

A LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA:  
PRÁTICAS DE LINGUAGEM CONSTITUTIVAS  
DA(S) SUBJETIVIDADE(S) DE UM GRUPO  
DE SURDOS ADULTOS

ANA CLAUDIA LODI\*

*RESUMO:* Este trabalho discute aspectos constitutivos da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos, a partir do desenvolvimento de oficinas bilíngües de leitura. A partir de interações discursivas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tal espaço possibilitou uma transformação dos lugares sociais assumidos pelos sujeitos, ao permitir o estabelecimento de diálogos entre histórias de vida e entre as diversas relações sociais construídas em e pelo grupo. Considerando que a subjetividade é sempre relativa, determinada pelos diversos olhares dos outros e construída em lugares e em tempos sócio-ideológicos distintos; um evento plural, marcado discursivamente, no qual o eu se completa dialogicamente na(s) relação(ões) com o(s) outro(s), as discussões realizadas neste estudo apontam para a necessidade de um repensar dos espaços educacionais como *locus* de interações discursivas e, portanto, de transformação e de constituição dos sujeitos.

*Palavras-chave:* Leitura em segunda língua. Língua Brasileira de Sinais. Sujeitos surdos. Subjetividade(s).

READING IN A SECOND LANGUAGE: LANGUAGE PRACTICES THAT  
CONSTITUTE THE SUBJECTIVITY(IES) OF A GROUP OF ADULT DEAF

*ABSTRACT:* Based on the realization of bilingual reading workshops, this work discusses some aspects that constitute the subjectivity(ies) of a group of adult deaf. Grounded on discursive interactions in Brazilian sign language (LIBRAS), such space allowed a transformation of the social places assumed by the subjects because it permitted the estab-

---

\* Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). *E-mail:* analodi@uol.com.br

lishment of dialogs between life stories and the different social relationships constructed within and by the group. Assuming that subjectivity is always relative, determined by the various looks of the others and constructed in distinct social-ideological places and times, and that it constitutes a plural event discursively marked, in which the self completes itself dialogically in its relationship(s) to the others, the discussions presented in this study highlight the need to rethink the educational spaces as *loci* of discursive interactions and thus of transformation and constitution of the subjects.

*Key words:* Reading in a second language. Brazilian sign language. Deaf subjects. Subjectivity(ies).

### Alguns pressupostos da teoria enunciativa de Bakhtin

**T**odo o arcabouço teórico bakhtiniano é fundado no *dialogismo* e, neste, linguagem e sujeito caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade. Um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais que se interceptam de múltiplas maneiras, imprimindo, assim, uma opinião plurilíngüe sobre o mundo. Além disso, todo discurso é perpassado por linguagens alheias sobre um mesmo objeto, pois este já foi falado, contestado, avaliado pelo discurso dos outros, na medida em que um objeto está sempre amarrado por pontos de vista, apreciações e entonações de outrem.

Desse modo, compreende-se que o sentido do enunciado é constituído na interação verbal, é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. Ele procede de dois sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação de um com o outro, como um elo numa cadeia de sentidos.

Do mesmo modo, ao se referir à questão da subjetividade, Bakhtin (1920-1930/1979, 1970-1971/1979)<sup>1</sup> enfatiza a necessidade do outro, daquele cuja voz é constitutiva do eu. Para ele, o eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro. Dessa forma, o *eu* bakhtiniano não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é outro, que lhe dará acabamento e completude. Meu eu só é percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através dos valores do(s) outro(s).

No entanto, a relação *eu/outro*, na qual minha autoconsciência é constituída, não é simples. Para Bakhtin (1970-1971/1979), esta relação, dialógica em essência, é fundada numa tríplice distinção: o *eu-para-mim* (representação que o eu faz sobre si próprio), o *eu-para-o-outro* (representação do eu devolvida pelo outro) e o *outro-para-mim* (representação que o eu constrói do outro).

(...) Tudo quanto pode nos assegurar um acabamento na consciência de outrem, logo presumido na nossa autoconsciência, perde a faculdade de efetuar nosso acabamento e apenas amplia em nossa consciência a orientação que lhe é própria; ainda que conseguíssemos apreender o todo de nossa consciência, no acabamento que ele adquire no outro, esse todo não poderia impor-se a nós e assegurar nosso próprio acabamento, nossa consciência o registraria e o superaria (...) a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro; quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento. Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que nos parece resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida. (Bakhtin, 1920-1930/1979, p. 36-37)

Esse retorno do eu sobre si mesmo não é coincidente com o *eu-para-mim* e nem tampouco com o *eu-para-outro*, pois o eu nunca é assimilado pelo outro: ele sempre ocupa um lugar de sujeito que se diferencia daquele ocupado pelo(s) outro(s). Para explicar esta separação *eu/outro*, Bakhtin (1920-1930/1979, 1970-1971/1979) desenvolve os conceitos de *extraposição* e de *excedente de visão*, construídos a partir das noções de tempo e espaço como unidade da arena discursiva. Para ele, toda e qualquer visão é relativizada por ser determinada pelo posicionamento que o sujeito ocupa naquele tempo e naquele espaço. Desse modo, um indivíduo sempre vê o que está fora do campo de visão de um outro, ou seja, no campo de visão de um sempre existe um excedente de visão, algo que ele não consegue ver devido à posição que ocupa no espaço.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar (...) o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respecti-

va relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (...).

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo (...) o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim. (Bakhtin, 1920-1930/1979, p. 43)

Desse modo, o sujeito se define sempre por suas relações com outros sujeitos, razão pela qual esta construção implica um processo plural, inesgotável, inconcluso e aberto (Bakhtin, 1970-1971/1979). Assim, embora ocupem um mesmo local e um mesmo tempo, tempo e espaço tornam-se opostos ao eu e ao outro e, portanto, o eu tem uma percepção limitada de si, assim como o outro dele próprio.

