

# Processos de alinhamento e negociações de subentendidos em discursos de identidade de surdos FNs de Libras em sala de aula da L2 escrita

M. Marta Costa Ciccone

Professora titular da  
faculdade de  
fonoaudiologia da UNESA,  
Orientadora pedagógica  
do Serviço de Educação  
Infantil do INES,  
Fonoaudióloga e  
Psicanalista.

## Introdução

Com este tema abordo partes de um estudo no qual retomo dados coletados por um trabalho anterior, onde investiguei processos de ajustamento discursivo na construção social do significado (Aronowitz & Giroux, 1991; Nystrand & Wiemelt, 1991; Moita Lopes, 1998a), no contexto-alvo de uma sala de aula da segunda língua (L2) escrita, de surdos falantes nativos (FNs) de Libras. Trabalho aquele no qual me ocupei com uma metodologia interpretativista, de base etnográfica crítica colaborativa.

Entre as motivações mais centrais de tal retomada, por um lado levo em conta um encaminhamento do mencionado tra-

balho anterior, a partir do qual inclusive se instituiu o próprio tea do estudo que abordo em parte, neste texto. Por outro lado, também levo em consideração certo aspecto

**“(...) em vista do que é posto como necessária renovação político-educacional na área (...)”**

que se inclui em denúncias de defensores de um dado posicionamento educacional na área, em termos de argumentos que tratam acerca de identidades sociais que seriam próprias de surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais (Skliar, 1998; Perlin, 1998). Posicionamento através do qual, como faz ver Skliar

(Ibid: 13/4), tais defensores asseveram que:

*[Surdos têm sido] definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos. Esta última questão [podendo] abrir a discussão sobre a definição da surdez como diferença política. [Vista tal] “diferença” como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (sublinhado meu).*

Em última instância, posicionamento este que, como também assinala Skliar (Ibid : 30), toma como obstáculos maiores a serem considerados — em vista do que é posto como necessária renovação político-educacional na área — os que estarão advindo de: “representações dominantes, hegemônicas e ‘owintistas’ sobre as identidades surdas, as línguas de sinais, a surdez e os surdos” (grifos no original). A tal respeito, concluindo Perlin (Ibid : 72): “A educação [nesta área] tem que caminhar no sentido da identidade do surdo” (grifo meu).

Isto posto, o objetivo central do trabalho em causa ficou sendo o de partir para uma investigação inicial sobre como se organizam e o que estarão significando achados acerca de mensagens implícitas que vão estar sendo negociadas em processos de alinhamento, em situações de discursos de identidade de aprendi-

zes surdos FNs de Libras, na interação entre participantes de uma sala de aula da L2 escrita. Investigação na qual estarei então voltando para os dados coletados inclusive um foco de leitura que considere que se poderão encontrar — em tais mensagens implícitas a serem examinadas — evidências de práticas de significações e de representações compartilhadas, exclusivamente, por surdos falantes da língua brasileira de sinais. Ou seja, evidências que possam corroborar com a defesa do que — no posicionamento mencionado acima — se tomam por “*identidades surdas*”.

Quanto ao contexto-alvo do estudo em questão, este foi eleito numa escola especial pública na cidade do Rio de Janeiro, onde trabalham cinco surdos FNs de Libras e uma professora ouvinte de Português escrito, como L2. Professora esta participante de uma consultoria que trata sobre interação e discurso em sala de aula, com vistas à aquisição da L2 em pauta, e que — desde 1997 — vem sendo

dimento de que também aquilo com o que participantes trabalham em contextos de salas de aula de línguas tem a ver com o que os mesmos fazem em seu dia a dia na vida: a construção negociada do significado (Moita Lopes, 1997 : 2). Ainda incluída, nesta, a noção de que mesmo em situações de sala de aula de uma segunda língua emergem discursos de identidade, em função de que, aí, aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas, bem como seus múltiplos desejos (Peirce, 1995). Tudo isto entrando em consonância, enfim, com o entendimento de que discursos de identidade implicam em disputas e mudanças contínuas e que, pois, identidades não são fixas, mas estão sempre em processo em práticas discursivas (com)partilhadas entre pessoas (Peirce, *Ibid* : 15; Moita Lopes, 1997 : 6). E, a tal propósito, também vou considerar o que assinala Bateson (1998 : 58), quando este observa que a grande maioria de mensagens negociadas entre parceiros permanece

***“Ainda incluída, nesta, a noção de que mesmo em situações de sala de aula de uma segunda língua emergem discursos de identidade, em função de que, aí, aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas, bem como seus múltiplos desejos (Peirce, 1995)”***

desenvolvida nesta mesma escola por uma profissional do corpo de docentes de um curso de mestrado em Linguística Aplicada, numa universidade do Rio de Janeiro. Fato este que permitiu que se articulasse esta minha investigação inicial a todo um trabalho de qualidade, já em andamento em tal instituição.

Entre as noções cruciais de tal estudo, estarei considerando que identidade e discurso são construções sociais continuamente em processo (Hall, 1990; Giroux, 1997; Moita Lopes, 1998 a / b; Rajagopalan, 1998), quando pessoas permanentemente se vêem influenciadas ao serem incluídas e ao se incluírem em discursos (Shotter & Gergen, 1993; Sarup, 1996). Acrescentando-se a este o enten-

implícita. Colocação à qual estarei também acrescentando o que postula Goffman (1998), quando este faz notar que — ao se instaurarem inclusive por sentidos implícitos — interações discursivas se engendram em processos de alinhamento que, por seu turno, têm a ver com a organização e a orientação de participantes, em termos das relações que estes estabelecem com os outros, consigo mesmos e com o próprio discurso em construção. Interações discursivas estas onde se evidenciam vozes que sempre são de natureza complexa e multidimensional (Nystrand & Wiemelt, 1991; Abbud, 1995; Maybin & Moss, 1993). E vozes enquanto conceito que tomo em termos de modos de manifestações parti-

culares e de representações sociais, que instituem meios pelos quais participantes engajados em ações discursivas atuam através de variadas posições pessoais (Bakhtin, 1997; Aronowitz & Giroux, 1991 : 100). Em última instância, o que também entra em consonância com o fato de que identidades sociais são sempre complexas, fragmentadas e até mesmo contraditórias (Moita Lopes, 1998b).

Assim, a partir destas noções acontece o trabalho ao qual me reporto no momento e, para tal, parto a seguir para passos desenvolvidos, quando inicio por abordar considerações sobre tópicos mais centralmente relacionados com a questão a ser investigada. Primeiramente, sobre considerações gerais acerca de posicionamentos educacionais implícitos no estudo em causa, após o que sobre matérias que se remetem às noções cruciais que aponte acima, considerados discursos de identidade como construções sociais continuamente em processo. No caso, processo no qual nós — os (co)participantes da investigação cujo material retomo — estaremos todos envolvidos.

Numa próxima seção, discuto sobre o contexto-alvo e as bases da metodologia eleita, para a seguir abordar exemplos trabalhados na interpretação dos dados da investigação em pauta. Na seqüência, traço considerações finais acerca de evidências consistentes de mensagens com sentidos negociados, encontradas em situações de discursos de identidade dos aprendizes surdos FNs de Libras, que emergiram em processos de alinhamento entre participantes do contexto contemplado. Achados iniciais a partir dos quais, inclusive, aponto para o fato de não se terem confirmado pressupostos que citei anteriormente, em termos de que discursos de identidade, nesta área, estariam implicando em significações e representações sociais compartilhadas, exclusivamente, por surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais.

## Considerações Gerais sobre Posicionamentos Educacionais da Investigação

Ainda que neste trabalho não tenham sido postos como objetos de investigação dados posicionamentos educacionais sotopostos às suas noções mais centrais, me ocupo neste tópico com questões a tal respeito. E o faço também em função de que, como observam Foucault (1982)

e Fairclough (1989), uma invisibilidade neste sentido estaria comprometendo percepções devidas. Mesmo que também esteja mencionando, de certo modo, algumas de tais questões em próximas seções deste mesmo estudo.

Nesta medida, já de início pontuo que estarei posicionando a surdez não como essência abstrata capaz, em si, de predeterminar ou de engendrar pessoas. Mas que vou tomá-la sim como a um tipo de marca física que determina uma privação em termos da condição auditiva esperada, naturalmente, para a espécie. Nisto se implicando então que pressuponho um aprendiz surdo como alguém que permanece eficiente, em todos os seus demais aspectos.

Outrossim, com relação a opressões discriminatórias às quais nossos surdos falantes de Libras têm sido submetidos em nossas sociedades, estarei entendendo que tal acontecimento social se deve a noções provenientes de estereótipos distorcidos tanto com relação à surdez, quanto acerca da nossa língua brasileira de sinais. No caso, vistas ambas por uma maioria de ouvintes como estímulos que no mais das vezes ainda continuam posicionando tais surdos como “*deficientes*” e/ou “*surdos-mudos*” o que, certamente, veio congelando possibilidades de (re)leituras críticas, mesmo em contextos educacionais da área. Inclusive, neste exato sentido, valendo citar colocações de Skliar (1998: 19) quando este afirma que: [...] *a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poder e de saberes atuais* (grifo meu).

No entanto, sobre uma afirmação como esta última considero importante assinalar que estarei tomando como princípio analítico exclusivo para tal noção de ‘*saber*’, aquele que foi posto por Foucault (1982): ‘*saber*’ como noção que se filia a uma genealogia do ‘*poder*’. E isto, primordialmente, para que não fique de fora o fato de que ‘*saberes*’ se engendram em relações de ‘*poder*’ e que, então, não se poderá dizer de um ‘*saber*’ educacional que fosse neutro. E de fato, com isto quero mesmo sublinhar que, na verdade, vou estar entendendo que não se pode neutralizar um posicionamento político-educacional que pretendesse assegurar a sujeitos surdos a eliminação de problemas com que se defrontam, em suas próprias condições particulares de vida. Em última análise, porque como ainda faz ver Foucault (Ibid) um ‘*poder*’ não

**“(...) não se pode neutralizar um posicionamento político-educacional que pretendesse assegurar a sujeitos surdos a eliminação de problemas com que se defrontam (...)”**

se reduz apenas a reprimir, na medida em que o que o mantém em ação é o fato de que ele não só submete enquanto força, senão que inclusive permeia e produz coisas, induz ao prazer, forma ‘*saberes*’ e, assim, naturaliza discursos. Deste modo se tendo, pois, que quando uma estruturação discursiva, que se diga de natureza político-educacional, quer se tornar aceita (naturalizada) em lugar de outra(s), chegou-se novamente a uma situação que corre o risco de se fazer hegemônica. Ou seja, a uma situação na qual algo vai querer ser outra vez produzido, reproduzido, consentido e, portanto, transformado num discurso que domina (Fairclough, 1992: 9; 10).

A tal respeito, também estarei julgando procedentes alertas acerca de crenças que posicionam adeptos na defesa do que tomam como compromissos político-sociais, em nome dos quais se passam a advogar críticas e intervenções sobre fatos vistos como maléficis e/ou injustos na área da educação de surdos. Isto significando que vou estar entendendo que análises advindas de tais crenças não podem deixar de sofrer influências de entendimentos tácitos, já que não há como se furtar ao fato de que perspectivas particularmente condicionadas se incorporam, por *reflexividade*, em toda e qualquer interpretação de tal natureza (Sarbin & Kitsuse, 1994). A este propósito, inclusive ficando à mão sérias indagações postas por Sarbin & Kitsuse (Ibid: 16), que considero consistentes e oportunas:

- Será confiável que se goze da licença para exercer plenamente uma responsabilidade social, através da teorização e/ou implementação de projetos, pelos quais se queiram legitimar intervenções que facilitassem a construção de uma

ação política melhor que outra (s) ?

- Isto é: mesmo uma postura crítica-mente aberta poderia de fato permitir que se negasse, eticamente, a confiabilidade de uma outra ação política qualquer ?

- Em resumo: serão algumas construções da realidade mais politicamente corretas? mais imediatamente duvidosas? ou mais danosas do que outra(s) ?

Na verdade, com relação a tudo isto, estarei considerando que, de um modo ou de outro, posicionamentos que queiram institucionalizar ações de ordem político-educacional como meios de pre-conizar e legitimar intervenções, na área, vão estar — em derradeira instância — (pre)ocupados em instrumentalizar a formulação de um ‘*eu surdo*’. Ou seja, com isto vão estar pressupondo seus potenciais ao estabelecerem discursos, além dos quais este mesmo ‘*eu surdo*’ não poderá se instituir no mundo, facilmente.

