

Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas / *Literacy of Deaf People: Language Social Practices between Two Languages/Cultures*

Ana Claudia Balieiro Lodi*

Elaine Cristina Bortolotti**

Maria José Zanatta Cavalmoreti***

RESUMO

Este artigo, construído à luz das obras de Bakhtin, tem como objetivo discutir algumas especificidades das práticas de letramento de surdos, considerando que elas são constituídas a partir de práticas sociais de linguagem que envolvem duas línguas - Libras e português, línguas que compartilham o mesmo espaço/tempo nas diferentes esferas de atividade e que possuem forças socioculturais e ideológicas assimétricas. Essa particularidade linguístico-discursiva determina que práticas de letramento em ambas as línguas sejam postas em relação, estabelecendo, no interior delas, um diálogo (nem sempre pacífico) entre línguas/culturas. Considerando esses pressupostos, será apresentada uma proposta educacional na qual os alunos, a partir da vivência da Libras em sua dimensão discursiva/genérica, têm desenvolvido práticas de letramento nas duas línguas. Embora ainda inicial, acredita-se que este processo possa vir a (re)significar e transformar a relação histórica que tem constituído o diálogo que as comunidades surdas têm estabelecido com a língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue para surdos; Práticas de letramento; Língua brasileira de sinais; Língua portuguesa escrita

ABSTRACT

This paper, written in the light of Bakhtin's work, aims to discuss some specificities of literacy practices for deaf people, since they are constituted on the basis of social practices involving the two languages - Brazilian Sign Language (LIBRAS) and Portuguese. These languages share the same space/time in different spheres of activities and have asymmetric social-cultural and ideological forces. This linguistic-discursive feature relates literacy practices in both languages by establishing, within them, a dialogue (not always peaceful) between languages/cultures. Based on these assumptions, an educational proposal will be presented in which students have developed literacy practices in both languages using their experience in Libras in its discursive/generic dimension. Although still in an early stage, this process might (re)signify and change the historical relationship that has been constituting the dialogue that deaf communities have established with Portuguese.

KEYWORDS: Bilingual Education for the Deaf People; Literacy Practices; Brazilian Sign Language; Written Portuguese

* Universidade de São Paulo - USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil; FAPESP, Proc. 2010/11012-1; analodi@ffclrp.usp.br

** Prefeitura Municipal de Santa Cruz das Palmeiras, São Paulo, Brasil; FAPESP, Proc. 2011/00092-7; elaine.c.bortolotti@gmail.com

*** Prefeitura Municipal de Santa Cruz das Palmeiras, São Paulo, Brasil; FAPESP, Proc. 2011/00093-3; deka.zanatta@terra.com.br

Introdução

Diversas pesquisas, na última década, têm se dedicado a estudar as práticas de letramento desenvolvidas por surdos e, no conjunto de textos publicados sobre o tema, podem ser observadas diferentes concepções sobre língua/linguagem escrita que se refletem, diretamente, na compreensão do conceito de letramento. Entretanto, apesar da pluralidade de vertentes teóricas nas quais esses estudos se inscrevem, pode-se dizer que há um ponto de convergência entre eles: o reconhecimento de que a linguagem escrita da língua portuguesa constitui-se em segunda língua para as comunidades surdas e de que, para esta aprendizagem, a língua brasileira de sinais (Libras) deve ser concebida como primeira língua.

Essa relação entre línguas, constitutiva deste grupo sociocultural, torna, porém, o processo de letramento de surdos particular, ao considerar que suas condições de bilinguismo diferem daquelas observadas para pessoas ouvintes usuárias ou aprendizes de duas línguas orais/escritas; aproximam-se dos processos desenvolvidos por outros grupos socioculturais minoritários que vivem em territórios geográficos específicos; porém deles também se afastam, na medida em que surdos e ouvintes e, portanto, as duas línguas envolvidas neste processo, convivem em um mesmo espaço/tempo.

Dada esta particularidade, muitos aspectos mereceriam ser discutidos em um trabalho que se propõe a tratar da temática letramento de surdos; no entanto, dados os limites impostos por um artigo científico, escolhas precisaram ser feitas. Assim, para a construção deste texto, serão tecidas discussões sobre algumas especificidades dos processos de letramento de surdos à luz das obras de Bakhtin para, posteriormente, serem apresentadas algumas práticas de letramento de alunos surdos que participam de uma proposta educacional em desenvolvimento em uma cidade do interior paulista.

1 Práticas de letramento de surdos: processos dialógicos entre línguas/culturas

Para o desenvolvimento das discussões que constituem este artigo, assume-se letramento como um conjunto de práticas sociais de linguagem relacionadas ao uso de materiais escritos, que se relacionam, intrinsecamente, com valores socioculturais, linguístico-discursivos e político-ideológicos (SIGNORINI, 2001). Dessa concepção

decorre a compreensão de que, no caso de pessoas ouvintes, oralidade e escrita inscrevem-se em um contínuo, não polarizado, de desenvolvimento de linguagem e que, portanto, as práticas desenvolvidas em diferentes *agências de letramento* (família, igreja, entre pares) sobrepõem-se e estabelecem relações múltiplas com aquelas desenvolvidas nos espaços escolares (ROJO, 2001).