Nesse sentido, toda a existência é compartilhada. Desta relação, do mundo visto a partir do olhar e do sistema de valores do outro, que o eu retorna a si próprio, completando o seu horizonte com o que foi descoberto do lugar que ocupa fora dele, visto e percebido pelo olhar do outro. Assim, a tomada de consciência do eu ocorre somente quando este se coloca sob determinada norma social e esse processo só é possível na medida em que o eu olha para si pelos olhos de outro, pois tudo o que está relacionado com o eu foi dado pelo mundo exterior, penetrou em sua consciência pela linguagem do outro e, portanto, carrega em si as entonações e os valores do(s) outro(s) (Bakhtin, 1970-1971/1979). A constituição do eu é, assim, um processo dinâmico que se desenvolve durante toda a existência do ser.

Nesse sentido, o grupo torna-se um espaço privilegiado para o estudo da construção das subjetividades, para a compreensão da maneira como a consciência individual e coletiva sobre si e sobre o outro foi sendo construída no decorrer de cada história.

## O trabalho empírico: procedimentos de investigação

Partindo dos pressupostos apresentados acima, foi realizada uma pesquisa com um grupo de sujeitos surdos adultos, constituído para o desenvolvimento de oficinas bilíngües de leitura, realizada em uma clínica de fonoaudiologia de uma universidade, em uma cidade do interior de São Paulo (Lodi, 2004). As oficinas caracterizaram-se por um espaço bilíngüe, na medida em que toda interação discursiva no grupo

ocorria em língua brasileira de sinais (LIBRAS), enquanto o texto era escrito em língua portuguesa.

O grupo foi formado pela autora deste artigo<sup>2</sup> e por sete sujeitos surdos,<sup>3</sup> cuja idade variava entre 21 e 32 anos. Todos os surdos estudaram em classes regulares de ensino e apresentavam um grau de escolaridade variado. No que se refere, especificamente, à linguagem escrita, relataram muitas dificuldades em ler e em escrever, razão pela qual alguns abandonaram os estudos e, mais tarde, procuraram a clínica de fonoaudiologia.

Neste espaço era também desenvolvido um outro grupo, constituído apenas por surdos, ministrado por um instrutor surdo, que tinha como objetivo levar os sujeitos a um maior conhecimento e desenvolvimento da LIBRAS, bem como realizar discussões de aspectos específicos da surdez e do ser surdo. Era, assim, um grupo que partilhava a mesma experiência: ser surdo em um mundo de ouvintes. Este fato, por si, modificava o olhar de cada um sobre o outro e, conseqüentemente, sobre si mesmo, na medida em que, neste espaço, o *eu-para-o-outro* não era mais aquele do ouvinte, mas sim daquele que respeitava e compartilhava a particularidade do ser surdo.

Para o desenvolvimento das oficinas de leitura, buscou-se a imersão do grupo em práticas que considerassem a linguagem escrita em sua dinâmica discursiva e, para tal, foram utilizados textos de veículos de circulação social. O grupo fez a seleção do material e optou pela leitura de quatro textos de circulação impressa – um do gênero discursivo *receita* e três do gênero discursivo *reportagem de revista* – e um texto de circulação em meio digital – gênero discursivo *artigo assinado*.

As oficinas foram desenvolvidas uma vez por semana, durante 90 minutos. Todas foram filmadas e, posteriormente, transcritas pela autora deste artigo.

Para a análise dos dados, adotou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa, que buscou descrever ou reconstruir o cenário e as regras de funcionamento do grupo, considerando os contextos sócio-culturais (e, portanto, históricos) dos participantes e os eventos intersubjetivos em jogo no espaço das oficinas (Góes, 2000). Os princípios que nortearam a análise do *corpus* tiveram como base as três premissas descritas por Bakhtin e Volochinov (1929), ou seja, partiu-se da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, posteriormente,

para as formas lingüísticas (Rojo, no prelo). Aproximou-se, também, da *análise microgenética*, na medida em que se buscou compreender a gênese sócio-ideológica e as transformações do processo no curso dos eventos observados (Góes, 2000).

O recorte que será apresentado neste estudo refere-se à leitura do texto do gênero *artigo assinado*, de François Grosjean (1999), que abordava o direito das crianças surdas de crescerem bilíngües, texto sugerido para leitura pelos próprios sujeitos.

### Apresentação e análise dos dados

Logo na leitura do título do texto, o grupo levantou questões, apresentou dúvidas e discutiu a significação da palavra “bilíngüe”.

