

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores

Autor: Heloísa Andréia Vicente de Matos

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Campinas – 2007

© by Heloisa Andreia Vicente de Matos, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M428h	Matos, Heloísa Andreia Vicente de . Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores / Heloísa Andreia Vicente de Matos. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.
	Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite . Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Leitura. 2. Leitura - Desenvolvimento. 3. Surdos. 4. Letramento. 5. Memória . I. Leite, Sérgio Antônio da Silva . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-018/BFE

Título em inglês : Reading histories: the constitution of deaf citizens as reading.

Keywords : Reading; Reading - Development; Deafness; Literacy; Memoirs.

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (Orientador)
Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Profa. Dra. Zilda Maria Gesueli
Profa. Dra. Ana Luiza Smolka
Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

Data da defesa: 23/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : heloisamatos1@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores

Autor: Heloísa Andréia Vicente de Matos
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Heloísa Andréia Vicente de Matos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2007

Ao Heron, por me fazer tão feliz, todos os dias.
Aos meus pais, Cláudio e Irene, pelo carinho e incentivo contínuos.

Resumo

Esta pesquisa busca delinear a construção social sobre os modos de apropriação da leitura pelos surdos - próprios e particulares - e das práticas de produções relativas à mesma que constituem/ constituíram tais sujeitos como leitores. Para tanto, procurou traçar a cartografia do movimento de formação de quatro surdos adultos como leitores (com pouca influência da oralização e relativa proficiência na leitura do Português, no presente), configurada na noção de espaço e tempo construídos pela memória dos mesmos, através dos recursos da História Oral. Em síntese, através dessas memórias, procurou-se destacar os diferentes modos de interação com a leitura e com a coletividade - formada por sujeitos surdos e ouvintes - em vários períodos de suas vidas, com intuito de categorizar os principais mediadores para tais processos de apropriação. Neste sentido, a pesquisa revelou que as imagens e a relação da Língua de Sinais com a escrita em Português são fundamentais para que o leitor surdo possa desenvolver-se como tal. Os sinais cumpriram a função da fala para os ouvintes, na constituição do leitor surdo. O papel da família como mediadora da leitura foi decisivo também nas histórias narradas, pelos modelos oferecidos, pelos materiais de leitura apresentados e pelas relações que se estabeleciam, do ponto de vista afetivo, assim como nas Associações de Surdos. A pesquisa também destaca que as identidades dos leitores surdos, imersos num contexto majoritariamente ouvinte, embora reprimidas, rebelam-se e afirmam-se em relação ao mesmo, frente às questões de inserção social, ideologicamente marcadas, que a palavra escrita e a proficiência na leitura também oferecem. Finalmente, a pesquisa aponta para o fato de que alguns surdos (que possuem uma identidade surda, que reconhecem a língua de sinais como língua natural), indicam que a oralidade exerce um papel importante em seu processo educativo, diferentemente dos moldes oralistas historicamente situados.

Palavras-chave: leitura, surdez, letramento, desenvolvimento, aprendizagem, memórias.

Abstract

This research searches to delineate the social construction on the ways of appropriation of the reading for the deaf people - proper and particular - and of the practical ones of relative productions to the same one that they constitute/had constituted such citizens as readers. For in such a way, it looked for to trace the cartography of the movement of formation of four adult deaf people as reading (with little influence of the oralism and relative proficiency in the reading of the Portuguese, in the current days), configured in the notion of space and time constructed by the memory of the same ones, through the resources of Oral History. In synthesis, through these memories, it was looked to detach the different ways of interaction with the reading and the collective - formed for deaf citizens and listeners - in some periods of its lives, with intention to categorize the main mediators for such processes of appropriation. In this direction, the research disclosed that the images and the relation of the Language of Signals with the writing in Portuguese are basic so that the deaf reader can develop itself as such. The signals had fulfilled the function of speak for the listeners, in the constitution of the deaf reader. The function of the family as mediating of the reading was decisive also in told histories, for the offered models, the materials of presented reading and the relations that if established, of the affective point of view, as well as in the Associations of deaf people. The research also detaches that the identities of the deaf, immersed readers in a context mainly listener, even so restrained, is rebelled and affirmed in relation to exactly, front to the questions of social insertion, marked by ideology, that the word written and to the proficiency in the reading also they offer. Finally, the research points with respect to the fact of that some deaf people (that they possess a deaf identity, who recognize the language of signals as natural language), indicate that the orality exerts an important function in its educative process, differently of situated by oralism history.

Key- Words: reading, deafness, literacy, development, learning, memoirs.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio A.S. Leite, por tudo que vem me ensinando na área educacional, nos últimos onze anos, com tanta amizade e respeito.

Aos quatro depoentes surdos que me confiaram suas histórias tão particulares para publicação.

À Prof.^a Dra. Regina de Souza, por partilhar seus largos conhecimentos, e aos membros do Grupo de Estudos Surdos da FE/UNICAMP (GES), pelas trocas e parceria.

Ao Prof. Dr. Leland Emerson McCleary, da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (Departamento de Letras Modernas) da USP, por auxiliar-me imensamente (por e-mail e pessoalmente), e ao grupo de Estudos Surdos/ USP, pelos encontros riquíssimos que proporcionaram.

Ao Prof. Dr. Carlos Skliar, Prof.^a Dra. Ronice Quadros, Regiane Agrella, Mariane Stumpf, Gladis Perlim e Clélia Ramos (Ed. Arara Azul), pela ajuda na busca dos depoentes.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação da FE e IEL/UNICAMP, por tantos ensinamentos (em especial à Prof.^a Dra. Ana Luiza B. Smolka, Prof. Dr. Angel Pino, Prof.^a Dra. Neusa Gusmão, Prof. Sérgio Castanho, Prof. Dr. Wanderley Geraldi e Prof. Dr. Maria Fausta C. Pereira de Castro, que foram decisivos para o desenvolvimento do corpo teórico deste trabalho).

Ao Gilberto Oliani e equipe do setor de multimeios, FE/UNICAMP, pelo apoio e profissionalismo.

Aos membros do Grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita (em especial à Prof.^a Dra. Lílian Lopes Martin e à Prof.^a Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira).

Aos colegas (professores e alunos) do PROESF – FE/UNICAMP.

A todos os meus ex-alunos e aos ex-alunos da PUC-Campinas.

A todos os meus queridos amigos e amigas.

À Naiara, minha irmã, pelo trabalho belíssimo com a alteridade, apoio e incentivo de sempre.

À Juliana Lins e ao Mateus, crianças adoráveis, pelo carinho e diversão.

À Nelma Carvalho, pelo companheirismo e pela luta na educação de surdos.

À Gisele Flávia, Valéria Salgado, Lia, Aparecida Gonçalo, Mara, Luiza, Jane, Sílvia, Darci, Carlito, Carlos, Alice e demais amigos(as) que fiz na E.M.E.F. Profª Elza Pellegrini, em Campinas/SP.

À Cecília Xavier e Neusa Lopes, pela amizade que foi além da profissão.

Aos alunos da E.M.E.F. Profª Elza Pellegrini.

A todos os amigos da ProfSAT e Microlins Franchising (especialmente Evandro Oliva e Jr. Brizotti).

Às intérpretes de LIBRAS que participaram da pesquisa, em especial, Vanessa Martins, Márcia Ferro e Roberta Faria, pelo profissionalismo.

Para que servem as mãos?

*As mãos servem para pedir, prometer, chamar, conceder,
ameaçar, suplicar, exigir, acariciar, recusar, interrogar, admirar,
confessar, calcular, comandar, injuriar, incitar, teimar, encorajar,
acusar, condenar, absolver, perdoar, desprezar, desafiar, aplaudir,
reger, benzer, humilhar, reconciliar, exaltar, construir, trabalhar, escrever
(...) A mão serve para o herói empunhar a espada e
o carrasco, a corda;
o operário construir e o burguês destruir;
o bom amparar e o justo punir;
o amante acariciar e o ladrão roubar;
o honesto trabalhar e o viciado jogar.*

*Com as mãos atira-se um beijo ou uma pedra, uma flor
ou uma granada, uma esmola ou uma bomba!*

*Com as mãos o agricultor semeia e o anarquista incendia!
As mãos fazem os salva-vidas e os canhões; os remédios
e os venenos; os bálsamos e os instrumentos de tortura,
a arma que fere e o bisturi que salva.*

*Com as mãos tapamos os olhos para não ver, e com elas
protegemos a vista para ver melhor.
Os olhos dos cegos são as mãos (...)*

*O autor do "Homo Rebus" lembra que a mão foi o primeiro
prato para o alimento e o primeiro copo para a bebida;
a primeira almofada para repousar a cabeça,
a primeira arma e a primeira linguagem.*

*Esfregando dois ramos, conseguiram-se as chamas.
A mão aberta, acariciando, mostra a bondade; fechada
e levantada mostra a força e o poder; empunha a espada
a pena e a cruz!*

*Modela os mármore e os bronzes; da cor às telas
e concretiza os sonhos do pensamento e da fantasia
nas formas eternas da beleza.*

*Humilde e poderosa no trabalho, cria a riqueza;
doce e piedosa nos afetos medica as chagas, conforta
os aflitos e protege os fracos.*

*O aperto de duas mãos pode ser a mais sincera confissão
de amor, o melhor pacto de amizade ou um juramento
de felicidade (...)*

*Nas despedidas, a gente parte, mas a mão fica,
ainda por muito tempo agitando o lenço no ar.*

*Com as mãos limpamos as nossas lágrimas e as lágrimas alheias.
E nos dois extremos da vida, quando abrimos os olhos para o mundo e quando os
fechamos para sempre
ainda as mãos prevalecem.*

*Quando nascemos, para nos levar a carícia do primeiro beijo, são as mãos maternas
que nos seguram
o corpo pequenino.*

*E no fim da vida, quando os olhos fecham e o coração pára, o corpo gela e os sentidos
desaparecem,
são as mãos, ainda brancas de cera que continuam na morte as funções da vida.
E as mãos dos amigos nos conduzem...
E as mãos dos coveiros nos enterram!*

(Monólogo das Mãos, de Ghiaroni)

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	v
<i>Agradecimentos</i>	xi
<i>Epígrafe</i>	xiii
<i>Resumo</i>	vii
<i>Abstract</i>	ix
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	3
1.1. O problema deste estudo e suas justificativas	3
CAPÍTULO 2: CONCEPÇÃO DE LEITURA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR	21
2.1. Da leitura e suas implicações	21
2.2. O desenvolvimento da atividade de leitura: a apropriação e a constituição do leitor	35
CAPÍTULO 3: LINGUAGEM, LEITURA E SURDEZ	43
3.1. Da linguagem: aquisição e desenvolvimento na surdez	43
3.2. Linguagem e identidade surda	51
3.3. Letramento e surdez	55
CAPÍTULO 4: CAMINHOS DA PESQUISA	63
4.1. Sobre a escolha metodológica e procedimentos de coleta e análise dos dados	63
4.2. O processo de escolha dos sujeitos da pesquisa	75
4.2.1. Critérios de escolha dos sujeitos	75
4.2.2. Sobre os sujeitos e um pouco de suas histórias	76
4.3. Procedimentos de coleta e registro de dados	79
4.3.1. Pré-entrevista	79
4.3.2. Depoimentos e videografia: a primeira entrevista	80
4.3.3. As entrevistas recorrentes	84
4.4. Especificidades do processo tradutório	88
CAPÍTULO 5: AS HISTÓRIAS DE LEITURA NARRADAS	91
5.1. Ângelo	91
5.2. Luciano	101
5.3. Lourdes	109
5.4. Valdir	117
CAPÍTULO 6: O QUE AS HISTÓRIAS NOS DIZEM	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E	147
OBRAS CONSULTADAS	
ANEXOS	161
1. Roteiro para entrevista	
2. Entrevistas categorizadas dos sujeitos	163
3. Transcrição e Tradução da entrevista realizada com Ângelo (1ª. sessão)	167
	259

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está dividida em seis capítulos. O primeiro deles, *Introdução*, situa um pouco da história de produção do tema para investigação pela pesquisadora, assim como os principais aspectos teóricos acerca do problema e suas justificativas.

No Capítulo 2, *Concepção de leitura e a constituição do sujeito leitor*, encontram-se os referenciais sobre os processos interpretativos da leitura, o conceito de leitura utilizado, letramento, estatuto de leitor(es) e as questões de poder através da língua escrita, historicamente determinadas. Neste mesmo capítulo, o desenvolvimento da atividade de leitura é discutido, com intuito de clarear os processos de apropriação e constituição do leitor.

No capítulo seguinte, *Linguagem, leitura e surdez* são temas tratados, havendo destaque para a aquisição e desenvolvimento da (língua)gem no caso da surdez, assim como a relação da linguagem e a formação da identidade surda e aspectos referentes ao desenvolvimento do letramento da pessoa surda.

O Capítulo 4 apresenta o método utilizado na coleta e tratamento dos dados, os motivos da escolha da História Oral como subsídio metodológico e a opção pelas *entrevistas recorrentes*, nesse contexto. Os procedimentos de escolha dos sujeitos são também apresentados, assim como os procedimentos de coleta, análise e registro dos dados.

No próximo capítulo, os resultados foram apresentados e as histórias narradas pelos quatro depoentes foram relatadas, a partir das entrevistas categorizadas (conforme Anexo 2).

Finalmente, no Capítulo 6, as discussões foram feitas a partir das histórias narradas, tendo-se como referência o corpo teórico exposto nos capítulos anteriores, fundamentalmente à luz da perspectiva bilíngüe na surdez e das concepções sócio-históricas do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

“[...] *O considerar requer já um misterioso afrontamento,
o do olhar de frente*”
Nietzsche

Tendo me interessado pela investigação acadêmica sobre produção da leitura, desde meu projeto de iniciação científica – no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UNICAMP – até o curso de mestrado (na mesma instituição), senti o desafio de pensar sobre a questão da leitura para além da *comunidade ouvinte*, para além dos *leitores convencionais*, uma vez que, nos últimos anos, convivi com pessoas surdas profundas ou com alguma perda auditiva, principalmente em escolas públicas.

Através desse convívio, pude tomar consciência de alguns aspectos da linguagem que antes não me eram perceptíveis ou até mesmo relevantes. Esse novo *despertar* fez com que eu me encantasse e buscasse – num primeiro momento - a *língua dos surdos*, pela sua beleza e profundidade de significados. Enfim, as pessoas surdas deixavam-me perplexa pela riqueza de conhecimentos que possuíam e que, por serem diferentes do *meu mundo*, me faltavam. Pela primeira vez, eu sentia essa falta e me questionava sobre o fato de nunca ter tido uma educação formal que tivesse me apresentado tais conhecimentos, para que eu pudesse saber me relacionar verdadeiramente – dialogar - com as pessoas diferentes de mim e de minha comunidade ouvinte.

Tinha sede de relatos sobre esse *mundo novo*, de palavras e idéias formadas pelas mãos e por todo o corpo. Iniciei, desse modo, minhas leituras sobre a surdez.

O primeiro livro foi o de Emanuelle Laboritt (*O vôo da gaiovota*)¹, natissurda francesa que, apesar de imensas dificuldades para compreender o mundo até os sete anos (quando aprendeu a língua de sinais), torna-se uma brilhante atriz e ganha o Prêmio Mollière – revelação. Para mim, foi a primeira viagem literária, dramática e fantástica, pelo *mundo dos surdos*!

