



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento

Ana Claudia Balieiro Lodi

**Como citar:** LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. *In:* GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 13-36. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p13-36>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM E APROPRIAÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA POR CRIANÇAS SURDAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

*Ana Claudia Balieiro Lodi*

Na década de 1980, teve início um movimento mundial defendendo a implantação de uma proposta educacional bilíngue para surdos. No Brasil, essas discussões ganharam maior visibilidade na década de 1990 e, nesse período, começaram-se movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, visando ao reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) e a implantação da educação bilíngue para surdos, em nosso país. Em termos gerais, a educação bilíngue considera que os surdos devam se apropriar da língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A linguagem escrita da língua portuguesa, nesse contexto, é entendida como segunda língua (L2). Consideram-se ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (LODI, 2005), fato que, nos espaços escolares, irá

demandar metodologias de ensino pensadas a partir da Libras, assim como um currículo que vislumbre as diferenças culturais em jogo.

No entanto, apesar do reconhecimento legal da Libras (BRASIL, 2002) e das determinações do Decreto nº 5.626/05, no que tange à implantação de processos educacionais bilíngues para crianças surdas desde o início do período de escolarização (BRASIL, 2005), muito ainda se tem discutido sobre a forma de implementação dessa proposta, em nosso país, tendo em vista, principalmente, que a atual Política Nacional de Educação prevê, a partir dos pressupostos da educação inclusiva, que todos os alunos devam estar matriculados na rede regular de ensino. A tensão determinada pelos princípios educacionais bilíngues para surdos e aqueles defendidos pela educação inclusiva tem sido tema de trabalhos voltados à investigação de processos inclusivos de alunos surdos, observando-se, por meio desses estudos, que as discussões educacionais específicas para esses alunos ainda se encontram no plano teórico, muito distantes da prática (SUDRE, 2008; RODRIGUES, 2009; VIEIRA, 2011, entre outros).

Nesse sentido, a apropriação da Libras como primeira língua, seu uso como língua de instrução para todos os processos educacionais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua continuam sendo questões a ser enfrentadas, ao se pensar na educação de sujeitos surdos. Um dos focos de maior tensão é a viabilidade de práticas voltadas à aprendizagem da escrita por crianças surdas, porém, pouco se tem discutido sobre como possibilitar o processo que antecede essa aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da linguagem em Libras – objetivo deste estudo

Nesse contexto, para a construção deste artigo, discuto, inicialmente, desenvolvimento da linguagem, considerando que ela é a base para nossa constituição como sujeitos e para a internalização das funções psicológicas superiores. Em seguida, abordo a apropriação de práticas de letramento e sua relação com o desenvolvimento da linguagem. Para finalizar, apresento uma experiência que tem tornado possível esse processo. Importante esclarecer que essa experiência não tem como objetivo relatar resultados finais de pesquisa, mas compartilhar uma prática em desenvolvimento que poderá servir como base para a reflexão de construção de um trabalho com crianças surdas.

## DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E APROPRIAÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA

O desenvolvimento da linguagem inicia-se nas interações do bebê com os adultos que estão ao seu redor, responsáveis por sua inserção nas relações humanas e nas práticas socioculturais. Compreende-se, dessa forma, que todo desenvolvimento da criança é construído nas relações estabelecidas com outro(s), daquele(s) que possui(em) domínio da linguagem, que, por seu intermédio, significam a criança, a si mesmos e o mundo. É, portanto, nas relações estabelecidas pela e com a criança, por meio das interações verbais e em uma relação dialética, que a criança virá a se constituir, pois

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta *envolta na consciência do outro*. (BAKHTIN, 1970-1971/2000<sup>1</sup>, p. 378, grifo nosso).

Decorre assim que a constituição da subjetividade é realizada cotidianamente, nas relações no ambiente familiar e em outros espaços sociais, estabelecidas por intermédio da linguagem, razão pela qual a criança deve estar inserida em um meio que lhe possibilite o acesso aos bens socioculturais através de uma língua que lhe seja acessível.

Nesse complexo e rico processo de constituição de subjetividade(s)/ desenvolvimento da linguagem, as crianças pouco a pouco passam a se apropriar de palavras<sup>2</sup>, que ganham significações e se tornam responsáveis pela leitura que a criança faz do mundo, do outro e de si mesma. Conforme as crianças se desenvolvem, os dinâmicos significados das palavras, unidades do pensamento verbal, transformam-se e mudam com o funcionamento do pensamento. Como essa alteração ocorre na natureza interna dos significados das palavras, a relação entre pensamento e linguagem também

<sup>1</sup> A primeira data refere-se ao ano em que a obra foi escrita; a segunda, ao da edição consultada.

<sup>2</sup> O conceito de *palavras* está sendo usado em analogia a sinais pelas crianças surdas.

se modifica gradualmente. Pode-se dizer, por conseguinte, que a estrutura da linguagem não se limita a refletir a estrutura do pensamento, da mesma forma que o pensamento não se restringe a encontrar sua expressão na fala. É na linguagem que ele encontra sua realidade e sua forma. Para que isso aconteça, torna-se necessário que a crianças estejam em constantes interações verbais com adultos e pares.

É também com mediação da palavra e nela materializados, que a criança elabora conceitos. Entendemos, com base na perspectiva histórico-cultural, que elaborar conceitos é um modo de reflexão sobre as experiências e, em sendo um processo histórico e culturalmente determinado, pressupõe condições concretas de interação verbal, logo construída na e pela linguagem. Desde que nasce, a criança é imersa em um mundo de significações, pelas quais constrói, na relação com outros, conceitos da esfera do cotidiano (VYGOTSKY, 1934/1982), os quais se caracterizam pela vivência com o objeto mediado pela linguagem. Serão esses conceitos que fundamentarão os conceitos escolares (científicos, como denominado pelo autor), que, em relação dialética com os primeiros, possibilitarão a sistematização e a generalização daqueles. Nesse processo, a palavra assume papel central, porém, de maneira diferente em cada processo: “[...] no conceito cotidiano, ela vai mediar a vivência com o objeto; no científico, vai marcar a relação com outros conceitos, numa rede de palavras já significadas” (GÓES, 1997, p.21).