#### Episódio 1<sup>4</sup>

<p>(...)</p> <p>A.: DIREITO CRIANÇA SURDA BILÍNGÜE</p> <p>L.: BILÍNGÜE AJUDAR<sub>(ESPANÇO)</sub></p> <p>P.: AJUDAR<sub>(ESPANÇO)</sub>?</p> <p>L.: CRIANÇA COPIAR AJUDAR<sub>(ESPANÇO)</sub> AJUDAR<sub>(ESPANÇO)</sub></p> <p>[</p> <p>A.: NÃO...</p> <p>D.: CRIANÇA SURDA ACREDITAR LIBRAS, LIBRAS, ACREDITAR LIBRAS?</p> <p>A.: DIREITO, DIREITO...</p> <p>(...)</p> <p>P.: DIREITO... PRO<sub>2(A)</sub> CONHECER DIREITO? PRO<sub>2(A)</sub> EXPLICAR, DIREITO É O-QUE?</p> <p>A.: DIREITO, D-I-R<sup>3</sup> (aponta a palavra no texto de D.)</p> <p>D.: DIREITO? DIREITO? (olhando para P.)</p> <p>C.: TRABALHAR PESSOA SAIR?</p> <p>P.: PODER... MAS AQUI (aponta o texto) NÃO...</p> <p>C.: NÃO?</p> <p>P.: DIREITO... PRO<sub>2(A)</sub> SABER EXPLICAR?</p> <p>(...)</p> <p>A.: DIREITO! PRO<sub>1</sub> EXPLICAR. PESSOA, PESSOA TER DIREITO (toca o polegar esquerdo) EDUCAÇÃO,</p>	<p>(...)</p> <p>A.: direito da criança surda ser bilíngüe</p> <p>L.: bilíngüe igual a ajudar</p> <p>P.: ajudar?</p> <p>L.: ajudar, ajudar a criança a copiar</p> <p>[</p> <p>A.: não...</p> <p>D.: a criança surda a acreditar na LIBRAS, na LIBRAS, a acreditar na LIBRAS?</p> <p>A.: direito, direito...</p> <p>(...)</p> <p>P.: direito... você, A., sabe o que é direito? Você explica para D. o que é?</p> <p>A.: direito, D-I-R<sup>3</sup> (aponta a palavra no texto de D.)</p> <p>D.: direito? Direito? (olhando para P.)</p> <p>C.: quando a pessoa sai do trabalho?</p> <p>P.: pode ser... mas aqui (aponta o texto) não...</p> <p>C.: não?</p> <p>P.: direito... você, A., saberia explicar?</p> <p>(...)</p> <p>A.: direito! Eu explico. As pessoas têm o direito, primeiro, à educação; segundo, de ir ao médico se</p>
--	---

<p>1º----- (toca o indicador esquerdo) DOENTE MÉDICO, 2º ----- (toca o médio esquerdo) APRENDER COISAS, 3º----- FALAR SINALIZAR</p> <p>D.: Ah! IS<sup>6</sup>.... (chama A.) IGUAL IS FALAR... DIREITO É! (...) P.: CRIANÇAS SURDAS DIREITO QUAL? A.: BILÍNGÜE, BILÍNGÜE (...) D.: ESTUDAR, ESTUDAR, ESTUDAR, ESTUDAR [ CRIANÇAS... A.: P.: ESTUDAR, ESTUDAR? L.: ENSINAR P.: ENSINAR? D.: GRUPO BRINCAR, GRUPO BRINCAR [ A.: BILÍNGÜE, BILÍNGÜE (...) P.: LEMBRAR É O-QUE BILÍNGÜE? A.: LEMBRAR POUCO... Pro<sub>1</sub> ESQUECER... JÁ IS EXPLICAR JÁ... APRENDER ENSINAR LIBRAS? P.: BILÍNGÜE 2... 1º----- (toca o médio direito) APRENDER LIBRAS, 2º-----, 2 (toca o indicador direito) PORTUGUÊS LÍNGUAS, TAMBÉM PORTUGUÊS [ D.: PORTUGUÊS... (A. e L. se olham) A.: LEMBRAR... IS FALAR... (...)</p>	<p>estiverem doentes; terceiro, de aprender as coisas, de falar e de sinalizar.</p> <p>D.: Ah! O instrutor surdo... (chama A.) igual ao que o instrutor surdo falou... isso é direito! (...) p.: e qual o direito das crianças surdas? A.: de ser bilíngües, bilíngües (...) D.: de estudar muito [ A.: crianças... p.: de estudar? L.: de ensinar p.: ensinar? D.: de brincar em grupo, brincar em grupo [ A.: de ser bilíngüe, ser bilíngüe (...) P.: você lembra o que é ser bilíngüe? A.: lembro pouco... eu esqueci... o instrutor surdo já explicou... é ensino-aprendizagem de LIBRAS? p.: bilíngüe são duas..., primeiro aprender LIBRAS e segundo o português. Duas línguas, também o português [ D.: português... (A. e L. se olham) A.: lembrei... o instrutor surdo explicou... (...)</p>
--	---

A leitura do título do texto foi feita, inicialmente, por Adriana, que introduziu o tema “ser bilíngüe” para ser discutido no grupo. Letícia, frente à enunciação de Adriana, apresentou sua concepção do que seria ser bilíngüe, relacionando o tema à sua vivência: a criança surda necessita ser auxiliada a realizar cópias. Essa relação estabelecida por Letícia – ser bilíngüe igual a fazer cópias – pode ser compreendida se

for levado em conta que, na maioria das vezes em que o grupo se defrontou com o tema, este se referia à esfera educacional – necessidade de ser desenvolvida uma escola bilíngüe para surdos na cidade, a importância da educação bilíngüe para as crianças surdas como possibilidade de crescimento e de apropriação de conhecimentos, como lugar para o desenvolvimento e para a valorização dos aspectos culturais do grupo social de surdos –, tema de preocupação do instrutor surdo na época em que as oficinas estavam sendo realizadas e que, portanto, era constantemente abordado por ele no grupo que desenvolvia.

Dessa forma, para Letícia, este tema estava direta e unicamente relacionado às práticas escolares e, assim, considerando os conhecimentos construídos por e durante sua vivência no espaço escolar, ser bilíngüe significava ser ajudada a realizar cópias.

As práticas educacionais às quais os surdos foram submetidos (e ainda o são, em muitas instituições, principalmente quando incluídos em escolas regulares de ensino) eram centradas na cópia. Copiar da lousa, do livro, do caderno do colega. Copiar, manter-se em atividade e mostrar-se presente em sala de aula (Góes & Tartuci, 2002); dessa forma, o surdo pode ser visto e tratado como ouvinte, na medida em que a diversidade (principalmente lingüística) é mascarada e escondida pela *imposição da cultura do silêncio*<sup>7</sup> (Perlin & Quadros, 1997). Nessa busca pela “igualdade de todos”, a escola acaba por olhar para a pluralidade sócio-cultural e lingüística presente nas salas de aula de uma forma perversa: negando-a (Souza & Góes, 1999).