De fato, diferentemente do que venho questionando, neste estudo estará implícita a questão de que comungo com pressupostos que se posicionam a partir de uma confiança crítica acerca da capacidade inerente a qualquer aprendiz surdo de fazer as próprias escolhas, apreciações e julgamentos, bem como de mobilizar mudanças necessárias. Primordialmente, através do processo de uma sua conscientização ativa acerca do que sejam modalidades de dominação que, como tal, assujeitam (Foucault, 1982; Fairclough, 1992). E, com isto, subjaz no presente trabalho uma noção de escola especial, que tanto possa suportar suas próprias e reais provisórias, quanto possa conviver com conflitos que se diponha a problematizar, enquanto espaço histórico de ‘*saber*’ que vai querer se transformar continuamente. Isto é,

**“(...) ao fazer notar que em nossas sociedades não é possível que se pense em categorias de grupos oprimidos – classe operária, negros, gays, etc – como se as estivessemos considerando enquanto fatias num bolo.”**

uma noção de escola especial onde possam transitar conhecimentos que abram espaços históricos, através dos quais aprendizes surdos e profissionais ouvintes venham a exercer, criticamente, devidas demandas e reflexões. Até porque, em consonância com isto, também estarei subscrevendo um alerta posto por Soares (1996) e por Fairclough (Ibid : 13/4), quando ambos enfatizam a devida cautela em não se exagerar a capacidade de qualquer escola que seja, na construção do próprio mundo social. Ou seja, vou estar subscrevendo tal alerta na medida em que mesmo especificidades que se filiam às diferenças com as quais se estão lidando em escolas especiais de surdos FNs de Libras são, na verdade, sempre reproduzidas em variados outros domínios que não só o educacional.

Paralelamente ao que foi posto, cumpre ainda assinalar que parto também do pressuposto de que tem sido possível, e mesmo consistente, considerar que um dado tipo de escola especial — como no caso específico da instituição-alvo eleita — se justifica como lugar competente de letramento para seus aprendizes surdos. No justo sentido de que tal instituição se dispõe a trabalhar pela via da Libras como língua de instrução, na (re)construção de um mundo de conhecimento acumulado, social e historicamente partilhado — o que o Português escrito como L2 vai poder (re)assegurar — enquanto caminho que já se começou a buscar na área. Simultaneamente a isto, enfim, cabendo ainda acrescentar que, mesmo sem o compromisso de investigar questões que se vinculam ao que estive posicionando até aqui, espero no entanto poder estar contribuindo com interesses de estudiosos que se ocupam com tais matérias. Em especial, considerado o fato de que vou estar trabalhando com metamensagens em processos de alinhamento na cons-

trução social de discursos de identidade, no contexto-alvo de uma sala de aula da L2 escrita de surdos FNs de Libras, conforme o que se anuncia no tema do estudo que abordo neste texto.

### Sobre Discursos de Identidade como Construções Sociais

Como observa Moita Lopes (1996a:2), na contemporaneidade mudanças e transformações sociais vêm ocorrendo em grande escala, em termos de conceitualizações do mundo e das próprias pessoas, no que toca a disputas pelo significado. Junto do que, se têm instituído confrontos identitários e mesmo constantes exposições a outras identidades — inclusive virtuais — processos pelos quais cada um dos atores sociais continuamente se recompõe frente aos demais. E, com isto, numa ótica posmoderna a experiência humana já não tem podido ser limitada a grupos específicos como o seriam os de etnia, de gênero, de raça, entre vários outros. Até porque a natureza múltipla que passa a ser própria de cada um dos coadjuvantes de uma ação discursiva implica em si mesma em transformações e disputas que ocorrem o tempo todo. O que, por sua vez, redundando em que o conceito mesmo de identidade social — enquanto algo do mesmo modo múltiplo e contraditório — se torne uma extensão de tais posicionamentos de lutas e de mudanças contínuas (Peirce, 1995 : 15).

Neste sentido, acerca da idéia de que existiriam identidades coletivas em nossas sociedades, cabe também o argumento de que mesmo as mais variadas minorias — muitas delas inclusive promulgando contra-discursos de resistência, em defesa de direitos à cidadania de seus membros — se compõem de participantes atra-

vessados por diversas outras condições sociais complexas e multifacetadas, o que já de início serve para contradizer tal idéia (Sarbin & Kitsuse, 1994). Tal qual o que refere Rutherford (1990 : 17) ao fazer notar que em nossas sociedades não é possível que se pense em categorias de grupos oprimidos — classe operária, negros, gays, etc — como se as estivessemos considerando enquanto fatias num bolo. Até porque, não faria sentido algum imaginar interações complexas que fossem exclusivas para cada uma de tais pretensas categorias.

Na verdade, somando-se ao que acabo de observar, tais idéias sobre identidades coletivas têm sido mesmo acusadas de sofrerem uma grave distorção de cunho essencialista (Rutherford, 1990 : 20; Sarup, 1996; Rajagopalan, 1998). Em decorrência do que, inclusive, se vêm assistindo denúncias sobre o risco de se verem alimentadas falsas representações de distanciamento para com grupos que fossem tomados como *diferentes*. Isto é, denúncias de que distorções deste porte poderão estar induzindo ao danoso engano de se chegar a concluir sobre um grupo humano qualquer — erroneamente tomado como algo fixo e delimitado — como sendo monolítico, hegemônico, ou, na pior das hipóteses, melhor ou pior que outro que, no caso, lhe fosse contraposto como referência (Abbud, 1995; Rajagopalan, Ibid : 42). Afinal, porque tais idéias de tradição essencialista ao polarizarem o que tomam por *diferenças* em grupos de pessoas que — vivendo conosco em nossas sociedades atuais — partilham entre si algo de comum, estão na verdade a aprisionar e imobilizar o que postulam como oposições, em fictícias relações dicotômicas. Ou seja, como faz ver Rutherford (1990 : 21), congelando significados absolutos que transcendessem múltiplas significações, uma tal espécie

de teorização acaba, numa última instância, se restringindo a um logocentrismo binário, pela redução de tais diferenças a polarizações fixas de opostos. Especificamente, porque fica de fora de tais teorizações tudo aquilo que tem a ver com a própria natureza múltipla e contraditória de identidades que se constroem e continuamente se transformam no mundo social (Gumperz, 1998 : 99).

É bem verdade que, em defesa de uma perspectiva não essencialista — especificamente a partir de uma revisão da noção de etnia — estudos de Hall (1990 : 226) já abordaram um conceito de identidade cultural como construção na qual terão ocorrido e estarão ocorrendo discursos de natureza histórica e cultural. Argumentando a tal respeito que onde há história há efeitos reais, materiais e simbólicos, através dos quais o próprio passado continua a discursar. Não um passado factual, que remonte a relações apenas particulares, mas algo instituído através de memórias, fantasias, narrativas e mitos socialmente compartilhados. Postulados estes retomados por Giroux (1997) que então os vinculou à construção étnica tanto de subjetividades quanto de identidades, para isto recolocando o argumento de que do mesmo modo que todo discurso se faz historicamente localizado, posicionado e situado, também conhecimentos decorrentes serão igualmente contextualizados. Pressupostos a partir dos quais tal autor interpretou, numa pesquisa, achados de uma espécie racista de discurso, cujo posicionamento tratou como “brancutismo” tomado, no caso, como algo politicamente inscrito na identidade de pessoas brancas, consideradas suas relações de poder para com negros. Trabalho a partir do qual o mesmo autor postulou então um necessário espírito de solidariedade entre todos os grupos diferentes que (con)vivem numa mesma sociedade, como meio de qualificar o que defendeu como democracia (Giroux, Ibid : 298-300).

Mas, mesmo assim, também permanece sendo verdadeiro que, não obstante certa lógica própria da retórica de estudiosos que têm se preocupado com discursos de pretensão desapaixonada, em cujas pesquisas abrem-se compromissos ideológicos para com a melhoria de vida de grupos como os de idosos, ou de combates contra preconceitos sexistas e mesmo racistas, entre outros, seus argumentos e encaminhamentos têm se baseado em posições mais ou menos explícitas de

conceitos morais (Sarbin & Kitsuse, 1994 : 9). Encaminhamentos que então vêm acontecendo a partir de análises feitas acerca de “desigualdades” sociais e institucionais que, com razão, têm sido questionadas no que toca aos “interesses morais” que acabam norteando tais estudos e suas pesquisas. Até porque, como membros que se incluem — mesmo que minimamente — nas áreas e matérias que estudam e investigam, seus dados terminam sendo moldados por entendimentos tácitos, em termos de suas próprias práticas correntes de vida. Ou seja, no que reportam, observações e interpretações vão estar refletindo perspectivas particulares biograficamente determinadas, o que inclusive já discuti em seção anterior (Sarbin & Kitsuse, Ibid : 10).

Por outro lado, mesmo uma noção

mum (Swales, Ibid). Por exemplo, o que inclusive fica valendo para grupos seja de surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais, seja de membros de uma seita “X” enquanto fé religiosa grupal, ou mesmo de negros que se unam contra atos discriminatórios, entre tantos outros. Primordialmente, levada em conta a questão de que, em contrapartida, mesmo condições vistas como grupais, em casos assim, podem igualmente se atravessar numa única pessoa, como o que se irá encontrar em alguém que seja surdo falante de Libras, que também seja membro daquela mesma seita “X” e ainda negro, só como uma entre diversificadas outras possibilidades. A estas se acrescentando mesmo a própria questão do gênero como algo que também não resiste ao fracasso de visões essencialistas, na exata

**“(…) uma noção como a de ‘comunidade discursiva’ tem sido entendida em sociedades atuais como fruto de processos vistos como centrífugos, no sentido de que tendem a separar as pessoas segundo interesses específicos, ou ocupações profissionais.”**

como a de ‘comunidade discursiva’ tem sido entendida em sociedades atuais como fruto de processos vistos como centrífugos, no sentido de que tendem a separar pessoas segundo interesses específicos, ou ocupações profissionais, por exemplo (Swales, 1990 : 24). Também porque, ao estarem permanentemente abertos no mundo, discursos de identidade permeiam interações que se querem fazer inteligíveis no dia a dia das pessoas, em diversificados contextos sociais particulares onde convivem (Moita Lopes, 1998c : 6). Daí se tendo, então, que mesmo em termos de tal noção de ‘comunidade discursiva’ se junta o fato de que, como já mencionei de início, variadas distinções vão estar atravessando pessoas, ainda quando elas tenham algo em co-

medida em que nosso mundo social não se divide apenas entre o feminino e o masculino. A tal propósito, importando mencionar achados de estudos já desenvolvidos sobre mulheres e sobre homens, através dos quais se atestaram diversidades de vivências no mundo enquanto definidoras de pluralidades e variedades, quer em termos de modelos femininos quer de masculinos (Garcia, 1998 : 31). Ou seja, tais estudos se prestaram a confirmar o fato de que, na verdade, nem mesmo gêneros são atributos individualizáveis, mas sobretudo meios de se projetarem sentidos em relações entre pessoas, sendo pois conceitualizáveis como modos de atuação em tais relações e nunca como meras designações vazias (Crawford, 1995 : 8; 12). Ainda valendo

mesmo observar que igualmente orientações sexuais diferenciadas se constroem e se organizam em interações entre pessoas, a partir de modelos sociais disponíveis (Moita Lopes, 1998c), incluída aí também a família enquanto instituição da cultura (Bakhtin, 1997).

Com tudo isto, faz-se então oportuna a noção de que de fato o meio através do qual se constroem discursos de identidade não é tão somente lingüístico, mas (con)textual. Isto é, ao mesmo tempo em que participantes são fortemente influenciados pela maneira como são incluídos em discursos — nos seus próprios e nos dos demais — também nas práticas sociais situadas, onde acontecem relações entre parceiros, fica a chave para que cada qual perceba quem é para si mesmo e para os outros (Shotter & Gergen, 1993; Marková & Foppa, 1990 : 3; Sarup, 1996 : 110; Moita Lopes, 1998b : 10). Juntando-se a estas, pois, a questão de que identidades sociais são inclusive vistas como contraditórias, em função de que se exercem na dependência de práxis discursivas variadas, nas quais agem e se posicionam tais pessoas. Como o que se entrevê num oportuno exemplo posto por Moita Lopes (1998c : 5):

*"A identidade de um rapaz orientado para o mesmo sexo, atrás de sua mesa de atendente de um hospital público, no exercício do poder em relação a pacientes homens orientados para o sexo diferente, é contraditória com a identidade do mesmo rapaz em relação a estes homens em um bar localizado nas proximidades do hospital em que predomine um sentimento de homofobia, que situa o mesmo rapaz em posição de desigualdade".*

Neste sentido, há inclusive que se dar a devida ênfase ao fato de que em discursos de identidade usuários não manipulam uma língua com propósitos meramente estratégicos, como julgariam os que fizessem uma idéia utópica da interação verbal. Isto é, na verdade uma idéia como esta última é falsa na medida em que se perde na consideração de que tal práxis se localizaria num vácuo, excluído disto o próprio contexto social onde

usos da língua de fato se constroem (Fairclough, 1989 : 10/12; Marková & Foppa, Ibid : 12; Lindstrom, 1992).

