

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
FACULDADE DE LETRAS

ANDREZA MARIANE BATISTA TEICHMANN

**UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA SURDOS**

Porto Alegre
2016

ANDREZA MARIANE BATISTA TEICHMANN

**UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA SURDOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy

Porto Alegre
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me oportunizado a experiência da vida e pelos anjos que dispôs à minha volta – aos quais devo me referir como família e amigos.

Ainda a Ele, agradeço pela benção de me permitir iniciar e concluir essa etapa – o mestrado – garantindo-me força, garra e coragem para desbravá-la até o final.

Ao meu companheiro, Michel, agradeço pela motivação constante e pela compreensão nos momentos de fragilidade.

À minha mãe e aos meus irmãos, agradeço pela torcida, pelas orações e energias positivas que emanaram quando se fez necessário.

Agradeço a todos os amigos que torciam por mim e faziam-se presentes, mesmo que distanciados pelas correrias da vida, através das lembranças.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS e aos membros constituintes pela atenção e comprometimento com a minha especialização.

Agradeço a CAPES pela oportunidade da bolsa de estudos, que me proporcionou desenvolver apropriadamente a pesquisa.

Meus agradecimentos que seguem são especiais, para pessoas que fazem a diferença e se destacam por serem o que são: iluminadas, afortunadas, seres de luz.

Tamiris e Vanessa, vocês são indescritíveis. Obrigada pela aprendizagem que me proporcionam, na carreira e na vida!

Professor Cláudio, agradeço imensamente pela atenção, carinho e dedicação. Seus ensinamentos, mais do que orientações, são como um porto seguro. Suas palavras transmitem a serenidade de um farol que, voltado para um mar escuro, apontam a direção a seguir.

Enfim, agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho. Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa analisa sob o viés discursivo-dialógico estabelecido pela Teoria de Bakhtin os dois volumes dos livros ofertados pelo Ministério da Educação como material norteador do ensino de língua portuguesa como L2 para estudantes surdos no Brasil. O objetivo geral do trabalho foi verificar, a partir dos discursos constituídos no material, de que forma é compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para alunos surdos. Dessa maneira, foram observadas as construções dos discursos e a possível identificação do sujeito-interlocutor, ou seja, do auditório projetado por esses discursos. Quanto à construção dialógica dos sentidos, procuramos observar quais os efeitos pretendidos pelos projetos enunciativos e se as leituras realizadas pelos supostos interlocutores alcançavam essa compreensão. Como objetivos específicos, buscamos (a) identificar as concepções de linguagem subjacentes aos livros que orientam o ensino de português para alunos surdos no Brasil, a fim de estabelecer relações com a teoria discursiva de Bakhtin no intuito de ofertar uma nova concepção para esse ensino; (b) detectar, também através dos discursos, uma possível compreensão dos demais sujeitos envolvidos nesse discurso; ou seja, como são compreendidos o professor de língua portuguesa para estudantes surdos e o próprio aluno; e (c) identificar que de maneira os postulados bakhtinianos podem acrescer novos aportes ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos no Brasil. Para tanto, alguns dos discursos que constituem os materiais foram retratados no momento da análise. A investigação desenvolvida embasou-se principalmente na compreensão de língua/linguagem em uso, como a entende o Círculo de Bakhtin, e também nos conceitos de gêneros discursivos, enunciado, responsividade ativa, sentido e dialogismo. As constantes interações com as ideias estabelecidas pelo Círculo possibilitaram as reflexões acerca das distintas significações que os discursos realizados nos materiais instrucionais para o ensino de língua portuguesa a estudantes surdos trazem. O aprofundamento nos estudos do Círculo proporcionou também uma maior compreensão de como a significação dada a cada elemento pode construir diferentes sentidos, partindo apenas dos componentes linguísticos constitutivos do discurso. Nesse sentido, identificar as vozes que se engendravam no discurso e contrastá-las com o projeto enunciativo das autoras, ou seja, com a proposta estabelecida pelo material, favoreceu a compreensão da proposta bakhtiniana de uma atitude responsiva do leitor frente ao discurso que lhe é apresentado. Tal compreensão permitiu a conclusão acerca do confronto ideológico que se estabeleceu, uma vez que é a distinta valoração, atribuída por cada interlocutor ao discurso, o fator que gera esse confronto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa a estudantes surdos. Teoria Dialógica de Bakhtin. Discurso em material didático.

ABSTRACT

This research analyzes the two volumes of books offered by the Ministry of Education as the guiding material from Portuguese-speaking school for deaf students in Brazil. It uses the discursive dialogical point of view established by Bakhtin's theory. The overall objective of the study was to determine, based on sentences obtained from the books, how the deaf students understand the Portuguese language teacher work. With this objective, the constructions of sentences were observed and the possible identification of the subject-interlocutor, namely the auditorium designed by these discourses. As for the dialogical construction of the senses, we tried to observe what effects intended by the enunciation projects and readings performed by the alleged interlocutors reached such understanding. As for the specific objectives we intend to (a) identify the language concepts underlying the books that guide the Portuguese education for deaf students in Brazil aiming to establish a relation to Bakhtin's discursive theory that contribute to teaching; (b) detect, also through the sentences, a possible understanding of other subjects involved in this discourse, i. e., how the Portuguese language teacher is understood by the deaf students and the students themselves; and (c) identify a way that the Bakhtinian postulates can add new contributions to the Portuguese-speaking school for deaf students in Brazil. With this objective, some of the sentences contained in the books were portrayed during the analysis. The developed research was based on the understanding of language/ language currently in use, such as the Bakhtin Circle understands it, using the discursive gender concepts, statements, active responsiveness, sense and dialogism. The constant interactions with the ideas set by the Circle enabled the reflections about the different meanings that the sentences made in the instructional materials for the Portuguese language teaching to deaf students. Deepening into the Circle's studies also provided a better understanding of how the meaning given to each element can build different senses, leaving only the constituent components of linguistic discourse. Considering this, identifying the voices that are engendered in discourse and contrast them with the authors' enunciation project, with the proposal established by the books, favored the understanding of Bakhtin's proposal for a responsive attitude of the reader considering the displayed discourse. Such understanding allowed the conclusion about the ideological confrontation that was established, since the distinct valuation, awarded by each party to the discourse, is the reason that generates this confrontation.

KEYWORDS: Portuguese language teaching to deaf students. Bakhtin's Dialogic theory. Speech in didactic material.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL.....	14
2.2 MATERIAIS INSTRUCIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ALUNOS SURDOS.....	17
2.2.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE.....	18
2.2.2 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO MATERIAL.....	22
2.3 A TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN E O CÍRCULO.....	27
3 METODOLOGIA E ANÁLISE.....	42
3.1 METODOLOGIA.....	42
3.2 ANÁLISE DO MATERIAL.....	45
3.2.1 AS PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS DO MATERIAL.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	77

INTRODUÇÃO

A diversidade e a complexidade dos fatores constituintes da linguagem humana sempre atraíram nossa atenção para essa área. Da mesma forma, a curiosidade em abordar questões que, inicialmente, despontam como inexploradas, ou até inadequadas, devido a sua aparente irrelevância ou improdutividade, alimenta nosso interesse por essas questões. A partir dessas inquietações, o trabalho com uma teoria discursiva que compreenda a linguagem em uso, nos mais diversos contextos enunciativos, e a valoração que cada signo ideológico carrega em diferentes enunciados, como evidenciam os postulados bakhtinianos, demonstrava-se favoravelmente apropriado ao objetivo deste trabalho.

Definida a teoria que fundamenta as concepções elaboradas nesta dissertação, confrontamo-nos, então, com a problemática da eleição do tema. Questões como: ‘de que forma a inovação, que vinha até então alicerçando a constituição do trabalho, se apresentaria frente à fervorosa utilização da teoria de Bakhtin?’ ou, ‘como distanciar-se das múltiplas pesquisas já realizadas na área, sob o viés desse referencial teórico, sem cair na teia da leviandade?’ passaram a nos inquietar. Cogitamos então, abordar algo em constante renovação, como a mídia, que, embora já amplamente explorada, sempre dispõe de novidades. Não atendia nossas expectativas. Compreendendo o gênero *pesquisa acadêmica*, aceitávamos a necessidade de situar o trabalho no quadro dessa perspectiva, mas pessoalmente, inquietava-me a imprescindibilidade de estudar algo novo, diferente, desestabilizador.

Partindo dessas questões concluímos que trabalhar com o ensino de língua portuguesa, visto sob uma óptica completamente alheia a nossa realidade, seria algo desafiador. Dessa forma, estabelecemos como proposta para nosso estudo, uma análise dos materiais instrucionais que orientam o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos no Brasil.

Considerando as imposições pessoais e acadêmicas, chegamos à delimitação: a proposição de análise dos discursos constantes nos materiais instrucionais para capacitação de professores de língua portuguesa da Educação Básica no atendimento aos alunos com surdez, sob a perspectiva da Teoria Dialógica de Bakhtin e seu Círculo.

Nesse sentido, delimitamos como objetivo geral dessa pesquisa verificar, a partir dos discursos constituídos no material, de que forma é compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para alunos surdos. Dessa maneira, sob o viés

enunciativo-discursivo, foram observadas as construções dos discursos e a possível identificação do sujeito-interlocutor, ou seja, do auditório projetado por esses discursos. Quanto à construção dialógica dos sentidos, procuramos observar quais os efeitos pretendidos pelos projetos enunciativos e se as leituras realizadas pelos supostos interlocutores alcançavam essa compreensão. Como objetivos específicos buscamos: identificar as concepções de linguagem subjacentes aos livros que orientam o ensino de português para alunos surdos no Brasil a fim de estabelecer relações com a teoria discursiva de Bakhtin no intuito de ofertar uma nova concepção para esse ensino; detectar, também através dos discursos, uma possível compreensão dos sujeitos envolvidos nesse discurso, ou seja, como são compreendidos o professor de língua portuguesa para estudantes surdos e o próprio aluno surdo; e, por fim, a proposição de contribuições teóricas advindas dos postulados bakhtinianos que acresçam novos aportes ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos no Brasil.

Além disso, identificamos que a necessidade de contribuição na área associava-se de forma singular aos nossos anseios iniciais, uma vez que buscávamos abordar um tema de natureza atemporal, porém de realidade atual. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a delimitação do tema permitia-nos a exploração de um universo incomum a nós, contemplava-nos também com a possibilidade de trabalho embasado em concepções inicialmente definidas para a pesquisa, ou seja, as concepções do Círculo de Bakhtin. Assim, a eleição da teoria bakhtiniana para a fundamentação da pesquisa fora definida por intermédio de uma das características intrínsecas aos estudos do Círculo: a necessidade de se estudar a língua em sua realidade viva, contemplando-a e verificando-a em uso dentro dos contextos sociais mais diversos possíveis.

Comprendemos que a justificativa para a escolha do tema encontra-se, primeiramente, no intuito de trazer uma contribuição aos estudos linguísticos no que tange à língua brasileira de sinais (LIBRAS), tendo em vista a necessidade de se manter a constante atualização do assunto. Realizamos essa afirmação, visto que as pesquisas dessa área, além de contribuírem com os diferentes campos da sociedade nos quais o contato com surdos é efetivo, buscam englobar uma realidade que carece ainda de mais atenção do universo acadêmico: a realidade do aluno surdo.

Nesse sentido, a fim de comprovarmos a necessidade de pesquisa na área, trazemos uma consulta realizada ao banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as seguintes palavras-chave: *Libras, ensino, material de apoio*, encontramos apenas três trabalhos relativos ao

tema. Dentre esses três trabalhos localizados, dois estão voltados à área da saúde e educação inclusiva, portanto, apenas um fundamenta-se em estudos linguísticos. Todavia, a única dissertação encontrada que estuda a Libras, relacionando-a à constituição da linguagem intitula-se “*Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos*”, da autoria de Tanitha Gleria de Medeiros, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás (UFG) no ano de 2011. O principal objetivo dessa dissertação foi “investigar as concepções de professores de inglês e intérpretes diante das leis e políticas públicas de inclusão no que tange ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira LE (inglês) para alunos surdos inseridos no ensino regular” (MEDEIROS, 2011, p. 4). Objetivo esse que se distancia substancialmente do que elegemos para nossa pesquisa, como demonstramos anteriormente.

Na realização da busca por mais pesquisas que tratassem desse tema, inclusive nos acervos das bibliotecas vinculadas às principais universidades do país que oferecem cursos de Português-Libras, como a UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, a UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, a USP – Universidade de São Paulo, dentre outras, encontramos diversos textos que contribuíram com o desenvolvimento deste material, nutrindo nosso interesse na área e apresentando-nos uma inesgotável fonte de informações que alavancaram a produção deste trabalho. Contudo, embora seja considerável o número de dissertações e teses que abordam esse assunto, não identificamos dentre essas nenhuma cujo objetivo aproxime-se do que definimos para a realização desta dissertação.

Como resultado de nossa investigação, identificamos diversos textos que, assim como este trabalho, tiveram como embasamento teórico as concepções de linguagem advindas do Círculo de Bakhtin. Dentre esses podemos destacar os trabalhos de dissertação e tese da Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes, da Universidade Federal do Paraná, que aborda questões acerca da educação de surdos contempladas num diálogo com as áreas da Pedagogia e Antropologia (FERNANDES. 1998/2003); a tese de doutorado da Profa. Dra. Neiva de Aquino Albres, professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, que abordou as relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de LIBRAS (ALBRES. 2014); e a tese da Profa. Dra. Marília da Piedade Marinho Silva, que refletiu sobre identidade e surdez, observando aspectos pedagógicos

e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes, além de observar a construção de sentidos na escrita do sujeito surdo (SILVA. 1999).

Compreendemos que a importância em mencionar as pesquisas acima se encontra na justificativa de exploração do conteúdo, uma vez que não foram localizados trabalhos que tivessem como foco de pesquisa os materiais instrucionais para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Verificada, portanto, a pouca exploração do conteúdo frente à emergente necessidade de aprofundamento na área, uma vez que a LIBRAS teve seu reconhecimento legal como meio de comunicação e expressão datado no ano de 2002, ano em que ocorreu também a criação e publicação dos ‘atuais’ materiais instrucionais para o ensino de língua portuguesa para surdos, identificamos a considerável carência por olhares científicos sobre o tema.

Outra razão para a realização dessa pesquisa está associada ao nosso interesse no que tange à própria concepção de linguagem adotada pelo Círculo de Bakhtin, o qual defende que não existe compreensão sem que haja uma atitude responsiva do interlocutor, ou seja, o leitor sempre se coloca como participante daquilo que lhe é ofertado, uma vez que, conforme Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p.129)

[...] 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 enunciação.

Conforme demonstrará a fundamentação teórica abordada neste trabalho, a Teoria Dialógica de Bakhtin e seu Círculo caracteriza-se pela proposta de uma análise dialógica do discurso. Apoiados por tal proposta, compreendemos que o pensamento bakhtiniano represente, atualmente, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem. Nesse sentido, identificamos a teoria bakhtiniana de linguagem como uma teoria de grande influência e contribuição para os estudos linguísticos, o que nos leva a crer que não apenas os estudos acerca da linguagem, mas também todas as demais ciências voltadas para a área de humanas podem aprimorar-se a partir das perspectivas postuladas pelo Círculo, uma vez que essa teoria constitui-se de relações discursivas - dialógicas entre os sujeitos, a história e a linguagem.

A ênfase de Bakhtin na importância de se ver “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta

do discurso” (BAKHTIN, 2002, p.181) incentivou-nos a uma investigação, e de certa forma a uma reflexão, acerca das motivações que acarretaram a criação do material que elegemos para o trabalho. O material em questão é o recurso oficial que, ofertado pelo Ministério da Educação, orienta o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos no Brasil. Disponível para acesso eletrônico no Portal do MEC¹, essas obras são consideradas parte integrante do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos e tiveram seu lançamento datado no ano de 2004. Constituído de dois volumes, intitulados *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica*, o desenvolvimento desse material objetiva relacionar teorias e práticas, incentivando e apoiando, assim, a qualificação profissional dos professores que atuam na educação de estudantes surdos.

A definição do material de análise possibilitou-nos traçar a metodologia empregada na pesquisa da seguinte forma: quanto à natureza do trabalho, foi de cunho teórico e metodológico, aplicado na análise de discursos escritos, através da pesquisa de obras referentes à teoria dialógica bakhtiniana. Quanto ao *corpus*, o universo foi constituído de discursos escritos em língua portuguesa, e a amostra foi composta por documentos oficiais, destinados à orientação do ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Quanto à aplicação da teoria, idealizamos, com a transposição dos conceitos bakhtinianos, comprovar a importância de se observar a língua a partir de seu caráter usual. Para tanto, recuperamos no embasamento teórico os conceitos que fomentaram o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo da construção dialógica do discurso, as concepções de língua e linguagem, a definição de gêneros discursivos, a constituição da responsividade e da relação estabelecida entre o *eu* (sujeito) e o *tu* (interlocutor). Alguns dos discursos que constituem os materiais foram retratados no momento da análise, assim como também foram reconhecidas e apresentadas as concepções de linguagem eleitas pelas autoras do material analisado, a fim de se estabelecer um detalhamento da compreensão do ensino de língua oferecido a essa comunidade atualmente no país.

A composição desta dissertação se dará em três capítulos, seguidos das considerações finais. O capítulo I compõe-se especificamente da introdução da pesquisa. Em seguida, frente à necessidade de contextualizarmos as questões que motivaram a criação do material exposto, ou seja, os livros que orientam o ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil, optamos por abordar alguns aspectos históricos

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12675:ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica&catid=192:seesp-educacao-especial

e institucionais que contribuíram com a sua elaboração. Por isso, buscamos ilustrar fatores históricos e institucionais relacionados à educação de alunos surdos a fim de elucidarmos questões fundamentais à compreensão da pesquisa. Dessa forma, no capítulo II apresentamos uma contextualização acompanhada da fundamentação teórica, no intuito de esclarecer alguns pontos primordiais ao entendimento da pesquisa, mas também por considerarmos significativo o processo de aproximação, de interação com o tema. Na sequência, apresentamos como se dá a composição dos livros que orientam o ensino de estudantes surdo no Brasil, intitulados *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica*, e retratamos as abordagens acerca das concepções de linguagem identificadas no material. Dessa forma, intitulamos o segundo capítulo *Contextualização e fundamentação teórica* e o organizamos em três seções: 1) o ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil, 2) materiais instrucionais para o ensino de língua portuguesa a alunos surdos, que tem como subseções a descrição do material e a concepção de linguagem subjacente, e 3) a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo.

