

### Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social

Lodi, Ana Claudia Balieiro; Moura, Maria Cecília de

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lodi, A. C. B., & Moura, M. C. d. (2006). Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(2), 1-13. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101535>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

## **PRIMEIRA LÍNGUA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

**Ana Claudia Balieiro Lodi**  
**Maria Cecília de Moura**

### **RESUMO:**

Este artigo discute a importância da língua de sinais como primeira língua (L<sub>1</sub>) para surdos e para o ensino-aprendizagem da língua majoritária como segunda (L<sub>2</sub>), focalizando, em particular, sujeitos que tiveram acesso tardio a língua de sinais. Tendo como base uma pesquisa realizada por uma das autoras, verificou-se o desconhecimento de sujeitos surdos quanto à diferença existente entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, embora todos fossem usuários da primeira. Concluiu-se que há a necessidade de que movimentos sejam realizados para que uma real transformação dos sujeitos possa ser empreendida, principalmente no que se refere ao reconhecimento da LIBRAS em seu valor social, pois se este processo não for realizado, aos surdos cabe, apenas, a submissão ao português, na medida em que esta língua continua a ocupar um papel sócio-ideológico central na constituição dos processos lingüísticos e da subjetividade desses sujeitos. Esta mudança só poderá ocorrer se uma transformação nas relações estabelecidas por estes sujeitos nas diversas esferas sociais for objetivada. Desse modo, a LIBRAS poderá assumir o lugar de L<sub>1</sub> dos sujeitos, independente do período de vida em que ela for desenvolvida, determinando uma transformação quanto aos lugares assumidos pelos surdos na sociedade.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Surdez; Língua Brasileira de Sinais; Primeira língua.

## **first language and constitution of the subject: a social transformation**

### **ABSTRACT:**

This article discusses the importance of sign language as the first language (L1) for deaf people and the teaching-learning of the dominant language as the second (L2), focusing in particular on subjects that had delayed access to Sign Language. Having as its foundation a research made by one of the authors, deaf subjects' lack of knowledge was pointed as regards the difference between the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and the Portuguese language, although all were users of the first one. One concluded that there is a need to take measures so that a real transformation of these subjects can be undertaken, mainly regarding the recognition of LIBRAS' social value, for without this process deaf people are left with only the submission to the Portuguese language, because this language continues to have a central social-ideological role in the constitution of the linguistic processes and the subjectivity of these subjects. This change will only occur if a transformation in the relations established by these subjects in the different social spheres be done. In this way LIBRAS will be able to assume the place of L1 for these subjects independently of the period of life where it be developed, determining thus a transformation concerning the places assumed in society by deaf people.

### **KEYWORDS:**

Deafness; Brazilian Sign Language; First language.

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980 ocorre um movimento mundial que aponta em direção à necessidade de se implantar uma política educacional bilíngüe quando se pensa em educação de e para surdos. Em termos gerais, esta educação considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L<sub>1</sub>), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L<sub>1</sub>, os surdos são expostos ao ensino da escrita da língua majoritária e, para tal, toma-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L<sub>2</sub>) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Consideram-se, ainda, nas práticas bilíngües para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (NEUROTH-GIMBRONE, LOGIODICE, 1992; LEWIS, 1995; MAHSHIE, 1995; SVARTHOLM, 1999).

No Brasil, a língua brasileira de sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas pela Lei nº10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº5.626, em 2005 (BRASIL, 2005). A partir deste Decreto, o ensino de LIBRAS torna-se obrigatório em cursos de graduação relacionados à área da saúde e educação (Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras), bem como o Ministério da Educação compromete-se a desenvolver programas específicos para a criação de cursos de graduação que visem a formação de professores surdos e ouvintes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e de Licenciatura em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua, voltado para a formação de professores para o ensino superior, médio e para as séries finais do ensino fundamental, de forma a viabilizar às pessoas surdas uma educação bilíngüe.