De fato, a tal propósito, como observa Bakhtin (1997 : 113), toda palavra pressupõe duas faces: advem de alguém e se dirige para alguém, sendo que neste processo cada parceiro se define em relação ao outro, em função de que o território mesmo da palavra é sempre comum aos interlocutores. E, com isto, este autor sublinha também o fato de que, na exata medida em que o centro de toda e qualquer enunciação situa-se na própria dimensão social, se tem que tanto quanto o discurso falado o próprio texto escrito "*responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc*" (Bakhtin, Ibid : 123). Acrescentando a tudo isto, ainda, que inclusive naquilo que toma por atividade mental do "nós" se instituem tanto a firmeza quanto a estabilidade de uma orientação social, ao que se fazem proporcionais diferenciações e amplitudes da própria consciência humana, enquanto tal.

Deste modo, se faz válido pressupor que também aquilo com o que participantes trabalham em contextos de salas de aula de línguas vai ter a ver com o que os mesmos fazem em seu dia a dia na vida: a construção negociada do significado. Afinal, também porque em tais contextos escolares vai ficar inclusive em oferta uma gama variada de conhecimentos que poderão estar sendo acionados quer pelo professor quer por seus alunos, em ambos os casos tais conhecimentos se filiando a leituras de mundo, projetos políticos, crenças, expectativas de vida, entre outros (Moita Lopes, 1997 : 2). Primordialmente, na medida em que a construção do significado é um ato socialmen-

te gerado, o que implica pois em que tais salas de aula, onde se negociam usos de uma língua, são também marcadas por forças de vital importância em termos de processos por onde se constroem e se transformam identidades de seus participantes (Fairclough, 1989 : 25). Junto do que — em especial considerado o contexto-alvo onde estarei desenvolvendo a presente investigação — importa assinalar que, como faz ver Peirce (1995), também em situações de sala de aula de uma segunda língua emergem discursos de identidade, no que toca a expectativas e a transformações sociais. Isto então significando que, de fato, em tais situações aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas, bem como seus múltiplos desejos. Especialmente, na medida em que — quando vão adquirir sua outra língua — tais participantes continuamente organizam e reorganizam percepções acerca de quem são eles mesmos, de como são os demais e, ainda, de como se relacionam com o próprio mundo social (Peirce, Ibid : 17/8). Deste modo, tudo isto entrando em consonância, enfim, com o fato de que discursos de identidade implicam em lutas e mudanças contínuas no tempo e no espaço pois que, como venho discutindo, identidades sociais não são fixas, mas estão sempre em processo em práticas discursivas (com)partilhadas entre pessoas (Peirce, Ibid : 15; Moita Lopes, 1997 : 6).

***"(...) discursos de identidade implicam em lutas e mudanças contínuas no tempo e no espaço pois que, como venho discutindo, identidades sociais não são fixas, mas estão sempre em processo em práticas discursivas (...)"***

## Processos de Alinhamento e Mensagens Implícitas em Situações de Discursos de Identidade

Como observa Fairclough (1989 : 28), termos como “discurso” e “prática discursiva” possibilitam o que se pode tomar como uma “feliz ambigüidade”, já que cada um deles se remete tanto ao que alguém faz numa situação particular, quanto ao que habitualmente faz na maioria das ocasiões. Isto é, tal ambigüidade fica sendo oportuna porque ajuda a sublinhar a natureza fundamentalmente social do discurso e de sua práxis, ainda indicando que mesmo aspectos particularizados implicam sempre em contrastos sociais, até porque cada usuário da língua é capaz de agir apenas até onde permitam convenções tácitas situadas entre parceiros. O que pressupõe pois, que tais “práticas sociais” acontecem como uma espécie de contenção para o próprio discurso, mesmo que disto não se exclua um caráter de criatividade natural, entre participantes de tais situações.

Neste sentido, entra também em consonância com o que acabo de colocar o que observa Linell (1990 : 149), quando este assevera que processos da dinâmica do diálogo residem na flutuação de uma interdependência entre participantes, mais uma progressão de seus estados, quando tais parceiros se submetem continuamente a percepções e interpretações de ações que cada qual faz em relação a si mesmo, ao(s) outro(s) e ao próprio discurso em construção. Daí emergindo, então, sejam as próprias condições contextuais e nelas as expectativas que se renovam quando se dizem e fazem coisas, sejam desigualdades e mesmo assimetrias que então podem ser compatíveis com o que é mútuo e recíproco, em termos da própria ação discursiva que, como tal, se faz negociada (Linell & Luckmann, 1991 : 4). Ou seja, quando novos tópicos são iniciados tais mudanças são orquestradas por um ou por outro participante, o que no caso permite que assimetrias sejam tomadas como algo que sempre permeia interações discursivas. Não como noção que se vincule apenas a exercícios de poder, mas como alguma coisa que também propicia o próprio desenvolvimento de qualquer conversa (Linell & Luckmann, Ibid : 7/8). Tal qual inclusive assinala Goffman (1998 : 95), ao observar que em cada uma

**“(...) no dia a dia, de fato usuários de uma língua se defrontam com subentendidos, cujos sentidos devem ser negociados (...)”**

destas mudanças, ou inserções de tópicos, poderá estar ocorrendo uma nova orientação de tal processo, em termos de projeções de alinhamentos que se modificam. Acerca deste processo de alinhamento, valendo então uma sua leitura enquanto acontecimento onde se situam subentendidos e devidas indicações sobre como se estará sinalizando o que é dito ou feito, ou sobre como se interpreta o que foi feito ou dito. Acontecimento no qual, como sublinham Ribeiro & Garcez (1998 : 70), se incluem além de posturas e posicionamentos, também a própria projeção pessoal de cada participante em sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso que então emerge. Isto é, uma tal noção de alinhamento tem a ver com aspectos dinâmicos de tais processos e, sobretudo, com sua natureza discursiva.

Outrossim, ainda a propósito de questões como as que acabo de assinalar, importa também fazer notar o que Bateson (1998 : 58/9) postula, quando observa que desde um momento mais precoce na vida, em que se pode perceber que o que é feito ou o que é dito representam sobretudo manifestações nas quais se pode confiar ou não, que se podem mesmo falsear, ou corrigir, ou confirmar, inscrevem-se na linguagem subentendidos que têm a ver com condições complexas como as de empatia, de identificações, e outras similares. E, junto disto — ao desenvolver o que nomeou por teoria do “duplo vínculo” — este autor se reporta então a situações que toma como enfrentamentos para com mensagens paradoxais (apud Ribeiro & Garcez, Ibid : 57). Tal qual, por exemplo, a que uma

criança comum pode tornar-se capaz de resolver, quando sua mãe lhe fala que a ama e, ao mesmo tempo, se diz ocupada demais para aceitar tê-la junto de si. Ainda tendo o próprio Bateson (Ibid : 69) assinalado que, em contrapartida, quem se tenha construído como esquizofrênico não vai poder se desvencilhar de tais ambigüidades, na medida em que, por um grave bloqueio de desenvolvimento, não lhe será possível aprender a descobrir sentidos viáveis, mesmo em mensagens do tipo daquela que foi exemplificada acima. Ou seja, para tal esquizofrênico o problema está em que ele vai lidar com ambivalências com a total intensidade de uma verdade literal. Questões estas acerca das quais Ribeiro & Garcez (Ibid) acrescentam que, no dia a dia, de fato usuários de uma língua se defrontam com subentendidos, cujos sentidos devem ser negociados — inclusive em termos de significados até mesmo opostos aos que terão sido discursivamente explicitados — como nos casos em que se implicam ironias, brincadeiras, provocações, etc. Situações nas quais, então, parceiros precisam captar sejam graus de ambivalência e suas funções, sejam as relações sutis nas relações de subordinações entre mensagens implícitas discursivamente construídas.

Deste modo, ainda a propósito de questões como estas últimas, fica então oportuno um retorno a Bakhtin (1997 : 132), quando este também assinala que “compreender a enunciação de um outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente”. Inclusive porque, em termos de interpretações de

tais mensagens, qualquer usuário de uma língua estará se defrontando com ambivalências que deve reduzir. Isto tudo também pressupondo então o contexto — que precede o texto — que, por sua vez, implica em situações contextualizadas que não são generalizáveis e, deste modo, adquirem força de significações interpessoais (Fairclough, 1992a : 81/2). Juntando-se também ao que foi posto o que Goffman (1998 : 89; 95) faz notar, quando observa que em tais situações participantes podem mesmo negociar sentidos que, em termos de alinhamentos projetados, vão ter ainda a ver com o que toma por imaginário essencial da fala, assinalando a este respeito que:

*“O que a natureza divide a fala fri-  
volamente insere, si-  
tua e mistura. Da  
mesma forma que  
dramaturgos podem  
colocar qualquer  
tipo de universo no  
palco, também nós  
podemos representar  
[...] em nossa conver-  
sação”.*

Nestes mesmos termos, como fazem ver Nystrand & Wiemelt (1991 : 29), mesmo quem escreve pode dispor de estratégias de negociações de sentidos tais como aquelas que se dão numa díade oral onde, no caso, se praticam estratégias paralinguísticas que não se têm na escrita. Isto é, ao escrever também por subentendidos qualquer usuário de uma língua pode projetar alinhamentos capazes de deixar à mostra inclusive evidências de uma sua ironia, ou de um seu ceticismo, ou ênfase, entre tantas outras, quando vai estar exercendo variadas modulações de suas *vozes*. *Vozes* estas que se entendem como modos pelos quais se situam representações sociais e posicionamentos, mesmo particulares, através dos quais participantes atuam por diversificadas óticas pessoais, tomada a interação discursiva como um modo de

ação no mundo (Aronowitz & Giroux, 1991 : 100; Nystrand & Wiemelt, 1991 : 29; Moita Lopes, 1998a : 304). Isto entrando inclusive em consonância com o que coloca Abbud (1995) quando esta refere que um contexto socialmente partilhado deve ser entendido como campo de ação multivocal, onde *vozes* múltiplas e multifacetadas emergem na interação entre participantes engajados no discurso. Fazendo-se importante aduzir a tal respeito que uma tal noção se ancora primordialmente no conceito de que uma *voz* é pela própria natureza multidimensional, complexa e mesmo contraditória, já que se instaura nas (e pelas) próprias diferenças, por onde (e onde) se posicionam participantes, em contextos socialmente instituídos. Fatos que afinal condizem com o que observam Aronowitz

**“(...) o uso de uma língua não pressupõe significados absolutos ou universais, decorrendo disto diferentes possibilidades para que cada ser humano construa suas próprias e múltiplas relações consigo mesmo, com o(s) ‘outro(s)’ e com o próprio discurso negociado.”**

& Giroux (1991 : 93; 100-102), quando enfatizam a questão de que o uso de uma língua não pressupõe significados absolutos ou universais, decorrendo disto diferentes possibilidades para que cada ser humano construa suas próprias e múltiplas relações consigo mesmo, com o(s) ‘outro(s)’ e com o próprio discurso negociado. A isto tudo se juntando então a noção de conflito que diferenciadas *escutas* e *vozes* múltiplas instigam, mobilizando participantes de contextos sociais, na justa medida em que ao mesmo tempo em que cada um deles fica sendo um ‘outro’, fica também mantida, simultaneamente, sua diferença.