Depois de muitas outras leituras, de questionamentos e vivências trazidas e desencadeadas pelo *mundo dos surdos*, notava que meu trabalho na área de leitura me chamava para novos desafios (em função das pesquisas bibliográficas que vinha fazendo

¹ Laboritt (1994).

sobre a constituição do leitor surdo e dos poucos materiais que encontrava, ainda que não fossem sobre a perspectiva que eu pretendia: historiográfica); principalmente, para a possibilidade de pensar sobre esses outros leitores e suas histórias de leitura.

Paralelamente, parecia que os estudos na área restringiam-se à minha intervenção; sentia que se fechavam para mim e muitas vezes não sabia como considerar o problema *de frente*. Ou porque, simplesmente, não encontrava materiais para estudo ou porque ainda não tinha interlocutores que pudessem me auxiliar e, assim, fortalecer-me na direção desta pesquisa, para sua sustentação, justificativa e relevância. O problema era perceptível a mim, mas não escutava *ecos*.

Ter me interessado pela temática e estudar, sistematicamente, não me era suficiente para enfrentar os novos desafios. Apesar de não encontrar sustentabilidade num grupo ou em alguém ligado à área, havia sempre alguma pessoa para me dizer (quase repreender) o que convinha e o que não convinha nesse campo, ainda que de maneira informal. O que era *apropriado* ou não, muito mais do que na outra área de pesquisa que conhecia, a leitura. Havia alguma particularidade nesse campo de pesquisa que eu não podia dar significado, mas notava. Eu me sentia como uma *estranha no ninho*.

Como precisava perder o receio de cometer erros e agir em direção à pesquisa, resolvi assumir a percepção acima citada como constituinte do meu trabalho que aqui se apresenta e isso significa dizer que de *onde falo* e *para quem falo* caracteriza a própria singularidade deste trabalho. Além disso, ao freqüentar cada vez mais espaços ligados à surdez (simpósios, seminários, etc.), os interlocutores de que precisava foram aparecendo; fui fazendo muitos contatos e discutindo essas impressões com algumas pessoas que se tornaram decisivas no meu trabalho.

Foi interessante notar também que na minha prática, como Orientadora Pedagógica, na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Campinas (de 2002 a 2005), o mesmo se deu: havia três surdos na escola em que trabalhava e quase nada estava sendo feito: e por quê? Porque, principalmente, (quando existiam) os embates teóricos ainda eram enormes, quase insuperáveis, segundo as informações que tive quando ingressei.

Depois de algum tempo de discussão, formamos uma equipe (alguns professores e eu) que perdeu o medo do enfrentamento e, assim, tentou fazer algo por esses alunos, apesar dos riscos, das políticas públicas, estudando muito (formamos um grupo de

estudos), avançando, retrocedendo e desejando redefinir as práticas e posicionamentos pedagógicos de nossa escola. O que é certo, de fato, é que a surdez nos envolvia e envolve, impulsiona e apaixona.

Portanto, antes de ser a pesquisadora que aqui se apresenta, sou uma pedagoga que também atuou profissionalmente na rede pública municipal de ensino, interessada, enormemente, em entender parte desse universo ao qual me referi². Isso me possibilita fazer esta pesquisa .

Nas palavras de Souza (1998):

da perspectiva do pesquisador ouvinte, realizar investigações num campo tão complexo como é o da surdez demanda, além de grande persistência em superar as deficitárias condições de produção de pesquisa em nosso país, ainda maiores nessa área, um constante exercício de descentramento de *verdades* já constituídas (...) É preciso estar preparado para sofrer a pressão de procedimentos disciplinadores e coercitivos do interior da própria academia (p.108/109).

Concordo também com a autora quando diz que, como fonte de pressão externa, as lutas reivindicatórias do grupo que o pesquisador ouvinte estuda e os textos e estudos produzidos por seus colegas surdos, afetam freqüentemente seu trabalho. Contudo, acredito que a *pressão ouvinte* é bem maior e, se for aproveitada, poderá trazer ricas contribuições para as pesquisas atuais.

É importante também destacar que as pessoas poderiam pensar que a história e o estudo das pessoas surdas, de sua língua, etc. é algo de interesse extremamente restrito, como nos lembra Sacks (1998). Contudo, essa idéia parece bastante equivocada, pois, muito embora os surdos congênitos constituam apenas 0,1% da população, “[...] as considerações que emergem graças a eles suscitam questões das mais abrangentes e profunda importância.”(SACKS, 1998,p.10). Assim, o estudo dos surdos e de sua história mostra-nos, basicamente, que boa parte do que é especificamente humano em nós não se desenvolve de maneira automática e semelhante em cada um.

Nesse sentido, espero, com esta pesquisa, que os pesquisadores da leitura, de modo geral, também possam encontrar nela uma perspectiva ampla da condição humana e

² As influências referidas têm também relação com o trabalho da pesquisadora no ensino superior, com disciplinas no curso de Pedagogia sobre o Ensino Fundamental e Infantil, onde a questão da alteridade era imprescindível para a pauta de discussão, o que ainda ocorre nos dias atuais no curso do Proesf – Unicamp, onde orienta memoriais de conclusão de curso.

da constituição dos leitores inscrita nesta condição primeira. Leitores surdos são uma parte da totalidade de leitores.

Diante do exposto, considerando que linguagem e realidade se unem dinamicamente e que a compreensão do texto a ser atingida por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE,1992), esta pesquisa traz uma (re)leitura de momentos fundamentais de histórias de leituras de surdos, de histórias do entrelaçamento de *linguagem e realidade*, guardados na memória dos mesmos, para que as histórias de constituição desses leitores fossem apresentadas.

Pensar nesta possibilidade implicou, antes, pensar na imagem construída socialmente em relação a esses sujeitos frente à leitura, na língua majoritária, e aos eventos de letramento dos mesmos, de um modo mais amplo. O termo letramento é aqui entendido como o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o contato com tipo e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Em síntese, o letramento é aqui concebido como desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional de escrita, a alfabetização, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais onde a língua escrita está inserida, de acordo com Soares (2003).

Neste ínterim, tal construção de imagens inscreve-se no bojo de discussões filosóficas/ metodológicas sobre a educação dos surdos (bilingüismo³, comunicação total⁴ e

³ Um dos destaques do bilingüismo no surdo diz respeito à possibilidade de utilização de recursos de duas línguas – a falada pelos ouvintes, majoritária, e a de sinais - (ainda que não sejam realizações gerais de cada uma), em combinações de modo seqüencial quanto simultâneo. Geralmente, o sujeito não domina de modo igual as duas línguas, por utilizá-las de modo diferente, para atender a necessidades distintas. (GÓES, 1996). Segundo Goldfeld (1997), “para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir a surdez” (p.39). O conceito mais importante que a filosofia bilingüe traz é a de que os surdos formam uma comunidade lingüística e cultural. A idéia de que o surdo deve, de qualquer maneira, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade não é aceita por esta concepção. Contudo, isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, mas não é concebida como o único objetivo educacional, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (com “s” minúsculo, para designar uma condição física, a falta de audição). De fato, a questão principal para o bilingüismo é a Surdez (com S maiúsculo) – para designar um grupo lingüístico e cultural – e não a surdez, ou seja, os estudos preocupam-se em compreender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez. (*Vale ressaltar que, na presente pesquisa, embora se compreenda a surdez nos moldes do bilingüismo, será utilizado o termo surdo, com “s” minúsculo, para designar todos os sujeitos*). Conforme Souza (1998), o bilingüismo surgiu em decorrência da tese de Stokoe publicada em 1960: o sistema de comunicação por sinais utilizados por surdos americanos (ASL) era, de fato, uma língua como outra qualquer. Para a referida autora, “o bilingüismo na área de surdez é um termo que não significa apenas uma condição ou situação lingüística de fato, característica de uma comunidade ou de um indivíduo, em que há a coexistência de dois (ou mais) sistemas lingüísticos” (p.104), em função das dificuldades reais encontradas para tal (surdos, filhos de pais ouvintes; insuficientes instrutores surdos, usuários da LIBRAS; poucos professores que, de fato, conhecem a língua de sinais, entre outras). “O termo bilingüismo oculta um

oralismo⁵, por exemplo), do papel da linguagem em questões relativas à surdez, de identidade e diferença, entre outros aspectos.

Esta imagem de *leitores* fica em relevo através de pesquisas recentes na área. Almeida (2000) destaca que, em relação à leitura, crianças surdas conseguem decodificar os símbolos escritos e, geralmente, não apresentam dificuldades grafêmicas, mas, na maioria das vezes, não entendem o que lêem. Entre as dificuldades apontadas na literatura está a restrição de vocabulário. Segundo a mesma autora, o desconhecimento das palavras contidas nos textos é comumente utilizado como argumento tanto por profissionais, como pelos surdos: de acordo com Almeida (2000), até há pouco tempo acreditava-se que era a surdez a grande responsável pelas dificuldades apresentadas na leitura e na escrita por grande parte das pessoas surdas e, ainda hoje, esta questão continua preocupando profissionais envolvidos na educação dessas crianças, jovens e adultos.

conjunto de prescrições práticas muito diferentes que remetem a pressuposições ideológicas igualmente díspares” (ver a esse respeito, mais detalhadamente, em SOUZA, op.cit., p.104).

De qualquer modo, sob esse prisma, o desenvolvimento lingüístico das crianças surdas é visto como resultado de experiências específicas, ou seja, da interação entre as experiências sociais e cognitivas com as duas linguagens (Cf. HAMERS, 2000, p.53). No caso de 92 a 97% das crianças surdas (filhas de pais ouvintes), o aprendizado da língua de sinais será feito fora de seus lares, freqüentemente, com uma idade além daquela em que geralmente a aquisição ocorre (MAYBERRY & FISCHER, 1989, apud HAMERS, 2000).

⁴ Tal corrente propõe o uso de vários meios comunicativos, através de recursos lingüísticos e não lingüísticos, combinando sinais, oralização, leitura oro-facial, gestos, linguagem escrita, datilografia (soletração manual), pantomima, desenho, etc.(EVANS, 1982; CICCONE, 1990; MOURA, 1993, apud GÓES, op.cit.). A comunicação total, em oposição ao oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura o desenvolvimento completo da criança surda. O aprendizado de uma língua, portanto, não seria o objetivo maior da comunicação total. No Brasil, além da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a comunicação total utiliza ainda a datilografia, também chamada alfabeto manual, o “cued-speech”(sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da L.S. com a estrutura sintática do português e alguns sinais criados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais (L.S.). A comunicação total preconiza o uso simultâneo destes códigos manuais (que têm como objetivo representar de forma espaço visual a língua oral) com a língua oral: o chamado bimodalismo (Cf. GOLDFELD, 1997). Apesar de a comunicação total demonstrar maior eficácia em relação ao oralismo, a língua de sinais não é utilizada de forma plena e também não é concebida da mesma maneira que os bilingüistas a significam, criando recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação de surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre os mesmos, por exemplo.

⁵ Refere-se à concepção baseada na leitura labial e na fala. O oralismo ou filosofia oralista objetiva a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. A noção de linguagem, para vários profissionais desta concepção, restringe-se à língua oral e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Assim, para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar. (Cf. GOLDFELD, 1997). O oralismo compreende a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação garantiria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade igual a de um ouvinte. Em síntese, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à *normalidade*, à “não-surdez” (CF. GOLDFELD, op.cit.).

Como exemplo, Góes (1996) destaca que as possibilidades de desenvolvimento da criança surda foram muitas vezes abordadas, no campo da Psicologia, em discussões sobre as relações entre pensamento e linguagem. Sobretudo nas décadas de 60 e 70, a condição de surdez recebeu, segundo a autora, maior atenção como instância de *prova* de confrontos teóricos quanto à posição que a linguagem assume em relação ao pensamento. Sob um ponto de vista, argumentava-se que o atraso de desenvolvimento do surdo, seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato ou seus déficits cognitivos eram devidos à sua capacidade lingüística limitada. Sem um domínio consistente da linguagem, faltava-lhe uma forma essencial de estruturação simbólica e a flexibilidade e a mobilidade de seu pensamento eram reduzidas (CAQUETTE, 1973, apud GÓES, 1996).

Numa direção diversa, havia interpretações de que o atraso de desenvolvimento no surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências de trocas comunicativas por conta da limitação da linguagem, mas não porque esta fosse essencial enquanto meio organizador do pensamento.

Marchesi (1987 apud GÓES, 1996) remete-se ao fato de que as discussões teóricas sobre cognição e linguagem começaram a se modificar a partir da década de 80, com base em outros aportes, tais como a teoria sócio-histórica, na qual a constituição do indivíduo é interpretada através da concepção do desenvolvimento psicológico, um processo concebido como internalização/apropriação de formas culturais de atividade e que consiste num curso de transformações qualitativas nos modos de ação.

Assim, as transformações, que emergem e se consolidam nas relações sociais, implicam avanços, crises e retrocessos. Portanto, o processo assume um caráter mais revolucionário que evolutivo, sendo constituído no plano interpessoal e se realizando através da participação da pessoa em seu meio, na cultura.

Diante do contexto apresentado, para Almeida (2000), embora a surdez dificulte o acesso à linguagem oral, a restrição de vocabulário não é intrínseca a ela, mas parece ser ocasionado pela pouca familiaridade com a língua. Assim, pessoas surdas, expostas à língua de sinais ou mesmo ao português escrito, podem ampliar seu vocabulário, do mesmo modo que um leitor de língua estrangeira, por exemplo. Se este não tiver um bom domínio da língua, certamente encontrará dificuldades na compreensão de muitas palavras do texto.

Contudo, no caso de pessoas surdas, a questão que se coloca é o fato de que muitas não dominam sequer uma língua, impossibilitando a simples comparação com um leitor de língua estrangeira.

De acordo com Schimmel, Edwards e Prickett (1999), não é segredo que as crianças surdas de seu país têm dificuldade em ler o inglês escrito (ANDREWS, FERGUSON, ROBERTS & HODGES, 1997; LUETKE-STAHLMAN, HAYES & NIELSEN, 1996; KELLY, 1993; KOHL, 1994; LANE, 1992; LUETKE-STAHLMAN, PADDEN & HUMPHRIES, 1988; SACKS, 1989; STEWART, 1993; WILHITE & WILHITE, 1997 e WOODWARD & ALLEN, 1988 apud SCHIMMEL, EDWARDS e PRICKETT, 1999). Apesar de encontrarem em sua pesquisa muitas crianças surdas que apresentaram níveis altos na proficiência de leitura, muitas delas apresentaram níveis baixos e alarmantes⁶.

Conforme os referidos autores, esses estudantes surdos que apresentaram baixos níveis de proficiência foram: estudantes com perda auditiva profunda, *minorias* e estudantes com histórico de *desvantagens educacionais*, em relação a outros surdos e ouvintes (HOLT, 1994, apud. SCHIMMEL, EDWARDS e PRICKETT, 1999).

Do mesmo modo, para Friães (1999), o “indivíduo surdo tem sido visto como mau leitor” e isto se deve, principalmente, à dificuldade que muitos apresentam na compreensão do texto escrito e aos “baixos níveis de leitura alcançados pelos mesmos”(p.10).

Luchesi (2003) também destaca em sua pesquisa⁷ que, apesar dos sujeitos (surdos adultos) terem tido escolarização anterior, voltavam à escola à procura de melhores perspectivas de vida, manifestando o desejo de aprender a ler e escrever. Segundo a autora, acreditavam que, dessa forma, teriam possibilidades no mercado de trabalho. Contudo,

⁶ A pesquisa em questão sustenta-se nas referências apresentadas e remete-se a um programa de leitura para crianças surdas (Mississippi School for the Deaf – MSD) que se utiliza de cinco componentes: 1. *Phonemic Awareness*, 2. *Adapted Dolch Word Lists*, 3. *Bridge lists and Bridging*, 4. *Reading Comprehension* e 5. *ASL Development/ Language Experience Stories*. Segundo os referidos autores, crianças que nunca tinham lido antes começaram a compreender o inglês escrito, pela primeira vez (p.306).

