

A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria ¹

The Writing of deaf subjects: an investigation of authorship

Djair Lázaro de Almeida ⁽ⁱ⁾

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Diretoria de Ensino do Estado, São Carlos, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9999-4206>, djair_lazaro@yahoo.com.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>, cbflacerda@gmail.com

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de rastrear indícios de autoria em textos escritos e produzidos por sujeitos surdos em oficinas. Para tanto se propôs um trabalho de produção textual em português com a reescrita coletiva de uma história de aventura, por confabulações entre pares surdos e educadores ouvintes, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de interlocução. Adotando uma concepção bakhtiniana de língua como atividade discursiva, as oficinas constituíram lugares de possibilidades de desenvolvimento do sujeito surdo enquanto usuário do português escrito, bem como de manifestações singulares de expressão linguística. Assim, a reescrita – atividade de produção apoiada em um texto já lido, na qual os surdos narram em Libras para que outros surdos registrem em português escrito – proporcionou aos participantes a oportunidade de colocar em jogo os conhecimentos construídos a partir da leitura, comparando, contrastando, transformando e experimentando novos modos de construção que singularizaram sua escrita.

Palavras-chave: surdez, escrita, autoria

¹ Normalização, preparação e revisão textual: Mônica Silva (Tikinet)

Abstract:

This article aims to track authorship cues in texts written and produced by deaf individuals in workshop situations. For that, a work of textual production in Portuguese was proposed through the collective rewriting of an adventure story, by confabulations between deaf couples and listening educators, with Libras as the language of interlocution. Adopting a Bakhtinian conception of language as a discursive activity, the workshops were constituted as a place of development possibilities for the deaf subject as user of written Portuguese, as well as singular manifestations of linguistic expression. Thus, the rewriting, as a production activity based on an already read text (in which the deaf narrated in Libras for other deaf people to record in written Portuguese), gave the participants the opportunity to put into play the knowledge constructed from reading, comparing, contrasting, transforming, and experimenting with new modes of construction that singled out his writing.

Keywords: *deafness, writing, authorship*

Introdução

O trabalho educacional com alunos surdos constitui campo aberto a pesquisas, uma vez que historicamente as diferentes propostas educacionais voltadas a este público não têm garantido o desenvolvimento de suas potencialidades. Apesar de iniciativas bem-sucedidas na área da surdez, que despontam como ilhas de excelência, grande parte desse trabalho ainda tem se construído por meio de propostas e estratégias pedagógicas e metodológicas que privilegiam a ideologia hegemônica negligenciando o aluno surdo. Neste sentido, Lacerda (2000) informa que grande parte dos surdos brasileiros não teve acesso a uma escolarização que atendesse suas especificidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais, e, muitas vezes, inseridos nas escolas regulares em classes de ouvintes, esperava-se deles um comportamento de ouvintes, submetidos a conteúdos preparados para audientes.

De acordo com Lane (1992), a tentativa de educar crianças surdas a partir de métodos e estratégias de ensino estruturadas para crianças ouvintes tem se mostrado, ao longo dos anos, ineficaz, fato que se verifica em qualquer lugar do mundo onde a educação do surdo seja ministrada restritamente em língua nacional.

A despeito da semelhança entre as capacidades cognitivas de sujeitos surdos e ouvintes, a realidade mostra que um expressivo número de surdos ainda carrega o fardo do insucesso escolar. Tal insucesso, entretanto, pode ser fruto de equivocadas condições de ensino a que são submetidos esses estudantes.

Mediante tal panorama é preciso refletir sobre as dinâmicas institucionais e sociais exercidas na educação do surdo, considerando suas especificidades e as diferentes práticas educacionais adotadas, tendo em vista o acesso desse aluno à aprendizagem e às experiências curriculares no ambiente escolar. A proposta bilíngue de educação de surdos atende esta demanda, pois nela o processo de aprendizagem é baseado na língua de sinais que garante o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo, estimulando seu desenvolvimento social e cognitivo.

É comum deparar professores que se queixam da escrita inicial de seu aluno surdo, singularizada por aspectos gramaticais da língua de sinais. Todavia, tal escrita é passível de ser lapidada, uma vez que na atividade de produção textual concorrem aspectos sociais e individuais que dirigem os sujeitos na ação comunicativa e interativa. Da escrita marcada pela peculiaridade da língua de sinais à excelência no português, o surdo pode chegar ao amadurecimento linguístico manifestando capacidade de escolhas entre os diferentes modos de estruturar um texto escrito, utilizando os diversos recursos que a língua oferece para atingir determinados efeitos de sentido.

Deste modo, o presente artigo tem o objetivo de rastrear indícios de autoria em textos escritos e produzidos por sujeitos surdos em oficinas. Para tanto se propôs um trabalho de produção textual em português com a reescrita coletiva de uma história de aventura, por confabulações entre pares surdos e educadores ouvintes, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de interlocução.

Conceitos de Bakhtin e o processo de ensino e aprendizagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa trazem recomendações pedagógicas que direcionam o ensino-aprendizagem da língua materna por meio dos gêneros discursivos, considerando-os como objetos desse processo (Barros & Padilha, 2011). Assim, diferentes estudos têm se debruçado sobre as implicações práticas e teóricas que envolvem tais

recomendações, cujas bases são calcadas nas concepções bakhtinianas de linguagem e gêneros discursivos. Isto amplia as possibilidades de reflexão e planejamento de ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita a partir da valorização dos contextos de uso e circulação dos diferentes textos (Rojo & Cordeiro, 2010).

Para refletir acerca das especificidades do ensino nessa perspectiva, é necessário compreender como os conceitos bakhtinianos de linguagem e gêneros articulam-se com as noções de instrumento e objeto de ensino-aprendizagem.

