

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE MIKHAIL BAKHTIN**

ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI

Ribeirão Preto
2017

ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE MIKHAIL BAKHTIN**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo para concorrer ao título de Livre-docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação.

Ribeirão Preto
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lodi, Ana Claudia Balieiro

Educação Bilíngue para Surdos: Reflexões a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin. Ribeirão Preto, 2017.

164 p. : il. ; 30 cm

Tese (Livre-docência), apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

1. Educação Bilíngue para Surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Desenvolvimento de Linguagem. 4. Aprendizagem. 5. Mikhail Bakhtin.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida à luz do arcabouço teórico de Bakhtin e dos teóricos que compunham seu Círculo, consistiu na implantação e no acompanhamento de um projeto bilíngue para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Santa Cruz das Palmeiras, no período de 2011 a 2014. Teve como objetivos compreender se as práticas escolares eram suficientes para o domínio da Libras pelos alunos para se enunciarem surdos e para a aprendizagem escolar, considerando o contexto sociocultural do município; a construção conceitual dos alunos por meio de práticas em Libras; e como estabelecer o diálogo entre Libras e português de forma a viabilizar a aprendizagem da escrita pelos alunos. A análise dos dados permite afirmar que as interações verbais em Libras determinaram o entrelaçamento de histórias que propiciaram, aos alunos, a constituição de um olhar para si e para o outro a partir de aspectos em que se diferenciavam, ao mesmo tempo em que no outro encontravam o que os tornava iguais: uma língua que tornava possível construir conhecimentos, estabelecer relações sociais, refletir e questionar. Possibilitou ainda que conhecimento e vida fossem postos em diálogo na construção dos conceitos escolares, e a partir da vivência da Libras e do português em seu uso social, em sua essência histórica, cultural e ideológica, estabelecer um diálogo entre as línguas/culturas presentes em todas as esferas de atividade humana que participam. O projeto em questão determinou uma mudança significativa no interesse dos alunos pelo espaço escolar e pelos processos de escolarização, indicativo mais importante de que a escola seguiu o caminho certo; não um caminho pronto, mas um caminho em contínua construção levando em conta as especificidades culturais.

Palavras-chave: Educação Bilíngue para Surdos; Língua Brasileira de Sinais; Desenvolvimento de Linguagem; Aprendizagem; Mikhail Bakhtin

Capítulo 1

MIKHAIL BAKHTIN: LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO

Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem como ele mesmo se definiu em conversa com Viktor Duvakin dois anos antes de sua morte em 1975, dedicou seus primeiros trabalhos a uma filosofia da vida/da moral; uma filosofia que tem, como centro, o humano, responsável pela existência possível e pelos sentidos do mundo. Segundo Bocharov (1997), o desenvolvimento deste projeto filosófico pode ser reconhecido em três textos¹ não finalizados pelo autor, cuja publicação partiu de manuscritos mal conservados, por vezes ilegíveis, com partes faltantes, mas que possibilitaram uma possível reconstrução de suas ideias. Neles se pode vislumbrar discussões que interrogam a existência, o sentido da vida e o “papel que desempenhamos no ‘microtempo’, no ‘grande tempo’, para nós mesmos e para os outros” (BUBNOVA, 1997, p.xx).

Este capítulo será dedicado à apresentação e discussão de alguns de seus principais conceitos como forma de se pensar uma educação bakhtinamente orientada.

1.1 A arquitetura bakhtiniana

Em seu primeiro trabalho, *Arte e Responsabilidade*, Bakhtin (2005) discute a necessidade do homem em buscar, de forma responsável, a unidade entre as três áreas da cultura humana – ciência, arte e vida, pois o vivido e o compreendido na arte devem ser respondidos na e pela vida, da mesma forma em que a vida se interpenetra na arte. Para ele, arte e vida são mutuamente responsáveis e, portanto, não podem ser unidas de maneira mecânica; embora distintas, arte e vida “devem se converter em algo singular em mim, na unidade de minha responsabilidade²” (BAKHTIN, 2005, p. 12).

¹ Os textos que compõem o projeto filosófico bakhtiniano são: *Arte e Responsabilidade*, escrito em 1919, *Por uma Filosofia do Ato Ético*, escrito no período de 1920-1924, e *o Autor e o Herói na Atividade Estética*, escrito entre 1920-1930.

² No original: “deben convertirse en mí en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad” (BAKHTIN, 2005, p.12).

Esta mesma responsabilidade devo ter pelos meus *atos* (físicos, pensamentos, enunciações) que, por partirem de um plano único de minha existência, devem, responsabilmente, refletir-se em seu sentido (responsabilidade especial, no domínio autônomo da cultura) e em seu existir (responsabilidade moral, portanto, ética) como unidade. Somente assim cultura e vida podem interpenetrar-se (BAKHTIN, 2012).

Cada um dos meus atos é um ato singular e comporá, com todos os outros, a minha existência, pois a vida, em sua totalidade, deve ser compreendida como um ato complexo, como um agir ininterrupto: “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2012, p.44). Este existir-agir, no entanto, não pode ser algo pensado; ele deve ser vivido de forma ativa e participativa, deve ser experienciado a partir do lugar único que ocupo no mundo: irrepitível, insubstituível e impenetrável pelo outro. Por ocupar um lugar único na existência, tenho para com meus atos um dever concreto e singular, um dever que não pode ser aprendido ou que eu tenha conhecimento, é “algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*” (BAKHTIN, 2012, p. 96. Ênfase do autor). Nesse sentido, para o autor, não existe alibi para a existência, pois todos os meus atos carregam-se de minha assinatura, tanto no aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito) quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na minha unidade.