Apesar deste amparo legal para garantir a educação bilíngüe para surdos ser extremamente recente, algumas poucas experiências começaram a ser desenvolvidas nos últimos anos em nosso país. Entretanto, infelizmente, o desenvolvimento da LIBRAS como L<sub>1</sub> é ainda restrita aos filhos de surdos usuários desta língua e às raras experiências educacionais que possuem, em seu quadro de profissionais, professores surdos. Pode-se dizer, que a maioria dos surdos brasileiros ainda desconhece ou pouco conhece a LIBRAS, buscando aprender o português como língua única, pois frequenta escolas para ouvintes com professores que não receberam formação específica para o ensino-aprendizagem desta minoria e que não conhecem a LIBRAS.

Esta situação agrava-se ainda mais ao se considerar a situação de jovens e adultos surdos, pois em sua infância não se discutia a importância da LIBRAS. Estes foram submetidos a abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, pois o objetivo era levá-los ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio.

Muitos ainda foram expostos a práticas comunicativas artificiais como é o caso dos sistemas sinalizados ou bimodalismo. Estas práticas submetiam a língua de sinais à linguagem oral, e os sinais eram utilizados como instrumentos para o desenvolvimento da língua majoritária. Conforme expôs Lodi (2005, p.418) ao descrever este movimento,

À língua de sinais foram aplicadas forças lingüísticas coercitivas, para aproximá-la ao máximo da gramática da língua nacional e, excluída de seus processos discursivos, ela sofreu um tratamento como se estivesse morta: fizeram-lhe uma análise em unidades, recortaram seus itens lexicais para poder reorganizá-los e moldá-los às regras sintáticas e morfológicas da língua nacional, imputando-lhes flexões verbais e nominais. Com o isolamento das palavras dos contextos discursivos determinantes de todo e qualquer processo de significação, buscou-se a estabilização dos sentidos dos sinais e, na justaposição de línguas, um paralelismo entre ambas<sup>1</sup>.

As conseqüências educacionais para os surdos não poderiam ter sido piores. Submetidos a práticas escolares voltadas para ouvintes, suas experiências educacionais pouco propiciavam o domínio da língua portuguesa, pois as situações de ensino-aprendizagem eram constituídas por atividades que envolviam pouco uso da linguagem escrita, limitadas a textos “simples” e curtos e a ênfase posta em regras gramaticais. Além disso, por não haver uma língua compartilhada entre professor-aluno estes pouco se entendiam, levando a maioria dos surdos a abandonar os espaços escolares.

Como decorrência desta realidade, muitos jovens e adultos surdos desconhecem as especificidades e particularidades da LIBRAS, e acabam tratando-a como uma representação gestual do português falado, fato que a coloca em posição inferior em relação a esta última, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa transforma-se no ideal inalcançável para a maioria dos surdos (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2002). Como conseqüência, muitos buscam, hoje, as Clínicas de Fonoaudiologia tendo como único objetivo a aprendizagem da linguagem escrita, já que não encontram espaços educacionais preparados para realizar este ensino, vendo, neste conhecimento, oportunidades de trabalho.

---

<sup>1</sup> Embora estas colocações tenham sido realizadas no passado, infelizmente, esta mesma prática pode ser observada em muitas escolas e classes especiais para surdos ainda nos dias de hoje.

Góes (1996) e Lodi (2004) discutiram que não é incomum que jovens e adultos surdos, submetidos a práticas clínicas e pedagógicas como as comentadas acima, desenvolvam uma visão equivocada de que a LIBRAS e a língua portuguesa são uma mesma língua que difere, apenas, em sua materialidade (oral, escrita e gestual). Esta constatação ocorreu por meio de relatos de jovens surdos (GÓES, 1996) ou por meio da relação que adultos surdos estabeleciam com a língua portuguesa quando em práticas de leitura (LODI, 2004).

Frente a esta realidade, cabe, então, o seguinte questionamento: será que, conforme pressuposto pelo modelo de educação bilíngüe para surdos, é justo defender o formato teórico L<sub>1</sub>/L<sub>2</sub> para LIBRAS/língua portuguesa para sujeitos surdos jovens e/ou adultos que não tiveram contato com a LIBRAS desde a infância e que estão tendo um desenvolvimento tardio desta língua? Se for considerado que, nestes casos, os sujeitos foram constituídos pelos discursos em linguagem oral (nos espaços familiares, escolares e clínicos), qual seria sua primeira língua? Como a LIBRAS, pode ser, então, a base para a aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa, se, para eles, ambas constituem uma única língua?