A enunciação de Letícia denunciou, assim, o diálogo entre sua história de vida, dos diversos enunciados em que a palavra bilíngüe se fez presente para ela, e destes com o artigo que ela começava a ler.

Num diálogo com o tema em discussão, Débora questionou a significação da palavra “direito” e aproximou-se dela, possivelmente, tomando como base as discussões realizadas no grupo de surdos desenvolvido pelo instrutor surdo e no qual o uso da LIBRAS era, constantemente, enfatizado e valorizado. A pesquisadora solicitou, então, à Adriana, que explicasse à Débora o sentido da palavra (já que Adriana também participava do grupo do instrutor surdo e poderia desenvolver a explicação conforme havia sido feita por ele), desconsiderando, neste momento, o deslocamento do tema feito por Cláudio que atribuiu à palavra um sentido trabalhista.<sup>8</sup>

Após a explicação de Adriana e o reconhecimento do tema como comum ao abordado no grupo de surdos desenvolvido pelo instrutor surdo, ela enunciou o sinal “bilíngüe”, mas este ecoou no grupo e não obteve resposta. Este processo pode ser compreendido se for considerado que a palavra “bilíngüe” era tratada por Adriana como um *signal* (conforme compreendido por Bakhtin & Volochinov, 1929): ela reconhecia a palavra escrita e atribuía a ela um sinal da LIBRAS, mas o sentido do tema era por ela também desconhecido.

De forma contrária, as enunciações de Letícia e de Débora buscavam compreensão, procuravam responder ativamente às discussões e, portanto, construir sentidos à leitura/tema, valendo-se, nesse processo, de suas próprias vivências – COPIAR; ESTUDAR – e dos conhecimentos construídos na clínica de fonoaudiologia, em função das atividades desenvolvidas pelo instrutor surdo – ENSINAR; GRUPO BRINCAR (como referência aos grupos de crianças surdas nos quais o instrutor surdo desenvolvia atividades lúdicas). A voz do instrutor surdo foi, novamente, reconhecida na enunciação da pesquisadora por Adriana (LEMBRAR... IS FALAR...) e a compreensão do tema pelo grupo, parcialmente realizada.<sup>9</sup>

No entanto, a voz do instrutor surdo, reconhecida nas enunciações de Adriana e da pesquisadora, era ainda, para a maior parte deles, uma enunciação de outrem que, naquele momento, se tornava deles, em um processo de apropriação do discurso alheio, que possibilitava o diálogo com o tema “ser bilíngüe” introduzido pelo texto. Entende-se, assim, as enunciações de Débora – CRIANÇA SURDA ACREDITAR LIBRAS? – e de Adriana – APRENDER ENSINAR LIBRAS? – como discursos que ainda não se tornaram totalmente delas, consistindo, assim, em palavras próprias-alheias.

O outro, corporificado na pessoa do instrutor surdo, e a apropriação de sua palavra desempenhavam, neste momento histórico vivido pelo grupo de surdos participantes desta pesquisa, uma redefinição das bases ideológicas determinantes da constituição do grupo social de surdos pela linguagem, materializada no reconhecimento da LIBRAS e na valorização desse saber.

A(s) palavra(s) do instrutor surdo surgiu(ram), assim, como uma palavra ideológica do outro *interiormente persuasiva – determinante para o processo de transformação da ideologia da consciência individual* (Bakhtin, 1934-1935/1975, p. 145). Uma palavra persuasiva interior, conforme discutiu Bakhtin (ibid.), é metade nossa e metade do outro; é uma palavra

contemporânea, que nasce do contato com o presente inacabado. Ela mostra-se em processo de elaboração e, portanto, sua contextualização é flexível e dinâmica.

Dessa forma, os temas desenvolvidos no artigo assinado instauraram, no grupo, um embate sócio-ideológico: um conflito histórico, em que o passado foi posto em confronto com um presente que o grupo não reconhecia mais como certo e estável e que apontava em direção à necessidade de transformação, a um futuro; um confronto que pôs em xeque a ideologia sócio-cultural na qual todos foram constituídos, em face de uma nova perspectiva social que começavam a conhecer.

Este fato determinou que, logo após a discussão sobre o que é ser bilíngüe, o grupo passasse a questionar um ao outro sobre os conhecimentos que tinham sobre a LIBRAS e sobre o Português e, em alguns casos, a ter como resposta o olhar que o outro tinha sobre si. Em termos bakhtinianos, a defrontar-se com seu *eu-para-o-outro*. No que diz respeito à LIBRAS, os sujeitos realizaram as seguintes enunciações:

### Episódio 2<sup>10</sup>

(...)	(...)
D.: CONHECER LÍNGUA-DE-SINAIS... POUCO	D.: eu conheço a língua de sinais... pouco
(...)	(...)
L.: MAIS-OU-MENOS... IGUAL Pro <sub>3(s)</sub>	L.: mais ou menos... igual a A.
(...)	(...)
G.: Pro <sub>1</sub> NÃO!. FALAR QUERER	G.: eu não! Eu quero falar
(...)	(...)
C.: Pro <sub>1</sub> CONHECER LÍNGUA-DE-SINAIS POUCO (...) Pro <sub>3(s)</sub> MAIS Pro <sub>3(s)</sub>	C.: eu conheço pouco a língua de sinais (...) A. conhece mais
(...)	(...)
A.: MAIS-OU-MENOS (...) Pro <sub>1</sub> APRENDER APRENDER (...) DESENVOLVER APRENDER	A.: mais ou menos (...) eu aprendi, aprendi, aprendi (...) me desenvolvi.
(...)	(...)