⁷ Luchesi (op.cit.) utilizou-se da História oral de vida como método de pesquisa. Nessa perspectiva, o autor “se conta”, fala livremente de sua vida através do tempo, com o mínimo de interferência do pesquisador. Este propõe o tema, mas o conteúdo e a organização são decididos pelo narrador. A este respeito, ver mais detalhadamente o capítulo 4 do presente trabalho, *Caminhos da pesquisa*.

atribuíam ao fato de serem surdos as dificuldades que encontravam em seu processo de alfabetização: “Ler e escrever é difícil porque não falo e não escuto” (p. 12).

Segundo Luchesi (2003), essas manifestações evidenciavam que, apesar de terem tido mais de dez anos de escolarização, esses alunos ainda apresentavam baixos níveis de desempenho na utilização da linguagem oral e escrita. Mesmo tendo freqüentado o ensino especial, não aprenderam a ler e escrever. Alguns se oralizaram, outros não, e mesmo aqueles que desenvolveram a linguagem oral não aprenderam a linguagem escrita suficientemente.

Botelho (2002) destaca que não ter vocabulário costuma ser considerado um dos problemas centrais do surdo. Segundo a autora, King & Quigley⁸ (1985, p. 59) mostraram os baixos resultados dos surdos nos testes de vocabulário, assim como Fusado & Slike⁹ (1979), Griswold & Cummings¹⁰ (1974), Hatcher & Robbins¹¹ (1978), Fernandes (1990) e vários outros.

Quando não apontam dificuldades lexicais, muitas pesquisas sugerem que os problemas principais são sintáticos, especialmente nos anos 70 e 80, mas ainda ocorre atualmente (de acordo com KING&QUIGLEY, 1985, apud BOTELHO, 2002, p.61). Wilbur, Frase & Frutcher (1981, apud BOTELHO, 2002), investigando a compreensão da linguagem figurada, dizem, ao concluir seus estudos, que se as expressões idiomáticas fossem memorizadas, o vocabulário e a sintaxe não confundiriam os surdos.

Segundo a mesma autora, alguns estudos indicam ausência de problema e outros, como Page¹² (1981) e Houck¹³ (1982), consideram que há compreensão quando há informação contextual suficiente no material escrito, colocando o problema na tipologia textual.

De modo geral, os surdos consideram os textos de difícil compreensão, justificando isso pelo vocabulário. Acostumam-se a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicalizado (BOTELHO, 2002). Contudo, um montante lexical

⁸ Apud Botelho (2002).

⁹ Apud Botelho (op.cit.).

¹⁰ idem.

¹¹ Ibidem.

¹² Apud Botelho (2002).

¹³ Apud Botelho (op.cit.)

disponível não resolve os problemas interpretativos e de produção textual, pois mesmo quando conhecem as palavras, não conseguem considerar o contexto.

Como *pano de fundo* de tais questões, é importante destacar a própria diversidade da comunidade surda, frente às questões da língua, identidade, cultura e educação dos surdos. Como exemplo, tem-se o relato de A. L., uma surda pós-lingual¹⁴, adulta, que deu seu depoimento numa lista de discussão¹⁵, de forma bastante contundente:

Estive pensando que esse pessoal fala tanto em valorização de 'identidade e cultura surda', mas na prática esta visão leva a um verdadeiro tipo de exclusão às avessas, camuflada em seus discursos, pois o que ganhamos em não incentivarmos os surdos a falar, se está mais que provado que isto é sim possível, mesmo com surdos profundos? Resposta: a formação de um gueto sim, aí esse pessoal alegremente poderia se expressar com algo do tipo: 'é isso aí, meu querido surdo, fique em seu 'lugar de surdo', com sua língua de sinais...', 'você jamais vai conseguir se equiparar a um ouvinte, concorrer em pé de igualdade na disputa de profissões e ocupações que exija fluência de raciocínio, que invariavelmente deve ser na Língua Portuguesa, e não vai conseguir se comunicar conosco, na 'nossa língua', portanto, 'viva a Língua Portuguesa' [...] lógico que a oralização deve ser feita com responsabilidade e coerência, dando sentido ao que se é falado ou lido; o que não deu certo para muitos surdos foi uma oralização mal feita, apenas como repetidor de palavras e é a partir daí que me parece que esse pessoal se apóia [...]

Como não é consenso a utilização da oralização, assim como a prática bilingüe¹⁶ (onde a língua natural para os surdos é a LIBRAS¹⁷ e depois – ou paralelamente - aprendem o Português, para que não percam, desde a infância, oportunidades de trocas lingüísticas que constituem a consciência), é importante destacar que a chamada *cultura surda* é também plural.

Neste sentido, vemos um outro depoimento¹⁸, dado por uma aluna surda, V. A., de uma escola da rede pública municipal de Campinas/SP:

¹⁴ Surdez apresentada após a aquisição da linguagem oral.

¹⁵ (Texto recebido por e-mail). Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <helom1@hotmail.com> em 18 nov. 2002.

¹⁶ As pesquisas atuais apontam o bilingüismo como proposta educativa de maior aproveitamento pelos surdos. Ver a esse respeito Lacerda (2000), Souza (1998), Sacks (1998), Botelho (2002), Skliar (1999, 2002), Lodi, Harrison e Campos (2003), Góes e Tartuci (2003), Karnopp e Pereira (2004), Costa (2001), Gesueli (1998, 2004), Giordani (2004), Sánchez (1990), Perlin (1998), no que se refere aos processos de letramento e alfabetização, bem como nas questões identitárias e sócio-culturais.

¹⁷ Língua Brasileira de Sinais – reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei Federal no. 10.436, de 24/04/2002, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

¹⁸ O texto está na íntegra, tal como redigido pela aluna do Ensino Fundamental, bastante característico dos alunos natissurdos (sujeitos nascidos com surdez), oralizados ou não.

Eu não entendeu lá escola pessoas não saber nada e língua de sinais porque elas só pouco de sinais
Eu ensina pouco sempre, eu pode pouco ensina e sinais aprendeu porque eles não pode ocupado com aqui na escola e alunos a professores não pode ajuda pouco, eu aprendeu sinais mas não pode aqui na escola de porque tem trabalho e alunos. Porque eu já quis ensinar lá escola um pouco de língua de sinais.
Mas os professores estão sempre ocupados e cansado porque trabalham em muitas escolas.
Sem a língua de sinais eu não entendeu a leitura porque ela ensina todo só falar todo alunos. Alunos ouvinte entendeu e o professor falar, eu não surdos não saber nada porque precisa sinais. Eu também gosta conversar com amigos surdos e amigos saber sinais. (03/10/02)

Deste modo, vislumbramos a cultura como campo de tensão entre o que é específico, singular e geral, no cotidiano, que opõe a unidade e sua diversidade (entre o que é *ser humano e mundo*).

Segundo Gusmão (1999), este é o território da sociabilidade humana, “espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. A cultura faz-se assim em acontecimentos, rotina e ruptura [...]” (p.47)

No relato de V. A. e A. L. fica impressa a persistência do existir num mundo adverso e está velada a luta que praticam em razão de um outro¹⁹ que, com elas, constituem o mundo à sua volta. Assim, a linguagem, mais do que um signo de diferenciação, significa a diferença subjetiva dos sujeitos, em acordo com Gusmão (1999).

Será através da mediação entre indivíduo e sociedade, entre expressão e identidade, cuja relação é possibilitada na cultura como esfera do social, que teremos as trocas e que abrigaremos diferentes tipos de vida. Deste modo, Gusmão (1999) salienta que a sociabilidade e a cultura constituem os suportes de integração de um universo dividido pelas diferenças entre um *eu* e um *outro*.

É necessário também atentarmos para o discurso de A. L. quanto à questão ideológica, haja vista que pode evidenciar um constrangimento às formas de diversidade/pluralidade da vida cotidiana. Um discurso marcado pelo oralismo, pelo mundo de idéias

¹⁹ No presente trabalho, o termo “outro” será usado não estritamente no sentido laciano, ou seja “Outro” (*Autre*), que se refere ao lugar essencial da estrutura do Simbólico, que no limite irá se confundir com a linguagem e interferir além do “outro” - entendido como o semelhante, o parceiro imaginário, aquele que possibilita fenômenos de identificação - em qualquer relacionamento humano. Em outras palavras, o “Outro” seria um terceiro elemento nas relações: o inconsciente, que não será aprofundado pela presente pesquisa. A esse respeito, ver Vanier (2005) e Souza e Gallo (2002).

majoritariamente dos ouvintes, um mundo que, em princípio, está na intersecção com o seu, sob certo ponto de vista, mas que ela o assume completamente.

Nesse ínterim, a discussão sobre *lugar* (relativo a processos de identificação), *território* (relativo a identidade e pertencimento) e as representações subseqüentes (mediadas pela cultura e pela ideologia) faz-se necessária. Na tentativa de homogeneização da linguagem, A.L. parece impedir que o seu lugar transforme-se em território, por imprimir-se por uma ideologia em confronto com as especificidades da surdez. Qual é afinal, o seu lugar? Na liminaridade de *mundos* circunscritos socialmente. E isso deve ser interpretado para sua constituição identitária e para a transformação das representações sociais.

Isto posto, no sentido da formação das *mentalidades*²⁰ que dão subsídio à presente pesquisa, destacam-se as contribuições de Vieira (1995), uma vez que faz o delineamento deste “estado de espírito comum a um dado grupo social [...]” que “leva um indivíduo que comungue do mesmo ethos [...] a ver as coisas de determinada maneira, a ter atitudes e condutas de acordo com esta percepção do mundo” (BATESON, 1958: 286, apud VIEIRA, 1995, p.127), dando referências para a compreensão para este trânsito entre culturas, como nos casos citados.

Assim, a pesquisa teve como desafio a compreensão de tais processos de inculcação de uma visão de mundo e de mentalidade (MUCCIELLI, 1985, apud VIEIRA, 1995) onde o sujeito surdo constituiu-se como leitor e onde muitos deles também assumiram a crença de que não conseguem ser leitores proficientes.

É nesta conjectura que se inscreve a história da educação dos surdos, marcada também pela caridade, pela filantropia em oposição à autonomia e à liberdade, elementos essenciais para a cidadania. Para Soares (1999), o descaso pela escolaridade do surdo é decorrente da interpretação que foi construída a respeito da sua educação que não se situa no campo do direito, mas, da obrigação moral. É nesta história que as histórias das práticas de leituras dos surdos estão inseridas.

²⁰ Ou *Mente Cultural*, para Raul Iturra (1990) e *habitus* para Bourdieu (1982).

1.1 - O problema deste estudo e suas justificativas

Tendo em vista as questões destacadas, o problema central desta pesquisa fundamenta-se na reflexão sobre a constituição do surdo como leitor, suas implicações e fundamentações historicamente situadas, onde a própria identidade desse sujeito-leitor se (des)constrói.

Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2000a), mas a questão da identidade do sujeito-leitor e da diferença não se esgotam nessa posição liberal²¹, uma vez que essa perspectiva não parece suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora. Para tanto, este trabalho debruça-se na questão da produção da identidade e da diferença entre leitores ouvintes e surdos, entre surdos oralizados ou não. Embora não seja o objetivo principal, centra-se também nas implicações político-pedagógicas de conceitos como diferença, identidade, diversidade e alteridade.

Em acordo com Silva (2000a), como se configuraria uma pedagogia fundada não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia que não se limitasse a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscasse problematizá-la? Quais contribuições as histórias pessoais de leitores surdos nos trariam a esse respeito?

Concebendo que a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (SILVA, 2000a), o presente estudo buscou destacar e analisar as tecituras construídas pelos surdos frente à estreita conexão entre identidade, diferença, relações de poder e o acesso à leitura como instrumento do mesmo (CERTEAU, 1994 e GNERRE, 1994). Isto implicou também no questionamento em relação à auto-imagem (identidade)²² do surdo como leitor. O que ele nos diria? A que fatores ele nos

²¹ O autor refere-se às possíveis relações desse posicionamento com o Liberalismo filosófico e econômico.

²² A auto-imagem é entendida aqui como constituinte da formação identitária e da subjetividade. Neste sentido, os conceitos de identidade e subjetividade são os mesmos utilizados por Witzel (2002), dando ênfase ao fato de que a subjetividade sugere a compreensão que o sujeito tem de si (WOODWARD, 2000, apud WITZEL, 2002), embora identidade e subjetividade tenham sido, não raramente, utilizados de forma intercambial. Segundo a autora, o termo subjetividade envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constitui as concepções dos sujeitos sobre quem são. A identidade refere-se ao sujeito que vive sua subjetividade no interior de contextos histórico-sociais (assim, é construída a partir da relação do sujeito com o outro).

remeteria, através de sua narrativa acerca do seu processo de formação como leitor? Surdos adultos, de diferentes classes sociais, com pouca influência da oralização, possuíam semelhanças em suas narrativas frente ao processo de letramento? Em que e como se distanciariam dos *êxitos*? Quais as implicações que os próprios surdos apontam, no que se refere à presença da língua de sinais (LIBRAS), no processo de letramento que vivenciaram? Assim, em síntese, o presente estudo buscou, através das memórias dos sujeitos depoentes, destacar os diferentes modos de interação com a leitura e com a coletividade - formada por sujeitos surdos e ouvintes - em vários períodos de suas vidas, com intuito de categorizar os principais mediadores para tais processos de apropriação. Em linhas gerais, significa perguntar como os leitores surdos foram constituídos nesse contexto.

Estes questionamentos passam pela divisão social entre *nós* (ouvintes) e *eles* (surdos), o que significa classificação, central na vida social. Contudo, neste caso, dividir e classificar significa também hierarquizar, conforme Silva (2000a) e, por conseguinte, “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.” (p.82). Isto significa nos remeter à reflexão do papel da divisão entre leitores (surdos e ouvintes) e das influências desta dicotomia na própria formação dos sujeitos surdos.

Smolka (2000) nos ensina que a noção de *apropriação*²³ comumente relaciona-se à idéia de desempenho e realização de ações bem-sucedidas pelo indivíduo. Segundo a mesma autora, de fato, geralmente, a internalização e a apropriação de meios culturais de mediação são consideradas, referidas e avaliadas como aprendizagem e domínio de maneiras de fazer as coisas e parecem acontecer somente quando é possível “observar”, “ver”, de algum modo, a adequação, a validação das ações. Assim, *tornar adequado* é geralmente tomado como um indicador de *tornar próprio*.

No entanto, Smolka (2000) ressalta que “tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais. Existem modos de tomar próprio, de tornar seu, que não são adequados ou pertinentes para o outro”

²³ O termo *apropriação* aparece aqui designado para além dos significados como: internalização (como construto psicológico), ação de um indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular, entre outros. Neste trabalho, o termo está permeado por outras significações, uma vez que está embasado no materialismo histórico-dialético (a esse respeito, ver SMOLKA, 2000). Aqui, o termo *apropriação* está relacionado principalmente à *significação*, inserido na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano, no âmago da teoria do signo no pensamento de Vigotski, conforme Smolka (op.cit).

(p.32). Neste sentido, entre o *próprio* (seu mesmo) e o *pertinente* (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente da natureza das relações, uma vez que a mesma está relacionada a diferentes formas de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido: “[...] pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não” (p.33).