As relações constitutivas desses processos também se alteram: nas interações cotidianas, a linguagem é utilizada pelo adulto em situações imediatas, permitindo que a atenção do adulto e da criança se centre nas situações e não na atividade reflexiva; nas interações escolares, a linguagem do adulto tem uma orientação deliberada e planejada, que visa à aquisição de conhecimentos sistematizados, cuja organização segue uma lógica socialmente construída que lhes garante coerência interna (FONTANA, 1997).

Há entre eles [conceitos científicos] relações de generalidade e de equivalência complexas, e sua elaboração implica a utilização de operações lógicas – comparação, classificação, dedução etc. – de transição de uma generalização para outras generalizações, que são novas para a criança. Como no contexto escolar as atividades envolvendo a apreensão de conceitos sistematizados são organizadas de maneira

discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito. (FONTANA, 1997, p.124).

Como possibilitar esse processo de significações responsáveis pela construção de conceitos e elaboração do pensamento, se entre crianças e familiares e entre crianças e seus pares não houver uma linguagem partilhada? Como exposto anteriormente, o desenvolvimento da linguagem pressupõe o estabelecimento de relações com outros que usam uma língua que seja acessível às crianças e, no caso das crianças surdas, a única possível para possibilitar esse processo, é a língua de sinais. Apenas por seu intermédio a criança surda poderá desenvolver linguagem e, conseqüentemente, apropriar-se de sua primeira língua, para que seja possível ao seu desenvolvimento ocorrer de forma análoga ao das crianças ouvintes.

No entanto, sabe-se que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que desconhecem a Libras. Nesse sentido, a escola, quando consciente disso, torna-se o espaço social privilegiado para esse processo; porém, para tal, deve possibilitar a interlocução das crianças com adultos surdos fluentes em Libras, interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, únicos capazes de interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. Por essa razão, os surdos adultos envolvidos nesse processo devem ser *necessariamente* usuários de Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência dessa cultura. Além disso, são eles que dominam as diferentes linguagens constitutivas da Libras, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento nessa língua, necessárias para a transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas.

No caso de sujeitos surdos que vivenciam espaços sociais os quais inviabilizam sua participação por meio da linguagem (logo, sem possibilidade de significar o mundo por meio da língua de sinais), cabe submeter-se a certos processos de disciplinamento que atravessam e ultrapassam o sujeito em seu processo de construção de conhecimentos. Sua participação acaba reduzindo-se a “encenar ações” que são acessórias e não centrais para os processos de construção do pensamento e elaboração conceitual que deveriam ocorrer no desenvolvimento da criança (GÓES; TARTUCI, 2002).

Lodi (2004a), ao realizar uma pesquisa com surdos adultos que não tiveram a possibilidade de interlocuções em Libras desde o nascimento e ao longo de seus processos educacionais, observou que, como decorrência da inviabilidade de apropriação dessa língua e, portanto, dos distanciamentos das diversas linguagens em circulação social (em Libras e em língua portuguesa), esse grupo demonstrava uma relação com o conhecimento de maneira muito parecida com aquela descrita em sociedades orais sem escrita, nas quais os saberes são construídos em situações particulares, determinando uma aprendizagem que acontece pelo fazer e pelo ver-fazer.

Conforme salienta Lahire (1993), nessas organizações sociais, a linguagem em questão é aquela da e na prática, ao invés daquela sobre a prática, característica das formações sociais escriturais; portanto, os sujeitos são levados a construir sua aprendizagem no decorrer das práticas do fazer e do dizer, em um processo muito semelhante ao descrito por Vygotsky (1934/1982) para o processo de construção dos conceitos do cotidiano. A transmissão do conhecimento realizado nas trocas sociais se dá na própria situação de ocorrência, numa relação face a face entre interlocutores. Pode-se dizer, dessa forma, que os conhecimentos construídos distanciam-se da esfera da linguagem, “[...] supõe a mimese e a identificação totalmente distante da reflexão” (LAHIRE, 1993, p.19), possível, unicamente, por seu intermédio. Não possibilitar a apropriação da língua de sinais às crianças surdas trará, desse modo, consequências para esses sujeitos, de maneira especial, aos processos reflexivos decorrentes do desenvolvimento da linguagem e, assim, à aprendizagem dos conteúdos escolares e da linguagem escrita da língua portuguesa, por envolver a aprendizagem de outra língua. Para esse processo, é necessário que a criança tenha desenvolvido certo grau de maturidade na primeira língua, pois aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/1982).

Importante destacar que, coerentemente aos pressupostos aqui assumidos, quando discuto os processo relativos a aprendizagem da linguagem escrita não a estou tomando apenas a partir de seu atributo gráfico, mas compreendo que os “pontos de viragem” para sua apropriação estão nos processos de significação, logo, na esfera da linguagem. Dessa

forma, a referência aqui realizada não diz respeito à possibilidade da leitura e escrita de palavras, “[...] como algo que lhe chega externamente, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico” (VYGOTSKY, 1931/1983, p.183), mas da possibilidade de uso da escrita em sua dimensão discursiva. Nesse sentido, a relação que deve ser estabelecida pelas crianças surdas é entre línguas, o que implica o aprender e relacionar-se com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso, responsáveis por uma nova inserção cultural.

### **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Nos anos 1980, os debates envolvendo os estudos sobre educação e sobre educação e cultura passaram a questionar a maneira pela qual a psicolinguística tratava as questões relativas ao letramento – escrita como tecnologia – e a consequência dessa visão sobre as práticas escolares: aquisição da escrita como a de habilidades instrumentais específicas determinantes de atitudes receptivas passivas, colaborando para a manutenção da tradicional dicotomia oralidade e escrita. Esses debates apontaram para a visão grafocêntrica presente nessa compreensão do letramento e suas consequências na (des)caracterização das práticas escritas, entendidas como habilidades individuais desenvolvidas apenas no processo escolar e cuja ideologia de ensino desconsiderava a diversidade (SIGNORINI, 2001).