A tal propósito, faz-se oportuno ainda pontuar que, como bem ilustra um estudo levado a cabo por Maybin & Moss (1993 : 11), mesmo conversas acerca de textos escritos trazem à tona variadas *escutas* e usos de diferentes *vozes*, inclusi-

ve entre participantes de um contexto particular compartilhado. Ou seja, em tais contextos, pela prática de diversificados tipos de leitura, um mesmo texto pode ser (re)construído pela via de múltiplos sentidos que, a depender de alinhamentos projetados por seus usuários, não serão sempre os mesmos. E com isto quis também recolocar que de fato significados de uma língua são continuamente negociados, quando cada participante interage com o ‘outro’ instaurando-se cada qual, assim, enquanto alteridade, em processos que também se fazem interpessoais, quando se posicionam discursos de identidade. Tal qual pode estar observando Gerdli (1996), quando o

mesmo diz de buscas por uma “*cumplicidade*” entre parceiros, em situações de práticas discursivas, mesmo em usos de uma língua escrita, chegando neste sentido a evocar o personagem ‘Robson Cru-

soé’ visto por Michel Tournier (1991) na obra “Sexta-feira ou os Limbos do Pacífico”. Personagem que procura incessantemente por um outrem, no universo desabitado de uma ilha, onde perigosamente tem ameaçada sua condição de um ser humanizado que se vê em risco pelo desamparo que lhe advém de um naufrágio, que o faz por grande tempo solitário. E personagem que, bem adiante na história, ao poder inesperadamente dividir seu dia a dia com o jovem ‘Sexta-feira’ — nativo expulso de uma outra ilha, desconhecida esta para sua civilização de origem — sente renascerem as esperanças de ter novamente junto a si a “*cumplicidade*” de um parceiro que todavia mostra-se sempre, em tudo, diverso do que lhe é possível reconhecer. Parceiro então com quem não consegue resgatar uma tal “*cumplicidade*” perdida e em seu âmago tão urgentemente

demandada, na medida em que entre os dois homens imperaram apenas suas irremovíveis "diferenças". E tipos de "diferenças" que, então, na ausência de suas complementares "semelhanças", puseram apenas à mostra um rigoroso corte entre os universos humanizantes deste e daquele. Universos afastados nos quais cada qual pudera se reconhecer e ser reconhecido, tanto 'Robson' quanto 'Sexta-feira', também como um 'outro'. E corte que talvez Tournier (Ibid) estivesse a utilizar como a uma espécie de artifício metafórico para então subentender, em tal ficção, uma barreira em processos de alinhamento. Barreira em função da qual seu personagem 'Robson' estaria pois a sofrer dores e angústias de um como que "surdo-emudecimento" de si mesmo. No caso, não no caos da falta de sentido onde se perde o psicótico, mas no limbo de uma relação discursivamente vazia.

De qualquer modo, a uma história como a que acabo de mencionar se reporta Geraldí (Ibid) para discutir a questão de uma "cumplicidade" mesmo na construção do texto escrito, por onde também se pode depreender que a busca por tal "cumplicidade" é inclusive em si mesma parte constitutiva de um processo através do qual, como observa Moita Lopes (1995: 200), se engendram ações sociais que se fazem dependentes de realizações discursivas. Ações sociais que, como já assinaléi, continuamente se reconstróem em situações particulares, através dos significados que cada qual estará dando a si mesmo e aos demais engajados no discurso.

Assim, a partir do que venho pontuando, ao tomar o discurso como modo de ação no mundo trago para este estudo questões que têm a ver com negociações

de sentido, em processos de alinhamento entre participantes de uma sala de aula da L2 escrita de aprendizes surdos FNs de Libras, onde significados estarão sendo socialmente construídos. A propósito do que, como já pude discutir anteriormente, estarei considerando que processos em questão estarão também sendo atravessados por conflitos, quando subentendidos estiverem sendo negociados em trabalhos desenvolvidos no contexto-alvo em causa. Partilhas, negociações e conflitos, nos (e pelos) quais participante do estudo em questão estarão demandando pela construção e pela transformação da própria realidade de um mundo social onde (con)vivem, ao posicionarem discursos de identidade.

**"O trabalho em questão foi desenvolvido a partir de material coletado por um estudo anterior, numa escola especial pública do Rio de Janeiro, nos meses de maio/junho de 1998."**

## Contexto e Metodologia da Investigação

O trabalho em questão foi desenvolvido a partir de material coletado por um estudo anterior, numa escola especial pública do Rio de Janeiro, nos meses de maio/junho de 1998.

O contexto-alvo foi o de uma sala de aula de nível 4 de Português escrito como L2 de surdos FNs de Libras, tendo participado como profissionais: Marta Ciccone (referida adiante como MARTA), em colaboração com a professora da L2 escrita (referida depois como VÂNIA). Professora esta que inclusive se interessou em colaborar neste estudo, em vista de já estar participando de um trabalho de consultoria desenvolvida em sua instituição. Consultoria esta que — desde o ano anterior — já vinha tratando sobre interação e

discurso em sala de aula, em termos da aquisição da L2 em pauta, conforme mencionado anteriormente.

Por seu turno, o grupo de participantes surdos foi composto por três alunos (de agora em diante: CELSO; GERSON e JÚLIO) e duas alunas (adiante referidas como: JANE e VITÓRIA) — num total de cinco — com faixa etária variando de 16 à 22 anos de idade. E, ainda como participantes para apoio técnico de filmagens, foram convidadas quatro acadêmicas de um curso de Fonoaudiologia, da mesma cidade, que se revezaram nesta atividade durante o período programado (referidas, no caso, como: BRANCA; CÉLIA; FLÁVIA e JACIRA).

Como instrumentos de coleta para

os dados foram utilizados: entrevista inicial em grupo com os alunos; diário de anotações que colhi em sala de aula; diário de anotações que registrei em encontros agendados com a professora; filmagens de cinco aulas inteiras e sucessivas.

Com os alunos surdos aconteceram dois encontros em sala de aula, antes que se iniciassem as filmagens das aulas previstas: num primeiro, discutimos sobre questões do trabalho que fomos desenvolver; num segundo fiz com eles a referida entrevista inicial em grupo, quando pudemos também conversar sobre indagações que estavam sendo postas. Por seu turno, com a professora de sala de aula foram agendados e aconteceram cinco encontros pessoais, para discussões e leituras de textos teóricos sobre noções cruciais do estudo a ser desenvolvido, bem como sobre dados coletados durante todo o transcorrer da investigação, cujo material retomo.

Em relação às filmagens, as mesmas foram tecnicamente organizadas — antes e após cada dia — tanto com as auxiliares para este tipo de trabalho, quanto com a

professora de sala de aula, tendo o material coletado somado ao todo 520 minutos em fita de vídeo-cassete. Neste serviço, o foco preferencial para as tomadas das cenas visou contemplar o que ocorria em sala de aula como um todo. Ou seja, procurando facilitar uma posterior leitura do material filmado como fruto de acontecimentos que estivessem representando, de algum modo, ações recíprocas e complementares, tidas elas como advindas de eventos interativos e organizados socialmente num tempo real. Isto é, como assinala Erickson (1982 : 213), buscando disponibilizar uma abordagem interpretativa que fosse propiciada por uma observável consistência de co-ocorrências captadas em todas as situações-alvo.

Em termos das convenções gráficas, organizadas para as devidas transcrições do material filmado, trabalhei com modelo que em sua quase totalidade foi de minha própria autoria, na medida em que não foi possível localizar em bibliografia especializada um sistema que já houvesse sido descrito para tal e que, então, pudesse dar conta dos vários modos de linguagem utilizados e com os quais me defrontei no material em questão. Assim, e mesmo à guiza de uma relação de possibilidades tratadas, coloco a seguir as mencionadas convenções que utilizei:

- **Português escrito no quadro**
- **aaaa:** Libras
- (informações e observações do narrador)
- [duas expressões concomitantes
- ((...)) corte entre cenas
- AAAA: Português oral
- [PORTUGUÊS ORAL INAUDÍVEL e/ ou SONORIZAÇÃO ORAL ININTE-LIGÍVEL]
- **aaaa:** uso de sinais simplificados da Libras (ou 'interlíngua' <sup>1</sup>)
- **a-a-a-a-a:** soletração pelo alfabeto manual <sup>2</sup>

**“(...) estarei partindo para uma investigação inicial acerca de negociações de mensagens implícitas em processos de alinhamento, em situações de discursos de identidade de alunos surdos FNs de libras, no contexto-alvo em causa.”**

Quanto à transcrição de falas sinalizadas, cumpre assinalar que esta estará sendo feita, também neste trabalho, por um registro do tipo palavra por palavra que o usuário praticou, enquanto se comunicava. Isto porque não há um sistema gráfico específico para a escrita de uma língua de sinais, o que então deve ser complementado com a explicação de que, como colocam Hoemann, Oates, Hoemann (1983 : 103):

*[...]há limitações numa glosa que devem ser mantidas em mente. Uma glosa não contém toda a informação presente na frase originalmente transmitida em sinais. Boa parte do conteúdo semântico de uma mensagem é apresentada por meio da expressão facial e da linguagem corporal do falante [...]nenhuma dessas coisas está incluída numa glosa.*

Outrossim, conforme mencionei na introdução deste trabalho, na ocasião anterior investiguei processos de ajustamentos discursivos na construção social do significado no contexto eleito, quando a metodologia utilizada se filiou ao paradigma interpretativista e foi de natureza etnográfica crítica de cunho colaborativo. Em especial, na medida em que assim se puderam problematizar ações cotidianas, detalhando-se com isto aspectos situados em tais práticas, ao mesmo tempo em que profissionais envolvidos puderam estreitar atitudes de colaboração mútua e centrar interesses em significados situados em suas próprias ações, o que, em função de interações

entre participantes, pôde contextualizar socialmente tais atuações (Liberali, 1994; Romero, 1998 : 89).

Na investigação à qual me reporto, no momento, mantido o desenho do trabalho anterior e como anunciei oportunamente, estarei partindo para uma investigação inicial acerca de negociações de mensagens implícitas em processos de alinhamento, em situações de discursos de identidade de alunos surdos FNs de libras, no contexto-alvo em causa. Isto é, estarei interessada no que estará significando o que puder ser encontrado a tal propósito, e como isto estará se organizando.

## Análise dos Dados

Nesta seção, passo a tratar da análise de dados que foram coletados pelos instrumentos utilizados, segundo critérios da investigação em causa. Cabendo observar que não serão consideradas no uso da L2 escrita questões sistêmicas que ainda não tenham sido esgotadas no contexto contemplado, tomados em causa interesses específicos deste trabalho.

## Variedades de posicionamentos e demandas via L2 escrita

Como refere Moita Lopes (1998a : 310): *as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares, nas quais estão posicionados.* A este se jun-

<sup>1</sup> Por simplificação de sinais refiro-me a um dado tipo de prática, cuja conceituação teve sua origem na década de 70 através de trabalhos de Selinker (apud Moita Lopes, 1996b : 113-121) e que se nomeou como “interlíngua”. Ou seja, uma língua de transição entre uma língua nativa (L1) e uma outra (L2 ou LE), em certa altura do processo de sua aquisição. Aqui, o termo foi posto para dizer do uso de sinais da Libras que, no caso de pessoas ouvintes, se dá sem um domínio ainda completo da língua nativa dos alunos surdos.

<sup>2</sup> O alfabeto manual consiste no uso de configurações da mão, sendo que cada uma destas posições representa uma letra – no caso, letras do alfabeto da nossa língua portuguesa – de tal modo que se pode soletrar qualquer palavra. Tal prática é conhecida, também, por datilologia (Fine, 1977 : 136).

tando o fato de que numa língua não existem significados fixos ou absolutos (Aronowitz & Giroux 1991: 100; Nystrand & Wiemelt, 1991; Moita Lopes, 1995) e disto decorrendo, pois, diferentes possibilidades para que coadjuvantes negociem sentidos implícitos em discursos de identidade. Situações nas quais — por processos de alinhamento projetado — vão estar fluindo orientações de cada qual tanto em relação a si mesmo e/ou ao(s) seu(s) parceiro(s), quanto em termos do que tem a ver com o próprio discurso que então vai sendo construído (Bateson, 1998; Goffman, 1998). De onde também se depreende que, nas diversificadas situações onde se exercem discursos de identidade, estarão inclusive se evidenciando vozes de natureza complexa e multidimensional. Vozes estas que, como já mencionei anteriormente, tomo como modos de manifestações particulares e de representações sociais, que instituem meios pelos quais participantes engajados em ações discursivas atuam através de variadas posições pessoais (Aronowitz & Giroux, 1991; Nystrand & Wiemelt, 1991; Abbud, 1995; Maybin & Moss, 1993).

A tal propósito, situações que abordo a seguir trazem evidências acerca da negociação de mensagens subjacentes a discursos de identidade, quando inclusive alunos surdos se diferenciam em posicionamentos e demandas. E, em termos de um primeiro caso, tomo em seguida exemplos de interação nos quais o aluno JÚLIO me endereça respostas escritas na entrevista inicial que fiz em grupo com todos os participantes surdos, o que se deu no segundo encontro que tivemos em sala de aula, antes de se iniciarem trabalhos de filmagens das aulas previstas:

(— Você gosta de estudar?) Por que?