Entretanto, este viver-agir, esse existir como evento (em processo) no qual minha individualidade é vivida do interior de si e partindo de si mesma (o ato), não pode significar viver e agir por si. Deste lugar singular que eu ocupo me torno capaz de reconhecer o outro; outro que, assim como eu, também ocupa um lugar único no tempo e no espaço de sua existência; outro que me permite ver aquilo que eu não posso ver sobre mim dada a percepção limitada que tenho de mim mesma; outro que, por assumir uma posição *extralocalizada* ou *exotópica* em relação a mim, torna-se o único capaz de construir uma visão *estética* de meu eu.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tal como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não poderei ver (...) Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença

dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem (BAKHTIN, 2000, p.43).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o *eu* se define sempre por suas relações com *outros*, razão pela qual a construção das subjetividades implica em um processo plural, inesgotável, inconcluso e aberto: cada sujeito se percebe de maneira diferente, mesmo que em um mesmo local e em um mesmo tempo, por haver uma percepção limitada de si mesmo. Nesse sentido, compreende-se que toda existência é compartilhada, constitui-se em uma coexistência na qual o eu não existe sem o outro: “é pela percepção do outro que nos vemos como parte do mundo. É pela percepção do outro que não podemos rejeitar nossa própria existência. O eu não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros” (MORAES, 1996, p.97). Este outro, no entanto, não pode ser entendido, simplesmente, como sendo outra pessoa. Ele deve ser concebido como uma pessoa que ocupa um centro axiológico distinto, podendo, portanto, ser tanto uma pessoa diferente quanto eu mesma.

Esta relação dialética constitutiva do eu e do outro, implica em uma compreensão da constituição da subjetividade a partir de uma relação dinâmica com aquilo que é outro, responsável pela completude e acabamento do eu. Meu eu, portanto, só pode ser percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através dos valores do(s) outro(s). No entanto, esta relação *eu/outro*, na qual minha autoconsciência é constituída, não é simples e funda-se em uma tríplice distinção: o *eu-para-mim* (representação que o eu faz sobre si próprio), o *eu-para-o-outro* (representação do eu devolvida pelo outro ao sujeito) e o *outro-para-mim* (representação que o eu constrói do outro). Nesta relação tensa e em constante movimento, surge ainda, segundo Zoppi-Fontana (1997), um novo elemento: o *não-eu-para-mim*, “modalidade do eu que tende a anular o eu-para-mim, definindo-se *outros dos outros*” (p.116. Ênfase da autora).

Tudo quanto pode nos assegurar um acabamento na consciência de outrem, logo presumido na nossa autoconsciência, perde a faculdade de efetuar nosso acabamento e apenas amplia em nossa consciência a orientação que lhe é própria; ainda que conseguíssemos apreender o todo de nossa consciência, no acabamento que ele adquire no outro, esse todo não poderia impor-se a nós e assegurar nosso próprio acabamento, nossa consciência o registraria e o superaria [...] a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro; quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento. Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós

mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (BAKHTIN, 2000, p. 36-37).

Portanto, esse retorno do *eu* sobre si mesmo, não é coincidente com o *eu-para-mim* e nem tampouco com o *eu-para-outro*, pois o *eu* nunca é assimilado pelo outro, na medida em que ele sempre ocupa um lugar que se diferencia daquele ocupado pelo(s) outro(s).

Esta relação, que ocorre durante toda a nossa existência, situa o homem na sociedade e constitui-se na e por meio da linguagem, na medida em que apenas por seu intermédio é possível a construção de sentidos sobre nós, sobre os múltiplos outros que perpassam e transcendem nossa existência, e sobre o mundo – para nossa constituição como humanos, pois a palavra penetra em toda e qualquer relação estabelecida entre os indivíduos, sendo, dessa forma, a trama para a tecitura de todas as relações sociais, em todos os domínios.

Essa relação constitutiva das subjetividades constitui-se, como toda relação humana, em um processo dinâmico que perpassa a história e determina uma transformação de todos, pois mesmo no caso de pessoas pertencentes a um mesmo grupo social, as significações construídas nas interações verbais são sempre relativas, pois dependem da relação estabelecida entre as pessoas e da posição que ocupam no grupo. Segundo Moraes (1996), estas significações, que constituem a existência dialógica dos indivíduos, necessitam ser assim percebidas e vividas, à medida que, nessa existência, o indivíduo é participante ativo ao mesmo tempo em que é espectador, um espectador que percebe e que é percebido em um mesmo tempo e espaço, em uma arena de simultaneidades.

Holquist (2002), ao discutir as categorias de tempo e de espaço para o eu/outro, apresentou um exemplo, usado pelo próprio Bakhtin, tirado de um dado simples da experiência para exemplificar esta questão: um observador olhando para outro observador.

Você pode ver coisas atrás de mim que eu não posso ver, e eu posso ver coisas atrás de você que são negadas à sua visão. Ambos estamos fazendo essencialmente a mesma coisa, mas de lugares diferentes: embora estejamos no mesmo evento, este é diferente para cada um de nós. Nossos lugares são diferentes não apenas porque nossos corpos ocupam posições diferentes no exterior, no espaço físico, mas também porque olhamos o mundo e os outros de diferentes centros no tempo/espaço cognitivo³ (p. 21-22).