É, portanto, no sentido de construir um trabalho conceitual a respeito das relações que nós, ouvintes, estabelecemos com os surdos leitores, que o conceito de *tornar próprio e pertinente*, ou seja de *apropriação*, lançado por Smolka (2000) subsidia as discussões que se traçam aqui. Assim, como nós, ouvintes, estaríamos avaliando e categorizando as práticas de leitura dos surdos, suas ações e conhecimentos nesta área? E de que posição temos feito isso?

Ao nos referirmos à concepção aqui colocada de *apropriação*, como compreender e explicar a emergência e o funcionamento dos processos psicológicos (como a própria construção da identidade do leitor surdo) de um ponto de vista histórico-cultural?

Ainda segundo Smolka (2000), uma categorização de uma atitude como *inapropriada* (não adequada, de acordo com uma "norma") nos remete ao fato de que, no jogo das posições sociais, o que é visto como *apropriado* é bastante relativo e não tem a clareza e transparência necessárias. Assim, há correspondência entre um determinado modo de pensar que vai sendo disseminado pelo coletivo e *apropriado*, tornado próprio e comum, e um determinado *modo de fazer*.

Nesta direção, pensemos sobre as práticas/ produções de leitura dos surdos que aparecem sócio-historicamente como *não apropriadas* (não adequadas). Nesse caso, como os pesquisadores/ educadores estariam procedendo: restringindo e excluindo as mesmas? Smolka (2000) ressalta que quanto mais *apropriado* for um determinado modo de pensar a deficiência, maior a produção da exclusão. Desse modo, como algumas pesquisas e concepções desta área, relacionadas à leitura, podem ser analisadas e discutidas, conseqüentemente²⁴?

²⁴ A questão aparece como decorrência de uma questão mais abrangente e central na pesquisa que é a da constituição dos leitores surdos, através de suas memórias de leitura, como apontado. Discutir e aprofundar sobre “como algumas pesquisas e concepções desta área, relacionadas à leitura, podem ser analisadas e discutidas” (entre outros aspectos) não se configura como objetivo da pesquisa, mas pode ser refletida a partir dos elementos trazidos pela questão da constituição do leitor surdo citada.

Em síntese, o problema deste estudo está vinculado a questões de entrelaçamento entre a constituição do pensamento individual – da imagem que o próprio leitor surdo tem de si e de suas histórias de leitura - e a do social (coletivo) acerca de suas práticas e produções enquanto leitores.

Embora os estudos em Educação Especial estejam recebendo um reconhecimento crescente da sua importância, na mesma medida em que a evolução da consciência da sociedade exige que a cidadania seja acessível a todos, o desenvolvimento resultante foi acompanhado de uma significativa produção de pesquisas de certa forma espontânea e não sistêmica (SOBRINHO e NAUJORKS, 2001).

Quando operacionalizados, os resultados de pesquisa em Educação Especial auxiliam sobremaneira na elaboração de documentos, podendo nortear, inclusive, decisões políticas e diretrizes como as que compõem a *Declaração de Santiago* (1993), a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), a *Declaração de Cuenca* (1981), a *Declaração de Salamanca* (1994), para citar algumas (SOBRINHO e NAUJORKS, 2001). Emerge deste contexto o conceito de *escola inclusiva* que, no momento, vem influenciando as políticas públicas e as práticas pedagógicas, inclusive no Brasil.

Assim, as recomendações sugeridas por esses organismos internacionais assumem tamanha importância política, econômica e social, que os dados de pesquisa tornam-se imprescindíveis para a sua operacionalização. Do mesmo modo, essas produções acadêmicas talvez pudessem ser adequadamente utilizadas para a melhoria de muitos aspectos relacionados à vida dos indivíduos com necessidades educativas especiais. As pesquisas podem apontar, com alguma segurança, quais as alternativas de aprimoramento dos sistemas educacionais, conforme preconizado pela *Declaração de Salamanca*.

Há, contudo, um certo descaso na seleção de temas socialmente válidos como objeto de pesquisa na área, em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme apontam resultados dos estudos realizados por Nunes et al. (1993, apud SOBRINHO e NAUJORKS, 2001): “Predomina a pesquisa descritiva, com ênfase na área de deficiência mental, em detrimento de estudos envolvendo, por exemplo, surdez ou dificuldade auditiva [...]os estudos de interface pouco aparecem na literatura especializada [...]” além de se pesquisar pouco sobre “[...] a formação de Recursos Humanos” para tal (p.12).

No que se refere à leitura e surdez, várias pesquisas têm sido delineadas mais em função de aspectos lingüísticos, clínico-terapêuticos, cognitivos ou de métodos de ensino (COSTA, 1992; SLOMSKI, 2000; MARTINEZ, 1997, por exemplo), do que em relação às questões da constituição histórica da imagem do leitor surdo e de suas *apropriações* e práticas cotidianas no campo da leitura da língua majoritária.

Conforme aponta Rottenberg (2001), um número significativo de estudos de caso têm documentado o desenvolvimento inicial da leitura de crianças ouvintes e, relativamente, poucos estudos têm sido feitos sobre a emergência da leitura por crianças surdas (ANDREWS & TAYLOR, 1987; COOK & HARRISON, 1995; EWOLDT, 1985, 1988, 1990; MAXWELL, 1984; ROTTEMBERG & SEARFOSS, 1992; SODERBERGH, 1976, 1985; WILLIAMS, 1991, 1994; WILLIAMS & MACLEAN, 1997 apud ROTTENBERG, 2001).

Quanto aos estudos referentes à memória de leitura, Lajolo (1999) destaca que as histórias pessoais, referentes à mesma, configuram as lacunas da área, juntamente com outros fatores apontados.

Neste sentido, ao se vislumbrar a possibilidade de alguns surdos socializarem suas memórias e histórias pessoais de leitura, pode-se estabelecer um paralelo com as contribuições escritas de alguns desses sujeitos para a contemporaneidade (como, por exemplo, *Observations*, de Pierre Deslogues, de 1779 – o primeiro livro publicado por um surdo – disponível, em inglês pela primeira vez, recentemente), relatadas por Sacks (1998). São informações preciosas para os estudiosos de diferentes momentos históricos. No caso de Deslogues, que muito cedo ficou surdo e praticamente sem fala, deu-nos primeiro uma assustadora descrição do mundo, ou não-mundo, dos *sem-língua*, como destaca Sacks²⁵ (1998):

No início de minha enfermidade, e enquanto vivi separado de outras pessoas surdas [...] não tive conhecimento da língua de sinais. Eu usava apenas sinais esparsos, isolados e não relacionados. Desconhecia a arte de combiná-los para formar imagens distintas com as quais podemos representar várias idéias, transmiti-las a nossos iguais e conversar em discurso lógico.

²⁵ Neste trecho de seu livro, Sacks chama a atenção para a gravidade da surdez pré-lingüística que é “potencialmente mais devastadora do que a cegueira, pois ela pode predispor a pessoa, a menos que isso seja prevenido, à condição de ficar praticamente sem língua – e de ser incapaz de ‘proposicionar’ – o que forçosamente se compara à afasia, um mal no qual o próprio raciocínio pode tornar-se incoerente e paralisado.” (p.32)

Diante do exposto, pretende-se, com esta pesquisa, trazer as *vozes* dos surdos que tecem sua própria história de leitura, que carregam nesta narrativa o entrecruzamento com outras histórias; portanto, configurar os processos de segregação/ inclusão dos mesmos na *cultura letrada* e refletir sobre a cristalização de estigmas que influenciam no processo de formação da identidade surda e no convívio com a diferença.

É importante destacar a pesquisa de Silva (2000) que analisa a imagem e ação de algumas professoras diante do aluno surdo na escola regular, lembrando-nos que existe também uma imagem idealizada sobre surdez, onde se desconsideram as dificuldades, “criando-se uma ilusão, que pode ser tão pesada para o aluno quanto à imagem estigmatizada” (p.92). Isto nos remete, mais uma vez, às questões relativas à autonomia e desenvolvimento efetivo do surdo diante da leitura e atuação críticas no mundo, entre outros aspectos, atentando para as variadas formas de apropriação envolvidas neste processo.

Enveredar por este jogo de relações e criações culturais sobre o leitor surdo, então, pode nos trazer importantes contribuições para a educação dos mesmos e nos dar subsídios para uma reflexão mais ampla sobre as práticas, produções e apropriações da leitura, diante da historiografia traçada pelos próprios surdos.

De modo mais amplo, enveredar por este jogo pode nos trazer importantes contribuições para a compreensão de modos de *apropriação* da leitura, práticas e produções da mesma através do tempo e a constituição de leitores nesse processo, onde, inclusive, os surdos se inserem.

É importante destacar que, através da interface entre história, cotidiano e práticas de leitura (baseadas, fundamentalmente, em autores da *História Cultural*²⁶, os quais procuram dar visibilidade a leitores e práticas de leituras antes não consideradas/ desvalorizadas pelos estudos desenvolvidos nessa área), memória (fundamentada na *História Oral*²⁷) e surdez (através da teoria sócio-histórica²⁸), a pesquisa aponta, evidentemente, para o entrelaçamento dessas fontes teóricas acerca dos campos temáticos apresentados, na tentativa de diálogo, reflexão e posicionamento crítico através dos mesmos.

²⁶ Como exemplo, podem ser citados os trabalhos de Chartier (1996), Certeau (1994, 1995), entre outros.

²⁷ Como exemplo, podem ser destacados os trabalhos de Thompson (1992) e Le Goff (1994).

²⁸ Fundamentalmente, através do pensamento de Vigotski (1984, 1986, 1989) e Bakhtin (1981).

CAPÍTULO 2: CONCEPÇÃO DE LEITURA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

“[...] Se trata de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui e nos põe em questão com aquilo que somos”
Jorge Larrosa

2.1. Da leitura e suas implicações

Em acordo com Olson (1997), o termo *leitura* pode ser aplicado, e é efetivamente aplicado, a práticas muito diferentes. Desse modo, uma das contribuições dos historiadores tem sido mostrar que a maneira de ler mudou ao longo do tempo: mudanças decorrentes tanto da estrutura textual como das premissas adotadas a respeito do que os textos significam.

Resumidamente, podemos percorrer parte da história da leitura no Ocidente, que é em boa parte a história da leitura da Bíblia, embora essa tradição tenha sido fundamentalmente influenciada pelas tradições clássicas, árabe e judaica (OLSON, 1997). Contrapondo a preocupação dos judeus com a *letra da Lei* e a observância estrita do ritual, a primitiva tradição cristã apregoava que “a letra mata, mas o espírito dá vida” (II Cor.3:5). Assim, o objeto da interpretação era justamente recuperar aquele “espírito”.

Além disso, segundo o referido autor, os modos como se lia eram muito influenciados pelas práticas de tradução dos textos sagrados. Na Idade Média, a letra era vista como a forma verbal do texto, o espírito como o seu sentido ou significado – uma versão da distinção entre o que o texto diz e o que ele quer dizer. Contudo, até o final da Idade Média e o princípio da Renascença, não existiam procedimentos claros para determinar precisamente o que o texto significava de fato ou o que ele dizia literalmente. O método antigo utilizado caracterizava-se pelo pensamento das palavras e no seu sentido por analogia com o corpo e a alma. Um texto era lido ou ouvido buscando-se, através dele, alcançar o espírito: “Bendito os olhos que enxergam o espírito divino através do véu das letras” dizia Cláudio de Turim (SMALLEY, 1941, p.1, apud OLSON, 1997, p.162).

Muito embora só no século XIII os humanistas tenham começado a desenvolver de forma sistemática a noção de entendimento mais literal, que tornava cada vez mais difícil ler *entre as linhas*, alguns escritores mais antigos já tinham dado alguns

passos naquela direção, como Agostinho, que no século V argumentava que todo texto tem um sentido literal.

Mesmo considerando que o sentido espiritual era muito mais importante do que o literal, Agostinho defendia a idéia de que ele se baseava sempre na letra, e que todo texto tinha um sentido literal.

No entanto, de acordo com Olson (1997), à medida que se faziam comentários sobre o texto, surgiam disputas. Ao contrário da tradição judaica, que permitia uma certa amplitude de interpretação (o mais importante era a reprodução oral correta da forma verbal), a Igreja cristã dogmática exigia que as interpretações “corretas” fossem diferenciadas das “incorretas”.

Nesse período, era consenso que o significado de um texto religioso é infinito; a busca do sentido espiritual levava a interpretar o texto de modo a parecer místico. Atualmente, obviamente consideraríamos tal procedimento como produto de uma subjetividade desenfreada.

Mesmo Agostinho pensava que as opiniões sobre o sentido literal de um texto podiam ser tomadas como verdadeiras “contanto que fossem edificantes”(SMALLEY 1941, p. 27, apud OLSON, 1997, p.164). Além disso, quase não valia a pena buscar o sentido literal, pois, para os cristãos, o que tinha importância era o sentido espiritual. Assim, pensavam que todos os textos religiosos necessitavam de uma chave para serem compreendidos; chave dada principalmente pelo papel que tinham na doutrina e na liturgia da Igreja e, secundariamente, pelas experiências pessoais daqueles que viveram a doutrina, especialmente as vidas de santos. É importante destacar que não se pensava que a chave fosse dada pelos próprios textos.

Foram os doutores da Igreja – em particular Hugo de São Vítor e seu discípulo André de São Vítor; ambos trabalharam no século XII, em Paris - que reconheceram a importância do sentido literal da Escritura e desenvolveram uma abordagem acadêmica e sistemática da interpretação, “substituindo a revelação pela pesquisa” (SMALLEY, 1941, p. 104, apud OLSON, 1997, p.164).

Além de criticar a máxima de alguns de seus mestre - “a letra mata”- como desculpa para dar preferência às suas próprias idéias sobre as dos autores divinos, Hugo forneceu também uma definição do *sentido literal* em termos do que o autor pretendia

dizer. Esse sentido, de acordo com Olson (1997), seria decidido não através da epifania resultante da prece e da meditação, mas apelando para novas fontes de evidência baseadas na investigação textual, histórica e geográfica.

Contudo, embora Hugo de São Vítor tenha avançado no estudo do sentido literal dos textos, ele nunca questionou o ponto de vista tradicional de que a letra era subserviente ao sentido espiritual da Escritura; esta é uma mudança que só se encontra na Reforma. Mas, para que isso ocorresse, era necessária uma noção mais clara do sentido literal, dada por André de São Vítor, uma vez que iniciou a compreensão do sentido histórico do texto, recorrendo ao conhecimento e à técnica dos seus colegas judeus.

A *maneira judaica* de ler o Velho Testamento consistia em recontar o texto de acordo com as próprias palavras que há nele, o que permitia novas intuições de seu significado. André tinha aprendido com Santo Agostinho que cada texto bíblico tinha um sentido literal e seu contato com os eruditos judeus levou-o a identificar o sentido literal de um texto com o que os judeus tinham a dizer sobre ele.

A tentativa cristã de chegar a um sentido literal definitivo deu importante contribuição no desenvolvimento da concepção de leitura, ao identificar o sentido literal do texto com o sentido a ele atribuído pelos judeus. Isso se deveu ao fato de se combinarem as evidências cronológicas e geográficas com o conhecimento histórico e cultural dos judeus, evitando-se o apelo ao milagroso. O texto que André analisava foi o sentido superficial, não o profundo.

Nessa direção, Tomás de Aquino (século XIII) assegurava completa autonomia ao texto e ao seu sentido literal. A interpretação era *naturalizada*, embora Deus pudesse ser revelado por meio dos acontecimentos narrados. Apesar da solução considerada brilhante, é importante ressaltar que a mesma continuava medieval na sua crença de que só se chega aos sentidos mais profundos e às verdades mais elevadas por um dom de Deus.