Somente na década de 1990, com os estudos realizados a partir da perspectiva sócio-histórica, houve uma transformação nos modos de se compreender a leitura e a escrita e sua interação com os valores socioculturais. Essa concepção refletiu diretamente na conceituação de letramento, compreendido como um “[...] conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva como também social e político-ideológica” (SIGNORINI, 2001, p. 8-9).

Atualmente, propostas e experiências vêm sendo desenvolvidas em escolas de Educação Infantil, possibilitando às crianças vivências de discursos letrados nesses espaços sociais, buscando, desse modo, ressignificar práticas e propiciar às crianças a compreensão de para que, quem e por que ler e escrever na sociedade, e, portanto, dos sentidos dessa aprendizagem. Para exemplificar, cito a experiência descrita por Goulart (2011), na qual a

escola, ao envolver os espaços familiares na realização de práticas de leitura de histórias, abriu espaço para uma participação coletiva no cotidiano pedagógico, mobilizando valores, sentimentos e conhecimentos, num processo de construção coletiva dos sentidos do ler e do escrever. A autora destaca, assim, que na experiência desenvolvida na Educação Infantil por ela relatada

[...] as crianças não estão sendo alfabetizadas, no sentido estrito do termo, mas estão sendo instigadas pelas professoras a refletir e conversar sobre determinados temas, objetos e formas de discursos característicos no mundo letrado. Este movimento nos parece muito relevante para a compreensão das crianças de aspectos da cultura escrita, seus produtos e práticas. (GOULART, 2011, p.278).

As complexas questões que envolvem o letramento para ouvintes e a necessidade de que essas práticas se tornem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos ouvintes (se o objetivo for a constituição de sujeitos letrados, no futuro de nosso país) podem ser estendidas para as discussões voltadas para a educação de surdos. Entretanto, para essa população, propiciar práticas de letramento implica possibilitar um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam linguagem em Libras e práticas de letramento nessa língua, a fim de que, posteriormente, as duas línguas em jogo (Libras/língua portuguesa) possam vir a ser postas em diálogo para a sistematização do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, considerando-se, para tal, as dimensões discursivas da linguagem.

Entendo que a apropriação das práticas de letramento em Libras e a posterior aprendizagem da escrita (logo, a relação entre línguas) devam ocorrer, inicialmente, pela *leitura*, assim como o processo inicial de desenvolvimento de toda criança, que, desde o nascimento, é levada a ler o mundo, o outro e a procurar compreender os sentidos dos enunciados dos adultos ao seu redor e de suas expressões. E, no que tange ao desenvolvimento de linguagem e ao acesso às práticas letradas, da mesma forma que para a criança ouvinte, histórias mostram-se importantes para o início desse processo, pois ouvir/ver

[...] e contar histórias faz parte do nosso modo de ser e de estar no mundo, abrindo-nos muitas janelas de compreensão do mundo e de nós mesmos [...] é uma forma de intercambiar experiências, de nos reconhecer ou nos estranhar no outro, de transitar em diferentes

tempos e espaços, de transpor limites, de ser o que não somos ou de ser o que somos (Iser 1996), de viver novas vidas e experimentar novos sentimentos. (BORBA; MATTOS, 2011, p.209).

Assim, a participação das crianças em eventos de ouvir/ver e contar histórias e as interações verbais delas decorrentes pode favorecer a realização de suas leituras de mundo, atribuindo novos sentidos às suas vivências, a partir das referências socioculturais em que se constituíram, criando suas próprias histórias no diálogo entre o real e o imaginário. O trabalho coletivo, nesse sentido, ganha relevância, pois histórias e leituras dos eventos narrativos inter-relacionam-se e novas histórias vão sendo construídas. Histórias de vida, criadas pela imaginação, do diálogo entre vivências e com a história lida.

Tal assertiva é decorrente da maneira pela qual a leitura é por mim compreendida: um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação. Dessa forma, os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos com base em uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que nele ecoam (LODI, 2004a; 2006). Desse modo, a relação estabelecida entre leitor e texto é aberta, subjetiva e, portanto, nas interações entre leitor e texto, este ganha novos contornos, novos sentidos e novos significados.

## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LIBRAS: UM DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIAS CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA**

A experiência que trago para este artigo vincula-se a um projeto em desenvolvimento em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, cujo objetivo é repensar e propiciar a transformação dos processos educacionais para crianças surdas, com vistas à implantação de uma política de educação para surdos nas escolas do município<sup>3</sup>. Para o desenvolvimento dessa proposta, definiu-se que, por haver um número

---

<sup>3</sup> Esse projeto, denominado “Educação Bilíngue para Surdos e Educação Inclusiva: implantação de uma proposta pedagógica” está sendo financiado pela FAPESP - linha “Melhoria do Ensino Público” (Proc. nº. 2010/11012-1).

reduzido de crianças surdas matriculadas na Rede Municipal de Ensino, não se justificaria a proposição e implantação de salas regulares de ensino “Libras - língua de instrução”, mas sim de um contexto educacional bilíngue que propiciasse o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, respeitando-se suas particularidades no que diz respeito ao desenvolvimento de linguagem e especificidade linguística.

Para tal, algumas ações foram implementadas. A primeira foi a contratação de um professor surdo para trabalhar no contraturno escolar, com vistas a permitir o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas (espaço denominado Oficinas de Libras) e realizar o ensino da Libras para familiares e profissionais que atuam diretamente com as crianças surdas no espaço escolar. Outra ação, iniciada em setembro de 2009, foi a capacitação em serviço dos profissionais responsáveis por essa educação – professores ouvintes, intérpretes de Libras e professor surdo – repensando práticas e possibilidades de trabalho, de maneira a garantir um processo de ensino-aprendizagem da forma mais igualitária possível ao das crianças ouvintes: a diferença estaria na língua de ensino.