Foi pela obra de Bakhtin que a noção de gênero alcançou, no parecer de Schneuwly e Dolz (2010), provavelmente pela primeira vez, uma dimensão considerável. O conceito de gênero desenvolvido por Bakhtin (2006) parte do princípio de que os diversos campos da atividade humana estão conectados ao uso da linguagem. O modo como tal linguagem se efetiva é tão multiforme quanto os campos da atividade social, cujos integrantes empregam a língua em forma de enunciados concretos de acordo com as condições específicas e finalidades destas esferas de atividade. Ou seja, cada campo de comunicação determina seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem (escolhas de recursos lexicais e gramaticais) e sua construção composicional. Apesar de um enunciado particular ser individual, cada campo de utilização da língua organiza seus enunciados, que vão se estabilizando precariamente até compor diferentes gêneros.

Dessa forma, os gêneros são produtos históricos e sociais, constituindo-se em instrumentos semióticos para a ação da linguagem (Schneuwly & Dolz, 2010). De acordo com Bakhtin (2006), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (p. 265). Até na conversa mais descontraída os sujeitos moldam seus discursos por determinadas formas de gênero, “às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)”.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (Bakhtin, 2006, p. 282)

Aprender uma língua significa, para Bakhtin, aprender a construir enunciados, uma vez que os sujeitos não falam por orações e palavras isoladas, mas sim por enunciados: os gêneros organizam os discursos quase da mesma maneira que as formas gramaticais e sintáticas. Depreende-se, assim, que os textos orais ou escritos são produzidos por meio de determinados gêneros do discurso, os quais, trazendo construções típicas, são fontes sociocognitivas e culturais que orientam os falantes na produção e compreensão dos diferentes discursos em circulação social.

Por esta perspectiva pode-se observar que os discursos são produzidos, como aponta Schneuwly e Dolz (2010), em função de uma situação definida por certos parâmetros como finalidade, destinatários e conteúdos, ou seja, os discursos são orientados pela elaboração de uma ação discursiva, envolvendo um sujeito, “o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever)”, numa dada situação, “com ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” funcionando como “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (p. 23).

Tal ação discursiva leva em conta, inevitavelmente, o discurso de outrem, ou seja, é perpassada pelo discurso alheio. Assim, o discurso só existe de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão... (Bakhtin, 2006, p. 271)

Assim, os sujeitos vão constituindo uns aos outros discursivamente, por meio das relações sociais das quais participam, incorporando diferentes vozes. Os sujeitos agem em relação aos outros, e isso significa que “o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (Fiorin, 2008, p. 55). Depreende-se, assim, que todos os enunciados se constituem a partir de outros enunciados. Neste sentido, a enunciação é o produto da interação discursiva de dois sujeitos socialmente organizados, cuja estrutura é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo (Bakhtin & Volochinov, 2010).

É, portanto, no espaço discursivo – onde os enunciados se desenrolam – que se pode, como aponta Franchi (1987), reencontrar dimensões de uma liberdade criadora quanto às práticas de linguagem e, por extensão, à produção de textos (orais, escritos ou sinalizados). Neste

sentido, Bakhtin (2006) afirma que, apesar de o estilo estar indissociavelmente ligado ao gênero, todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)” (p. 265). Dessa forma, as concepções bakhtinianas de linguagem e gêneros discursivos, tomadas como objetos de ensino, podem direcionar, como aponta Lima (2012), uma metodologia de ensino de língua baseada na verdadeira substância da língua(gem): a interação verbal, levando em conta as implicações do enunciado como unidade real de comunicação discursiva e de seu contexto correspondente.

Na referida concepção de linguagem o sujeito tem papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que toda enunciação é resultado de um trabalho social realizado por sujeitos ativos que se pronunciam, individualizando seu discurso. Por sua vez, a noção de gênero carrega a ideia de orientação da ação discursiva, pois congrega conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos determinados pela situação social e pelas relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem a partir da interação discursiva tem importância, uma vez que a enunciação é de natureza social e interacional, ou seja, as formas da língua são assimiladas na estrutura concreta da enunciação, como signos variáveis e flexíveis, e não no sistema abstrato, como formas sempre idênticas. Assim se pronunciam Bakhtin e Volochinov (2010): “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas”, e sim “com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso da cada forma particular” (p. 98). As formas linguísticas se mostram aos locutores sempre mergulhadas em enunciações e contextos precisos, concluem os autores.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita a partir das articulações descritas deve levar em conta que as múltiplas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos são marcadas por valores individuais, engendrando diferentes possibilidades enunciativas. Assim, perante a escrita de um texto, todo sujeito em ativa posição responsiva pode se constituir discursivamente e criativamente, desvendando as determinações sociais da comunicação, bem como o valor das unidades linguísticas e seus diferentes recursos no uso efetivo da linguagem.

Procedimentos de pesquisa

O presente estudo foi norteado pelos pressupostos bakhtinianos descritos e, para sua realização, propuseram-se oficinas de português como segunda língua para surdos, desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Respondendo a propostas da educação bilíngue para surdos, as oficinas se configuraram a partir de um trabalho com história de aventura, privilegiando interações discursivas em Libras.

Numa faixa etária entre 14 e 30 anos, os sete participantes surdos que frequentaram as oficinas – denominados para fins da pesquisa de Denis, Dalton, Wilson, Wesley, Janaína, Miguel, e Júlia, identificados nas transcrições e análise dos dados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 – já haviam concluído o ensino médio ou estavam cursando diferentes séries da educação básica, contudo apresentavam grande dificuldade de leitura e escrita em língua portuguesa.

As oficinas foram coordenadas por um dos autores deste trabalho, contando com a participação de pesquisadores da área da surdez, aqui denominados de educadores, os quais serão reconhecidos por Luna (E1), Milena (E2), Danilo (E3), Adriano (E4) e Katy (E5) quando da transcrição, apresentação e análise dos dados. Nas oficinas, espaço de formação, constituição de sujeito e esfera de circulação de discursos, consideramos a leitura e a escrita em sua dimensão dialógica e interdiscursiva. Adotando uma concepção de língua como atividade discursiva, as oficinas constituíram lugares de possibilidades de desenvolvimento do sujeito surdo enquanto usuário do português na modalidade escrita, a partir de um trabalho com a história de aventura *As sete viagens de Simbad, o marijo* (Holeinone, 1998).