³ Por tempo/espaço cognitivo compreende-se a arena na qual toda percepção é revelada (HOLQUIST, 2002)

É ainda nos processos de interação verbal e nesta tensa relação entre o eu e o outro, que a linguagem torna-se o material semiótico da vida interior, da consciência. Para Bakhtin/Volochinov⁴ (1999), toda a atividade mental é construída no processo de interação verbal, manifestando-se no terreno semiótico. Dessa forma, qualquer atividade mental, se não considerada no contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido, torna-se obscura e inacabada, pois todo pensamento é engendrado pelos signos ideológicos internalizados e construídos anteriormente nas interações verbais. Nesse sentido, compreende-se que não é a unicidade do organismo biológico que determina a atividade mental, mas o todo das condições vitais e sociais em que se encontra o indivíduo que a determinará.

Dessa forma, a orientação da atividade mental não pode ser separada da realidade, de sua orientação em uma situação social dada. Abstrair essa orientação é enfraquecer a atividade mental, pois signo e situação social estão indissolivelmente ligados. É, portanto, no interior dos diferentes grupos sociais, que a consciência individual adquire forma e existência. Entendida como “um fato sócio-ideológico” e, portanto, de ordem sociológica, a lógica da consciência é coincidente com a “lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.36).

Responsável pelos processos de interação verbal, a palavra, ou mais exatamente seu produto, a *enunciação*, sempre se orienta em função dos interlocutores, logo em relação a uma coletividade. A ela sempre haverá uma resposta, pois Bakhtin (2012), ao mesmo tempo em que situa o sujeito como responsável por si e pelo outro, torna-o ainda respondente ao outro, pois a palavra é sempre a expressão de um em relação ao outro. Nesse sentido, todos os meus atos tornam-se, concomitantemente, responsáveis por e responsivos a. Este processo ocorre no decorrer de toda a nossa existência: “mesmo os gritos do recém-nascido são orientados para a mãe” (BAKHTIN, 2000, p.114), que, por sua vez, dela e de outros recebe tudo quanto o determina em primeiro lugar:

⁴ Segundo Faraco (2003), esta obra foi originalmente publicada como sendo de Valentín N. Volochínov, porém, na década de 1960, na Rússia, quando os textos de Bakhtin voltaram a circular na esfera acadêmica, V. Ivanov, sem argumentos convincentes, afirmou que a autoria desse livro era de Mikhail Bakhtin. Nesse sentido, Faraco defende a manutenção da autoria original do livro, na medida em que Bakhtin, até sua morte, em 1975, poderia tê-la reivindicado (o que não o fez). Em contrapartida, Holquist (2004) ponderou que independente da autoria original, 90% deste e de outros dois textos que também tem sua autoria questionada (*O Freudismo* e *O Método Formal nos Estudos Literários*) são de Bakhtin. Até os dias de hoje esta questão não foi resolvida. Como este debate foge ao escopo deste texto, optou-se por manter o nome de ambos os autores, da forma como se encontra na edição consultada.

É nos lábios e no tom amoroso deles [da mãe e dos próximos] que a criança ouve e começa a reconhecer seu *nome*, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aqueles que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto *coisa-aqui*, são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro da sua percepção interna e nomeiam, guiam, satisfazem – ligam ao mundo exterior como a uma resposta, diríamos, que demonstra o interesse que é concebido a mim e à minha necessidade (...) A criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma, como que se acariciando na primeira palavra pela qual expressa a si mesma; assim ela emprega, para falar de sua vida, das suas sensações internas, os hipocorísticos que lhe vem da mãe (BAKHTIN, 2000, p. 67-68).

Nesta dinâmica complexa em que se estabelece a relação eu/outro, em que a individualidade tem existência apenas porque ela é criada pelo outro que continuamente o desloca de sua posição, *ética* e *estética* se fundem na *arquitetônica* bakhtiniana: “uma disposição e relação especulativamente necessária, não fortuita das partes e dos momentos concretos, singulares, em um todo acabado⁵” (BAKHTIN, 1997b, p.83).

Desde o nascimento somos imersos na linguagem e, por meio dela, nos constituímos, banhados por uma quantidade infinita de sentidos dados por outros situados social, cultural e ideologicamente. É ainda na interação verbal estabelecida no interior dos diferentes grupos sociais, que nossa consciência individual adquire forma e existência. No entanto, esta relação com a linguagem e com aquilo que é outro não se dá de forma passiva, mas sim de forma responsiva e ativa: à palavra do outro sempre lançamos uma contrapalavra.

O arcabouço teórico do autor funda-se ainda no *dialogismo*, compreendido como o “permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 1997, p. 98). Nesse sentido, compreende-se que sujeitos e linguagem caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade e, portanto, um discurso é sempre constituído por diversas linguagens que se interceptam de diversas maneiras, imprimindo uma opinião *plurilíngue* sobre o mundo, o que permite afirmar que toda a existência, por meio da linguagem (do

⁵ No original: “una disposición y relación especulativamente necesaria, no fortuita de las partes y momentos concretos, singulares en un todo acabado” (BAKHTIN, 1997B, p.83).

diálogo), constitui-se em uma constante relação em que o passado liga-se ao presente e projeta-se para o futuro: o grande tempo. É, portanto, um fenômeno que pressupõe relação – entre discursos, pontos de vistas construídos historicamente, entre interlocutores.

Nas relações que o homem estabelece com outros no decorrer da história, o mundo e as coisas ganham sentido, gerando, dessa forma “a dimensão da realidade que se constitui como cultura (...) aquele das relações arquitetônicas (...) daquelas em que o homem se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas” (MACHADO, 2013, p.149), responsáveis pela construção de conhecimentos.