No capítulo II, além de considerarmos as especificidades de cada um dos volumes que compõem o material direcionado à orientação dos professores de língua portuguesa a estudantes surdos, procuramos abordar algumas questões relacionadas à educação desse público, como por exemplo, o fato de o ensino de língua portuguesa constituir-se em segunda língua, uma vez que a LIBRAS é oficialmente reconhecida como a primeira. A partir daí, buscamos evidenciar a coerência da discussão à luz das obras que compõe a teoria bakhtiniana, visto que essa é capaz de elucidar a constituição do diálogo existente entre as línguas/culturas. A fundamentação teórica, embasada na teoria discursiva de Bakhtin e seu Círculo, alicerçará a construção da análise, na qual procuramos contemplar possíveis aportes consolidados através dos preceitos bakhtinianos. Convém aqui ressaltarmos que, embora nossa identificação com a teoria de Bakhtin seja ampla, e já a tenhamos justificado anteriormente, não a compreendemos como única, nem tampouco como absoluta dentre as demais, mas como propícia ao cumprimento de nossa proposta.

O capítulo III é composto da metodologia de trabalho e análise do material. Procuramos elucidar nesse capítulo o trajeto consolidado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, considerando a seleção do material, a organização e os critérios de evolução do trabalho. Além disso, ainda nesse capítulo, realizamos a descrição do

recorte realizado para fins de análise, a própria análise dos discursos e uma interpretação dos dados abordados.

As considerações finais retratam como se dá o desfecho de nossa pesquisa. Nessa seção, propomos, associado a um relativo encerramento das reflexões, construir a ponte entre o tema em questão e as novas possibilidades de estudo suscitadas a partir dessa perspectiva.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo apresentamos a contextualização e a fundamentação teórica desta dissertação. Para tanto, a organização deste capítulo consistirá de três seções. Inicialmente, procuramos descrever alguns fatores determinantes para a construção de um panorama da educação de alunos surdos no Brasil e no mundo, fatores esses de caráter histórico e legislativo, que engendram a existência do material de análise.

A segunda seção está dividida em duas etapas. Na primeira, buscamos apresentar o conteúdo eleito para a análise, ou seja, o material fornecido pelo Ministério da Educação como parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa aos estudantes surdos. Para tanto, a abordagem corresponderá à apresentação do material, sua composição e disponibilização, além da descrição de seu conteúdo e citações dos trechos julgados fundamentais à compreensão desse trabalho. A etapa seguinte evidenciará as concepções de linguagem subjacentes ao material, o que, no intuito de corroborar o embasamento teórico, possibilitará a construção de nossa proposta de análise.

Por fim, na última seção do capítulo, realizaremos uma explanação acerca dos postulados bakhtinianos que subsidiarão a nossa pesquisa. Na referida seção, serão abordadas questões advindas da Teoria Dialógica de Bakhtin e seu Círculo que refletem as concepções de dialogismo, língua e linguagem, gêneros do discurso e da relação dialógica existente entre um *eu* (sujeito) e um *tu* (interlocutor) que tratam de um tema.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos fundamenta-se em uma iniciativa que visa promover a inclusão desses alunos à sociedade. Essa concepção ancora-se, dentre outros fatores, na determinação disposta na Constituição Federal que decreta em seu terceiro capítulo, da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção 1, da Educação, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A vinculação da educação especial à rede básica de ensino procura promover a interação como princípio norteador na construção coletiva de condições para atender à diversidade dos alunos. Nesse sentido, o surgimento de diversas normativas amparou a criação de ambientes singulares capazes de proporcionar o atendimento apropriado ao desenvolvimento do aluno especial. Dentre essas normativas encontram-se: a Declaração de Salamanca, um acordo de âmbito universal instaurado no ano de 1994, que guia governos e organizações no provimento da educação de pessoas com deficiências; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, promulgada em 1996, disciplina a educação escolar no Brasil; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, instituídas pela resolução 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, dispõem tópicos fundamentais relacionados ao meio educativo voltado ao aluno especial; e ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais, que visam estabelecer referências comuns ao processo educativo no país.

A regulamentação do ensino, no que tange à educação de alunos especiais, surge da compreensão de que esse processo de aprendizagem é ao mesmo tempo uma forma de universalização do ensino e a principal maneira de inserção desses alunos na sociedade. Embora a legislação que normatiza o atendimento de alunos surdos pela rede básica de ensino no Brasil seja relativamente recente, a preocupação com a educação desses alunos em diversas outras partes do mundo, como veremos a seguir, teve seu início datado há muito tempo.

Conforme Sacks (2013), a vida das pessoas com surdez, em meados do século XVI, era deplorável. Incapazes de comunicar-se com outros homens, as pessoas surdas eram desprezadas e consideradas incompetentes pela sociedade e pela legislação.

Sanches (1990 apud Strobel) esclarece que a instrução de surdos surgiu através do pioneirismo de Pedro Ponce de León (1520 – 1584) e Juan Pablo Bonet (1579 – 1629). Ambos da Espanha, Bonet e Leon trabalhavam somente a serviço da família real e de aristocratas nobres. Seus ensinamentos restringiam-se aos filhos das classes de prestígio, uma vez que sem o desenvolvimento da fala esses não teriam direito à herança e aos títulos da família. A inserção de pessoas surdas ao universo educacional nessa época era, portanto, fundamentada em interesses econômicos e políticos. Somente as famílias abastadas ofereciam aos seus filhos esta forma de ensino, e cada tutor desenvolvia sua própria metodologia, que, quando eficaz, garantir-lhe-ia status e elevados rendimentos.

Diferentemente do que ocorrera na Espanha, na França, em meados de 1740, a abordagem foi outra. O abade Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789) preocupou-se em catequizar o público surdo. Conforme Sacks,

Uma mente grandiosa – a do abade L'Épée – teve de encontrar um uso humilde – a língua de sinais nativa dos surdos pobres que vagavam por Paris – para possibilitar uma transformação significativa. Se perguntarmos por que esse encontro não acontecera antes, a resposta talvez esteja na vocação do abade, que não podia tolerar a ideia de as almas dos surdos-mudos viverem e morrerem sem ser ouvidas em confissão, privadas do Catecismo, das Escrituras, da Palavra de Deus. (SACKS, 2013, p. 26)

A partir daí, L'Épée aprendeu os restritos sinais e os gestos rudimentares de seus pupilos e começou a pesquisar mais sobre essa maneira de comunicar-se. Atitude essa que, segundo Sacks (2013), provavelmente não havia sido tomada antes por nenhum ouvinte.

Criando associações entre os sinais, as figuras e as palavras escritas, o abade os ensinou a ler e proporcionou-lhes acesso ao conhecimento e à cultura universal. L'Épée estabeleceu uma metodologia de ensino que combinava a língua de sinais nativa e a gramática francesa, o que permitia aos alunos escreverem aquilo que lhes era exposto por intérpretes, que se comunicavam por sinais, “um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação” (SACKS, 2013, p. 27). Dessa maneira, no ano de 1755 foi fundada a escola de L'Épée. A seriedade do trabalho e os ensinamentos de L'Épée não somente convenceriam a cidade de Paris, desde professores até o público em geral, mas também fascinariam e persuadiriam os Estados Unidos cinquenta anos mais tarde:

Quando Laurent Clerc (pupilo de Massieu, que por sua vez foi pupilo de Sicard²) chegou aos Estados Unidos em 1816, exerceu uma influência imediata e extraordinária, pois os professores americanos até então nunca haviam estado na presença de um surdo-mudo de inteligência e educação notáveis, nunca haviam imaginado alguém assim, nem cogitado sobre as possibilidades adormecidas nos surdos. Com Thomas Gallaudet, Clerc fundou em 1817 o American Asylum for the Deaf, em Hartford. [...] O êxito imediato e espetacular do Asilo logo levou à abertura de novas escolas por toda parte [...] o sistema francês de sinais importado por Clerc amalgamou-se logo com as línguas de sinais nativas – os surdos criam línguas de sinais onde quer que haja comunidades de surdos; para eles, esse é o modo de

² Conforme Sacks, Sicard era considerado um *philosophes* da época. Abade como De l'Épée, sua contribuição para o ensino surgiu em forma de questionamentos quanto à (in)capacidade de comunicação dos surdos com os outros homens.

comunicação mais fácil e natural-, formando um híbrido singularmente expressivo e eloquente, a Língua Americana de Sinais (American Sign Language, ASL). (SACKS, 2013, p. 31)

Assim como nos Estados Unidos, a influência para a educação de surdos no Brasil ocorreu através da França. Trazido pelo francês H Ernest Huet no ano de 1857, o ensino de uma língua de sinais chegou ao Brasil a convite do imperador D. Pedro II. Huet foi o fundador da primeira escola para surdos no país, o “Imperial Instituto dos Surdos” que, localizada no Rio de Janeiro, hoje é denominado “Instituto Nacional de Educação de Surdos”- INES.

Conforme Strobel (2008), o Instituto promoveu a formação de diversos iniciadores da educação de surdos pelo país, além de ter sido palco da difusão entre a Língua de Sinais Francesa e os sinais já utilizados pela comunidade surda do Brasil, o que originaria a atual LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Inúmeros episódios contribuíram com a evolução histórica da educação de surdos, no entanto, um fator determinante ao sucesso da aprendizagem acompanha esse processo ao longo dos tempos: a discriminação social desse público. Nesse sentido, a implementação de normas que visavam à integração de alunos surdos à sociedade tornaram-se alternativas legítimas, cujos princípios norteiam a postura institucional diante dessa oferta de ensino.

Frente às demandas da educação e no intuito de incitar e orientar o ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) provê materiais que visam contribuir com a formação dos professores da Educação Básica. A composição desse material é item da próxima seção.

2.2 MATERIAIS INSTRUCIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ALUNOS SURDOS

Antes de abordarmos diretamente as questões voltadas à descrição, à composição e à própria apresentação desse material, julgamos pertinente relacionar aqui alguns fatores alusivos ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos. O primeiro deles diz respeito ao posicionamento da língua portuguesa no universo desses estudantes: o ensino de língua portuguesa para alunos surdos é decorrência de bilinguismo, pois, para o aluno surdo, a língua de sinais (LIBRAS) é a língua materna, e a língua portuguesa passa a ser, portanto, considerada como segunda língua; o fator seguinte depreende do

ensino da língua portuguesa uma forma de inclusão: a exigência governamental do ensino de língua portuguesa para tais alunos está associada ao plano de integração social desse aluno à sociedade ouvinte. Na busca, portanto, de integrar socialmente o aluno surdo a uma comunidade ouvinte, e vinculando a aprendizagem desse aluno ao domínio da aptidão escrita, o ensino de português como segunda língua a estudantes surdos passa a justificar-se. Destacamos ainda antes da descrição propriamente dita, nossa consciência sobre a existência e oferta de outros materiais que, distribuídos por diversos órgãos da sociedade, integram o atual acervo didático direcionado a esse público. Contudo, justificamos a eleição dos livros ofertados pelo MEC pelo fato de encontrarmos-nos frente a um material que, além de pioneiro na área, estabeleceu-se como único a nível nacional.

2.2.1 Descrição do material de análise

Considerado parte integrante do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, criado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a publicação intitulada *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica* foi concebida como “material instrucional para a capacitação de professores da língua portuguesa da Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez” (SALLES et al, 2004, p.10).

Composto de dois volumes e disponibilizado em versão eletrônica no *site* do MEC, o material revelou-se inédito em seu lançamento no ano de 2004 e, embora passados mais de dez anos, continua tratando-se de um instrumento singular, uma vez que esta foi a única versão disponibilizada pelo projeto. Sua elaboração foi realizada por uma equipe técnica composta de doutores e mestres em Linguística e em Filologia, e contou ainda com a participação de professores de Língua Brasileira de Sinais, denominados pelos organizadores “consultores surdos de LIBRAS” (SALLES et al, 2004, p.9).

Ambos os volumes são da autoria de quatro professoras da Universidade de Brasília: Heloisa Maria Moreira Lima Salles, que é também a coordenadora do Projeto, Enilde Faulstich, Orlem Lúcia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos. Nos livros, as autoras defendem a tese de relacionar teoria e prática, e compreendem o material como um suporte, fornecedor de requisitos básicos à criação de novos instrumentos por parte dos professores. Além disso, vinculam a essa ferramenta a formação adequada do

professor, uma vez que o material colabora com a compreensão das diferenças linguísticas e socioculturais dos estudantes surdos. Ao longo dos dois livros podemos observar a apresentação dessas concepções vinculadas ao material. A exemplo disso, reproduzimos um trecho do volume I, onde as autoras demonstram seu ideal de associar as teorias às práticas:

[...] a abordagem diz respeito às concepções teóricas e ao método, à implementação dessas concepções no ensino por meio de técnicas específicas. Logo, adotar uma abordagem como suporte para a elaboração de um método implica estabelecer uma concepção de língua, que servirá de base para se definir como ela deverá ser ensinada e aprendida. (SALLES et al, 2004, p. 98)

Além dessa citação, outro trecho do primeiro volume vem de encontro às concepções acima mencionadas. Trata-se de um recorte do prefácio do livro, escrito por Heloisa Salles, uma das autoras do material:

[...] a segunda parte consiste de oficinas temáticas de projetos educacionais voltados para o ensino de língua portuguesa para surdos, em que se exemplificam algumas etapas dessa elaboração, em particular a revisão teórica do tema, a coleta de materiais ilustrativos dos temas examinados (situações reais de fala, imagens, desenhos e outros) e a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos, na formulação de atividades didático-pedagógicas e no desenvolvimento de tecnologias educacionais. (SALLES et al, 2004, p. 12)

A partir desse prefácio, então, o volume I é introduzido com a elucidação de questões relacionadas ao Sistema de Transcrição de Libras. Inicialmente são citadas as formas de representações dos sinais da LIBRAS por itens lexicais da língua portuguesa. Essas deverão ser manifestadas sempre em letras maiúsculas, como em ÁRVORE, LEMBRAR, ROUPA. A orientação seguinte diz respeito à tradução dos sinais que geram palavras de significados compostos e esclarece que a transcrição ortográfica deve ser realizada pelas palavras correspondentes, separadas por hífen, assim como em QUERER-NÃO e CORTAR-COM-FACA. Na sequência, a terceira orientação remete à tradução de sinais compostos, formados por dois ou mais sinais, que serão representados por duas ou mais palavras, mas que compõem uma ideia única. Nesses casos as palavras serão separadas pelo símbolo (.) ao exemplo de CAVALO.LISTRA equivalente a 'zebra'. A instrução de número quatro trata do uso da datilogia (alfabeto manual) para expressar nomes de pessoas, de localidades e de outras palavras que não possuem sinal. Esses sinais serão representados pela palavra, que será separada letra por

letra com hifens, assim como em J-O-Ã-O. O item cinco traz esclarecimentos quanto à transcrição do sinal soletrado - sinais que expressam uma palavra tomada por empréstimo da língua portuguesa e que passaram a ser representadas pela soletração ou parte da soletração do sinal. Exemplo: R-S representando 'reais'. A penúltima instrução elucida a forma de representar, por palavras da língua portuguesa, os sinais que incitassem desinências de gênero e número. Como na LIBRAS essas desinências não existem, essas marcas serão transcritas com o símbolo @. Assim, AMIG@ para amigo(a). Por fim, a orientação de número sete diz respeito à pontuação a ser usada na escrita das frases e orienta o uso dos sinais de pontuação das línguas orais-auditivas, ou seja, ponto de exclamação (!) para as frases exclamativas e de interrogação (?) para as frases interrogativas.

A partir desses esclarecimentos, inicia-se a Unidade I – Política de Idioma e Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Essa unidade está subdividida em quatro partes: *O Mundo da Lusofonia*, que trata da origem e história da língua portuguesa, além de situar o Brasil no universo lusofônico; *Língua e Identidade: um contexto de linguística política*, que aborda questões linguísticas e culturais relacionadas à política; *Cultura Surda e cidadania brasileira*, que reflete acerca de realidades próprias de comunidades surdas, sugerindo que essas realidades sejam vistas apenas como diferenças e não como aspectos de inferioridade ou incapacidade quando comparadas ao universo do ser ouvinte; e *Educação dos Surdos: aspectos históricos e institucionais*, que descreve uma trajetória histórica e institucional da Educação dos surdos, no Brasil e no mundo.

Na sequência, a Unidade II – A Linguagem Humana: Aspectos Biológicos e Psicossociais abordará temas que contemplam a linguagem humana a partir de aspectos cognitivos e sociais, além de considerar a caracterização da língua de sinais e da modalidade visuo-espacial e aproximar, através de universais linguísticos, a modalidade oral-auditiva das visuo-espaciais. A divisão da Unidade II contempla três temas que, relacionados entre si, fundamentam essa unidade. São eles: *Linguagem e Cognição*, *Linguagem e Sociedade* e *Características das Línguas de Sinais*.

A Unidade III – Aplicações da Teoria Linguística ao Ensino de Libras - apresenta e compara concepções teóricas vinculadas à linguagem, relaciona os métodos utilizados no ensino de língua dentro de cada abordagem e destaca tópicos que justificam a vinculação do ensino de língua estrangeira a determinada teoria. Além disso, busca promover métodos e técnicas adotados no ensino de português (escrito) para surdos,

conceituando aspectos relevantes na aquisição do português como segunda língua, observando questões textuais, de escrita e compreensão, que requeiram atitudes específicas à situação, colocadas pelas características dessa produção.

Dessa forma, a Unidade III encerra o volume I do livro, abrangendo os capítulos, *Da abordagem audiolingual à interacionista: em direção à comunicação* e *Um olhar sobre o texto do surdo*.

A unidade II, que pode também ser compreendida como volume II, nomeada *Projetos Educacionais para o Ensino de Português para Surdos*, consiste de propostas para a abordagem do ensino de língua portuguesa para surdos. Esse livro demonstra, por meio de exemplos, o processo que abrange desde a elaboração até a aplicação das atividades, de prática dos fundamentos teóricos eleitos para o ensino. Composto de dois capítulos, *Temas de Teoria do Texto* e *Temas de Teoria Gramatical*, essa unidade oferece revisões teóricas dos temas a serem percorridos e propostas metodológicas vinculadas à concepção teórica eleita, no volume anterior, favorável ao ensino de língua portuguesa para estudantes surdos.

O primeiro capítulo do volume, *Temas de Teoria do Texto*, é composto de um único tópico chamado *Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos*, que abrange conceituações e concepções relativas aos temas leitura, texto e produção escrita. Esse capítulo contempla ainda algumas propostas de exercícios relacionadas a esses temas.

No capítulo seguinte, *Temas de Teoria Gramatical*, a composição é decorrente de conteúdos contemplados pela gramática da língua portuguesa. O primeiro item aborda o léxico e o vocabulário, o seguinte, o léxico e a variação, em seguida o item *A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS* trata, dentre outros assuntos, da estrutura interna do sintagma nominal em português e em LIBRAS; já em *Estrutura do sintagma nominal: a expressão da posse em português* são abordados os predicados e argumentos, além das estruturas de posse em português.

