Nesse sentido, o dado analisado se reveste de valor tendo em vista a percepção de Denis (P1) em relação ao apreço à palavra do outro. A atitude de Denis (P1) ao tentar defender o pronunciamento do outro reflete a proposta da atividade: reconstrução conjunta de uma história. Embora cada um tenha seu espaço no processo dialógico, heterogêneo por natureza, não se descartam as controvérsias e conflitos.

A construção e a defesa de projetos de dizer como fruto de controvérsias e conflitos podem ser observadas nos dados a serem analisados na sequência. O processo da reescrita coletiva havia se estabelecido, no início, muito mais pelo consenso entre pares, com aceitação, muitas vezes sem a seleção das propostas apresentadas. Destacamos aqui um episódio de interlocução que demonstra a defesa de diferentes concepções de compreensão textual.

Quadro 15 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Não, coloca A-F-O-G-A	P6	Eu afoga
P5	O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu	P6	
P5	Não afogou	P2	
P2	Afogou sim, S-I-M	P5	
P5	Ele encontrou... Ele nadou depois encontrou um barril	P2	
P2	Isso	P5	Eu afoga depois encontrei o barril

Fonte: elaborado pelos autores.

Mediante o registro da escrita “Eu afoga”, Janaína (P5) explicita seu estranhamento: “O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu”. A refutação da proposta defendida por Janaína (P5) surge com a contraproposta de Dalton (P2): “Afogou sim”. Em defesa de sua posição, Janaína (P5) argumenta: “Ele encontrou... Ele nadou depois encontrou um barril”. Concorrendo parcialmente com o raciocínio, Dalton (P2) assente: “Isso”. Entre argumentos, contra-argumentos e refutações de propostas, consubstancia-se um trabalho reflexivo de leitura e de escrita. O fato aqui discutido nos remete a questões de produção e recepção textual uma vez que envolve experiências e percepções individuais na construção de sentidos em torno do verbo afogar. O fato, ainda, mobilizou e ampliou os recursos expressivos na construção de sentidos. A solução de Dalton (P2) ao registrar, “Eu afoga depois encontrei o barril”, aponta para um intrincado processo dialógico

em que não cabe uma simples síntese, mas a combinação de vozes em que elas são acordes. De acordo com Bakhtin (2006), não se trata de uma conclusão monológica, mas de um evento de interação de vozes.

Nessa direção, a co-construção de sentidos como atividade de interação de vozes de diferentes sujeitos envolvidos com a linguagem, em que um exerce um trabalho em relação ao outro, pode ser capturado na cena a seguir.

Quadro 16 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P6	(P6 aponta para a palavra “encontrei” e pergunta o significado).	P2	Eu afoga depois encontrei o barril
P2	Encontrar	P6	
P6	(P6 aponta para a palavra “barril”)	P2	
P2	Barril	P6	
P6	Ele abraçou o barril, ele abraçou o barril, né?	P2	Eu afoga depois encontrei o barril

Fonte: elaborado pelos autores.

Lendo o trecho que acabara de ser escrito, Miguel (P6) aponta para as palavras “encontrei” e “barril” e olha para Dalton (P2) manifestando sua incompreensão. As palavras apontadas são aquelas que Miguel (P6) apenas não se recorda em português, pois mediante a sinalização de Dalton (P2), imediatamente as reconhece, sinalizando alguém abraçando um barril. Dalton (P2) dirige Miguel (P6) na articulação palavra/sinal, discurso/linguagem. A relevância de tal ocorrência está na intervenção de Miguel (P6) em busca de sentido ao se colocar como leitor do texto co-construído a partir do conhecimento de escrita que dispõe, entendendo que tal texto precisa fazer sentido para si e para o outro. A interação os coloca em posição ativa frente ao texto, ou seja, ambos se colocam como leitores de um texto construído por eles mesmos e que precisa fazer sentido. Assim, Miguel (P6), em sinal de compreensão, enuncia: “Ele abraçou o barril, ele abraçou o barril, né?”. De acordo com Vidon (2003, p. 77), “no espaço da linguagem, um lugar de interlocução por excelência, sujeitos e linguagens constituem-se através do trabalho que exercem uns em relação aos outros”. Dessa forma, Dalton (P2) e Miguel (P6) se constituem como sujeitos articuladores de “textos, discurso e linguagem”.

Como vimos demonstrando, os deslocamentos dos participantes surdos são caracterizados por posicionamentos ativos, que ao partilhar somam conhecimentos. Nesse sentido, um episódio que revela um sujeito retomando o fio da argumentação do outro para dar novos rumos à enunciação está descrito no exemplo a seguir.

Quadro 17 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	O homem O-HO-M-E-M (P2 narra e P1 registra)	P1	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem
P1	Não... espera.	P2	
P1	O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem	P2	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo

Fonte: elaborado pelos autores.

Dirigindo-se pela narração de Dalton (P2), Denis (P1) havia registrado: “O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem”. Porém, no turno seguinte, o escriba toma a palavra interferindo no discurso de Dalton (P2): “Não... espera”, aludindo ao fato de que Simbad teria encontrado primeiro o cavalo do homem. Na esteira de Bakhtin e Volochinov (2010), pode-se afirmar que muito além da recuperação da sequência lógica do texto, o episódio demonstra o trabalho de um sujeito infiltrando suas réplicas, seus pareceres e sua compreensão no discurso do outro, empenhando-se para desfazer a estrutura dada pelo discurso de Dalton (P2). E nessa direção, ainda com Bakhtin, nos deparamos com um sujeito que se coloca na enunciação como aquele que é capaz de colorir o discurso com seus tons, imprimindo altura a sua voz, sem apagar as fronteiras do discurso do outro.

Na cena a seguir, podemos observar outro participante surdo tentando infundir seu tom ao contexto narrativo.

Quadro 18 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
			O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo fêmea
P7	O cavalo cruza	P1	
P1	Cruzam	P7	
P1	É depois, espera	P7	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo fêmea

Fonte: elaborado pelos autores.

O enredo que se armara a partir de Simbad ter encontrado o “cavalo fêmea”, permite que Júlia (P7), com a intenção de dar densidade ao texto, caracterize uma ação que acredita ser indispensável aos rumos da história:

“O cavalo cruza”. No turno seguinte, Denis (P1) concorda “cruzam”, porém, sem apagar o discurso de Júlia (P7), preserva-o: “É depois, espera”. O discurso individualizado de Júlia (P7), embora não ganhe o *status* de registro, abre-se como importante espaço de interlocução para a apreensão do discurso de outrem.

É nesse espaço privilegiado de interlocução que os sujeitos se constituem por meio da ação de um em relação ao outro. Tal ação pode vir expressa por processos de compreensão do outro, uma vez que compreender o outro é entender a situação vivenciada por este, demonstrando que podem compartilhar não só os saberes, mas também as dificuldades. Ou seja, é compreender o outro como capaz, a despeito de suas dificuldades. A interlocução exibida a seguir, ilustra o descrito.

Quadro 19 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	Homem, homem, escreva homem.	P7 registra “ele”	Encontrou ele
P1/P2	Não.	P7	
P1	O, apaga ali e escreva O (aponta para a palavra “ele” sugerindo o registro de “homem”)	P7	
P1	O-H (inicia a datilologia)	P7	
E3	(sugere que P1 e P2 sinalizem a palavra)	P1 e P2	
P1 e P2	Homem	P7	
P1	Homem, ela não sabe como se escreve	P2	
P2	Deixa, ela aprende.		

Fonte: elaborado pelos autores.

É possível entrever a posição ativa de Denis (P1) e Dalton (P2) em relação à escriba Júlia (P7). O texto caminhava para o episódio em que Simbad encontra o cavaliário do rei após se deparar com a égua amarrada pelo pescoço. Diante da dificuldade de Júlia (P7) em completar o período, Denis (P1) se coloca: “Ela não sabe como se escreve”, enquanto Dalton (P2) toma uma posição: “Deixa, ela aprende”. A segurança desta afirmação provém do excedente de visão de Dalton (P2) que tenta completar o horizonte de Júlia (P7). Para respaldar nossa análise, recorreremos a Bakhtin (2006, p. 23) que assim se pronuncia:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excesso da minha visão, do meu conhecimento [...].

A posição de Denis (P1) e Dalton (P2) nos reporta a possíveis processos vivenciados por eles mesmos que os torna capazes de compreender Júlia (P7) como um sujeito que pode se constituir por meio de um trabalho que um exerce em relação ao outro. O outro dialógico bakhtiniano não desempenha apenas uma função figurativa, mas é fundamental, “ele é indispensável, porque é a medida do eu, seu limite; suas fronteiras se encontram no outro com o qual dialoga numa determinada situação de comunicação” (VIDON, 2003, p. 80). As interações aqui instauradas dão forma a uma comunicação capaz de reverter presumidas dificuldades em recuperação de autoestima (TANAKA, 2003).

Rastreado, ao correr das três oficinas, episódios de interação entre pares surdos e entre estes e os educadores ouvintes, acreditamos ter evidenciado o movimento dirigido pelas interlocuções. Movimento este marcado por avanços e retrocessos dos participantes surdos que ainda titubeiam diante a escrita de segunda língua, porém, pelas amostras aqui registradas, acompanhamos as transformações pelas quais passaram os participantes surdos. De início, a busca total de apoio no educador como o sujeito letrado que sabe, à tomada da palavra, ancorando-se nos próprios pares para a construção e partilha de saberes. Dessa forma, a escrita veio da ação empreendida pelo esforço de cada um desses participantes surdos em um trabalho de muitas mãos.

A linguagem, diz Franchi (1987, p. 12) “é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem se organiza e dá forma a suas experiências”, sendo que na linguagem “se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos”. Assim, o autor, conclui:

[...] é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, como os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 1987, p. 12).

4.2 Aspectos linguísticos

As discussões aqui empreendidas giram em torno dos aspectos linguísticos, ou seja, aspectos do funcionamento da língua relacionados à sua sistematização. Em consonância com o que defendemos ao longo deste trabalho, a análise aqui proposta parte de um conceito de linguagem considerando seu funcionamento no acontecimento textual, uma vez que, como expõem Bakhtin e Volochinov (2010), a expressão linguística só é possível no contexto situado e preciso. Distanciando-se do conceito de língua como código linguístico e como resultado de uma enunciação monológica isolada, buscaremos no fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010) desvendar como os participantes surdos lidaram com a Língua Portuguesa no processo da reescrita coletiva e como se apropriaram de determinados aspectos gramaticais resolvendo problemas de organização autonomamente.

Considerando que as atividades desenvolvidas nas oficinas levaram em conta o saber já constituído pelos participantes surdos, assinalaremos o movimento de ampliação desses conhecimentos no processo de interlocução ali estabelecido. De acordo com Bakhtin e Volochinov (2010), a comunicação e a interação verbal evoluem nos limites das relações sociais e, sendo assim, podemos pensar que os deslocamentos dos participantes surdos nas oficinas, em relação à escrita, são respostas também das interlocuções que se teceram na historicidade de seus enunciados. Desse modo, cada participante surdo, por suas histórias singulares de contato com a linguagem, movimentou-se de modo particular em relação à Língua Portuguesa.

Nesse sentido, percorreremos as três oficinas que perfazem o *corpus* desta pesquisa rastreando episódios que desvelem o trabalho dos participantes surdos nas soluções de questões organizacionais, desde a semântica até a estrutura sintática, estendendo-se para o planejamento discursivo e textual. Assim, abordaremos a composição de períodos, estruturas sintáticas e morfológicas, aspectos gramaticais (pontuação, flexões de substantivos, artigos, preposições, adjetivos, acentuação gráfica), aspectos verbais (flexões e escolhas verbais), coesão e coerência, discursos (direto e indireto) e manobras de acesso ao léxico. Tal relação, sem vincular-se a uma ordem lógica de problematização, foi colhida no fluxo das oficinas em episódios que valorizaram a reflexão dos participantes surdos sobre a língua escrita. Entendemos que o domínio efetivo da leitura e da escrita se dá pelos desdobramentos da práxis linguística e não como mera assimilação da norma gramatical. A reflexão normativa torna-se função da interlocução.

Vale lembrar que os aspectos aqui exibidos não se dão isoladamente, todavia, para efeito de análise, segmentaremos em subitens para mostrar como os participantes surdos lidaram com padrões e estruturas da língua escrita no processo da construção textual.

Destacaremos, nos episódios apresentados a seguir, as elaborações, reelaborações, busca de soluções e sistematizações da/para língua, explorando as vias tomadas pelos participantes surdos. Vias sujeitas a encruzilhadas que apontam idas e vindas, erros e acertos naturais de quem se propôs às brenhas de outra língua diferente daquela que lhe deu a amplitude de horizontes e que o constituiu sujeito.

4.2.1 Planejamento textual

No presente item trataremos das questões enfrentadas pelos participantes surdos em relação à organização de orações, períodos e sequencialidade de fatos e ideias, ressaltando alguns requisitos próprios da linguagem escrita. Planejar um texto requer habilidades de organização em torno daquilo que se quer escrever tendo em vista um possível interlocutor. Nos eventos, a seguir, destacaremos o trabalho dos participantes surdos em busca de clareza de ideias, bem como a preocupação destes com as sequências lógicas e progressividade textual.

A difícil busca de solução para compor um período na Língua Portuguesa pode ser observada nas sequências de cenas a seguir.

Quadro 20 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E2	Homem com roupa elegante.	P1	Homem
P5	Roupa elegante.	E2/P1	
E2	Ele viu homem com roupa elegante	P1	
P5	Elegante	P1	
P5	Roupa elegante	P1	Ele viu homem
.....
P1	Vírgula? Aqui é vírgula?	Todos	Ele viu os homens roupas elegantes,

Fonte: elaborado pelos autores.