(Sim) *“porque é muito importante para minha vida para futuro, para trabalho melhor, profissionais melhores, salario boa Vida e tem direito, dever e cidadão. Une com outras pessoas em conviencição”.*

Neste primeiro exemplo, ao me dar sua resposta JÚLIO inclui num seu projeto de vida profissional futura uma sua visão mais crítica com relação a uma almejada cidadania. Paralelamente, ainda me oferecendo indícios de uma sua leitura da própria escola como lugar sócio-historicamente instituído, ao dar a entender que pressupõe ali um processo de construção de conhecimentos, que lhe podem franquear uma futura inserção profissional na vida. Com isto, me deixando então à mostra sinais de querer atingir valores e ganhos humanos comuns que, inclusive, acaba sugerindo serem de dupla natureza: tanto de uma qualidade genuinamente partilhada quando diz *“[...]direito dever e cidadão. Une com outras pessoas em conviencição [ou convivência]”*, quanto de um caráter que prima pela própria autonomia desejante, quando fala em *“[...]salario boa Vida”*. Sentidos que negocia comigo ao contextualizar criativamente numa única resposta evidências que dizem de tais demandas contrapostas e advindas de uma sua expectativa de vida futura, discursivamente posta via L2 escrita. Valendo também acrescentar que num próximo exemplo, na mesma situação de entrevista inicial em grupo, este mesmo aluno mais uma vez procura se alinhar para negociar subentendidos comigo, conforme o que se observa em:

(— Você acha que esta Pesquisa pode ajudar você?) Por que?

(Pouco) *“porque eu só quero o curioso que você vai agir para surdos, que aprendem tudo, mas eu não sei o que é pesquisa”.*

Isto é, novamente agora JÚLIO usa de um posicionamento que também se privilegia de mensagens implícitas, quando tenta projetar um dado alinhamento discursivo de modo a poder partilhar comigo apreciações mais internas suas. Assim, de início informa que acha que o trabalho proposto vai poder ajudá-lo *Pouco* e então implica uma sua atitude crítica à qual subjaz uma sugestiva dose de desconfiança, quando como que me dirige um tipo de promessa de cuidadoso controle, o que se depreende em: *“porque eu só quero o curioso que você vai*

*agir para surdos”*. Junto do que, ainda deixa implícito o desejo de ser entendido como pessoa eficiente, ao observar sobre surdos como ele: *“[...]que (eles) aprendem tudo”*, ao mesmo tempo em que anexa também indícios de um certo tipo de desejo de reparação. Isto é, em função da crítica que se permitira me endereçar de início, finaliza sua mensagem explicitamente reconhecendo um seu desconhecimento acerca de um dado saber que, ao que tudo indica, subentende ser próprio da minha pessoa, me dizendo então: *“[...]mas eu não sei o que é pesquisa”*.

Assim, com um tal tipo de resposta JÚLIO projetara um alinhamento discursivo, através do qual me convidava a enfrentar subentendidos variados, para isto me oferecendo pistas consistentes ao negociar sentidos que — pela via de um seu uso criativo da própria L2 escrita — pude (com)partilhar com ele. Tal qual o que se dá, em termos de interpretações de mensagens subjacentes, quando parceiros se defrontam com ambivalências que devem reduzir. O que, como neste caso, pressupõe o contexto que — ao preceder o texto — implica em situações contextualizadas não generalizáveis que, assim, adquirem força de significações também de ordem interpessoal (cf Fairclough, 1992a: 81/2). Ou seja, buscando situar tais subentendidos JÚLIO orientava seu discurso em relação a minha pessoa enquanto parceira, cujas expectativas já conhecera em encontro anterior, quando conversei com todos os participantes surdos desta sala de aula sobre a investigação que iríamos desenvolver juntos. No caso, a questão em causa versando sobre processos de construções discursivas via L2 escrita, em consonância com um projeto pedagógico de natureza bilíngüe que, como ele sabia, vinha sendo implementado nesta sua escola. Fato que implicou, pois, em que estaríamos trabalhando especialmente com o Português escrito como língua-alvo, enquanto aquisição cujo processo permanece problematizado nesta área (cf Strömqvist, 1994; Góes, 1996; Souza, 1996). A tal respeito, valendo também acrescentar uma conversa escrita no quadro, entre este mesmo aluno JÚLIO e sua professora VÂNIA, agora em situação de aula:

**JÚLIO** *Eu penso que você quer os surdos ser provável comunicação com em uns outros?*

(apagara algo que escrevera depois da palavra 'comunicação' e, ao final, aponta duas vezes para VÂNIA)

**VÂNIA** (escreve, respondendo para **JÚLIO**) *Sim. E com ouvintes também. Eu quero que os surdos se tornem cidadãos.*

(olha na direção de **JÚLIO**)

Aqui, com relação à pergunta de **JÚLIO** nota-se nela ainda uma outra maior sotoposta, onde este aluno pergunta de uma maneira implícita se **VÂNIA** — professora ouvinte que trabalha com a L2 escrita — desautorizaria ou não o uso discursivo da Libras por parte de seus alunos, como que indagando se ela considerava que sujeitos surdos, como ele, podem desenvolver uma possível e legítima comunicação entre si. Alinhamento que **VÂNIA** — por um ajustamento mútuo — parece aceitar, buscando também negociar a construção de um significado social de alcance mais amplo, ao responder que **Sim** [e aqui mostra pois reconhecer que surdos já usam uma língua legítima: a Libras, acrescentando] **E com ouvintes também. Eu quero que os surdos se tornem cidadãos.** Isto é, deste modo oferecendo evidências discursivas de que inclusive acredita que sujeitos surdos podem alcançar o direito de se incluírem num mundo maior a ser compartilhado com ouvintes. Aliás, algo bem próximo do que o próprio **JÚLIO** já me dera a entender sobre expectativas suas, o que mencionei acima acerca de uma sua resposta na entrevista inicial que fizéramos, quando ele justificou que gosta de estudar: *“porque é muito importante para minha vida para futuro, para trabalho melhor, profissionais melhores, salario boa Vida e tem direito, dever e cidadão. Une com outras pessoas em convienção”*.

Em contrapartida, no caso de um outro aluno surdo — **CELSO** — estarão se distinguindo evidências pelas quais pa-

rece patentear-se uma espécie de orientação através da qual estarão sendo privilegiados discursos alheios, como busco discutir adiante. E, com tal intento, inicialmente abordo respostas que este aluno me ofereceu, na mesma entrevista já mencionada acima:

- 1 Você sabe ler em Português? *Sim*
- 2 Você sabe escrever em Português? *Pouco*
- 3 Você aprende na Aula de Português? *Sim*
- 4 O que é mais difícil: Ler/Escrever/ Ler e Escrever? *Nenhum*

Isto é, **CELSO** me responde saber ler em Português (*Sim* — na 1ª linha) e ter maior prejuízo na escrita (sabe *Pouco* — na 2ª linha). Inclusive, entre seus colegas é o único que me informa que aprende na aula de português (*Sim* — na 3ª linha) e ainda me responde que nem ler e nem escrever lhe seja difícil (na 4ª linha), mesmo tendo afirmado saber escrever *Pouco* (na 2ª linha).

Além disto, em suas respostas a duas próximas perguntas — *A sua professora gosta de conversar com você?* e *A sua professora acredita que você vai saber ler e escrever?* — embora todos os demais colegas tenham dito que sua professora gosta de conversar com eles, **CELSO** afirma que isto só acontece *às vezes*. Ainda que, em seguida, mostre poder perceber uma confiança da professora num seu futuro ganho, respondendo *Sim* à segunda destas últimas perguntas. Ou seja, por tais tipos de respostas começam a se desenharem sinais de uma sua possível inconsistência discursiva, o que ainda persiste no que vem a seguir:

- 1 O que você não gosta de Ler na Escola? —
- 2 Você sabe Ler em Português? *Pouco*
- 3 Você sabe Escrever em Português? *Pouco*
- 4 O que você gosta de Escrever na Escola? *Português*
- 5 O que você mais gosta de Ler na Escola? *Geografia*

De fato, aqui **CELSO** responde que não tem restrições a qualquer tipo de leitura escolar (1), muito embora para as duas perguntas seguintes informe que sabe ler e escrever *Pouco* (2 e 3). Ao mesmo tempo, responde que gosta de escrever *Português* em sua escola (4) e — consultado, pessoalmente, neste momento — informa que gosta de fazê-lo na aula de L2. Mesmo que tenha apontado a *Geografia* como matéria que mais gosta de ler na escola em sua próxima resposta (5), o que parece pois indicar uma sua dificuldade em conseguir expressar discursivamente opiniões mais definidas, como o que já se viu acima, o que também se pode entrever em:

(— Você acha a sua Escola boa?) Por que? (*Mais ou menos*) *“Porque vai precisar melhorar no X” (nome da Escola).*

(Você acha que esta Pesquisa pode ajudar você?) Por que? (*Sim*) *“Porque eu acho melhor da ajuda fazer material”*.

Respostas nas quais **CELSO** deixa sem fundamentar devidamente motivos mais claros a serem entendidos como argumentos do tipo solicitado pelas perguntas em questão, o que ainda outra vez parece indicar uma sua dificuldade em posicionar respostas personalizadas mais definidas.

A propósito de tais observações, valendo então acrescentar anotações que fiz em sala de aula com relação a este mesmo aluno:

- *CELSO tem permanecido na sala durante intervalos das aulas, quando busca ser simpático comigo e com sua professora. Na maior parte do tempo, no entanto, apenas sorri quando se sente olhado, ou tenta breves observações (anotação no 3º dia de filmagem).*

- *O aluno CELSO é quem mais solicita a atenção da sua professora durante as aulas e, ao mesmo tempo, não aparenta qualquer tipo de incômodo por não poder ser atendido todas as vezes em que a requisita (o teor desta anotação foi repetido em duas ocasiões: 1º e 3º dias de filmagem)*

Paralelamente a isto, cabendo ainda mencionar uma espécie de diálogo que CELSO busca entabular em sala de aula com sua professora, usando para isto a L2 escrita no quadro:

**CELSO** *Como você conseguiu da faculdade?*

(VOCÊ // [COM FALA DISTORCIDA] (apontando na direção de VÂNIA))

**VÂNIA** (sem aparecer no filme) *PRA MIM?/ OUTRA VEZ?// (reaparece no filme e escreve no quadro) Foi muito difícil. Eu precisei estudar e ler muito. Mas foi ótimo porque eu agora posso estar ensinando Português para vocês.*

Quando aí se percebe que confidenciando que teve de [...] **estudar e ler muito** VÂNIA contextualiza indícios de ter podido perceber na pergunta de CELSO uma sua expectativa implícita: conseguir chegar ele mesmo a uma faculdade em seus estudos, tal qual ele já havia expresso em nossa entrevista inicial, quando me respondera que gosta de estudar: **"Porque precisa fazer da faculdade no futuro"**. Isto é, esta professora como que lhe subentende por sua resposta o fato de que para aquilo fica sendo necessário um maior empenho no uso da própria língua escrita, que como se sabe é a língua-alvo com a qual ambos e os demais trabalham naquela sala de aula. E, final-

mente, ela junta nisto um seu depoimento pessoal sobre o prazer que sente em participar daquele contexto que compartilha com seus alunos surdos, como que para animar CELSO que terá subentendido um seu desejo de, no futuro, poder compartilhar uma faculdade com estudantes ouvintes. De onde se pode também entender que, no processo desta interação, VÂNIA terá projetado um alinhamento pelo qual buscou negociar mensagens implícitas em sua resposta escrita, inclusive em termos de sugerir uma necessária objetividade da parte de CELSO, no que toca àquela sua demanda implícita. Até porque, simultaneamente a isto, importam acrescentar observações que registrei num dos nossos encontros agendados, quando esta professora me fala de um tipo de discurso com a mesma falta de objetividade, agora da parte dos próprios pais deste mesmo aluno:

- *Hoje, VÂNIA comentou comigo que CELSO é filho único e que seus pais posicionam expectativas em nada objetivas para com seu futuro acadêmico. Acrescentou que, ao mesmo tempo, este aluno nunca toma iniciativas em seu próprio dia a dia de sala de aula (anotação feita no 2º encontro)*

A partir disto, retornando então a questão de que, em especial com o que se teve no diálogo mencionado acima, CELSO parece que se atem a reproduzir o discurso de outrem, com isto inclusive deixando à tona fortes indícios de que se restringe a um tipo de empobrecimento pessoal em alinhamentos a serem projetados, na medida em que ficam em falta evidências de que se oriente a partir de demandas que lhe sejam próprias. Em consonância com tais indícios, cabendo ainda mencionar uma espécie de diálogo que este mesmo aluno tenta entabular por escrito comigo, em sala de aula, quando agora surgem sinais de uma sua intenção de meramente fazer presença, num momento em que todos os demais participantes aproveitavam para trocar idéias e opiniões variadas, usando para tal de mensagens escritas no quadro:

**CELSO** *perguntar?/eu perguntar?*

(meneia a cabeça [ORALIZANDO, SIMULTANEAMENTE, COM DISTORÇÃO] e, então, depois que MARTA assente com a cabeça, se volta para escrever no quadro)

**Onde você mora?**

(tendo se demorado antes de escrever a última palavra, indo buscar o apagador para junto de si, depois dando leves batidas com a mão no quadro, como que dando sinais de que não conseguia se decidir. Ao final, aponta o quadro para MARTA, que está fora do ângulo da filmadora)

**MARTA** (depois de ler a pergunta, escreve) **Eu moro na Lagoa** (volta-se na direção de CELSO que, no momento, não está visível no filme e diz) **ler** //

**CELSO** (meneia a cabeça, apontando o quadro para indicar que conhece o bairro, ao mesmo tempo em que sorri e repete com distorção:) **LAGOA/LAGOA/LAGOA** // (ainda sorrindo, volta para seu lugar)

Em contrapartida, já no caso do próximo exemplo se dá um tipo diverso de interação, quando agora a aluna JANE busca envolver-se discursivamente comigo, na entrevista inicial já mencionada anteriormente, quando lhe foi perguntado (*Você acha a sua Escola boa?*) *Por que?* e ela então me responde:

**(Mais ou menos)** *"Porque ela tem uma problema por causa no Brasília não paga nada. Uns alunos não participa o interesse do Português e nem costumam"*.