Seguindo a ordem sumária do capítulo encontraremos, na sequência, o item *Semântica e sintaxe das preposições*, abrangendo questões relacionadas às preposições em português do Brasil e em LIBRAS, o item *Emprego do perfeito X imperfeito (Indicativo)*, que contempla o tempo e aspectos verbais, e finalizando esse capítulo, a *Oficina Geral*, que oferece formas de aplicação das teorias.

A explanação realizada acerca da organização sumária dos livros e da verificação dos conteúdos constantes em cada seção possibilita-nos retratar na sequência mais um

fator intrínseco à proposta aqui estabelecida: a concepção de linguagem subjacente ao material.

2.2.2 A concepção de linguagem no material

Como procuramos destacar anteriormente, alguns capítulos do material instrucional para o ensino de português para alunos surdos têm sua abordagem especificamente direcionada a determinadas concepções teóricas de cunho linguístico. A partir da leitura desses capítulos, tornou-se possível identificar o posicionamento teórico, relacionado à compreensão da linguagem, assumido no decorrer da construção do material. Compreendendo que tal posicionamento ocorre de forma sutil e fracionada, propomos, na presente unidade, uma descrição das constantes identificadas ao longo do texto, que possibilitaram a associação dessas a determinadas correntes teóricas.

A primeira referência realizada acerca do tema *concepção de língua/linguagem*, no texto analisado, surge na Unidade I – *Política de idioma e ensino da língua portuguesa para surdos*. No decorrer dessa unidade, onde são abordadas questões de língua e identidade, no contexto de políticas linguísticas, as autoras esclarecem sobre a necessidade, como princípio ético, do trabalho com a unidade e a diversidade. Enfatizando que ambas, ou seja, unidade e diversidade, não se contradizem, mas pelo contrário, possibilitam a transição de uma para a outra, acrescentam:

A unidade é uma razão do Estado e a diversidade ou variedade é a matéria linguística própria da comunidade, pois reflete a língua em uso, ou seja, as linguagens verbais, por meio das quais os indivíduos se comunicam. A unidade é resguardada pelo padrão oficializado em um modelo de gramática, e a variedade se faz representar nas diversas gramáticas práticas e pragmáticas de um Estado linguístico. (SALLES et al, 2004, p. 27)

Em seguida, no intuito de situar o espaço no qual o assunto será discutido, as autoras descrevem a seguinte posição:

Dentro dessa noção de espaço-tempo, a língua que se apresenta é a que funciona como suporte linguístico e não necessariamente aquela que é compreendida como estrutura. (SALLES et al, 2004, p. 28)

Nesse sentido, as autoras recorrem a Auroux³ e elegem a sua concepção de linguagem, após uma revisão literária acerca dos principais conceitos de língua, como a mais apropriada para situar espacialmente a discussão. Conforme evidenciam nos textos:

[...] a língua em si não existe. O que existe, em certas porções de espaço-tempo, são sujeitos, dotados de certas capacidades linguísticas ou ainda de 'gramáticas' (não necessariamente idênticas) envolvidas por um mundo e artefatos técnicos, entre os quais figuram, por vezes, gramáticas e dicionários. Dito de outro modo, o espaço-tempo, em relação à intercomunicação humana, não é vazio, ele dispõe de uma certa estrutura que os objetos e os sujeitos que o ocupam lhe conferem. (SALLES et al, 2004, p. 27)

Cabe ressaltarmos que, na visão de Auroux, o entendimento de uma língua não está relacionado apenas ao acesso das relações intralinguísticas, mas sim a uma capacidade de relacionar esses signos linguísticos a uma experiência compartilhada de mundo. (AUROUX, 2009, p. 64). A compreensão de língua do autor aponta para a existência de uma externalidade essencial que tem participação ativa na significação linguística:

[...] o mundo participa da significação da linguagem, que muda se a significação for transplantada de ambiente. Uma relação direta com a realidade é indispensável para a significação linguística. (AUROUX, 2009, p. 64)

Ainda na Unidade I, no capítulo quatro, ocorre a apresentação do projeto, realizado pelo Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) da Universidade de Brasília, de ensino de português como segunda língua. Nesse capítulo, são relatadas as medidas tomadas pelo Departamento, com o intuito de desenvolver “métodos e técnicas adequados ao ensino da Língua a comunidades que não têm o português como língua materna” (SALLES et al, 2004, p. 32). Dentre essas medidas, está a criação dos Grupos de Trabalho (GTs) que, responsáveis pela assistência às comunidades em que o português é língua não materna ou estrangeira, propõem-se a resolver problemas linguísticos relativos a essas comunidades.

Um desses grupos, chamado *Comunidades de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*, trata especificamente do desenvolvimento da competência comunicativa, nas comunidades de usuários de LIBRAS, por meio do ensino de língua portuguesa

³ Sylvain Auroux é pesquisador e fundador, na França, das pesquisas sobre a história e a epistemologia das ciências da linguagem.

conjuntamente a Língua Brasileira de Sinais. O Grupo de Trabalho *Comunidades de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)* é o responsável pela criação do material que norteia o ensino de língua portuguesa a estudantes surdos no Brasil. Nesse sentido, julgamos esclarecedor contemplar a percepção do próprio grupo, acerca da elaboração desse material, criado em vista de ajustar-se às determinações da legislação, no que tange à formação de professores, e “à utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (SALLES et al, 2004, p.34) incluindo a Língua Portuguesa no ensino de alunos surdos associada à Língua Brasileira de Sinais.

A Unidade II busca abranger os aspectos biológicos e psicossociais da linguagem humana. Na seção *Linguagem e Cognição*, destacam-se os capítulos dois e três por tratarem de aquisição da linguagem e de aquisição da segunda língua, ambas evidenciadas sob a óptica da hipótese da mente modular. Nesses capítulos, as autoras partem do fundamento gerativista, de Noam Chomsky⁴, de que o ser humano possui uma *propriedade da espécie*, que o proporciona uma faculdade cognitiva inata de linguagem, para justificar a aprendizagem, rápida e complexa, da língua materna por parte da criança. Além disso, evidenciam a perspectiva internalista, do mesmo linguista, que categoriza a linguagem em um *estado mental inicial* (Gramática Universal) e um *estado mental final* (Gramática Particular), para defender a hipótese de que todo ser humano é capaz de aprender uma segunda língua, ou mais, espelhando-se em comunidades bilíngues ou multilíngues, casos em que, na mente de um único indivíduo, diferentes Gramáticas Particulares encontram-se representadas.

Durante o desenvolvimento do material, as autoras demonstram reconhecer que o enquadramento das questões teóricas a determinadas correntes de investigação científica ocorre em função da capacidade, intrínseca a essas correntes, de fazer predições e da plausibilidade de suas conclusões. Portanto, nesse sentido, consideram que as contribuições da teoria gerativa para o problema da aquisição e, em última instância, da cognição humana, são importantes devido à possibilidade de aplicação que oferecem. Contudo, ressaltam que a concepção da abordagem inatista e modular da linguagem não ignora que sejam considerados os papéis das concepções pragmáticas, funcionais e sociais do uso da linguagem. É partindo de tal concepção que, na Unidade III – Aplicações da Teoria Linguística ao Ensino de Língua - são apresentadas abordagens,

⁴ Linguista idealizador da Gramática Gerativa.

métodos e técnicas, no intuito de articular esses domínios teóricos em uma perspectiva aplicada.

Ainda na Unidade II, a seção *Linguagem e Sociedade* contempla questões voltadas às diversidades linguísticas encontradas no contexto social. Essa seção considera a situação das comunidades surdas frente ao público ouvinte, uma vez que a interação entre essas diferentes realidades possui um caráter especial, devido à compreensão de que, embora os surdos possuam referenciais culturais e linguísticos próprios, na sua condição de cidadãos brasileiros, compartilham com os cidadãos ouvintes os referenciais da cultura nacional. A seção *Linguagem e Sociedade* trata também da língua em funcionamento, evidenciando a língua como instrumento da atividade discursiva.

A unidade III – *Aplicação da Teoria Linguística ao Ensino de Línguas* é responsável por apresentar e descrever os pontos fundamentais das principais abordagens utilizadas no ensino de língua. Nessa unidade, são analisadas as correntes linguísticas que fundamentaram as posturas teóricas dessas abordagens, e é estabelecida a concepção de língua que servirá de base para a definição do modo de ensino e aprendizagem de um determinado idioma. Nesse sentido, as autoras enfatizam que cada corrente teórica elabora diferentes conceitos sobre língua e aprendizagem e que elas relacionam essas visões contrastando-as por meio da metodologia de ensino, da natureza da aprendizagem e da própria concepção de língua.

A primeira abordagem retratada é a de base estruturalista. Na compreensão das autoras sobre essa perspectiva, a concepção de língua associa-se a um sistema estrutural no qual os elementos relacionam-se para formar um enunciado ou compreendê-lo. Nesse sentido, dominar os elementos desse sistema e a forma adequada de utilizá-los tornam-se os objetivos da aprendizagem. O método de aplicação dessa abordagem reflete, além dos pressupostos teóricos do estruturalismo linguístico, as ideias da psicologia behaviorista. Assim, os suportes para o ensino estão relacionados à memorização das estruturas, através de repetições e exercícios mecânicos, e ao método behaviorista de estímulo-resposta.

Na sequência são apresentados os aspectos referentes à abordagem de ensino de base funcionalista. Essa vertente concebe a língua a partir de seu aspecto funcional, ou seja, em sua organização com bases em funções comunicativas, como negociar, aceitar, negar, pedir, permitir, dentre outras, considerando, muito além da estrutura linguística, as regras sociais e pragmáticas da língua. Segundo essa concepção de aprendizagem, as

dimensões comunicativa e semântica devem ser consideradas bases de escolha e organização dos conteúdos.

Antes de apresentar a abordagem de ensino com base interacionista, as autoras relacionam alguns pontos contrastantes entre as duas vertentes relacionadas anteriormente. A exposição desses aspectos busca demonstrar o avanço da abordagem funcionalista sobre a estruturalista, quando consideradas as reais condições de uso da língua.

A última abordagem apresentada é a de base interacionista. A descrição realizada acerca dessa teoria considera a interação, advinda das situações conversacionais, responsável pela aprendizagem. Observemos a definição eleita para estabelecer a concepção de língua nessa corrente:

A língua é concebida como um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos. Ela é vista com um instrumento para a criação e manutenção das relações sociais. (SALLES et al, 2004, p. 103)

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem de língua decorreriam de circunstâncias discursivas, recorrentes no dia a dia, como, por exemplo, conversas entre amigos e familiares, nas quais, comumente, o conteúdo é definido pelas intenções dos aprendizes, considerados agentes construtores da interação. Além disso, sob a óptica interacionista, o ensino deve considerar, além da apresentação, a vivência das funções linguísticas da língua, compreendendo e operando com a diversidade das situações, como a competência discursiva, a variação, os erros, a contextualização, dentre outros.

No encerramento do capítulo, as autoras buscam situar o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos na perspectiva interacionista, e justificam sua concepção observando que o modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, para esse público, dá-se por escrito, ou seja, através de compreensão e produção escritas, portanto, os textos a serem trabalhados devem caracterizar-se por sua capacidade de contextualização: “diante da ausência de trocas orais, fica claro que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais.”(SALLES et al, 2004, 115). A partir disso, a concepção interacionista surge, na compreensão das autoras, como a mais adequada para essa situação:

[...] a concepção atual de ensino de segunda língua requer uma mudança de postura no que diz respeito ao ensino formal em sala de aula. Não se pode mais abraçar um material didático que apresente a

língua como uma entidade estática. Precisa-se de materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, o que permite ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele certamente vai deparar fora da sala de aula.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a seleção de textos adequados é fundamental. O tratamento a ser dado deve ser o interacionista, pois proporciona ao aluno maior envolvimento e interação com o texto. (SALLES et al, 2004, p. 117)

As diferentes concepções de linguagem, abordadas no material, apontam para uma compreensão das autoras sobre a importância do reconhecimento e domínio dos diversos aspectos sob os quais a linguagem pode ser abordada. A partir disso, depreendemos que, com a evidenciação dessas teorias, as autoras demonstram o conhecimento que possuem sobre tal diversidade. Sob esse enfoque, concluímos que a eleição de uma única vertente para a elaboração do material ampara-se na convicção de sua plenitude para essa finalidade.

Na seção que segue, procuramos evidenciar os principais fundamentos da Teoria de Bakhtin e seu Círculo, por julgarmos como fator importante para uma apurada compreensão de um enunciado, a aplicação do princípio norteador da teoria, ou seja, a consideração de uma realidade dialógica constituinte dos discursos.

2.3 A Teoria Dialógica de Bakhtin e o Círculo

Na seção que segue apresentamos o embasamento teórico no qual este trabalho está ancorado. No decorrer desta seção, abordaremos questões relacionadas à língua/linguagem, enunciados, gêneros do discurso, responsividade e dialogismo, sob a óptica da teoria dialógica de Bakhtin.

A compreensão dos conceitos acerca da linguagem, formulados pela teoria bakhtiniana, pressupõe um reconhecimento da constante relação *eu-outro*. Por isso, linguagem e discurso, na concepção do Círculo, têm seus sentidos constituídos através do *dialogismo*, ou seja, na interação de sujeitos, ou ainda, através das relações de intersubjetividade (SOBRAL, 2009, p.32). O caráter de dependência, associado à relação *eu-outro*, perpassa ainda outra definição proposta pelo Círculo, a definição de palavra. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p.117), a palavra é determinada tanto

pelo fato de proceder de alguém, como pelo fato de se dirigir para alguém, e por isso, constitui o *produto da interlocução do locutor e do ouvinte*. Ou ainda:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin/Volochínov [1929] 2014, p. 117)

Dessa forma, a linguagem humana não pode ser vista como um dom divino nem tampouco um presente da natureza, mas sim como “o produto da atividade humana coletiva, que reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica quanto a sócio-política da sociedade que a tem gerado”⁵ (BAJTÍN/VOLOSHINOV, 1993, p.227). Nesse sentido, é condição essencial para a assimilação do *dialogismo*, segundo a concepção do Círculo para esse termo, perceber que é através da interação que a linguagem se consolida.

Considerando tais aspectos, depreendemos que a contestação de Bakhtin frente às duas correntes do movimento filosófico-linguístico surgidas no início do século XX ocorreu principalmente com a perspectiva de elucidar que, nem os estudos ancorados no sistema linguístico, nem a fundamentação da língua como ato de criação individual, decorrente do psiquismo do indivíduo, dariam conta da descrição real dos fatos da língua. Dessa forma, a réplica do filósofo, direcionada às escolas de pensamento influentes da época, buscava alertar para a complexidade que envolve o fenômeno.

A evidenciação pormenorizada das características de cada linha mestra do pensamento filosófico e linguístico da época, intituladas pelo Círculo de “objetivismo abstrato” e “subjativismo idealista”, dava destaque às incoerências reveladas por cada uma dessas tendências. Partindo disso, a asserção proposta por Bakhtin sugeria uma reflexão que abarcasse os fatores componentes da dinamicidade da língua e da enunciação. O que, na compreensão de Barbisan e Di Fanti, “se concretiza como interação social entre interlocutores responsivamente ativos, em um momento histórico”. (BARBISAN; DI FANTI, 2010, p. 07 e 08). Observa Bakhtin/Volochínov⁶ que,

⁵ Tradução nossa para o trecho “el producto de la actividad humana colectiva, y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sócio-política de la sociedad que lo há generado.”. Referência: BAJTÍN, M; VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. Bajtín y Vigotski: la organización de la enunciación. Barcelona: Antropos, 1993.

⁶ Não abordamos a questão acerca da disputa de autoria dos textos nesta dissertação, apenas recitamos os nomes conforme as fontes consultadas. Nesse sentido, assim como o fez Roman Jakobson na

[...] 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 diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 98)

O “subjetivismo idealista” e o “objetivismo abstrato”, citados em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, estavam respectivamente vinculados ao psiquismo individual e ao sistema de formas linguísticas amplamente explorado na época.

Na primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico, que corresponde ao “subjetivismo idealista”, o psiquismo individual reduzia os fatos de língua às explicações puramente psicológicas e resumia a ação individual da fala às fundamentações da psicologia individual:

[...] a primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo radical) de criação individual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 74)

Segundo essa tendência, a língua é uma atividade de criação individual, que se materializa através do ato de fala: “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 79).

A segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin associou ao “objetivismo abstrato”. Segundo essa tendência, a organização de todos os atos de fala advém exclusivamente do *sistema linguístico*. Ou seja, existem elementos, comuns a todas as enunciações, que normatizam as realizações da língua. Assim, a unicidade de cada língua e a compreensão por todos os usuários dessa língua é garantida por meio da identificação dos traços, responsáveis pela normatização do idioma. Para o “objetivismo abstrato”, a língua é regida por uma legislação especificamente linguística, assim, no

apresentação do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, trazemos os verbos no singular por compreendermos que a discussão não busca creditar a autoria em um ou outro.

interior de um sistema fechado, as ligações entre os signos linguísticos são estabelecidas a partir dessas leis:

[...] a ideia de uma língua *convencional, arbitrária*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *linguístico* e o código *matemático*. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de *signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 86)

Uma das posições fundamentais do “objetivismo abstrato”, corrente filosófica representada por Ferdinand de Saussure, diz respeito à constituição do sistema linguístico como “fato objetivo externo a consciência individual e independente desta”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 93). Diferentemente, para Bakhtin, um sistema de normas sociais só existe “relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 94).

O embate bakhtiniano frente às duas correntes linguístico-filosóficas do século XIX surge como uma nova forma de olhar o processo de caracterização da língua. A partir do entendimento de que a língua é dinâmica e viva e que sua concretização só ocorre na enunciação, passou-se a observar também, que o enunciado não pode ser visto como algo fechado, pronto na língua ou próprio do indivíduo, mas decorrente do processo de interação social. O rompimento de Bakhtin com as ideias da época evidenciou a importância fundamental de compreender o enunciado como um processo dialógico inconcluso, no qual a participação ativa do sujeito implicará na construção de sentido. Assim, somente a situação concreta oferece condições à compreensão e explicação de uma comunicação, oral ou escrita, que pode chegar a desempenhar um papel complementar diante da interação concreta e da situação extralinguística.