O segmento sinalizado pelos participantes surdos referia-se ao grupo de homens com roupas elegantes que Simbad teria encontrado ao chegar ao palácio. O escriba, Denis (P1), num primeiro momento, sem dar conta de transcrever aquela enunciação, registra: “Homem”. A justificativa para tal ocorrência pode advir pelo não domínio do léxico, ou pela transposição da prática, ainda disseminada, de leitura centrada na palavra e da fixação de sua ordem na frase. O fato ilustra que a aprendizagem da leitura

e da escrita tomada apenas como domínio do código desconsidera a produção de sentidos de uma enunciação, bem como o contexto enunciativo que a estabelece. As trocas dialógicas, entre os participantes surdos que sinalizavam e os educadores ouvintes que mediavam, levam Denis (P1) a reelaboração de seu texto. Todavia, é preciso registrar que P1 aguarda a intervenção dos pares para a solução para a continuação do texto. No entanto, pode se observar que após a interferência dos parceiros, Denis (P1) acrescenta, autonomamente, sujeito e verbo (predicado), completando o período por meio de uma escolha sintática adequada: “Ele viu homem”. A progressão do episódio analisado nos leva a operações de planejamento textual envolvendo segmentação de discurso que podem ser observadas quando Denis (P1) dá continuidade e pergunta aos parceiros se é preciso colocar uma vírgula. A preocupação com a sequencialidade do período demonstrada pela intencionalidade de usar a vírgula sinaliza um saber que avança em direção ao desenvolvimento textual escrito levando em conta as diferenças estruturais das línguas envolvidas. Sob tal ponto de vista, o avanço observado reflete operações discursivas e linguísticas voltadas à produção e processamento do texto escrito. Ao tentar resolver questões de segmentação do discurso, Denis (P1) demonstra compreensões relativas aos elementos textuais para além de palavras. Ao atribuir função a outros elementos textuais para além das palavras, demonstra estar atento aos diferentes mecanismos textuais, lançando-se a sequências linguísticas considerando uma leitura que não cause estranhamento.

Dessa forma, a busca de estabelecimento de sentidos para os períodos construídos vai aos poucos se despontando no transcórre das oficinas. No episódio tratado a seguir, a procura de produção de sentidos aponta para a autonomia de escolhas.

Quadro 21 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Coloca o ponto final? (pergunta várias vezes, na última vez, toca a palma da mão esquerda com o indicador direito)	E2	Chefe navio aviso jogar ancora àgua
E2	Avisa ele (P6, o escreba)	P2	
P2	Coloca o ponto final.	P6	
P5	Coloca a vírgula.	P6	
P2	Coloca o ponto final.	P6	
P6	Coloca a vírgula?	P5	Chefe navio aviso jogar ancora àgua,
P5	Depois	P6	
P5	Depois as pessoas	P6	Chefe navio aviso jogar ancora àgua, depois pessoa

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao se deparar com o texto “Chefe navio aviso jogar ancora água”, Dalton (P2) indaga Milena (E2) sobre a necessidade de colocar um ponto final para dar continuidade ao período. Porém, a resposta da educadora se configura em uma recomendação somente após Dalton (P2) ter se decidido pela pontuação. Por sua vez, Janaína (P5) sugere a vírgula. Entre as duas opções oferecidas pelos parceiros, a decisão final parece mesmo ficar com Miguel (P6), o escreba, decidindo-se pela vírgula. Na mesma sequência, Janaína (P5) dá uma demonstração de capacidade comunicativa ao sugerir ao escreba o advérbio “depois” para articular ideias por meio de uma circunstância temporal. No episódio em questão, é possível observar que os participantes surdos envolvidos nas operações empreenderam significativo trabalho de organização textual, refletindo, cada um a sua maneira, sobre a progressão temática.

A preocupação em relação ao planejamento textual também é objeto de consideração dos participantes surdos quanto aos aspectos textuais inerentes à língua escrita, como a utilização de letras maiúsculas em início de frase, por exemplo. É o que analisaremos a seguir.

Quadro 22 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Apaga ali.	P6	Dono de navio aviso jogar ancora na água, depois as pessoas desembarcar ilha. O homem acendeu o fogo. pessoas
P2	Apaga o S (solicita que o escriba apague a letra S da palavra "pessoas").	P6	Dono de navio aviso jogar ancora na água, depois as pessoas desembarcar ilha. O homem acendeu o fogo. pessoas
P2	A letra P é minúscula e não maiúscula, coloca o P maiúsculo.	P6	Dono de navio aviso jogar ancora na água, depois as pessoas desembarcar ilha. O homem acendeu o fogo. Pessoa

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao iniciar uma frase, Miguel (P6) faz uso da letra minúscula e Dalton (P2), prontamente interfere: "A letra P é maiúscula e não minúscula, coloca o P maiúsculo". Como recurso gráfico utilizado em circunstâncias específicas, a utilização de letras maiúsculas, especificamente no início de períodos pode ser um fato linguístico corriqueiro. Contudo, ao nos reportarmos a sujeitos que fazem uso de uma língua cujo canal é visual e espacial e em cujas dimensões espaciais articulam-se os mecanismos sintáticos e semânticos, é de se entender a necessidade de torná-los consciente dos procedimentos e da utilização dos recursos de uma língua escrita. No fato em relevo, Dalton (P2), já consciente de tal processo, introduz o escriba na compreensão de procedimentos diferenciados para a construção textual em foco.

O amadurecimento dos participantes surdos em relação ao planejamento textual e discursivo, considerando um possível interlocutor, pode ser observado no evento a seguir.

Quadro 23 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Ilha	P1	O Simbad encontrou
P2	De verdade	P2	O Simbad encontrou ilha verdade
P2	Coloca o ponto final... não... coloca "depois"...	P6	O Simbad encontrou ilha verdade depois

Fonte: elaborado pelos autores.

Para dar sequência ao período produzido “O Simbad encontrou ilha verdade”, Dalton (P2) sugere: “Coloca o ponto final... não... coloca... depois”. Ao optar pela continuidade do período por meio de orações independentes e ligadas por uma circunstância temporal, Dalton (P2) demonstra certo desenvolvimento da capacidade de escrever utilizando elementos narrativos articulando ideias e conteúdos a partir de condicionantes textuais que concorrem para a construção de sentidos. O episódio aponta, ainda, avanços na competência de organização no registro escrito de um projeto de dizer, levando em conta que as dificuldades encontradas na escrita pelos sujeitos surdos são de ordens diversas daquelas observadas nos falantes do português.

O episódio acima se desdobra em cenas posteriores quando Denis (P1), o escriba, contesta a proposta de Dalton (P2) de que Simbad teria, primeiramente, encontrado um homem na ilha.

Quadro 24 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	Não... espera	P2	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem
P1	O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem	P2	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem
.....
P2		P6	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo

Fonte: elaborado pelos autores.

A relação de Denis (P1) com a situação discursiva demonstra sua capacidade de recuperação da sequência lógica, na tentativa de imprimir coerência ao texto que está sendo produzido. A competência de expressão de Denis (P1) atrela-se à sua competência de planejamento textual.

Como reflexão sobre os episódios destacados, podemos assinalar que os participantes surdos, no tocante à organização textual, entenderam que a sequência dos enunciados no texto escrito não se faz por palavras soltas, mas obedece a certos critérios e princípios. O trabalho dos participantes surdos vem expresso nas escolhas sintáticas adequadas, no uso da vírgula, no emprego do advérbio articulando ideias por circunstâncias temporais, sinalizando o exercício profícuo de se colocarem como produtores de textos.

4.2.2 Coesão e coerência

Lançamo-nos, agora, a percorrer os episódios em busca de sinais que revelem as soluções apresentadas pelos participantes surdos para imprimirem sentido em seus textos. Ao discorrer sobre coerência e referenciação, Barbosa (2003, p. 140) relata que a coerência textual, “diferentemente da coesão, que geralmente está ligada a elementos gramaticais pontuais em um texto, é identificada no plano das ideias e vista como a condição de existência de um texto”.

Assim, no evento a seguir, podemos acompanhar como a coerência textual foi enfrentada pelos participantes surdos a partir de questões de referenciação envolvendo o seguinte período: “Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas”.

Quadro 25 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
			Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas
.....
E4	A palavra homens lá no quadro, de novo, como? (chamando à atenção para a repetição da palavra homens).	Todos	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas os homens
P1	Não sei	Todos	
E2	Ele viu o grupo dos homens, em português não podemos repetir as palavras, como podemos melhorar esta escrita? Por qual palavra podemos trocar?	Todos	
P5	A eles. E-L-E-S.	E2/E3	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles

Fonte: elaborado pelos autores.

Após as discussões que levaram os participantes surdos a entenderem que o termo “pessoas” se referia aos “homens com roupas elegantes”, Dalton (P2) o substitui por “os homens”. Sem ainda saber utilizar o elemento coesivo adequado responsável pela reativação do referente “homens elegantes”, Dalton (P2) se vale da recorrência do termo para manter a coerência textual. Alertados por Adriano (E4), os participantes percebem a repetição da palavra homem no texto, porém, Denis (P1) admite não ter a solução. Essa vem de Janaína (P5) que sinaliza “A eles”, reconfigurando coerentemente o enunciado. A tentativa de Dalton (P2) no restabelecimento da cadeia coesiva pela repetição de palavras assemelha-se a estratégias utilizadas por escritores iniciantes. Todavia, aqui há que se considerar seu esforço, uma vez que na língua de sinais os discursos manifestam-se especialmente, dispondo ali as personagens para referências de uma enunciação. Apesar de lançar mão de uma atividade de inferência que foge às normas gramaticais, o escriba consegue organizar o texto escrito. São, pois, esses experimentos que permitem a familiarização dos participantes surdos com as categorias sintáticas do discurso escrito.

O recorte destacado, a seguir, traduz um trabalho de organização coesiva do texto relacionado à reativação de referentes. Dando sequência ao enunciado em que Simbad encontra a égua amarrada, é o momento de

caracterizar o encontro deste com o cavaliço do rei. Acompanhem o trabalho dos participantes surdos na estruturação da sequência textual.

Quadro 26 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	Home, homem, escreve homem	P7	Encontrou ele
P1/P2	Não	P7	
P1	O, apaga ali e escreve O	P7	
P1	O-H	P7	
E3	(sugere a sinalização)	P1	
P1/P2	Homem	P7	
P1	Homem... ela não sabe como se escreve homem	E3	Encontrou o ele

Fonte: elaborado pelos autores.

Frente à enunciação dos parceiros “Encontrou o homem”, Júlia (P7) escreve “Encontrou ele”. A despeito de Denis (P1) e Dalton (P2) conhecerem ambas as formas escritas – “homem” e “ele” – sabem que precisam marcar a personagem (homem equivalendo a cavaliço do rei) e, portanto, não querem a indefinição do pronome “ele” utilizado por Júlia (P7) que parece compreender ambas as formas como equivalentes. Os participantes precisam insistir muito para a mudança, o que acaba revelando que a persistência de Júlia (P7) se relaciona ao fato de a mesma desconhecer a forma escrita da palavra homem. Todavia, o fato carrega-se de significação quando pressupõe a competência na maneira particular de Júlia (P7) organizar o discurso. O desconhecimento da forma escrita da palavra homem não a impede de organizar o texto, uma vez que se vale do pronome “ele” para dar conta da estruturação da sequência textual.

Apesar da repetição da palavra “homem” e do uso do pronome “ele” aplicados como solução para a organização textual se apresentarem como um possível desvio, o fato ganha relevo frente às tentativas de os participantes surdos acertarem no português, buscando lapidar seus conhecimentos da escrita. Isso aponta para um movimento adiante na diversificação dos recursos da escrita, uma vez que os participantes surdos estão praticando, como fala Franchi (1987), a diversidade dos fatos gramaticais da língua.

4.2.3 Discurso direto e indireto

As questões de discurso que serão tratadas a seguir apontam para aspectos da narratividade que envolvem compreensão, produção e recepção textual. Dessa forma, investigaremos como os participantes surdos lidaram

com as marcas linguísticas que operam nas transformações dos discursos, colocando-se em cena, tomando a palavra ou transferindo-a aos personagens.

No exemplo apresentado a seguir destacamos o trabalho dos participantes surdos envolvendo discursos direto e indireto. Neste episódio, as interlocuções entre os pares surdos haviam se estabelecido em torno da enunciação de Denis (P1), que seguia na terceira pessoa, referindo-se à ação de Simbad, o carregador.

Quadro 27 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	S-I... S-I, Simbad, o carregador viu os homens no portão. Vai escreva.	P3	Simbad
P1	Simbad, o carregador, trabalhava com esforço, fala para ele, que ele trabalhava com muito esforço.	E2	
.....
P5	Falou (P5 responde ao questionamento de E3: Simbad pensou, falou...?)		
.....
P1	Entendeu? Falou que a vida era triste.	P3	Simbad falou
E2	Simbad falou: minha vida é triste, cansativa, ok agora, na frase em português, por exemplo, se a pessoa falou é necessário colocar o quê aqui?	Todos (aponta o local da pontuação)	
P1	O	E2	
P2	E	E2	
E2	Sempre que uma pessoa disser algo, se coloca dos pontos e travessão, entendeu?		Simbad falou: -

Fonte: elaborado pelos autores.

Da enunciação, Wilson (P3) consegue apenas transcrever Simbad. Como interlocutora atenta, Júlia (P5), marcada pelos educadores, toma o turno e sugere ao escriba: “falou”, com clara intenção de mudança de discurso. Por sua vez, Denis (P1), fiel à sua posição inicial, mantém ainda o discurso indireto: (Simbad) falou que a vida (dele) era triste. Concordando com Denis (P1), Milena (E2), numa tentativa de instigar os participantes surdos ao uso do discurso direto, toma a palavra de Simbad e enuncia na primeira pessoa “minha vida é triste, cansativa”, levando-os à reflexão das

marcas deste discurso na Língua Portuguesa e os questiona: “Se a pessoa falou, é necessário colocar o quê aqui?”. O destaque para o episódio ultrapassa as questões de pontuação, como dois pontos e travessão introduzidos no momento das discussões. Todavia, o episódio aponta para aspectos de narratividade que envolve compreensão, produção e recepção textual, uma vez que as tentativas dos participantes variam desde a utilização de conectivos para garantir a coesão textual até a manutenção do discurso indireto, revelando que conhecimentos adquiridos anteriormente estão se sedimentando. Em relação à narratividade, o recurso do discurso direto enriquece a imagem que os participantes surdos estão construindo de Simbad, o carregador, como aquele que compara sua precária situação com os privilégios dos homens do palácio.

Uma demonstração de que os participantes surdos avançam nas questões da narratividade (produção e recepção textual) vem de mais um episódio desenrolado em torno do discurso direto como processo de configuração de sentido.

Quadro 28 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E3	O que mais? O que mais?	P1	Encontrou o homem o que
E3	Lembra? Pergunta.	P1/P2	
.....
E3	Simbad, o marujo, encontrou um homem e...?	Todos	
P1	Entendi, certo, entendi.	Todos	
P1	Apaga (sugerindo que se apagas-se o termo “o que”)	P7	Encontrou o homem
P1	Na outra linha	P7	
P2	Coloca dois pontos	P7	
P2	Embaixo coloca: o quê?	P7	
P7	O quê? Não conheço	P1	
P2	E o travessão?	P1	
P1	Coloca o travessão.	P7	
P7	Diálogo	Todos	Encontrou o homem: - O que
.....
	P2 completa o texto		Encontrou o homem: - O que você fazendo aqui?