Inserindo este artigo na cadeia de enunciados que têm constituído os trabalhos sobre surdez e educação bilíngüe desenvolvidos nas últimas décadas (e com aqueles que ainda o serão), as discussões que se seguem buscam problematizar as questões acima levantadas.

Conforme exposto anteriormente, segundo os pressupostos deste modelo, os sujeitos surdos devem desenvolver a língua de sinais como L<sub>1</sub>, no contato com pares adultos, usuários desta língua, para, posteriormente, realizarem o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita como L<sub>2</sub>. No entanto, é necessário considerar que este modelo foi pensado para crianças, visando que estas, no futuro, constituam-se adultos verdadeiramente bilíngües. Porém, quando se pensa em jovens e adultos surdos, como nos casos acima citados, pouco, ainda, é discutido.

A nosso ver, este formato teórico pode ser mantido somente se for realizado um deslocamento na compreensão do lugar que cada língua (L<sub>1</sub>/L<sub>2</sub>) assume na constituição dos sujeitos, pois a própria história dos sujeitos não dá sustentação à manutenção das concepções que sustentam o modelo da forma como descrito. A importância e o papel que a língua de sinais assume no desenvolvimento de toda e qualquer aprendizagem para os sujeitos surdos é um ponto indiscutível, porém a questão que se impõe é em relação ao status que LIBRAS assume no caso dos sujeitos que tiveram acesso tardio a ela.

Conforme apontou Skutnabb-Kangas (1994), para se compreender as questões relacionadas ao bilingüismo (tanto de surdos como de ouvintes), é necessário, antes, a realização de uma cuidadosa discussão sobre o que se entende por L<sub>1</sub><sup>2</sup>.

Para a autora, para melhor se definir este conceito, torna-se necessário levar em consideração os seguintes critérios:

- a) *origem*: a L<sub>1</sub> é entendida como a língua que é primeiro desenvolvida pelos sujeitos;
- b) *identificação interna*: a L<sub>1</sub> é a língua que os sujeitos se auto-identificam como falantes;
- c) *identificação externa*: a L<sub>1</sub> é a língua pela qual os sujeitos são identificados pelos outros como falantes;
- d) *competência*: a L<sub>1</sub> é a língua que os sujeitos possuem maior domínio;
- e) *função*: relacionada ao uso, a L<sub>1</sub> é aquela que é mais utilizada socialmente pelo sujeito.

A consideração destes critérios implica, necessariamente, na compreensão do conceito de L<sub>1</sub> como plural, pois, dependendo de qual critério for utilizado e de qual lugar (teórico e social) se olha para os processos lingüísticos constitutivos dos sujeitos, a concepção de L<sub>1</sub> deixa de ser estática. Assim, a compreensão sobre a primeira língua dos surdos ganha nova significação, na medida em que, segundo Skutnabb-Kangas (1994), a primeira língua de um sujeito pode vir a se alterar no decorrer de sua vida.

O estudo feito pela autora coloca, então, em questão, aquelas leituras que tendem a fechar a compreensão do modelo teórico L<sub>1</sub>/L<sub>2</sub> apenas na *origem*, pois ao se considerar o caso de jovens e adultos surdos que não tiveram contato desde a infância com a LIBRAS, apenas por este critério, esta língua não poderia ser considerada sua primeira, na medida em que todos tiveram, durante a maior parte de suas vidas, contato somente com a linguagem oral da língua portuguesa.

No entanto, o mesmo não pode ser dito em relação aos outros três. No que diz respeito aos critérios de *identificação* torna-se necessária uma breve discussão. Segundo Bakhtin (2000a, 2000b), o *eu* só existe se em relação ao outro, ou seja, o *eu* não se constitui isoladamente, não é algo

---

<sup>2</sup> Skutnabb-Kangas (1994) utiliza o termo *língua materna* ao realizar suas discussões. Para manter a terminologia adotada neste artigo, as questões que serão abordadas farão referência à primeira língua (L1).