Tendo em vista que o discurso se constitui como parte integrante de uma discussão em grande escala, uma vez que ele responde a alguma coisa, refuta, confirma e antecipa respostas e objeções potenciais, logo deve permitir também uma reflexão sobre a sua percepção, daí que sua compreensão, sendo considerada ativa, não poderá de forma alguma excluir de antemão qualquer resposta ou réplica. Nesse sentido, Sobral (2009), embasando-se na concepção do Círculo, esclarece:

O locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma ‘resposta’, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma ‘pergunta’, uma ‘interpelação’ a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. (SOBRAL, 2009, p. 33)

Nessa perspectiva, é possível perceber que é no uso que se dá a construção da língua, ou seja, que é do discurso que advém o sistema linguístico. Assim, para o Círculo não existiria, portanto, uma língua separada do uso, uma vez que para esses teóricos o uso é a realidade da língua/linguagem. Essa concepção de linguagem evidencia uma característica marcante na visão do Círculo: o enunciado só pode ser entendido quando levado em conta todo seu processo de produção, quando considerados mutuamente a sua produção, o contexto enunciativo, a circunstância histórica e social e a recepção dos outros sujeitos. A observação desses fatores é o que possibilita uma compreensão das enunciações, constituintes da comunicação verbal, como esclarece Bajtín/Voloshínov (1993, p. 246),

[...] não compreenderemos nunca a construção de uma enunciação qualquer – por mais completa e independente que ela possa parecer – se não levarmos em conta o fato de que ela é somente um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a vida social, a história.⁷

As asserções realizadas pelos estudiosos do Círculo apontam para uma compreensão da linguagem marcada pela situação imediata que a circunda. Ou seja, na concepção desses estudiosos, toda enunciação já nasce com forma e estilo determinados pela situação e pelos sujeitos que participam desse discurso. Detalharemos melhor os conceitos de forma e estilo na parte da fundamentação que aborda os gêneros do discurso. No que concerne à ideia de situação e sujeitos que participam dos discursos, o círculo concede a esses o papel de agentes no processo de interação. Como elabora Sobral,

Quando fala de interação, o Círculo de Bakhtin fala da própria base, raiz e fundamento do sentido: a relação entre sujeitos. Fala de algo que vai da conversa face-a-face à relação entre sujeitos de lugares e

⁷ Tradução nossa para o trecho “No comprenderemos nunca la construcción de una enunciación cualquiera – por completa e independiente que ella pueda parecer – si no tenemos em cuenta el hecho de que ella es sólo un momento, una gota en el rio de la comunicación verbal, río ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma” Referência: BAJTÍN, M; VOLOSHINOV, V. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. Bajtín y Vigotski: la organización de la enunciación. Barcelona: Antropos, 1993.

mesmo épocas distintos, algo sem o que o sentido não poderia surgir, pois o que não se vincula/não é “resposta” a coisa alguma parece aos seres humanos algo sem propósito, se é que eles conseguem perceber algo aí. (SOBRAL, 2009, p. 41)

Seguindo essa perspectiva entendemos que a interação verbal contempla aspectos que são capazes de compreender e explicar os diversos discursos que se estabelecem a nossa volta. Isso porque, como elucida Bakhtin/Volochínov,

[...] o processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e pelo seu *auditório*. 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 enunciação. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 129)

É importante mencionarmos nesse ponto que a ideia de interação verbal não está relacionada diretamente, e nem somente, à forma do discurso face a face. Nesse sentido, o Círculo estabelece que o diálogo, no sentido estrito do termo, é apenas um dos meios possíveis da comunicação verbal, mas em seu sentido amplo, compreende todas as manifestações possíveis e as diferentes esferas da comunicação.

Enfim, tendo em vista essa compreensão acerca da interação verbal Bakhtin/Volochínov estabelece que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade *fundamental* da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 127)

Outra proposta filosófica vinculada ao Círculo de Bakhtin diz respeito a uma construção “negociada” do sentido. Nessa proposta o aspecto ativo do sujeito é enfatizado juntamente com o caráter relacional da construção desse sujeito. A recusa em considerar os sujeitos como seres apenas biológicos ou empíricos implica ter sempre em vista a situação social e histórica de tal sujeito. Por isso é possível afirmar que Bakhtin desconsidera tanto o sujeito adverso ou sobreposto à sua inserção social como aquele

submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto o sujeito proveniente do sentido quanto o assujeitado.

Sobral pontua essa questão enfatizando que

[...] a proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno eu entre os outros eus. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras. (BRAIT et al, [2005] 2010, p. 22)

Essas questões, dentre outras, contribuíram na escolha do discurso para objeto de estudo do Círculo de Bakhtin, por retratarem, como princípio fundamental da linguagem, o seu caráter dialógico. A compreensão de linguagem proposta pela teoria bakhtiniana concebe que o fundamento dessa linguagem surge da permanente relação entre os interlocutores da enunciação, ou seja, na unidade significativa da comunicação verbal. Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p.101) enfatiza que,

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal [...] toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Outro importante aspecto enfatizado pelo Círculo relacionado à linguagem diz respeito ao fato de toda enunciação encerrar em si, além da parte verbal, uma parte extraverbal que, embora não expressada, comumente se faz subentendida pelo contexto enunciativo. Além disso, cabe ressaltar a compreensão da natureza dialógica da linguagem, que se dá vinculada à ideia de toda expressão nascer carregada de valorações alheias, de ouvintes e interlocutores, ou seja, o auditório em questão.

Convém recordarmos que o termo “dialogismo” não deve ser confundido com o “diálogo”. O diálogo é apenas um dos níveis mais aparentes do dialogismo, o nível da materialidade discursiva. Dessa maneira, mesmo dentre as mais diversas formas de discurso existentes, sejam elas diálogo face a face, réplicas de um enunciado ou mesmo produções textuais, o dialogismo imperará como fenômeno englobante e constitutivo dos discursos. Conforme Sobral, a natureza do dialogismo estabelece-se por três fatores: primeiro pelo fato de não poder haver enunciado sem que haja um sujeito enunciator; em seguida, pelo sujeito não poder agir fora de uma interação, *mesmo que o outro não*

esteja fisicamente presente; e, por fim, por não haver interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado “discurso interior”, discurso do sujeito dirigido a si mesmo (SOBRAL, 2009, p. 35).

Ainda no que tange à concepção de dialogismo, em *Problemas da Poética de Dostoievski*, Bakhtin elucida que as relações dialógicas pertencem ao campo dos discursos, assim como as relações lógicas pertencem ao campo dos estudos linguísticos. O pensador russo adverte que, enquanto objeto da linguística, na linguagem não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas, pois essas relações se situam no plano do discurso que é, por natureza, dialógico. Assim, esclarece exemplificando,

“A vida é boa”. “A vida não é boa”. Estamos diante de dois juízos revestidos de determinada forma lógica e um conteúdo concreto-semântico (juízos filosóficos acerca do valor da vida) determinado. Entre esses juízos há certa relação lógica: um é a negação do outro. Mas entre eles não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas, eles não discutem absolutamente entre si (embora possam propiciar matéria concreta e fundamento lógico para discussão). [...] se esses dois juízos forem divididos entre dois diferentes enunciados de dois sujeitos diferentes, então surgirão entre eles relações dialógicas. (BAKHTIN, 1981, p. 159)

Complementando, cabe ainda remeter a outro importante aspecto vinculado à teoria: o fato de o Círculo de Bakhtin não aceitar que a construção do sentido possa existir fora da situação concreta dos sujeitos ou que seja entendido em circunstância a-social ou a-histórica. Dessa forma, na concepção do Círculo, o discurso está condicionado às situações históricas, pessoais e sociais dos sujeitos, além das condições institucionais e materiais em que se dá o intercâmbio linguístico. (Sobral, 2009, p. 44). Assim, quando o sujeito diz algo, ele o diz de determinada forma e projetando-se a alguém, além do mais esse alguém interfere consideravelmente na forma de dizer, na própria escolha dos itens lexicais, na entonação utilizada pelo locutor ou na eleição do momento mais propício à situação enunciativa.

Conforme Bajtín/Voloshinov (1993, p.250), cada enunciação está voltada para um ouvinte, a sua compreensão e a sua resposta, [...] ao seu consenso ou dissenso, em outras palavras, a percepção valoradora do ouvinte, ao *auditório*.⁸ Daí que temos o sujeito como um mediador entre as significações permitidas pelo sistema formal da

⁸ Tradução nossa para o trecho: “cada enunciación está dirigida a un oyente, es decir a su comprensión y a su respuesta [...] a su consenso o disenso, em otras palabras, a la percepción valoradora del oyente – al <<auditorio>>”. Referência: BAJTÍN, M; VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. Bajtín y Vigotski: la organización de la enunciación. Barcelona: Antropos, 1993.

língua e os enunciados que pronuncia em determinada situação, o sistema de uso da língua.

Considerar que a linguagem é uma forma de interação social torna mais claro o objetivo bakhtiniano de evidenciar o diálogo como produto de trocas sociais, produzido pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo e constituinte da estrutura da enunciação. Obviamente, não apenas o diálogo face a face é compreendido como o evento em que se manifestam as *relações dialógicas*, mas todo enunciado de qualquer tipo e tamanho postos em relação. Na concepção do Círculo, as *relações dialógicas* caracterizam-se como *relações de sentido* que se estabelecem entre os enunciados. Tais enunciados, mesmo que separados um do outro no tempo e no espaço, revelam relações dialógicas quando confrontados no plano do sentido.

Assim, o dialogismo desponta como princípio norteador da obra de Bakhtin, revelando em todo enunciado, independentemente de sua dimensão, sua essência dialógica. A característica de ser dialógica é pertencente ao discurso, que em seu uso real, sua totalidade concreta, viva, estabelece relações de sentido entre os enunciados.

Na visão do Círculo de Bakhtin, existe na concepção dos enunciados uma dialogização interna da palavra que é sempre perpassada pela palavra do outro. Quando algo é enunciado, não o é simplesmente como um dado da realidade. Um enunciado é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Conforme Bajtín/Volochínov,

[...] na orientação social encontra seu reflexo o auditório da enunciação – presente ou pressuposto – já que fora dela, não haveria nascido, nem poderia nascer nenhum ato de comunicação verbal. (BAJTÍN/VOLOSHÍNOV, 1993, p. 256)⁹

O discurso é sempre ocupado, atravessado pelo discurso alheio. Ao produzir um discurso, o enunciator sempre leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Assim, todo discurso que fale de qualquer objeto não está simplesmente direcionado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam.

Para Bakhtin, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 117). Nesse

⁹ Tradução nossa para o trecho “En la orientación social encuentra su reflejo el auditório de la enunciaci3n – presente o presupuesto-, ya que fuera de ella, como hemos visto, no habr3a nacido, ni habria podido nacer ning3n acto de comunicaci3n verbal”. Refer3ncia: BAJTÍN, M; VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. Bajtín y Vigotski: la organizaci3n de la enunciaci3n. Barcelona: Antropos, 1993.

sentido, não seria a atividade mental aquilo que organiza a expressão, mas sim a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Tal concepção determina que se observe a fala como um processo da atividade da linguagem, e que a sua compreensão ocorra como um processo ao mesmo tempo interior e exterior, ininterrupto, sem começo ou fim. Assim como nota Bakhtin/Volochínov,

[...] a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. 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 enunciação. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 129)

Sendo assim, aquilo que determinará o aspecto da expressão-enunciação serão sempre as condições reais da enunciação, essas dadas pela situação social mais imediata. Com efeito, qualquer palavra quando dirigida a um interlocutor tende a ter seu sentido alterado, frente à pessoa desse interlocutor, ao seu grupo social, sua hierarquia, seus laços afetivos. Por isso, a realidade que nos cerca é vista sempre “através do prisma do meio social concreto que nos engloba”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 117)

Num enunciado é possível se ouvir sempre, pelo menos, duas vozes. Ainda que essas não se manifestem ao longo do discurso, elas estão presentes revelando duas posições: a principal e aquela em oposição à qual ela se levanta. Um enunciado exhibe seu direito e seu avesso, e esse também é um dos fenômenos sobre o qual as relações dialógicas se constituem. Assim, embora o vocábulo “diálogo” signifique entre outras coisas, “solução de conflitos”, para a teoria bakhtiniana essa definição não é única, pois as relações dialógicas podem ser tanto de acordo como de desacordo, de conciliação ou de luta, de aceitação ou de recusa. O diálogo se constitui justamente pelas tensas relações de sentido. Como esclarece Fiorin:

[...] a relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo, fazem-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. (FIORIN, 2008, p.25)

Sendo assim, o dialogismo caracteriza-se por ser um fenômeno constitutivo do discurso, uma vez que a linguagem é o produto da atividade humana em sociedade. O processo de interação de um sujeito com outros seres é o que o constitui como sujeito, portanto ao assimilar a realidade linguística que se apresenta através das múltiplas vozes a sua volta, o sujeito, além de constituir-se, constitui também as suas inter-relações dialógicas. O fato de não existirem enunciados inéditos ou isolados ocorre justamente em função dessa inter-relação entre sujeitos histórica e socialmente localizados, assim todo enunciado dialogará com outros que o antecedem ou o sucedem. Dessa forma é possível afirmar que o dialogismo caracteriza-se como princípio constitutivo do discurso, da linguagem, do sentido e do sujeito, (GONÇALVES, 2015, p. 20) e que por esse motivo consolida-se como alicerce da teoria que credita no diálogo a possibilidade de interação permanente.

Outra importante característica da linguagem a ser observada, segundo os estudos do Círculo, diz respeito às condições e finalidades específicas de cada enunciado. Contextualizaremos, na sequência, essa característica alusiva aos gêneros discursivos.

O interesse em compreender os gêneros discursivos surgiu inicialmente na obra de Platão em termos de classificação. A primeira proposta do filósofo era de uma classificação binária, cujas esferas compreendiam o gênero sério, ao qual pertenciam a epopeia e a tragédia, e o gênero burlesco, composto pela comédia e a sátira. Na sequência, em *A república*, Platão (2002) elaboraria a tríade advinda das relações entre realidade e representação: ao gênero dramático pertenceria, então, a tragédia e a comédia; ao narrativo, a poesia lírica, o nômico e o ditirambo; e ao gênero misto pertenceria a epopeia.

A classificação triádica de Platão serviria de base para a *Poética* de Aristóteles (2000). Nessa obra, Aristóteles tomou como critério o modo de representação mimética para classificar os gêneros como obras da voz. Segundo Machado (2010), a primeira voz é a representação da lírica, a segunda, da épica e a terceira voz uma representação do drama. Já em *Retórica* (2000), o filósofo estabelece a composição do discurso, partindo de três elementos: aquele que fala, o objeto sobre o que se fala e aquele a quem se fala, com foco nos gêneros literários. Mesmo que o estudo dos gêneros tenha se constituído nos campos da Poética e da Retórica, a consagração pelo rigor da classificação aristotélica se deu na literatura. Contudo, foi a partir do surgimento da prosa comunicativa que teve início a reivindicação por outros parâmetros de análise das formas interativas realizadas pelo discurso. Os estudos então desenvolvidos por Bakhtin

sobre os gêneros discursivos contemplam não a classificação, mas o dialogismo do processo comunicativo.

Os estudos sobre o gênero focalizam a análise do texto e do discurso, levando em consideração a descrição da língua e dos contextos histórico e social, com intuito de compreender a natureza sociocultural no uso da língua de modo geral. Os gêneros do discurso, para Bakhtin, são os meios pelos quais os enunciados se manifestam diante da multiplicidade de fatores que envolvem a constituição da linguagem. O uso da linguagem, realizado em forma de enunciados orais ou escritos, abrange todos os diferentes campos da linguagem humana. Embora as formas desse uso sejam tão distintas quanto os campos da atividade humana, os enunciados têm a capacidade de refletir todas as suas condições e finalidades.

A especificidade de determinados campos da comunicação é o que define os usos dos elementos composicionais, a saber: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, como veremos em seguida. Conforme Bakhtin, ainda que cada enunciado particular seja individual, os campos de utilização da língua elaboram seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, aos quais a teoria denomina “*gêneros do discurso*”. (BAKHTIN [1979] 2011, p. 262, grifo do autor).

Nesse sentido, é possível afirmar que os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis* de enunciados por estarem envoltos de uma estabilidade que é proporcionada pela circunstância e objetivos definidos na constituição da enunciação. Além disso, os gêneros discursivos constituem-se historicamente, e, por acompanharem a evolução do tempo, podem sofrer modificações em função de alterações no discurso das pessoas e na sua relação com a esfera social em uso. O gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social, conforme nota Bakhtin ([1979] 2011, 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”.

O gênero do discurso é tão importante na organização de um enunciado quanto às formas gramaticais. Assim, as formas típicas de enunciados chegam a nossa experiência estreitamente vinculadas às formas da língua. Na compreensão do Círculo, aprender a falar é aprender a construir enunciados, e esses enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo (BAKHTIN [1979] 2011, p. 282).

Bakhtin ([1979] 2011, p. 263-265) alerta para a importância de repararmos na diferença essencial identificada nos gêneros. Trata-se da dualidade entre gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários podem ser compreendidos como

simples, por formarem-se em condições discursivas imediatas, vinculadas às realidades concretas e aos enunciados alheios. A exemplo disso, podemos citar qualquer diálogo do cotidiano, um *e-mail* enviado ou uma conversa na lanchonete.

Já os gêneros secundários envolvem a complexidade e a organização de um processo mais elaborado e desenvolvido. Esses gêneros podem ser justamente compreendidos como complexos por abarcarem em sua formação as condições de um processo especial, no qual incorporam e reelaboram os gêneros primários.

Nesse sentido, ainda que os gêneros secundários contemplem em sua constituição os gêneros primários, esses não podem mais ser compreendidos como uma realidade concreta, mas apenas como réplicas dessa realidade. É o caso dos discursos ficcionais, a exemplo das novelas ou das obras de literatura.

A distinção entre os gêneros primários e os secundários se dá essencialmente nas condições de sua produção. Isso porque, os gêneros simples advêm de situações concretas, reais, intrínsecas a realidades do dia a dia, como um bilhete deixado na porta para alguém, enquanto que os gêneros secundários perdem essa ligação com a realidade, ou seja, perdem o vínculo com a vida concreta, por terem sua constituição acarretada de uma reconstrução, o que caracteriza sua natureza complexa.

Outra característica relacionada à constituição dos gêneros discursivos, e evidenciada por Bakhtin no capítulo *Gêneros do discurso*, em *Estética da Criação Verbal*, diz respeito à natureza heterogênea dos enunciados e conseqüentemente a diversidade de gêneros do discurso. Para Bakhtin, nos estudos acerca da linguagem, importa saber aspectos da natureza dos enunciados, além das particularidades que envolvem a constituição desses diversos tipos de enunciados, ou seja, dos gêneros discursivos.

Por isso, nesse ensaio acerca dos gêneros, é que são desenvolvidos, pelo estudioso russo, os pressupostos sobre estilo, tema e construção composicional. Observemos brevemente cada um desses componentes.