Fonte: elaborado pelos autores.

O texto, em questão, havia se configurado da seguinte forma: “Encontrou o homem o que”. Ao registrarem o termo “o que”, os participantes surdos traziam a intenção de iniciar a pergunta que o cavaleiro do rei faria a Simbad. A inconsistência da colocação da pergunta que comprometeria a recepção textual é percebida por Denis (P1) mediante o questionamento de Djair (E3). Assim, Denis (P1), pensando na reestruturação do texto, solicita que a escriba apague o termo “o que” para que seja reescrito na linha abaixo. Acompanhando o raciocínio, Dalton (P2), entendendo o rumo da enunciação, sugere a colocação dos dois pontos, além de lembrar a escriba Júlia (P7), perguntando: “E o travessão?”. Esta, por sua vez, dando ares de compreensão dos mecanismos utilizados na conversação que se estabelecerá entre as duas personagens, se pronuncia: “Diálogo”. Diferentemente do episódio anterior em que o discurso direto é marcado por interferência direta da educadora ouvinte, aqui são os participantes surdos que dirigem a enunciação, dando voz às personagens: “- O que você fazendo aqui?”. Destacamos, assim, um episódio de interação identificando interferências e discursos que se entrecruzam até a organização do discurso direto. Observa-se que, na interação de vozes, cada um interfere no diálogo interior do outro reforçando-lhes os argumentos para a consecução acorde do produto.

O episódio analisado acima se desdobra, em cenas posteriores, em um evento de reorganização textual, marcando a intervenção autônoma de Dalton (P2) que exhibe avanços nas questões dos discursos reproduzidos de forma direta quando da transcrição da fala de personagens.

Quadro 29 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E3	Quem? (questionando quem teria feito a pergunta)	Todos	Encontrou o homem: - O que você fazendo aqui?
P1	O outro homem	Todos	
E3	Quem? (perguntou)	Todos	
P1	O homem	P7	
P1/P2	Homem	E3	
E3	Aqui. (apontando para a pergunta)	Todos	
	(P2 faz o registro)		Encontrou o homem. O homem perguntou: - O que você fazendo aqui?

Fonte: elaborado pelos autores.

Estimulando os participantes surdos, Djair (E3) aponta para o período construído “O que você fazendo aqui?” e os questiona sobre quem teria feito a pergunta. Após intervenções dos parceiros e da educadora, Dalton (P2) acrescenta antes da pergunta: “O homem perguntou”. Assim, Dalton (P2) reestrutura o discurso direto por meio da introdução de um verbo de elocução para dar entrada à transcrição da fala da personagem na relação comunicativa. O recurso do discurso direto permite ao leitor acompanhar o desenrolar do pensamento de uma personagem, uma vez que lhe demarca nitidamente sua voz, imprimindo sentido de verdade (FIORIN, 2006).

Como trabalho de linguagem, as transposições de discursos realizadas pelos participantes surdos apontam progressiva apropriação discursiva. No primeiro episódio apresentado, a enunciação em primeira pessoa vem ilustrada pelos educadores ouvintes, no segundo, os participantes surdos a resolvem por confabulação entre si, até que no terceiro, as negociações se desdobram em atitudes conscientes verificadas pela introdução do verbo de interlocução. As manobras entre discursos, especificamente do discurso direto, permitiram que os participantes surdos se exercitassem na formação discursiva, uma vez que o discurso direto é a simulação do dizer de um personagem como ato de enunciação.

4.2.4 Aspectos verbais

Os aspectos verbais agora tratados nos remetem às relações que os participantes surdos travaram com questões de ordem sintática, flexional, estrutural e discursiva. Os episódios destacados grifam o trabalho conjunto dos participantes surdos às voltas com processos de compreensão, adequação e construção de sentido.

A busca de relação de sentido para um período no qual o predicado de uma das orações está incompleto pode ser detectada na cena a seguir.

Quadro 30 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P4	Faltou a palavra “servir”, os pajens servem doce e bebida às pessoas.	P1	Ele viu os homens roupas elegantes, pajens doces e bebida os pessoas
P1	Como se escreve? Soleta, eu não sei	P4	Ele viu os homens roupas elegantes, pajens dar doces e bebida os pessoas
.....
P5	Servindo. S-E-R-V-I-N-D-O	E3	
	Homem	E3	
.....
P5	Servindo. Não é dar, é servindo.	P1	
E4	Mas pode ser servir ou dar, é igual, só muda o verbo.	Todos	
E4	(E4 escreve o verbo “dar” na lousa e sua flexão “dando”)	P2 refaz o texto	Ele viu os homens roupas elegantes, pajens dando doces e bebida os pessoas

Fonte: elaborado pelos autores.

Na tentativa de estabelecer a ordem sintática do período, Wesley (P4) chama a atenção do escriba: “Falta a palavra servir, os pajens servem doce e bebida às pessoas”. A despeito de a solução para a estabilização do enunciado sobrevir por meio do verbo dar, forma mais estável para os participantes surdos, a reflexão iniciada por Wesley (P4) convoca todos os parceiros para ponderações sobre a função e a aplicabilidade do verbo. Ao solicitar o acréscimo do verbo, Wesley (P4) imprime significado à oração completando o predicado e clareando a informação sobre o sujeito: “Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebidas os pessoas”. As reflexões em torno do verbo acrescentado prolongam-se em discussões significantes sobre flexão verbal quando Júlia (P5) manifesta intenção em substituir o verbo dar por servir, flexionando-o para a forma de gerúndio: “S-E-R-V-I-N-D-O”. O educador, Adriano (E4), buscando sistematização e indicando a multiplicidade das formas linguísticas, mostra aos participantes surdos a equivalência dos verbos, flexionando também o verbo “dar”. O escriba, Dalton (P2), refaz o texto registrando a opção aceita pelo grupo: “Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas”. A operação empreendida por Júlia (P5) ganha significação se nos voltarmos para o fato de que na aprendizagem da língua escrita os surdos enfrentam, como aponta Lodi (2013), dificuldades relativas ao

próprio processo, além de envolver a questão do diálogo entre línguas. A construção de objetos linguísticos complexos, como esse caso, em que os participantes surdos procuram se aproximar da estrutura do português, requer um trabalho intenso sobre a língua, levando em conta que na língua de sinais a flexão verbal se dá por vias outras daquelas estabelecidas na língua portuguesa escrita.

Outro trabalho, agora envolvendo flexão verbal de modo, revela sujeitos refletindo sobre as diferentes expressões de um fato.

Quadro 31 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Vem comigo	E3	- O que você está fazendo aqui? - Eu afogueio no mar. -Vem comigo
E3	Certo!	Todos	
P1	Não está certo, é V-E-N-H-O comigo	E3	
E3	Sim	P1	
P1	V-E-N-H-O	E3	
E3	Venha	P1	- O que você está fazendo aqui? - Eu afogueio no mar. -Venha comigo.

Fonte: elaborado pelos autores.

A ocorrência está descrita na cena em que o cavaliário do rei convida Simbad para segui-lo até a caverna. Assim, Dalton (P2) escreve: “Vem comigo”. Nessa sequência, o que está em jogo é a posição de leitor assumida por Denis (P1). Ao concordar com a escrita de Dalton (P2), Djair (E3) é interceptado por Denis (P1) que contesta: “Não está certo, é V-E-N-H-O comigo”. Dessa forma, Denis (P1) tenta sustentar sua posição de leitor competente e atencioso ao manter o diálogo com o texto original já lido, mobilizando o que leu. O fato pode revelar um estreitamento entre o leitor e o escritor, o que evidencia que as relações com a linguagem escrita são precedidas pela leitura. A especificidade desse dado nos dá, em certa medida, informações de como os participantes surdos recebem o texto escrito e produzido por eles mesmos. Ou seja, o dado nos reporta à maneira de os participantes refletirem, dentro do conjunto de sistematizações, suas experiências na língua portuguesa frente as possibilidades de escolhas e das variáveis da produção do discurso.

A seleção de formas dentro das diferentes possibilidades da língua tem seu reflexo no processo de desenvolvimento da linguagem. Assim, uma demonstração de maturidade linguística em construção pode ser colhida do episódio envolvendo os verbos “descer” e “desembarcar”.

Quadro 32 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P5	Descer?	E2	Chefe navio aviso jogar ancora àgua, depois pessoa
P1	Desceram na ilha. Ali, ali... (apontando apalvra no glossário)	P6	Chefe navio aviso jogar ancora àgua, depois pessoa desembarcar
P5	I-L-H-A	P6	

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir do sinal de “descer” e de “desceram na ilha”, Denis (P1) e Janaína (P5) procuram dar forma escrita à enunciação. Os participantes surdos demonstram conhecimento do conceito do verbo descer, porém, sabem que há outros modos de dizer naquele contexto. Em detrimento da forma mais estável para o grupo, preferem se arriscar na ampliação de vocabulário e assim, apoiando-se no glossário, registram “desembarcar”. O equívoco quanto ao registro pode estar relacionado à analogia com o verbo “descer”, tanto na forma escrita quanto na semântica. Entretanto, não é o equívoco que se deseja destacar, mas a busca de formas de dizer mais adequadas e elaboradas para diferentes contextos, o que revela maturidade linguística em construção. Ou seja, deixar o domínio cristalizado – sinal/palavra ou conceito/palavra e ir para a pluralidade de modos de dizer e de melhores modos de dizer em diferentes situações textuais é demonstrativo de uso efetivo da língua.

A busca de melhores modos de dizer, como indicativo de individualidade do falante no emprego da língua, pode ser observada em um episódio de seleção de forma verbal. Nesse sentido, trazemos um exemplo de adequação verbal que envolve o texto tanto em sua organização quanto em seu funcionamento enunciativo.

Quadro 33 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?	P2	Chefe navio aviso jogar ancora àgua, depois as pessoas desembarcaram ilha faz fogo, depois ouvir grito

Fonte: elaborado pelos autores.

O texto até então trazia a ideia de que as pessoas que desembarcaram na ilha “fizeram fogo”. Embora a adequação verbal sugerida por Denis (P1) (“Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?”) tenha marcas de preferências, uma vez que a forma “fazer fogo” é cabível no contexto, traz a língua para o plano de seu funcionamento social, histórico e cognitivo. Ou seja, os sentidos das expressões se produzem situadamente e as escolhas dessas expressões se vinculam às experiências do sujeito enunciador. E, em se tratando de um sujeito surdo às voltas com uma língua diferente da sua, demonstra um trânsito para a autonomia de expressão na língua escrita.

Mais uma ocorrência relacionada a verbos é destacada, agora, como reveladora da competência na produção e recepção textuais. As interlocuções entabuladas em torno dos verbos “falar”, “avisar” e “gritar” estão expostas na sequência, a seguir.

Quadro 34 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Avisou	P6	Pessoa aviso
P2	Apaga o A-V e coloca F-A-L-O-U	P6	
.....
E2	Falou ou gritou, tem diferença entre elas, qual usar?	P2/P5	
P2	F-A-L-O-U	P6	
P1	Gritou...gritou...gritou (ênfatizando o sinal)	P6	
.....
P2	A pessoa gritou: aqui não é ‘coloca aqui’ isso, não é ilha, aqui...	P6	Pessoa gritou aqui não é ilha não

Fonte: elaborado pelos autores.

O mote para as discussões é a enunciação de Dalton (P2) que ao sinalizar o verbo “avisar” tinha a intenção de registrar o verbo “falar”. Desafiando os participantes surdos ao desenvolvimento do tema, Milena (E2) propõe na sequência o verbo “gritar”. Alternando-se nas propostas, Denis (P1) e Dalton (P2) expõem argumentos, enquanto Denis (P1) enfatizava sua sinalização: “Gritou... gritou... gritou...”. O verbo a ser escolhido tinha que satisfazer a premência de um chamamento frente ao perigo que ameaçava a tripulação do navio. A convincente evocação de Denis (P1) persuade Dalton (P2) à seguinte enunciação: “A pessoa gritou: aqui não é ‘coloca aqui’ isso, não é ilha, aqui...”. As diferentes leituras de verbos equivalentes influenciaram a direção dada ao texto, ou seja, a escolha de um verbo dirigiu os rumos da enunciação. A seleção adequada do verbo satisfaz, não só às exigências textuais (gramaticais), mas, principalmente, às exigências discursivas dando densidade e historicidade ao texto.

Na mesma direção, diferentes percepções e representações de mundo definem a utilização do verbo “afogar”.

Quadro 35 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	Não, coloca A-F-O-G-A	P6	Eu afoga
P5	O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu	P6	
.....
P5	Não afogou	P2	
P2	Afogou sim, S-I-M	P5	
P5	Ele encontrou...Ele nadou depois encontrou um barril.	P2	
P2	Isso	P5	Eu afoga depois envontrei o barril

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, sob a enunciação de Dalton (P2), o escriba havia registrado: “Eu afoga”. Intervindo, Janaína (P5) contesta. Defendendo-se, Dalton (P2) reafirma sua concepção: “Afogou sim”. Todavia, a divergência de conceitos acaba levando os participantes surdos a um trabalho reflexivo que amplia seus recursos para a construção de sentidos, uma vez que a conciliação se estabelece por meio do enunciado: “Eu afoga, depois encontrei o barril...”. A coerência foi enfim construída pelos interlocutores como resultado do intercâmbio entre aspectos textuais (verbais) e representacionais (mundo das ideias), expandido o conceito do verbo afogar.

O tratamento dado ao texto pelos participantes surdos, relativo aos aspectos verbais, nos permite apontar que estes realizaram fundamentais reflexões para a apropriação de novos saberes na construção e aprimoramento do português. Operando com a palavra escrita, por embates e consensos, estes participantes se movimentaram, muitas vezes, autonomamente, estabelecendo relações de sentido, acrescentando e flexionando verbos, selecionando formas adequadas, arriscando novas formas e satisfazendo as exigências discursivas.

4.2.5 O uso da preposição

Pretende-se expor, a seguir, episódios protagonizados pelos participantes surdos que desvelaram as operações concernentes às preposições por eles realizadas. Demarcando a função das preposições bem como seu processo de utilização na construção dos discursos, apontaremos as estratégias que estes participantes lançaram mão para construir e organizar suas experiências relativas a tal objeto linguístico. Observemos a cena que segue.

Quadro 36 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E2	Que palavra podemos colocar entre “homens e roupas” para melhora a escrita?	Todos	Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas
P4	O-S? Não é? A-S?	P6	
.....
P5	Ele viu homens C-O-M	P2	Ele viu os homens com roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas

Fonte: elaborado pelos autores.