Estes conceitos, fundantes do humano, tornam possível um deslocamento das discussões realizadas no conjunto das obras de Bakhtin e de seu Círculo - grupo de teóricos por ele liderado na década de 1920 - para a esfera escolar, na medida em que, em consonância com Geraldi (2013), “não há educação fora da relação entre o eu e o outro” (p.15); logo não há educação sem linguagem, sem interação verbal. Segundo Geraldi (2013), desta relação eu/outro ninguém sai inalterado, pois “se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem” (p.15).

1.2 Escola e vida: relação mecânica ou unidade arquitetônica?

Do conjunto das obras de Bakhtin e de seu Círculo, apenas um estudo foi dedicado à esfera escolar. Trata-se do texto intitulado *Questões de estilística no ensino da língua*, escrito entre 1942-1945, “período em que ele trabalhava como professor da Escola Ferroviária nº 39 da estação Saviólovo da região de Kalínin (Tvier) e, simultaneamente, da Escola Básica nº 14 de Kimri” (BRAIT, 2013, p.8), publicado, pela primeira vez no Brasil, no ano de 2013.

Neste texto, mantendo-se coerente com sua concepção de discurso - “a língua em sua integridade concreta e viva que, ao materializar-se nas enunciações, constitui-se o verdadeiro campo da vida da língua” (LODI, 2004a, p.78) - Bakhtin apresenta uma metodologia de ensino de russo a alunos russos, estudantes do ensino médio na atual organização escolar brasileira, que se distancia da visão de língua como sistema linguístico. Nele, Bakhtin (2013) relatou, com detalhes, as possibilidades de se pensar uma metodologia de ensino que promovesse, nos alunos, uma reflexão da “língua viva e *criativa*” (p.43), dando, por seu intermédio, a sustentação teórica que lhe faltava em 1929, quando discutiu o ensino de

línguas estrangeiras. Para concretizar tal projeto, descreveu um trabalho, do lugar de professor, no qual as questões gramaticais eram tratadas a partir de uma leitura estilística dos enunciados, uma prática discursiva que se voltou para a construção de sentidos a partir do lugar do autor, uma autoria responsável e ética, que reflete o projeto discursivo daquele que produz o texto e/ou que com ele dialoga, elaborando uma resposta ao empreender uma compreensão ativa e criadora do enunciado.

No entanto, antes deste texto, questões relativas aos processos de aprendizagem de línguas já havia sido por ele problematizadas na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 1929, mas também em *Arte e Responsabilidade* (1919/2005) e *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (1920-1924/2012), é possível encontrar pistas que permitem reflexões que podem ser estendidas à esfera escolar.

Em 1929, Bakhtin/Volochinov (1999) abordou o tema relativo ao ensino de línguas estrangeiras e maternas ou nativas (como nomeadas no decorrer da obra) a partir da oposição entre o tratamento dado à palavra como “sinal”⁶ ou como signo. Para o autor, a palavra como “sinal”, constitui-se um instrumento utilizado para se designar objetos, sendo, dessa forma, compreendida como uma entidade de conteúdo imutável e idêntico a si mesmo e, portanto, não pertencente ao campo da ideologia - a palavra dicionarizada. A elas só é possível a identificação.

A palavra como signo, por sua vez, insere-se na esfera ideológica, situando-se entre indivíduos socialmente organizados. Materializa-se ao ser enunciada em um dado contexto sócio-histórico e cultural, dirige-se sempre a alguém, carregando-se de diferentes acentos responsáveis por lhe dar vida. A ela torna-se invariavelmente necessário gerar uma resposta: “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão em um dado contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.94. Nota de rodapé nº 2). Por sua ubiquidade social, por meio dela é possível acompanhar e compreender todos os processos evolutivos que ocorrem nas diferentes esferas sociais; nela a história é materializada.

Nesse sentido, no processo de interação verbal de uma determinada comunidade linguística, “sinalidade” e “reconhecimento” são dialeticamente apagados, pois a palavra é apreendida como signo. A “sinalidade” da palavra (ou a palavra como sinal), no entanto,

⁶ Como o tema desta tese envolve questões relacionadas ao desenvolvimento de linguagem e aprendizagem de surdos, usuários da língua brasileira de sinais, sempre que for usado o termo “sinal” ou “sinalidade”, na concepção bakhtiniana, estes estarão grafados entre aspas.

poderá ser sentida no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, quando “a língua ainda não se tornou língua” (p.94). Por este motivo, para Bakhtin/Volochínov (1999), a aprendizagem de línguas estrangeiras deve propiciar, ao aprendiz, a familiaridade com as formas linguísticas inseridas em diferentes enunciações, para que ele possa vivenciar a língua em sua integridade viva e concreta. Defende-se, portanto, que a palavra, signo ideológico por excelência, deve estar associada e dialeticamente integrada “aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade” (p. 95. Nota de rodapé nº 3).

Ao tecer críticas ao tratamento dado à língua pelos adeptos da orientação dos estudos da linguagem nomeada por ele *objetivismo abstrato*, Bakhtin/Volochinov (1999) salientou que, historicamente, tem-se estudado “as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira” (p.105. Nota de rodapé nº 11). Nesta perspectiva, a língua é estudada a partir do ponto de vista sincrônico que, portanto, se orienta para um contexto específico, indiferente e isolado dos demais, fato que determina um estudo de orações que se encerram nelas mesmas, portanto, de caráter monológico. Afastada de sua história e do horizonte social no qual foi enunciada, essa maneira de abordar a língua permite, apenas, conhecer a forma pela qual seus elementos constituintes organizam-se nas orações.