Nestes relatos, podem ser observados movimentos distintos, mas bastante significativos entre os sujeitos. Estes, ao questionarem um ao outro sobre como viam suas próprias relações com a linguagem, enunciaram como foram representados pelo outro no decorrer de suas his-

tórias (e, portanto, como se constituiu o *eu-para-o-outro* determinante, em grande medida, do *eu-para-mim*) e, de certa forma, como ainda o eram, na medida em que freqüentavam o grupo de língua de sinais com o instrutor surdo para aprenderem e desenvolverem a LIBRAS; realizavam terapias fonoaudiológicas, em função das questões de linguagem, por terem tido um acesso restrito a ela, em decorrência de uma educação e de um processo clínico voltados e desenvolvidos por meio da linguagem oral do português e não da LIBRAS; e pelas relações sociais construídas nos espaços familiares e educacionais, nos quais suas dificuldades e poucos conhecimentos da língua portuguesa eram destacados e enfatizados, se comparados com os ouvintes.

No entanto, freqüentavam também um outro grupo – o das oficinas –, há três meses, no qual todas as discussões e toda construção de conhecimentos se davam em LIBRAS e este saber era, constantemente, enfatizado pela pesquisadora e pelos próprios amigos surdos.

Este fato determinou que fosse possível observar um certo movimento quanto aos lugares sociais assumidos pelo grupo no decorrer das oficinas, em especial de Adriana, Débora e Letícia: nas duas primeiras oficinas desenvolvidas para este estudo, a pesquisadora realizou, no grupo, um levantamento das histórias de vida de cada um e explicou como seria o funcionamento das oficinas. Ao relatar ao grupo que as discussões ocorreriam em LIBRAS e não em linguagem oral, o grupo e, em particular, os três sujeitos acima citados, ao mesmo tempo em que acharam interessante, demonstraram um certo estranhamento neste fato; relataram à pesquisadora que achavam que seria muito bom, mas que todas eram aprendizes da LIBRAS, deixando transparecer uma certa dúvida quanto à possibilidade de fazê-lo. Na oficina em que esses relatos foram retirados, o discurso apresentado por elas não foi mais o de se olharem apenas como aprendizes, mas, sim, assumiam um conhecimento de LIBRAS, mesmo que mediano, numa transformação do eu, em grande parte determinada pelo olhar do outro (neste caso, em particular, da pesquisadora, dos colegas e do instrutor surdo).

O movimento observado no caso de Adriana foi também determinado pelas enunciações de seus colegas. Inicialmente, como pode ser percebido no episódio 2, Adriana, assim como suas colegas, referiu-se a si (ao seu *eu-para-mim*) como possuidora de um conhecimento mediano da LIBRAS – MAIS-OU-MENOS. No entanto, num movimento discursivo determinado pelas enunciações de Cláudio – PRO<sub>3(A)</sub> MAIS – e de Letícia, que

a tomava como base para referir-se a si mesma – IGUAL  $Pro_{3(A)}$  –, Adriana pôde rever seu olhar para si e para o lugar social que ocupava dentro do grupo participante das oficinas:  $Pro_1$  APRENDER (...) DESENVOLVER.

Tem-se, assim, o movimento discutido por Bakhtin (1920-1930/1979, 1970-1971/1979), no qual o *eu-para-mim* de Adriana, em diálogo com o seu *eu-para-o-outro*, retornou a si mesmo e deslocou-se do lugar de pouco conhecedora para o de mais conhecedora da LIBRAS em relação ao grupo. Observa-se, portanto, uma (re)constituição/transformação da consciência individual de Adriana, constituída numa relação dialógica, dinâmica e viva, com a consciência coletiva manifesta no signo verbal (Bakhtin, 1927; Bakhtin & Volochinov, 1929).

De forma contrária, Cláudio e Gabriela assinalaram, respectivamente, conhecer pouco a LIBRAS, menos do que suas colegas do grupo. Além disso, durante as discussões realizadas nas oficinas, principalmente as relativas a este artigo, a comparação entre os saberes de ambos com o dos demais era feita pelo grupo sempre que as questões estivessem relacionadas com a necessidade de saberem e de desenvolverem conhecimentos em LIBRAS. Assistiu-se, assim, à seguinte conversa no grupo, após Cláudio contar a difícil relação que teve com seus pais, por não se entenderem:

### Episódio 3

(...) P.: $Pro_{3(C)}$ SINALIZAR COISAS VERDADE VIDA DELE. IMPORTANTE $pro_{2P}$ SABER. SE MÃE PAI CONHECER NÃO LÍNGUA-DE-SINAIS, CONVERSAR NÃO CRIANÇA, CRESCER ACHAR DIFÍCIL $Pro_{3(CRANÇA)}$ CONVERSAR, TROCAR-COM-GRUPO... $pro_{3(C)}$ HOJE... [ D.: $Pro_{3(C)}$ BURRO, PROBLEMA CABEÇA?  P.: NÃO! BURRO NÃO! $Pro_{3(C)}$ PODER APRENDER... PRECISAR CONVERSAR, CONVIVER SURDOS OUTROS, APRENDER LÍNGUA-DE-SINAIS MAIS... $Pro_{3(C)}$ PODER IGUAL $pro_{2P}$ ... (...)	(...) P.: Cláudio está sinalizando algumas coisas da vida dele. É importante vocês saberem. Se a mãe e o pai não conhecem a língua de sinais, não conversam com a criança e ela, quando crescer, terá dificuldade em conversar, trocar com o grupo...C. hoje...  [ D.: C. é burro? Tem problema na cabeça?  P.: Não! Não é burro, não! Ele pode aprender... precisa conversar, conviver com outros surdos, aprender mais a língua de sinais... Ele pode da mesma forma que vocês... (...)
---	---

Observa-se que, frente às dificuldades de ordem discursiva apresentadas por Cláudio (por não ter tido acesso a LIBRAS até o ano de 2001, quando começou a frequentar o grupo de surdos da clínica de fonoaudiologia),

o grupo demonstrava uma apreciação valorativa negativa de seu eu, o que determinava respostas carregadas de um acento depreciativo sobre qualquer enunciação por ele realizada. Estes discursos, somados aos que Cláudio viu durante sua vida cotidiana (familiar e nas relações de trabalho), contribuíram para que seu eu tenha se constituído pelo olhar do outro como não conhecedor da LIBRAS e da língua portuguesa; dessa forma, ele retornava ao seu eu e, nesta posição social, mantinha-se.