Significativa reflexão sobre o funcionamento de preposições se estabelece a partir da intervenção de Milena (E2) que induz os participantes surdos a melhorarem o texto: “Que palavra podemos colocar entre homem e roupas para melhorar essa escrita?”. O texto, em seu caráter provisório, pode se transformar, assim como se transformam os participantes frente a suas escolhas e tentativas de registro adequado. A sugestão de Wesley (P4), em forma de pergunta “O-S? Não é? A-S?”, alavanca as reflexões empreendidas pelos participantes surdos. Em suas tentativas, ao mesmo tempo em que colocam em jogo seus saberes, ampliam a língua portuguesa, diferenciando os recursos com os quais sinalizam e escrevem. É, pois, na prática de diversidade que os fatos gramaticais da língua que buscam sistemati-

zar, o português, se assentam. As intervenções provisórias lançadas pelos participantes surdos suscitaram reflexões que reverberaram em si e nos outros. A proposta acertada por Janaína (P5) não surgiu sem um intenso exercício de construção coletiva de um fato linguístico que exigiu suposições e conjecturas concernentes à estrutura do português escrito.

No episódio a seguir, temos uma demonstração pontual de amadurecimento sobre questões gramaticais, caracterizando certa familiaridade dos participantes surdos com fatos da língua concernentes à preposição.

Quadro 37 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E3	Corrigir... certo? Tem mais?	Todos	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo égua marado com a corda
E3	Simbad encontrou (aponta para o termo “ilha vedade”)	P6	
P1	Precisa colocar preposição, precisa colocar preposição, conhece? Preposição.	E3	
P1	Precisa colocar A-O-U, P-A-R-A, D-E, N-O	Todos	
.....
P2	Colca D-E		O Simbad encontrou ilha de verdade depois encontrou o cavalo égua marado com a corda

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao apontar para o sintagma nominal “ilha verdade”, Djair (E3) desperta imediatamente em Denis (P1) a consciência da falta da preposição: “Precisa colocar preposição, precisa colocar preposição, conhece? Preposição?”. A sequência que se desenrola até a solução dada por Dalton (P2) (“coloca o DE”), está carregada de reflexões sobre a linguagem aplicada ao texto escrito. Ou seja, está permeada por tentativas partilhadas e por construções de hipóteses revelando que o sujeito não é somente aquele que se apropria do sistema de escrita, mas aquele que constrói na parceria com o outro abrindo possibilidades de (re)formulação (FRANCHI, 1987). Tentando estabelecer uma relação entre os dois termos, os participantes surdos se exercitaram entre possíveis variáveis, aventurando-se no que já sabiam do português (combinando ou contraindo artigos e preposições). A

dificuldade em lidar com preposições é uma dificuldade natural de quem aprende outra língua, pois, diferentemente dos substantivos, adjetivos e advérbios que carregam conteúdos em si (palavras lexicais), as preposições não carregam um significado explícito (palavras gramaticais). Porém, mesmo levando em conta essa dificuldade, observa-se que Denis (P1) se valoriza como um sujeito de escrita ao questionar o educador em relação aos conhecimentos deste sobre preposição. De certa forma, a posição de empoderamento licencia Denis (P1) a operar livremente com hipóteses, mesmo que estas ainda não satisfaçam às exigências gramaticais.

No primeiro episódio aqui discutido, a questão da preposição já havia sido enfrentada, porém sem adentrar valores categoriais e de nomenclatura. No dizer de Franchi (1987, p. 35), “é no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe”, e, conseqüentemente “o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham” nas estruturas sintáticas. Fazendo uso das palavras do autor, concluímos que antes de saber o que é uma preposição é necessário “ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões”. São essas atividades epilinguísticas que tornam ativo o conhecimento que os aprendizes trazem de outras experiências, abrindo-lhes as portas para a sistematização gramatical para que um dia se possa falar em atividade metalinguística (FRANCHI, 1987). Nos episódios relatados, podem-se ver avanços na capacidade dos participantes surdos quanto à diversificação dos recursos com os quais sinalizam e escrevem, colocando em prática um fato gramatical (preposição) como sinal da diversidade das línguas aí envolvidas.

Dos episódios destacados, ressalta-se que o trabalho dos participantes surdos, delineado por conjecturas coletivas sobre as marcas da preposição, foi pontuado pela intervenção da educadora que os chama a uma reflexão. Todavia, a diferença entre o primeiro e o segundo episódio se estabelece pela qualidade da intervenção dos participantes surdos que já se despertam, no segundo episódio, para aquele fato gramatical com consciência, uma vez que haviam se exercitado efetivamente nos valores da preposição no uso da língua.

4.2.6 O uso do adjetivo

Investigaremos as ocorrências de adjetivos na produção escrita dos participantes surdos para além de aspectos meramente gramaticais, voltando-nos para dimensões discursivas, ou seja, nos voltaremos também para o viés da construção de sentido. Para a produção do texto, os participantes surdos procederam a uma seleção lexical e gramatical na tentativa de imprimir determinados sentidos que correspondessem à situação de comunicação por eles enfrentada.

Despontando como uma proposta de projeto de dizer por meio da utilização de adjetivos, o episódio agora destacado permite que olhemos para a atuação de um dos participantes surdos como uma operação de singularização do sujeito na linguagem.

Quadro 38 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	Desceram na ilha. Ali, ali...	P6	Chefe navio aviso jogar ancora àgua depois pessoa desce embarcar
P5	I-L-H-A	P6	
P1	Precisa escrever que a ilha era bonita	P2	Chefe navio aviso jogar ancora àgua depois pessoa desce embarcar ilha

Fonte: elaborado pelos autores.

O fato pode ser observado na enunciação de Denis (P1): “Precisa escrever que a ilha era bonita”. A despeito de o evento significar uma importante reflexão sobre a linguagem, colocando em jogo saberes que podem dar expressividade para a língua em foco, este não se concretiza em texto, talvez por não levar, na concepção dos outros participantes surdos, consequências decisórias para o desfecho daquela parte da história: a suposta ilha, bonita ou não, seria a desgraça de Simbad, o marujo. Todavia, ao se propor a caracterizar a ilha, Denis (P1) se desponta como um articulador de discurso capaz de utilizar elementos expressivos por meio de escolhas estéticas.

O evento detalhado a seguir também trata da utilização de adjetivos, porém, agora a aplicação deste tenha um sentido talvez mais concreto quando comparado à cena discutida anteriormente, uma vez que é materializado no texto por seu caráter de necessidade para a consecução do desfecho de um episódio.

Quadro 39 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P6	Ele abraçou o barril, ele abraçou o barril né?	P2	Eu afoga depois encontrei o barril
	P2 completa o texto		Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha.

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao concluir o texto, Dalton (P2) insere um componente expressivo que individualiza seu enunciado: “Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha”. De acordo com Bakhtin (2006, p. 289), um dos elementos que determinam a composição e o estilo é o elemento expressivo, ou seja, é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Assim, a “relação valorativa” do escriba com o “objeto de seu discurso” determinou a seleção dos recursos da língua e a escolha de recursos gramaticais, lexicais e composicionais para seu enunciado. Nesse sentido, Dalton (P2) insere ao texto uma informação a mais ao leitor. Ao caracterizar o substantivo “vento” com o adjetivo “bom”, o escriba antecipa a situação favorável de Simbad ao chegar à ilha e encontrar acolhida junto ao cavalição do rei. O fato vai além da busca de melhor caracterização do ambiente, uma vez que faz referência à sorte de Simbad ter encontrado o barril e ter sido levado pelo vento e pela correnteza até uma ilha. É interessante observar a estratégia utilizada por Dalton (P2) ao buscar solução para tal comunicação discursiva. Nesse contexto, frente ao sintagma “vento bom” não estamos diante de um termo isolado como unidade de língua, nem do significado de um substantivo e de seu adjetivo, mas como nos referencia Bakhtin (2006, p. 291), diante “de um enunciado acabado e concreto” e de um possível projeto individual de discurso. O adjetivo agrega historicidade, estabelecendo uma relação de natureza discursiva entre a situação de Simbad e aquela circunstância. O fato aponta para um amadurecimento do modo como Dalton (P2) se organiza para acionar os mecanismos necessários para acessar determinada enunciação.

A análise nos permite recuperar o desempenho de sujeitos surdos no tratamento dos adjetivos. Merece destaque o fato de que as informações adicionadas pelos participantes surdos por meio dos adjetivos carregam de historicidade a enunciação de cada um deles. Ao buscarem nos adjetivos expedientes para resolverem questões de comunicação, dão prova de maior domínio do funcionamento linguístico na construção de sentidos em outra língua.

4.2.7 Questões lexicais

Com o objetivo de registrar dados singulares, trataremos agora das questões lexicais enfrentadas pelos participantes surdos. Investigaremos, por meio dos episódios destacados, as soluções, os acertos e os equívocos referentes às estratégias de acesso ao léxico, ampliação vocabular, autonomia da escrita de palavras, entre outros. O trabalho de adequação dos textos produzidos e escritos pelos participantes surdos à situação de comunicação, presente nas oficinas, pode revelar como esses sujeitos lidaram com a palavra escrita.

Destacaremos, a seguir, uma sequência que nos permite visualizar estratégias de acesso ao léxico.

Quadro 40 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P2	O chefe do navio avisou para jogar a “âncora” (P2 desenha uma âncora no ar)	P6	

Fonte: elaborado pelos autores.

Para garantir sentido à sua enunciação: “O chefe do navio avisou para jogar a âncora”, Dalton (P2) desenha no ar uma âncora. Partindo da concepção defendida por Freitas (1998, p. 147), acreditamos que a dificuldade de P2 não seja de ordem conceitual, mas de “organização de mecanismos necessários para conseguir acessar o léxico”. Dessa forma, a acessibilidade vem por meio de estratégias discursivas nas quais Dalton (P2) se orienta pelo significado a partir do campo visual e perceptivo, configurando-se como seu modo de dizer. O desenho da âncora no ar permite a emergência de sentido da palavra dada em datilologia por Milena (E2) anteriormente. Assim, a datilologia sobrevém de forma contextualizada, pois quando a educadora sinaliza uma âncora caindo em algum lugar é imediatamente imitada pelos participantes surdos que procuram dar um sentido narrativo à proposição daquele enunciado, aparentemente se apropriando dele.

As estratégias das quais os participantes surdos se valem para chegar à palavra escrita se diversificam à medida que buscam construir sentido para o que pretendem dizer. Assim, uma importante manobra que os participantes surdos realizam para a abertura de caminhos para atingir a palavra que corresponda adequadamente ao contexto está relacionada à flexão de gêneros nos substantivos. Acompanhemos a cena a seguir.

Quadro 41 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem.	Todos	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem
P1	A ou O ?... Cavalo	Todos	
P7	A cavalo é A	P2	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo
P1	Cavalo F-E-M-E-O	E3	
P1	Como se escreve égua? Como se escreve?	E3	
P1	F-E-M-E-O. É? Pode?	E3	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femeo
.....
P2	Está O lá. É A		O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao registrar a palavra cavalo, Denis (P1) indaga os parceiros sobre a utilização apropriada do artigo: “A ou O?”. Sabendo se tratar, naquele contexto, de uma égua e demonstrando ter noção da flexão de gêneros, Júlia (P7) diz: “A cavalo é A”. Por seu turno, Denis (P1) emenda: “Cavalo F-E-M-E-O”, “Como se escreve égua? Como se escreve?”. Na falta da palavra égua em português, a qual reconhece o sinal em Libras, Denis (P1) resolve a questão lançando mão de outros modos de dizer em língua de sinais para indicar o sexo do referido animal. A intervenção de Dalton (P2) arremata as discussões tentando eliminar da expressão produzida as marcas deixadas por influência da língua de sinais avançando no português escrito: “Está O lá. É A”. A interferência de Dalton (P2) leva o escriba ao ajuste: “cavalo femea”.

As estratégias discursivas discutidas acima se prolongam em episódios posteriores, como veremos a seguir.

Quadro 42 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P1	Apaga, escreve E-G-E...G-E...G-U-A (solicitando que P7 substitua “cavalo” por égua)	P7	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea
P1/P2	Coloca o acênto agudo	P7	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou egua
P2	Coloca o acento agudo no E... certo... para a direita, não vai para a direita, mais para a direita, a última palavra (com uma das mãos em E - CM - e a outra fazendo o acento agudo).	P7	

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar de satisfazer a intenção comunicativa, o termo “cavalo femea” não satisfaz a intenção de Denis (P1) que também tem o propósito de eliminar as marcas da língua de sinais do português. Com tal propósito, resolvendo a inconsistência, talvez por meio da memória de leitura, solicita que Júlia (P7) apague o termo “cavalo femea” para substituí-lo por “égua”. É interessante registrar que o episódio vem marcado pela autonomia de escrita, uma vez que traz a seguinte recomendação: “Coloca o acento agudo no E...”. O participante se vale da configuração da mão em E (mão esquerda), acentuando-o com o indicador da mão direita.

Observamos que muitas vezes a dificuldade de os participantes surdos adentrarem novas palavras não estava relacionada ao desconhecimento das mesmas em relação à ideia e aos conceitos, mas sim no estabelecimento dos modos para acessá-las na forma escrita. Isso foi observado nas diferentes manobras para registrarem certas palavras em português que merecem ser destacadas. É importante observar que seus ensaios não foram aleatórios.

Quadro 43 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
P7	Amarrado no tronco pelo pescoço	P1	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea
P1	Nome?	P7	
P7	Esqueci.	P1	
P2	M-A-R-M-A-R-A-D-O	P1	O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea marado

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando Júlia (P7) enuncia que o cavalo estava amarrado no tronco pelo pescoço, Denis (P1) pergunta como se escreve o verbo “amarrar”. Por sua vez, Júlia (P7) admite não se lembrar a grafia, assim, em seu auxílio Dalton (P2) faz a datilologia: “M-A-R-M-A-R-A-D-O”. Entretanto, Denis (P1) grafa o que consegue capturar da datilologia, aproximando-se da palavra correta: “Marado”. O fato revela a tendência de os sujeitos surdos lerem e escreverem, como pontuam Gesueli e Góes (2001), a partir do aspecto visual da escrita, ou seja, tomando o registro enquanto signo visual. No episódio aqui discutido, os participantes surdos ainda não tinham dado conta da integralidade daquela palavra que deveria ser escrita. Da mesma forma, em outro episódio, ao tentar escrever naufrago, Dalton (P2) faz um recorte da palavra: “Quafrago”. Em consonância com as autoras citadas, podemos dizer que os participantes surdos compuseram as palavras recortando-as a partir daquilo que conseguiram memorizar durante as atividades de leitura.