Levando em conta os estudos de Lodi (2013), no universo do aluno surdo “conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português” (p. 176), e tal relação com a segunda língua deve se dar inicialmente pela leitura. Partindo desse pressuposto, criou-se um material didático com vídeo em Libras da referida história de aventura, narrada por um dos educadores ouvintes. Após a atividade realizada com os participantes surdos por meio desse vídeo, procedeu-se à leitura do texto escrito. Seguindo este intenso trabalho, os participantes surdos foram desafiados a reescrever conjuntamente a história por meio da seguinte proposta: narração em Libras pelos surdos, com destino textual escrito, elaborado por outros surdos.

O texto produzido em conjunto era escrito na lousa, permitindo que os participantes surdos se revezassem nos papéis de ditantes e escreventes. O processo era registrado por videogravação, assim, o texto produzido pelos participantes surdos podia ser reapresentado na oficina subsequente para a continuidade dos trabalhos de escrita. Previa-se também a reapresentação da história em Libras, não só para contextualizar participantes que porventura tivessem faltado à oficina anterior, como também para reatar o fio da história do trecho a ser reescrito.

Dessa maneira os participantes surdos se assumem produtores de textos, resolvendo determinados problemas de escrita e desenvolvendo habilidades para melhor transitarem numa escrita em outra língua. A proposta parte da noção de linguagem como atividade dinâmica, no processo mesmo de construção na interação entre os sujeitos. A individualização estilística da enunciação se constitui, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2010), justamente no reflexo da inter-relação social, no contexto em que se constrói determinada enunciação.

As atividades das oficinas desenvolviam-se uma vez por semana, com duração de 1 hora e meia, em uma sala de estudos da UFSCar, sendo vídeo-gravadas por uma auxiliar de pesquisa e posteriormente traduzidas. Com a finalidade de perscrutar os caminhos percorridos pelos participantes surdos nas práticas com a língua escrita, o *corpus* para análise foi recortado a partir de oficinas consideradas importantes por trazerem momentos de interlocução que evidenciam o processo reflexivo e criativo que permeou o trabalho de leitura e escrita nos espaços das oficinas.

Para a análise dos dados, valemo-nos de estudos voltados à aquisição da linguagem que se abrem, mais recentemente, para uma nova linha de pesquisa: “em vez de priorizarem um sujeito universal, idealizado, e situações experimentais controladas, com base em princípios piagetianos”, começam a focar os processos sócio-históricos, passando “a olhar com interesse os dados singulares do sujeito estudado”, investigando indícios que levem à “melhor caracterização da relação sujeito-linguagem” (Barros, 2003, p. 25).

Tal princípio baseia-se no paradigma indiciário defendido por Ginzburg (1989), cujas disciplinas não entram “absolutamente nos critérios de cientificidade deduzidos do paradigma galileano”, uma vez que são “disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais”, atingindo resultados com uma margem “ineliminável de casualidade” (p. 156). É assim que “sinais e indícios” podem permitir a decifração de uma

“realidade opaca” (Ginzburg, 1989, p. 177). Este princípio como instrumento traz a possibilidade de buscar, em dados considerados marginais, sinais que apontam novas reflexões sobre a construção da linguagem escrita pelos sujeitos surdos.

Dessa forma, interessou-nos o registro detalhado, assumindo a centralidade do imbricamento entre as dimensões históricas, sociais, culturais e semióticas no estudo das vinculações do sujeito com a linguagem. Assim, consideram-se as oficinas como contextos para interação e aprendizagem, com o objetivo de documentar em minúcias o desenrolar das ocorrências e identificar seus significados.

As abordagens e os procedimentos aqui adotados para o estudo metucioso da interação e do discurso nas oficinas aproximam-se, de diversas maneiras, dos métodos da etnografia e da microetnografia educacional. De acordo com Erickson (2001),

...os propósitos essenciais dessas abordagens são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos [para desvendar] os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam... O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes. A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas*. (p. 12)

Nosso estudo, por ser uma observação participante de longo prazo, permite-nos a familiarização com os referidos padrões rotineiros, possibilitando responder questionamentos como: “qual é a gama completa de variação dos significados implícitos e explícitos atribuídos a essas várias ações pelos vários atores sociais nelas engajados?” (Erickson, 2001, p. 13).

Questões de autoria

Pensar em autoria pelo viés bakhtiniano implica pensar no contexto das oficinas em que os participantes surdos agiram. Enquanto prática discursiva, a escrita coletiva supôs diferentes sujeitos em um trabalho de produção de sentidos, perpassados pelas diferentes vozes sociais, porém, imprimindo cada um sua individualidade e singularidade. Tal processo remete ao princípio dialógico, aos elementos sociais e históricos que formaram as oficinas e à singularidade de cada participante. Para Bakhtin (2006), em cada enunciado pode-se sentir a vontade discursiva do falante, que, ao se manifestar discursivamente, realiza um trabalho de autoria a

partir de um projeto de dizer (o que dizer – conteúdo temático, e como dizer – estilo). Portanto, diante das escolhas enunciativas, os sujeitos registram singularidades, particularizando sua enunciação.

Todo gênero de discurso, no parecer de Bakhtin (2006), traz seu estilo próprio de enunciação, no interior do qual se constrói o estilo individual. Por esta visão enunciativo-discursiva de gênero, todo enunciado pode refletir a individualidade de quem o produz, ou seja, pode ter estilo individual. Embora o estilo seja um elemento integrante do gênero, isso não significa, de acordo com Bakhtin (2006), que o estilo de linguagem do enunciador não possa ser objeto de estudo, uma vez que dentro dos gêneros produzidos podem surgir os efeitos de individualidade.

Fiorin (2008) mostra que estilo, na perspectiva bakhtiniana, é um “conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado”, resultante de uma seleção de recursos linguísticos dos quais o enunciador lança mão. Ou seja, representa o “conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos” que marca a “especificidade de um enunciado”, gerando “um efeito de sentido de individualidade” (p. 46). Tais particularidades discursivas e textuais podem atestar as marcas do autor em seu texto. No entanto, para Fiorin, Bakhtin não nega o dialogismo como elemento constitutivo do enunciado, uma vez que o estilo se define dialogicamente, na parceria com o discurso do outro.