Essa concepção aplicada ao letramento de surdos implica, então, conceber que as comunidades surdas participam, nas diferentes esferas de atividade humana, de práticas sociais de linguagem em duas línguas: em Libras, que é uma língua ágrafa, e em língua portuguesa, de materialidade oral e escrita. Portanto, essa particularidade linguístico-discursiva coloca invariavelmente em relação os letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras com aqueles relacionados à escrita da língua portuguesa. Neste sentido, as práticas de letramento que eles desenvolvem não devem ser identificadas ou reduzidas à competência de escrita: “ser letrado, neste sentido, é ser competente na participação de certas formas de discurso, *independente de poder ler e escrever ou não*” (OLSON; ASTINGTON, 1990, p.711, tradução nossa¹). Seu desenvolvimento implica, desse modo, participação e envolvimento dos surdos nos discursos da cultura letrada em ambas as línguas; significa saber falar sobre eles e refletir, metalinguisticamente, sobre aquilo que é enunciado e sobre os sentidos que circulam nesses textos.

Para este processo, entende-se, como condição primeira, que aos surdos deve ser garantida a imersão na cadeia interdiscursiva constitutiva das interações verbais em Libras, processo que depende do estabelecimento de relações com outros surdos usuários de Libras. Práticas discursivas que carregam sentidos e visões de mundo e de sujeitos, logo de caráter dialógico e ideológico, que diferem, em diferentes graus, daquelas constitutivas da sociedade ouvinte. Discursos que propiciam o desenvolvimento de práticas de linguagem de diferentes esferas de atividade humana, pois, em consonância com Bakhtin (2000, p.282), entende-se que “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Nesse sentido, ao se pensar em processos educacionais para alunos surdos, torna-se fundamental que eles participem de diferentes espaços onde a Libras se

¹ No original em inglês: “to be literate, in this sense, is to be competent to participate in a certain form of discourse, *whether one can read and write or not*” (OLSON; ASTINGTON, 1990, p.711; emphasis in original).

constitua língua de interlocução e que nestes haja a participação de adultos surdos, responsáveis por inseri-los na corrente viva e ininterrupta de comunicação verbal em Libras, discursos que, materializados nos enunciados, constituirão determinados gêneros do discurso nesta língua, vivência discursiva que pode vir a ser posta em diálogo com a linguagem escrita da língua portuguesa.

Esta relação entre enunciados/discursos/textos e, portanto, entre universos socioculturais distintos constitutivos da primeira (L1) e da segunda língua (L2), que caracteriza os diferentes contextos educacionais bilíngues, recobre-se de uma particularidade ao se pensar em estudantes surdos: neste processo entram em jogo forças linguísticas e ideológicas bastante heterogêneas, que caracterizam a relação sociocultural entre Libras e português. Um processo que pode ser compreendido de forma análoga ao discutido por Bakhtin/Volochinov (1999) quando trataram do papel colonizador da palavra estrangeira nas diferentes esferas de criação ideológica, quando na formação das civilizações. Linguagem que, carregada de forças e estruturas, determinou que a língua estrangeira, na consciência histórica dos povos, “se fundisse com a ideia de *poder*, de *força* (...) [e] de *verdade*” (p.101).

Embora a língua portuguesa não se constitua língua estrangeira para o grupo sociocultural de surdos, na medida em que as relações que eles vivenciam em seu cotidiano é também perpassada por essa língua, ela tem sido assim tratada e imposta, historicamente, nos processos educacionais de alunos surdos. No entanto, do mesmo modo que as línguas estrangeiras, o português quando compreendido como segunda língua, não pode ser tratado como ideologicamente vazio. Por esta razão, quando se pensa em seu uso por pessoas surdas, deve-se considerar que neste processo é também instaurado um confronto ideológico, um campo de lutas e de contradições. Nesse sentido, a linguagem escrita da língua portuguesa precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo com a L1 dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados.

Somada à força sociocultural e ideológica da língua portuguesa em relação à Libras, ao se refletir sobre os processos que envolvem sua aprendizagem por surdos, deve-se ainda levar em conta outro fator diferencial: de forma diferente de outros contextos bilíngues, aprender a linguagem escrita da língua portuguesa implica também

aprender o que é ler e produzir textos escritos, dada a particularidade da Libras de ser ágrafa (LODI, 2014a, 2014b). Compreende-se que uma forma de propiciar este processo é possibilitar, aos alunos, práticas de leitura e de produção textual em Libras, para que, posteriormente, este conhecimento seja posto em diálogo com a L2. Este processo torna-se possível se as práticas de leitura forem compreendidas como

um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação (LODI, 2004, p.12).

Textos/discursos que, como produto de criação ideológica, constituem-se em um dado contexto histórico, social e cultural e que sempre estarão em diálogo com outros textos/discursos. Textos que nascem de e mantêm conexão direta com uma situação extraverbal constitutiva de sua significação. Discursos que, por estarem inexoravelmente ligados a determinadas esferas de atividade, adquirem sentido no âmbito dos gêneros do discurso.