Sobre a estilística, Bakhtin adverte que todo enunciado pode refletir em si a individualidade do falante (ou de quem escreve), o que evidenciará o seu estilo individual. (BAKHTIN [1979] 2011, p. 265). Contudo, complementa ainda que, nem todo gênero é propício a esse reflexo da individualidade. Nesse sentido, os gêneros mais propensos a demonstrarem o estilo do locutor são aqueles de natureza literária, enquanto que os menos favoráveis a essa demonstração estão relacionados àqueles de forma padronizada, como documentos oficiais ou ordens militares.

Conforme Gonçalves (2015, p. 36):

O estilo individual dá a dinamicidade do gênero porque é o arranjo do falante que possibilita ao gênero do discurso a sua singularização por meio do estilo que apresenta: em sua organização, na escolha das palavras, em tudo está a atitude valorativa de um locutor em relação ao tema, à projeção do interlocutor, à orientação social.

Em consonância a essa visão e aos pressupostos estabelecidos por Bakhtin, podemos compreender que as condições e as funções discursivas estabelecidas por cada comunicação pronunciada elaboram determinados gêneros, ou ainda, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN [1979] 2011, p. 266)

Quanto à forma composicional, é importante termos claro que, do ponto de vista do Círculo, essa forma não se aproxima da ideia de algo com caráter concreto, fixo ou invariável. Ao contrário disso, como bem elabora Sobral,

[...] a forma de composição (ou composicional), vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; (2009, p. 118)

Ainda conforme o mesmo autor, este é o motivo pelo qual ao falar em gênero o Círculo elabora o conceito de *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Ao considerar o fato de que todo enunciado exige certa normatividade, uma vez que não é permitida uma reinvenção do modo de dizer a cada novo pronunciamento, devemos levar em conta também a sua propensão às mudanças, às ressignificações e reavaliações, por estar inserido em ambientes sócio, histórico e cultural que proporcionam essa transformação. Tudo isso condiciona o gênero a uma natureza estável e variável ao mesmo tempo.

Quanto ao tema, as asserções realizadas por Bakhtin apontam para uma compreensão de que esse está diretamente relacionado às intenções semântico-objetivas e expressivas do falante (BAKHTIN [1979] 2011, p. 296). A partir disso esclarece que o enunciado, concomitantemente a seu estilo e sua composição, é determinado por esse elemento semântico-objetal, mas também pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado. Assim,

[...] ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo

cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN [1979] 2011, pág. 302)

Todas essas concepções nos atentam para a importância de compreender como se edificam os sentidos nos discursos. Assim, por considerarmos a riqueza e a complexidade do objeto de estudo em questão, ou seja, os livros Ensino de Língua Portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica, julgamos pertinente a aplicação dessa teoria.

Nesse sentido, nossas asserções idealizam uma transposição didática das concepções instauradas pela Teoria Dialógica de Bakhtin, sugerindo-a como uma nova proposição em abordagens de cunho interacionista. Por compreendermos que muitas das dificuldades de aprendizagem possam surgir como consequência da inadequação de métodos e procedimentos de ensino, uma vez que a concepção de língua sofreu, num período que podemos considerar relativamente recente, a alteração da ênfase no código para atividade discursiva, propomos uma adaptação da metodologia de ensino, em vista da contemplação da assimilação dos gêneros discursivos e do dialogismo natural à constituição dos enunciados.

No capítulo seguinte, passemos à apresentação da metodologia da pesquisa e às análises.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE

No presente capítulo tratamos, inicialmente, dos procedimentos metodológicos da pesquisa e, em seguida, da análise do material selecionado.

3.1 METODOLOGIA

O ensino de língua portuguesa para estudantes surdos no Brasil é orientado, dentre outras normativas, por materiais oficiais concebidos há aproximadamente 11 anos, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Intitulado “Ensino de língua portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica”, esse material instrucional faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e está disponível para consulta virtual no *site* do MEC¹⁰.

Tendo em vista que ao longo desse período foram realizadas diversas modificações nos parâmetros que regem o ensino de língua materna aos estudantes em geral do país, e que o instrumento em questão deixou de acompanhar essas alterações, uma vez que não foi reeditado, tampouco substituído por novas orientações, identificamos a necessidade de novos olhares sobre esse material. Considerando ainda o estabelecimento relativamente recente de normas inclusivas que visam à inserção do aluno com necessidades especiais à sociedade, entendemos que toda proposta de estudo que propõe um acréscimo no aprimoramento de recursos inclusivos colabora com o desenvolvimento e bem-estar social.

Por isso, durante a eleição do tema para esse trabalho, buscamos conhecer um pouco da realidade escolar dessas comunidades. Através de visitas e diálogos com profissionais da área, inteiramo-nos basicamente dos métodos de ensino e do cotidiano educacional dos professores de língua portuguesa para alunos surdos, nas cidades de Porto Alegre e Gravataí. Essa aproximação, com a vivência profissional desses sujeitos, possibilitou-nos uma mais convicta organização das ideias, e conseqüentemente dos ideais, bem como um enriquecedor contato inicial com a rotina de ensino/aprendizagem desse público.

¹⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12675:ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica&catid=192:seesp-educacao-especial

Contempladas algumas situações que compunham a rotina do ambiente escolar, identificamos como tangível para a elaboração dessa dissertação algumas questões que contribuiriam com a consolidação do trabalho. Nesse sentido, estabelecemos como perguntas norteadoras as seguintes questões: a) como é compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para alunos surdos, a partir dos discursos constantes nos materiais instrucionais ofertados pelo MEC? b) qual a concepção de linguagem subjacente aos livros que orientam o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos no Brasil? c) como é compreendido o auditório desses discursos, ou seja, o professor de língua portuguesa e/ou o próprio aluno surdo? d) De que forma os conceitos da teoria dialógica de Bakhtin podem colaborar para o ensino de língua nesse meio?

No intuito de respondermos a essas questões, selecionamos alguns dos discursos escritos, constantes no material instrucional para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, a fim de observarmos as possíveis manifestações de sentidos instaurados pelo discurso. Os discursos observados referem-se a um recorte realizado no volume II do livro Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. A composição desses discursos se dá através de atividades propostas como apoio ao ensino de língua portuguesa a estudantes surdos. O recorte dos discursos que compõem a seleção foi realizado, inicialmente, em observância da delimitação imposta pelo caráter da pesquisa acadêmica e, em seguida, por compreendermos que, sendo a primeira atividade disposta no material, essa atividade caracterizar-se-ia como o contato inicial do aluno, já em nível intermediário de aprendizagem da segunda língua, com questões de aparente maior complexidade. Tais observações contribuíram amplamente para o alcance do objetivo geral dessa dissertação, que, como mencionado outrora se define em verificar, a partir dos discursos constituídos no material, de que forma é compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para alunos surdos.

Além disso, a análise das concepções de sentido instauradas pelo discurso constantes nos materiais permitiu-nos também a realização das atividades definidas como objetivos específicos, que se compunham de: (a) identificar as concepções de linguagem subjacentes aos livros que orientam o ensino de português para alunos surdos no Brasil a fim de estabelecer relações com a teoria dialógica de Bakhtin no intuito de ofertar uma nova concepção para esse ensino; (b) detectar uma possível compreensão dos sujeitos envolvidos nesse discurso, ou seja, como são compreendidos o professor de língua portuguesa para estudantes surdos e o próprio aluno surdo; e (c) a proposição de

contribuições advindas dos postulados bakhtinianos que acresçam novos aportes ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos no Brasil.

Sendo o universo do *corpus* composto de dois volumes dos livros Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica, optamos por abordá-lo da seguinte maneira: (a) para a composição do capítulo II dessa pesquisa, recortamos alguns discursos vinculados ao primeiro volume, o que nos permitiu apresentar a composição do material, as concepções de linguagem contempladas e a opção das autoras pela abordagem interacionista no ensino de língua. Cabe ressaltar que na eleição desse primeiro recorte não consideramos a sua utilização para a análise, mas sim, uma amostra ilustrativa dos discursos constantes no material, uma vez que, devido a sua dimensão, não foi possível projetá-lo na sua integridade. A partir dessa compreensão, realizamos o segundo recorte, (b) no qual são contempladas as propostas de exercícios que embasaram a análise dos discursos. O recorte dessa amostra foi realizado a partir do volume II do material, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica, visto que é nesse volume que se encontram os procedimentos sugeridos, ou seja, os projetos educacionais direcionados ao ensino de português para estudantes surdos. Nesse sentido, para constituirmos a amostra que corresponde ao objeto de investigação, buscamos englobar em nossa seleção as questões relacionadas a aprendizagem e domínio de leituras e produção textual, que as autoras tratam como ‘Temas de Teoria do Texto’.

A primeira proposta de exercício observada faz referência à leitura e à interpretação do texto *‘Eles são os olhos’*, exibido no decorrer da atividade. Essa proposição é composta de quatro etapas que abarcam: (1) identificação e compreensão do assunto em questão através da relação entre figuras e o texto; (2) reconhecimento e identificação de palavras-chave ligadas ao contexto; (3) identificação das partes do texto, compreendidas pelos parágrafos; (4) informações gerais sobre o texto como, identificação da ideia geral, dos objetivos e do gênero do texto.

Com fins de análise dos materiais, será feita uma aplicação da Teoria Dialógica de Bakhtin e seu Círculo. A aplicação da teoria dialógica consistirá na realização dos três passos necessários para uma análise discursiva: a descrição, a análise e a interpretação dos elementos constitutivos do discurso representados pelos enunciados.

Idealizamos também, a partir dessas análises, estabelecer a transposição didática dos principais conceitos abarcados pela Teoria Dialógica de Bakhtin, de modo a fomentar a criação de novas metodologias de ensino que estabeleçam como foco a

compreensão da linguagem em uso, através da assimilação dos conceitos de gênero discursivo e de dialogismo.

3.2 ANÁLISE DO MATERIAL

Nesta seção, analisamos a partir dos elementos linguísticos que compõem o discurso algumas propostas de exercícios selecionadas do segundo volume do livro Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica.

3.2.1 AS PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS DO MATERIAL

As figuras que seguem contemplam as páginas 47 a 54 do segundo volume do livro Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica.

Ao longo dessas páginas, são apresentadas como propostas para o ensino algumas abordagens relacionadas à leitura e compreensão de textos. A sugestão de trabalho, encontrada nessas páginas, é a primeira proposta ofertada pelo material instrucional para o ensino de alunos surdos, no que tange à metodologia de ensino.

Observemos essas figuras para, na sequência, focalizarmos os discursos que nos possibilitarão a análise.



Projeto
Cão Guia

1ª Etapa

Comentário ao professor: é recomendável que esta etapa seja realizada em LIBRAS.

1. Estabeleça a relação entre as figuras: Elas têm algo em comum? O quê? O que sugere a presença do cão sempre junto à(s) pessoa(s)? Como é demonstrado o comportamento da(s) pessoa(s) em relação ao cão?

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

∴ QUE PARECER IGUAL FOTOGRAFIA
TOD@
? PORQUE FOTOGRAFIA CÃO JUNTO PESSOA
SEMPRE

2. Qual a ligação entre o conteúdo das imagens e o título "Eles são os olhos", do texto a seguir? E com o subtítulo?

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

FOTOGRAFIA TOD@ COMBINAR FRASE EL@S IGUAL
?
?
OLHO + OLHO COMO PORQUE

Figura 1: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p. 47

3. Teça comentários sobre os portadores de necessidades especiais re-
lativas à visão, como têm procurado superar socialmente as limitações
de acessibilidade aos locais por meio de rampas etc, como cães têm
ajudado nessa superação, como a sociedade tem se manifestado para
garantir aos cegos e aos surdos o direito constitucional de ir e vir etc.

Transcrição em LIBRAS:

? PESSOA

CEG@ENTRAR LUGAR + LUGAR VÁRIOS COMO TAMBÉM SURDO

4. Agora, tente uma primeira leitura (decodificação dos signos) do
texto a seguir. Depois, siga os procedimentos apresentados mais
adiante para a realização de uma leitura mais detalhada.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

VOCÊ PRIMEIR@ LER SEGUND@ SEGUIR PASSOS TERCEIR@ LER
OUTRA-VEZ

 **TEXTO E CONTEXTO**

Eles são os olhos

Cães guias estão sendo treinados para ajudar deficientes em Brasília

Dezesseis cães da raça retriever labrador passeiam pela ci-
dade com um lenço azul amarrado no pescoço. Shoppings
Centers, zoológicos, rodoviária, praças, comércios, igrejas,
lugares movimentados fazem parte do dia-a-dia desses ani-

Figura 2: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p. 48

mais. Eles têm uma missão: tornarem-se cães guias de deficientes.

Todos os espaços públicos são obrigados a aceitar a presença dos animais, desde que devidamente identificados e acompanhados de uma pessoa que responda por sua guarda. Os animais que já estão nas ruas fazem parte do Projeto de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais Cão Guia de Cego, uma parceria do Instituto de Integração Social e de Promoção da Cidadania (Integra), Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, Universidade de Brasília (UnB), Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV) e a Fundação Mira (sede no Canadá).

Tudo começou em janeiro, quando os soldados do Corpo de Bombeiros Júlio César e Carlos Alberto Dias foram ao Canadá para aprender a adestrar cães. De volta ao Brasil seis meses depois, os bombeiros encontraram um canil preparado pelo Integra na sede da Academia do Corpo de Bombeiros. Os primeiros quatro filhotes foram trazidos e receberam os cuidados da equipe do hospital veterinário da UnB. Uma campanha realizada no Parque da Cidade identificou famílias para se responsabilizarem por eles durante oito meses.

Dois filhos, um gato e várias viagens foram os critérios que fizeram diferença para a escolha da família Cury. Quem adorou foi Tobi Nagô, o filhotinho que está sendo um verdadeiro *personal trainer para* o 'pai' Alessandra Cury. "Ele adora nadar, entra sozinho na água e é um verdadeiro companheiro. Acho que vai ser difícil nos distanciarmos dele", explica Alessandra...

(Correio Braziliense, 'Este é meu', 30 de maio de 2002, nº 652, capa)

Figura 3: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p.49

 **AGORA É A SUA VEZ**

2ª Etapa

1. Estabelecer, de alguma forma, a relação entre a figura do cão e o texto escrito, utilizando, por exemplo, perguntas.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

FOTO CL²: plural de fotos MOSTRAR JÁ COMBINAR LER DEPOIS EXPLICAR

Comentário ao professor: É provável que muitas conjecturas sejam apresentadas pelos alunos; cabe ao professor a tarefa de aproveitar as informações relacionadas ao texto que está sendo introduzido, conduzindo adequadamente a leitura para o que está sendo tratado. Esse procedimento possibilita o trabalho com inferências.

2. Identificar o título e o subtítulo, observando a relação entre ambos.

Comentário ao professor: testar se o subtítulo *cães guias estão sendo treinados para ajudar deficientes em Brasília* esclarece a idéia de que o sintagma *os cães* substitui *eles*, e *os olhos* se refere a *deficientes*, palavras que formam o título 'Eles são os olhos'. Com este procedimento, o professor leva o aluno a compreender que os significados, os sentidos de um segmento podem ser recuperados em outro e a perceber a existência de mecanismos anafóricos de substituições lexicais.

3. Reconhecer e sublinhar as palavras-chave, como *cães da raça retriever labrador*, *lenço azul amarrado no pescoço*, *cães guias de deficientes*, *animais*, *parte do Projeto de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais Cão Guia dos Cegos* etc.

4. Sublinhar palavras desconhecidas: atentar para o contexto ou consultar o dicionário.

Figura 4: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p.50

Comentário ao professor: sugere-se que, quando se tratar de palavras que se refiram a lugares, como no texto *Shopping Centers, zoológicos, praças, igrejas*, entre outros, ou de profissões, como bombeiros - enfim tudo o que puder ser ilustrado - o professor apresente figuras, fotos, pinturas, desenhos até improvisados, que ofereçam, ao surdo, subsídios para compreensão das palavras em análise. Trabalhar, se for do interesse: profissões (tomando como ponto de partida 'bombeiros', referida no texto); lugares (pontos turísticos da cidade); família (construindo a árvore genealógica com e dos próprios alunos); lugares onde ficam animais domésticos (canil, galinheiro, pocilga) etc.

3ª Etapa

5. Identificar os parágrafos do texto, numerando-os (numerar também as linhas).

Primeiro parágrafo

- identificar e transcrever a(s) palavra(s) que inicia(m) e terminam o primeiro parágrafo;
- identificar o 'personagem' de que se está falando;
- sublinhar a característica que identifica a função do cão de guia;
- circular os nomes dos lugares onde os cães guias podem entrar;
- sublinhar o segmento que expressa a missão dos cães.

Segundo parágrafo

- identificar e transcrever as palavras que iniciam e terminam o segundo parágrafo;
- identificar o trecho em que está expressa a condição para que os cães possam circular em espaços públicos;
- identificar o nome do projeto;
- sublinhar o nome das instituições que apóiam o Projeto.

Figura 5: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p.51

Terceiro parágrafo

- identificar as palavras que iniciam e terminam o terceiro parágrafo;
- sublinhar a passagem que traz a referência do tempo em que começou a idéia do Projeto;
- indicar qual é o fato marcante para a implementação do Projeto no Brasil;
- observar: que pessoas se envolveram no Projeto? Quantos cães participaram? Que instituições participaram (indicar as instituições)? Que fato marcou o início do Projeto?

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

? PESSOA QUAL

PARTICIPAR PROJETO

? CACHORRO QUANTOS

PROJETO TREINAR

NOME LUGAR CONVÊNIO PROJETO

?

?

COMEÇAR PROJETO QUE ACONTECER MAIS IMPORTANTE QUE

Quarto parágrafo

- identificar as palavras que iniciam e terminam o quarto parágrafo;
- indicar a passagem que identifica *Tobi*, observando questões como: Quem é Tobi Nagô? Qual a família escolhida para cuidar de Tobi? (circular o nome da família) Por que Tobi Nagô é um verdadeiro *personal trainer*? Circular as palavras ou expressões que caracterizam esse tipo de cão.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

?

QUEM T-O-B-I N-A-G-Ô

Figura 6: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p.52

? PROJETO

ESCOLHER FAMÍLIA QUAL CUIDAR T-O-B-I

? PORQUE T-O-B-I N-A-G-Ô GUIA

VERDADE

- Indicar a oração que explica a idéia contida em *adotar o seu futuro dono*.

4ª. Etapa

Informações gerais sobre o texto

I. Assunto

- elaborar uma frase que resuma a idéia geral do texto
- assinalar a opção que resume a idéia geral do texto:
 - a) Todos os deficientes visuais estão sendo guiados por cães adestrados em Brasília;
 - b) Qualquer cão de qualquer raça pode guiar cegos em Brasília;
 - c) Existe um Projeto em Brasília com objetivo de treinar cães da raça *retriever* labrador para servir de guia aos cegos.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

INVENTAR FRASE UM@ COMBINAR IDÉIA MAIS IMPORTANTE LER

II. Objetivo

- identificar o objetivo do texto.