---

acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é *outro*, que lhe dará acabamento e completude. O *eu* só é percebido pelos olhos do *outro*, na refração do mundo através dos valores *do(s) outro(s)*.

[...] na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência [...] estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida (BAKHTIN, 2000a: 35-36).

Deste modo, pode-se dizer que, segundo este critério, a LIBRAS pode vir a se constituir como a  $L_1$  dos sujeitos se lhes for dada a oportunidade de conviver com pares fluentes nesta língua, de desenvolvê-la para uso nas diversas esferas de atividade humana e de esta língua ser valorizada e aceita como tendo o mesmo status da língua portuguesa, pois nesta relação entre pares e ao tornarem-se fluentes na língua, os surdos podem redefinir as bases ideológicas deles constitutivas pela linguagem. Melhor dizendo, pelo conhecimento da e pela LIBRAS pode haver uma transformação do *eu* de cada um pelo olhar do(s) outro(s) e pelo reconhecimento de ser “falante” da LIBRAS.

O mesmo pode ser dito em relação ao critério de *competência e função*, compreendidos em termos de maior domínio e do uso das diversas linguagens nas diferentes práticas e interações sociais. A possibilidade de construção de conhecimentos por meio da LIBRAS determinará que se tornem participantes ativos nas diferentes esferas de atividade humana (públicas e privadas) constituindo-se, desta forma, sujeitos na e da linguagem.

Este é o caso da população discutida neste artigo, pois por meio de uma experiência de oficinas bilíngües de leitura foi possível observar um movimento quanto aos lugares sociais assumidos pelo grupo de surdos a partir de uma nova relação estabelecida na e pela linguagem em LIBRAS (LODI, 2004).

## CONTEXTO DA PESQUISA

No ano de 2001, frente a demanda de um grupo de sujeitos surdos adultos que buscou a Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com o objetivo de aprender a linguagem escrita, foram desenvolvidas oficinas bilíngües de leitura. Neste espaço toda interação discursiva ocorreu em LIBRAS; a língua portuguesa fez-se presente, apenas, nos aspectos verbais do texto.

Participaram deste grupo a pesquisadora (primeira autora deste artigo) e sete sujeitos surdos adultos, cujas idades variavam entre 21 e 32 anos. Quatro deles possuíam bons conhecimentos de LIBRAS, embora tivessem uma imagem de si próprios como aprendizes desta língua; os outros três possuíam uma compreensão de LIBRAS limitada e restrições severas quanto à compreensão do português. Apresentavam graus de escolaridade variados: dois continuavam seus estudos em escolas regulares; os demais abandonaram seus estudos entre a 1ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Os sete sujeitos foram submetidos a processos institucionais que procuravam o controle das diferenças, buscando a homogeneização de todos pela linguagem oral da língua portuguesa e, portanto, a negação da existência da comunidade surda e da língua de sinais. Eram, assim, frutos de um movimento social determinado e determinante de uma ideologia dominante por séculos, reconhecida nos discursos que colocavam a surdez no plano do desvio, da deficiência, possível de ser normalizada pela linguagem: aquela da norma, da regra, da utilizada pelos ouvintes – a linguagem oral (SÁNCHEZ, 1990; SKLIAR, 1998; SOUZA, 1998; MOURA, 2000). Era necessário, portanto, que fosse realizada uma atuação que levasse a uma mudança deste paradigma.

Considerando, conforme discutiu Bakhtin (2000b), que a tomada de consciência do eu ocorre somente quando o eu se coloca sob determinada norma social, e que esse processo só é possível na medida em que o eu olha para si pelos olhos de outro, pois tudo o que está relacionado com o eu foi dado pelo mundo exterior, penetrou em sua consciência pela linguagem do outro e, portanto, carrega em si as entonações e os valores do(s) outro(s), desde 1999, estava sendo propiciado, no espaço físico clínico fonoaudiológico, grupos para que os sujeitos pudessem ter contato e, portanto, desenvolver, a língua de sinais.