Nesse processo reside mais uma especificidade do letramento de surdos: conceber que todas as nossas enunciações são moduladas por gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), “práticas sociais relativamente estáveis de instauração de sentido via linguagem, realizando-se mediante discursos” (SOBRAL, 2009, p.86), pressupõe compreender que o uso da Libras, nas diferentes esferas de atividade humana, materializa-se também por meio das enunciações/gêneros discursivos nesta língua, constituindo-se, desse modo, em recortes ideológicos do mundo possibilitados pela esfera de atividade na qual se inscrevem. Esses gêneros, considerando-se a especificidade discursiva da Libras, ou seja, sua materialidade visual, gestual e espacial, devem, portanto, ser estudados a partir dessa singularidade linguística que os constitui.

No entanto, reflexões merecem ser feitas em relação aos gêneros secundários em Libras, por se reconhecer que ainda são escassos os estudos que buscam compreender sua constituição socio-histórica e, portanto, os pontos ou não de contato destes com aqueles em língua portuguesa, ao se considerar que ambas as línguas partilham de uma mesma esfera, em um mesmo espaço/tempo. Além disso, ao se olhar para os espaços

educacionais, *locus* pensado e organizado por e para ouvintes, não se pode negligenciar o fato de haver o predomínio dos gêneros discursivos em língua portuguesa convivendo/dialogando, de forma assimétrica, com aqueles da e em Libras.

Torna-se importante considerar também que muitos adultos surdos sofreram um processo de escolarização que buscava sua normalização pela linguagem oral da língua portuguesa, elemento que, ilusoriamente, possibilitaria a articulação do individual com o coletivo e, assim, o controle dos comportamentos segundo uma determinada norma, como forma de aproximar o diferente do espaço social igualitário e homogeneizador permitido por esta língua. Desse modo, os adultos surdos, hoje interlocutores privilegiados das crianças e jovens surdos nas diferentes práticas sociais de linguagem, também se constituíram a partir da ideologia hegemônica da língua(gem) única - língua portuguesa - que “expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (BAKHTIN, 1998, p.81). Nesse sentido, estes sujeitos foram também constituídos a partir de uma relação ideológica e linguístico-cultural assimétrica, que sempre buscou valorizar a força da língua portuguesa.

Embora se observe um novo movimento sociocultural dos surdos que buscam, nas últimas décadas, uma redefinição das bases ideológicas determinantes da constituição deste grupo pela linguagem (materializadas pelo reconhecimento da Libras e valorização deste saber nos espaços educacionais), ainda é muito recente a participação sociopolítica das comunidades surdas nas diferentes esferas. Ao se considerar que qualquer transformação só pode ser sentida se consideradas as interações verbais, já que é na palavra que as fases de transição, de mudanças sociais adquirem novos contornos socioideológicos, pode-se dizer que no diálogo assimétrico entre os contextos socioculturais compartilhados entre a Libras e a língua portuguesa, há, no interior dos gêneros do discurso secundários naquela língua, certa ‘hibridização’: processo involuntário inconsciente no qual há uma “mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado [...] o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas [...] por uma diferença social [...] das línguas” (BAKHTIN, 1998, p.156).

Este processo, no entanto, não se constitui em um hibridismo linguístico e intencional característico das obras literárias, conforme discutido por Bakhtin (1998),

mas em um hibridismo histórico-orgânico, que embora presente em todo enunciado, dada sua essência dialógica, coloca em diálogo duas línguas/culturas que carregam, em seu interior, dois pontos de vista, duas visões e, portanto, duas formas de consciência verbal sobre o mundo. Entende-se que essa possibilidade de se refletir sobre o ‘hibridismo’ presente nos gêneros em Libras abre “espaços novos de enunciação que redesenham a geometria das relações culturais contestando suas hierarquias de poder” (PAGANO; MAGALHÃES, 2005, p.26), um poder linguístico e cultural que, conforme as autoras, se manifesta nas práticas de significação e, portanto, nos eventos discursivos.

Desse modo, ao se considerar a relativa estabilidade e flexibilidade dos gêneros, que se diferenciam e se ampliam conforme a esfera se desenvolve e se torna mais complexa, como nos informou Bakhtin (2000), e o processo de hibridização, de extrema importância para as transformações históricas da linguagem, reconhece-se que alguns gêneros em Libras ainda estão em formação (SOBRAL, 2006) ou em processo de estabilização. E nestes enunciados, considerando os processos dialógicos constitutivos da historicidade dos surdos, vozes em Libras e em língua portuguesa convivem no interior destes gêneros.

Alguns estudos (LODI, 2014a, 2014b; PELUSO, 2007, 2011) têm demonstrado que textos/discursos produzidos e elaborados em língua de sinais, se registrados em videografações, podem constituir um instrumento para a perpetuação, logo a relativa estabilização dos enunciados em língua de sinais – gêneros do discurso (principalmente os secundários) – instituídos historicamente, a partir das novas interações verbais dos surdos nas diferentes esferas de atividade. Acredita-se que, por intermédio dessa prática, torna-se possível promover aos estudantes a apropriação da língua, em suas diferentes formas de enunciar, logo em diferentes gêneros,

modo[s] de dizer que tem suas regras e suas finalidades engendradas socialmente, o que confere a todo discurso o caráter de uma prática social. [...] As regras e as finalidades dos gêneros não são nunca inteiramente explícitas, e sua aprendizagem exige a mesma competência que exige uma língua, isto é, a de poder deduzir as regras a partir do uso que fazem os outros. Aprendizagem inconsciente, na maioria dos casos, que deve permitir ao sujeito falante identificar, em cada situação em que se encontra, que gênero está em vigor (AMORIM, 2002, p.14-15).