Quando começamos nosso trabalho, as crianças surdas estavam incluídas em salas de aula regulares e estavam sendo acompanhadas por uma professora-intérprete. Passamos, então, a discutir a forma como esse processo estava sendo desenvolvido, repensando a atuação realizada a partir das experiências das profissionais que já conheciam e acompanhavam as crianças. Buscou-se ainda a construção de propostas para fortalecer a parceria entre professor regente e intérprete, na medida em que este último atuava como responsável também pela sala de recurso multifuncional, de sorte que as atividades realizadas em sala de aula tivessem continuidade no segundo espaço. Além disso, o trabalho em sala de aula deveria propiciar a participação tanto dos alunos ouvintes quanto dos surdos e, quando essa adequação não fosse possível, que estratégias poderiam ser utilizadas pelo professor-intérprete para possibilitar essa aprendizagem.

No início de 2010, as atividades concretizadas nas oficinas de Libras e na sala de recurso multifuncional, que veio a se constituir como espaço privilegiado para o ensino da linguagem escrita da língua portuguesa, passaram a ser complementares e a privilegiar um trabalho envolvendo o contar histórias. Nesse período, filmagens de ambos os espaços passaram a

ser realizadas (ainda de forma não sistemática) e as atividades e processos das crianças registrados em diários de campo para serem posteriormente discutidos no espaço voltado à capacitação dos profissionais. Infelizmente, por diversas razões, o professor surdo não pôde participar desse espaço e seu trabalho acabou distanciando-se do processo em construção.

Essa participação pôde ser revista em 2011 e foi possível o estabelecimento de parceria entre todos os profissionais envolvidos. Além disso, filmagens sistemáticas de todos os espaços e o registro das atividades realizadas pelas crianças passaram a ser realizados, compondo um importante banco de dados para acompanhamento dos processos de desenvolvimento da linguagem, apropriações de práticas de letramento em Libras e de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Outra mudança significativa ocorreu no espaço voltado ao ensino da linguagem escrita, pois, com o maior contato da professora com o professor surdo e, portanto, a possibilidade de interlocução com usuário da língua, a fluência da professora em Libras transformou-se de forma significativa e, atualmente, todas as interlocuções nesse espaço ocorrem em Libras.

### A CRIANÇA EM FOCO

A criança focalizada neste trabalho chama-se Gisele<sup>4</sup>. Ela, com 11 anos de idade, cursava, no ano de 2011, o terceiro ano do Ensino Fundamental. Gisele é filha de pais ouvintes que não conhecem Libras (embora esteja sendo proposto um espaço para essa aprendizagem) e que não fazem uso, em seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita. Seu primeiro contato com a Libras se deu no ano de 2008, quando ingressou na escola, por meio da intérprete e da professora responsável pela sala de recurso multifuncional. Essas profissionais foram suas únicas interlocutoras em Libras por um ano e meio. Nesse período, Gisele resistia à aprendizagem da Libras, evitando manter contato de olho com as professoras que procuravam inseri-la em interlocuções nessa língua. Com a presença do professor surdo, seu comportamento alterou-se significativamente, de sorte que ele rapidamente se transformou em interlocutor privilegiado para o processo de desenvolvimento de linguagem de Gisele e das demais

---

<sup>4</sup> O nome da criança é fictício, a fim de preservar sua identidade.

crianças, tornando-se referência para as crianças e adolescentes surdas da cidade e de outras da região.

Os excertos que trago para dialogar com os leitores deste artigo foram recortados de atividades realizadas por ele com Gisele, no período correspondente ao segundo semestre de 2010 e primeiro de 2011, em um espaço de tempo aproximado de oito meses. No entanto, antes de apresentá-los, é necessária uma rápida explanação dos processos enunciativos específicos da Libras que serão foco das discussões aqui realizadas, tendo como base, para essa apresentação, o estudo realizado por Lodi (2004b), no qual a autora analisa os processos discursivo-enunciativos em Libras no gênero contos de fadas.

### LIBRAS E SEUS PROCESSOS ENUNCIATIVOS

Todo enunciado em Libras é realizado no espaço de enunciação – semicírculo virtual – cujo perímetro é usado para a realização de referência às pessoas do discurso nas situações discursivas com referentes não-presentes ou presentes (FERREIRA-BRITO, 1995). O corpo do sinalizador deve situar-se no centro do raio do semicírculo e, nesse espaço, nas diferentes situações discursivas, podem ocorrer mudanças quanto à localização de seu corpo e quanto à direção da sinalização em relação a um *locus* pré-determinado como marca de referência a uma pessoa e/ou objeto. São nas mudanças do corpo e no direcionamento da sinalização que se marcam as vozes<sup>5</sup> dos personagens e do narrador, estando, segundo a análise de Lodi (2004b), o narrador no centro do raio do semicírculo e os personagens ou a sua direita ou a sua esquerda. Além disso, foi observado que o *locus* referencial das pessoas do discurso não é fixo: ele se alterna continuamente dentro do espaço sinalizador, dependendo do contexto em que se encontra.

No que tange aos enunciados, a autora observou que aqueles realizados pelo narrador se caracterizam pelo discurso indireto e que o enunciativo da história assume um posicionamento físico fixo no espaço de enunciação (centro do raio do semicírculo), fazendo uso de movimentos restritos ao eixo vertical de seu corpo, o que lhe garante certo distanciamento da dinâmica interdiscursiva instaurada entre os

<sup>5</sup> A palavra *voz*, neste trabalho, está sendo usada segundo o conceito bakhtiniano do termo.

personagens, sem impedi-lo, no entanto, de posicionar-se discursivamente, apresentando sua própria avaliação apreciativa da situação. Quando os enunciados são produzidos pelos personagens, o discurso prioritariamente adotado é o direto; entretanto, da mesma forma que observado para o narrador, nessas enunciações, faz-se também presente a voz do outro e sua acentuação valorativa, numa interação discursiva constante entre os personagens, as situações e o todo textual. Desse modo, é possível perceber a existência de uma diferenciação no distanciamento entre os personagens e nos movimentos realizados na sinalização, dependendo do contexto de produção dos enunciados, determinando enunciações que podem vir a alterar-se quanto à fluência e amplitude, assinalando a apreciação valorativa da situação pelos personagens.