Assim, o presente, o que é atual na língua, nada tem a ver com sua história e com a história de quem a vive, na medida em que é excluída das situações reais de enunciação. Esta concepção de língua determina uma relação passiva do aprendiz com o objeto em estudo; cabe a ele aceitar, passivamente, as informações presentes, tidas como transparente e determinadas. Não há, assim, nenhuma possibilidade de a elas ser dirigida uma resposta, que seja assumida uma “posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.99), que haja o encontro entre discursos, logo entre sujeitos, que com ela, portanto, seja estabelecido um diálogo com as múltiplas vozes que a constituíram.

Esse processo de objetivação da língua e sua exclusão do mundo do real, do vivido, vai ao encontro do que Bakhtin já havia discutido em seus primeiros trabalhos: a impossibilidade de se cindir cultura e vida (1919/2005), questão retomada, de maneira aprofundada, em seu estudo posterior (1920-1924/2012). Nesse sentido, torna-se possível questionar o quanto a escola, os conhecimentos em circulação nesta esfera, também não tem se relacionado de forma mecânica e exterior à vida.

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive, mas não no plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única (BAKHTIN, 2012, p.43).

Para o autor, o mundo teórico, do conhecimento, das disciplinas específicas, obtido por meio de uma abstração, torna-se idêntico e fechado em si mesmo. A ele nada se pode acrescentar, na medida em que ele vive dissociado da existência não podendo, portanto, nada oferecer para a vida da *práxis* e do ato. O mundo deve-me ser dado a partir do lugar único e singular em que me encontro, para que assim ele possa ser vivido de maneira real e responsável. Isso implica o reconhecimento da diferença singular de cada um de nós.

Bakhtin (2012) rejeita a ideia de existência de uma verdade universal, geral, reiterável e constante (*istina*) que em nada dialoga com a verdade do vivido, com a entonação do ato (*pravda*). Esta cisão, herança do racionalismo, como apontado pelo próprio autor, pode ser reconhecida ainda nos dias atuais nas práticas escolares que separam o conhecimento da vida, ao invés de se buscar o estabelecimento de uma relação dialética entre ambos.

Todo o infinito contexto do possível conhecimento teórico humano – a ciência – deve ser *reconhecido responsabilmente* em relação à minha unicidade participativa, e isso não a desvaloriza em nada e tampouco distorce sua verdade [*istina*] autônoma, mas sim a completa até convertê-la necessariamente em uma verdade [*pravda*] necessariamente válida⁷ (BAKHTIN, 1997a, p.56. Ênfase do autor)

Nesse sentido, conhecimentos reconhecidos como válidos pela ciência e conhecimentos construídos na vida precisariam ser postos em relação a fim de ter sentido para a existência. Conforme discutiu Geraldi (2013), aceitar apenas a verdade [*istina*] é perder a verdade [*pravda*] do viver, da mesma forma que ignorar a verdade científica é impedir que os conhecimentos sejam construídos por meio da experiência. Este difícil equilíbrio ainda não se tornou possível no interior dos muros da escola.

⁷ No original: “Todo el infinito contexto del posible conocimiento teórico humano – la ciencia – debe ser *reconocido responsablemente* con respecto a la mi unicidad participativa, y eso no rebaja en nada y tampoco distorsiona su verdad [*istina*] autónoma, sino que la completa hasta convertirla necesariamente en una verdad [*pravda*] válida necesariamente (BAKHTIN, 1997a, p.56. Ênfase do autor).

Bakhtin (1997b) ao discutir a arquitetônica que compõe os eventos do mundo e da vida exemplifica esta questão a partir de alguns exemplos: a geografia, por si, não conhece o que é perto e longe, o aqui e o ali, assim como a história desconhece o que é passado, presente e futuro. Para que estes conceitos tenham sentidos (ainda que relativos) devem partir de um centro axiológico absoluto – o homem em seu tempo e espaço específicos. O tempo-espaço infinito – único sentido que garante uma determinação teórica – é percebido de forma única apenas do interior da vida humana, pois tempo e espaço são vividos diferentemente por cada um de nós. O tempo intrínseco ao acontecimento só terá sentido se posto em relação com o tempo extrínseco de sua ocorrência, a partir dos tons emotivo-volitivos singulares na unidade de cada um.

Um passado que ao ser posto em relação com o presente, projete-se a um futuro diferente, construindo um caminho em que somos ao mesmo tempo em que produzimos: “(...) um mundo sem desigualdades não pode esquecer as injustiças que as produziram; (...) um mundo culturalmente múltiplo, não pode esquecer os esforços das hegemonias em impor um pensamento único” (GERALDI, 2013, p.24).

Entende-se assim, que a objetivação do conhecimento, logo sua desvinculação com a vida, acaba por determinar relações no interior da escola assimétricas, interações verbais professor-alunos que se refletem na maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos. Para o enfrentamento desta questão, torna-se necessário mobilizar outros conceitos, discutidos por Bakhtin (1998) nos textos “A pessoa que fala no romance”, escrito entre os anos de 1934-1935, parte constitutiva da obra *O Discurso no Romance* e nos “Apontamentos”, um texto de arquivo, não revisado pelo autor, que foi publicado no Brasil na obra *Estética da Criação Verbal*.

Em ambos os textos, Bakhtin (1998, 2000) reconhece que vivemos envoltos de palavras de outros e que, no decorrer de nossa existência, reagimos a elas, assimilando-as no processo de desenvolvimento da linguagem. É por intermédio destas palavras que assimilamos as riquezas de cultura humana. Sua presença na vida do homem coloca-o ante a necessária tarefa de respondê-las e de compreendê-las (compreensão e resposta fundem-se numa relação dialética reciprocamente condicionada, não sendo possível a existência de uma sem a outra). Nesse processo, a palavra do outro ao ser assimilada por mim, torna-se *minha-alheia* e no diálogo com outras palavras-alheias, torna-se minha-palavra, não sem antes travar um duro combate ideológico.