Permite ainda, nesse processo, a leitura e produção de textos em Libras que refletem e refratam o horizonte sociocultural dos surdos, possibilitando um posicionamento diante das diferentes visões de mundo que se materializam nos distintos discursos em circulação social, pois “a palavra que entra para a enunciação é uma unidade cultural do discurso-língua vivo, dinâmico; como tal, é dotada de tudo que é próprio da cultura, sobretudo as significações cognitivas, éticas e estéticas” (MACHADO, 1997, p.154).

2 Práticas de letramento em uma proposta de educação para surdos

A proposta educacional em foco neste artigo está sendo desenvolvida desde o segundo semestre de 2009, e tem como objetivo propiciar a transformação dos processos educacionais para os alunos surdos, com vistas à implantação de uma política municipal de educação que considere suas especificidades linguísticas e socioculturais. No início de 2012, após avaliação dos poucos ganhos em relação à aprendizagem dos alunos surdos no período em que estiveram incluídos com ouvintes na sala de aula (1º ao 3º ano do ensino fundamental) foi implantada, na escola, uma sala de 4º ano na qual a Libras constituiu-se língua de interlocução entre professor-alunos e alunos-alunos para o desenvolvimento dos processos educacionais. Estudavam nesta sala, que ficou sob a responsabilidade de uma professora ouvinte bilíngue, dois alunos surdos, de 10 e 12 anos (únicos matriculados neste ano escolar).

Além disso, deu-se início a: a) formação em serviço dos profissionais ouvintes bilíngues, com vistas ao desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem em equidade ao oferecido às crianças ouvintes, residindo a diferença na língua²; b) formação em serviço de um professor surdo responsável por possibilitar o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelas crianças surdas em sua dimensão discursiva/genérica, contratado desde 2010 (trabalho realizado no contra turno escolar); e c) criação de um espaço voltado ao ensino da escrita da língua portuguesa como L2, considerando as particularidades que envolvem este processo e o pouquíssimo conhecimento que as crianças puderam construir da escrita no período em que estiveram

² Esta formação diz respeito ao desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino pensadas e desenvolvidas em Libras, considerando que os professores em questão possuíam domínio da língua.

incluídas (também realizado no contra turno escolar). Buscou-se ainda garantir, por meio de reuniões periódicas, o diálogo entre os trabalhos desenvolvidos pelos três profissionais responsáveis por este processo educacional ao se considerar que suas práticas estão intrinsecamente relacionadas.

Em trabalhos anteriores (LODI, 2014a, 2014b) foram discutidas práticas de letramento desenvolvidas pelos estudantes envolvendo a leitura de textos do gênero do discurso contos de fadas e histórias infanto-juvenis, produzidos em Libras pelo professor surdo e pelos próprios alunos. Como todas as práticas eram videogravadas, os alunos podiam ler/reler os textos produzidos quantas vezes fossem necessárias, instaurando, desse modo, um processo contínuo de construção de sentidos. A partir desses textos, os processos enunciativos específicos da Libras puderam ser também focalizados e discutidos pelo professor surdo, não como objeto de ensino, mas em seu valor constitutivo de sentido(s). A análise desta prática elucidou

a possibilidade de se propiciar processos de desenvolvimento de linguagem/apropriação da primeira língua a partir do olhar para os gêneros do discurso [...] [além do] papel fundante que esta língua [Libras] adquire para os processos educacionais de alunos surdos, a partir do momento em que apenas a partir dela processos/práticas de leitura e de produções de textos, compreendidos em sua dimensão genérica, podem ser instaurados/as [...] processos que só podem se tornar possíveis na medida em que somos inseridos na cadeia de sentidos que constituem os processos de interação verbal. [...] Implica ainda poder construir sentidos dos diferentes discursos em circulação no interior da escola, no espaço familiar e no contexto sociocultural mais amplo, dialogando com a cadeia de sentidos construída no fluxo de comunicação verbal (LODI, 2014a).

Este processo, que antecedeu práticas de leitura em língua portuguesa, foi determinante para que estas últimas fossem instauradas e, para seu desenvolvimento, buscou-se assegurar o respeito aos processos constitutivos e de produção de sentidos em ambas as línguas.

Reconhece-se ainda que a leitura da linguagem escrita da língua portuguesa antecedendo práticas de produção escrita nesta língua determinou que as crianças se apropriassem das formas da segunda língua e dos processos discursivos que a constitui em sua dinâmica viva, fato que, espera-se, venha a possibilitar o estabelecimento de uma relação com o português que os permita refletir sobre outras leituras, que lhes dê novas possibilidades de dizer nesta outra língua,

não como algo pronto e fechado, mas como um processo que envolve a construção de sentidos em uma língua que não é a constitutiva das crianças (LODI, 2014b).

No presente artigo, considerando-se os processos acima descritos, serão focalizadas as primeiras produções escritas em língua portuguesa realizadas pelos alunos surdos, processo que teve início somente após ter sido assegurado certo domínio dos estudantes na leitura de textos em ambas as línguas.