## O PROCESSO DE GISELE

A primeira atividade aqui apresentada foi realizada em meados do segundo semestre de 2010. Nesse período, Gisele aceitava a Libras como língua de enunciação, frequentava as Oficinas de Libras há aproximadamente seis meses e tinha desenvolvido uma ótima relação com o professor surdo. Nesse período, atuavam com Gisele, além desse professor, duas professoras ouvintes bilíngues – a regente da sala de aula regular e a responsável pelo espaço destinado ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

O excerto 1 corresponde a uma das atividades finais de um grande projeto envolvendo a história *Peter Pan*. Na sala de aula, foi visto um filme da história (interpretado para as crianças surdas em Libras) e, em seguida, elaborado um texto coletivo entre alunos ouvintes e alunos surdos, recontando a história, que foi transformada em livro a ser ilustrado pelas crianças após a leitura dos trechos correspondentes em cada página. Complementando essas atividades e tendo como foco a língua portuguesa como segunda língua no espaço destinado a esse fim, as crianças surdas elaboraram um cartaz com as figuras da história, fotocopiadas e recortadas pela professora, e produziram um texto em Libras, que foi escrito pela professora para ser colado embaixo das figuras do cartaz construído pelas crianças surdas.

Em seguida, cada criança, tendo como base o cartaz, contou a história. Apresento abaixo o início da história contada por Gisele.

Excerto 1<sup>6</sup>:

<p>MENINA (aponta a figura), MENINA (olha para a figura e aponta o nome) WENDY<sup>1</sup>          (aponta e olha para a figura) MENINO (aponta o nome) JOÃO (aponta o nome) MIGUEL BRINCAR ESPADA BRINCAR (aponta e olha para a figura) JANELA PETER-PAN (aponta o nome) PETER-PAN JANELA, OLHAR JANELA-ABERTA OLHAR (aponta e olha para a figura) PETER-PAN IR JANELA (aponta e olha para a figura) PETER-PAN CONVERSAR WENDY, (olhando para a figura) JOÃO, MENINO MIGUEL (aponta e olha para a figura) OLHAR CURIOSO EM-PÉ-NA-JANELA, BRAVA SININHO PÓ-JOGAR VOAR-LONGE (olha para a figura) CASA VOAR-LONGE, VOAR (olha para a figura) PETER-PAN VOAR VER (aponta a figura) INDIOS, (aponta a figura) BARCO, (aponta a figura) SEREIA, (aponta a figura) FLORESTA CASA FLORESTA PETER-PAN OLHAR (aponta a figura) CAPITÃO-GANCHO PIRATA BRAVO, (olha para a figura) MUITO-BRAVO {imita a expressão facial e corporal do Capitão-Gancho na figura}.</p>	<p><i>Menina</i> (aponta a figura), <i>menina</i> (olha para a figura e aponta o nome) <i>WENDY</i> (aponta e olha para a figura) <i>O menino</i> (aponta o nome) <i>João</i> (aponta o nome) e <i>Miguel brincam com espadas.</i> (aponta e olha para a figura) <i>Peter Pan vê a janela</i> (aponta o nome) <i>Peter Pan vê a janela, vê que a janela está aberta e olha.</i> (aponta e olha para a figura) <i>Peter Pan vai à janela</i> (aponta e olha para a figura) <i>Peter Pan conversa com Wendy</i> (olhando para a figura), <i>com João e com o menino Miguel.</i> (aponta e olha para a figura) <i>Olha curioso em pé na janela. Sininho brava joga o pó e voam longe.</i> (olha para a figura) <i>Voam para longe da casa</i> (olha para a figura) <i>Voando, Peter Pan vê</i> (aponta a figura) <i>índios</i>, (aponta a figura) <i>barco</i>, (aponta a figura) <i>sereia</i>, (aponta a figura) <i>floresta, casas na floresta. Peter Pan olha.</i> (aponta a figura) <i>O pirata Capitão Gancho está bravo</i>, (olha para a figura) <i>muito bravo</i> {imita a expressão facial e corporal do Capitão-Gancho na figura}.</p>
--	---

1 Notas da transcrição: 1) as enunciações em Libras foram grafadas em letras maiúsculas; 2) os verbos foram transcritos no infinitivo, por não haver flexão de modo e tempo verbal em Libras; 3) flexão de número e gênero constou das transcrições, tendo como base o contexto da enunciação; 4) quando utilizado o alfabeto digital ou datilologia, as letras foram separadas por hífen; 5) quando usadas duas ou mais palavras em português para a expressão de um conceito enunciado por um único sinal em Libras, as palavras foram ligadas por hífen; 6) gestos foram grafados entre parênteses; 7) explicações sobre diferenciações no uso do espaço discursivo, entre colchetes; e 8) as expressões faciais e corporais do enunciador, por serem marcas discursivas de significação em Libras, foram grafadas entre chaves.

Podemos observar, nesse excerto, alguns aspectos relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento de linguagem e apropriação de

<sup>6</sup> A fim de ser observado o processo de apropriação das práticas de letramento em Libras, a transcrição da filmagem respeitou os processos enunciativos de Gisele nessa língua. No entanto, visando a garantir a compreensão daqueles que não conhecem a Libras, as enunciações serão aqui apresentadas nas duas línguas. Na coluna da esquerda, encontram-se os enunciados em Libras (conforme transcrição descrita na nota nº 7) e, na coluna da direita, sua tradução para o português (grafado em itálico).

práticas de letramento por Gisele e à forma como o ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa estava sendo pensado, nesse período, pelos responsáveis pelos processos educacionais.