No entanto, logo no início da próxima oficina, Cláudio trouxe ao grupo um relato que demonstrava que muitas das questões discutidas na oficina anterior haviam-no feito refletir, buscando, naquele momento, uma identificação com outros surdos que tivessem, socialmente, uma representação de inteligência e de poder (muito embora a leitura feita por ele tenha sido equivocada).

#### Episódio 4

<p>(...)</p> <p>C.: Pro<sub>1</sub> NASCER, TOMAR-MAMADEIRA, USAR-CHUPETA, MAMAR-NO-PEITO. Pro<sub>3(ESPACO)</sub> CRESCER, FALAR NÃO, SURDO OUVIR NÃO. NÃO-DÁ, QUEBRAR (aponta a região da laringe), QUEBRAR SURDO. Pro<sub>1</sub> PENSAR POUCO LÍNGUA-DE-SINAIS, ENSINAR<sub>1</sub> ALFABETO-DIGITAL, ENSINAR<sub>1</sub>. CRESCER Pro<sub>3(ESPACO)</sub> ESCOLA DELE ESTUDAR, ESCREVER, PRESTAR-ATENÇÃO SEMPRE, SEMPRE, SEMPRE. CONTINUAR CRESCER JUNTO LÍNGUA-DE-SINAIS, CRESCER LÍNGUA-DE-SINAIS, MUITO-INTELIGENTE LÍNGUA-DE-SINAIS CERTO LÍNGUA-DE-SINAIS. CRESCER COMPARAR . LÍNGUA-DE-SINAIS INTELIGENTE-OUVINTE</p> <p>TE, ESCREVER-MUITO. ESTUDAR SEMPRE, SEMPRE ESCREVER, ESTUDAR, CRESCER. HOMEM 28 INTELIGENTE.</p> <p>(...)</p> <p>P.: Pro<sub>2(C)</sub> CONHECER?</p> <p>C.: Pro<sub>1</sub> VER REVISTA, Pro<sub>1</sub> JUNTO INTERIOR AMIGOS AVISAR<sub>1</sub>, AVISAR<sub>1</sub>, AVISAR<sub>1</sub></p> <p>D.: QUEM? CONHECER Pro<sub>1</sub>? GRUPO OUTROS FALAR<sub>3(GRUPO)</sub>...</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>C.: Eu nasci, tomei mamadeira, usei chupeta, mamei no peito. Ele (não nomeado) cresceu e não fala, é surdo, não ouve. Não dá; (aponta a região da laringe) está quebrada no surdo. Eu penso pouco em língua de sinais, me ensinaram o alfabeto digital. Ele cresceu e foi para a escola. Estudou, aprendeu a escrever, sempre prestando muita atenção. Cresceu usando língua de sinais, sempre língua de sinais. Ficou muito inteligente com a língua de sinais. Cresceu de forma comparável a um ouvinte. É inteligente, escreve muito. Sempre estudou, escreveu, estudou. É um homem de 28 anos inteligente.</p> <p>(...)</p> <p>P.: Você o conhece?</p> <p>C.: Eu o vi numa revista, numa cidade do interior, junto com amigos que me mostraram.</p> <p>D.: quem é ele? Eu o conheço? Vou falar para os outros do grupo...</p> <p>(...)</p>
---	--

Débora, ao ver o relato de Cláudio, mostrou-se interessada e o questionou sobre seu conhecimento. Buscou saber quem era essa pessoa, onde vivia e o que ela fazia. Perguntou-lhe, então, qual era o nome

(em LIBRAS)<sup>11</sup> desse surdo, pois iria contar aos seus colegas. Ao fazer o sinal do homem, a pesquisadora estranhou e começou, também, a tirar algumas dúvidas. Ao perceber se tratar de Charles Chaplin, a pesquisadora interveio esclarecendo que ele não era uma pessoa surda, embora, em seus filmes, ele não falasse. Ao que Cláudio respondeu:

### Episódio 5

(...) C.: MAS MUDO! Pro <sub>1</sub> OLHAR <sub>(ESPAÇO)</sub> PESSOAS MUDA SURDA É! (...)	(...) C.: Mas ele é mudo! Eu olho e se a pessoa é muda, é porque também é surda! (...)
---	---

Cláudio trouxe, assim, sua forma de conceber a surdez: aquele que não fala. Explicou que esta impossibilidade de falar é uma consequência de problemas nas pregas vocais, e não do fato de não ouvir, e atribuiu o sucesso de Charles Chaplin (como Carlitos) ao fato dele ter tido acesso, desde pequeno, a LIBRAS.

Compreende-se esta colocação como decorrente dos discursos em circulação nos espaços da clínica de fonoaudiologia – grupo de surdos desenvolvido pelo instrutor surdo, oficinas e maior convívio com os surdos; porém, como discursos de outros, estes ainda não tinham, para Cláudio, a dimensão sócio-ideológica de transformação. Pode-se dizer que Cláudio tomava estes discursos como *interiormente persuasivos*, ou seja, eles indicavam e apontavam em direção a uma transformação. Porém, esta, ainda não acabada, apontava para um futuro, aquele que vinha sendo mostrado e enfatizado nos grupos em desenvolvimento e que ele desconhecia.