Responsáveis pelo processo de formação ideológica da minha consciência individual, as palavras dos outros e, portanto, as múltiplas vozes que nelas ressoam e que retratam diferentes linguagens sociais presentes em todo e qualquer enunciado, passam por diferentes procedimentos de elaboração e de transmissão, determinados pelo enquadramento contextual ao qual elas são submetidas. No entanto, independente da forma como o discurso de quem fala (re)elabora o discurso do outro, a relação dialógica estabelecida entre eles irá determinar que as palavras-alheias se transformem em termos de sentidos e de acentos socioideológicos, a partir do projeto discursivo daquele que fala.

Este fato, conforme discutido por Bakhtin (1998), torna-se presente no ensino escolar, por meio do uso de dois procedimentos de transmissão dos discursos dos outros: pelo relato “de cor” ou realizado “com suas próprias palavras”. Esta última modalidade levanta uma problemática relativa à necessidade de realização de um relato que se caracteriza pelo discurso bivocal, pois as palavras de quem diz não podem ser dissolvidas nas palavras-alheias, devendo assim compor-se por um caráter misto, reproduzindo o estilo e expressões do outro nos lugares necessários. A prática de tomar as palavras do outro como sendo sua, determina sua assimilação como próprias que se refletirá, de forma direta, nas formações ideológicas em jogo, pois as palavras do outro, ao perderem seu caráter informativo, passam a definir as próprias bases das atitudes ideológicas.

No entanto, a assimilação da palavra-alheia ganha ainda outro importante sentido ao se considerar seu papel para a formação ideológica do homem, à medida que por seu intermédio nossas atitudes ideológicas em relação ao outro e ao mundo podem ser (re)definidas. Estas palavras podem surgir de duas formas: como *palavra autoritária* e como *palavra interiormente persuasiva*.

A palavra autoritária exige de nós reconhecimento e assimilação e, portanto, por seu intermédio, torna-se mais difícil modificar seus sentidos e acentos quando em sua incorporação no discurso de quem fala. “Ela entra em nossa consciência verbal como massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra” (BAKHTIN, 1998, p.144). O autor acrescenta ainda o fato de sua existência ser inseparável daquilo que representa “autoridade” para um determinado grupo: política, institucional, pessoal. Assim, nos contextos em que ela se faz presente, é possível perceber um distanciamento entre as nossas palavras e daquela autoritária.

De forma contrária, a palavra interiormente persuasiva é determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual. Ela se entrelaça às nossas palavras, tornando-se metade nossa e metade de outrem, sendo capaz de organizar, do interior, nossas próprias palavras. Seu desenvolvimento na consciência individual é constante, adaptando-se aos novos contextos e situações e, por esta razão, pode inter-relacionar-se de forma tensa e conflituosa com outras palavras interiormente persuasivas. Por ser e permanecer aberta a novos sentidos revela-os a cada novo contexto dialogado, não sendo possível, portanto, saber tudo a seu respeito e o que ela pode ainda nos dizer.

Depreende-se assim, que ao trabalhar com conteúdos objetivados que não propiciam o acabamento estético do conhecimento, a relação que os alunos com eles estabelecem não pode ser outra do que sua assimilação de forma autoritária, como verdade [*istina*]. Este fato terá implicações ainda mais sérias para a formação das consciências individuais dos estudantes ao se considerar que, conforme discutiu Freire (2014), historicamente, a escola tem reproduzido a ideologia da classe que está no poder. Por nela se instaurar, a todo o momento, um trabalho de e com a linguagem, não se torna possível olhar para este espaço como sendo neutro. A autoridade, portanto, atribuída ao conhecimento sem propiciar um embate socioideológico acaba por impor, ainda, uma prática que busca silenciar o plurilinguismo social e o multiculturalismo presentes neste espaço.

Porém não se pode negar que nela se vive também, por intermédio das pessoas que a constituem, as mesmas contradições existentes na sociedade, “independente do querer do poder, no jogo das contradições” (FREIRE, 2014, p.44), afinal, a ideologia dominante é dinâmica e reage as forças atuantes da infraestrutura. Esta luta, travada em todas as instâncias discursivas, faz-se presente nas mínimas enunciações, na medida em que a linguagem, centro de cultura, é marcada pelas múltiplas vozes e linguagens sociais, articulando o embate de diversas forças extrapessoais.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüísmo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüísmo vivo o seu aspecto lingüístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence

também, ao mesmo tempo, ao plurilingüísmo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Essas forças, centralizadas na língua(gem), onde se travam os conflitos ideológicos, atuam também nas relações sempre dialógicas de constituição da subjetividade, na medida em que eu me vejo da imagem que o outro tem de mim. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem partir do concreto cultural e histórico do grupo com que se está trabalhando “não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão os educandos. E não do ponto em que pensam que estão os(as) educadores(as)” (FREIRE, 2014, p.72).

1.3 Uma educação discursiva e genericamente pensada

Uma educação que vise por em diálogo conhecimentos e vida, pressupõe, portanto, ter, como ponto de partida o discurso e aquele que o produz, como objeto de atenção. Se entendido como um fenômeno da comunicação cultural, um produto de criação ideológica, o discurso só poderá ser compreendido se intrinsecamente ligado à situação social que o engendra e se posto em diálogo com os sentidos que ele carrega da e na vida cotidiana.

As avaliações subentendidas aparecem, então, não como emoções individuais, mas como atos socialmente necessários e consequentes. As emoções *individuais*, por sua vez, podem apenas acompanhar o *tom principal da avaliação social em suas nuances*: um “eu” só pode se realizar na palavra se apoiar-se em um “nós”⁸ (VOLOSHINOV, 1997, p.116. Ênfase do autor).