O pouco tempo de contato com a Libras na relação com um interlocutor surdo pode explicar os enunciados de Gisele e o porquê de suas enunciações, nesse período, poderem ser comparadas àquelas realizadas por crianças ouvintes no período inicial de desenvolvimento da linguagem oral: enunciados construídos a partir de sinais isolados, privilegiando nomes e (poucas) ações e, portanto, ainda não se observa a apropriação de aspectos discursivos específicos da Libras para a significação da história. A título de exemplo, destaco o não uso do espaço de enunciação para o posicionamento dos referentes (todos foram alocados em um único e mesmo lugar, no plano discursivo) e para a construção de enunciações que necessitavam de movimentação no espaço para sua significação, como o não direcionamento do olhar de Peter Pan para baixo, quando ele, nas nuvens com Wendy e crianças, vê uma aldeia de índios, o navio pirata, o lago das sereias e a floresta.

Em função desse processo, a única relação possível a ser estabelecida por Gisele com o texto construído coletivamente pelas crianças surdas (cartaz) foi a descrição das figuras. Não houve, assim, o encadeamento dos enunciados para a construção da história, mesmo que esta fosse sua própria história. A relação permitida pela linguagem, nesse momento do desenvolvimento de Gisele, foi com a imagem na situação imediata e não na atividade reflexiva.

Acrescenta-se a esse processo a proposta sugerida pela professora, que naquele momento do desenvolvimento da linguagem da criança inviabilizava que as figuras fossem postas em diálogo com suas vivências e, portanto, que acessem ao mundo da imaginação, pois, como salientam Borba e Mattos (2011), a voz do professor, se sobreposta às das crianças, pode ocasionar o apagamento dessas vozes, inibindo as tentativas de descobertas. As autoras sugerem, então, que cabe ao professor conduzir a leitura das crianças das imagens constitutivas do texto de forma a instigá-las e, assim, menos indicativa e explicativa, dando “[...] oportunidade ao pequeno leitor de exercitar sua capacidade de observação, de compreensão, de imaginação, de produção de sentidos” (BORBA; MATTOS, 2011, p.223).

Outra expectativa depositada nas crianças diz respeito à leitura do texto narrado por elas em Libras, registrado em português pela professora e colado logo abaixo das figuras. Nesse caso, retomamos as discussões realizadas anteriormente sobre a impossibilidade de se trabalhar uma segunda língua sem que haja a apropriação da primeira pelas crianças. O resultado não poderia ser diferente do observado no excerto acima: a busca por palavras (re)conhecidas e significadas de forma isolada do contexto do todo textual. Impõe-se, assim, uma aprendizagem da língua portuguesa como única possível de significação, ensinada de forma distanciada da esfera da linguagem.

Essa prática foi tema de várias reuniões de capacitação profissional no decorrer do segundo semestre de 2010 e, a partir de 2011, outro trabalho começou a ser construído pelos responsáveis pela educação das crianças surdas, procurando parceria com o professor surdo. Passou-se a enfatizar o desenvolvimento da Libras e, a partir deste, de práticas de letramento nessa língua, possibilitando uma relação com a língua portuguesa, respeitando-se seu *status* de segunda língua.

Desse modo, no primeiro semestre de 2011, foi dado início a atividades, voltadas para um mesmo tema/material, nas Oficinas de Libras e no espaço destinado ao ensino da língua portuguesa. Uma delas, principiada em meados do primeiro semestre, esteve relacionada à história “O lobo e os sete cabritinhos<sup>7</sup>”. Essa história, inicialmente, foi narrada pelo professor surdo e, com as imagens do livro usado como base, as crianças foram convidadas e recontar, livremente, a história.

---

<sup>7</sup> VIROUX-LENAERTS, N.; BUSQUETS, C. O lobo e os sete cabritinhos. Lisboa: ASA, 1999.

Excerto 2<sup>8</sup>:

(aponta a mamãe, aponta os sete cabritos) CRIANÇAS SETE (aponta para os sete cabritos na figura).

PORTA-ABRIR NÃO-PODE NÃO. FECHADA. PORTA-ABRIR NÃO-PODE.

[assume posicionamento a esquerda do espaço de enunciação] ESTRANHO, ESTRANHO

[assume posicionamento a direita do espaço de enunciação] MAMÃE OCUPADA {expressão facial de brava} EU MANDAR FECHADA!

MAMÃE LONGE. (aponta o lobo) {esfrega as mãos}. BATER-NA-PORTA, BATER-NA-PORTA, BATER-NA-PORTA.

[assume posicionamento a esquerda do espaço de enunciação] POR-FAVOR {expressão facial e corporal indicando delicadeza no pedido}

[assume posicionamento a direita do espaço de enunciação] LOBO, LOBO, QUE-MEDO!! LOBO NÃO, LOBO NÃO {expressão de estar gritando}

(aponta o lobo) {expressão facial e corporal de bravo} {esfrega as mãos} LOBO NÃO. {expressão facial e corporal de muito bravo}.

{sorrindo} IR PEGAR-POTE, ABRIR-POTE (aponta o mel na figura). BEBER. {passa a mão na garganta e faz expressão de estar contente} CABRITOS! {esfrega as mãos}

{esfrega as mãos na garganta e repete a expressão de estar contente} BATER-NA-PORTA {delicadamente e sorrindo}.

[assume posicionamento a esquerda do espaço de enunciação] CABRITOS! BATER-NA-PORTA.

CABRITOS OLHAR (PARA BAIXO) MEDO! NÃO (aponta para a figura que mostra as patas do lobo no vão inferior da porta) PATAS LOBO HORRÍVEIS {sinalização trêmula}.