Pode-se dizer, assim, que o diálogo que Cláudio realizou foi entre esses discursos e sua história como não falante (em relação à linguagem oral); porém, havia possibilidade de mudança e esta se daria, unicamente, pela LIBRAS, o que explicaria, assim, o sucesso e a inteligência de Charles Chaplin. Em seu discurso, há um diálogo com a oficina anterior (na qual foi enfatizada a importância da LIBRAS para o desenvolvimento das pessoas surdas), mas, principalmente, seu discurso constituía-se em uma resposta ao grupo, que questionou suas capacidades cognitivas, por ele não ser fluente nesta língua (episódio 3).

Cláudio mostrou, assim, compreensão da imagem de seu *eu* para o(s) outro(s), realizou uma reflexão a respeito, ao retornar o *eu-para-o-outro* para si, e uma semana depois trouxe a resposta.

No que se refere à Gabriela, que negou qualquer conhecimento da LIBRAS e, inclusive, enfatizou a necessidade de conhecer e de aprender a linguagem oral do Português, assistiu-se a um processo muito parecido com o de Cláudio, pois o olhar e a avaliação do grupo sobre ela eram, também, negativos: em muitos momentos, não se demonstrava uma atitude responsiva às suas enunciações e, na organização para a leitura, desconsiderava-se sua presença, tendo sido deixada, muitas vezes, sozinha pelo grupo de surdos.

No que tange às questões referentes às relações familiares, Letícia e Débora disseram ter dificuldades no diálogo com os pais, que pouco conheciam a LIBRAS. Ou seja, em suas relações cotidianas, a LIBRAS nunca ocupou um espaço positivo; pelo contrário, a ênfase das famílias, a educação e o processo clínico a que foram submetidas na infância foram unicamente voltados para o desenvolvimento da linguagem oral do Português.

Observa-se o seguinte relato dos sujeitos, realizado após a leitura do item 1 do artigo de François Grosjean, “Comunicar com seus pais tão logo seja possível”:

### Episódio 6

<p>(...)  D.: MAMÃE NÃO-SABER LÍNGUA-DE-SINAIS  <i>Mamãe não sabe</i></p> <p>L.: MAMÃE MINHA TAMBÉM -----Ñ-----  <small>NÃO-SABER</small>  <i>mamãe minha também não sabe</i></p> <p>(...)</p>	<p>(...)  D.: minha mãe não sabe língua de sinais</p> <p>L.: minha mãe também não sabe</p> <p>(...)</p>
--	---

Um fato que chamou a atenção neste episódio foi que, ao se moverem discursivamente para o espaço familiar, Débora e Letícia demonstraram um aumento considerável no uso da linguagem oral (transcrito em itálico no episódio em LIBRAS), se em comparação às demais discussões realizadas em todo o período das oficinas. Trouxeram ao grupo, dessa forma, o eu constituído pelos olhos do(s) outro(s) no ambiente familiar, que se diferenciava daquele constituído pelo olhar do(s) outro(s) no espaço da clínica de fonoaudiologia.

Demonstraram, assim, que a subjetividade é sempre relativa, determinada pelos diversos olhares dos outros, construída em lugares e em tempos sócio-ideológicos distintos e, portanto, um evento plural marcado discursivamente: o eu que se completa, dialogicamente, na(s) relação(ões) com o(s) outro(s) e que se deixa transparecer pela e na linguagem.

Este movimento, determinado pelas interações verbais construídas no grupo de surdos e pelas relações sociais estabelecidas com outros, não pôde ser observado em se tratando da língua portuguesa. Todos os sujeitos mantiveram os mesmos lugares sociais do início das oficinas e imprimiram um acento valorativo diferente sobre seus conhecimentos, se em comparação ao demonstrado com relação à LIBRAS.

Este fato é, no entanto, compreensível, na medida em que esta mudança social implicaria uma transformação ideológica envolvendo todas as questões relacionadas à surdez. Se forem levadas em conta as histórias dos sujeitos e as práticas sociais cotidianas e educacionais em que se constituíram e se for considerado que a consciência coletiva tende a reproduzir e agir segundo os sistemas sociais de forças que a determinam, tem-se uma dimensão um pouco mais ampla da problemática em jogo.

Quando se pensa nas questões relativas à surdez e ao ser surdo, o deslocamento que tem sido realizado visa, apenas, a presença da LIBRAS nos diferentes espaços sociais. No entanto, este movimento não é suficiente, pois os discursos em circulação continuam a reproduzir a ideologia tradicionalmente conhecida. Melhor dizendo, embora a língua de sinais faça-se presente, a ideologia que perpassa as organizações sociais (da mais básica a mais complexa), por coerção das *forças centrípetas* que tentam, insistentemente, fechar o sistema, promove a manutenção desta língua e do grupo de surdos que a usam em lugar subalterno à língua portuguesa e aos seus falantes.

Neste mesmo sentido, Skliar (1998), ao comentar o movimento de transformação sócio-ideológica que vem perpassando os novos discursos sobre a surdez, presentes nos estudos desenvolvidos à luz de uma perspectiva sócio-cultural, aponta que as conseqüências causadas pela hegemonia normalizadora e corretiva a que foram submetidos os surdos foram tais que, para que uma real transformação seja levada a cabo, seria necessário um amplo movimento, estendendo-se àquele de aceitação e de consideração da língua de sinais nas diversas esferas sociais. Para o autor, é imprescindível a adoção de uma nova perspectiva que busque:

(...) desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem etc. (...) duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes. (Skliar, 1998, p. 9)

Esta transformação só será possível se a significação da palavra “bi-lingüe” sofrer um deslocamento e um distanciamento etimológico. Tornar-se, em termos bakhtinianos, um signo verbal cujo tema propicie a construção de sentidos que considerem, mais do que um problema relativo a duas línguas, questões sociais amplas envolvendo os “instrumentos lingüísticos, [as] formas de ver o mundo, [a] organização comunitária e [os] conteúdos culturais” (Sá, 1998, p. 186).