Comentário ao professor: esse aspecto pode ser testado a partir da escolha entre alternativas apresentadas pelo professor, como por exemplo: o objetivo do texto é apresentar detalhadamente os problemas enfrentados pelos cegos.

Figura 7: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p.53

MOSTRAR PROBLEMA CEGO ENCONTRAR SOCIEDADE

III. Gênero

- indicar se a 'forma' do texto é: a) um poema; b) uma carta; c) um bilhete; d) uma notícia de jornal.

Comentário ao professor: Levantar outras questões sobre a natureza do gênero, como: a quem se destina o texto? Que meio ou meios de comunicação veicula (m) o texto? Observar a fonte de onde foi extraído etc.

IV Tipo

- indicar se o texto é: a) descritivo; b) narrativo; c) dissertativo; d) misto;
- indicar que elementos textuais justificam a resposta dada etc.

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS: produção escrita _____

A proposta apresentada a seguir, além de treinar o aluno na expressão escrita, demonstrando os novos conhecimentos adquiridos, tem por finalidade trabalhar os elementos de coesão textual.



AGORA É A SUA VEZ

1. O texto estudado mostra a importância do cão para deficientes visuais. Por meio da leitura e da discussão sobre o assunto, adquirimos mais informações sobre a função que o cão desempenha na vida dos cegos. Escreva um parágrafo sobre o cão-guia na vida do deficiente visual.

Figura 8: extraído de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II, p.54

Abordada no segundo volume dos livros que, como esclarecemos anteriormente no capítulo sobre a *descrição do material de análise*, organiza o ensino a partir de duas manifestações, as *Teorias do Texto* e as *Teorias Gramaticais*, transcorre sobre a elaboração e a aplicação de atividades textuais, e elucida, através de exemplos, o processo de prática dos fundamentos teóricos eleitos para o ensino. Intitulado *Temas de Teoria do Texto*, o primeiro capítulo do volume II, é composto de um único tópico chamado *Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos*, e abrange conceituações e concepções relacionadas aos temas leitura, texto e produção escrita. Esse capítulo contempla ainda algumas propostas de exercícios vinculadas a esses temas.

O primeiro conjunto de atividades proposto, que servirá de referência para a análise realizada nesta pesquisa, inicia com a sugestão de leitura do texto verbal, intitulado “*Eles são os olhos*”, que deve ser realizada a partir de uma leitura preliminar de textos não verbais, ou seja, a partir da visualização e interpretação de figuras que proporcionarão suporte para compreensão do texto verbal. Dessa forma, na primeira etapa, são realizadas orientações ao docente que deve repassá-las ao aluno em forma de questionamentos elaborados em LIBRAS.

A segunda etapa constitui-se de uma relação de atividades que, vinculadas ao texto apresentado e direcionadas para o aluno, visam ao reconhecimento/entendimento das características fundamentais do texto. A relação das atividades é composta de quatro exercícios que propõem, respectivamente, o estabelecimento de relações entre as figuras apresentadas e o texto escrito; a comparação de título e subtítulo, buscando a contemplação e o estabelecimento de sentidos entre ambos; a identificação de palavras-chave e o conhecimento de palavras novas. Outro fator que caracteriza a constituição da segunda etapa são os *comentários ao professor*, que orientam o docente quanto às possibilidades de realização das propostas e quanto aos objetivos buscados com a realização de cada atividade.

Na terceira etapa, os exercícios apresentados remetem à identificação dos parágrafos do texto e a compreensão dos fatos determinantes de cada parágrafo. Nessa etapa não são realizados comentários voltados à pessoa do professor, mas são realizadas, bem como nas etapas anteriores, as transcrições das perguntas em LIBRAS, de forma que essas possam ser apresentadas aos alunos.

A quarta e última etapa dessa primeira abordagem procura chamar a atenção do aluno para as informações gerais sobre o texto. Abordando aspectos como assunto,

objetivos, gênero e tipo de textos, as atividades contemplam questões que sugerem desde o resumo das ideias do texto até a proposta de uma produção escrita, perpassando a identificação dos objetivos e a classificação tipológica desse texto.

Foi possível observar ao longo do material que existe a pressuposição de conhecimentos prévios dos alunos na constituição dos discursos. A partir disso, podemos estabelecer que o material instrucional para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos – Caminhos para a prática pedagógica pode ser compreendido como um instrumento de aporte ao ensino desse componente curricular. Sendo assim, originalmente destinados aos professores, a constituição dessa ferramenta pode ser associada ao gênero livro didático, por suscitar características que o aproximam desse gênero discursivo.

Averiguamos também, que em alguns discursos contemplados ao longo do material, o aluno teria condições de se marcar como sujeito. Afirmamos isso por identificarmos alguns enunciados em que apreciamos que o projeto discursivo do locutor/autor está diretamente voltado a essa pessoa, como demonstraremos logo em seguida.

Observar o conteúdo do material em questão, ou seja, das orientações para o ensino de língua portuguesa de surdos no Brasil, ilustrado até aqui em parte, por meio das figuras acima, possibilitou-nos uma prévia constatação: de que os discursos constantes nesse material foram elaborados em vistas a instruir um público carente dessa orientação. A compreensão de que o ato de instruir constitui-se através de um discurso levou-nos a esclarecer algumas hipóteses abordadas na pesquisa.

A partir da figura 1, depreendemos a existência de uma preocupação do locutor com o seu interlocutor em obter a asserção do público para o qual se destina o material, ou seja, os professores, para as formas de aplicação dessa primeira etapa. Podemos identificar esse cuidado a partir da expressão “*comentário ao professor*”, no qual o locutor/autor procura atrair a atenção do interlocutor/docente dirigindo-se especificamente a sua pessoa, garantindo assim, um maior interesse desse público para a orientação que surgirá na sequência: “é recomendável que esta etapa seja realizada em LIBRAS” (SALLES et al, 2004, p. 47). Notamos ainda que, além dos elementos linguísticos, outro recurso foi utilizado como forma de destacar o enunciado: o sublinhado das palavras “*ao professor*” aponta um acento valorativo por parte do locutor/autor, uma vez que remete o enunciado a uma ideia de importância, devido ao realce utilizado para evidenciá-lo no texto.

Considerando a concepção do Círculo de Bakhtin de que todo discurso é dialógico por estabelecer uma relação com os demais discursos, desencadeando diferentes sentidos, podemos afirmar que os discursos constantes nas páginas dos materiais instrucionais para o ensino de língua portuguesa aos estudantes surdos, que foram eleitos no recorte e reproduzidos acima, levaram em conta o discurso inicial da necessidade de elaboração de um material que, voltado ao professor, orientasse o ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil.

Outro fator que nos remete à intenção do locutor de instaurar um sentido ao enunciado, através do discurso, é evidenciado pela utilização do termo ‘recomendável’ na frase “é recomendável que esta etapa seja realizada em LIBRAS” (SALLES et al, 2004, p. 47). Nesse sentido, o uso da palavra ‘recomendável’ carrega consigo traços de cautela por parte do locutor que, desempenhando o papel do *eu*, na relação *eu-outro*, consagrada pela Teoria de Bakhtin, procura não impor sua visão, mas sim, sugerir a forma de apresentação da atividade. Em consonância a essa interpretação, dispomos de uma citação bakhtiniana: “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/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p. 42)

Após esse momento inicial, podemos destacar a construção de discursos que parecem projetar a existência de um interlocutor passivo. Fato que, conforme Bakhtin (2011), não corresponde à realidade discursiva, porque todo interlocutor é um participante real da comunicação discursiva. Nesse sentido, o máximo que poderíamos concluir dessa projeção é que o papel ativo do *outro*, nesse caso, foi extremamente enfraquecido.

Podemos observar que os enunciados 1 e 2, presentes na figura 1, foram realizados no intuito de orientar o docente sobre os aspectos que, relacionados às figuras, devem ser abordados. Os enunciados, em ambas as etapas, sugerem aos docentes questões de reflexão que servirão como aporte ao desenvolvimento apropriado dessas etapas. Nesse sentido, tais questões surgem como indicações sobre o rumo a ser seguido para a efetiva conclusão dessa fase. Contemplando esses aspectos, e baseados em postulados bakhtinianos acerca da linguagem, podemos constatar algumas evidências desse discurso.

Dentre essas evidências, podemos citar a que se refere à composição dos enunciados, uma vez que, novamente por meio da escolha de suas palavras, o locutor se pronuncia idealizando um auditório que busca subsídios para guiar-se na realização de

seu trabalho. Tal constatação fica evidenciada pelo uso dos verbos no imperativo, nos enunciados da sequência: “Estabeleça a relação entre as figuras [...] teça comentários sobre os portadores de necessidades especiais [...] tente uma primeira leitura [...] siga os procedimentos apresentados mais adiante”. (SALLES et al, 2004, p. 47 e 48)

Embora possamos associar o emprego desse modo verbal a uma característica diretiva, o uso dessas palavras (*estabeleça, teça, tente, siga*) pode também orientar para uma espécie de zelo das autoras em relação à pessoa do professor, uma vez que, em todas as suas utilizações foram ofertadas, em seguida, propostas para a abordagem dos tópicos. Assim, não somente uma intenção do locutor de conduzir o interlocutor fica evidenciada, mas também uma ponderação de um *eu* frente a um *tu* desconhecido que pode, deveras, necessitar dessa elucidação para a realização de seu trabalho.

Na sequência, mais uma manifestação de previdência das autoras frente a um possível despreparo de seu público para a transcrição das tarefas em LIBRAS é percebida. Identificamos a visão da teoria bakhtiniana de que todo discurso é inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio, no fato de o locutor oferecer a forma de transcrição das questões, quando escreve, “? QUE PARECER IGUAL FOTOGRAFIA TOD@ [...] ? PORQUE FOTOGRAFIA CÃO JUNTO PESSOA SEMPRE [...] FOTOGRAFIA TOD@ COMBINAR FRASE EL@S IGUAL”. Nesse contexto, a partir da diligência das autoras em fornecer condições àqueles que irão aplicar o conteúdo, percebemos uma orientação desse discurso não necessariamente para uma realidade, mas para os possíveis discursos que os cercam, como, por exemplo, o discurso de um professor que, iniciante nessa área, necessita de amostras para realizar a tradução.

Dessa forma, a postura do locutor frente aos diversos contextos possíveis de recepção desses discursos contempla a natureza constitutiva do enunciado, por sua realização ser definida em circunstância de interação e também por se tratar de um *produto da interlocução do locutor e ouvinte* (Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p.117). Além disso, ainda na figura 1, podemos destacar a importância da distinção, realizada pelo Círculo de Bakhtin, na concepção de linguagem, frente aos movimentos filosóficos de sua época. Apontamos a proposta de *transcrição das perguntas em LIBRAS*, demonstrada na figura 1, para esse fim.

Nesse caso, se aceitássemos o fato de a unicidade de uma língua e a compreensão por todos os usuários dessa língua ser garantida por meio da identificação dos traços, responsáveis pela normatização do idioma e considerássemos essa definição como único

fator necessário para a compreensão de um enunciado, o entendimento do que propõe o enunciado “? QUE PARECER IGUAL FOTOGRAFIA TOD@ [...] ? PORQUE FOTOGRAFIA CÃO JUNTO PESSOA SEMPRE [...] FOTOGRAFIA TOD@ COMBINAR FRASE EL@S IGUAL” tornar-se-ia impossível. Contrariando essa concepção e oferecendo aporte para a compreensão desse enunciado, recorreremos à concepção bakhtiniana, de que a concretização da língua se dá somente na enunciação. Por a língua ser dinâmica e viva a compreensão de um enunciado não pode se dar somente como algo pronto na língua ou próprio do indivíduo, mas como decorrente do processo de interação verbal.

Embora todas essas visões sejam possíveis, é inevitável que façamos presente nessa análise outra versão desses fatos, proporcionada por esses mesmos enunciados. Nesse sentido, alertamos para alguns momentos de indefinição do locutor que, em trechos de um mesmo enunciado, dirige-se a públicos distintos, não delimitando, assim, o auditório para o qual projeta seus enunciados. Encontramo-nos diante de uma falta de observação do público para o qual o discurso é dirigido, quando percebemos que ora suas falas são direcionadas à pessoa do professor, ora as são aos alunos. Contudo, não é bem claro o direcionamento desses discursos, nem a sua projeção para cada um dos públicos.

Dessa maneira, apenas uma leitura atenta aliada a um conhecimento do contexto enunciativo idealizará a compreensão, projetada pelas autoras, das alterações entre os discursos planejados para cada público.

Se voltarmos a verificar a figura 1, perceberemos que os discursos enumerados como 1 e 2 tratam de enunciados direcionados à pessoa do professor, enquanto que os discursos que surgem na sequência dos títulos, *Transcrição das perguntas em LIBRAS*, se referem a enunciados elaborados em vista dos alunos. Dessa forma, questionamo-nos se esses enunciados representariam a voz do professor dirigindo-se para o aluno. A complexidade dessas construções nos remete à compreensão bakhtiniana de que toda criação ideológica é construída por um indivíduo que tem um auditório social bem definido, um auditório médio que se aproximará, ora mais ora menos, do auditório estabelecido pelo locutor, e que essa orientação da palavra em vista do interlocutor tem uma importância fundamental. (BAKHTIN/VOLOCHÌNOV [1929] 2014, p. 117) A partir dessas concepções compreendemos que uma apresentação mais clara, no que tange à estruturação desses enunciados, pode enriquecer a disposição do discurso evidenciando o correto direcionamento das propostas, além de elucidar o respectivo

sujeito ao qual o enunciado se destina, através do diálogo que estabelecerá com ambos os públicos.

O discurso, a partir do qual serão abordadas as questões de interpretação textual, é apresentado nas figuras 2 e 3. Observemos que a escolha do tema, ao qual o texto se refere, foi realizada a partir de uma compreensão do *horizonte social compartilhado pelos falantes*. Afirmamos isso por entender que, ao abordar um assunto que trata de inclusões sociais, o interlocutor é capaz de compreender o discurso devido ao fato de esse discurso estar situado em um âmbito comum ao seu. Ou seja, o contexto de realidades vividas por pessoas com necessidades especiais faz parte do universo em que os participantes da enunciação se encontram, e também daquele no qual a enunciação foi produzida.

Conforme Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014)

[...] para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado as condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p.46).

Dessa forma, a opção do locutor/autor em abordar um tema que gerasse a identificação dos interlocutores com o assunto reflete uma compreensão da dimensão social instaurada.

A compreensão da dimensão social, constituída nos discursos, pode ser observada não somente na eleição de temas que abordam uma realidade próxima à do aluno surdo, em um material que inicialmente está direcionado aos professores desses alunos, como também no vínculo com o universo do estudante surdo, estabelecido na constituição desse discurso que, através de seu caráter dialógico, evidencia marcas das inter-relações compreendidas pelo sujeito. Dessa forma, verificamos que as autoras, no papel de locutoras do discurso, projetam através dos enunciados o alcance não apenas do público docente, como também, de alguma forma, do público discente. Essa compreensão nos remete à concepção do Círculo de que todo discurso é sempre atravessado por um discurso alheio, de que um enunciadador sempre considera o discurso de outrem para constituir o seu discurso. A essa orientação acrescentamos ainda o fato de esses enunciados não contemplarem em sua composição um direcionamento para a realidade em si, mas, como elucidado pelas orientações do Círculo, para os discursos que os circundam, visto que eles permitem as diversas possibilidades de trabalho.

Ainda na figura 2 observamos, no exercício número 4, duas questões relevantes para nossa análise. A primeira questão está relacionada, novamente, ao fato de o enunciado desse exercício transparecer estar direcionado à pessoa do aluno. Identificamos essa projeção através da escolha dos termos eleitos para constituir o discurso que diz: “agora, tente uma primeira leitura do texto a seguir”. Compreendemos que a formulação desse enunciado não poderia considerar o docente como público alvo, pois isso implicaria em compreender a pessoa do professor como a de alguém que necessita de uma leitura prévia, antes de uma leitura mais detalhada, para a compreensão do texto.

Dessa forma, podemos elaborar que essa seja a concepção que é realizada acerca da pessoa do aluno, em especial de um aluno surdo, uma vez que esse poderá necessitar realizar diversas leituras até conseguir estabelecer o sentido disposto no material. Essas compreensões permitem-nos a retomada do conceito bakhtiniano de que num enunciado é possível se ouvir sempre, pelo menos, duas vozes. Ainda que essas não se manifestem ao longo do discurso, elas estão presentes revelando duas posições: a principal e aquela em oposição à qual ela se levanta.

A segunda questão diz respeito à referência que é realizada à instrução de leitura. Observando a figura, podemos verificar no enunciado da atividade uma inserção entre parênteses que diz “*decodificação dos signos*”, logo após o termo *leitura*. Quanto a essa concepção de leitura, demonstrada através dos termos - *decodificação* e *signos* - eleitos para elucidar qual natureza de leitura deve ser contemplada na tarefa, identificamos um distanciamento substancial da concepção de língua eleita pelas autoras. Realizamos tal afirmação a partir do entendimento de que a associação da palavra *leitura* com a ideia de *decodificação* não compreende uma concepção interacionista de ensino de língua, a qual havia sido, anteriormente, vinculada à criação do material.

Compreendemos esse episódio como um interessante contexto para uma breve reflexão acerca da amplitude que abrange o processo de leitura, tendo em vista o fato desse proceder de uma forma de realização da língua. Retomando os pressupostos de linguagem bakhtinianos, buscamos lembrar que a construção do sentido na língua não se dá nem na construção subjetiva do indivíduo, nem nas regras estabelecidas em uma determinada comunidade linguística, mas pelas possíveis interpretações que o indivíduo faz, sobre o que lhe é exposto, baseado em seu universo sócio-histórico-cultural. Dessa forma, a vinculação de um ato complexo, como o é o da leitura, à simples decodificação de signos, resumiria a leitura de um texto ao deciframento de sinais linguísticos,

enquanto sabemos da complexa teia de sentidos que são buscados e retomados ao longo da tarefa de compreensão textual.

Ainda quanto à mesma referência, a de “*decodificação dos signos*”, realizamos um segundo questionamento, que diz respeito ao emprego do termo *signos*. Compreendemos que a utilização dessa expressão tenha sido realizada como uma forma de se referir às palavras do texto. Chegamos a essa conclusão pelo contexto enunciativo no qual se encontra. Contudo, é imprescindível lembrarmos que a palavra *signo* tem sua relação vinculada a sinal, portanto, quando seu uso se relacionar a linguística, torna-se favorável à compreensão do enunciado a utilização do termo *signo linguístico*. A partir disso, questionamos se o uso desse termo frente a um público de restrita formação, como vem sendo construído até o momento, não poderia tornar-se um fato causador de incompreensões do material.