Rastreando, ainda, os modos como os participantes se organizavam para chegar ao registro escrito de palavras já internalizadas, buscaremos um dado que ressalta a interlocução na construção de objetos linguísticos. O evento trata da incorporação lexical e apreensão de sentidos.

Quadro 44 - Cena de reescrita

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito e produzido pelos participantes surdos
E3	Venha junto comigo para onde?	Todos	- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar. - Venha comigo
P1	Casa redonda	Todos	
P7	Pedra	P1	
P1	Não, não é de pedra, é uma casa redonda. Pedra.	P7	
P7	Viu, era de pedra	P1	
E3	Casa de pedra, depois o nome	Todos	
E3	Lembra o nome? (E3 desenha uma casa convencional e uma caverna)	P1	- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar. - Venha comigo na caverna.

Fonte: elaborado pelos autores.

As estratégias para acessar a palavra “caverna” têm seu início com a enunciação de Denis (P1): “Casa redonda”. Esta é seguida pela manifestação de Júlia (P7): “Pedra”. Nota-se que ambos sabem do que estão falando, contudo, ainda não atingiram o léxico desejado. Nesse sentido, buscam similaridade a partir do aspecto visual, ou seja, a partir do armazenamento das informações visuoespaciais construídas durante as exposições do vídeo narrado em Libras que trazia a gravura de uma caverna. Utilizando estratégia semelhante, Djair (E3) desenha na lousa uma casa convencional e uma caverna, denominando-as, uma vez que é desejo dos participantes surdos registrarem o vocábulo caverna. Assim, a ampliação e a apropriação lexical transparecem na relação dinâmica entre os participantes surdos e a linguagem: são sujeitos que, além de se apropriarem de uma dada palavra, constroem com os outros, fazendo-se locutores e interlocutores. É dessa forma que expressões como “casa redonda” e “casa de pedra” se conformam como elementos lexicais de representação da qual os participantes surdos se servem para interpretar a palavra caverna, enfim registrada.

A diversificação de mecanismos de abertura de caminhos para se chegar à palavra escrita, levada a cabo pelos participantes surdos, aponta avanços de aprendizes que se impuseram na interlocução como sujeitos da linguagem, mesmo nos supostos equívocos e dúvidas. Desenhando no ar, registrando palavras por recortes incompletos, tentando eliminar as marcas da língua de sinais (mas se valendo dela) os participantes surdos se ocuparam do português com determinação.

Destacamos, ao longo das cenas apresentadas, aspectos concernentes às questões discursivas da produção textual. O texto, como material linguístico e como fruto das enunciações, se prestou, em seu aspecto formal e enunciativo, ao nosso mergulho nas operações da linguagem empreendidas pelos participantes surdos. Desse mergulho emergiram as intervenções, autônomas ou mediadas, de sujeitos às voltas com a escrita em Língua Portuguesa, revelando certezas e inconsistências, medos e atrevimentos, avanços e recuos diante de outra língua.

Esse movimento foi evidenciado pela evolução dos participantes surdos quanto ao planejamento textual relativo à organização da escrita, pelas decisões autônomas ou negociadas de recuperação de sequências lógicas por meio de pontuação, pelo uso dos advérbios temporais e pelos princípios de coesão e coerência. Os avanços também estão registrados nas manobras de mudança de discurso, desde os momentos em que agiram mediados pelos educadores, até os momentos em que dão mostras de autonomia lidando com verbos de elocução. No trato com os aspectos verbais, os participantes revelaram progressiva maturidade linguística: da produção de frases sem verbo até ao estabelecimento da ordem sintática por adequação verbal de acordo com exigências textuais e discursivas. Acompanhamos o despertar dos participantes para o uso consciente das preposições e dos adjetivos. No tocante às preposições e aos adjetivos observamos a evolução na qualidade de sua aplicação ao resolverem questões de comunicação e de narratividade de seus enunciados. Finalmente, grifamos os esforços dos participantes surdos na organização de mecanismos para acessar o léxico.

A linguagem, pontua Barros (2003, p. 21), “é o lugar de revelação do sujeito, tanto na sua expressão subjetiva quanto na abordagem crítica da realidade”, devendo ser “lugar de encontro e não de dominação”. Foi olhando a linguagem como lugar de confluência que seguimos as operações empreendidas pelos participantes surdos. Constatamos que as interações e a qualidade destas tiveram um papel imprescindível na construção dos processos linguísticos dos participantes surdos. A língua não é reflexo da subjetividade psicológica, mas sim das relações estabelecidas entre os falantes (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). Desse modo, as oficinas, como ambiente interacional de aprendizagem, definiram-se enquanto espaço de produção de linguagem, no qual os participantes surdos puderam se completar pela confluência das vozes de seus pares e dos educadores ouvintes.

Nesse sentido, a qualidade das interações nas oficinas propiciou a ressignificação de aspectos gramaticais, uma vez que os participantes surdos puderam refletir sobre a Língua Portuguesa escrita, tomando, aos poucos, a consciência de sua sistematização e funcionalismo. Atores da aprendizagem, os participantes protagonizaram o ato de aprender, colocando

em jogo saberes construídos na experimentação e nas trocas. A escrita se fez nas tensões discursivas e na interação entre pares como um constante processo mediado pelo diálogo.

4.3 Indícios de autoria

Para rastrear indícios de autoria nos textos escritos e produzidos pelos participantes surdos, partimos do princípio de que o esforço destes em produzirem um bom texto já aponta para a questão de autoria. O trabalho de produção textual escrita (reescrita de uma história de aventura) possibilitou que os participantes surdos se fizessem sujeitos agentes e locutores efetivos de um texto que se singularizou a partir do texto original lido. Dessa forma, partimos do conceito de autoria como um processo em construção, vinculado à singularidade e ao projeto de dizer de cada um dos participantes surdos. O texto produzido coletivamente contemplou aspectos peculiares de cada participante que ali imprimiu sua vontade, seus saberes sobre a Língua Portuguesa e seus conhecimentos construídos nas diferentes práticas sociais.

Os textos produzidos se fizeram *locus propício* para o reflexo da individualidade na linguagem, podendo revelar, como aponta Bakhtin (2006), diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, uma vez que autor é aquele que se revela como organizador de discursos, cujo estilo se mostra por meio da seleção de recursos linguísticos e enunciativos oferecidos pela língua.

Pensar em autoria pelo viés bakhtiniano implica pensar no contexto das oficinas em que os participantes surdos agiram. Enquanto prática discursiva, o processo de escrita coletiva supôs diferentes sujeitos em um trabalho de produção de sentidos. Tal processo nos remete ao princípio dialógico, aos elementos sociais e históricos que formaram as oficinas e à singularidade de cada participante. Para Bakhtin (2006), em cada enunciado pode se sentir a vontade discursiva do falante que ao se manifestar discursivamente realiza um trabalho de autoria a partir de um projeto de dizer (o que dizer – conteúdo temático e como dizer – estilo). Portanto, frente às escolhas enunciativas, os sujeitos registram singularidades, particularizando sua enunciação.

Todo gênero de discurso, no parecer de Bakhtin (2006), traz seu estilo próprio de enunciação, no interior do qual se constrói o estilo individual. Por essa visão enunciativo-discursiva de gênero, todo enunciado pode refletir a individualidade de quem o produz, ou seja, pode ter estilo individual. Embora o estilo seja um elemento integrante do gênero, isso não significa que o estilo de linguagem do enunciador não possa ser objeto de estudo, uma vez que dentro dos gêneros produzidos podem surgir os efeitos de individualidade.

Fiorin (2008, p. 46) mostra que estilo, na perspectiva bakhtiniana, é um “conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado”, resultante de uma seleção de recursos linguísticos, dos quais o enunciador lança mão. Ou seja, estilo representa o “conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos” que marca a “especificidade de um enunciado”, gerando “um efeito de sentido de individualidade”. Tais particularidades discursivas e textuais podem atestar as marcas do autor em seu texto. No entanto, para Fiorin, Bakhtin não nega o dialogismo como elemento constitutivo do enunciado, uma vez que “o estilo define-se dialogicamente”, na parceria com o discurso do outro.

Ao discutir questões relativas ao estilo das linguagens estruturadas da ciência, Possenti (1993, p. 156), reportando-se à obra **Filosofia do Estilo** de G. G. Granger (1968), nos mostra que para se descobrir a marca de um trabalho, o pesquisador deve comparar “os estágios, os percalços, os progressos, as mudanças de direção”, ou seja, analisar todas as tentativas utilizadas para se chegar à estrutura que represente o fenômeno. Tal trabalho revela o “jogo sutil da forma e do conteúdo”. Assim, Possenti se posiciona:

Ora, uma abordagem do estilo, para ter algum sentido e não somente da ótica da análise do discurso, deve considerar o papel da forma na constituição do sentido e a pressão do sentido, seu papel, como um dos condicionadores da seleção, da escolha de uma forma (POSSENTI, 1993, p. 170).

Refletindo, pois, sobre as modalidades de individuação do sujeito na linguagem, a partir de Granger (1968), Possenti (1993) opta pela noção de escolha (atividade de, trabalho de) como traço constitutivo básico do estilo, considerando neste trabalho o processo de construção da linguagem e não somente o produto final. Nessa direção, Possenti (2002) argumenta que não basta cumprir as exigências gramaticais para um texto ser considerado bom, apesar de ainda se sustentar a ideia de que o conhecimento da língua (das regras gramaticais) é que faz de um texto, um texto. O autor ainda alerta: também não basta satisfazer as exigências textuais, ou seja, apresentar nexos de coesão e obediência à coerência para um texto ser considerado de qualidade.

O texto pode ser absolutamente insosso (o que não quer dizer apenas deselegante), p. ex., porque não marca a posição do autor; em suma, por não se assemelhar em nada aos textos que foram consagrados como bons textos (POSSENTI, 2002, p. 112).

Ainda de acordo com Possenti (2002), os conceitos levados em conta para conferir substância à autoria se relacionam com concepções de locutor, enquanto “expressão que designa o falante” como responsável pelo

que diz, e de singularidade “na medida em que, de algum modo, serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto” (p. 107). As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, e portanto, trata-se “de fazer com que entidades e ações que apareçam num texto tenham exatamente historicidade” e sentido (POSSENTI, 2002, p. 112). Para tornar objetiva a noção de autoria, Possenti (2002) considera a noção de singularidade, aproximando-a com as questões de estilo:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, p. 121).

Embasados nesses conceitos, buscaremos autoria ou indícios dela nas enunciações e nos textos escritos e produzidos pelos participantes surdos nas oficinas que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa. A despeito de os participantes surdos enunciarem a partir de um texto fonte, a busca de indícios de autoria é possível, uma vez que os sujeitos enunciam sempre de posições históricas determinadas e de horizontes sociais distintos. Dessa forma, os participantes surdos não estavam impedidos de se pronunciarem por outros modos de dizer, embora seguissem uma história dada. Sabiam que podiam se aventurar, uma vez que não foram estimulados a uma transcrição mecânica do original, mas a uma produção que se identificasse com o texto fonte. Rastreamos, a seguir, algumas marcas deixadas pelos participantes surdos como indícios de autoria no desenrolar das oficinas analisadas.

É importante registrar que os indícios de autoria vão emergindo ao longo das oficinas, à medida que os participantes vão, aos poucos, ocupando seus lugares como sujeitos da linguagem. Porém, para efeito de visibilidade e de organização didática agruparemos, por participantes surdos, os episódios que trazem efeitos de autoria. Sem desmerecer a participação de todos os sujeitos que em um momento ou outro se projetaram por suas singularidades, o elenco de participantes, aqui apresentado, foi escolhido pela atuação que atendeu, no contexto restrito e específico das oficinas, aos parâmetros teóricos que nos guiaram no conceito de autoria. A ordem de apresentação, não atendendo a critérios de importância de *performance*, seguirá a mesma ordem de identificação quando das transcrições: Denis (P1), Dalton (P2), Janaína (P5) e Júlia (P7).

4.3.1 Em cena Denis (P1)

Identificaremos, ao longo das cenas, as singularidades de Denis (P1) como resultado de seu trabalho com a linguagem, nas escolhas entre as múltiplas possibilidades de expressão.

A escolha como marca de um trabalho, caracterizando preferências na maneira de representação de um fenômeno, pode ser detectada quando Denis (P1), entre os recursos expressivos faz uma seleção: “Precisa escrever que a ilha era bonita”. Admitindo a diversidade de recursos como fonte constitutiva da língua, a escolha do adjetivo “bonita”, entre outras possibilidades, evidencia o trabalho de construção da linguagem empenhado por Denis (P1). Nesse sentido, Possenti (2002, p. 158) declara que “se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros”, terá que optar entre “os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta”. Aí reside o estilo, conclui Possenti (2002 p. 158), “no *como* o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter”. A enunciação de Denis (P1) o revela um articulador de discurso atento aos elementos expressivos e seu processo de escolha se avulta como constitutivo do estilo. Assim, pode-se considerar que houve estilo e indícios de autoria, pois houve marcas de trabalho na linguagem. A observação de Denis (P1) implica no reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e consciência de escolhas estéticas, ao buscar recursos expressivos que individualizariam sua escrita, a partir de seu projeto de dizer, mesmo se tratando de uma reescrita. A escolha por caracterizar a ilha com a palavra “bonita”, entre outras opções como “bela”, “linda”, ou ainda, “encantadora”, dada pelo texto, não tem apenas a finalidade de adequação contextual, mas como processo de escolha implica em uma atividade linguística de um sujeito em busca da constituição de um *ethos* discursivo. Ao designar a ilha de “bonita”, Denis (P1) detalha, caracteriza e contextualiza o espaço por onde as personagens agem, conferindo proximidade do leitor ao texto. Tal efeito de sentido evidencia certa competência comunicativa que marca seu trabalho de construção da linguagem.

Na mesma direção, manifestando preferências linguístico-discursiva, agora em busca de significação para si e para o outro, Denis (P1) marca sua posição de sujeito de linguagem. O episódio em que os tripulantes do navio acendem o fogo para cozinhar se configurou no texto produzido pelos participantes surdos como: “[...] pessoas desembarcar ilha faz fogo [...]”. Frente ao texto, o participante se pronuncia: “Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?”. O conteúdo a ser expresso tem como referência um lugar social de relações pessoais e culturais. Pressupondo que a forma “fazer fogo” não seja tão usual, Denis (P1) incorpora o discurso mais corrente, ou que lhe pareça mais próximo: “acender o fogo”. De acordo com Possenti (1993, p. 205), as formas linguísticas trazem uma

história e nessa história “as formas carregam-se de marcas, como as velhas árvores cheias de parasitas”, cujas marcas se responsabilizam “pela seleção de uma palavra num grupo de palavras que poderiam considerar-se sinônimas”. Com base em seu conhecimento de mundo e da leitura do texto, Denis (P1) escolhe a forma que mais lhe parece adequada. Mesmo optando pelo discurso mais corrente, recorrendo à memória social e conhecimento de mundo, pode-se vislumbrar a função de autor mobilizada pela posição de sujeito investida por Denis (P1) que não apenas repete o discurso usual, mas se posiciona no contexto histórico-social contestando a enunciação dos parceiros. Dessa maneira, o participante consegue transpor seu discurso para o texto que está sendo produzido coletivamente, enfrentando posições contrárias às dos participantes da oficina.