Momento no qual JANE me oferece um tipo específico de crítica ao explicitar certas preocupações que se voltam para o contexto geral da própria instituição, onde de início problematiza o que julga ser prejudicial na baixa de verbas com que contam profissionais daquela sua escola. Com isto, tratando de me indicar evidências por um alinhamento que pro-

jeta, através do qual pode me dar a entender que reconhece demandas que mostra pressupor nas pessoas dos profissionais com os quais trabalha como aluna nesta sua sala de aula, e mesmo na própria escola como um todo, ou seja: o faz como quem busca emancipar um seu discurso, em termos de quem também pode circular pelo lugar do 'outro'. Posição na qual acaba por negociar sentidos pelos quais demonstra inclusive partilhar comigo a questão de que se percebe e aos demais colegas surdos como (co)participantes, no processo mesmo da própria aquisição da L2 escrita, quando me diz: "[...] **Uns alunos não participa o interesse do Português e nem costumam**". Por subentendidos como estes, então, tendo JANE criativamente conversado comigo, via sua L2 escrita, ao me pressupor como um seu leitor destinatário.

## Buscando pelo 'outro'

Como observa Bakhtin (1987: 123), naquilo que toma por atividade mental do "nós" se instituem tanto a firmeza quanto a estabilidade de uma orientação social, sendo que a isto se fazem proporcionais diferenciações e amplitudes da própria consciência humana, enquanto tal. Ou seja, que o centro organizador de toda e qualquer enunciação situa-se na dimensão social, de onde inclusive se tem que mesmo um engajamento no próprio discurso escrito: "responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc". E, por seu turno, também como assinala Geraldini (1996) a procura pelo que toma como "cumplicidade" discursiva é a própria busca pelo 'outro', como um modo de atuação que nos franqueia um mundo coerente a ser compartilhado.

A tal propósito, nos exemplos a seguir estarei ventilando processos como estes, como o que se começa a entrever em respostas do aluno GERSON a perguntas da mesma entrevista inicial já referida anteriormente:

- 1 O que você Escreve fora da Escola? "**Bilbete amigo ouwiu**".
- 2 O que você gosta de Ler na Escola? "**Matemática e Português**".
- 3 O que você gosta de Escrever na Escola? "**Bilbete e Matemática**".
- 4 (—Você acha que esta Pesquisa pode ajudar você?) Por que? (Sim) "**Porque, eu quero aprender Português, você me ajudou**".

Respostas nas quais já se insinuam posicionamentos da parte de GERSON que já aqui começam a apontar para o desejo de usos da L2 escrita, que então lhe permitam oportunidades de se engajar num mundo social maior. Mundo este no qual ele subentende que também vai querer estar convivendo com 'outros' que serão ouvintes, no caso postos como: "**amigo ouwiu**" (1). Em relação a isto, compensando notar inclusive que o termo "**bilbete**" é utilizado por ele em duas de suas respostas (1 e 3) — o que, como se verá adiante, se constitui numa sua prática comum quando se comunica com ouvintes fora da escola — o mesmo se tendo ainda para o termo "**Português**" como objeto de um seu gosto pessoal (2 e 4). Ao lado disto, se podendo também observar um seu posicionamento a favor do trabalho que desenvolveríamos naquela ocasião, na medida em que, ao argumentar a respeito da validade de tal trabalho, me afirma: "**eu quero aprender Português**" (4).

A tudo isto se juntando, enfim, observações que anotei em sala de aula, com relação a este mesmo aluno, quando novamente se patenteiam sinais que corroboram com o que acabo de discutir acima, o que se tem em:

- Enquanto sua professora trabalha no quadro com a expressão **Eu comi o prato todo**, dando sequência a um caso que acabara de contar para os alunos, GERSON que estava sentado ao meu lado pediu, em Libras, para escrever algo neste meu caderno de anotações: "**Eu comi a mesa toda**".

Em seguida, me sorriu satisfeito e complementou: **entender / igual quadro lá**. No mesmo dia, já ao final desta aula, comemorei com ele, também por sinais, o fato dele ter escrito aquilo para me mostrar e ele, com muita seriedade, me respondeu em Libras, que gosta de aprender coisas novas para poder usar quando escreve para se comunicar com amigos ouvintes de fora desta sua escola (3º dia de aula).

Ainda a propósito de demandas com natureza similar às que venho pontuando, na sequência seguinte se tem um novo exemplo de interação em situação de sala de aula quando, no caso, a aluna JANE conversa também por escrito no quadro com sua professora VÂNIA:

JANE **Eu penso que na África tem muito problema por causa da fome de povo. Nós achamos que possível ajudar o todo países para África?**

(havia recebido alguma ajuda das auxiliares de filmagem: depois de olhar, na direção delas, apagara um ponto de interrogação após a palavra 'povo' (na 3ª linha) continuando a escrever a próxima parte — pondo a interrogação no final — e só então se voltando, para VÂNIA).

VÂNIA [ININTELIGÍVEL] DIZ PRA ELA] (olha na direção de JANE, que não aparece na filmagem, assente com a cabeça e, então, escreve) **Sim. Eu também acho que os povos do mundo inteiro precisam ajudar a acabar com a fome os países pobres**. (olhando para JANE, complementa: **entender** //

Ou seja, neste exemplo JANE implica leituras de um mundo social mais amplo, quando inclusive mostra desejos

por uma emancipação discursiva ao subentender uma sua crítica de alcance sócio-político maior, se posicionando criticamente contra danosas injustiças que populações inteiras vêm sofrendo, nesta época em que vivemos. E, neste caso, ao responder enfatizando diretamente esta mesma crítica, VÂNIA autoriza o discurso de JANE como que lhe mostrando que se alinhara e que compartilhava tal subentendido com ela. Até porque, note-se aquele seu comentário final quando, ao terminar de escrever sua resposta, esta professora diz para sua aluna que fora capaz de "entender", como que indicando mais claramente o que acabo de apontar, ou seja: VÂNIA dava a perceber, com tal comentário, que havia podido interpretar aquele sentido proposto por JANE, na mensagem que esta lhe endereçara.

Nesta justa medida, mesmo o próprio sentido deste comentário final de VÂNIA serve para que também se possa enfatizar que subentendidos se instituem discursivamente por processos de alinhamento que, mesmo na escrita, implicam em valores externos a uma língua. Isto é, que tais sentidos se constroem numa peregrina negociação entre participantes que atuam ao estarem engajados no discurso (cf. Aronowitz & Giroux, 1991). Entrando em consonância com isto colocações de Bateson (1998 : 58,9) e de Goffman (1998) quando estes assinalam que metamensagens emergem a partir de modos pelos quais participantes orientam a si mesmos, às suas interações com seus parceiros, bem como ao próprio discurso, quando subentendidos são introduzidos, negociados, aceitos (ou não), compartilhados e mesmo modificados, o que já discuti oportunamente.

Num outro caso, o exemplo seguinte mostra como a aluna VITÓRIA interagiu de outro modo comigo numa sua resposta a uma minha pergunta, em nossa entrevista inicial:

(—Você acha a sua Escola boa?) Por que? (*Mais ou menos*) "Pessoas muita fofoca também ciúme. Muito confusão horrível".

Ou seja, aqui VITÓRIA me deixa perceber um seu modo de projetar um dado alinhamento discursivo, através do qual tenta negociar uma espécie de 'troca-de-confidências', que implícita e que contextualiza criativamente via sua L2 escrita. Isto é, o faz por uma sua estratégia discursivamente posta de negociar comigo como um 'outro' pressuposto, enquanto sua destinatária. 'Troca-de-con-

fidências', pois, por onde, ao responder como o faz, me encoraja como sua entrevistadora a obter uma percepção sensivelmente mais ampliada a respeito de situações que ela julgou emocionalmente problematizadas, naquela ocasião, e de seus sentimentos mais pessoais a tal propósito. Ou seja, por uma tal projeção de alinhamento VITÓRIA como que me anima a me colocar em seu próprio lugar e, junto com isto, me dá indícios de que o faz para me confidenciar e então desabafar uma sua sentida desilusão a tal respeito.

### Pluralidades e contrastes em modelos femininos e masculinos

Como já discuti oportunamente, condições de gênero não se reduzem a atributos individualizáveis. Primordialmente, porque não são meras designações vazias mas condições conceitualizáveis como modos de se projetarem sentidos em atuações que emergem em diversificadas relações entre pessoas (Crawford, 1995).

Deste modo, como assinala Garcia (1993 : 31), a partir da grande variedade de vivências sociais no mundo se instituem pluralidades e diferenciações tanto em modelos masculinos quanto em femininos. De onde também se tem que, na exata medida em que relações entre pessoas ocorrem em práticas socialmente situadas, discursos de identidade são inclusive passíveis de serem contraditórios, mesmo em termos da própria condição do gênero (Moita Lopes, 1998c).

Assim, a seguir já se mostram evidências de que a aluna VITÓRIA deixa perceber contrastes num seu modo feminino de partilhar relações diferentemente situadas, com dois de seus colegas surdos. E inicio apontando um acontecimento que presenciei num intervalo de aula, conforme o que anotei no que se segue:

(Antes que se reiniciasse a 3ª aula filmada, no intervalo VITÓRIA quis me contar sobre desavenças suas com

um garoto surdo de outra turma e JANE comentou que era com um antigo namorado dela. VITÓRIA então deu mostras de não gostar do que lhe pareceu ser uma indiscrição de JANE e, logo em seguida, estendeu um pé olhando calmamente na direção de seu colega CELSO que acompanhava tudo. Este, aceitando aquilo como um pedido, agaxou-se e amarrou o cadarço do sapato de VITÓRIA, que havia se desfeito. A seguir, todos voltaram para recomenciar a aula.

Observações que, então, dizem de um tipo de atitude que entra em contraste com o modo pelo qual a mesma VITÓRIA se relaciona num outro dia em sala de aula, agora com seu colega JÚLIO, como o que se começa a assistir no momento em que VÂNIA a convida a conversar com quem quisesse, por escrito, no quadro:

- VÂNIA (para VITÓRIA) *ir você* //
- VITÓRIA *nada* / (olhando na direção de MARTA, como quem pede ajuda) *por favor não eu comunicar / comunicar não* (tenta esconder a face com os próprios cabelos longos para fugir à filmagem) //
- JANE (insistindo com a colega VITÓRIA) *escrever / comunicar português frase / ouvinte igual* //
- JÚLIO (para VITÓRIA, meneando a cabeça insistentemente e com sorriso claramente desafiador) *comunicar ir / perguntar / qualquer coisa / pensar // perguntar ela* (aponta na direção de MARTA) //
- VITÓRIA (para JÚLIO e depois para MARTA, com os cabelos longos caídos de modo a esconder o rosto) *por favor / não / não / por favor / não eu* //
- JÚLIO (para VITÓRIA, ainda sorrindo desafiadoramente) *comunicar ir / você*.