Ao discutir questões relativas ao estilo das linguagens estruturadas da ciência, Possenti (1993), reportando-se à obra *Filosofia do estilo* de Granger (1974), publicada originalmente em 1968, mostra que para um pesquisador descobrir a marca de um trabalho deve comparar “os estágios, os percalços, os progressos, as mudanças de direção” (p. 156), ou seja, analisar todas as tentativas realizadas para chegar à estrutura que represente o fenômeno. Tal trabalho revela o “jogo sutil da forma e do conteúdo”. Assim Possenti (1993) se posiciona:

Ora, uma abordagem do estilo, para ter algum sentido e não somente da ótica da análise do discurso, deve considerar o papel da forma na constituição do sentido e a pressão do sentido, seu papel, como um dos condicionadores da seleção, da escolha de uma forma. (p. 170)

Refletindo, pois, sobre as modalidades de individuação do sujeito na linguagem a partir de Granger (1974), Possenti (1993) opta pela noção de escolha como traço constitutivo básico do estilo, considerando neste trabalho o processo de construção da linguagem e não somente o produto final. Nesta direção, Possenti (2002) argumenta que não basta cumprir as exigências

gramaticais para um texto ser considerado bom, apesar de ainda se sustentar a ideia de que o conhecimento da língua (das regras gramaticais) é que faz de um texto um texto. O autor ainda alerta: também não basta satisfazer as exigências textuais, ou seja, apresentar nexos de coesão e obedecer à coerência para um texto ser considerado de qualidade. Possenti (2002) completa que um texto pode se apresentar “absolutamente insosso (o que não quer dizer apenas deselegante), p. ex., porque não marca a posição do autor; em suma, por não se assemelhar em nada aos textos que foram consagrados como bons textos” (p. 112).

Ainda de acordo com Possenti (2002), os conceitos levados em conta para conferir substância à autoria relacionam-se com concepções de locutor, enquanto “expressão que designa o falante” como responsável pelo que diz, e de singularidade “na medida em que, de algum modo, serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto” (p. 107). As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, portanto, trata-se “de fazer com que entidades e ações que apareçam num texto tenham exatamente historicidade” e sentido (p. 112). Para tornar objetiva a noção de autoria, Possenti (2002) considera a ideia de singularidade, aproximando-a das questões de estilo:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (p. 121)

Embasados nesses conceitos, buscaremos autoria ou indícios dela nas enunciações e nos textos escritos e produzidos pelos participantes surdos nas oficinas que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. A despeito de os participantes surdos enunciarem a partir de um texto dado, a busca de indícios de autoria é possível, uma vez que os sujeitos enunciam sempre de posições históricas determinadas e de horizontes sociais distintos. Dessa forma, os participantes surdos não estavam impedidos de se pronunciarem por outros modos de dizer, embora seguissem uma história dada. Tal exercício aproximou-se da atividade proposta pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever (São Paulo, 2014), na qual os alunos, a partir da produção oral de uma história lida, ditada ao professor, reproduzem o texto fonte, buscando diferentes formas de expressar aquele conteúdo, sem, no entanto, decorá-lo.

O exercício de reescrita empreendido pelos participantes surdos congregou, como mostra Teberosky (2003, p. 94), um procedimento mais geral, dando lugar “à citação, à imitação,

à simulação, à paráfrase”. Assim, a reescrita proposta a partir do intercâmbio Libras/língua portuguesa caracterizou-se como uma maneira particular de produção textual, pois tanto quem sinalizava quanto quem escrevia foram autores do novo texto e sabiam que podiam se aventurar numa produção que se identificasse com a história lida.

Para rastrear indícios de autoria nos textos escritos e produzidos pelos participantes surdos, partimos do princípio de que o esforço deles para produzir um bom texto já aponta autoria. A reescrita coletiva de uma história de aventura lhes possibilitou se fazerem sujeitos agentes e locutores efetivos de um texto que se singularizou a partir do original lido. Dessa forma, partimos do conceito de autoria como um processo em construção, vinculado à singularidade e ao projeto de dizer de cada participante surdo. O texto produzido coletivamente contemplou aspectos peculiares de cada participante que ali imprimiu sua vontade, seus saberes sobre a língua portuguesa e seus conhecimentos construídos nas diferentes práticas sociais.

Nestas condições, os textos produzidos se fizeram locus propício para o reflexo da individualidade na linguagem, podendo revelar, como aponta Bakhtin (2006), diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, uma vez que autor é aquele que se revela como organizador de discursos, cujo estilo se mostra por meio da seleção de recursos linguísticos e enunciativos oferecidos pela língua.

Rastreademos, a seguir, algumas marcas deixadas pelos participantes surdos como indícios de autoria no desenrolar das cenas analisadas.

Apresentação e análise dos dados

Voltados para reflexões sobre autoria, analisaremos, por meio das cenas destacadas, o modo como os participantes surdos teceram suas relações discursivas particularizando seus enunciados nas citadas oficinas. É importante registrar que os indícios de autoria vão emergindo ao longo das oficinas, à medida que os participantes aos poucos ocupam seus lugares como sujeitos da linguagem. Porém, para efeito de visibilidade e de organização didática, agruparemos por participantes surdos os episódios que trazem efeitos de autoria. Sem desmerecer a participação de todos os sujeitos que em um momento ou outro se projetaram por suas singularidades, o elenco de participantes apresentado a seguir foi escolhido pela atuação que

atendeu, no contexto restrito e específico deste recorte, aos parâmetros teóricos que nos guiaram no conceito de autoria.

O *corpus* para esta análise foi composto de cenas selecionadas a partir das oficinas que apresentaram importantes momentos de interlocução, evidenciando sequências do processo de reflexão em torno da reescrita e da reelaboração textual coletiva. Para transpor e apresentar os dados deste trabalho, foi utilizado um quadro com quatro colunas, intituladas: *Quem sinaliza*, *Tradução*, *Para quem sinaliza* e *Texto escrito produzido pelos participantes surdos*.