As escolhas linguísticas, determinando direções das enunciações, se caracterizam como expressão de singularidade. Nesse sentido, a partir das negociações em torno dos verbos “falar” e “avisar” estimuladas pela educadora Milena, pode-se observar num trabalho de escolha linguística operado pelos participantes surdos. Ao levantar a dúvida “Falou ou gritou, há diferença, qual usar?”, a educadora instiga os participantes a selecionarem o verbo adequado. A eleição do verbo “gritar” se deve, principalmente, à expressividade que Denis (P1) imprime ao sinal de gritar, intensificando-o frente à situação crítica que Simbad e os tripulantes do navio enfrentavam. O verbo “gritar” confere densidade ao texto cumprindo a emergência do apelo com mais veemência do que os verbos “avisar” e “falar”. O verbo eleito traz, dessa forma, mais propriedade e conveniência aos fatos que vinham sendo narrados, demonstrando que a escolha linguística privilegiou o contexto, dando verossimilhança às representações das coisas e dos fatos. Na esteira de Possenti (1993), podemos dizer que, se os participantes surdos buscaram, dentre os efeitos possíveis aqueles que queriam produzir em detrimento de outros, tiveram que optar dentre as alternativas disponíveis e operar sobre a linguagem para atingir o efeito desejado. Assim, o bom texto e um texto de autoria têm mais a ver com o *como* do que com o *quê* (POSSENTI, 2002).

Partindo dos pressupostos de Possenti (2002) e tomando autoria como um processo em construção vinculado à individualidade do escriba que se pronuncia em um texto produzido coletivamente, buscaremos, no exemplo, a seguir, o *como* Denis (P1) constrói seu enunciado frente a determinado enunciado de Dalton (P2). Ao narrar que Simbad teria encontrado um homem ao chegar à ilha, Dalton (P2) não contempla determinado fato que Denis (P1) considera importante para o desfecho do episódio. Em busca de imprimir densidade ao texto e agregar uma informação que movimentaria a narrativa, Denis (P1) contra argumenta: “Não... espera. O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou

um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem”. A sequência oferecida por Denis (P1) imprime novo direcionamento aos fatos narrados, colocando-o como sujeito ativo que esboça seu *querer dizer*, sinalizando indícios de autoria em construção.

Rastreando, pois, o trabalho de Denis (P1) em suas manifestações singulares, identificamos sua atuação na seleção de recursos expressivos, nas preferências linguístico-discursivas e nas buscas de determinados efeitos que se fizeram marcas condicionantes de indícios de autoria.

4.3.2 Em cena Dalton (P2)

Os episódios agora apresentados e discutidos se referem às ocorrências que individualizaram Dalton (P2) no processo da escrita. Tentaremos acompanhar os passos dados pelo participante, em cujas pegadas poderão estar as marcas distintivas de seu modo enunciativo.

Um trabalho de escolhas enunciativas e tomadas de posições de interlocutores em busca de produção de sentido pode ser resgatado na sequência em que Dalton (P2) e Janaína (P5) defendem suas diferentes maneiras de representação de um fenômeno, segundo suas conjecturas. A sequência refere-se ao episódio em que Simbad cai no mar e não consegue voltar ao navio. Frente ao registro de Dalton (P2), “Eu afoga”, Janaína (P5) se impõe: “O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu”. A sequência de discussões avança entre argumentos e contra-argumentos resultantes de inferências sobre o verbo afogar. Entretanto, a análise aqui empreendida não se restringe ao fato de Simbad ter morrido ou não, mas tenta alcançar os interlocutores enquanto responsáveis por aquilo que dizem e com a individualização com que se fazem presente no texto, com seus conceitos, condições e restrições que interferem em suas possibilidades de escolhas. Marcando sua posição que desvela outra compreensão sobre o verbo afogar, distinta, portanto, da apresentada por Janaína (P5), Dalton (P2) completa: “Eu afoga depois encontrei o barril”. Mantendo o verbo, o participante não só marca sua compreensão do enunciado, como também reestrutura o texto segundo objetivo de seu discurso.

Considerando a importância da noção de trabalho com o texto manifestado nas escolhas de diferentes modos de dizer apontado por Possenti (1993), analisaremos a extensão do evento acima a partir dos efeitos de um componente expressivo que individualiza a enunciação de Dalton (P2). O exemplo vem do registro efetuado por este escriba: “Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha”. O adjetivo “bom” utilizado por Dalton (P2) traz uma determinada significação que se traduz na forma de representação do substantivo “vento”. Tal caracterização do vento compreende uma significação discursiva que antecipa a condição favorável e propícia da correnteza que levou Simbad a uma ilha de verdade. Aqui está

o papel da forma na constituição do sentido (conteúdo) e a pressão do sentido, como pontua Possenti (1993), condicionando a seleção da forma.

[...] uma forma não espelha, não reflete, nem, por outro lado, cria um conteúdo: ela o suscita, o faz aparecer. E o caminho inverso também é relevante: um conteúdo suscita uma forma, isto é, “tem preferência” por uma certa expressão, exige um trabalho de escolha para encontrar a melhor maneira de fazer-se aparecer. Com isso, pressiona no sentido da seleção da forma (POSSENTI, 1993, p. 171).

Ainda na trilha de escolhas enunciativas que desemboca nos diferentes modos de dizer, acompanharemos o trabalho de criatividade deixado pelo ponto de vista de Dalton (P2) em uma diferente versão da história. A tarefa dos participantes surdos não se restringia a uma transcrição mecânica do texto original e assim, dentro dos fios da história, não lhes era vedada a improvisação. A sequência narrada por Dalton (P2) que faz referência a um homem curioso que Simbad havia encontrado ao chegar à ilha distingue-se da versão original podendo ser tomada como um indício de autoria, uma vez que a personagem curiosa é o próprio Simbad. De acordo com o princípio bakhtiniano todo enunciado é dialógico e se constitui a partir de outro enunciado, podendo apresentar como reação ativa a conservação da integridade e autenticidade do discurso do outro ou desfazer sua estrutura dada por meio de elementos da linguagem que permitem ao autor deslizamentos de sentidos. Dessa forma, a versão dada por Dalton (P2) rompe as fronteiras da história original, contrapondo-se a ela. A atividade criadora, diz Franchi (1987, p. 12), desenvolve-se no diálogo e na contradição: “no contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado”.

Enquanto produtor de texto com marcas de autoria, Dalton (P2) vai deixando pistas de seu modo enunciativo: reestruturando o texto de acordo com objetivos de seu discurso, imprimindo diferentes efeitos narrativos a partir de componentes expressivos (adjetivos), rompendo as fronteiras do texto base.

4.3.3 Em cena Janaína (P5)

Em busca de sinais que possam indicar posição singular de um enunciador, exibiremos os episódios em que Janaína (P5) dá mostras de competência de expressão.

Marcando sua posição de enunciador singular, Janaína (P5) se refere aos “homens com roupa elegante” frente à pergunta da educadora relativa ao grupo que Simbad teria avistado ao adentrar os portões do palácio. O episódio aqui tomado como exemplo se faz representativo uma vez que o texto original faz referência a um grupo de homens elegantes. Assim, o

substantivo “roupa” como opção de Janaína (P5) e, portanto, demonstração de individualidade, surge não só das ilustrações do livro e da narração em Libras (vídeo), como também de sua relação com elementos culturais que se traduz no discurso de que elegância é inerente à vestimenta.

Sinalizando competência de expressão, Janaína (P5) introduz um elemento a mais ao enunciar a ação dos pajens servindo o grupo de homens elegantes. Assim, ao acrescentar o substantivo “comida” entre os “doces” e as “bebidas” que estavam sendo servidos, a participante, não só introduz uma informação suplementar que completa o texto original, como também nos comunica um saber, tentando incorporar ao texto um discurso que traz uma historicidade, retomando opiniões correntes de que ninguém vive apenas de doces e bebidas.

Os breves episódios destacados para assinalar a performance de Janaína (P5) como produtora de texto estão carregados de significação. Discorrendo sobre qualidade de textos, Possenti (2002, p. 109) toma a seguinte posição:

Um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição.

Nas trilhas de Possenti (2002), podemos afirmar que as intervenções de Janaína (P5) e suas sugestões de inserção de elementos extras no texto o impregnam de densidade, caracterização, vida e motivação aos personagens, além de apresentar relações com elementos culturais e outros discursos.

4.3.4 Em cena Júlia (P7)

Percorremos, agora, os eventos que demonstram que Júlia (P7) imprimiu ao texto sua posição de sujeito de escrita como resultado de seu trabalho com a linguagem.

Discorrendo sobre a cena em que Simbad é conduzido pelo cavaliário do rei a uma caverna e se depara com um animal preso, Denis (P1) enuncia que a égua estava amarrada pelo pescoço. Por sua vez, Júlia (P7) acrescenta “amarrada no tronco pelo pescoço” e mais à frente completa: “amarrada no toco de madeira”. Embora as informações de certa forma se coincidam, o esclarecimento adicional de Júlia (P7) acrescenta elementos (pescoço e madeira) que dão mais vida e caracterização à narrativa. Os elementos agregados à história, enquanto valor expressivo, se configuram como indícios de autoria, uma vez que o texto original apenas nos comunica sobre um animal preso a uma estaca à beira do mar. Apesar dos detalhes

(pescoço e madeira) virem da ilustração do livro e não do texto escrito, não desmerece o dado enquanto autoria, uma vez que fica caracterizada a criatividade da transposição do visual (ilustração) para o texto escrito. Trata-se, portanto, da singularidade de Júlia (P7) se apoderar da língua, uma vez que o texto (ou a imagem que o acompanha) não se apresenta a todos os participantes da mesma forma. Nesse sentido, Umberto Eco⁹ (1986 *apud* POSSENTI, 1993) mostra como a mesma obra pode ser lida de diferentes modos de acordo com cada leitor, ou, ainda, de acordo com as diferentes interpretações que um mesmo leitor dá ao texto lido. Compreender, diz Fiorin (2008), é participar de um diálogo com o texto. Dessa forma, a peculiaridade da enunciação de Júlia (P7), como estilo, é resultado de seu trabalho de leitura.

Partindo do princípio de que a autoria e o estilo na linguagem é “resultado do trabalho de seus construtores/usuários” (POSSENTI, 1993, p. 167), a tentativa de Júlia (P7) em acessar a palavra escrita “caverna”, conceito em construção, despontou como estratégia original. Buscando responder para onde Simbad havia sido levado pelo cavaliário do rei, os participantes surdos referiram-se à “casa redonda”. Acrescentando elementos que caracterizariam a imagem já construída, Júlia (P7) se posiciona: “Pedra”. O fato de Júlia (P7) ter recorrido ao vídeo em Libras que trazia tal elemento na representação de uma caverna não deprecia a qualidade de sua intervenção e não diminui seu trabalho de autoria. A singularidade da intervenção resultou, como argumenta Possenti (1993, p. 167), “de uma escolha como resultado do trabalho de representar um fenômeno preferencialmente de uma certa maneira e para produzir certos efeitos em relação a outros possíveis”. A fusão das representações “casa redonda” e “casa de pedra” foi o mote para que “caverna” entrasse para o vocabulário dos participantes surdos.

Os dois episódios em cena nos permitiram acompanhar o labor de Júlia (P7) na linguagem enriquecendo as enunciações em tela, desde o momento em que fornece detalhes sobre o animal preso até a contribuição no complexo processo de formação de conceitos.

Partindo da proposição de Possenti (2002, p. 105) de que “a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”, buscamos, a partir da análise de ocorrências escolhidas entre o corpus documentado, uma reflexão em que se tomaram os textos produzidos coletivamente e as interações dialógicas que os constituíram para rastrear dados que se configuraram como indícios de autoria. A historicidade dos enunciados, revela Fiorin (2008, p. 59), “é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição”.

⁹ ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

De acordo com Bakhtin e Volochinov (2010), a individualização estilística da enunciação é reflexo da inter-relação social, em cujo contexto se arma determinada enunciação. Na esteira de Bakhtin, tentamos colher dados que evidenciam particularizações dos participantes surdos, cujas interações, em contexto de oficinas, determinaram as diferentes ressonâncias: escolhas estéticas e expressivas, inserções e informações complementares, preferências e seleção de recursos linguísticos, negociações, busca de efeito de sentido, posicionamentos, argumentação e contra-argumentação, entre outros.

Como atividade criadora, a escrita dos participantes surdos se desenvolveu a partir de trocas dialógicas e, de acordo com Franchi (1987, p. 12), podemos dizer também que tal atividade se fez “no contraponto de um discurso” que se atualizou num contexto bem determinado das oficinas.

Embora no sujeito, (a atividade criadora) é um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos. Está longe, por isso, de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho de muitas mãos (FRANCHI, 1987, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo desenvolveu-se em torno da descrição e da análise do processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, a partir da reescrita coletiva de uma história de aventura, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito.

As discussões em torno dessa temática foram orientadas por pressupostos bakhtinianos a partir da concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Tal concepção permite entender os sujeitos em suas constituições discursivas por meio das relações sociais das quais participam, incorporando as diferentes vozes sociais. Nesse sentido, os sujeitos agem uns em relação aos outros, o que nos remete ao dialogismo como princípio de constituição do indivíduo. Esse princípio nos dirigiu na compreensão do processo de escrita dos participantes surdos, à medida que as interações (práticas discursivas) estabelecidas nas oficinas definiram o ambiente de aprendizagem.

O processo da reescrita de uma história de aventura, em contexto de oficina, foi colocado neste trabalho como objeto de reflexão sobre as práticas e as formações discursivas que incidiram sobre a aprendizagem dos participantes surdos. A atividade proposta a partir da narrativa em Libras com destino textual escrito caracterizou-se como uma escrita colaborativa a várias mãos que previu leituras e estudos dos textos, em língua de sinais e em português. Tal atividade consubstanciada por meio das interações entre participantes surdos e entre estes e os educadores ouvintes foi objeto que nos permitiu observar o reflexo qualitativo do ambiente interacional de aprendizagem.