Essa luta é travada em todas as instâncias discursivas e, portanto, faz-se presente nas mínimas enunciações, na medida em que a linguagem, centro de qualquer cultura e marcada pela *heteroglossia*, articula o embate de diversas forças extrapessoais (Bakhtin, 1934-1935/1975). Essas forças centralizadas na língua(gem), lugar em que se travam os conflitos ideológicos, atuam também nas relações sempre dialógicas de constituição da subjetividade.

(...) nós obtemos o nosso *self* de outrem: eu obtenho um *self* que posso ver, que posso entender e usar, vestindo o meu *self*, que é, de outro modo, invisível (incompreensível, inutilizável) com as categorias completantes que eu aproprio da imagem que o outro tem de mim. (Clark & Holquist, 1998, p. 103)

Há, assim, na constituição do *eu-para-mim*, um embate dos meus diversos *eu(s)-para-o(s)-outro(s)*. Dessa forma, uma mudança quanto aos lugares sociais do grupo de surdos participantes desta pesquisa, no que diz respeito à língua portuguesa, envolveria, primeiramente, uma transformação social referente à LIBRAS. Só assim poderiam tratar o Português como segunda língua, estabelecendo uma outra relação discursivo-ideológica com ela, sem necessitar submeter-se à sua força.

### Considerações finais

As questões que perpassaram as discussões desenvolvidas nas oficinas dedicadas à leitura do artigo assinado de François Grosjean levaram o grupo a uma reflexão sobre aspectos relativos à construção da subjetividade e às questões de linguagem.

Pode-se dizer, desta forma, que a valorização da LIBRAS e seu uso no espaço de oficinas de leitura tiveram um papel fundamental na (re)constituição do eu (surdo) de cada sujeito e, portanto, em uma transformação relativa à forma pela qual passaram a se olhar e a serem olhados pelo outro. Isso porque as atividades foram desenvolvidas em grupo, considerando-se a LIBRAS como *locus* de construção de sentidos, o que possibilitou uma interação de ordem discursiva com textos, com suas histórias e com o grupo. Além disso, leituras realizadas a partir de temas envolvendo aspectos específicos da surdez e do ser surdo possibilitaram uma transformação dos sujeitos em suas relações sociais, nas diferentes esferas de atividade humana.

*Recebido em outubro de 2005 e aprovado em fevereiro de 2006.*

## Notas

1. As referências com barras indicam a data de redação do texto/data do *copyright* da primeira edição
2. No decorrer do trabalho e nos episódios que serão apresentados, será feita referência à autora como pesquisadora.
3. Para efeito desta pesquisa foram usados codinomes. Os sujeitos surdos que participaram das oficinas que serão discutidas neste artigo foram: Adriana, Cláudio, Débora, Gabriela e Letícia. Nos episódios a seguir, serão utilizadas as iniciais destes nomes.
4. Como os episódios foram mantidos em LIBRAS durante a análise, a fim de garantir a compreensão dos leitores que desconhecem esta língua, as enunciações que aqui serão apresentadas respeitarão as duas línguas em jogo nas oficinas. Na coluna da esquerda constam os enunciados em LIBRAS e na da direita, a tradução dos mesmos para o português.
5. Notação que indica uso do alfabeto digital.
6. Iniciais usadas neste trabalho para instrutor surdo, a fim de preservar sua identidade.
7. Por *cultura do silêncio*, as autoras designam a impossibilidade da criança surda, incluída em classes regulares de ensino, de expressar suas angústias e ansiedades e, portanto, os sentimentos de incapacidade e inferioridade decorrentes das relações assimétricas construídas no ambiente escolar.
8. Torna-se importante acrescentar que Cláudio era o único integrante do grupo que trabalhava, razão pela qual, possivelmente, realizou tal deslocamento. Da mesma forma que a palavra *bilingüe* tinha uma relação direta com os espaços educacionais para Letícia, para Cláudio, a palavra *direito* estava, unicamente, relacionada com trabalho.
9. Esta modalização foi realizada porque o tema em questão não foi totalmente compreendido pelo grupo. Este fato pôde ser observado no decorrer desta oficina e nas seguintes, na medida em que este mesmo tema era continuamente retomado e rediscutido pelo grupo.
10. Os relatos foram recortados e organizados nos episódios pela autora, segundo as necessidades e objetivos deste estudo. Não seguem, portanto, a cronologia dos eventos discursivos desenvolvidos na oficina.

11. O nome em LIBRAS corresponde a um sinal atribuído à pessoa por um surdo; por seu intermédio, a pessoa passa a ser nomeada nesta língua. É a este sinal que Débora fez referência quando questionou Cláudio a respeito do nome da pessoa sobre quem ele estava sinalizando.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M.M. (1920-1930/1979). O autor e o herói. In: BAKHTIN, M.M. (1979). *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 23-220.
- BAKHTIN, M.M. (1927). *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, M.M. (1934-1935/1975). O discurso no romance. In: BAKHTIN, M.M. (1975). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 71-163.
- BAKHTIN, M.M. (1970-1971/1979). Apontamentos. In: BAKHTIN, M.M. (1979) *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 369-397.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, V.N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 110-119.
- GROSJEAN, F. El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El Bilingüismo de los Sordos*, Santa Fé de Bogotá, v. 1, n. 4, p. 15-18, 2000.
- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas...

PERLIN, G.T.T.; QUADROS, R.M. *Educação de surdos em escola inclusiva? Espaço*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-40, 1997.

ROJO, R.H.R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L. (Org.). *Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas*. Santa Catarina: UFSC/GT de LA da ANPOLL, s.d. (no prelo).

SÁ, N.R.L. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169-192.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SOUZA, R.M.; GÓES, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1 p. 163-187.