Ao longo do material instrucional, que orienta o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos, identificamos diversas tentativas de diálogo com os leitores, feitas pelos locutores desse discurso. Compreendemos que esses diálogos são características fundamentais da escolha, além da evidente compreensão da natureza, do gênero discursivo. Segundo Bakhtin ([1979], 2011, pág. 282) “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso”. Escolha essa que se realiza em função da *situação concreta da comunicação*. Sendo assim a moldura de todos os discursos proferidos obedece à intenção discursiva do falante, mesmo quando desconhecida ou não provada sua existência.

No caso dos livros que compõem o material instrucional para o ensino de língua portuguesa a estudantes surdos, essa intenção discursiva do locutor permite uma associação dos discursos com o gênero *livro didático*, pois considerando as condições e finalidades específicas de cada enunciado, percebemos que a circunstância de sua criação obedece à forma *relativamente estável* desse gênero, além de moldar-se em função da situação comunicativa concreta.

No que tange ainda à escolha do texto de trabalho, outro fator importante diz respeito à autenticidade do discurso. O texto apresentado para a realização das atividades, intitulado ‘Eles são os olhos’, foi extraído da capa do jornal *Correio Brasiliense* do dia 30 de maio de 2002. Embora compreendamos que esse recorte não seja capaz de recuperar o momento real da enunciação, assim como qualquer outro recorte não é, uma vez que esse momento é irrecuperável, julgamos pertinente a cautela das autoras, em eleger um texto oriundo de uma prática real de utilização da linguagem.

Esse posicionamento do locutor reflete uma compreensão da importância do trabalho com discursos reais, que, por natureza, inseridos em um tempo e espaço definidos, revelam-se constituintes de discursos sociais.

Nas figuras 4 e 5, que correspondem respectivamente às páginas 50 e 51 do material analisado, é possível identificar a sequência das etapas que orientam a realização dos exercícios. O título da figura 4 é composto da seguinte expressão: AGORA É A SUA VEZ. A partir desse enunciado, podemos perceber que ocorre uma mudança quanto ao interlocutor do discurso. O conteúdo, que até esse momento era direcionado ao professor, passa a ser destinado diretamente ao aluno. A característica discursiva que nos leva a afirmar essa compreensão está vinculada as palavras ‘agora’ e ‘sua’, da expressão, “AGORA É A SUA VEZ”. Partindo do princípio que a função desse material é orientar o trabalho do professor de língua portuguesa para surdos, compreendemos que todo o discurso realizado, até esse ponto, direcionava-se aos professores. Portanto a utilização do advérbio ‘agora’ em conjunto com o pronome ‘sua’ na expressão “AGORA É A SUA VEZ”, marcam a instauração de uma outra enunciação. Não é possível associarmos tal pronome à pessoa do professor, simplesmente pelo fato de que a ‘vez’ dele inicia concomitantemente ao início do discurso do material. Assim, percebemos claramente uma manifestação da relação *eu-outro*, na constituição dessa etapa, uma vez que o locutor/autor procura evidenciar a delimitação dos discursos em prol de seus interlocutores.

Antes de darmos sequência à análise das atividades seguintes, cabe ressaltarmos algumas observações realizadas nas etapas demonstradas até aqui. Identificamos, ao longo do material, vários momentos de compreensão, por parte do locutor/autor, do público alvo ao qual se destinavam os enunciados. Essas verificações demonstraram-nos um domínio do auditório ao qual se direcionam os discursos. Nesse sentido, nossos questionamentos voltam-se às participações ativas dos sujeitos na construção dos sentidos nesses enunciados.

Realizamos essa reflexão a partir da expressão “*agora é a sua vez*” abordada no parágrafo anterior. Uma das interpretações que podemos fazer desse enunciado remete ao início de um direcionamento dos discursos à pessoa do aluno. Ou seja, se *agora é a sua vez* indica a vez do aluno, antes os discursos realizados consideravam apenas a pessoa do professor, e essa era a situação concreta que oferecia condições à compreensão e explicação da comunicação escrita.

Contudo, nos discursos observados até o aqui, evidenciamos oportunidades em que os enunciados eram direcionados aos alunos, embora estivessem sendo proferidos em momentos que, como demonstramos acima, pertenceriam à vez do professor. O que nos leva a questionar se a compreensão ativa do sujeito nessa enunciação estaria sendo ponderada.

Quando consideramos o surgimento de um discurso como uma parcela constituinte de uma discussão em grande escala, por ele responder a algo, confirmar, refutar e até mesmo antecipar respostas e objeções, passamos a considerar também a sua percepção. Nesse sentido, sua compreensão, sendo considerada ativa, de forma alguma poderia excluir de antemão qualquer resposta ou réplica. Mesmo assim, identificamos no discurso que constitui esse exemplo um afastamento do caráter fundamental do conceito de compreensão ativa. Realizamos tal afirmação por entendermos que, na ideia de compreensão ativa, toda expressão nasce carregada de valorações alheias, de ouvintes ou interlocutores. Sendo assim, devido ao fato de o locutor/autor desconsiderar o auditório em questão, no caso, o público docente, e realizar seu discurso a ambos os sujeitos concomitantemente, ratificamos a importância do reconhecimento da compreensão ativa, própria de todo discurso.

O enunciado da questão 1 sugere que sejam estabelecidas relações entre as figuras dos cães e o texto anteriormente apresentado, e propõe que para essa finalidade sejam utilizadas perguntas. Observamos na proposta dessa atividade a importância do dialogismo como princípio norteador de trabalhos que abordam a linguagem. Isso porque, ao considerar as diversas possibilidades de interpretação que possam surgir a partir dessa associação, ou seja, da figura com o texto e com os conhecimentos prévios do aluno, que contemplarão sua postura sócio-histórica e cultural em uma sociedade, o enunciado transparece a compreensão das diversas relações dialógicas possíveis de se estabelecer para esta situação.

Na sequência, após o enunciado da questão número 1, as autoras dirigem o discurso novamente para o professor, ilustrando como deve ocorrer a transcrição das perguntas em LIBRAS e, apresentado em seguida um novo '*comentário ao professor*'. No trecho que se refere a esse comentário, identificamos uma evidente aproximação com a concepção bakhtiniana de que todo enunciado se apresenta como um elo na cadeia discursiva. Afirmamos isso a partir do comentário que informa o docente sobre as diversas hipóteses que podem ser apresentadas pelos alunos no exercício, a partir de deduções pessoais elaboradas por cada um. Seguindo esse raciocínio, identificamos uma

relação com as ideias de Bakhtin no que tange à instauração dos sentidos aos discursos. Assim, desde que considerado o assunto em questão, diversos pontos de vista estabelecidos pelos sujeitos tornam-se possíveis por demonstrarem em sua interpretação a trajetória desse aluno.

A compreensão de que essas diversas interpretações são possíveis e de que tornam o trabalho com a linguagem mais produtivo, é evidenciada pelas autoras quando essas justificam a proposta afirmando que o procedimento “*possibilita o trabalho com inferências*”. Associamos o termo *inferências* ao que a Teoria Dialógica de Bakhtin estabeleceria como as *relações dialógicas*, por compreendermos justamente que os possíveis sentidos instaurados pelos sujeitos a essa proposta só são possíveis devido à posição histórica, cultural e social a qual esse sujeito está inserido. É importante enfatizarmos que não compreendemos inferência e relação dialógica como mecanismos idênticos, mas identificamos alguma proximidade em suas naturezas. Isso porque para operar inferências, ou seja, para realizar raciocínios conclusivos que sejam desenvolvidos a partir de indícios, é necessário que o sujeito faça uso de seus conhecimentos, da bagagem histórica, cultural e social construída até ali, ou melhor, faça uso das *relações dialógicas* de linguagem.

Por fim, duas últimas questões atraíram-nos nesse discurso projetado ao professor. A primeira diz respeito ao termo *provável*, utilizado pelo locutor/autor no início do enunciado: “*é provável que muitas conjecturas sejam apresentadas pelos alunos*”. Nessa situação o questionamento levantado relaciona-se à intenção do locutor com o uso da palavra *provável*. Realizamos esse questionamento por entendermos que o próprio enunciado, do esclarecimento que está sendo dado ao docente, enfatiza a necessidade de aceitar as diversas compreensões que serão estabelecidas pelos alunos com o texto. No entanto, observamos uma aparente contradição na concepção das autoras quanto a essas interpretações, uma vez que a utilização do termo *provável* torna aceitável que esses pontos de vista diferentes não surjam. Fato que tornar-se-ia praticamente inconcebível, considerando a diversidade de vivências apresentadas por cada sujeito/aluno.

A segunda questão observada está vinculada a uma possível compreensão que podemos ter da pessoa do professor a partir do discurso proferido. As autoras, aqui no papel de locutor do discurso, observam que “*cabe ao professor as tarefas de aproveitar as informações relacionadas ao texto que está sendo introduzido, conduzindo a leitura para o que está sendo tratado*”. O discurso realizado nessa circunstância possibilita

uma compreensão do docente em questão como um sujeito descontextualizado, ou seja, um docente que se demonstra afastado do contexto educacional, por desconsiderar as diversas visões apresentadas que se relacionam à situação, desperdiçando a possibilidade de uma efetiva condução da leitura.

Essa percepção reflete da posição do locutor/autor que, conforme o seu enunciado, considera necessária a informação ao profissional de que é tarefa sua aceitar as diferentes propostas que venham a ser apresentadas, além de evidenciar a importância desse profissional para guiar a leitura dos alunos para os fins que vêm sendo estabelecidos. Realizamos tais afirmações a partir do entendimento de que esse é o papel de todo e qualquer professor de língua, materna ou estrangeira, uma vez que parte de sua rotina está relacionada ao desenvolvimento da compreensão, pelos alunos, dos temas tratados. A verificação desse fato, ou seja, constatar uma desconsideração da realidade do docente ao longo do discurso, remeteu-nos a uma ideia de incompreensão da realidade do *outro*, conforme Bakhtin “o enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele”. (BAKHTIN [1979] 2011, p. 301).

O exercício 2 trata da identificação do título e subtítulo do texto e da observação da relação entre ambos. Já o exercício 3 pede o reconhecimento e o destaque das palavras-chave do texto.

Como o enunciado do exercício 3 sugere que o aluno seja capaz de identificar palavras-chave, idealizamos que esse conceito tivesse sido abordado nas páginas que o antecipam. Contudo não identificamos essa orientação no material. O exercício 4 sugere que sejam sublinhadas as palavras desconhecidas, e que sua elucidação seja realizada pelo contexto ou através da consulta ao dicionário. Frente aos enunciados desses últimos exercícios, recuperamos um trecho da concepção bakhtniana sobre compreensão que condiciona nosso posicionamento:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos prestes a compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2014, p.46).

Nossa visão sobre os enunciados das atividades propostas associa-se à concepção bakhtiniana de que a significação de uma palavra só se realiza num processo de compreensão ativa e responsiva. Nesse sentido, verificamos uma possível desatenção do locutor/autor frente ao seu auditório, por identificarmos que, em se tratando de um público incipiente no contato com a segunda língua, são solicitados procedimentos avançados, que careceriam de um maior domínio dos termos apresentados para que fosse estabelecida a sua compreensão. Elaboramos, portanto, que a significação pertencente aos enunciados possa não ter sido contemplada pelo interlocutor/aluno. Enfatizamos essa compreensão frente às descrições propostas nesses exercícios. Na atividade número 2, é solicitado que sejam recuperados os sentidos entre os segmentos do texto, ou seja, entre o título e o subtítulo, a fim de que se perceba a existência de mecanismos anafóricos de substituições lexicais. Nossa experiência como docentes de língua portuguesa nos permite contrapor que alunos que têm o português como língua materna apresentam grandes dificuldades em estabelecer relações anafóricas, proposta que exige um determinado domínio dos recursos da língua, por isso, acreditamos que uma possível incompreensão da atividade possa ter sido ocasionada, em função de sua complexidade e em detrimento do conhecimento do aluno. Já no exercício número 3, é solicitado ao aluno o reconhecimento de palavras-chave, outra atividade que, em nossa compreensão, exige uma aptidão plena do usuário da língua para que seja realizada. O exercício número 4, afasta-se substancialmente da concepção bakhtiniana de linguagem. Bakhtin/Volochínov afirma que

[...] para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística ([1929] 2014, p. 98).

Seguindo esse raciocínio, elaboramos que apenas o “*atentar para o contexto*” ou a “*consulta ao dicionário*”, apresentadas pelo discurso, não dariam conta da resposta buscada pela atividade, que sugere o destaque das palavras desconhecidas, mas não prevê, tampouco providencia, uma finalidade para essa busca. Na visão da Teoria Dialógica de Bakhtin, é necessário apresentar ao aprendiz o novo termo, inserido em um contexto e numa situação concreta, o que possibilitará desde o princípio uma associação da nova palavra à figuração que ela assumirá em cada enunciação. Em suma, o reconhecimento de uma palavra não pode estar associado à assimilação de sua forma, mas sim aos diferentes sentidos que essa expressão possa assumir.

Na figura 5 é proferido um novo *comentário ao professor*. No discurso que compõe esse comentário é sugerido que o professor ilustre, através de figuras, pinturas ou desenhos, as palavras que fizerem referência a lugares, profissões ou outros temas que possam ter sua identificação relacionada a uma ilustração.

Em um trecho do discurso em questão o locutor/autor realiza a seguinte sugestão: “*professor, apresente figuras, fotos, pinturas, desenhos até improvisados, que ofereçam, ao surdo, subsídios para a compreensão das palavras em análise*”. Nesse ponto, recorremos mais uma vez às concepções bakhtinianas para abordarmos a questão da intenção empregada pelo locutor na utilização do termo *surdo*, frente à apreensão depreciativa dessa enunciação pelo interlocutor/aluno.

No enunciado acima reproduzido, o locutor/autor transparece desenvolver o seu discurso desconsiderando o tom depreciativo do interlocutor/aluno frente ao signo *surdo* nesse contexto. Associamos essa afirmação ao fato de que as condições para a realização desse mesmo enunciado ofertava outras possibilidades, que atenderiam a intenção do locutor e encontrar-se-iam, conforme Bakhtin, *dentro dos limites das formas existentes da língua para a transmissão do discurso*, como, por exemplo, os termos *aluno* ou *estudante*. Nesse sentido a eleição do vocábulo *surdo*, frente às outras possibilidades, não é esclarecida nem pela finalidade do uso dessa expressão no contexto enunciativo, nem pelo desejo intentado pelo locutor em sua projeção, pois tudo o que a sua utilização consegue refletir é apenas a discriminada menção a um ser pela sua particularidade.

Na condição de interlocutor, a construção dessas ideias acima descritas torna-se possível embasada na visão de Bakhtin/Volochínov de que,

aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. [...] A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. ([1929] 2014, p. 153,154).

O exercício de número 5, que é apresentado nas figuras 5 e 6, aborda questões de identificação e enumeração de parágrafos do texto, além de sugerir a busca de informações que contribuam com a compreensão textual, como por exemplo, a identificação da personagem, do nome do projeto em questão, das instituições que apoiam o projeto, dentre outras propostas. Considerando a inclinação pelo método de ensino interacionista, adotado pelas autoras na elaboração do material, levantamos um

questionamento quanto à finalidade intentada com esses exercícios. Entendendo que as estratégias interacionistas compreendem as atitudes dos interlocutores no momento da interação, ou ainda, são criadas em vistas de possibilitar as atitudes responsivas de colaboração do ouvinte na construção do discurso, compreendemos que essa proposta foi projetada sem a ponderação dessas questões, refletindo apenas um fim em si mesma.

Outra reflexão que propomos a partir das atividades expostas nas figuras 5 e 6, refere-se à concepção de leitura compreendida pelas autoras e abordada através dos enunciados dessas atividades. Na etapa atual, classificada como 3ª, num total de quatro que irão constituir o apanhado de exercícios, são propostas atividades que remetem a uma possível compreensão do texto. Os enunciados dessas propostas sugerem desde a identificação do início e término dos parágrafos, do primeiro ao quarto, até a identificação dos personagens ou de dados do projeto e de trechos que expressam alguns fatos apontados pelo locutor.

Nossa abordagem sobre esse aspecto busca apontar para a necessidade de uma compreensão do texto que seja significativa ao desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, apoiamo-nos em aspectos, relativos à compreensão, propostos pela teoria bakhtiniana que contribuem efetivamente para uma leitura produtiva, na qual o aluno construirá o sentido do texto a partir de suas perspectivas.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p. 102) realizam elucidações acerca de uma falsa teoria de compreensão que desconsidera as possíveis respostas existentes para um enunciado, e enfatizam que *a compreensão que exclui de antemão qualquer réplica nada tem a ver com a compreensão da linguagem*. Ainda em consonância com as ideias do autor, podemos estabelecer que uma compreensão de texto válida *confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido*.

Partindo de tais concepções, afirmamos que uma compreensão de leitura significativa, que contribua com o desenvolvimento cognitivo do aluno, deve prever que diversas relações possam ser estabelecidas pelo leitor, durante e após o ato de leitura. Fato esse que não é contemplado em propostas de atividades do tipo *destaque, sublinhe, identifique, aponte*, por não permitir que a construção de sentido seja realizada pelo interlocutor/aluno. Contrariando uma perspectiva dialógica de construção de sentido, o fato evidenciado nesses discursos aponta para o predomínio de um reconhecimento, por parte do aluno, das respostas solicitadas sobre a significativa compreensão.

Nossas considerações sobre as figuras 7 e 8 fazem referência às finalidades intencionadas com cada uma das proposições realizadas na 4ª etapa da proposta. Esta

etapa envolve em sua constituição aspectos relacionados a informações gerais sobre o texto como assunto, objetivo, gênero e tipo. No primeiro tópico da etapa, que aborda questões referentes ao assunto do texto, é solicitado ao aluno a elaboração de uma frase que resuma a ideia geral do texto. Na sequência desse primeiro exercício, é apresentada uma nova proposta de atividade na qual o aluno deve assinalar a opção que resume a ideia geral do texto.

Compreendemos a partir desses enunciados que ambos os exercícios visam a uma mesma conclusão, ou seja, a identificação da ideia geral do texto, contudo, não alcançamos o propósito contido nessa dualidade, uma vez que a gama de opções ofertada no segundo tópico da atividade, e conseqüentemente a alternativa correta dentre essas, surge como uma definição do resultado esperado. Elaboramos, nesse sentido, que a restrição da resposta a uma das alternativas pode se tornar um motivo de desinteresse na aprendizagem, pelo fato de restringir a concepção do aluno a uma resposta já concretizada nas opções disponíveis, o que desmotiva a elaboração de novos pontos de vista criados a partir das valorações do aluno.