A primeira atividade foi desenvolvida a partir do gênero do discurso entrevista. Inicialmente foi garantido aos estudantes o conhecimento do gênero por meio de discussões sobre entrevistas assistidas na televisão, observadas/vividas em projetos da escola, e pela compreensão da dinâmica desta prática de linguagem em Libras a partir de vídeos em circulação na internet. No entanto, cientes de que apenas ver entrevistas não é o suficiente para o domínio do gênero, este passou a ser vivenciado pelos estudantes em sua integridade discursiva, a fim de que lhes fosse possível conhecer, compreender e dominar o todo do enunciado, saber moldar seus enunciados às formas estilísticas e composicionais específicas do gênero, além de saber “tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo certo” (BAKHTIN, 2000, p.304).

Para esta vivência, foi muito importante a parceria entre professor surdo e professora ouvinte bilíngue. Assim, inicialmente, o professor surdo entrevistou os alunos em Libras sobre assuntos envolvendo suas vidas e o cotidiano escolar e, posteriormente, foi sugerido às crianças que elas entrevistassem o professor. Ou seja, buscou-se propiciar aos alunos a participação em práticas sociais em Libras com o objetivo de possibilitar a eles o domínio do gênero³. Após a elaboração das perguntas a serem feitas ao profissional (em Libras), sugeriu-se que estas ganhassem alguma forma de registro escrito, que se constituiria em uma espécie de roteiro para a entrevista. Foi dada ainda liberdade para que os alunos realizassem a escrita das perguntas da forma como quisessem, desde que conseguissem ler seus registros no momento da entrevista. Depois da realização da entrevista com o professor surdo (também videogravada), os

³ Como ainda não existem descrições deste gênero em Libras, reconhece-se neste um hibridismo histórico-orgânico; porém como as interações ocorriam em Libras, entende-se que a prática desenvolvida possibilitou novos espaços de enunciação e de relações linguístico-culturais constitutivas das produções de sentido encadeadas nestes eventos discursivos.

alunos assistiram a filmagem e escreveram as respostas obtidas logo abaixo das perguntas por eles elaboradas⁴.

1. André, eu amo (☺) l?	1. André, você gosta de comer o que? ⁵ Eu e minha namorada gostamos de comida japonesa, chopp e caipirinha.
Eu amo André a (☺) l (☺) l (☺) l	
2- Ele André 2013 agia amo (☺)	2. André você foi em 2013, gosta de praia? Fiquei em casa, não tinha dinheiro.
casa R\$ não	

Figura 1

Observa-se, já nesta primeira produção escrita, que a preocupação das crianças centrou-se na manutenção dos sentidos dos enunciados e não nas formas linguísticas em língua portuguesa, pois quando não sabiam como realizar a escrita das palavras em português, introduziam desenhos como forma de garantir a completude da enunciação.

Outro aspecto que chamou a atenção, no diálogo entre línguas instaurado, foi a opção dos estudantes pela escrita do verbo amar em substituição ao verbo gostar. Os verbos em questão, em língua portuguesa, possuem contornos semânticos distintos, muito embora sejam, em alguns contextos, usados como sinônimos. O mesmo pode ser observado em Libras, porém, nesta língua, a enunciação desses verbos é realizada por um mesmo sinal, residindo a diferença, em suas respectivas significações, na expressão facial e corporal (aspectos não manuais constitutivos dos sentidos em Libras) e que eram utilizados pelos alunos quando enunciavam nesta língua. Duas hipóteses não excludentes podem ser levantadas para a compreensão da escolha realizada pelos estudantes: a primeira trata da aproximação de sentidos permitida entre os verbos, fato que pode ter levado os estudantes a optarem pela forma mais simples de grafia; a segunda relaciona-se à própria proposta da atividade – a escrita solicitada deu-se na forma de tradução (Libras - língua portuguesa), prática que pode ter distanciado os estudantes do uso vivo da Libras, por estarem em tempo/espaço distintos do momento

⁴ Foram trazidas para compor este artigo produções de apenas uma das crianças, pois embora as atividades fossem individuais, a dinâmica instaurada em sala de aula permitia que os trabalhos produzidos pelos alunos fossem constantemente compartilhados, fato que gerou a escrita de enunciados similares. Entende-se assim que as produções apresentadas representam a dupla de alunos e, por essa razão, será usada a forma plural para as discussões dos dados.

⁵ A fim de garantir maior compreensão dos enunciados frente aos objetivos deste artigo, os enunciados presentes na entrevista (filmada) foram traduzidos para o português pelas autoras deste trabalho.

de interlocução, levando-os ao apagamento dos processos de significação realizados não manualmente nos processos enunciativos nesta língua.

Considerando, no entanto, o envolvimento demonstrado pelos alunos com esta prática de linguagem, outras entrevistas foram elaboradas e realizadas com e pelos estudantes nos meses seguintes: novamente do professor surdo às crianças (a pedido delas), entre os alunos e deles com a professora bilíngue e com outros profissionais da escola. O processo manteve-se o mesmo: filmagem das entrevistas e posterior registro das perguntas e respostas a partir dos filmes realizados. No entanto, visando auxiliar na construção de enunciados em língua portuguesa pelas crianças, gradativamente, os registros feitos por desenhos passaram a ser traduzidos para o português pela professora, sempre considerando o contexto em que a palavra foi enunciada. Outro aspecto que se tornou objeto de atenção refere-se ao uso pronominal em português, processo que foi discutido primeiro em Libras para, posteriormente, ser posto em relação com o português, tendo como base, para este trabalho, o próprio texto escrito pelos alunos.