A teoria da leitura de Lutero, associada à Reforma, foi uma consequência direta da noção de sentido literal de Tomás de Aquino, conforme Olson (1997). O sentido da Escritura não se baseava nos dogmas da Igreja, mas em uma “leitura mais profunda do texto” (GADAMER, 1975; OZMENT, 1980, apud OLSON, 1997, p.169). As leituras e interpretações deviam fundamentar-se abertamente no texto, sem depender do dogma da Igreja, de tradições místicas ou da inspiração subjetiva. Assim, o objetivo da busca deixava

de ser a revelação e passava a ser o sentido: era preciso procurar os sentidos *nas linhas do texto*, ao invés da busca nas entrelinhas.

Em síntese, Lutero representou um modelo da nova maneira de ler, pois tinha o pressuposto de que os textos tinham um único sentido histórico e que esse sentido estava presente em suas palavras, visível para todos os leitores, independente de qualquer intuição pessoal ou conhecimento privilegiado. De acordo com Olson (1997), poder-se-ia dizer que, a partir disso, os leitores começaram a dar conta da força ilocucionária dos enunciados textuais.

Entretanto, igualmente marcado pelos contemporâneos protestantes, Lutero era positivista com respeito à interpretação. Acreditava que o sentido visado por um texto podia ser determinado com exatidão e, conseqüentemente, que um texto só podia ser lido corretamente de um único modo.

O que pode ser destacado nesse percurso de Lutero é que o mesmo tratou os textos escritos como representações autônomas do sentido; acreditou que os textos podiam falar por si mesmos, sem que fosse necessária a intervenção do dogma ou de qualquer autoridade para passar do texto à interpretação. Assim, pode-se dizer que a interpretação foi ao mesmo tempo naturalizada e democratizada.

Atualmente, a concepção de Lutero não é amplamente aceita, apesar do reconhecimento de que esta nova forma de ler proporcionou a base conceitual para a Reforma e da revolução ocorrida no próprio desenvolvimento da leitura. Assim, os textos, especialmente aqueles criados em uma cultura e lidos em outra, nunca exibem com clareza o sentido pretendido. Conforme Olson (1997): “A escrita deixa de fornecer um modelo para a intenção comunicativa que precisa assim ser inferida de indicações textuais ou contextuais. Há sempre a possibilidade de encontrar num texto sentidos ainda não descobertos” (p.170).

De acordo com o referido autor, o que Lutero fez foi excluir todos os sentidos, exceto o literal e histórico visados. Hoje, não se presume mais que os escritores antigos pensavam sobre seus textos como nós pensamos a respeito dos nossos; isso mudou, da época de Lutero para hoje. Olson (1997) acrescenta: “o erro de Lutero – se me for permitido o atrevimento – foi presumir que os antigos escritores pensavam e falavam da mesma forma que ele: ‘literalmente’” (p. 171).

Assim, tem-se como certo que a interpretação exige que recuperemos o modo como esses escritores desejavam que suas palavras fossem entendidas, no seu próprio contexto cultural. No caso da Bíblia, o seu sentido literal é o sentido poético ou metafórico, porque é defensável que ela tenha sido falada e entendida desse modo pelos que a escreveram. Somente no século XVII o sentido literal mudou, para o que Frye (apud OLSON, 1997, p. 171) chamou de “fase descritiva da linguagem”.

O referido autor também destaca que as etapas evolutivas da linguagem se fizeram bem próximas das etapas evolutivas da leitura: de Homero, utilizando a metafórica (onde a distinção entre linguagem literal e figurada é praticamente inexistente), passando pela tensão entre o metafórico e o literal e, a terceira, onde os textos são instrumentos de representação apropriados para a ciência, a filosofia e a história. É importante destacar que a nova maneira de ler foi suficiente para responder por uma nova “maneira de escrever” do mundo: a tentativa de representar no papel o mundo que acabava de ser descoberto.

Isto posto, cabe ressaltar que a *leitura crítica* fica caracterizada como o reconhecimento que um texto pode ser entendido de mais de uma forma; e então derivar as implicações de cada uma dessas formas e testar essas implicações, confrontando-as com as evidências disponíveis (OLSON, 1997, p.297). Nesse sentido, um *leitor crítico*, de acordo com o mesmo autor seria um leitor que “[...] atenta não só ao que o texto diz, ou quer dizer, mas também para a forma retórica e a intenção do autor; distingue o que o autor tenta fazer crer daquilo que ele, o leitor, está querendo acreditar” (p.173).

Nesta direção, a leitura é aqui entendida como atividade humana e não, simplesmente, como um *comportamento* de leitura, de uma maneira de agir ou de um conjunto de habilidades e atividades diante de um texto num determinado contexto social, nas palavras de Smolka (1989). Assim, a leitura é entendida como forma de linguagem, cuja origem está na dinâmica das interações humanas (de natureza dialógica) que marca os indivíduos e delinea as relações sociais, no desenvolvimento da história. Leitura não como mero *hábito*, mas como atividade inter e intrapsicológica, nos termos Vigotskianos. Leitura é aqui entendida como mediação, memória e prática social (SMOLKA,1989).

De acordo com Orlandi (1988)²⁹, ao assumir uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, destacam-se alguns fatos importantes:

²⁹ Referências também utilizadas por Matos (2001).

a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);

b) o de que a leitura, bem como a escrita, faz parte do processo de instauração do (s) sentido (s);

c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;

d) o de que tanto sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;

e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;

f) finalmente, a idéia de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Assim, a leitura será entendida como uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, enfim, de historicidade.

De acordo com Orlandi (1988), há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Trata-se daquele leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige: “Tanto pode ser seu ‘cúmplice’ quanto um seu ‘adversário’” (p.9).

Assim, quando o leitor real, aquele que está lendo o texto, apropria-se do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar. Da experiência da leitura, o leitor sai modificado ou porque assume os pontos de vista com que compreende o mundo ou modifica tais pontos de vista em face do diálogo mantido através do texto com seu autor (GERALDI, 1996).

Como se vê, o leitor não interage diretamente com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro (s) sujeito (s) (leitor virtual, autor, etc); são relações entre homens, sociais e históricas, mediadas por objetos (como o texto). Para Orlandi (1988), ficar na *objetividade* do texto é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância.

Além da historicidade do texto, também inclui-se nessa dinâmica a historicidade da ação da leitura, da sua produção. Dessa maneira, a leitura é entendida como o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. Segundo Orlandi (1988), os componentes das condições de produção de leitura são: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura

parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto).

É nesse ínterim que os interlocutores identificam-se como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou seja, sujeitos e sentidos constituem-se simultaneamente, num mesmo processo, que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real.

Nessas relações, Goulemot (in CHARTIER, 1996) diz que o leitor define-se por uma fisiologia (corpo que trabalha o sentido do texto), uma história (leitura historicamente marcada) e uma biblioteca (leitura comparativa, de contato do livro com outros livros). Esses três campos dividem o conjunto de fatores em jogo.

Para Goulemot³⁰, ler:

[...]é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural[...]em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém...” (p.108) e ainda: “[...] Nosso corpo lê e não somente pelo viés dos olhos ou de nosso psiquismo, uma vez que há uma invasão do sentido por parte da consciência que provocou a doença, a saúde ou a morte. (p.109)

A leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto histórico que é sempre relevante. Assim, toda leitura tem sua história. Leituras que são possíveis, para um único texto, em certas épocas, não o foram em outras; leituras que não são possíveis atualmente, o serão no futuro, como nos ressalta Orlandi (1988) e Olson (1997), citado anteriormente.

Desta forma, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre serão possíveis diferentes leituras dele. Contudo, mesmo reconhecendo que há leituras previstas para um texto, importa o cuidado para que não se *congelem* essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível.

³⁰ In CHARTIER, op.cit.

Em termos do processo de significação (relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos), há dois fatores determinantes para a previsibilidade, segundo Orlandi (1988):

1. os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos;
2. dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido.

Além desses aspectos, há ainda a legitimação: algumas leituras são mais legítimas do que outras, conforme mencionado também por Olson (1997). Essa legitimação ocorre de maneiras diferentes, de acordo com as várias instituições, de acordo com Orlandi (1988): “[...] na Igreja cristã, a leitura legítima está a cargo do teólogo; no Direito, a cargo do jurista, etc.” (p.87)

Neste sentido, no interior desse processo de legitimação, o professor muitas vezes pode retomar, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal (leitura homogeneizante), que tem como modelo a de um crítico (autores de livros didáticos, etc.).

Quanto ao aspecto histórico da leitura, há o fato de que todo leitor tem sua história de leituras. Assim, as leituras já feitas (“*background*”) configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor específico³¹. É neste sentido que se destaca a influência de *eventos de letramento* de cada grupo, entendidos como interações que se constituem por meio da palavra escrita e através de experiências de sociabilização.

O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Procura, entre outros casos, estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem às práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Assim, o nível de letramento pode indicar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, desligando-se da verificação do individual e centralizando-se no social. O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores, bem como representa a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano (“processos mentais superiores” como raciocínio

³¹ Processo também conhecido como *Intertextualidade*.

abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.). Nesse sentido, considera-se o letramento como um “continuum” (TFOUNI, 1995)

A inclusão da história nas condições de produção de leitura aparece, como se vê, caracterizando um dos seus aspectos: as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível, de acordo com Orlandi (1988). Em contrapartida, a imprevisibilidade resulta da história. Desse modo, é ainda do contexto histórico-cultural que se deriva a pluralidade (no sentido de ler um mesmo texto de várias maneiras) possível e desejável das leituras.

Neste ínterim, ao reconstituir as atitudes antigas das práticas do ato de ler - *protocolos de leitura* - Chartier³² refere-se a dois tipos de procedência. O primeiro remonta aos elementos que determinado autor dissemina pelo texto de modo a assegurar, ou ao menos indicar, a correta interpretação que se deveria dar a ele. Isso significa dizer que tais protocolos de leitura inscrevem no texto a imagem de um *leitor ideal*, cuja competência adequada decodificaria o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo.

Outro tipo de protocolo de leitura que interessa a Chartier³³ é o que se produz na própria matéria tipográfica, em geral de responsabilidade do editor, de modo a favorecer certa extensão da leitura e a caracterizar o seu *leitor ideal*, que não precisa assemelhar-se àquele suposto pelo autor sumariamente. Segundo o autor, muitas vezes, isto se fazia às custas do comprometimento do próprio sentido básico do texto, o que parece indicar que, pelo menos em relação a esses leitores, a articulação dos conteúdos nem sempre tem o primeiro papel no interesse prático da leitura.

Conforme Pécora (1996), o que os protocolos de edição ou impressão evidenciam é que “no tipo de história buscada por Chartier, a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas” (p.11). Isso porque, a materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem. Assim, para Chartier (1996), fazer a história das práticas de leitura inclui privilegiadamente o levantamento dos usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso. Por conseguinte, ler ou entender um texto, sob esta perspectiva, implica antes conhecer o programa que o imprime ou converte.

³² Pécora (1996).

³³ Op.cit.

Outras pesquisas historiográficas³⁴ evidenciaram a existência de uma apropriação desigual da escrita no interior dos mesmos meios sociais, assim como, na perspectiva inversa, a circulação de um mesmo produto cultural em diferentes meios ou grupos sociais. Assim, favorece-se o reconhecimento de práticas de leitura distintivas e muitas vezes imprevisíveis, seja pelo autor, seja pelas formas de legitimação dos grupos sociais. Nesta direção, o conceito-chave de Chartier (1996) refere-se à *apropriação* do livro pela leitura e não à expropriação do leitor pelo livro (PÉCORA, 1996).

Também nesse contexto, Darnton (apud PÉCORA, 1996) remete-se às *apropriações* do texto pelo leitor, que muitas vezes escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos ou imprevisíveis pragmáticos notáveis³⁵.

Certeau (1994) remete-se ao fato de que o leitor não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor: inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a *intenção* deles. O leitor destaca os textos de sua origem, combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. O texto torna-se texto somente em relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de *expectativa* combinadas: a que organiza um espaço *legível* (literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetivação da obra (leitura). Conforme Certeau (1994), essa atividade provavelmente será reservada ao crítico literário (sempre privilegiado pelos estudos sobre a leitura), caso não seja estendida a todo o consumo cultural.

Deste modo, numa perspectiva historiográfica, as apropriações dos textos pelo leitor implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes. Isto significa podermos criticar a naturalidade das interpretações dominantes e dogmatizadas.

Diante do exposto, ler um texto, literalmente, é colocá-lo não só no seu contexto, mas também nos termos do seu possível autor e de seu possível público leitor. Ao distinguir com clareza aquilo que o autor tenta fazer que algum leitor ou públicos

³⁴ Feitas por F. Bresson e D. Roche (apud CHARTIER, 1996).

³⁵ PÉCORA (op.cit.) refere-se à análise, feita por Darnton, da correspondência de um típico leitor de Rousseau, na La Rochelle do século XVIII, que reconhece no filósofo o “amigo Jean-Jacques”, jamais um autor de romance ou sequer um autor.

específicos acreditem, daquilo que o leitor real, de fato, acredita, o intérprete terá dado um passo significativo para entender o que é *interpretação*. Olson (1997) lembra que se o leitor deixar de distinguir esses dois leitores – ele próprio e o leitor idealizado pelo autor -, os textos serão interpretados da forma medieval; ao contrário, se fizer tal distinção, como André de São Vítor, estará lendo à maneira moderna.

O que dificultava aos antigos leitores uma distinção desses dois componentes, o conteúdo e a força ilocucionária - *o que* foi dito e *como* entender o que foi dito - era a leitura feita primordialmente em voz alta, sendo que o tom de voz desempenhava um papel importante, embora precisasse ser introduzido pelo leitor, sem as orientações de uma pauta.

Saenger (1982, 1991, apud OLSON,1997) contribuiu de forma marcante para a concepção de que a leitura - e não só a escrita – teve uma história, fornecendo evidências claras de que a leitura silenciosa só se tornou uma prática útil depois do desenvolvimento dos textos segmentados em palavras, que passaram a ser a regra no século XII da Era Cristã. Desse modo, escrever um texto para ser lido em silêncio exigia marcações explícitas – léxicas ou de pontuação – para indicar como deveria ser interpretado. Essa exigência, portanto, pode ter tornado mais evidente a falta de indicação da força ilocucionária dos textos anteriores e, assim, tornado mais necessária a busca de meios mais precisos para denotar essa força por meios léxicos.

Isso implica em conceber que o que um texto significa depende não só do sentido do que vem expresso, tal como é especificado pelo léxico e pela gramática, mas também da força ilocucionária, a qual, quando destacada explicitamente, indica a intenção do autor no que se refere ao modo como um público receptor real ou presumido deve interpretá-lo. Olson (1997) insiste, de outro lado, que a força de um enunciado não é “fabricada” ou “projetada” no texto pelo leitor, mas pode ser recuperada, pelo menos em parte, com base no contexto ou no próprio texto. Assim, o problema central da interpretação está em reconhecer a força de um enunciado.

Conforme o referido autor, os problemas interpretativos são particularmente prementes no caso dos textos escritos, em que a força ilocucionária não é indicada, ou só de forma indireta; nesses casos, o leitor precisa dispor de pistas sutis, textuais ou contextuais, para decidir como um expressão pode ser entendida.

Para Olson (1997), foi exatamente a tentativa de tornar essas decisões interpretativas uma rotina, ou seja, de criar textos que diziam o que significavam e indicavam claramente como deveriam ser entendidos, que resultou numa revolução na maneira de ler e acabou por levar à invenção de novos modos de escrever os próprios textos.