A importância das colunas *quem sinaliza* e *para quem sinaliza* está na necessidade de considerar a posição e a intencionalidade do sujeito que enuncia, pois a enunciação é moldada pela situação que orienta ou impõe as repercussões de vozes, direcionando assentimentos, solicitações, orientações, expressões de dúvidas ou certezas, de esclarecimento ou confusão, de insegurança ou empoderamento. É o conjunto das audições que determina que o discurso interior se realize em determinada expressão exterior (Bakhtin & Volochinov, 2010).

A coluna *tradução* tem o objetivo de levar o leitor a percorrer as pistas enunciativas trilhadas pelos surdos, como primeiro enunciador do texto. As marcas enunciativas aí registradas pela tradução desvelam a participação dos surdos em um momento individual de utilização da língua, tentando captar a imprevisibilidade e a efemeridade da enunciação. A última coluna traz o registro escrito produzido pelos participantes surdos, fruto das enunciações que particularizaram o processo da escrita de cada um deles.

Considerou-se, neste processo de tradução, a modalidade gesto-visual da língua de sinais, tendo em vista a necessidade de esclarecer ao leitor determinadas rotas utilizadas pelos participantes surdos quando de suas enunciações. Por exemplo, quando estes e os educadores ouvintes se valeram da datilologia, tais palavras foram grafadas em caixa-alta com letras separadas por hífen, enquanto suas intervenções oralizadas foram registradas em itálico.

Em cena Denis – P1

Identificaremos, nas três cenas a seguir, as singularidades de Denis (P1) como resultado de seu trabalho com a linguagem nas escolhas entre as múltiplas possibilidades de expressão. Na cena 1, observa-se seu agenciamento de recursos expressivos, buscando produzir efeito de sentido por meio da adjetivação.

Quadro 1 – Transcrição da cena 1

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos – escriba: P6
P5	I-L-H-A	P6	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa desembarcar
P5	I-L-H-A	P6	
P1	Precisa escrever que a ilha era bonita	P2	
P5	I-L	P6	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa desembarcar ilha
P5	Isso.	P6	

Nesta cena, os participantes surdos relatavam o desembarque de Simbad, o marujo, com sua tripulação em uma suposta ilha, quando lançaram âncora à ordem do comandante. Ao texto já registrado, P5 sinaliza a palavra “ilha”, por meio da datilologia, para que P6 complete o texto. Com intuito de caracterizar a ilha, P1 sugere o adjetivo “bonita”, o que certamente conferiria novo efeito de sentido ao texto, um efeito mais poético. A escolha como marca de um trabalho, caracterizando preferências na maneira de representar um fenômeno, pode ser detectada quando P1 seleciona os recursos expressivos: “Precisa escrever que a ilha era bonita”. Admitindo a diversidade de recursos como fonte constitutiva da língua, a escolha do adjetivo “bonita”, entre outras possibilidades, evidencia o trabalho de construção da linguagem empenhado por P1.

Possenti (2002) declara que “se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros”, terá que optar entre “os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta”. Aí reside o estilo, conclui Possenti, “no *como* o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter” (p. 158). A enunciação de P1 revela-o um articulador de discurso atento aos elementos expressivos, e tal processo de escolha avulta como constitutivo do estilo. Assim, pode-se considerar que há estilo e indícios de autoria, pois há marcas de trabalho de P1 na linguagem. A observação de P1 implica no reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e consciência de escolhas estéticas, ao buscar recursos expressivos que individualizariam sua escrita, a partir de seu projeto de dizer, mesmo se tratando de uma reescrita. A escolha por caracterizar a ilha com a palavra “bonita”, entre outras opções como “bela”, “linda”, ou “encantadora”, dada pelo texto original, não tem apenas a finalidade de adequação contextual, mas, como processo de escolha, implica atividade linguística de um sujeito buscando constituir um *ethos* discursivo. Ao designar a ilha como

“bonita”, P1 detalha, caracteriza e contextualiza o espaço onde as personagens agem, aproximando o leitor do texto. Tal efeito de sentido buscado por P1 evidencia certa competência comunicativa que marca seu trabalho de construção da linguagem.

Analisamos na cena 2 o efeito de significação que P1 busca imprimir ao contexto, considerando, além das relações semânticas, as discursivas.

Quadro 2 – Transcrição da cena 2

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos – escriba P6
P2	Escreva aí, espera, escreva, não avisaram uma pessoa e sim muitas pessoas.	P6	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa descembarcar ilha faz fogo, depois ouvir grito
P2	Avisaram várias pessoas e não uma.	P6	
P2	Coloca a letra S	P6	
P6	Onde?	P2	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois as pessoas descembarcar ilha faz fogo, depois ouvir grito
P1	Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?	P2	

Manifestando preferências linguístico-discursivas, agora em busca de significação para si e para o outro, P1 marca sua posição de sujeito de linguagem. O episódio em que os tripulantes do navio acendiam fogo para cozinhar se configurou no texto produzido pelos participantes surdos como **pessoas descembarcar ilha faz fogo**². Diante do texto, P1 se pronuncia: “Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?”. O conteúdo a ser expresso tem como referência um lugar social de relações pessoais e culturais. Pressupondo que a forma “fazer fogo” não seja tão usual, P1 incorpora o discurso mais corrente, ou que lhe pareça mais próximo – “acender o fogo”. De acordo com Possenti (1993), as formas linguísticas trazem uma história na qual “...carregam-se de marcas, como as velhas árvores cheias de parasitas”, e estas marcas se responsabilizam pela seleção “de uma palavra num grupo de palavras que poderiam considerar-se sinônimas” (p. 205). Com base em seu conhecimento de mundo e na leitura do texto, P1 escolhe a forma que mais lhe parece adequada. Mesmo optando pelo discurso mais corrente, recorrendo à memória social e ao conhecimento de mundo, pode-se vislumbrar a

² Em fonte Arial aparecem os textos escritos pelos participantes surdos.

função de autor na posição de sujeito investida por P1, que não apenas repete o discurso usual, mas se posiciona no contexto histórico-social contestando a enunciação dos parceiros. Dessa maneira, P1 consegue transpor seu discurso para o texto que está sendo produzido coletivamente, enfrentando as posições contrárias dos participantes da oficina.