O discurso, assim, nunca pode ser tomado isolado da situação social imediata e dos demais discursos com que dialoga (os que o precederam e os que o sucederão), pois, na vida, um discurso verbal em si não é auto-suficiente. Ele nasce de uma situação *extraverbal* e, com ela, mantém uma conexão direta, constitutiva de sua significação. Este contexto do discurso compreende, portanto, três aspectos que devem ser compartilhados ou serem

⁸ No original: Las valoraciones sobreentendidas aparecen entonces no como emociones individuales, sino como actos socialmente necesarios y consecuentes. Las emociones *individuales*, en cambio, sólo pueden acompañar el *tono principal de la valoración social en su calidad de matices*: un “yo” sólo puede realizarse en la palabra si se apoya en “nosotros” (VOLOSHÍNOV, 1997, p. 116. Ênfase do autor).

comuns aos interlocutores: o horizonte espacial (unidade do visível), o conhecimento e a compreensão da situação e sua avaliação (VOLOSHINOV, 1997).

Há assim uma complexa interdependência entre o texto e o contexto que o elabora e o envolve, assim como da relação estabelecida entre os interlocutores que conhecem, entendem e avaliam a situação. O acontecimento de um texto está sempre na fronteira de *duas consciências*, de dois sujeitos, tornando impossível, desse modo, se anular ou eliminar a segunda consciência, aquela que toma conhecimento do discurso, já que ela é também parte integrante dele.

O estenograma do pensamento humano é sempre o estenograma de um diálogo de tipo especial: a complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores (BAKHTIN, 2000, p.333).

Nesse processo de interação verbal são construídos, portanto, os sentidos dos enunciados, que se atualizam no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores e entre discursos. Sentidos que se encontram, existindo, apenas se na relação de um com o outro, como elos de uma cadeia de sentidos. É nesse processo que a compreensão se revela, na multiplicidade de sentidos existentes, sem excluir a possibilidade de modificação ou mesmo de renúncia de um ponto de vista pessoal, já que supõe um combate que resulta em modificação e enriquecimentos recíprocos (LODI, 2014a).

Acrescenta-se ainda o fato de o texto só adquirir sentido se compreendido no âmbito dos gêneros do discurso, que estão inexoravelmente ligados a esferas de atividade e a “uma dada maneira social-histórica-ideológica de recortar o mundo, ou melhor, a parcela concebível do mundo no âmbito de cada esfera” (SOBRAL, 2009, p.88). Para Bakhtin (2000), todas as nossas enunciações são moduladas pelos *gêneros do discurso* e revelam as escolhas particulares que fazemos das formas da língua, que são construídas a partir de um todo, o enunciado. Eles nos são dados como nos é dada nossa língua: “nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam” (p.301). O mesmo ocorre com as formas da língua. No entanto, conforme discutiu Machado (1997, p.154), “a palavra que entra para

a enunciação é uma unidade cultural do discurso-língua vivo, dinâmico; como tal, é dotada de tudo que é próprio da cultura, sobretudo as significações cognitivas, éticas e estéticas”.

Compreende-se dessa maneira que as formas da língua e as dos enunciados (gêneros do discurso) introduzem-se em nossa consciência e experiência de forma conjunta, sem, no entanto, romper sua estreita correlação. O locutor recebe as formas prescritivas da língua, ele não as cria; do mesmo modo ocorre com as formas prescritivas do enunciado que não deixam também de ter valor normativo. “É que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua” (BAKHTIN, 2000, p.304. Ênfase do autor).

Os gêneros, por sua vez, são elaborados segundo condições específicas de atividade. É justamente por esse motivo que Bakhtin (2000) os define como sendo de riqueza infinita, pois a variedade de atividade humana é inesgotável, pois em cada esfera de atividade, há um repertório de gêneros possíveis que, seguindo os processos evolutivos vivos da língua, vão diferenciando-se e ampliando-se juntamente com a evolução da esfera.

Neste mesmo texto, o autor ainda distingue os gêneros do discurso em primários e secundários: enquanto os primários constituem-se nas circunstâncias de comunicação verbal cotidiana, os secundários aparecem nos eventos de comunicação cultural mais complexas, principalmente (mas não exclusivamente) escritas. Durante o processo de formação dos gêneros secundários, estes incorporam e transformam os gêneros primários que, ao serem absorvidos, perdem sua relação imediata com a realidade existente e com os discursos alheios, conservando sua forma e significado cotidiano apenas no conteúdo. Sua integração com a realidade ocorre, então, por intermédio do gênero que o incorporou.

Muitas vezes na escola, o conceito de gêneros do discurso é utilizado, erroneamente, como sinônimo da tradicional divisão em tipologia textual (como, por exemplo, narração, descrição, dissertação, exposição e instruções ou prescritivos – manuais, receitas, bulas). Textos, assim entendidos, tornam-se autônomos e, portanto, autosuficientes no que se refere ao sentido (da mesma forma que a oração e/ou a palavra como “sinal”). Eles em nada dialogam com os diferentes discursos, textos, enunciados e, portanto, vozes neles presentes, reduzindo-se, assim, à sua materialidade linguística. Melhor dizendo, tudo o que lhe é exterior, nada pode lhe dizer. Os sentidos do texto só podem existir, portanto, se for

considerada a situação na qual ele foi produzido; se ele for trazido pelo discurso no âmbito de um gênero.