## **“A propósito de tal contraste, fazendo-se interessante também mencionar anotações que colhi na própria sala de aula, bem como outros que registrei a respeito de comentários da professora sobre o mesmo aluno JÚLIO em dois de nossos encontros agendados (...)”**

Ou seja, neste outro momento, percebendo-se em situação filmada VITÓRIA se faz tímida e tenta se esquivar do convite da sua professora, mas, tendo sua colega JANE insistido com ela, se torna foco da atenção do colega JÚLIO que então a pressiona com um sorriso especialmente desafiador. E, numa tal situação, se posicionando agora de um modo contraditoriamente indefeso, VITÓRIA primeiramente pede ajuda exatamente para este colega e só depois para MARTA. Porém, mesmo assim JÚLIO não a poupa e insiste em pressioná-la, enquanto ela busca se proteger da provocação que ele lhe dirige sem tentar enfrentá-lo, mas, tão somente voltando a esconder o rosto por detrás dos próprios cabelos longos. Ou seja, de um modo diverso, aqui VITÓRIA assume a postura de uma certa fragilidade — se deixando intimidar pelo desconfortável desafio imposto pelo colega JÚLIO — enquanto que com CELSO agira de uma maneira certamente em nada similar a esta, como se viu acima.

Otrossim, um tal comportamento desafiador de JÚLIO para com VITÓRIA entra também em contraste com um outro quando — num novo momento de sala de aula — este mesmo aluno trata agora a colega JANE de um modo diverso e todo especial, o que se pode começar a acompanhar quando — enquanto JANE faz para alguém uma sua pergunta por escrito, no quadro — ele comenta com seu colega GERSON:

JÚLIO (sorrindo para GERSON e apontando para JANE que escreve no quadro) **ela querer escrever di-**

**ficil / conhecer ela**// (e para JANE, quando ela já retornara para o seu lugar, ao haver terminado de escrever) **pergunta inteligente**// (meneando a cabeça e sorrindo de um modo sedutor para ela).

A propósito de tal contraste, fazendo-se interessante também mencionar anotações que colhi na própria sala de aula, bem como outros que registrei a respeito de comentários da professora sobre o mesmo aluno JÚLIO em dois de nossos encontros agendados:

- *Em encontro agendado, logo após a entrevista inicial com os alunos e ainda antes do início das filmagens, VÂNIA comentou que JÚLIO repetidas vezes a trata com certa irreverência. Como num dia em que — quando ela interrompera a aula para atender alguém que a chamara até a porta da sala — ele lhe dissera que ela e a outra pessoa pareciam cães ladrando um para o outro. O que VÂNIA disse ter ligado ao fato de que se atrasara em devolver a JÚLIO comentários a respeito de uma carta que ele escrevera para o próprio pai, com quem não vive. Fato que, para ela, servia para dar sentido àquela reação deste aluno.*
- *Em nosso segundo encontro agendado, a professora comentou que JÚLIO e JANE se namoram faz algum tempo. Quando lhe respondi que ainda não havia percebido aquilo VÂNIA observou que logo eu ia poder notar os intensos olhares*

“apaixonados” que ele dirige a JANE.

- *Hoje, no 3º dia de aula, notei que JÚLIO trata JANE de modo diverso daquele que lida com seus demais colegas. Ele lhe dá mais atenção e a ajuda demoradamente em todas as suas dúvidas, sempre que ela o requisita. Enquanto que JANE se senta ao seu lado, mostrando-se o tempo todo muito interessada e atenta nas aulas.*

Situações estas todas que, ao mesmo tempo, por um lado têm a ver com um JÚLIO que foi irreverentemente desafiador com VITÓRIA (que já se mostrara desafiadora com CELSO, mas fragilmente indefesa com ele JÚLIO) e, por outro, com atitudes sedutoramente solícitas do mesmo JÚLIO para com JANE. E notam-se, inclusive, observações que ainda mostram irreverências deste mesmo aluno para com VÂNIA, valendo então leituras feitas sobre isto da parte desta professora, também a partir de registros que fiz num nosso outro encontro agendado:

- *Em nosso encontro agendado para discussões finais, eu e a professora conversamos novamente sobre certas atitudes irreverentes de JÚLIO, em sala de aula, e eu lhe repeti que estas me pareciam muito comuns entre rapazes ainda em fim de adolescência, em geral (JÚLIO tem agora 19 anos). Recoloquei também que sua relação com ele me parecia rica porque, pelo que pudera observar, ela não se deixava incomodar com aquilo, o que eu achava ser bom para ele. Então, satisfeita, ela acrescentou que no conselho de classe da escola (de final de semestre letivo) um certo colega seu que também é professor de JÚLIO havia denunciado baixa significativa em seu aproveitamento, juntando a isto observações sobre atitudes inaceitáveis de rebeldia deste aluno em suas aulas. E que ela então havia ido em defesa de JÚLIO, inclusive me contando que*

*argumentara que acerca da nossa investigação eu me mostrara de acordo sobre o fato de que ele fora altamente colaborativo.*

Ou seja, ao que tudo indica irreverências de JÚLIO não são vistas como problemas para VÂNIA, na medida em que — ao me contar sobre seus contra-argumentos no ‘conselho de classe’ que acabo de mencionar — ela como que me deixava explícito que estava de acordo comigo, quanto ao que já havíamos conversado a respeito.

Já por seu lado, diferentemente de JÚLIO seu colega GERSON oferece mostras de que projeta e orienta seus relacionamentos de um modo diverso com figuras femininas, o que se pode depreender através da seqüência que se segue, e que se deu também em situação de sala de aula:

GERSON **escrever?//pode ir quadro escrever/lá?//**

VÂNIA (acenando, afirmativamente) **PODE/PODE//CLARO QUE PODE (voz acelerada) //VAI LÁ (voz mais lenta) //**

(GERSON vai para o quadro, enquanto três alunos tentam conversar em Libras, ao mesmo tempo, entre si)

((...))

GERSON **É preciso que eu procure encontrar Carla Perez**

(filmadora foca parte da frase escrita por GERSON no quadro e VÂNIA melhora a letra ‘c’ da palavra **encontrar** enquanto se ouvem, a um só tempo, risos altos, [COMENTÁRIOS ININTELIGÍVEIS] e fragmentos de exclamações)

GERSON (de pé, sorrindo e dirigindo-se para as auxiliares de filmagem ali presentes: FLÁVIA; JACIRA; BRANCA, olhando na direção da filmadora (por detrás de onde elas estão) **ciúme não/ciúme não/você/você/**

**você/três//ciúme nada/tudo bem** //(ainda sorrindo para elas, volta para sua cadeira e, já sentado, abre os braços num gesto simpático, olhando, diretamente, para a filmadora, com a qual JACIRA o focaliza, durante todo o transcorrer desta situação particular)

VÂNIA (rindo e olhando para as auxiliares de filmagem, que continuam em off atrás da câmera) **IH! IH! (voz lenta) / OLHA SÓ COMO ELE [INAUDÍVEL] QUE ELAS ESTÃO COM CIÚME (desacelerando a voz) / OLHA AÍ (voz acelerada) //**

(alunos riem e comentam o acontecimento, uns com os outros, em Libras)

Cabendo neste momento a ressalva de que naquela situação já não se trabalhava mais com o tema do subjuntivo dos verbos, como todos estiveram fazendo algum tempo atrás nesta mesma aula (modo verbal que, porém, se atesta no uso da expressão: “[...] **que eu procure encontrar**” naquela mensagem escrita de GERSON). Fato que põe em maior relevo a criatividade deste aluno que, com isto, incluiu num processo de alinhamento projetado uma participação mais direta das auxiliares de filmagem, servindo-se de subentendidos, como o confirmam seus subseqüentes comentários em Libras dirigidos a elas, assim que todos os presentes puderam ler o que ele deixara escrito no quadro.

Processo de alinhamento discursivo que lhe permitiu então um modo galante de se aproximar daquelas jovens, quando pressupôs sobre as mesmas que elas — enquanto mulheres — fossem, em sua opinião, se sentir ameaçadas (pelo fato dele poder ter de um interesse maior pela Carla Perez) com isto tentando lhes provocar ciúmes.

Assim, pois, aquele termo — “**Carla Perez**” — que GERSON usou (e que, como é de conhecimento mais geral, é nome de uma mulher jovem que goza na mídia da imagem popularizada de grande sensualidade) lhe terá servido como a uma

espécie de artifício discursivo para buscar ser notado pelas jovens auxiliares de filmagem, posicionando-se com isto como um rapaz adulto ao sugerir ser capaz de entender de certos atributos femininos. E, a tal propósito, notem-se comentários de VÂNIA e de VITÓRIA que, em seguida, dirigem suas mensagens para GERSON, ambas subentendendo então tipos de críticas, sendo inclusive assistidas por todos na sala:

VITÓRIA (em off) [EMISSÕES ININTELIGÍVEIS] (reaparece no filme e diz para VÂNIA, referindo-se ao colega GERSON) **fogo dele //**

VÂNIA (sorrindo e usando sinais simultâneos, em suas expressões orais) **TEM UMA PIADA (voz lenta) // FALA DA CARLA PEREZ (aponta para o quadro) / FALARAM (Carla Perez) tr // PROGRAMA? / —p—? / (tentando ajuda dos alunos para o sinal correto e, então, continua) **televisão J—Ô / gordo / gordo / (alunos assentem com a cabeça) JÁ SABE J—Ô perguntar ela / mulber (aponta para o quadro) //****

JÚLIO (emitindo sons para chamar atenção de VÂNIA) **Carla Perez / Carla Perez //**

VÂNIA **J—Ô perguntar (para Carla Perez) qual escolher círculo (VÂNIA pretendia usar, aqui, o sinal **prato**) ela gostar mais? // ela responder: círculo **marinex** (escreve no quadro) // (querendo dizer que Carla Perez teria respondido que seu **prato** predileto é da marca ‘marinex’, porque não conseguira entender bem a pergunta do seu entrevistador, cujo intento teria sido o de saber sobre uma preferência gastronômica da mesma)**

Inclusive, no caso de VÂNIA fazendo-se oportuno acrescentar neste ponto anotações de um nosso encontro agendado inicial:

• Neste nosso primeiro encontro

agendado, fazendo uma leitura inicial das respostas dos alunos em nossa entrevista inicial, comentei com a professora sobre o fato de GERSON haver acrescentado por escrito para mim, ao final da sua última página: *"Te amo"*. E completei que aquilo me parecia um tipo de observação de quem provavelmente não conheceria bem o sentido mais comum para uma expressão como aquela. A professora então julgou oportuno me advertir sobre o fato de que GERSON podia entender muito bem o que me escrevera. O que argumentou completando que ele já é conhecido na escola como quem está sempre tentando seduzir figuras femininas, incluindo as próprias profissionais da casa.

Comentários estes que concorrem para que se depreenda que, ao que tudo indica, com aquele seu caso cômico acerca da figura da tal *"Carla Perez"* VÂNIA terá querido subentender que GERSON mais uma vez tentava seduzir — sem qualquer tato — pessoas do sexo oposto. E talvez fosse interessante fazer notar que o tal caso como que menospreza a tal pessoa como alguém que terá sido incapaz de entender uma pergunta simples, numa sua entrevista com um conhecido apresentador de televisão. Ou seja, de certa forma isto pode ter sido posto para então mostrar a GERSON que ele se equivocara ao imaginar poder seduzir daquele modo aquelas jovens estudantes de um curso superior, cujo nível de conhecimento seria, pois, mais qualificado.

Com tudo isto, então, como o que já observaram Maybin & Moss (1993) em situações semelhantes, todos os subentendidos negociados na ocasião em pauta também concorreram para deixar à mostra leituras alternativas de um mesmo texto, num contexto particular compartilhado. Texto escrito e depois complementado em Libras, através do qual GERSON procurara — por uma representação

interiorizada do 'outro' mulher — projetar um alinhamento discursivo para implicitar seduções dirigidas, no caso, àquelas suas pressupostas destinatárias ouvintes, pela via de um uso criativo da sua L2 escrita.

## Considerações Finais

Na investigação inicial, em causa, considerei o fato de que aquilo com que participantes trabalham em salas de aula de línguas tem a ver com a construção social do significado. Até porque, também considerei que estes contextos são permeados por uma gama variada de conhecimentos que — acionados pelo professor e pelos alunos — se filiam inclusive a leituras de mundo, projetos de vida, expectativas políticas, etc. E, em consonância com tudo isto, levei então em conta que tais salas de aula acabam sen-

***"(...) considerei o fato de que aquilo com que participantes trabalham em salas de aula de línguas tem a ver com a construção social do significado."***

do atravessadas por forças de vital importância no que toca a processos onde emergem e se transformam identidades de seus participantes.