NÃO-PODE LOBO. NÃO. NÃO!!! {sinalização indicativa de estar gritando!}

BRAVO PENSAR... VER. IR PROCURAR FARINHA PASSAR<sub>(FARINHA PATAS)</sub> JOGAR<sub>(FARINHA PATAS)</sub> (aponta a figura) HOMEM-OLHAR-ASSUSTADO LOBO PASSAR<sub>(FARINHA PATAS)</sub>.

[assume posicionamento a direita do espaço de enunciação] BRANCO BRANCO CABRITOS IGUAL, BRANCO.

(aponta a mamãe, aponta os sete cabritos) *Sete crianças* (aponta para os sete cabritos na figura).

- *Não pode abrir a porta, ela deve ficar fechada. Não pode abrir a porta – diz a mamãe*

- *Estranho, estranho – dizem os cabritos.*

- *Mamãe estará ocupada* {expressão facial de brava}. *Eu mandei ficar fechada!*

*Mamãe se distancia da casa.* (aponta o lobo): *Hum... diz o lobo esfregando as mãos. O lobo bate na porta três vezes.*

- *Por favor – pede o lobo com voz delicada.*

- *É o lobo, é o lobo. Que medo! Aqui não lobo, aqui não – gritam os cabritos.*

(aponta o lobo) *Com expressão facial e corporal de estar bravo, o lobo diz: Hum...* {esfregando as mãos} *Lobo não?* {expressão facial e corporal de muito bravo}.

*O lobo sorri em seguida. Vou pegar o pote, abri-lo e beber – pensa o lobo. Agora minha voz está macia! Cabritos!* {esfrega as mãos}

*O lobo esfrega as mãos na garganta contente e bate na porta delicadamente e sorrindo.*

- *Cabritos! Bate na porta novamente.*

*Os cabritos olham para o vão da porta. Que medo! As patas do lobo são horríveis.*

- *Aqui não pode lobo. Não e não! Gritam os cabritos assustados*

*O lobo bravo pensa... Os cabritos vão ver. Foi procurar farinha, jogou e passou em suas patas.* (aponta a figura) *Um homem olha assustado para o lobo passando farinha nas patas.*

- *Agora estão brancas, igual as dos cabritos.*

<sup>8</sup> Na tradução para o português, serão usadas as marcações da linguagem escrita para indicar quando os personagens estão falando.

O maior domínio da linguagem em Libras por Gisele, possibilitado pelo aumento de interlocuções nessa língua – com o professor surdo, com pares, com a professora ouvinte, responsável pelo espaço destinado ao ensino da língua portuguesa (que assumiu a Libras como língua de interlocução/instrução) e com a professora-intérprete em sala de aula – foi determinante para uma mudança significativa de seu processo, como pode ser observado no excerto 2.

Gisele passou a construir suas próprias narrativas, pôr em diálogo a história anteriormente contada com suas vivências, com suas referências socioculturais. E, nesse sentido, nos enunciados dos personagens, foi possível sentir seu acento valorativo às cenas narradas. À guisa de exemplificação, cito os enunciados-resposta dos cabritos ao pedido da mãe para que não abrissem a porta – ESTRANHO, ESTRANHO – e a maneira como a mãe responde ao estranhamento de seus filhos ({expressão facial de brava} – EU MANDAR FECHADA!), enunciados esses não presentes no livro e na história narrada pelo professor surdo.

Ao mesmo tempo em que Gisele construía sua própria história, foi possível perceber, em alguns momentos, a voz do professor surdo, do outro que, dialeticamente, participava na constituição de seu eu, como enunciator. Como exemplo, destaco os trechos em que o lobo esfrega as mãos, ao pensar em entrar na casa e comer os cabritinhos. Entende-se, assim, que a apropriação das palavras do professor desempenhava, nesse momento histórico, uma redefinição de sua constituição como usuária da Libras, pela linguagem, materializada pela apropriação das formas de dizer nessa língua e na valorização desse saber. As palavras do outro, constituídas no diálogo com aquelas de outros surdos quando no contar histórias, surgiram como uma palavra ideológica do outro, *interiormente persuasiva* “[...] determinante para o processo de transformação da ideologia da consciência individual” (BAKHTIN, 1934-1935/1998, p.145).

Uma palavra persuasiva interior, conforme discutiu Bakhtin (1934-1935/1975), é metade nossa e metade do outro; é uma palavra contemporânea, que nasce do contato com o presente inacabado. Ela mostra-se em processo de elaboração e, portanto, sua contextualização é flexível e dinâmica. (LODI, 2004a, p.202).

Outro aspecto observado nos enunciados de Gisele foi a ressignificação da história, a partir de sua própria compreensão/interpretação, imprimindo nela novos contornos na relação por ela estabelecida entre os sentidos em circulação no texto. Esse movimento pode ser notado no sinalizar a batida na porta pelo lobo, realizada de forma delicada, logo após ele beber mel. Segundo a história escrita pelos autores do livro, o mel possibilitaria ao lobo transformar sua voz, deixando-a “doce” para enganar os cabritos e entrar na casa para comê-los. Na narrativa feita pelo professor surdo, essa enunciação se concretiza a partir dos conceitos de suave/delicado e, embora na narração desse trecho Gisele não tenha explicitado essa relação, irá demonstrar sua interpretação na forma pela qual o lobo bate na porta – BATER-NA-PORTA {delicadamente e sorrindo}. Ela busca, desse modo, relações de equivalência entre o conceito de voz doce/delicada e o comportamento do lobo, num processo, como discutido por Fontana (1997), de operações de comparação, de transição de uma generalização para outras generalizações, permitido unicamente pela linguagem.