Assim, pensar em gêneros do discurso significa, necessariamente, considerar que eles se relacionam intrinsecamente com uma dada esfera de atividade humana e que nele se instauram o dialogismo, o interdiscurso e a intertextualidade. Desse modo, em consonância com Sobral (s/d.), um trabalho que se volta ao gênero do discurso, não pode incorrer ao erro de buscar sua cristalização em formas fixas de textualização, na medida em que os gêneros discursivos estão em constante movimento, a despeito de sua relativa estabilidade.

defendo que o discurso é o espaço de mobilização das textualidades em termos de sua inserção genérica, o que mostra que os textos só se vinculam com gêneros a partir das relações enunciativas que se estabelecem por meio do discurso entre interlocutores. Assim, a escolha do gênero (cf. BAKHTIN, 2003, p. 302, 305-306) advém da relação interlocutiva específica do discurso específico nos termos da esfera, primeira ou segunda. Portanto, é a inserção genérica do discurso que determina a escolha da forma textual, e, mais do que isso, das próprias palavras, que, por conseguinte, podem variar no interior de um mesmo gênero sem que por isso o alterem substancialmente (SOBRAL, s/d., p.13).

Outro aspecto a ser considerado em práticas que se proponham o trabalho com gêneros discursivos é a de que, embora flexíveis, para poder usar um determinado gênero é preciso dominá-lo (o que nem sempre ocorre em todas as esferas de atividade). Um trabalho que envolva práticas sociais de linguagem implica em um contínuo indissociável entre oral e escrita, razão pela qual os diversos estudos preocupados com a questão da aprendizagem, de viés bakhtiniano, defendem a necessidade do desenvolvimento de um trabalho que envolva gêneros discursivos diversos, por vezes, organizados sequencialmente, levando-se em conta também práticas discursivas orais.

Estas práticas são pouco consideradas em nossa tradição educacional, porque, muitas vezes, parte-se do pressuposto de que o fato da criança falar é, por si, suficiente para sua autonomia em qualquer situação de uso da linguagem, desconsiderando-se, assim, o plurilinguismo social em circulação e as coerções que qualquer prática de linguagem sofre, em função da determinação do gênero apropriado para aquela esfera específica de atividade.

Um trabalho que parta do texto, possibilita, assim, que as múltiplas vozes, linguagens e acentos sociais e, portanto, culturas, sejam objeto de atenção no interior da escola; que as práticas pedagógicas, assim dialogizadas, transmitam a palavra alheia em sua historicidade,

a partir do horizonte sociocultural dos interlocutores, possibilitando embates de natureza socioideológica e, portanto, de transformação da consciência individual. Entende-se que dessa forma, professores e alunos possam sair dialeticamente modificados.

1.4 Uma educação à luz de Bakhtin

Considerando as discussões anteriores, pensar em uma educação a partir do olhar bakhtiniano significa conceber uma educação *ética* e *estética*, que fundada no dialogismo, valorize o heterodiscurso e o multiculturalismo existente no espaço classe; é reconhecer que diferentes vozes perpassam nossos discursos e assim entender que apenas a transmissão das palavras-alheias de maneira interiormente persuasiva pode ser capaz de gerar diálogo; uma relação professor-alunos que, conforme discutido por Freitas (2013), leve em conta o necessário enfrentamento de dois sujeitos, de duas consciências individuais, no processo de construção compartilhada de conhecimentos, na qual tanto professor como alunos saiam transformados.

Nessa relação, cabe ao professor, como outro dos alunos, dar-lhes completude para a aprendizagem e para a vida, assumindo que “todas as classes sociais participaram ao longo da história do processo de conhecimento, que todas as classes têm o direito social e político de tomar posse, se (re)apropriando dos conhecimentos” (KRAMER, 2013, p.31). Ou nas palavras de Freire (2014), conceber a educação como ato político.

Para isso, na diversidade linguística e sociocultural constitutiva dos alunos, mas também reconhecendo o que lhes é particular, cabe ao professor um planejamento de futuro, na medida em que, como exposto por Geraldi (2013), é ele quem possui os excedentes de visão a respeito do processo educacional e em relação ao que conhece o aluno: “é preciso projetar um futuro para dele extrair os critérios de seleção do que é passado que possa funcionar como alavanca de construção desse futuro” (p.19).

No entanto, a completude do professor também depende do excedente de visão dos alunos, a fim de que seu projeto educacional/discursivo tenha êxito. Nesta perspectiva, o professor, ao dirigir seus enunciados aos alunos, deve esperar compreensão, não como ato solitário, mas sim como forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, de participação ativa na qual a palavra se revela como produto vivo das interações das forças sociais. Uma atualização constante de sentidos possível apenas na relação

estabelecida entre enunciados, entre interlocutores, em um processo que se mostra a partir de uma participação discursiva ativa.

Uma educação, portanto, na qual conhecimento e vida constitua-se uma unidade arquitetônica. Nesse sentido, a verdade [*istina*] não pode ser imposta sem se levar em conta a verdade [*pravda*]; uma educação que, discursivamente orientada, busque o estabelecimento de um diálogo, por meio do qual os conhecimentos façam sentido para a vida, ao mesmo tempo em que a vida, em diálogo com eles, venha (re)significá-los a partir do que é único e singular de cada um de nós.

Os conceitos mobilizados neste capítulo a fim de ser possível pensar a Educação à luz da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin e pelos teóricos que compunham seu Círculo, serão, portanto, a base para reflexões relativas ao objeto desta tese: a educação de surdos a partir de suas particularidades, ao considerar que este grupo sociocultural minoritário transita, em toda sua existência, em constante diálogo entre duas línguas/culturas.

Referências Bibliográficas