Estes grupos, desenvolvidos por um instrutor surdo tinham como objetivo levar os sujeitos surdos que procuravam a clínica a desenvolverem a LIBRAS. Nestes espaços ocorriam também discussões relativas às particularidades da surdez e do ser surdo, promovendo uma (re)significação da surdez a partir do contexto da diversidade<sup>3</sup>. Essa experiência mostrou resultados satisfatórios no que diz respeito a uma mudança de atitude

---

<sup>3</sup> A presença do instrutor surdo neste espaço foi possível graças ao projeto de pesquisa *O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UNIMEP*, coordenado pela Profª. Drª. Cristina B. F. de Lacerda, com a participação da Profª. Drª. Sueli A. Caporali e da Profª. Drª Ana Claudia Balieiro Lodi, como pesquisadoras colaboradoras. Este projeto foi realizado entre os anos de 1999 e 2003, e recebeu, durante este período, apoio do Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba. Em 2003, frente aos resultados obtidos junto à comunidade surda da cidade, a Universidade contratou um educador surdo para compor o corpo de funcionários da Clínica de Fonoaudiologia da Instituição.



quanto ao uso da LIBRAS e à aceitação de sua condição social de ser surdo, buscando nela aspectos positivos (LODI et. al. 2000a, 2000b; LACERDA et. al. 2001, 2003).

Acreditava-se que, dessa forma, uma mudança quanto aos lugares sociais do grupo de surdos envolveria, primeiramente, uma transformação social referente à LIBRAS, aceitando-a como língua de igual valor à língua portuguesa. Só assim, poderiam tratar o português como segunda língua, estabelecendo uma outra relação discursivo-ideológica com ela, sem necessitar submeter-se à sua força. Porém, não foi isso que foi observado: quando em contato com o português, podia-se observar que a ideologia centralizante da língua única ainda mostrava-se presente, na medida em que a LIBRAS cedia lugar à língua portuguesa.

### **AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS OFICINAS BILÍNGÜES DE LEITURA**

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

Observou-se na leitura dos textos selecionados que o grupo de surdos fez uso, basicamente, de dois tipos de práticas de leitura: uma voltada aos aspectos verbais-textuais, que enfatizou os itens lexicais; e outra que tomou como base os conhecimentos construídos pelos sujeitos no decorrer de suas práticas sociais cotidianas, prática desenvolvida, apenas, pela intervenção direta da pesquisadora.

A primeira, que teve clara predominância, aproximou-se das tradicionais práticas de alfabetização, que visam o desenvolvimento de habilidades individuais de decodificação de palavras e de orações desvinculadas de sua significação contextual, caracterizando-se, no caso dos sujeitos surdos participantes das oficinas, pelo reconhecimento de palavras a partir do uso de estratégias de leitura de base visual. A centralidade atribuída a palavra determinou que o grupo, muitas vezes, desconsiderasse os aspectos extra-verbais e não-verbais constitutivos do texto e, como consequência, não fizesse uso desses conhecimentos para a construção de uma leitura compreensiva dos mesmos. Buscaram, assim, a significação das palavras isoladas, destacadas do contexto, atribuindo a elas um único e mesmo sentido.

Como decorrência, observou-se, nas situações de leitura, a presença do hábito de pular palavras desconhecidas/não reconhecidas visualmente, pela verbalização de “não saber”, ou

pelo explicitar do procedimento adotado: a sinalização de que aquela palavra deveria ser ignorada. Notou-se, ainda, a presença de marcadores utilizados na comunicação bimodal, como a inclusão de preposições e verbos não presentes na gramática da LIBRAS, a fim de que fosse garantido o pareamento entre os sinais e as palavras do português. Além destes aspectos, para uma mesma palavra do português (independentemente do sentido que ela tinha na enunciação) era realizado um único e mesmo sinal, o que determinava uma cristalização de sua significação.

Durante a análise dos dados obtidos nas oficinas, observou-se, assim, que o tratamento lexical dado à linguagem escrita pelos sujeitos surdos, não buscou o estabelecimento de um diálogo com a LIBRAS, e, nesse sentido, não foram respeitados os processos enunciativos particulares de cada língua. Melhor dizendo, tratadas como detentoras de um sentido único e imutável, as palavras em língua portuguesa reconhecidas pelos sujeitos, eram “traduzidas” em sinais, desconsiderando-se o contexto discursivo nos quais elas se encontravam.