Dos três eixos de análise que se entrelaçam enquanto pilares da pesquisa, a interação, como prática e formação discursiva, sustentou os demais, ressignificando-os à proporção da sua qualidade. Assim, as investidas linguísticas e discursivas dos participantes surdos foram determinadas pelas diferentes ressonâncias que interferiram no processo de produção textual escrita. Nesse sentido, verificamos que a maneira pela qual as interações se estabeleceram enquanto prática e formação discursivas refletira qualitativamente na produção escrita dos participantes de nossa pesquisa. Ao rastrear as interlocuções entabuladas, pôde-se verificar a palavra decisiva, como propriedade do educador, sendo conquistada pelos participantes surdos que a toma com relativa propriedade, dividindo-a com os pares para somar saberes.

Esse movimento se configurou como o responsável pelos avanços do desempenho dos participantes surdos, desde a busca de organização de uma pequena oração, “Ele viu homem”, por meio de escolhas sintáticas adequadas, até à articulação de ideias por circunstâncias temporais ao se arriscarem em períodos maiores. Destacam-se, ainda, o tratamento dado ao texto em relação aos aspectos verbais ao se lançarem a novas formas para satisfazer exigências discursivas, o despertar para os valores das preposições, a aplicação de adjetivos que imprimem historicidade à enunciação, as estratégias de acesso ao léxico e a singularização que cada um deixou no texto coletivo caracterizado pela escolha como fruto do trabalho com a linguagem. É importante salientar que não houve uma acomodação com a escrita dos participantes surdos que traziam, de início, estruturas, funções e características próprias da língua de sinais. As atividades das oficinas apontaram para um trabalho de português padrão, ou seja, houve uma preocupação em desenvolver um trabalho sistematizado com a Língua Portuguesa para que a escrita dos participantes avançasse. As oficinas privilegiaram a configuração de situações específicas de linguagem buscando a ampliação dos recursos de expressão da língua escrita.

O trabalho da reescrita, como proposto (narração em Libras com destino textual escrito), levou os participantes surdos ao enfrentamento da passagem de uma ordem para outra (sinal/escrita). O processo levou os participantes surdos, tanto quem “ditava” quanto quem escrevia, a encararem restrições impostas pela forma, pelo léxico e pela estrutura do novo registro que exigiam variadas atividades de linguagem, desde a seleção de palavras, a repetição das mesmas, a soletração (datilologia), a hipercorreção (por exemplo, nos movimentos lentos, pausados e repetidos da datilologia), além das informações técnicas (sintáticas, semânticas e morfológicas) e de conteúdo. Observou-se aqui a preocupação e a distinção entre sinalizar e sinalizar para escrever. O processo revelou que a língua de sinais teve lugar de destaque nas relações travadas entre participantes surdos e o processo da escrita, constituindo-se como base para as buscas dos registros do texto escrito.

Dessa forma, a língua de sinais, na emergência da proposta bilíngue, deve ser pauta de reflexões em torno de educação de surdos. É indiscutível a necessidade de incorporar a língua de sinais ao processo de construção da competência linguística relacionada à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que tal língua é a modalidade de linguagem acessível aos surdos, capaz de promover o desenvolvimento integral destes sujeitos. Em relação à educação de surdos, nossos estudos apontam para a necessidade de a Língua Portuguesa ser efetivamente tratada como segunda língua, em que a língua de sinais tenha centralidade nesse processo. Dessa forma, os espaços que se propõem à educação desta parcela da população devem ser

organizados de maneira a garantir a interação verbal, por meio da Libras, como condição de desenvolvimento da linguagem escrita. Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram que o desenvolvimento da escrita dos participantes surdos foi facultado pela língua de sinais como consequência de práticas discursivas que se consubstanciaram em possibilidades de ações quanto ao uso de linguagem. Enquanto fator constitutivo no processo de produção textual escrita, a Libras abriu os caminhos para que os participantes surdos se defrontassem com a escrita e a encontrassem como meio de expressão. O caminho aqui trilhado mostrou que os estudantes surdos podem sim aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito. Muito se tem discutido sobre a intolerância de alguns professores em relação às marcas gramaticais da língua de sinais nos textos iniciais de estudantes surdos que ancoram suas enunciações escritas em português nessa língua. Caber ao professor, a partir de um trabalho baseado nas relações interdiscursivas entre as línguas, a sistematização que permite ao estudante surdo alcançar e dominar os processos e modos de enunciar em Língua Portuguesa. O estudante surdo pode sim operar com autonomia a sintaxe do português escrito, desde que provocado e estimulado pelo professor quando este cria condições favoráveis para o desenvolvimento gramatical e sintático desse estudante na nova língua. Todavia, observa-se que a escola regular pouco tem feito para que seus estudantes surdos se tornem proficientes no português escrito, uma vez que o histórico se repete em insucessos quando a escola insiste em obter desses sujeitos comportamento de ouvintes. A despeito de novas perspectivas na educação de surdos se delinirem a partir da admissão legal da língua de sinais como meio de comunicação desta parcela da população e do reconhecimento dessa língua como fundamental ao desenvolvimento cognitivo, social, cultural e educacional do sujeito surdo, as ações desenvolvidas na escola regular não se consubstanciam para a efetivação do panorama que se desponta. Tal situação aponta a necessidade de reflexão em torno das ações que a escola regular vem desenvolvendo em relação ao trabalho pedagógico voltado à surdez. O discurso da inclusão veiculado no ambiente escolar oculta a questão linguística velando os princípios da equidade e da diversidade. Nesse contexto, as práticas educacionais inclusivas distanciam-se das propostas e de tais princípios, uma vez que a escola regular não assume o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos.

A histórica dificuldade de os estudantes surdos aprenderem o português talvez tenha fundamento apenas quando se relaciona essa aprendizagem a equivocadas propostas pedagógicas e metodológicas ainda disseminadas pelas escolas. Os resultados aqui apresentados mostram que investir em práticas que levam em conta as especificidades do sujeito surdo pode

fazer a diferença na educação destes. O tratamento da Língua Portuguesa como segunda língua em um processo mediado pela Libras é um caminho para a aprendizagem do surdo que a escola ainda não tomou para si como proposta de ensino. A escola, por meio de proposições que mascaram os princípios inclusivos, apenas tangencia as questões que devem ser enfrentadas no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

O resultado apontado nesta pesquisa mostra que um trabalho pela perspectiva bilíngue e que privilegie ações coletivas favorece a emergência do individual, às vezes de forma mais segura do que os modos tradicionais, revelando a capacidade de aprender dos sujeitos surdos quando estes são convidados a serem participantes do processo. É substancial, portanto, que qualquer prática nessa direção faça sentido ao sujeito surdo, como fizeram as oficinas, implicando os riscos de uma verdadeira aventura. Nossos participantes surdos, em busca de proficiência na escrita, lançaram mão da língua de sinais para recompor enunciados, para acionar os conhecimentos que traziam sobre o código escrito e para dividir saberes no processamento de um texto que atendessem ao contexto de produção e de leitura. Portanto, esse processo não se consubstanciou em um simples deslocamento de conhecimentos de língua para língua, mas trouxe a perspectiva do uso e do funcionamento da língua de sinais para dentro do processo, permitindo que os discursos individuais se confrontassem com os discursos sociais. Para tanto, foi fundamental que as oficinas se estabelecessem como lugar de encontro de interlocutores de uma língua para que os participantes surdos se reconhecessem como sujeitos ativos e produtivos. Foi nesse lugar concreto e familiar que o diálogo entre sinais e palavras escritas se instaurou, uma vez que os indivíduos só se desenvolvem cognitivamente e linguisticamente a partir das relações sociais e comunicativas travadas nas práticas sociais de linguagem e nas diferentes situações de comunicação.

As práticas e as formações discursivas nas oficinas, refletindo o funcionamento da linguagem, concretizaram-se em atividades que tiveram a pretensão de dar conta dos mecanismos de produção e compreensão dos discursos que permeiam o adro da capela, o mercado das flores, os arredores da cidade onde se desenrolam as liturgias, os negócios, os prazeres.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. (Re)escrevendo: o que muda? *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho como texto. 4. reimpressão. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL); Mercado de Letras, 2006. p. 61-69.
- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. L. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. *In*: **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-25, 2019.
- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. L. A escrita de surdos em ambiente interacional de aprendizagem mediado pela Libras. *In*: **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 1076-1095, out./dez. 2018.
- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. L. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 958.2, p. 899-917, maio/ago. 2019.
- ALMEIDA, D. L. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. Tese (Doutorado) – UFSCar, 2016.
- ALMEIDA, P. R. O querer-dizer na (re)constituição de sujeitos históricos. *In*: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (orgs.). **Estilo e gêneros na aquisição da escrita**. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 103-130.
- ARAÚJO, C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA, E. B. (IN)coerência e referenciação: análise de um texto escrito. *In*: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (orgs.). **Estilo e gêneros na aquisição da escrita**. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 131-160.
- BARROS, C. G. P.; PADILHA, S. J. Para uma escrita criadora: da produção de textos à formação de autores. **Interações**, n. 19, p. 259-273, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/482/436>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BARROS, M. L. C. Histórias de um percurso de aquisição da língua escrita. *In: ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (orgs.). Estilo e gêneros na aquisição da escrita.* Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 21-72.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626.** Regulamenta a Lei n.º10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial em 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, set. 1998.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. *In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. (orgs.). Estudos surdos II.* Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira – o mundo do surdo em LIBRAS.** São Paulo: Fundação Vitae; Fapesp; Capes; Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora**, v. 7, n. 1, n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DRUCOT O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

ERICKSON, F. Prefácio. *In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). Cenas de sala de aula.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

FERNANDES, S. F. **Educação de surdos.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: CEED, 2006.

FIAD, R. S. (R E)escrevendo; o papel da escola. *In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto.* 4. reimpressão. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL); Mercado de Letras, 2006. p. 71-77.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 175-193, jan./abr. 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo (Estado) secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1987.

FRANCO, M. Educação Superior Bilíngue para Surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

FREITAS, A. P. Peculiaridades da linguagem de um sujeito em acompanhamento fonoaudiológico – uma possibilidade de análise. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. (orgs.). **Tempo de fonoaudiologia**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1998. p.139-152.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v 7. p. 26-38.

FREITAS, M. T. A. A Pesquisa de Abordagem Histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057> Acesso em: 6 ago. 2014.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta conhecimento. **Caleidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Tese de Doutorado, Unicamp, 1998. Disponível em: http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_e_praticas_de_ensino_para_pessoas_com_necessidades_educativas_especiais/tese_gesueli.pdf Acesso em: 5 maio 2014.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. **Educação On-Line**, nov. 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5:educacao-especial&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita Acesso em: 4 set. 2016.

GESUELI, Z. M. *Lingua(gem) e Identidade: A surdez em questão. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. *Letramento e Surdez: a visualização das palavras. Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110 – 122, jun. 2006.

GINZBURG, C. *Sinais-Raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.*

GÓES, M. C. R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, n. 9-25, abr. 2000.

GÓES, M. C. R.; BARBETI, R. S. *As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (orgs). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 127-141.*

GRANGER, G. G. *Filosofia do estilo. Tradução de Essai d'une philosophie du style. São Paulo: Perspectiva-EDUSP, 1974.*

HOLEINONE, P. *As sete viagens de Simbad, o marujo e outras histórias. Tradução de Denise Perrotti. São Paulo: Paulinas, 1998.*

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambú. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000.*

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. *Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (orgs). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 143- 160.*

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. *Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (orgs). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 186-200.*

LACERDA, C. B. F. *Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimento. Tese (Doutorado) – Unicamp, 1996.*

LANE, H. **A máscara da benevolência** – a comunidade surda amordaçada. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. Coleção Horizontes Pedagógicos.

LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Entretextos*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 164-177, jan./jun. 2012.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: Oficinas com surdos. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2013. p. 165-183.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da Linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 33-50.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e Surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. O papel do interlocutor. *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho como texto. 4. reimpressão. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL); Mercado de Letras, 2006. p. 115-149.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Um evento singular. *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho como texto. 4. reimpressão. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL); Mercado de Letras, 2006. p. 37-49.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2013. p. 13-26.

NEMIROVSKY, M. **O Ensino da Linguagem Escrita**. Tradução de Neusa Kem Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *In*: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

PIRES, V. O. D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *In: Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação - Gêneros Orais e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 7-16.

ROJO, R. H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN**. Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD – Rom, p. 1-15, 1999.

ROJO, R. H. R.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H.; GARCIA, F. C. Gêneros de discurso nos LD de Línguas; multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. **Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre o livro didático da língua materna e estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. Rio de Janeiro, PUC – RJ, 2008.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, UNISUL, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria da Educação**. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas**. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação, coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge (e outros); adaptação do material original, Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. 7. ed. FDE, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 61-78.

SILVA, I. R.; CHEFFER R. A construção de histórias por alunos surdos: aprendizagem coletiva. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 76-87, jan. 2006. ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1631/1479>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, I. R. *et al.* **Teatro com surdos**: facilitador da leitura e da escrita. *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 1320-1324, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/teatro-como-surdos-facilitador-1197.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In: A Surdez - um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 7-32.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA NETO, M. F. O Ofício, a Oficina e a profissão: reflexão sobre o lugar do professor. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição especial, n. 2, p. 33-50, 2014.

TANAKA, G. F. L. A leitura e a escrita como práticas de desmistificação da “deficiência”. *In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (orgs.). Estilo e gêneros na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 265- 302.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever – perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para crianças menores. *In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (orgs.). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 81-98.

VIDON, L. N. Dialogia, estilo e argumentação. *In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (orgs.). Estilo e gêneros na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 73-101.

ANEXO

Texto completo escrito e produzido pelos participantes surdos

O texto escrito produzido pelos participantes surdos, apresentado a seguir, parte de uma introdução em que os surdos sinalizam e os educadores ouvintes oferecem o modelo correto de escrita:

“Era uma vez um carregador chamado Simbad. Ele andou e chegou a um palácio. Ele viu um banco, pensou em descansar.”

Daí em diante, os participantes surdos sinalizaram enquanto outros surdos registraram o texto em português. A refacção textual foi efetuada por meio de trocas dialógicas entre participantes surdos, enquanto sujeitos do próprio processo de construção da escrita, e educadores ouvintes, enquanto mediadores que criavam condições para a construção e reelaboração desta escrita.

25/04/2013

Depois, ele colocou a carga no chão, viu o patrão e entrou no palácio. Viu jardim florido, as árvores e palmeiras. Ele também viu uma fonte de água.

02/05/2013

Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou:

– Minha vida está triste.