Como ficou destacado, aprender a ler significa, em parte, aprender a lidar com o que não é expresso. Assim, quando percebemos o princípio de que uma expressão escrita, descontextualizada, muitas vezes deixa de indicar como deve ser interpretada, estamos em condição de reconhecer as dificuldades enfrentadas para interpretar os textos pelos que não estão familiarizados com as convenções que se estabeleceram com o uso da escrita. Do mesmo modo, é fundamental salientar que não há motivos para crer que os “modos de interpretar” sejam universais culturais (Olson, 1997).

Diante dos aspectos apontados, para Olson (1997), a leitura consiste em recuperar ou inferir as intenções do autor do texto, mediante o reconhecimento de símbolos gráficos. O reconhecimento só das palavras ou só das intenções não se constitui em leitura; e as intenções e os significados reconhecidos precisam ser aqueles compatíveis com a evidência gráfica.

Os sistemas de escrita diferem quanto aos aspectos da fala que representam graficamente. Aprender a ler é uma questão de aprender a reconhecer os aspectos representados graficamente e a inferir os aspectos do sentido para os quais não há representação gráfica alguma (OLSON, 1997).

Deste modo, a competência na leitura assume várias formas, já que ler é considerado habitualmente um verbo transitivo; quando dizemos que alguém sabe ou não sabe ler, somos obrigados a dizer de que leitura se trata (se manuais de computação, textos literários, etc.). Além disso, o ato de leitura tem um propósito: o leitor preocupado com as questões de fundo não tem o mesmo critério para a leitura que o leitor preocupado com a forma literária. O que o leitor vê no texto, depende do seu nível de competência. De acordo com Olson (1997): “um conhecimento mais amplo permite ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente, facultando-lhe ao mesmo tempo excluir os sentidos não autorizados pelo próprio texto” (p.289).

Do mesmo modo que o conceito de leitura, também o de domínio da escrita precisa ser reconsiderado. Assim, o domínio da escrita é, antes de mais nada, uma condição social; quando lemos ou escrevemos um texto participamos de uma “comunidade textual”, um grupo de leitores que compartilha uma determinada maneira de ler e entender um *corpus* de textos (STOCK, 1983, apud OLSON, 1997). Dessa perspectiva, o domínio da escrita significa a competência requerida para participar de esferas privilegiadas nas diversas sociedades.

Como ressalta CERTEAU (1994) sobre a divisão entre *produtores e consumidores* de textos:

é um privilégio de poucos intérpretes, levantando entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles (os “produtores”, “elitizados”, “intelectualizados”³⁶) entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) em uma ‘literalidade’ ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não ‘conformes’ ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido). Deste ponto de vista, o sentido ‘literal’ é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite (p.267).

É neste sentido que CERTEAU (op. cit.) diz que o texto³⁷ torna-se uma arma cultural e que os diversos leitores, enquanto seres históricos, não podem deixar *imprimir-se* pelo texto e *como* o texto que lhes é imposto: “Oferecendo-se uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’, a interpretação de profissionais e de clérigos socialmente autorizados”. (p.267)

É importante também observar que o pensamento pós-escrita não se restringe ao meio da escrita, embora a escrita e a leitura sejam importantes para a sua evolução. Além disso, os conceitos que têm relevância para o pensamento posterior à escrita³⁸ têm suas raízes no discurso oral³⁹ comum. Em acordo com Olson (1997), os conceitos de *pensar, saber, significar*, bem como os verbos modais simples *dever, poder, precisar* são parte da competência mesmo de crianças muito pequenas.

³⁶ Nota da autora.

³⁷ Entendido num sentido amplo. Refere-se tanto ao texto escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, Cf. MARTINS (1994). Unidade comunicacional, que pode ser uma palavra ou uma obra completa. Todo unificado e coerente dentro de uma situação discursiva (SP-SEE/CENP, 1991).

³⁸ Nota da pesquisadora: ampliando o significado do termo escrita, é importante inscrever em seu bojo o uso do signwriting, a escrita visual com base nos sinais, num movimento de sustentação, democratização, legitimação da língua de sinais e dos aspectos culturais nela inseridos.

³⁹ Os surdos que utilizam a língua de sinais são aqui considerados pela autora/pesquisadora como integrantes desse grupo (respeitadas as particularidades dessas línguas), pois no lugar da linguagem falada, utilizam-se da viso-espacial.

A invenção da escrita marca indelevelmente a história da cultura e aprender a lidar com os artefatos resultantes da escrita marca fundamentalmente a cognição humana, de acordo com Olson (1997). Dessa forma, a escrita e a leitura tiveram um papel crucial de “levarem do pensamento sobre as coisas para o pensamento sobre a representação dessas coisas” (p. 298), isto é, para o pensamento sobre o pensamento.

Contudo, como destaca Havelock (1997), o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Assim, a cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e em termos do tempo evolutivo, é mera presunção, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural.

Para o referido autor, deixando de lado os incontáveis milênios em que as sociedades humanas foram exclusivamente orais, pode-se concluir que, dos egípcios e sumérios aos fenícios e hebreus (para não mencionar os indianos e chineses), a escrita nas sociedades onde era praticada restringiu-se às elites clericais ou comerciais, que se davam ao trabalho de aprendê-la.

Pattanayak (1997) é bastante categórico quando afirma que sabemos muitos pouco a respeito das funções sociais da escrita, não havendo provas suficientes de que tenha propiciado a civilização à humanidade. Assim, critica a louvação exagerada à escrita que persiste, bem como aos estudiosos ocidentais como Olson (1997) que, segundo ele, fazem afirmativas exageradas sobre o papel da escrita que fornecem aos burocratas e gerenciadores, políticos e planejadores a possibilidade de perpetuarem a opressão em nome da cultura escrita e da modernização.

Para Pattanayak (1997), falta a esses debates enfatizar o fato de a cultura escrita ser uma estratégia por excelência. Não que os analfabetos sejam considerados não humanos ou incivilizados. Para ele, o que deve ser levado em conta é a extensão e a natureza da racionalidade dos analfabetos e dos desconhecedores da cultura escrita e, então, demonstrar que seu conhecimento amplia e enriquece qualitativamente essa natureza. Tanto os analfabetos quanto os desconhecedores da cultura escrita inserem-se nela e, assim, os modos do discurso escrito ou não, ao invés de se oporem, acabam por se complementar. Pattanayak (1997) destaca que “se como escreveu Donne, as letras e a conversação podem ‘misturar as almas’, então a atribuição às letras de todas as conseqüências da modernidade é um ato de opressão” (p.118).

Para este autor, as categorias de análise entre as tradições oral e escrita⁴⁰ com frequência se sobrepõem e o desenvolvimento da metalinguagem para falar dos textos e propagar a tradição - por exemplo, a tradição védica da Índia - exemplificaria as categorias postuladas para a oralidade: 1. Um sistema de recitação, memorização e acumulação de textos; 2. Instituição para o uso dos textos; 3. evolução e aquisição de uma metalinguagem para a interpretação e explicação dos textos e 4. Instituição e escolas para a introdução dessas práticas orais.

De qualquer modo, sem a moderna cultura escrita, destaca Havelock (1997), o que significa a cultura escrita grega, não teríamos a ciência, a filosofia, a lei escrita ou a literatura. Algo aconteceu para que todas essas conquistas se tornassem possíveis.

2.2. O desenvolvimento da atividade de leitura: a apropriação e a constituição do leitor

Como foi apontado anteriormente, pode-se considerar que a apropriação de um sistema de escrita interfere enormemente no desenvolvimento cultural dos grupos sociais (LÚRIA, 2001). Do mesmo modo, pode-se admitir que esse domínio desencadeia uma revolução em todo o desenvolvimento cultural da criança, segundo Vigotski (1989), e o domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o topo, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções do comportamento mais complexas.

Para Vigotski (1989), na atividade de produção, nas relações de trabalho, o homem desenvolve instrumentos: *ferramentas* - direcionadas externamente para o controle e domínio da natureza e *signos* - direcionados internamente, que permitem a organização social e o controle do próprio indivíduo. Desta forma, a prática do trabalho implica diferentes formas de atividade e de acordo com a alteração histórica da estrutura das interações sociais no trabalho, também se transforma e se redefine a atividade cognitiva dos sujeitos⁴¹.

⁴⁰ Olson (1997) afirma que a cultura escrita envolve uma série de mudanças lingüísticas, cognitivas e sociais resultantes de um sistema de textos escritos e cumulativos, bem como pelas demais especificidades supra citadas, também no que se refere à tradição escrita.

⁴¹ Ver a esse respeito também em Smolka (1989) e Pino (2000).

Segundo Smolka (1989), a atividade, no sentido psicológico especificamente humano, pode ser entendida como um processo dinâmico que associa as características sócio-interativas e individuais-cognitivas das condutas humanas, e que se constitui nas/ pelas várias formas de interação social (do ponto de vista mental e material). A atividade humana, portanto, só ocorre e faz sentido nas relações interindividuais e é nessas relações que os signos surgem – verbais e não verbais – como necessidade e possibilidade de interação e mediação.

Como produção histórica de natureza social, a palavra constitui um *instrumento* de desenvolvimento cultural e de pensamento. Conforme vai se integrando à dinâmica da atividade do indivíduo, a palavra (signo e instrumento psicológico) modifica o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, fazendo com que a ação humana tenha possibilidades de redimensionamento (VIGOTSKI, 1989). Desse modo, a atividade mental é mediada, e essa mediação é intrínseca a cada ato humano, constituindo a dimensão sógnica e significativa da experiência humana, como nos lembra Smolka (1989).

Assim, o conhecimento desses aspectos nos dá subsídios para falar da leitura como prática discursiva, como trabalho simbólico. Possibilita a consideração da atividade de leitura no seu processo de constituição sócio-histórica e na diversidade dos contextos de sua produção, articulando a dimensão material, biológica e a dimensão simbólica, cultural (SMOLKA, 1989).

Assim, a perspectiva aqui assumida destaca a leitura como atividade de linguagem, com sua gênese e história nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais, em acordo com Smolka (1989).

Como tais relações são constituídas na/da intersubjetividade, essas formas de interação são lacunares e inacabadas, caracterizando-se pela incompletude, dando sempre espaço para o outro.

No processo de desenvolvimento, as interrelações tornam-se mais complexas e as atividades intersubjetivas diversificam-se e ampliam-se no espaço e no tempo. Será nesse movimento de atividades interpessoais que se configuram formas de discurso, que se configuram em *esquemas* de interpretação (SMOLKA, 1989). Assim, a palavra, signo verbal, marca o tempo, traça a História. Neste sentido, o olhar de Bakhtin (1981) confere à língua uma dimensão ideológica e dialógica. Conforme o autor, a vertente ideológica

compreende a palavra como o modo mais puro e sensível da relação social, e como o veículo privilegiado para a formação da consciência e da ideologia.

Deste modo, de acordo com Smolka (1989), historicamente, a forma escrita de linguagem – o signo escrito – desenvolveu-se no sentido da fonetização, o que designa uma relação de correspondência, dependência com a oralidade. Assim, a escrita é um sistema de símbolos que designam sons e palavras da língua falada que designam objetos e relações. É por isso que se afirma que a escrita é um simbolismo de segunda ordem. Entretanto, como salienta Vigotski (1998), no processo de desenvolvimento da atividade da leitura, a fala desaparece como elo intermediário e a escrita passa a representá-la diretamente (simbolismo de 1ª ordem).

Nas atuais condições da sociedade letrada, a escrita adquire um aspecto fundamentalmente icônico e se mistura com outras formas de representação: o caráter de representação imediata sobrepõe-se ao caráter de simbolização mediada da escrita. Assim, para Smolka (1989) “[,..] os signos escritos, imersos num complexo conjunto significante, simbolizam diretamente, remetendo os indivíduos em inúmeras situações, à apreensão do significado, sem que eles necessariamente se dêem conta do caráter ‘mediador’ da escrita e do caráter intermediário da fala” (p. 34).

Isso significa dizer que, nestas condições concretas de vida, tanto os letrados quanto os iletrados podem apreender diretamente os significados, por diferentes modos de leitura. Então, o que distinguiria a atividade de leitura em letrados e em iletrados? Para Smolka (1989), poderíamos apontar, imediatamente, como um fator determinante, as diversas formas da atividade e o conhecimento de um código escrito.

Contudo, se, de um lado, esse fator aparece como determinante, sabemos, por outro lado, que apenas o *conhecimento* do código – como a memorização de letras e sílabas, por exemplo - não garante a leitura, caracterizando a atividade como mera decifração. Desta maneira, a *passagem* no desenvolvimento da atividade da leitura diz respeito a outros fatores constitutivos bastante importantes, isto é, aos processos de mediação na elaboração do conhecimento sobre a escrita, onde a apropriação do código escrito *passa pelo outro* (SMOLKA, 1989).

Tal *passagem* ocorre de acordo com as diferentes formas e momentos de interação, de acordo com as condições específicas de trabalho e de vida dos indivíduos e

dos grupos nessa interação. Assim, conforme Smolka (1989), “[...] no processo de apropriação do código escrito como objeto de conhecimento, as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, apreendendo modos de agir, de pensar e de falar sobre as coisas” (p.34).

Do mesmo modo, como se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos intrínsecos, não ensinados, mas internalizados nas relações interpessoais. Tais atividades interindividuais transformam-se em um processo intrapsicológico; assim, as interações e a posição do outro como interlocutor são centrais no processo de formação cognitiva e organização das experiências com a leitura.

De acordo com Lúria (2001), a criança, antes de participar de um processo escolar de alfabetização, compreende que pode usar sinais, marcas, desenhos, etc. como símbolos, uma vez que estes passam a expressar significados que ela procurou registrar, contudo isso não a habilita a utilizar esses conhecimentos quando é exposta às *formas culturais* de escrita, isto é, quando começa a aprender, na escola, o sistema de escrita utilizado socialmente. Para o referido autor, é a *substituição* de uma técnica por outra que leva a um aprimoramento das habilidades de ler e escrever.

Assim, o desenvolvimento ulterior da alfabetização, para Lúria (2001), envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e expressar o ato de recordação. Deste modo, o ato de a criança de escrever produzirá a compreensão, pois antes da criança ter compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetua inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e esses são, para ela, a pré-história de sua escrita. Contudo, como lembra o autor, mesmo esses métodos não se desenvolvem de imediato: passam por certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, os quais o educador deve conhecer.

A pesquisa realizada por Grotta (2000) ilustra os aspectos referidos anteriormente sobre a constituição do leitor, demonstrando a formação de quatro sujeitos leitores, através do resgate de suas histórias de vida. Nas histórias narradas, a formação dos mesmos foi um processo que ocorreu nas interações sociais, a partir do outro, da mediação de outros leitores. Nessas histórias, configuraram-se como mediadores: os pais, avós, tios,

professores, colegas de trabalho, primos e outros. Segundo a autora, esses agentes, ao contarem e lerem histórias para os sujeitos em questão, ao valorizarem e incentivarem a leitura como um objeto cultural e social importante, ao demonstrarem-se leitores, mediaram a relação dos sujeitos com a leitura, contribuindo para a constituição dos mesmos.

Assim, os dados revelam que a atitude do outro (adulto), de contar histórias ou lê-las para as crianças, era uma via de expressão de afeto do adulto para com eles. Para Grotta (2000), as falas dos sujeitos apontam que foi a qualidade afetiva de suas interações com a escrita, através da leitura do outro, que promoveu o prazer inicial pela atividade da leitura.