Desse modo, as diferentes formas de enunciar em ambas as línguas começaram a ser objeto de análise e de atenção, culminando na produção abaixo (fig. 2) - registro da última entrevista por eles realizada com uma profissional da escola⁶, e no qual é possível perceber, nos enunciados escritos pelos alunos, que, pouco a pouco, eles vão se tornando mais confiantes na prática de escrita e começam a fazer uso de alguns aspectos discursivos da língua portuguesa⁷.

Pode-se observar, nos enunciados produzidos nesta atividade, que os desenhos, embora ainda presentes, adquiriram novo sentido: ao invés de serem eles lugares de significação, passaram agora a dialogar com a informação escrita como forma de assegurar o sentido em português, língua ainda em processo de aprendizagem. Desse modo, eles apareceram ora antecipando ora acompanhando a palavra escrita (e não mais a substituindo). Nota-se também o início de uma diferenciação, mas também a convivência, de processos discursivos em Libras e em português na escrita das crianças.

⁶ Para a organização da atividade, após a elaboração das perguntas em Libras e posterior registro, alunos e professora trabalharam na construção dos enunciados em português, respeitando-se os sentidos construídos por eles em Libras. Ao final, as crianças pediram para digitar as questões que serviriam de roteiro para a entrevista.

⁷ A fim de facilitar a leitura das produções escritas dos estudantes pelos leitores deste texto, optou-se por transcrevê-las.

<ul style="list-style-type: none"> • Qual é seu nome? <i>Érika</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o seu nome? Érika
<ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos tem? <i>41</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos você tem? 41
<ul style="list-style-type: none"> • Você tem filhos? <i>tem Menino 1</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Você tem filhos? tem menino 1
<ul style="list-style-type: none"> • Onde você mora? Com quem (família)? <i>filho, pai eu [desenho] CASA</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Onde você mora? Com quem (família)? filho, pai, eu (desenho de uma casa) casa
<ul style="list-style-type: none"> • Você gosta de passear, onde? <i>gosto [desenho] shopping</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Você gosta de passear, onde? gosto (desenho do sinal) Shopping
<ul style="list-style-type: none"> • Qual comida você mais gosta? <i>eu gosto churrasco - [desenho]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual comida você mais gosta? Eu gosto churrasco (desenho de um espeto)

Figura 2

Chama a atenção, no entanto, o uso realizado pelos alunos do pronome pessoal de primeira pessoa do singular: não explicitado em *gosto shopping*, mas presente em *eu gosto churrasco*. Embora se reconheça que em ambas as línguas, nos contextos em questão, a elipse do pronome seja aceita, torna-se importante recordar que os usos dos pronomes em português foram objeto de trabalho anterior, considerando a primeira produção realizada pelos alunos (Figura 1). Nesse sentido, embora não seja possível afirmar, parece ser a presença do “eu” uma reflexão do trabalho anterior.

Novas práticas, então, passaram a ser realizadas e, com elas, novos gêneros do discurso introduzidos na vivência dos alunos. O primeiro deles foi o gênero fábulas, tendo sido escolhido, como primeiro texto, “A Galinha dos Ovos de Ouro”. Para este trabalho foi utilizado um material composto por um livreto, no qual a fábula, adaptada da obra de La Fontaine, é apresentada em português, e por um CD-ROM, que contém a tradução da fábula para Libras⁸. O texto em português foi construído a partir de enunciados curtos, separados em parágrafos, complementados por imagens da história. A tradução para Libras que compõe o CD-ROM é apresentada em uma janela colocada à frente de uma das imagens constitutivas do livreto projetada na tela (lenhador segurando um ovo de ouro em uma de suas idas à cidade).

⁸ *Historietas contadas em Libras*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2013.

Inicialmente as crianças assistiram ao vídeo em Libras e, após sua leitura e discussão em sala, foi-lhes disponibilizado o livro em português, também para leitura. Em seguida, os estudantes foram convidados a responder algumas perguntas, elaboradas de forma a garantir que as respostas não estivessem explícitas/prontas nos textos. Acrescenta-se ainda que o livreto ficou disponível para consulta dos alunos, caso tivessem dúvida sobre a escrita de palavras em português. Importante enfatizar que esta foi a primeira produção escrita dos alunos realizada autonomamente, ou seja, sem envolver um processo de tradução. O resultado observado foi o seguinte⁹:

"A GALINHA DOS OVOS DE OURO"	"A GALINHA DOS OVOS DE OURO"
<p>1- Como vivia o lenhador? O que ele fazia? R: casa pobre mulher filhas roça plantava milho e feijão criava galinhas</p> <p>2- O que ele descobriu que o deixou surpreso? R: Ele descobriu surpresa botado ovo ouro</p> <p>3 - O que ele fez com os ovos de ouro? R: Ele ovo ouro correu cidade trocou dinheiro mantimentos casa ovo ouro trocou comprou roupas e calçados família</p> <p>4 - Por que ele matou a galinha? R: Ele matou galinha Pegar ouro</p> <p>5 - Como era a galinha por dentro? R: galinha dentro não tem igual galinha</p> <p>6 - O que aconteceu depois que ele matou a galinha? R: Ele matou galinha ambição quer tudo perde riqueza acabou (FIM)</p>	<p>1. Como viva o lenhador? O que ele fazia? R.: casa pobre mulher filhos roça plantava milho e feijão criava galinhas.</p> <p>2. O que ele descobriu que o deixou surpreso? R.: Ele descobriu surpresa botado ovo ouro</p> <p>3. O que ele fez com os ovos de ouro? R.: Ele ovo ouro correu cidade trocou dinheiro mantimentos casa ovo ouro trocou comprou roupas e calçados família.</p> <p>4. Por que ele matou a galinha? R.: Ele matou galinha Pegar ouro</p> <p>5. Como era a galinha por dentro? R.: galinha dentro não tem igual galinha</p> <p>6. O que aconteceu depois que ele matou a galinha? R.: Ele matou galinha ambição quer tudo perde riqueza acabou (FIM)</p>

Figura 3

Pode-se observar, nos enunciados produzidos pelos alunos, que a leitura da fábula em Libras foi determinante para a reflexão dos estudantes sobre o texto, processo que viabilizou, quando na elaboração das respostas:

a) o diálogo com a pergunta: como a primeira pergunta dizia respeito à maneira como o lenhador vivia e ao que ele fazia, os alunos, possivelmente, entenderam não ser

⁹ Assim como na figura 2, visando facilitar a leitura das produções escritas dos estudantes pelos leitores, estas aparecem transcritas na coluna da direita.

necessária a repetição da referência (homem/lenhador ou sua pronominalização – ele), porém, nas demais respostas, observamos um processo diferente, como será discutido posteriormente;

b) o diálogo entre a vivência dos alunos com informações não explicitadas nos textos, como por exemplo, a enunciação de que o lenhador vivia em uma casa pobre, a partir dos enunciados presentes nos dois textos de que ele era uma pessoa pobre.

Enunciados - Libras	HOMEM POBRE LENHADOR VIVER MULHER FILHOS ROÇA ISOLADO PLANTAR MILHO FEIJÃO CRIAR GALINHAS (...)
Enunciados - português	Um pobre lenhador vivia com a mulher os filhos em sua roça longe de tudo Plantava milho e feijão e criava meia dúzia de galinhas (...)
Resposta alunos	1. Casa pobre mulher filhos roça plantava milho e feijão criava galinhas

c) o estabelecimento de relações de sentidos entre enunciados para a produção de seus próprios (resposta 6)

Enunciados - Libras	AMBIÇÃO (...) PENSAR ESTA GALINHA TER DENTRO _{DELA} TESOURO. MATAR _{ELA} (...) FÁCIL SONHO CONSEGUIR DINHEIRO ACABAR. MORAL HISTÓRIA QUER TUDO TUDO PERDE
Enunciados - português	Cheio de ambição (...) o rapaz pensou: “Essa galinha deve ter um tesouro dentro dela!” E matou-a. (...) Assim, o sonho de riqueza acabou. Moral da história: quem tudo quer, tudo perde
Resposta alunos	6. Ele matou galinha ambição quer tudo perde riqueza acabou

d) a busca por conceitos em língua portuguesa para significar aqueles que são realizados por vários sinais ou pela repetição dos mesmos em Libras, estabelecendo, desse modo, uma relação de sentidos entre conceitos nas duas línguas (resposta 3)

Enunciados - Libras	CORRER CIDADE (aponta o ovo em sua mão) VER _{OVO} VENDER TROCAR OVO TROCAR DINHEIRO COMIDA COMIDA COMIDA UM MÊS (...) VOLTAR CIDADE NOVAMENTE TROCAR VENDER OVO TROCAR COMPRAR ROUPA SAPATO TENIS DIFERENTES FAMILIA
Enunciados - português	Correu para a cidade e conseguiu rapidamente vender o ovo, trazendo de volta para casa mantimentos para um mês (...) Em nova viagem e mais uma venda, o lenhador comprou roupas e calçados para toda a família

Resposta alunos	3. Ele ovo ouro correu cidade trocou dinheiro <i>mantimentos</i> casa ovo ouro trocou comprou roupas e <i>calçados</i> família.
-----------------	---

Nos enunciados produzidos pelos alunos torna-se possível perceber ainda que, somado às suas vozes, fizeram-se também presentes as vozes do narrador em Libras e do autor do livreto em português. Vozes que se intercalaram sem deixar marcas explícitas, mas que colocaram em relação dialógica e dialética duas línguas/culturas no interior de um único enunciado.

Este processo pode ser observado ao se retomar o enunciado da resposta 1, apresentado na primeira tabela. Nele é possível perceber o predomínio da composição de enunciados em Libras: *mulher filhos roça plantava milho e feijão criava galinhas*, havendo, inclusive, o apagamento da quantidade de galinhas que o lenhador criava (presentes no texto em português, mas não no em Libras). No entanto, os alunos não negligenciaram o fato de estarem produzindo enunciados em língua portuguesa e demonstraram preocupação com a forma de fazê-lo, dialogando, assim, com o autor do livreto para a produção de seus próprios enunciados. Este processo materializou-se na incorporação das conjugações verbais do português (plantava, criava) da mesma maneira como enunciado pelo autor no livreto, e pela inserção da conjunção aditiva ‘e’, nos processos de união de vocábulos (milho e feijão, também presente na resposta 3 – roupa e calçados).