09/05/2013

Depois, um pajem chamou Simbad para segui-lo e conhecer o patrão.

– Oi tudo bem? Qual é seu nome?

– Simbad, eu trabalho com carga.

16/05/2013

Patrão – Eu também me chamo Simbad, o marinheiro.

Patrão – Eu estou vendo você triste mas posso ajudar você. Carregador é diferente de patrão.

Eu vou contar minha história. Fiz sete viagens maravilhosas, mas perigosas. Sente-se ai.

19/09/2013

Primeira viagem

O meu pai morreu, deu dinheiro para mim. Depois eu gastei o dinheiro pois não tinha responsabilidade. Pensei trabalhar como meu pai, de mercador. Eu vendi coisas da casa dele: objetos, tapetes e móveis. Depois resolvi viajar com outros mercadores de barco, de porto em porto.

26/09/2013

Os participantes surdos narram e reescrevem o início da primeira viagem em primeira pessoa, de acordo com o texto original, porém, a partir deste trecho, optam em mudar o foco narrativo para a terceira pessoa. Tal distanciamento do texto lido pressupõe um processo em direção à autonomia na produção de escrita e na competência comunicativa.

Dono de navio aviso jogar a ancora na água, depois as pessoas descembarcar ilha. O homem acendeu o fogo. Pessoa gritou aqui não é ilha não é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não conseguiu chegar no navio. Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha.

08/05/2014

O Simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (o cavalo) a égua amarrada com a corda.

Encontrou o homem.

O homem perguntou:

- *O que você está fazendo aqui?*
- *Eu afoguei no mar.*
- *Venha comigo na caverna.*

18/09/2014 - 02/10/2014

Simbad falou:

- *Por que cavalo está amarrado?*

Cavaliariço respondeu:

- *Porque a noite o cavalo macho vem cruzar com égua.*

Depois égua e cavalo macho termina. Nasce filhote bonito ninguém tem igual.

Cavaliariço disse:

- Você tem sorte, morria de fome na ilha. Depois apresentou seus amigos e eles o receberam bem. Cavaliariço levou Simbad até o Rei.

Chegaram no castelo do rei. Simbad disse:

- *Vou contar a minha história. O rei disse:*
- *Deus salvou sua vida.*

O rei deu trabalho de administrador do porto. Simbad perguntou para o chefe do navio:

- Esse navio vai para Bagdá?

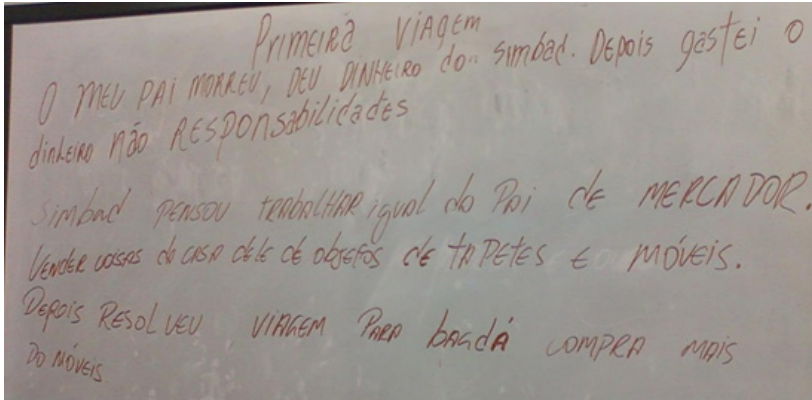
O chefe respondeu:

- Não.

Simbad disse:

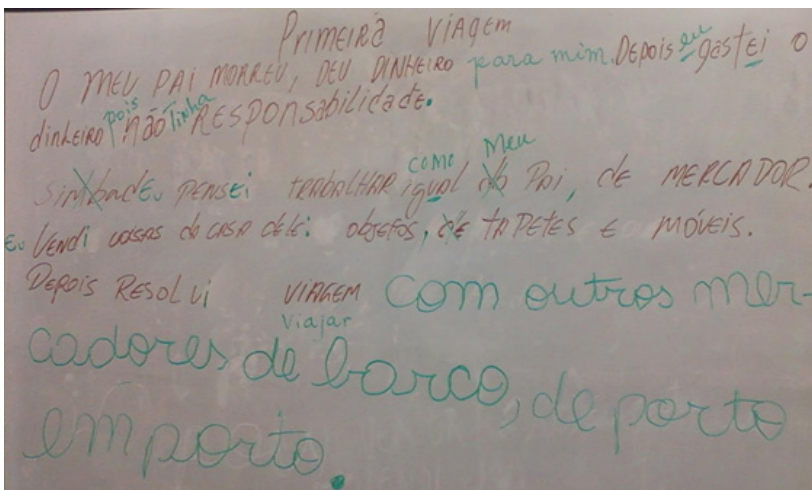
- Sinto saudade porque eu nasci naquela cidade.

Figura 8 - Imagem do trecho da escrita produzida pelos participantes surdos



Fonte: arquivo dos autores.

Figura 9 - Imagem do trecho da escrita produzida pelos participantes surdos



Fonte: arquivo dos autores.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos surdos 11, 12, 14, 29, 32, 36, 38, 39, 43, 45, 46, 64, 68.

análise microgenética 53.

atividade epilinguística 39.

B

bakhtiniana 13, 16, 19, 22, 25, 26, 51, 76, 81.

C

codificação 36.

coleta de dados 60.

contrapalavra(s) 26, 81, 84.

contraste linguístico 36

D

datilologia 74, 79, 89, 93, 96, 97, 133, 136, 150.

decodificação 36, 89, 90.

dialética 11, 20, 36, 49, 50, 76, 91.

dialogismo 16, 19, 25, 140, 149.

discursivo-enunciativa 17, 66, 77.

E

educação bilíngue 27, 29, 41, 42, 52.

educação de ouvintes 16, 41.

educação dos surdos 15, 32, 38, 40.

educador ouvinte 88.

ensino e aprendizagem 11, 12, 17, 22, 25, 26, 30, 33, 45, 49, 84.

enunciativo-discursiva 16, 19, 50, 76, 139, 149.

escriba 86, 89, 93, 94, 101, 103, 106, 107, 110, 112-114, 116, 119, 120, 122, 123, 127, 132, 134, 143, 144.

escrita 11-17, 22, 26, 32-37, 39-41, 43, 45, 46, 49, 52-55, 57, 60, 61, 63-65, 67, 70, 72-76, 81-83, 86-91, 93, 95, 97-99, 101, 104, 105, 108-114, 117, 123-125, 127-130, 132, 133, 135-139, 142, 144, 146-152.

estratégias pedagógicas 27.

etnografia 53.

G

gênero(s) 13, 22-25, 34, 35, 37-39, 44, 45, 54, 61, 64, 67, 73, 97, 100, 133, 134, 139.

gestualidade 27.

H

hipercorreção 150.

I

identificação visual 33.

ideologia hegemônica 27.

informações visuoespaciais 137.

interação discursiva 12, 25, 49.

interação verbal 19-21, 25, 26, 28, 30, 71, 76, 83, 87, 90, 109, 151.

interdiscursiva(s) 16, 51, 52, 71, 78, 119, 151.

interlíngua 39.

interlocutor(es) 30, 32, 38, 41, 44, 46, 54, 63, 71, 84, 86, 88-100, 102, 108, 110, 113, 119, 127, 137, 144, 152.

L

leitura 12-16, 19, 22, 26, 31-37, 43, 45, 46, 49, 52, 54, 55, 60, 64, 65, 67-72, 75, 87, 104, 109-111, 124, 126, 135, 136, 143, 147, 149, 150, 152.

letramento 12, 16, 33-36, 38, 43-46, 54, 64.

léxico 74, 109, 110, 132, 133, 137, 138, 150.

Libras 11-13, 15, 17, 26, 28, 30, 39-41, 43, 45, 46, 49, 52, 55, 56, 58-60, 65-75, 81, 134, 137, 146, 147, 149-152.

língua de sinais 12, 13, 15, 16, 28-33, 36-43, 46, 52, 54, 57, 60, 64, 68-71, 75, 77-79, 95, 99, 116, 123, 134, 135, 137, 149-152.

língua escrita 11-13, 55, 75, 109, 112, 113, 123, 125, 150.

linguagem 11-17, 19-33, 35, 36, 38-46, 50, 52, 53, 55, 57, 59, 61-65, 69, 72-74, 76-78, 81-84, 86-88, 91, 92, 94, 97, 98, 105, 108-110, 121, 124, 129-131, 137-152.

língua oral 12, 28, 52.

Língua Portuguesa 11, 12, 15-17, 19, 22, 29, 32, 34, 35, 39, 41, 43, 45, 56, 49, 50, 54-60, 64, 67, 70, 72-75, 96, 97, 109, 110, 119, 123, 124, 128, 132, 139, 149-152.

Linguística(s) 11, 12, 15, 20, 21, 25-28, 30, 32-39, 42-45, 47, 54, 56, 57, 63-65, 70, 71, 75, 81, 90, 96, 97, 99, 109, 111, 118, 123, 124, 130, 138, 142, 143, 149, 150, 151.

locutor(es) 20-22, 24-26, 28, 34, 63, 75, 108, 137, 139, 140, 142.

M

materialismo histórico dialético 17, 19, 49.

mediação 12, 19, 38, 40, 41, 70, 72, 89.

metalinguagem 39.

metodologia(s) 12, 13, 16, 17, 25, 30, 34, 35, 46, 47, 49, 75, 76.

microetnografia 53.

O

Oficina(s) 11, 12, 14, 16, 17, 49, 50, 52-65, 67, 70-78, 81-84, 87, 88, 93, 95, 97, 101, 103, 108, 109, 111, 132, 138, 139, 141, 143, 158, 149, 150, 152.

oralidade 16, 27, 32, 38, 69.

P

palavra(s) 14, 15, 19-21, 24, 26, 28, 32-36, 38, 39, 41, 44-46, 51, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 73-75, 79, 81, 83, 84, 86-101, 104-111, 115-119, 122, 125, 127-137, 142, 143, 147, 149, 150, 152.

paráfrase 73.

Pedagogia mediante 11.

prática da linguagem 38.

prática pedagógica 38, 40, 73.

práticas discursivas 16, 21, 36, 83, 97, 149, 151.

práticas sociais 16, 31, 36, 43, 55, 139, 152.

processo de leitura 12, 13, 35, 71.

processo educativo 11, 19, 49.

R

recursos didáticos 12.

reescrita coletiva 16, 60, 83, 104, 109, 149.

S

segunda língua 11, 12, 14-16, 27, 29, 37-39, 41, 43, 45, 47, 49, 50, 52, 54, 60, 68, 81, 97-99, 108, 149-152.

semântico(s) 12, 38, 43, 66, 72, 113.

sensorio-motor 12.

signos gráficos 13.

sistematização da língua 38, 72.

soletração 89, 93, 150.

V

visualidade 46.

AUTORES



Djair Lázaro de Almeida

Graduação em Odontologia pela Faculdade de Odontologia de Presidente Prudente – Unoeste (1981), Especialização em Odontopediatria pela Universidade de São Paulo (USP) – Bauru (1988). Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1998), Especialização (lato sensu) em Literatura e Semiótica pela Faculdade de Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (2000), Mestre em Educação – Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2009) e Doutor em Educação Especial pela UFSCar (2017). Tem experiência na área de Letras, atuando na Diretoria de Ensino – Região de São Carlos, como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – Educação Especial.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-PPGEEs. Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR/ROMA) em 2003 e na Universidade de Barcelona em 2017. Vencedor do 1º Lugar da 56ª Prêmio JABUTI área de Educação com o livro *Tenho um aluno surdo e agora?*, Ed. UFSCar.

ANDO, CURIOSO, RESOLVEU ATRAVESSAR O PORTÃO E ENTRAR NO
RDIM: PENSOU ESTAR NO PARAÍSO. PARA ONDE QUER QUE OLHAS-
HAVIA CANTEIROS FLORIDOS, FONTES JORRANDO, PALMEIRAS
GIGANTESCAS À SOMBRA DAS QUAIS PASSEAVA UM GRUPO DE HOMENS
ELEGANTES, SERVIDOS POR PAJENS, QUE IHES OFERECIAM DOCES E
BEBIDAS. ERA UMA VEZ, EM BAGDÁ, UM CARREGADOR CHAMADO SIMBAD.
UM DIA, PASSANDO DIANTE DE UM PALÁCIO, VIU UM BANCO E RESOLVEU
DESCANSAR UM POUCO. COLOCOU A CARGA NO CHÃO E IA SENTAR-SE
QUANDO, CURIOSO, RESOLVEU ATRAVESSAR O PORTÃO E ENTRAR NO
RDIM: PENSOU ESTAR NO PARAÍSO. PARA ONDE QUER QUE OLHAS-

HAVIA
CANTEIROS
FLORIDOS,
FONTES
JORRANDO,
PALMEIRAS
GIGANTESCAS
À SOMBRA
DAS QUAIS
PASSEAVA
UM GRUPO
DE HOMENS
ELEGANTES,
SERVIDOS
POR PAJENS,
QUE IHES
OFERECIAM
DOCES E
BEBIDAS. ERA
UMA VEZ,

Esta obra descreve e analisa o processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito.

O processo da reescrita, em contexto de oficina, foi colocado neste trabalho como objeto de reflexão sobre as práticas e as formações discursivas que incidiram sobre a aprendizagem dos participantes surdos. A reflexão proposta norteia-se pelas seguintes questões: Quais os possíveis caminhos percorridos pelos surdos para a conquista do português escrito?; De quais alternativas os surdos se valem para tal conquista a partir de seu território linguístico?; Como as práticas e as formações discursivas estabelecidas nas oficinas reverberaram no ambiente de aprendizagem?

EM BAGDÁ, UM CARREGADOR CHAMADO SIMBAD. UM DIA, PASSANDO
DIANTE DE UM PALÁCIO, VIU UM BANCO E RESOLVEU DESCANSAR UM
POUCO. COLOCOU A CARGA NO CHÃO E IA SENTAR-SE QUANDO, CURIOSO,
RESOLVEU ATRAVESSAR O PORTÃO E ENTRAR NO JARDIM: PENSOU
ESTAR NO PARAÍSO. PARA ONDE QUER QUE OLHAS-SE, HAVIA CANTEIROS
FLORIDOS, FONTES JORRANDO, PALMEIRAS GIGANTESCAS À SOMBRA DAS
QUAIS PASSEAVA UM GRUPO DE HOMENS ELEGANTES, SERVIDOS POR
PAJENS, QUE IHES OFERECIAM DOCES E BEBIDAS. ERA UMA VEZ,