Pode-se dizer, ao se observar esta prática de leitura, que os sujeitos, apesar do contato com o instrutor surdo e de utilizarem a LIBRAS em seu cotidiano, ainda demonstravam acreditar que a LIBRAS e o português eram uma mesma língua que se apresentava para eles por meio de materialidades distintas – gestual e oral/escrita – o que justificaria a relação estabelecida por eles com o texto. Contudo, ao se considerar a história de vida e os processos educacionais e clínicos aos quais os sujeitos surdos foram submetidos, este desconhecimento torna-se compreensível.

Entretanto, junto a esta prática, o grupo passou a fazer uso de outra, por meio da qual os sujeitos surdos puderam trazer suas histórias para dialogar com os textos e com o grupo e foi, sobre elas, que diferentes sentidos puderam ser construídos durante as leituras. Contudo, esta prática de leitura, com pouco valor social quando em confronto com a primeira, constantemente, cedia-lhe lugar, necessitando ser resgatada e retomada continuamente pela pesquisadora. Assim, em todas as oficinas, a pesquisadora assumiu o papel de mediadora entre a leitura e o grupo, levando-o a refletir sobre os possíveis sentidos em circulação nos textos a partir de discussões envolvendo os conhecimentos que os surdos possuíam sobre o(s) tema(s) (levantados a partir dos aspectos extra-verbais e não-verbais constitutivos do texto e da história de cada um).

Esta “nova” prática de leitura permitiu, também, o estabelecimento de um processo interacional, seja entre leitores/texto seja inter-pessoal, que não se restringiu ao espaço da oficina, às interações face-a-face, mas sim, de ordem discursiva, colocou em diálogo as

histórias dos sujeitos, os textos, as oficinas, estas com o grupo de surdos desenvolvidos na Clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP pelo instrutor surdo e, portanto, uma cadeia interdiscursiva foi sendo, gradualmente, construída, completada e revista, durante os meses em que as oficinas de leitura foram desenvolvidas.

Como todas as discussões foram realizadas em LIBRAS, esta língua permitiu que os sujeitos compartilhassem conhecimentos, trocassem informações sobre o(s) tema(s), mas, principalmente, que a LIBRAS ocupasse um lugar de reflexão e de compreensão dos diversos discursos presentes no texto e em circulação no grupo. Com isso, os sujeitos surdos desenvolveram uma leitura dialógica dos textos, estabelecendo, dessa forma, uma corrente contínua de enunciados que se relacionavam e se entrelaçavam.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados deste trabalho levam à conclusão de que, quando se pensa em educação de e para surdos, outros movimentos, além de garantir o conhecimento e o uso da LIBRAS pelos sujeitos surdos devam ser realizados para que uma real transformação destes sujeitos possa ser empreendida. Ou seja, torna-se necessário que haja o reconhecimento da LIBRAS, em seu valor social, pois se este processo não for realizado aos surdos cabe, apenas, a submissão ao português, na medida em que esta língua continua a ocupar um papel sócio-ideológico central na constituição dos processos lingüísticos e da subjetividade desses sujeitos.

Esta mudança só poderá ocorrer se uma transformação nas relações estabelecidas por estes sujeitos nas diversas esferas sociais for objetivada, quando, então, poderão realizar uma aproximação das diferentes linguagens sociais em LIBRAS e em língua portuguesa, considerando que o saber da primeira é determinante na construção dos saberes na segunda.

Os processos observados no estudo apresentado, particularmente com o desenvolvimento da segunda prática de leitura, demonstraram que a LIBRAS, como instrumento ideológico, assumiu o lugar de L<sub>1</sub> dos sujeitos participantes da pesquisa, independente do período de vida em que ela foi desenvolvida, pois por seu intermédio os sujeitos surdos puderam trazer suas histórias para dialogar com os textos e com o grupo e foi, sobre elas, que diferentes sentidos puderam ser construídos durante as leituras. Este fato determinou uma transformação quanto aos lugares sociais assumidos pelos sujeitos surdos que passaram a olhar-se (ao mesmo tempo em que eram reconhecidos pelo outro) como “falantes” da LIBRAS, aceitando e reconhecendo esta língua como sendo de igual valor social que a língua portuguesa.