Esse desenvolvimento favoreceu, assim, que Gisele fizesse uso dos aspectos discursivo-enunciativos específicos da Libras, quando no contar histórias (conforme descrito por LODI, 2004b), distanciando-se da organização discursiva da língua portuguesa (e de suas palavras) na construção de sua narrativa, apropriando-se, assim, de práticas de letramento específicas dessa esfera de atividade. Destaco, para exemplificar essa apropriação, a diferenciação na marcação espacial das vozes dos personagens e do narrador, como pode ser observado no esquema abaixo:

Verificou-se que, quando os personagens ganhavam voz na narrativa de Gisele, eles assumiam um posicionamento ora à direita, ora à esquerda do espaço de enunciação, indicando, desse modo, mudança nos turnos discursivos, com enunciados os quais privilegiavam o discurso direto; quando era o narrador aquele que enunciava, seus enunciados eram realizados no centro do raio do semicírculo, com olhar para a frente, sempre em discurso indireto. Essa diferenciação, como já comentado por Lodi (2004b), não impediu que o narrador unisse sua voz à dos personagens, incorporando ações e realizando expressões faciais e corporais condizentes com o contexto, como nos enunciados emitidos por Gisele: “{sorrindo} IR PEGAR-POTE, ABRIR-POTE (aponta o mel

na figura). BEBER. {passa a mão na garganta e faz expressão de estar contente}” e “LOBO BRAVO PENSA”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atribuir a Libras seu *status* de pertinência como primeira língua das crianças surdas e, portanto, responsável pelos seus processos constitutivos como sujeitos da linguagem, possibilitou que mais espaços de interlocução nessa língua fossem ofertados às crianças, no ambiente escolar. Esse fato foi determinante para o desenvolvimento da linguagem notado no processo de Gisele, apresentado neste artigo. Destaca-se ainda a importância da presença do professor surdo no interior da escola para a mudança surpreendida tanto nos processos das crianças surdas quanto na postura e uso da Libras pelos profissionais ouvintes envolvidos nessa educação, evidenciado, por meio do processo descrito neste texto, que a participação desse profissional nos processos educacionais de crianças surdas é fundamental para a transformação dos espaços escolares que as recebem.

A maneira como as relações foram estabelecidas em e pela Libras, pelos envolvidos, colocando em diálogo histórias, vivências, contextos socioculturais em que as crianças e os adultos foram e estão sendo constituídos, marcou o início de um processo de ressignificação da palavra “bilíngue”, tão utilizada hoje em dia, quando se trata de educação de surdos, mas cujo sentido, ainda reproduz a ideologia dominante, que busca promover a manutenção dessa língua e da comunidade surda que a usa em lugar subalterno à língua portuguesa e aos seus falantes (LODI, 2004a). Entendo que ressignificar o conceito do que é ser bilíngue implica a consideração de que seu sentido extrapola a visão que restringe sua significação ao conhecimento de duas línguas. Ser bilíngue envolve questões sociais amplas, que pressupõem “[...] os instrumentos linguísticos, [as] formas de ver o mundo, [a] organização comunitária e [os] conteúdos culturais” (SÁ, 1998, p.186).

As práticas que puderam ser desenvolvidas com e pelas crianças, por intermédio de interações verbais em Libras, propiciaram ainda um deslocamento do papel exercido pela língua portuguesa, ao possibilitar às crianças sua aproximação das diferentes linguagens sociais constitutivas da Libras e ao assumir que esse saber é determinante para a construção de

conhecimentos/conceitos, entre os quais os saberes relativos à aprendizagem da segunda língua. Por meio da Libras, foi possível compartilhar conhecimentos, informações e compreensões sobre os temas em circulação nas atividades, mas principalmente fazer com que essa língua se tornasse lugar de reflexão e de compreensão dos diversos discursos presentes no texto e em circulação nos espaços escolares aqui focalizados.

O uso da Libras favoreceu ainda, pela forma como os trabalhos foram sendo construídos no espaço escolar, que os aspectos enunciativos específicos do gênero discursivo contos de fadas (e que podem ser estendidos às práticas de contar histórias infantojuvenis) fossem sendo gradualmente apropriados por Gisele, destacando-se assim o papel da escola como espaço privilegiado para a construção desse saber, ao considerar o não uso da Libras nos espaços familiares.

Devemos lutar, assim, para que os processos escolares promovam cada vez mais a imersão das crianças surdas em situações de leitura significativas para elas, envolvendo temas diversos, desenvolvidos em gêneros discursivos variados em Libras. Só dessa maneira será possível propiciar, posteriormente, o estabelecimento de uma relação com a leitura em língua portuguesa, na qual poderão ser respeitados os processos enunciativos próprios de cada língua, a reflexão linguística e metalinguística e, portanto, deslocamentos de sentido de uma língua à outra.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (1934-1935) O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p.71-163.
- \_\_\_\_\_. (1970-1971). Apontamentos. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 369-397.
- BORBA, A.M.; MATTOS, M.S. de. A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação. In: GONÇALVES, A.V.; PINHEIRO, A.S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.205-225.
- BRASIL. Presidência da República.Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.
- FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R.de (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.121-151.
- GÓES, M.C.R.de. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: GÓES, M.C.R.de; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28.
- \_\_\_\_\_; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: As experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.110-119.
- GOULART, C.M.A. Educação infantil, letramento e alfabetização: um debate com professores sobre duas experiências pedagógicas. In: GONÇALVES, A.V.; PINHEIRO, A.S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 259-280.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 257f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004a.
- \_\_\_\_\_. leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.20, n.2, p.281-310, 2004b.

- \_\_\_\_\_. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424, 2005.
- \_\_\_\_\_. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 244-273.
- RODRIGUES, E.G. *A apropriação da linguagem escrita pela criança surda*. 2009. 226f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SÁ, N.R.L.de O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.169-192.
- SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.7-19.
- SUDRÉ, E.C. *O ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino médio em classe de ensino regular*. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- VIEIRA, C.R. *Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva*. 2011. 82f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.
- VYGOTSKY, L.S. (1931). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1983. V. 3. p. 183-206.
- \_\_\_\_\_. (1934) Pensamiento y palabra. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1982. V 2. p. 9-348.