Na cena 3 pode-se observar a mudança de rumo do texto por um detalhe que P1 fornece, agregando informações e referências aos leitores.

Quadro 3 – Transcrição da cena 3

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos- escriba P1
P2	O homem O-H-O-M-E-M	P1	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem
P1	Não... espera.	P2	
P1	O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem.	Todos	

Partindo dos pressupostos de Possenti (2002) e tomando autoria como processo em construção, vinculado à individualidade do escriba que se pronuncia em um texto produzido coletivamente, buscou-se nesta cena analisar o *como* P1 constrói seu enunciado perante determinado enunciado de P2. Ao narrar que Simbad teria encontrado um homem ao chegar à ilha, P2 não contempla determinado fato que P1 considera importante para o desfecho do episódio. Na tentativa de imprimir densidade ao texto e agregar uma informação que movimentaria a narrativa, P1 contra-argumenta: “Não... espera. O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem”. A sequência oferecida por P1 imprime novo direcionamento aos fatos narrados, colocando-o como sujeito ativo que esboça seu *querer dizer*, sinalizando indícios de autoria em construção.

Em cena Dalton – P2

As cenas 4 e 5, apresentadas a seguir, referem-se às ocorrências que individualizaram Dalton (P2) no processo da escrita. Acompanharemos os passos dados pelo participante, em cujas pegadas poderão estar as marcas distintivas de seu modo enunciativo.

Na cena 4, dois episódios chamam a atenção para o trabalho de Dalton: a reestruturação do texto atendendo seu projeto discursivo e os diferentes efeitos discursivos alcançados pelo uso do adjetivo.

Quadro 4 – Transcrição da cena 4

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos – escribas P2 e P6
E2	Simbad não conseguiu voltar para o navio, ele fez o que? O que aconteceu?	todos	Pessoa gritou aqui não é ilha não é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não conseguiu chegar no navio
P2	Afogar?	E2	
E2	Afogar	P2	
P2	É afogar	P6	
P6	Ele abraça o barril?	P2	
P2	Não, coloca A-F-O-G-A	P6	(P6 se atrapalha e P2 faz o registro) Eu afoga
P5	O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu.	P6	
P2	Afogou sim, S-I-M	P5	
P5	Ele encontrou... Ele nadou depois encontrou um barril.	P2	
P2	Isso.	P5	Eu afoga depois encontrei o barril
P5	Isso, está certo.	P2	
P6	Ele abraçou o barril, ele abraçou o barril, né?	P2	Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha.

Um trabalho de escolhas enunciativas e tomadas de posição de interlocutores buscando produzir sentido pode ser resgatado na sequência em que P2 e P5 defendem suas diferentes maneiras de representar um fenômeno, segundo suas conjecturas. A sequência refere-se ao episódio em que Simbad cai no mar e não consegue voltar ao navio. Diante do registro de P2, **Eu afoga**, P5 se impõe: “O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu”. A sequência de discussões avança entre argumentos e contra-argumentos resultantes de inferências sobre o verbo “afogar”. Entretanto, a análise aqui empreendida não se restringe ao fato de Simbad ter morrido ou não, mas tenta alcançar os interlocutores enquanto responsáveis por aquilo que dizem e com a individuação pela qual se fazem presentes no texto, com seus conceitos, condições e restrições que interferem em suas possibilidades de escolha. Marcando sua posição, que desvela outra compreensão sobre o verbo “afogar”, distinta da apresentada por P5, P2 completa: **Eu afoga depois encontrei o barril**. Mantendo o verbo, P2 não só marca sua compreensão do enunciado, como também reestrutura o texto segundo o objetivo de seu discurso.

Considerando a importância do trabalho com o texto, manifestado nas escolhas de diferentes modos de dizer, como apontado por Possenti (1993), analisaremos a extensão do evento descrito a partir dos efeitos de um componente expressivo que individualiza a enunciação de P2. O exemplo vem do registro efetuado por este escriba: “Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha”. O adjetivo “bom”, utilizado por P2, traz determinada significação discursiva que se traduz na forma de representação do substantivo “vento”, antecipando a condição favorável e propícia da correnteza que levou Simbad a uma ilha de verdade. Aqui está o papel da forma na constituição do sentido (conteúdo), e a pressão do sentido condicionando a seleção da forma, como pontua Possenti (1993):

... uma forma não espelha, não reflete, nem, por outro lado, cria um conteúdo: ela o suscita, o faz aparecer. E o caminho inverso também é relevante: um conteúdo suscita uma forma, isto é, “tem preferência” por uma certa expressão, exige um trabalho de escolha para encontrar a melhor maneira de fazer-se aparecer. Com isso, pressiona no sentido da seleção da forma. (p. 171)

A cena 5 revela um episódio de criatividade, quando Dalton rompe com o texto fonte, desfazendo sua estrutura.

Quadro 5 – Transcrição da cena 5

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos
P2	Simbad encontrou uma ilha verdadeira... depois um homem curioso perguntou: – O que você está fazendo aqui? – Eu sou um náufrago	todos	

Ainda na trilha de escolhas enunciativas que desemboca nos diferentes modos de dizer, acompanharemos o trabalho de criatividade deixado pelo ponto de vista de P2 em uma diferente versão da história. A tarefa dos participantes surdos não se restringia a uma transcrição mecânica do texto original, assim, dentro dos fios da história não lhes era vedada a improvisação. A sequência narrada por P2, na cena 5, que faz referência a um homem curioso encontrado por Simbad ao chegar à ilha, distingue-se da versão original, podendo ser tomada como indício de autoria, uma vez que no texto lido a personagem curiosa é o próprio Simbad. De acordo com o princípio bakhtiniano, todo enunciado é dialógico e se constitui a partir de outro enunciado, podendo, como reação ativa, conservar a integridade e autenticidade do discurso do outro ou desfazer sua estrutura dada por meio de elementos da linguagem que permitem ao autor

deslizamentos de sentido. Dessa forma, a versão de P2 rompe as fronteiras da história original, contrapondo-se a ela. A atividade criadora, diz Franchi (1987), desenvolve-se no diálogo e na contradição, “no contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado” (p. 12).