Apesar do estudo apresentado neste artigo focalizar o processo de leitura de jovens e adultos surdos que tiveram contato tardiamente com a LIBRAS, os dados apontam também para a necessidade de ser desenvolvida uma nova postura em relação à educação de crianças surdas, pois um processo de ensino-aprendizagem que respeite a diferença desta minoria deve possibilitar que a LIBRAS assuma o lugar de L<sub>1</sub>, base sobre a qual uma comparação/construção dos processos enunciativos próprios de cada língua e uma reflexão lingüística e metalingüística podem ser promovidas, e, portanto, deslocamentos de sentidos de uma língua à outra realizados.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- BAKHTIN, M. Apontamentos. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- BRASIL. **Lei 10.436** – 24 abril 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1p., 2002.
- BRASIL. **Decreto 5.626** – 23 dez 2005. Regulamenta LEI nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídico, 3p, 2005.
- GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- LACERDA, C. B. F. de; MANTELATTO, S. A. C. , LODI, A. C. B. Problematizando o ensino de língua de sinais: Discutindo aspectos metodológicos. In LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL PARA SORDOS, 6., 2001, Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile: Universidad Metropolitana de Ciências de la Educación, 2001. 1CD-ROM.
- LACERDA, C. B. F. de; MANTELATTO, S. A. C., LODI, A.C. B. O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP. **Relatório final de pesquisa**, FAP/UNIMEP (2001-2003), 2003.
- LEWIS, W. **Bilingual teaching of deaf children in denmark**: Description of a project 1982-1992. Denmark: Døveskolernes Materialecenter, 1995.

- LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 282p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.
- LODI, A. C. B. **Plurilingüísmo e Surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424, set/dez. 2005.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de; MANTELATTO, S. A. C. La enseñanza de lengua de señas para estudiantes de fonoaudiología: posibilidades de un nuevo mirar sobre la sordera. CONGRESO LATINOAMERICANO Y SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE SALUD MENTAL Y SORDERA, 1., 2000, Buenos Aires. [Anales...]. Buenos Aires: [s.n.], 2000a. (Trabalho apresentado na mesa redonda “Psicopedagogia – Fonoaudiología”).
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de; MANTELATTO, S. A. C. O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para usuários de uma clínica de fonoaudiologia. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL: NOVAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – GLOBALIZAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS, 3., 2000, Campinas. **Anais...** Campinas : UNICAMP ; São Paulo: PUCSP; USP, 2000b. 1 CD-ROM.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.P.. CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et. al. (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MAHSHIE, S. N. **Educating deaf children bilingually**. Washington: Gallaudet University, 1995.
- MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- NEUROTH-GIMBRONE, C.; LOGIODICE, C. M. A cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles. CONFERENCE PROCEEDINGS - BILINGUAL CONSIDERATIONS IN THE EDUCATION OF DEAF STUDENTS: ASL AND ENGLISH.. Washington, D.C.: College for Continuing Education, 1992.
- SÁNCHEZ, C.. **La Increible y Triste Historia de la Sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.
- SKLIAR, C.. Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p.7–32.
- SKUTNABB-KANGAS, T.. Linguistic Human Rights: A prerequisite for bilingualism. In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Ed.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum Press, 1994.
- SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SVARTHOLM, K.. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre a pedagogia e lingüística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

---

**ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI**

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem  
LAEL-PUCSP; Docente do Curso de Fonoaudiologia da  
Universidade Metodista de Piracicaba  
E-mail: [analodi@uol.com.br](mailto:analodi@uol.com.br)

---

---

**MARIA CECÍLIA DE MOURA**

Doutora em Psicologia Social pela PUCSP  
Docente do Curso de Fonoaudiologia da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
E-mail: [alce55@uol.com.br](mailto:alce55@uol.com.br)

---

**Artigo recebido em: 20/02/2006**  
**Artigo publicado em: 15/06/2006**