Outrossim, ainda parti da consideração de que em salas de aula de uma segunda língua — como o que se teve no caso específico desta investigação — se vão encontrar os mesmos processos que acabo de sublinhar acima, na justa medida em que nestas situações aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas e seus múltiplos desejos. Afinal, porque vão estar continuamente organizando e reorganizando percepções

acerca de quem são, de como são os demais parceiros e de como se relacionam com o próprio mundo social, onde (con)vivem. Tudo isto condizendo, pois, com a noção de que identidades sociais implicam em confrontos e mudanças contínuas, sendo deste maneira conceitualizadas como complexas, multifacetadas e sempre em processo.

Deste modo, utilizando exemplos encontrados no contexto-alvo contemplado examinei negociações de mensagens implícitas, que emergiram em situações de discursos de identidade. Situações nas quais pude apontar indícios consistentes de achados diversificados, a partir de alinhamentos projetados em decorrentes orientações discursivas.

Assim, no caso do texto de um dos

participantes surdos pude exemplificar subentendidos, através dos quais este mesmo aluno negociou tanto questionamentos acerca de um seu legítimo direito de uso da Libras, quanto demandas pessoalmente particularizadas e, ao mesmo tempo, de acesso a um mundo social mais amplo a ser compartilhado, então, também com pessoas ouvintes.

Num próximo exemplo, busquei apontar atuações discursivas de uma participante surda, como alguém que pôde circular pelo lugar do 'outro' enquanto destinatário ouvinte pressuposto. E, em outro caso ainda, aponte sinais de um

***“(...) mesmo via usos criativos da L2 escrita trabalhada como língua-alvo, participantes surdos se diferenciaram entre si no que toca a demandas e posicionamentos discursivamente negociados, no contexto contemplado.”***

esvaziamento discursivo em textos escritos por um aluno surdo, em cujos subentendidos inclusive se insinuaram fortes indícios de meras reproduções de expectativas próprias de familiares que lhe são mais próximos.

Por outro lado, também a partir da negociação de mensagens implícitas, demonstrei exemplos que trataram sobre demandas pelo ‘outro’ em situações de alinhamento projetado, inclusive, por aprendizes surdos. Exemplos nos quais aproveitei para enfatizar o fato de que sentidos se negociam por orientações discursivas, cujas pistas implicam em valores que se fazem externos a uma língua. Situações estas em que ainda pude fazer notar vozes de natureza complexa e multifacetada, que se atravessaram nos próprios discursos de identidade examinados. E vozes que tiveram então a ver com demandas por uma necessária cumplicidade com o ‘outro’ — também enquanto parceria ouvinte — em termos tanto de partilhas interpessoais particularizadas, quanto de valores sociais mais amplos.

Outrossim, exemplifiquei também multiplicidades e contrastes em relação a posicionamentos de modelos femininos e masculinos posta em causa a construção partilhada de mensagens subjacentes, em situações de discursos de identidade entre participantes surdos. Ou seja, em tais situações pude fazer notar que, em mais de um dos exemplos considerados, alunos deixaram à mostra contrastes em posturas e atitudes

que se diferenciaram, quando mobilizadas variações em alinhamentos projetados situados. E, num de tais exemplos, também pude fazer notar acontecimentos nos quais diferentes parceiros demonstraram realizar leituras variadas, num específico texto escrito por um dos aprendizes surdos. Isto é, com isto pude inclusive argumentar sobre a questão de que assim se reconfirmava não ser válida a idéia de que em contextos particulares se encontrariam supostos modos homogêneos de leitura, o que condiz, enfim, com a noção de que o significado não é fixo em qualquer língua. Acrescentando-se a esta também a própria noção de alinhamento que — mesmo em interpretações negociadas de mensagens implícitas — pressupõe processos de atuações que têm a ver tanto com posturas e posicionamentos, quanto com a própria projeção de cada participante em sua relação com o outro, consigo mesmo e com o discurso que então emerge. E com isto estou querendo recolocar que tal noção de alinhamento tem a ver com aspectos dinâmicos de tais processos e, sobretudo, com sua natureza discursiva.

Assim, por esta investigação inicial, ficaram à mostra evidências consistentes de que, mesmo via usos criativos da L2 escrita trabalhada como língua-alvo, participantes surdos se diferenciaram entre si no que toca a demandas e posicionamentos discursivamente negociados, no contexto contemplado. O que, afinal, condiz com o fato de que discursos de identidade são construções sociais que

estão permanentemente abertas no mundo, ao permearem práticas que se querem fazer inteligíveis no dia a dia das pessoas, em diversificados contextos sociais particulares onde interagem.

Com tudo isto, cumpre então assinalar que nesta investigação inicial não se puderam confirmar pressupostos tomados como uma das suas motivações centrais. No caso, pressupostos que têm suas origens em postulados que defendem o que tomam por “identidades surdas” que, como tal, estarão supostamente se ancorando em práticas de significações e representações sociais compartilhadas, especificamente, entre parceiros surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais. Em especial porque — em termos da construção do significado negociado entre participantes do contexto investigado — a própria qualidade dos achados deste estudo se prestou para evidenciar que participantes surdos FNs de Libras, ao exercerem variados e múltiplos desejos, posicionaram-se e aos seus discursos enquanto atuações sociais de identidades complexas, multifacetadas e mesmo contraditórias. Por outro lado, permanecendo em aberto uma outra questão: a de que se investiguem significados e modos de organizações de possíveis “representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre [...] as línguas de sinais, a surdez e os surdos” (Skliar, 1998: 72) que, no caso, poderão estar dando sustento a posicionamentos discursivos de natureza educacional a serem revistos, de maneira reflexiva e crítica, nesta área.

## Referências Bibliográficas

- ABBUD, S M B (1995) The Issue of Culture in Brazil: An Ethnographic Investigation. *University of London: PhD Thesis*.
- ARONOWITZ, S & GIROUX, H (1991) *Postmodern Education*. Minneapolis: Univ. of Minneapolis.
- BAKHTIN, M (1997) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo: Hucitec.
- BATESON, G (1998) Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B T & Garcez, P M *Sociolinguística Interacional*. P. Alegre: Age, pp57-69.
- BRITO, L F (1995) *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. R. de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CRAWFORD, M (1995) *Talking about Difference*. London: Sage.
- ERICKSON, F (1982) Audiovisual Records as a Primary Data Source. In: Grimshaw, A (ed) *Sociological Methods and Research*. Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research (V.11(2)).
- FAIRCLOUGH, N (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N (1992a) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N (1992b) (ed) *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- FINE, P J (1977) *La sordera en la primera y segunda infancia*. B. Aires: Medica Panamericana.
- FOUCAULT, M (1982) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- GARCIA, S M (1998) Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: Arilha, Ridenti & Medrado *Homens e Masculinidades - outras palavras*. São Paulo: Ecos 34, pp31-50.
- GERALDI, J W (1996) *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- GIROUX, H (1997) *Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness*. Howard Educational Review, Vol 67, n2, pp285-320.
- GÓES, M.C. (1996) *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados.
- GOFFMAN, E (1998) Footing. In Ribeiro, BT & Garcez, PM (orgs) *Sociolinguística Interacional*. P. Alegre: Age, pp70-97.
- GROSJEAN, F & LANE, H (1979) La langue des signes. In: *Langages* (56) Paris: Larrousse.
- GUMPERZ, J J (1998) Convenções de contextualização. In: Ribeiro, BT & Garcez, PM (orgs) *Sociolinguística Interacional*. P. Alegre: Age, pp98-119.
- HALL, S (1990) Cultural Identity and Diaspora. In: Rutherford, J (org) *Identity community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, pp222-237.
- HOEMANN, H W (1978) *Communicating With Deaf People*. Baltimore: University Park Press.
- HOEMANN, H W; OATES, E & HOEMANN, S.A. (eds.) (1983) *Linguagem De Sinais Do Brasil*. P. Alegre: Centro Educacional Para Deficientes Auditivos.
- LIBERALI, F C (1994) O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. *Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*. S. Paulo: PUC.
- LINELL, P (1990) The power of dialogue. In: Marková, I & Foppa, K (eds) *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, pp147-177.
- LINELL, P & LUCKMANN, T (1991) Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: Marková, I & Foppa, K (eds) *Argumentatives in Dialogue*. Hamel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, pp1-20.
- LINDSTROM, L (1992) Context contests: debatable truth statements in Tanna (Vanuatu). In: Duranti, A & Googwin, C (eds) *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge univ. Press, pp101-124.
- LURIA, A R (1980) *Fundamentos de Neurolinguística*. Barcelona: Toray-Masson. (MARKOVÁ, I & FOPPA, K (eds) (1990) *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf.
- MAYBIN, J & MOSS, G (1993) *Talk about texts: reading as a social event*. Journal of Research in Reading (16 (2)). The Open University / London Univ. Institute of Education, pp138-147.

- MEADOW, K P (1980) *Deafness and Child Development*. Los Angeles: Univ. of California Press.
- MOITA LOPES, L P (1994) *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: A linguagem como condição e solução*. DELTA Vol. 10.
- MOITA LOPES, L P (1995) Perceptions of Language in L1 Teacher-Pupil Interaction: The Construction of Reader's Social Identities. In: Schaffner, C & Wenden, A (eds) *Language and Learn*. Aldershot: Dartmouth Publishing Co, pp197-209.
- MOITA LOPES, L P (1996a) *Co-construcción del discurso en salón de clase: aliniamento según contextos mentales generados por el profesor*. Trab. Apresentado no V International Pragmatics Congress, México (mimeo).
- MOITA LOPES, L P (1996b) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L P (1998a) Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de L.1: A Construção da Diferença. In Signorini, I. (org.) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp303-332.
- MOITA LOPES, L P (1998b) *Discourse as social action: construting orientation identity in a school setting*. Trab. Apresentado no IV Congresso da International Society for Cultural Research and Activity Theory, Dinamarca (mimeo).
- MOITA LOPES, L P (1998c) *Narrativa como processo de construção da identidade social de raça em uma sala de aula de leitura de língua materna*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. P. Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (mimeo).
- NYSTRAND, M & WIEMELT, J (1991) *When is a text explicit? Formalist and dialogical perspectives*. TEXT, 11/1, pp 25- 41.
- PEIRCE, B P (1995) *Social Identity, Investment and Language Learning*. TESOL QUARTERLY (29/1), pp9-31.
- PERLIN, GT (1998) Identidades surdas. In: Skliar, C (org) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. P. Alegre: Mediação, pp51-73.
- PEYDRO, F J P (1981) *Diccionario Mimico Español*. Madrid: Federación Nacional de Sordos de España.
- RAJAGOPALAN, K (1998) O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Signorini, I (org) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp21-45.
- RIBEIRO, B T & GARCEZ, P M (orgs) (1998) *Sociolingüística Interacional*. P. Alegre: AGE.
- ROMERO, T R (1998) A interação coordenador e professor: Um processo colaborativo? *Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*. S. Paulo: PUC.
- RUTHERFORD, J (1990) *A Place Called Home: Identity and the Cultural Politics of Difference*. London: Lawrence & Wishart.
- SARBIN, T R & KITSUSE, J I (eds) (1994) *Constructing the Social*. London: Sage.
- SACKS, O (1990) *Vendo Vozes*. R. de Janeiro: Imago.
- SARUP, M (1996) *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburg: Edinburg Univ. Press.
- SCHILDROTH, A & KARCHMER, M (1986) *Deaf Children In America*. San Diego: College-Hill Press.
- SHOTTER, I & GERGEN, K J (1993) *Texts of Identities*. London: Sage.
- SKLIAR, C (1998) *A Surdez - um olhar sobre a diferença*. P. Alegre: Mediação.
- SOARES, M (1996) *Linguagem e Escola*. S. Paulo: Ática.
- SOUZA, R M (1996) *Que Palavra Que Te Falta? Tese de Doutorado em Lingüística: Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: UNICAMP.
- STOKOE, W C (1976) *Sign Language Structure*. Silver Spring: Linstok Press.
- STRÖNQVIST, S (1994) Language Acquisition, Processing, And Change-Perspectives on speech, sign, and writing. In Ahlgreen & Hyltestam (eds.) *Bilingualism and Deaf Education*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf (Vol. 27) . Hamburg: SIGNUM, pp219-238.
- SWALES, J (1990) *Genre Analises*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- TOURNIER, M (1991) *Sexta-Feira ou Os Limbos do Pacífico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.