Em cena Janaína – P5

Em busca de sinais capazes de indicar posição singular de um enunciador, descreveremos os episódios em que P5 dá mostras de competência de expressão, a partir das cenas 6 e 7.

Quadro 6 – Transcrição da cena 6

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos – escreva P1
E2	O homem entrou pelo portão e avistou árvores altas, flores e uma fonte de água, depois ele avistou um grupo, quem eram essas pessoas?	Todos	
P5	Fonte de água.	E2	
E2	Que grupo ele viu?	Todos	
P5	Os homens com roupa elegante.	E2	
E2	Viu o que ela disse?	P1	
P1	Vi.	E2	
E2	Homem com roupa elegante.	P1	homem
P5	Roupa elegante.	E2/P1	
E2	Ele viu homem com roupa elegante.	P1	
P5	Roupa elegante	E2	
P5	Elegante, roupa elegante.	E2	Ele viu homem

Nesta cena, marcando sua posição de enunciador singular, P5 se refere aos “homens com roupa elegante”, respondendo à indagação de E2 relativa ao grupo que Simbad teria avistado ao adentrar os portões do palácio. O episódio aqui tomado como exemplo é representativo, uma vez que o texto original faz referência ao grupo de homens elegantes. Assim, o substantivo “roupa”, como opção de P5 e, portanto, demonstração de individualidade, surge não só das ilustrações do livro e do vídeo com narração em Libras, mas também de sua relação com elementos culturais, traduzindo-se no discurso de que elegância é inerente à vestimenta.

Na cena 7, mais uma vez observa-se a inserção de itens lexicais agenciados por elementos culturais e históricos.

Quadro 7 – Transcrição da cena 7

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos – escriba P1
P5	Os Pajens serviam comida e bebida. Os pajens serviam doces, comida e bebida.	P1	
E3	Os pajens serviam. Em Libras.	P5	
E2	Pajem.	P5	
P2	Simbad, o carregador, depois o pajem servia bebida, doce e comida.	todos	
E2	Simbad, o carregador, avistou homens de roupa elegante, depois ele observou os pajens.	P1	
P1	Aqui.	todos	
P1	Vírgula? Aqui é vírgula?	todos	Ele viu os homens roupas elegante,

Sinalizando competência de expressão, P5 introduz um elemento ao enunciar a ação dos pajens servindo o grupo de homens elegantes. Assim, ao acrescentar o substantivo “comida” entre “doces” e “bebidas” que estavam sendo servidos, P5 não só insere uma informação suplementar ao texto original, como também nos comunica um saber, tentando incorporar ao texto um discurso que traz uma historicidade, retomando opiniões correntes de que ninguém vive apenas de doces e bebidas.

Os breves episódios destacados para assinalar a performance de P5 como produtora de texto estão carregados de significação. Discorrendo sobre qualidade de textos, Possenti (2002) toma a seguinte posição:

Um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (p. 109)

Nas trilhas de Possenti (2002), podemos afirmar que as intervenções de P5 e suas sugestões para inserir elementos extras impregnam o texto de densidade e caracterização, conferindo vida e motivação aos personagens, além de apresentar relações com elementos culturais e outros discursos.

Em cena Júlia – P7

Percorremos, agora, os eventos que demonstram que P7 imprimiu ao texto sua posição de sujeito de escrita como resultado de seu trabalho com a linguagem. Na cena 8, observa-se a interferência de P7 agregando valores expressivos à narrativa.

Quadro 8 – Transcrição da cena 8

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos – escribas P1 e P2
P2	É A	P1	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea
P7	O cavalo cruza	P1	
P1	Cruzam		
P1	É depois, espera	P7	
P1	Amarrado no pescoço.	todos	
P7	Amarrado no tronco pelo pescoço.	P1	
-----	-----	-----	-----
P1	Amarrado pelo pescoço	E3	
P2	Amarrado pelo pescoço	E3	
P7	Amarrado no toco de madeira	todos	

Na cena apresentada, os participantes surdos discorrem sobre o episódio em que Simbad é conduzido pelo cavaliço do rei a uma caverna e se depara com um animal preso. P1 enuncia que a égua estava amarrada pelo pescoço. Por sua vez, P7 acrescenta: “amarrada no tronco pelo pescoço” e, mais à frente, completa: “amarrada no toco de madeira”. Embora as informações de certa forma coincidam, o esclarecimento de P7 acrescenta elementos (pescoço, madeira) que dão mais vida e caracterização à narrativa. Os componentes agregados à história pela intervenção de P7, enquanto valor expressivo, se configuram como indícios de autoria, uma vez que o texto original apenas nos comunica sobre um animal preso a uma estaca à beira do mar.

O fato de o detalhe vir da ilustração do livro, e não do texto escrito, não desmerece o dado enquanto autoria, afinal, fica caracterizada a criatividade da transposição do visual (ilustração) para o texto escrito. Trata-se, portanto, da singularidade de P7 em se apoderar da língua, uma vez que o texto (ou a imagem que o acompanha) não se apresenta a todos os participantes da mesma maneira. Possenti (1993), com base em Umberto Eco, nos fala como a mesma obra pode ser lida de diferentes modos, de acordo com cada leitor, ou ainda, de acordo com as diferentes interpretações que um mesmo leitor dá ao texto lido. Compreender, diz Fiorin (2008), é participar de um diálogo com o texto. Dessa forma, a peculiaridade da enunciação de P7, como estilo, é resultado de seu trabalho de leitura.

Ressalta-se, na cena 9, a intervenção de P7 em estratégias criativas para acessar o léxico.