É importante, desta forma, destacar o papel dos conteúdos afetivos na constituição do sujeito. Para Wallon (1986) as emoções têm incontestável valor plástico e demonstrativo, permitindo ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo que, sendo visíveis do exterior, constituem-se no primeiro recurso de interação com o outro. São uma atividade *proprioplástica* que esculpe o próprio corpo. Deste modo, pela capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas. A passagem dessa percepção corporal à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la.

Em síntese, sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, pode-se dizer que ela está também na origem da atividade representativa, portanto, da vida intelectual. Assim, os leitores seriam constituídos na/ pela linguagem, através da relação com o outro, na/ pela afetividade.

Neste sentido, de acordo com Vigotski, o centro da análise psicológica é a atividade mediada por *instrumentos* e por *signos*, inventados pelo Homem, para atuar como mediadores⁴² nas suas relações com a natureza e com os seus semelhantes.

A idéia de mediação está fundada na teoria marxista de produção ou trabalho social, onde a invenção e uso de instrumentos permitem ao homem transformar a natureza e, nesse ato, transformar-se mutuamente.

⁴² Mediação técnica - uso de meios técnicos para agir sobre a natureza.
Mediação semiótica - uso de sistemas de signos para a comunicação e representação.
Mediação social – intermediação do *outro* nas relações indivíduo – cultura. (Cf. PINO, s/d).

Assim, embora a principal função mediadora do instrumento simbólico seja na ação sobre os outros e sobre si mesmo (comunicação e domínio da ação), para Vigotski, existe outra interligada com ela que é a função de representação, pela qual os homens atribuem significação aos atos e às coisas. Como se vê, a significação constitui-se num valor agregado aos atos e às coisas, conferindo-lhes uma nova forma de existência: a existência simbólica, em acordo com Pino (s/d).

Portanto, se a significação é o valor agregado às coisas, ela constitui o componente essencial da Cultura (conjunto de produções humanas), na medida em que esta possa ser produzida e interiorizada pelos indivíduos, constituindo-os seres culturais (PINO, s/d).

No caso da constituição do sujeito, será através de uma rede de relações entre os conjuntos *motor, afetivo e cognitivo* e entre eles e seus fatores determinantes (orgânicos e sociais) que o processo se dará, segundo Wallon (1986)⁴³.

Pensando no desenvolvimento do leitor, pode-se destacar também a concepção de Wallon⁴⁴ (1986) que concebe a constituição da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

Assim, numa atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para a sua manifestação. Isso significa, segundo Wallon (1986), que as emoções propiciam relações interindividuais, nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um.

Em síntese, a atividade intelectual - que tem a linguagem como instrumento indispensável – depende do coletivo e vai adquirindo importância progressiva como forma de interação com o meio. Desse modo, “permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura” (GALVÃO, 2002, p.66).

⁴³ Ver a esse respeito em Mahoney (2003).

⁴⁴ Ver a esse respeito em Galvão (2002).

Portanto, de acordo com a psicogênese walloniana, será através da afetividade que o indivíduo terá acesso ao mundo simbólico que dá origem à atividade cognitiva.

Dessa maneira, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções diferenciam-se. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (DANTAS, 1992).

É nesse bojo que a leitura e a constituição do leitor serão refletidas no presente trabalho; a leitura que se faz a partir do outro (também nas/pelas relações afetivas) e que permanece como experiência para o sujeito, num movimento contínuo de trocas simbólicas com o meio social.

Nas palavras de Geraldí (1996):

[...] este é um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de incompletude, aproximando-se do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora de totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções. (p.20)

CAPÍTULO 3: LINGUAGEM, LEITURA E SURDEZ

“Nasci surdo [...]”
Se por acaso acontecesse um milagre e eu pudesse ouvir,
eu não me sentiria mais eu mesmo. Como iria dar conta do ouvir
se minha comunicação é pelos olhos e não pelos ouvidos?
Eu não me sentiria mais a mesma pessoa.”
(A. , ator surdo, apud Perlin, 1998)

3.1. Da linguagem: aquisição e desenvolvimento na surdez

Especificando a atividade consciente na formação do homem – que não é produto do desenvolvimento natural de propriedades no organismo, mas o resultado de formas histórico-sociais de atividade-trabalho - a linguagem assume estatuto de semelhante importância, uma vez que seu surgimento imprime ao menos três mudanças essenciais à referida atividade (LÚRIA, 1979)⁴⁵. A primeira dessas mudanças é a de que, designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite “discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória” (LÚRIA, 1979, p.80). Desse processo resulta a possibilidade de o homem lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando de sua ausência, criando um *mundo duplo* que permite conservar a informação recebida do mundo exterior e criar um mundo de imagens interiores.

O segundo papel fundamental da linguagem na formação da consciência consiste na possibilidade de abstração das propriedades dos objetos indicados pelas palavras de uma língua. De acordo com Lúria (1979), essa possibilidade de assegurar o processo de *abstração* e *generalização* representa uma contribuição importantíssima da linguagem para a formação da consciência, à medida que a palavra faz do homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social: “Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (p.81).

⁴⁵ Embora haja idiosincrasias em relação ao pensamento de Lúria e Vigotski, as idéias de ambos, trazidas no bojo deste capítulo, estão colocadas sob a ancoragem de aspectos gerais da concepção sócio-histórica da formação do homem, que os referidos autores compartilham.

Por consequência do exposto, a terceira função essencial da linguagem é a de constituir-se em veículo de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade. Assim, ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de vários séculos de prática histórico-cultural, a (língua)gem permite ao homem apropriar-se dessa experiência e dominar um ciclo enorme de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento que, de forma alguma, poderiam ser resultados da atividade independente de um indivíduo isolado.

Desta forma, ao penetrar em todos os campos da atividade consciente do homem, a (língua)gem eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos⁴⁶. Assim, a (língua)gem reorganiza substancialmente os processos de *percepção* do mundo exterior e cria novas regras para tal percepção. Do mesmo modo, a (língua)gem muda os processos de *atenção* e *memória* do homem, reorganização da *vivência emocional*, além de permitir que o mesmo desligue-se pela primeira vez da experiência direta, assegurando o surgimento da *imaginação*.

Em síntese, será somente com base na (língua)gem e com sua participação imediata que as formas complexas de *pensamento* abstrato e generalizado serão constituídas, o que é considerado pela filosofia do materialismo dialético como uma das aquisições mais importantes da humanidade.

Segundo Botelho (2002), em relação às variáveis intervenientes e não intervenientes na construção da linguagem, do letramento e da interação, quando se concebe a surdez como uma experiência visual⁴⁷, a classificação das perdas auditivas segundo o grau não é fator determinante dos resultados; isso significa dizer que o grau de surdez não é decisivo no desempenho do sujeito no que diz respeito aos aspectos lingüísticos, como leitura e escrita, por exemplo. Discordam desta afirmação aqueles profissionais que defendem os modelos clínicos para os surdos. Nesse sentido, os adeptos da idéia da relevância das perdas auditivas para a proposição de modelos educacionais ou para a diferenciação dos resultados pedagógicos, por exemplo, desconhecem completamente, conforme a autora, o fato de que os surdos se orientam a partir da visão,

⁴⁶ O presente trabalho irá ater-se, fundamentalmente, na constituição da *consciência* humana pela linguagem.

⁴⁷ No que diz respeito à surdez como experiência visual e como experiência política, ver mais detalhadamente em Skliar (1999).

ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, façam algum uso das pistas acústicas.

Portanto a questão que aqui está colocada é a aquisição/ apropriação⁴⁸ ou não de alguma forma de (língua)gem pelos surdos. Isso é que será determinante em seu desenvolvimento. Em acordo com Geertz (1989, p.91), “[...] o essencial é a existência de um sistema simbólico, de qualquer espécie”.

Para Botelho (2002), existe ainda, de fato, uma crença de que o surdo tem dificuldade de abstração, justificando oferecer *doses homeopáticas* e de pouca qualidade de informação e escolarização, e repetir essas frações durante muito tempo (até anos), dependendo do conteúdo.

Reforçada por influentes psicólogos da linguagem das décadas de 60 e 70 (quando a psicologia começou a estudar as condutas consideradas patológicas, classificando-as), circulou a crença na natureza diferente do pensamento do surdo, tomado como concreto, menos ou nada abstrato, comparativamente ao pensamento dos ouvintes. Segundo a autora citada, os reflexos desse equívoco geraram estigma até a atualidade e quando o surdo apresenta dificuldades para ler, escrever ou não se oraliza como o esperado, recorre-se à explicação da concretude de seu pensamento.

Contudo, entre os surdos, os pesquisadores e os educadores, raramente – ou nunca – há uma língua comum. Assim, as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias, não havendo nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez, mas muitas conclusões distorcidas que vêm sendo feitas há muito tempo.

Segundo Góes (1995), as condições particulares de desenvolvimento da linguagem nos surdos, associadas ao processo limitado a modelos da língua falada no grupo social e a possibilidade/necessidade de utilização de modos não-orais de significação, comunicação e auto-regulação, suscitam discussões no que diz respeito aos aspectos teóricos e da prática pedagógica. De acordo com a mesma autora, não há limitação inerente à surdez, obviamente, sendo que o desenvolvimento dos sujeitos surdos irá depender das possibilidades oferecidas pelo grupo social, onde o mesmo pode efetivar o domínio de

⁴⁸ Como já foi destacado na página 16 (tendo como referência SMOLKA, 2000), é considerada aqui uma distinção epistemológica em relação aos termos aquisição e apropriação, também apontada por Costa (2001).

recursos lingüísticos (orais ou não) que garantam a interação e a organização do pensamento.

Nas palavras de Botelho (2002), o que falta aos surdos é o acesso a uma língua que dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer indivíduo. Desse modo, “a língua de sinais é fundamental para o surdo, já que lhe dá outras condições de pensar, diferentemente daquele surdo que dispõe de fragmentos de uma língua oral” (p.55).

Emmanuelle Laborit (1994) traz para o *mundo dos ouvintes* - num capítulo de sua autobiografia, intitulado *Eu me chamo eu* - importantes esclarecimentos sobre o papel da linguagem na constituição e desenvolvimento do sujeito surdo, em especial quando relata sobre sua infância.

Através de sua narrativa, salienta que a supressão da língua de sinais marcou significativamente sua vida, uma vez que foi submetida – sem êxito – às tentativas de oralização⁴⁹. Nas palavras de Emmanuelle: “[...] É cansativo, e repetimos uma palavra em seguida da outra, sem entendê-la. Um exercício de garganta. Um método de papagaio. Os surdos não conseguem articular tudo, é uma mentira afirmar o contrário. E quando conseguem, a expressão fica sempre limitada.” (p.45/46)

Assim, podemos compreender as dificuldades nas quais a autora viveu até os sete anos de idade, momento em que tomou conhecimento de que não era a única surda no mundo e que as crianças surdas podiam crescer, viver *normalmente*, tornar-se adultas e mais, participar ativamente da sociedade. Até então, Emmanuelle vivia “num universo restrito no qual passava a maior parte do tempo em silêncio” (p.46)

Neste sentido, Sacks (1998) nos lembra:

[...] os que têm surdez pré-lingüística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos eu se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro - sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de

⁴⁹ Em relação aos indivíduos *ouvintes*, é possível identificar em sua linguagem, os dois processos conhecidos como: *verbal* e *não verbal*. A surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais.

fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais. (p.22)

Neste caso, através da intervenção familiar - principalmente pelo interesse dos pais em relação ao desenvolvimento da filha surda - Emmanuelle é levada a conhecer um novo universo e os sinais que, naquele momento de sua infância, "[...] não queriam dizer nada, eram surpreendentes, rápidos, complicados" (p.48). O código simples que havia inventado com sua mãe era baseado em mímicas e algumas palavras oralizadas, daí o espanto e encantamento trazidos pelo desconhecido.

Para Church (apud SACKS,1998), a língua possibilita novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências pré-verbais. Assim, a linguagem não é apenas uma função entre muitas, mas uma característica muito difusa do indivíduo, a tal ponto que ele se torna um organismo verbal, cujas experiências, ações e concepções alteram-se segundo uma experiência verbalizada ou simbólica.

Em acordo com o exposto, a linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Apesar da evidente importância do raciocínio lógico-matemático e dos sistemas de símbolos, a linguagem, tanto na forma verbal, como em outras maneiras de comunicação, permanece como meio ideal para transmitir conceitos e sentimentos, além de fornecer elementos para lançar, explicar e expandir novas aquisições de conhecimento. Desta maneira,

[...] a língua transforma a experiência e, ao mesmo tempo, o aprendizado da língua transforma o indivíduo, de tal forma que ele passa a ser capaz de fazer coisas novas para si mesmo ou coisas antigas de maneiras novas. Além disso, pode-se manipular símbolos de modos que seriam impossíveis com as coisas que eles representam e, assim, chegar a versões inusitadas e criativas da realidade. (CHURCH, apud SACKS,1998.).

Assim, Emmanuelle descobre sua própria identidade e se constrói psicológica e socialmente, através da língua de sinais francesa e do contato com seus pares, ignorada pela exclusão cultural a que foi submetida anteriormente. Segundo ela, aos sete anos:

Era a primeira vez que aprendia que podemos dar um nome às pessoas [...] Até então, falava de mim mesma como se fosse uma outra pessoa, uma pessoa que não era 'eu'. Diziam-me sempre: 'Emmanuelle é surda'. Ou então: 'Ela o escuta, ela não o escuta'. Não havia o 'eu'. Eu era 'ela' [...] (p.51).

Com a nova descoberta, Emmanuelle não era mais aquele duplo de quem precisa explicar, com dificuldade, quais eram as necessidades, as vontades, as aversões, as angústias: descobria o mundo que a cercava, e era ela que se encontrava no interior do mundo.

A partir da exposição aos adultos surdos e à língua de sinais, a autora compreende que não está sozinha e seu desenvolvimento psicológico começa a ser feito mais rapidamente e com mais êxito, ou seja, passa a ser mais capaz de *proporcionar*⁵⁰. Sua constituição como sujeito passa a se dar não mais através da solidão angustiante, sem idéias construtivas e sem futuro, mas, sim, através de processo dialógico amplo, de uma "[...] língua completa em si mesma: sua sintaxe, gramática e semântica completas, possuindo, porém um caráter diferente do de qualquer língua falada ou escrita" (SACKS, 1998, p 42).

No que se refere à abordagem oralista, a oferta educativa orienta-se pela concepção de que linguagem e língua são capacidades viáveis somente se há um sistema de signos vocais, como sugere Dubois et.al. (1978, p. 387-388, apud BOTELHO, 2002, p. 51), e outros autores.

Este equívoco vem sendo mantido também porque, na situação interativa entre surdos e ouvintes, há um mercado de *bens lingüísticos* (BOURDIEU, 1982) no qual a língua oral é autorizada e legitimada, enquanto a língua de sinais é desprestigiada e categorizada como arremedo de língua, sistema grotesco, simiesco e primitivo, já que esse mercado é de caráter logocêntrico (BOTELHO, 2002).

Conforme Skliar (1998), os surdos têm estado, permanentemente, em contato com um *discurso ouvintista*, isto é, um "conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte" (p.15), onde aprender a falar é a única maneira de se igualar aos ouvintes, de onde ser ouvinte passa a ser a meta para muitos deles.

⁵⁰ Capacidade relativa ao pensamento organizado, ou seja, ter "idéias" ou participar de um "discurso lógico". (SACKS, 1998)

Conforme Botelho (2002), adotada em grande número de escolas especiais, brasileiras e estrangeiras, a organização do conteúdo curricular nas práticas oralistas reflete baixas expectativas pedagógicas (JOHNSON, LIDELL & ERTING, 1989; SKLIAR, 1997 apud BOTEELHO, 2002). A metodologia de ensino é freqüentemente pautada no ensino de palavras, concebendo a linguagem como uma soma de vocábulos.