Importante destacar que os tempos verbais de passado em Libras podem ser realizados de diferentes maneiras, dependendo do contexto da enunciação: por expressões faciais/corporais, pela presença de marcadores discursivos temporais (advérbios de tempo) e pelo contexto enunciativo. Diferem, portanto, de forma significativa, da maneira como realizado em português. No que diz respeito ao uso da conjunção aditiva ‘e’, este processo é realizado em Libras por meio de uma breve pausa e/ou mudança de posicionamento de cabeça por parte do enunciador, não sendo utilizada, portanto, uma forma linguística para esse processo como em português. O diálogo estabelecido pelos alunos na produção dos enunciados-resposta sugerem, então, que de forma contrária à primeira tradução por eles realizada, os aspectos não manuais constitutivos da Libras tornaram-se objetos de atenção em sua função significativa, fato que os levou a buscar formas de garantir que os mesmos sentidos construídos em Libras se fizessem presentes também em L2.

Observa-se ainda, nos enunciados-respostas redigidos pelos estudantes, um processo compreensivo ativo ao tema da pergunta. Como exemplo, destaca-se a pergunta 5: Como era a galinha por dentro? O enunciado-resposta foi, então, produzido pela incorporação do tema do enunciado-pergunta da professora - *galinha dentro* - responsável pela mobilização do processo responsivo - *não tem*. A fim de complementar o sentido do enunciado em L2, dialogaram com os textos em Libras e em português, para finalizar a resposta - *galinha dentro não tem igual galinha*.

Para concluir esta análise, destaca-se ainda a compreensão ativa demonstrada pelos alunos sobre a particularidade deste gênero, materializada no enunciado-resposta da questão 6: para dizer o que aconteceu após a morte da galinha, os estudantes recorreram ao conceito de ambição - tema da fábula - complementado pela apresentação da moral da história: *quer tudo perde riqueza acabou*.

Considerações Finais

Os processos analisados neste texto, embora ainda iniciais, se postos em diálogo com aqueles presentes em trabalhos anteriores (LODI, 2014a, 2014b) apontam aspectos significativos para a compreensão das práticas de letramento de alunos surdos. A possibilidade dessas práticas serem desenvolvidas inicialmente em Libras, língua que adquire papel fundante nos processos constitutivos e educacionais de alunos surdos, tornou-se um fator diferencial para o desenvolvimento de práticas letradas pelos alunos: ler em Libras, produzir textos nesta língua, vivenciá-la em sua dimensão discursiva e, portanto, genérica, para que a partir deste conhecimento, as mesmas práticas possam ser significadas na linguagem escrita da língua portuguesa, diálogo entre línguas/culturas presentes em todas as esferas de atividade humana que participam.

Acrescenta-se a isso a possibilidade deste processo ser desenvolvido a partir da vivência das línguas em seu uso social, de seus enunciados concretos e, portanto, constituídos em sua essência histórica, cultural, ideológica e, portanto, dialógica. Assim, ao serem inseridos na cadeia de sentidos que constituem os processos de interação verbal em Libras e na linguagem escrita da língua portuguesa, os alunos têm podido estabelecer uma relação interdiscursiva no interior de duas línguas/culturas e, nesta

vivência, (re)significar os valores ideológicos constitutivos de cada uma das línguas na sociedade brasileira.

Com esta prática, acredita-se que, gradativamente, os alunos venham a olhar-se como leitores e produtores de textos também em português, transformando a relação histórica (negativa) que tem constituído o diálogo que as comunidades surdas têm estabelecido com a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p.7-19, julho/ 2002.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 4. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 1998, p.71-210.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.277-326.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.

LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Texto e Discurso em Libras: possibilidades de apropriação de práticas de leitura e produção de textos/discursos por alunos surdos. In: ERNST, A.; LEFFA, V.; SOBRAL, A. *Ensino e linguagem. Novos desafios*. Pelotas: Educat, 2014a, no prelo.

_____. Práticas de leitura desenvolvidas por alunos surdos: um diálogo entre línguas. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. *A escola e o público alvo da educação especial: apontamentos atuais*. São Carlos: ABPEE/Marquezzine & Manzini Editora, 2014b, no prelo.

MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997, p.141-158.

OLSON, D.R.; ASTINGTON, J.W. Talking about Text: how Literacy Contributes to Thought. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, v.14, n.5, p.705-721, 1990.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C. Análise crítica do discurso e teorias culturais: hibridismos necessários. *D.E.L.T.A*, São Paulo, 21: Especial, p.21-43, 2005.

PELUSO, L. Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado. In: Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (Org.). *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina alfabetizada*. Montevideo, 2007, p.313-320.

_____. Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos. In: *Anales del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: UBA, 2011.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.51-74.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.7-19.

SOBRAL, A. U. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. 2006. 305f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p.85-103, 1º sem. 2009.

Recebido em 26/04/2014

Aprovado em 21/10/2014