Quadro 9 – Transcrição da cena 9

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos – escriba P2
			– O que você está fazendo aqui? – Eu afoguei no mar. – Venha comigo
E3	E aí?	todos	
P1	Casa redonda	todos	
P7	pedra	P1	
P1	Não, não é de pedra, é uma casa redonda	P7	– O que você está fazendo aqui? – Eu afoguei no mar – Venha comigo na casa
P1	pedra	P2	
P7	Viu, era de pedra.	P1	

Partindo do princípio de que autoria e estilo na linguagem são “resultado do trabalho de seus construtores/usuários” (Possenti, 1993, p. 167), a tentativa de P7 acessar a palavra escrita “caverna”, conceito em construção, desponta como estratégia original. Buscando responder para onde Simbad havia sido levado pelo cavaliço do rei, os participantes surdos referiram-se à “casa redonda”. Acrescentando elementos que caracterizariam a imagem já construída, P7 se posiciona: “Pedra”.

O fato de P7 ter recorrido ao vídeo em Libras, que trazia tal elemento na representação de uma caverna, não deprecia a qualidade de sua intervenção nem diminui seu trabalho de autoria. A singularidade da intervenção resultou, como argumenta Possenti (1993), de uma escolha como fruto do trabalho de “representar um fenômeno preferencialmente de certa

maneira e para produzir certos efeitos em relação a outros possíveis” (p. 167). A fusão das representações “casa redonda” e “casa de pedra” foi o mote para que “caverna” entrasse para o vocabulário dos participantes surdos. Os dois episódios em cena nos permitiram acompanhar o labor de P7 na linguagem, enriquecendo as enunciações em tela, desde o momento em que fornece detalhes sobre o animal preso até a contribuição no complexo processo de formação de conceitos.

Considerações finais

Adotando uma concepção de língua como atividade discursiva, as oficinas possibilitaram o desenvolvimento do sujeito surdo enquanto usuário do português na modalidade escrita, bem como permitiram manifestações singulares de expressão linguística.

A situação de escrita na qual os surdos foram desafiados a reescrever conjuntamente a história proporcionou aos aprendizes o exercício da construção de significação em outra língua. A reescrita – atividade de produção apoiada em um texto já lido, na qual os surdos narram em Libras para que outros surdos registrem em português escrito – proporcionou aos participantes surdos a oportunidade de colocar em jogo os conhecimentos construídos a partir da leitura, comparando, contrastando, transformando e experimentando novos modos de construção. Este exercício lhes permitiu centrar esforços na produção de ideias em Libras, bem como na forma de expressá-las em outra modalidade, a língua portuguesa escrita. Puderam compartilhar o modo de produzir um texto escrito, compondo juntos os conhecimentos sobre essa linguagem. O exercício Libras/língua portuguesa proporcionou a afinação dos recursos característicos do gênero e do código próprio de registro escrito.

Partindo do princípio de que cada um define suas enunciações pelos próprios acentos apreciativos, dirigido, porém, pelo meio que alarga dialeticamente o horizonte social, rastreamos os deslocamentos e as particularizações dos participantes das oficinas no processo de interlocução que presidiu a produção textual escrita.

Assim, as investidas linguísticas e discursivas dos participantes surdos foram particularizando-se à medida que eles ocupavam seus lugares como sujeitos do discurso. Enquanto produtores de texto, os participantes surdos deixaram pistas de seu modo enunciativo. Por isso foi possível rastrear as manifestações peculiares, identificando desde um

trabalho de seleção de recursos expressivos, passando pela reestruturação do texto para atender objetivos individuais na busca de diferentes efeitos narrativos, até o rompimento com texto-base. As diferentes ressonâncias – escolhas estéticas e expressivas, inserções e informações complementares, preferências e seleção de recursos linguísticos, negociações, busca de efeito de sentido, posicionamentos, argumentação e contra-argumentação, entre outros – singularizam a escrita de cada participante surdo.

Tais intervenções, marcadas pela inserção de elementos que trouxeram historicidade, densidade e caracterização ao novo texto, nos permitiram descobrir verdadeiras marcas de autoria, uma vez que estas são da ordem do discurso. Nossa intenção é que a experiência dessas oficinas e seus resultados colaborem para formar professores capazes de trabalhar o português como segunda língua com alunos surdos.

Referências

- Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M., & Volochinov V. N. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (14a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barros, M. L. C. (2003). Histórias de um percurso de aquisição da língua escrita. In M. B. M. Abaurre, M. L. T. Mayrink-Sabinson, & R.S. Fiad (Orgs.), *Estilo e gêneros na aquisição da escrita* (pp. 21-72). Campinas: Komedi.
- Barros, C. G. P., & Padilha, S. J. (2011). Para uma escrita criadora: Da produção de textos à formação de autores. *Interações*, 19, 259-273.
- Erickson, F. (2001). Prefácio. In M. I. P. Cox, & A. A. Assis-Peterson (Orgs.), *Cenas de sala de aula* (pp. 9-17). Campinas: Mercado das Letras.
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Franchi, C. (1987). *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais-Raízes de um paradigma indiciário. In C. Ginzburg. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história* (pp. 143-179). São Paulo: Companhia das Letras.

- Granger, G. G. (1974). *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva/Edusp. (Obra publicada originalmente em 1968).
- Holeinone, P. (1998). *As sete viagens de Simbad: O marujo e outras histórias*. São Paulo: Paulinas.
- Lacerda, C. B. F. (2000). A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: Focalizando a organização do trabalho pedagógico. *Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu.
- Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: A comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, S. M. M. (2012). Concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos: Uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Entretextos*, 12(1), 164-177.
- Lodi, A. C. B. (2013). Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Impacto na Educação Básica. In C. B. F. Lacerda, & L. F. Santos. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 165-183). São Carlos: EDUFSCar.
- Possenti, S. (1993). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Possenti, S. (2002). Índícios de autoria. *Perspectiva*, 20(1), 105-124.
- Rojo, R., & Cordeiro, G. S. (2010). Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (2a ed., pp. 7-16). Campinas: Mercado de Letras.
- São Paulo (2014). *Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas* (7a ed.). São Paulo: Secretaria da Educação.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2010). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (2a ed., pp. 61-78). Campinas: Mercado de letras.
- Teberosky, A. (2003). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais* (3a ed.). São Paulo: Ática.

Submetido à avaliação em 28 de setembro de 2017; aceito para publicação em 05 de abril de 2018.