No segundo tópico, ainda da 4ª etapa, é solicitado ao aluno que seja identificado o objetivo do texto. Para tanto, é proposto ao professor que seja realizada, novamente, a oferta de opções que orientem a resposta. Quanto a esse aspecto, ressaltamos mais uma vez, embasados nas concepções bakhtinianas, a importância de permitir ao aluno a edificação subjetiva de sua resposta, por associarmos a essa iniciativa uma assimilação da responsividade do sujeito, tanto na concepção, quanto na recepção dos discursos que o circundam.

O terceiro tópico busca abordar a questão do gênero textual. Nesta atividade, são ofertadas alternativas que subsidiarão, segundo as autoras, a indicação da ‘forma’ do texto. Depreendemos desta atividade a existência de posicionamentos opostos, do locutor/autor, sobre um mesmo tema. O primeiro posicionamento diz respeito a uma associação da ideia de gênero à forma. Essa associação pode ser verificada no discurso da atividade que diz: “indicar se a forma do texto é a) um poema, b) uma carta, c) um bilhete ou d) uma notícia de jornal. Nessa primeira abordagem evidenciou-se a visão das autoras de que o formato no qual o texto está estruturado condiciona o seu gênero.

Em seguida, no mesmo tópico da atividade, pode ser observado um novo posicionamento do locutor/autor frente à compreensão de gênero. Neste segundo discurso, que é realizado em vista do público docente por se tratar de um comentário ao professor, são apresentadas novas concepções acerca dos gêneros, que surgem

vinculadas à percepção de que o gênero possui uma natureza própria, que não se restringe somente ao seu formato, mas compreende outros aspectos intrínsecos ao discurso como, para quem se destinam, quais meios de comunicação os veiculam, dentre outros.

Essa última concepção apresentada pelas autoras acerca da natureza do gênero aproxima-se substancialmente da conceituação de gênero do discurso elaborada pela Teoria Dialógica de Bakhtin e seu Círculo. Embora os estudos apresentados pelo Círculo remetam também à importância da compreensão das formas na identificação de um gênero, quando enfatizam que é através das *formas típicas de enunciados* que os discursos chegam à nossa experiência (BAKHTIN [1979] 2011, p. 282), sabemos que a caracterização de um discurso por esse aspecto envolve muitas mais questões do que a sua forma.

A partir desse entendimento é que identificamos uma proximidade maior da segunda atividade, apresentada no tópico, com os conceitos bakhtinianos de gênero, por aceitarmos que, embora a proposta não tenha contemplado todas as orientações necessárias à formulação desse conceito, algumas das principais concepções a serem observadas na constituição do gênero foram verificadas. A exemplo disso, relacionamos a visão bakhtiniana de o gênero tratar-se de “tipos relativamente estáveis de enunciados por estarem envoltos de uma estabilidade que é proporcionada pela circunstância e objetivos definidos na constituição da enunciação” (BAKHTIN [1979] 2011, p. 262), à proposta das autoras de verificar questões como: os destinatários a quem o texto foi projetado, o meio de veiculação desse texto; e a fonte de onde foi extraído.

Contudo, propomos uma ideia de uma aproximação, e não de equivalência, dos conceitos. Isso por compreendermos necessário o esclarecimento de que a constituição dos gêneros discursivos ocorre concomitantemente à historicidade e, acompanhando naturalmente a evolução do tempo, como o fazem, podem sofrer alterações em função da mudança nos discursos das pessoas e na sua relação com a esfera social em uso.

Quanto ao 4º tópico da etapa, trata-se de uma atividade que visa ao reconhecimento, por parte do aluno, das tipologias textuais, dentre elas, a descrição, a narração e a dissertação. A proposta parte de uma atividade assertiva, na qual o aluno deverá optar por uma das alternativas ofertadas para em seguida indicar no texto os elementos textuais que justifiquem sua resposta.

O discurso apresentado nessa atividade evidencia um interesse do locutor/autor na verificação do conhecimento do interlocutor/aluno quanto ao conteúdo tratado. A

eleição da alternativa correta por parte do aluno, dentre as que lhe foram ofertadas, e a busca por elementos que comprovem a sua escolha, surgem como o reflexo de mecanismo encerrado em si, pois se apresentam ao interlocutor como única possibilidade de resposta. Embora já tenhamos abordado anteriormente essas questões, optamos por retomá-las nesse ponto devido ao fato de aproximarmos do final do recorte do material escolhido para a pesquisa, e ainda assim não identificarmos as finalidades para as quais essas questões se apresentam.

A ancoragem teórica que nos serviu para que estabelecêssemos as reflexões realizadas até aqui dão conta da explicação da complexidade que envolve o processo de elaboração de todo discurso. Por compreender que os discursos se constituem como uma parte integrante de uma discussão em grande escala, uma vez que eles respondem a alguma coisa, refutam, confirmam e antecipam respostas e objeções potenciais, nosso questionamento volta-se para o objetivo desses exercícios.

A partir da proposta de exercício final, que aborda a produção escrita, justificamos ainda mais necessária a contemplação de atividades que não sustentem um encerramento em si mesmas. Nossa perspectiva compreende que o detalhamento de informações que foi solicitado ao estudante ao longo das atividades não visou uma construção do conhecimento com a finalidade de aplicação dessas informações. Dessa forma, entendemos que os exercícios que englobam aspectos referenciais como, circular no texto, sublinhar palavras, enumerar parágrafos, reconhecer conceitos, não proporcionam ao aluno uma aprendizagem favorável à sua trajetória estudantil, principalmente no que tange a sua construção de conhecimento em vista do domínio da produção textual.

O processo de composição dos exercícios não detalhou a perspectiva almejada pelos locutores do discurso, por isso ao longo de nossa análise elaboramos questões acerca do ponto ao qual era desejado se chegar com essas propostas.

Embasados na concepção dialógica da linguagem, compreendemos que as atividades propostas ao ensino de língua portuguesa, bem como ao ensino de qualquer outra língua, devem contemplar em si as perspectivas para as quais são elaboradas, demonstrando compreender, além dos discursos que os circundam, as condições históricas, sociais e culturais no qual se insere e o auditório para o qual se projeta.

Todas essas observações, realizadas ao longo das análises, nos remeteram, de certa forma, às respostas para as perguntas que orientavam essa pesquisa. Realizamos tal afirmação por considerarmos que o diálogo estabelecido com os discursos do

material, possibilitou-nos a prévia constatação de como é compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para alunos surdos, demonstrou-nos o reconhecimento da pessoa do aluno e ainda, apontou-nos o percurso possível para a aplicação dos postulados bakhtinianos no ensino do aluno com surdez.

Reconhecemos nesses discursos algumas manifestações que nos levaram a crer que o trabalho docente direcionado a esse público necessita de constante amparo e atualização. Da mesma maneira, percebemos que as atividades disponibilizadas a essa comunidade muitas vezes deixam a desejar, por não situarem seus conteúdos no universo de finalidades relacionadas a esses estudantes. Sendo assim, compreendemos como favorável a utilização dos pressupostos elaborados pela Teoria Dialógica de Bakhtin, por verificarmos nas propostas constituídas por essa perspectiva, um reconhecimento da importância de se contemplarem situações reais do cotidiano desses alunos, a fim de atender as suas necessidades enquanto indivíduos que têm de relacionar-se com uma sociedade com língua diferente da sua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção trataremos das questões referentes ao desfecho das ideias apresentadas nesta dissertação. Dessa forma, propomos neste ponto destacar os fatores importantes à construção dessa pesquisa, edificados a partir de nossa compreensão ativa sobre o tema, visando o encerramento parcial de nossas concepções acerca do assunto. Projetamos com esse encerramento o surgimento de novas discussões que, igualmente ancoradas em uma constituição dialógica da linguagem, constituam novos elos nessa cadeia discursiva.

Nossa motivação pelo trabalho com o ensino de língua portuguesa aos estudantes surdos no Brasil surgiu do interesse pelo estudo de um tema que, embora substancialmente distante da nossa realidade, cativou-nos pela complexidade envolvida. Alheio a nossa realidade, uma vez que nosso cotidiano não é contemplado pela vivência com o referido público, o tema abordado demonstrou-se pertinente às nossas inquietações iniciais, por abarcar em si questões referentes ao ensino de língua que, vinculadas a uma realidade contemporânea do sistema educacional, possibilitavam o diálogo com as concepções apresentadas pela teoria eleita para a fundamentação da pesquisa.

Consoante a essa situação, nosso trabalho deveria delimitar-se à realidade de nosso domínio sobre o tema. Dessa forma, aquilo que se apresentava como tangível ao nosso conhecimento momentâneo era a proposta de análise dos discursos realizados nos materiais instrucionais para capacitação de professores de língua portuguesa da Educação Básica no atendimento aos alunos com surdez, sob a perspectiva da Teoria Dialógica de Bakhtin e seu Círculo.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi verificar, a partir dos discursos constituídos no material, de que forma era compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para estudantes surdos. Dessa maneira, sob a óptica dos pressupostos bakhtinianos de linguagem, foram analisados os discursos direcionados a esse público no material e investigadas as possíveis compreensões instauradas por esses discursos.

Seguindo esse princípio, a questão principal a nortear nossa pesquisa foi: como é compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para alunos surdos, a partir dos discursos constantes nos materiais instrucionais ofertados pelo MEC?

Como objetivos específicos, buscamos (a) identificar as concepções de linguagem subjacentes aos livros que orientam o ensino de português para alunos surdos no Brasil

a fim de estabelecer relações, com a teoria discursiva de Bakhtin, que contribuíssem com o ensino; (b) detectar, também através dos discursos, uma possível compreensão dos sujeitos envolvidos nesse discurso. Ou seja, como são compreendidos o professor de língua portuguesa para estudantes surdos e o próprio aluno surdo; e, por fim, (c) a proposição de contribuições advindas dos postulados bakhtinianos que acresçam novos aportes ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos no Brasil.

A metodologia empregada, para tanto, compreendeu a apresentação de alguns recortes, realizados em vista da delimitação imposta pelo gênero pesquisa, que abarcavam discursos referentes à aplicação dos conteúdos constantes nos livros *Ensino de Português para Surdos - Caminhos para a prática pedagógica*. Além disso, durante a realização das análises dos discursos procuramos identificar questões que remetiam especificamente aos projetos discursivos das autoras e ao público para o qual se direcionavam esses discursos. Através dessas identificações foi que pudemos concretizar a proposta de aplicação dos postulados bakhtinianos, realizando a interpretação dos discursos que se evidenciavam e propondo concepções que possivelmente colaborariam com o ensino dessa comunidade.

Para a consolidação da proposta a pesquisa realizada teve seu embasamento fundamentado nas concepções acerca da linguagem estabelecidas por Bakhtin e seu Círculo de estudos. O foco de nossa investigação estabeleceu como ancoragem principalmente os conceitos acerca da construção dialógica do discurso, as concepções de língua e linguagem, a definição de gêneros discursivos, a constituição da responsividade e da relação estabelecida entre o *eu* (sujeito) e o *tu* (interlocutor).

Interagindo com as ideias estabelecidas pelos estudos bakhtinianos de linguagem, pudemos refletir acerca das situações observadas nos discursos contidos nas páginas recortadas para a análise e contemplar questões de natureza dialógica abrangidas nesses discursos. Essas reflexões direcionaram-nos para os resultados apresentados e estabeleceram a possibilidade dos diálogos entre a prática do ensino e nossas concepções acerca do assunto.

Os resultados da análise efetuada apontaram para uma concepção de sujeitos hipoteticamente carecidos de instruções para a realização de seu trabalho como docente. Através da observação dos discursos realizados, podemos entender que o locutor/autor manteve constante ponderação em instruir o interlocutor/professor, ofertando recorrentes indicações de melhores formas da aplicação dos conteúdos frente a esse público. Disso podemos constatar que a pessoa do docente, nesses discursos, é

concebida como àquela de alguém que necessita desse recurso, no caso o material instrucional para o ensino de língua portuguesa aos surdos, como apoio para a efetivação de seu ofício.

Considerando, então, que o material analisado foi concebido prioritariamente em vistas a orientar o trabalho docente, uma vez que se trata de manual instrucional ao ensino de língua portuguesa, compreendemos que os discursos constantes nessas páginas deveriam apresentar-se direcionados exclusivamente a esse público. Sendo assim, outra questão identificada em nossa pesquisa remete uma indefinição do objetivo aspirado pelas autoras, considerando a vagueza constatada no direcionamento dos discursos.

Realizamos essa afirmação partindo da percepção que tivemos dos discursos que, ao longo das atividades propostas, eram realizados pelo locutor/autor. Observamos nesses discursos uma imprecisão do locutor/autor frente ao auditório projetado, por constatarmos que, ora o locutor projetava-os aos alunos, ora, aos professores.

Essa observação proporcionou a resposta a uma das questões que norteavam nosso trabalho. Por aceitarmos que foi reconhecida a pessoa do aluno nos discursos verificados, passamos também a assentir que esse público foi compreendido nessas manifestações.

Ainda em continuidade dos resultados alcançados na dissertação, podemos listar a implantação das concepções bakhtinianas como contribuintes na construção do conhecimento desses alunos. Compreendemos que as visões acerca da constituição da linguagem, implementadas pelos estudos do Círculo, surgem como uma fonte de recursos que proporcionam uma reflexão acerca da complexidade que envolve o caráter usual da língua. Por isso, testemunhamos a favor da importância de trabalhos com atividades que não estabeleçam um fim em si mesmas, mas visem o alcance de objetivos maiores e mais influentes no processo de aprendizagem desses alunos.

Em consonância a essas considerações, evidenciamos na sequência as respostas às questões que nortearam a elaboração dessa dissertação. Quanto à primeira questão, que buscava investigar como era compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para estudantes surdos no Brasil, nossas considerações apontaram para a ideia de um trabalho que superficialmente se dá ancorado em materiais instrucionais que o direcionam. Afirmamos isso, a partir dos discursos que remetem para uma aparente necessidade da existência desse material, uma vez que o locutor/autor se pronuncia idealizando um auditório que busca subsídios para guiar-se na realização de seu

trabalho. Ainda em conformidade a essa ideia, identificamos, ao longo dos discursos analisados, diversas sugestões de trabalho direcionadas aos docentes que surgiam como indicações sobre o rumo a ser tomado para a efetiva realização do trabalho.

A segunda questão procurava saber qual a concepção de linguagem subjacente aos livros que orientam o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos no Brasil. Como evidenciamos anteriormente, no subcapítulo que trata da concepção de linguagem no material, as autoras realizam uma escolha pelo trabalho com abordagem interacionista, por compreenderem que essa vertente proporciona ao aluno maior envolvimento e interação com os textos propostos.

Como é compreendido o auditório dos discursos constantes no material instrucional, ou seja, o professor de língua portuguesa e/ou o próprio aluno surdo, era a terceira questão de nosso trabalho.

O material demonstrou uma compreensão do aluno como de um sujeito que inserido em uma realidade sócio, histórica e cultural, é capaz de identificar através de suas leituras fatores que se vinculam a sua realidade. Além disso, evidenciam também uma compreensão de que esse estudante teria condições de elaborar e estabelecer sentido ao que lhe é proposto. No entanto, esses mesmos discursos constantes no material quando se dirigem a pessoa do aluno, em forma de exercícios propostos, nem sempre demonstram objetivar a exploração dessa capacidade do aluno.

Quanto à pessoa do professor, como já demonstrado anteriormente, os discursos sugerem a ideia de um sujeito que, presumidamente despreparado para a circunstância, necessita de instrumentos que o auxiliem na realização de seu ofício.

A última questão norteadora buscava assimilar de que forma os conceitos da Teoria Dialógica de Bakhtin poderiam colaborar para o ensino de língua nesse meio.

Compreendemos que a resposta para essa questão se ancora nas ideias concebidas por Bakhtin e o Círculo, de que todo discurso surge em função de um objetivo, como resposta a algo e direcionado a alguém. Nesse sentido, compreendemos que os pressupostos estabelecidos por essa Teoria Dialógica são capazes de explicar a complexidade que envolve o ensino e aprendizagem de uma língua, e oferecem suporte para a criação de propostas de trabalho que visem mais do que apenas a identificação de termos ou a marcação de respostas corretas, mas que ofereça aos sujeitos envolvidos ferramentas de reflexão sobre o aspecto usual da língua.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras. Tese de Doutorado da UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho, 14ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

AUROUX, Sylvain. *Filosofia da linguagem*. Trad. Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. “Os gêneros do discurso” [1952-1953]. In: _____. *Estética da Criação Verbal (1979)*. Trad. Paulo Bezerra, 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (V.N.Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem (1929)*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi, 13ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*, trad. Paulo Bezerra, 3. Ed, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

BAJTÍN, M; VOLOSHÍNOV, V. N. [1929-1930] ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. *Bajtín y Vigoski: la organización de la enunciación*. Barcelona: Antropos, 1993.

_____. La construccuión de la enunciación. In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. *Bajtín y Vigoski: la organización de la enunciación*. Barcelona: Antropos, 1993.

BARBISAN, Leci Borges; DI FANTI, Maria da Glória. Estudos da enunciação: bases epistemológicas e perspectivas atuais. In. *Cadernos de pesquisas em linguística*. Porto Alegre, vol. 5, número 1, novembro de 2010.

BRAIT; Beth. Análise e teoria do discurso. In. _____; *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara do Deputados, Edições da Câmara, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Surdez e Linguagens: É possível o diálogo entre as diferenças?* Dissertação de Mestrado da UFPR, Universidade Federal do Paraná, 1998.

_____. *Educação bilíngue para surdos: Identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de Doutorado da UFPR, Universidade Federal do Paraná, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2 Ed. São Paulo, Ática, 2008.

GONÇALVES, Tamiris Machado. *Vozes Sociais em confronto: sentidos polêmicos construídos discursivamente na produção e recepção de charges*. Dissertação de Mestrado da PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

MACHADO, Irene. Os gêneros discursivos. In. BRAIT; Beth. *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MEDEIROS, Tanitha Gleria de. *Concepções de professores de inglês e interpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos*. Dissertação de Mestrado da UFG, Universidade Federal de Goiás. 2011

PLATÃO. *A República*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002. Tradução de Enrico Corvisieri.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima, FAULSTICH, Enilde, CARVALHO, Orlem Lúcia, RAMOS, Ana Adelina Lopo. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SACKS, Oliver, *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ato/Atividade e evento. In. BRAIT; Beth. *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4 Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes*. Tese de Doutorado da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: Vestígios Culturais não registrados na história*. Tese de doutorado da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WWW.dicionarioliberal.com.br Acesso em 31.03.2015