Em síntese, este conjunto de atitudes é respaldado pela crença de que o surdo tem dificuldade de abstração, justificando oferecer “doses homeopáticas e de pouca qualidade de informação e escolarização, e repetir essas frações durante dias, meses e até anos, dependendo do conteúdo” (p.52).

Em acordo com Botelho (2002), como já citado, pensamos com o que dispomos e, por essa razão, a língua de sinais é fundamental para o surdo, já que lhe dá outras condições de pensar, diferentemente do surdo que dispõe de fragmentos de uma língua oral. Assim, “sistemas simbólicos disponíveis são ingredientes do ato de pensar e não apenas meios de expressão do pensamento” (p.55).

O surdo que aprende a língua oral⁵¹, a língua escrita e a língua de sinais, e a(s) domina parcial ou completamente, além dos outros símbolos não lingüísticos, tem todo esse arsenal à disposição, conforme Botelho (2002)

É importante, neste contexto, destacar (no que diz respeito à aquisição da língua) o papel do *outro*, pelo viés interacionista⁵². Tanto para Bakhtin (1981), na área da linguagem, quanto para Vigotski (2002), na psicologia, a constituição da subjetividade será possível somente através de nossas relações com outros indivíduos, tornando-nos nós mesmos (Cf. FONTANA, 2000)⁵³.

Estes autores colocam a intersubjetividade como *pedra angular* de seus pressupostos, isto é, assumem que é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro. Em consequência, colocam em xeque a precedência do indivíduo e consideram que a linguagem, antes de ser para a comunicação, é para a elaboração. Assim, na perspectiva da intersubjetividade, a elaboração só se torna possível mediada pela linguagem (Cf.

⁵¹ Sacks (1998) destaca que apenas 20% dos surdos que são submetidos às práticas de oralização conseguem algum êxito.

⁵² Chamada também por Behares (1995) de sócio-construtivista.

⁵³ Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>, acessado em 30/12/2006.

FARACO, 2001)⁵⁴. Em Bakhtin “está a percepção de que o si não é sem o outro”, (FARACO, 2001), assim como para Vigotski (2002).

Nesse ínterim, Fontana (2000)⁵⁵ destaca a contribuição de Politzer aos pressupostos também vigotskianos, dizendo que:

a personalidade não é um amálgama de processos psicológicos complexos e genéricos, mas o "drama" vivido nas relações interpessoais, em condições sociais específicas, por indivíduos peculiares em constituição. E é na dinâmica dos acontecimentos reais, singulares no espaço e no tempo, que a personalidade torna-se uma personalidade "para si", mediante o ato de ter-se mostrado aos outros como tal. Ou seja, somente em relação a outros indivíduos tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer.

Nas palavras de Fávero (2005)⁵⁶, em relação ao mérito das pesquisas de cunho sócio-histórico:

[...] o grande mérito dessas pesquisas, na medida que evidenciou as interações entre as regulações cognitivas e as regulações sociais, foi ter deslocado a ênfase da díade sujeito-objeto, para a tríade sujeito-objeto-o outro. Dito em outros termos, passou-se a defender a tese segundo a qual, entender como se dá a construção do conhecimento envolve, muito mais do que saber como se constróem as estratégias cognitivas; envolve também a questão do como e quais são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades (Fávero, 1994). Estava, portanto, reafirmada a questão da mediação semiótica⁵⁷ no desenvolvimento psicológico.

Vale ressaltar que, para Vigotski, os processos mentais superiores nos seres humanos seriam profundamente influenciados pelos meios sócio-culturais de seu entorno, dizendo que "o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação" (VIGOTSKI, 1933)⁵⁸.

Neste ínterim, pelos pressupostos fundados no materialismo histórico e dialético desses autores, o conhecimento passa a ser entendido como uma produção social que emerge da atividade humana (trabalho social, para Marx e Engels, conforme PINO, 2001).

⁵⁴ Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000300001&lng=pt&nrm=is&tlng=pt>, acessado em 30/12/2006.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100004>, acessado em 30/12/2006.

⁵⁷ Nota da pesquisadora: a esse respeito, ver Pino (2001), que considera que falar em mediação semiótica corresponde a falar em mediação social, na medida em que tanto os meios técnicos quanto os semióticos, como a palavra, são de origem social.

⁵⁸ Ver a esse respeito em Fávero (2005).

Assim, o papel dado à linguagem, pela perspectiva sócio-histórica, é fundante e, de acordo com Pino (2001), pode-se dizer que as coisas *em si* não seriam amplamente conhecidas se não fossem *re-conhecidas* pelo pensamento dos sujeitos através das palavras. Segundo o autor, “a palavra associa a ordem do real (ou das coisas *em si*) à ordem simbólica (ou das coisas *para si*), o que torna aquela pensável e comunicável” (p.48).

Para Pereira (1983), no processo de aquisição da linguagem pela criança surda, há duas situações: a chamada *comunicação gestual*, que ocorre no âmbito familiar entre a criança surda e sua mãe ouvinte e a construção de um *sistema gestual*, que é objeto de estudo da autora, quando da interação de crianças surdas com outras crianças surdas. Para esta autora, a questão da modalidade e do canal parece explicar as diferenças fundamentais entre esses dois tipos de *comunicação*: a mãe usa os dois canais, integrados para ela na sua *matriz de significações*; entretanto, a criança usa só a modalidade gestual no início e, logo após, começa a integrar a oralidade (PEREIRA, 1983, p. 16).

A *comunicação gestual* da criança surda com a sua mãe tem, de acordo com a referida autora, um caráter híbrido entre o gestual e o oral. Por outro lado, a comunicação entre surdos é o lugar da construção de *sistemas de sinais*, principalmente se o adulto surdo, capaz de interpretar a criança surda, possui esse “sistema gestual”.

3.2. Linguagem e identidade surda

Em acordo com Silva (2001), a categoria *surdos* não é tão homogênea como muitas vezes pode se pensar. Existe uma multiplicidade de maneiras de se vivenciar a surdez. Para uma parcela razoável de surdos, a surdez não é considerada uma patologia, mas sim uma forma organizadora do mundo possível ao ser humano, capaz de compor comunidades e produzir culturas a partir da língua de sinais (GT Linguagem e Surdez⁵⁹).

A partir da publicação de Willian Stokoe (1963), inúmeros trabalhos vêm sendo produzidos a partir desse outro modo de as pessoas surdas organizarem e compreenderem seu mundo. Assim, hoje se sabe que as línguas de sinais são línguas

⁵⁹ Documento da ANPOL (GT Linguagem e Surdez), datado de 08/06/2003, assinado por 30 membros, além do Grupo de Estudos Surdos (UFSC).

naturais⁶⁰, possuindo os atributos comuns a qualquer língua: fonética, fonologia, morfologia e sintaxe.

Para Perlin (1998), os surdos possuem identidade surda. Porém, esta se apresenta de formas diferenciadas, uma vez que está vinculada à linguagem. A linguagem, por não ser um referente fixo, é construída a cada interpelação feita entre os sujeitos. Assim, seus sentidos variam de acordo com o tempo, os grupos culturais, o espaço geográfico, o momento histórico, os sujeitos, etc. Perlin (1998) destaca que, não tendo uma base fixa de referências para explicar a identidade, parte do princípio de que é possível ver a comunidade surda de uma forma plural, onde as identidades que surgem no grupo são negociadas entre seus membros e com a história que cada um deles possui.

Segundo a autora, a constituição da identidade dependerá, entre outros fatores, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive. Assim, um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada, pode constituir uma identidade subsidiada nesta óptica. Contudo, o surdo que vive dentro de sua comunidade, possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade: “a identidade nos meios culturais sempre foi afetada por um ou outro poder de controle em tempos e espaços determinados” (p.21).

Utilizando-se dos referenciais sobre concepções de identidade de Hall (1997), Perlin (1998) destaca ser possível uma visão situacional do sujeito surdo. Dessa maneira, para uma concepção do sujeito surdo como portador de identidades culturais, é preciso vê-los dentro da diferença. “Está na diferença, na maleabilidade das representações, as possibilidades da construção e desconstrução das identidades surdas” (PERLIN, 1998, p.24). Nomear um sujeito surdo requer nomeá-lo na *alteridade*, portanto.

Neste contexto, é importante destacar a pesquisa de Souza (1998), com dois grupos de surdos adultos distintos, em relação à concepção de ambos sobre a língua de sinais que, embora muito diferente, denota o fato de ser ela o elemento formativo de suas individualidades e, portanto, torna-se o traço principal que os distingue de um outro grupo: o de ouvintes.

⁶⁰ É importante destacar que o termo *natural* é interrogado pelos estudos antropológicos da surdez (Cf. SILVA, 2001), embora tal aspecto não diminua a importância atribuída ao estatuto das línguas de sinais, uma vez que se refere à discussão entre o natural (inato) x construído na cultura, sobre qualquer outra língua (inclusive as orais).

Em síntese, a história, a questão lingüística da estrutura da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o sinalizar das mãos, a arte, a educação, por exemplo, todos estes signos/significados constituem a identidade (BHABHA, 1998). Essas especificidades prenunciam, segundo Perlin (1998), “que ser surdo não é algo vazio, é indício de uma totalidade significativa” (p.26). Entretanto, é importante destacar que se deve pensar na identidade como uma produção que não está nunca completa, que está sempre em processo e é sempre constituída no interior, e não fora da representação, em acordo com Hall (1997).

Neste sentido, para Gusmão (1999), é imprescindível que se considerem as muitas linguagens que participam do universo social, pois revelam a existência de espaços de cultura e alteridade, produtos vitais do mundo concreto, do imaginário e da imaginação. Trata-se, segundo a autora, do trabalho antropológico em políticas da linguagem que, segundo Grillo (1988, p.9, apud GUSMÃO, 1999, p.52), está centrado na linguagem e na identidade étnica, mostrando como a linguagem, mais do que uma marca de diferenciação, simboliza a diferença subjetiva dos sujeitos.

Trata-se de pensar em como são caracterizadas as rotinas domésticas de constituição do *Eu*, para revelar o que dizem e como dizem os silenciados pelo sistema (GUSMÃO, 1999). No que dizem, está subjacente a persistência do existir num mundo adverso e está subjacente a luta que exercem em razão de um *outro* que com eles constituem o mundo à sua volta. Segundo a referida autora:

[...] ressalta-se o elemento fundamental que é a sociabilidade humana, mais que a socialização. Trata-se de um território comunicante e interativo, locus de mediação entre individualidade e sociedade, entre expressão e identidade, cuja relação é possibilitada pela cultura como esfera do social propiciadora de trocas e capacitadora de diferentes tipos de vida [...] Nesse contexto, a sociabilidade e a cultura constituem os suportes de integração de um universo dividido pelas diferenças entre um EU e um OUTRO, entre os que têm poder e os que não têm. (p.52)

Em acordo com Gusmão (1999), o reconhecimento de que a cultura é também sentimentos e expectativas que chegam a nós, não só verbalmente, mas também por imagens e impressões, coloca em jogo o fato de que a cultura é imediatamente linguagem, mas que esta não se restringe às formas verbais de expressão – orais e escritas – e, ainda, que a linguagem não é toda a cultura, mas uma das formas pelas quais ela se

expressa, em razão de conteúdos explícitos ou implícitos. Assim, para a autora, não se pode conhecer toda a cultura de um grupo ou povo, mas aspectos dela, e nisso reside o desafio no campo do conhecimento, assim como no campo das práticas sociais:

Aí também reside o desafio de compreendermos que é necessário não apenas estarmos sensíveis à questão da diferença, sobretudo, que não sejamos mais analfabetos nas muitas linguagens do social, reconhecendo-lhes seus sentidos próprios e aprendendo com eles.(p.74)

Contudo, a cultura como prática simbólica, que se exprime para além da fala, repõe, nesse contexto, o seu caráter mediatizado e mediador das relações entre sujeitos e seu mundo, torna-se um campo político de muitas possibilidades, pois envolve seletividade, a ideologia e o poder vigentes nas conjunturas sociais e históricas em que atua, sem, no entanto, confundir-se com tais processos (de acordo com GUSMÃO,1999). Assim, é preciso relativizar para que não ocorra, de acordo com Verena Stolcke (apud GUSMÃO, 1999), uma “entronização da cultura como única dimensão explicativa dos comportamentos dos outros [...] que embora postule o respeito e o valor da diversidade cultural” seja “concebida como o um conjunto de normas, valores e tradições, conjunto compacto, fechado, harmonioso e dado, do qual os indivíduos seriam meros portadores ou instrumentos.” Adverte-nos Stolcke que as diferenças culturais, vistas por esse ângulo, constituem-se, hoje, no mais eficaz recurso de legitimação e naturalização das profundas desigualdades sociais e políticas de nosso tempo e sociedade (GUSMÃO,1999).

Nesse contexto, no que se refere ao processo de produção de identidade, Silva (2000a) destaca que o mesmo oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Segundo o autor, é um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos, nos quais se sustenta a produção da identidade. Assim como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Contudo, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

3.3. Letramento e surdez

Além dos aspectos referentes à leitura, já destacados por Botelho (2002)⁶¹, a concepção de que a língua consiste, fundamentalmente, em léxico, e que opera através dele, parece estar impressa nos pontos de vista de vários profissionais que atuam junto aos surdos, em relação à idéia de contexto. Para Botelho (2002), às vezes os surdos são desencorajados quando procuram recorrer ao contexto, e este é tomado como acessório ou solução adotada frente à falta de alternativa imposta pela ausência de um vasto vocabulário e não como condição para a compreensão.

Assim, os problemas decorrem da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno, que permita aos surdos uma outra perspectiva em relação à língua escrita (BOTELHO,2002)

Desta maneira, sob tais condições, o processo de letramento dos surdos fica fragilizado, haja vista que o mesmo se refere a uma “multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita”, segundo Soares (1998, p.112).

Conforme Botelho (2002):

“outras definições enfatizam o letramento como uma construção de natureza política, com a utilização social da leitura e da escrita como forma de tomar consciência da realidade e transformá-la, o que não tem acontecido no caso dos surdos, inseridos em uma pedagogia que os imobiliza politicamente” (MASSONE & SIMON, 1999, p.68, apud BOTELHO, 2002, p.64).

No que se refere aos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. Além desses aspectos, as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer usos competentes, constantes e hábeis de leitura e de escrita é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, bem como de linguagem. Isto irá permitir o desenvolvimento de competências na leitura e na escrita, sendo esta última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como base a oralidade, assim como fazem os ouvintes⁶² (de acordo com BOTELHO, 2002).

⁶¹ Vide página 09.

⁶² Gesuelli (1998, 2004) destaca que, por não ouvir, o surdo apóia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição. Neste sentido, também de acordo com Maingueneau (1997): “tornam-se, nesse contexto, portanto, necessários uma reflexão sobre a concepção de texto e um distanciamento da noção de

Botelho (2002) destaca que as políticas educacionais *inclusivas* têm privilegiado sua interação com ouvintes, dando mínima ou nenhuma ênfase à construção do letramento. Em síntese, ser letrado depende do estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita que dizem respeito “ao que, quando, com quem ou por intermédio de quem, onde, quanto e por que as pessoas lêem e escrevem, e retratam interesses e competências construídas” (p. 65).

Assim, conforme a autora, a inserção em práticas de leitura e de escrita também é dependente das representações dos surdos e de suas famílias sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar, das representações sobre surdez e linguagem e da existência de uma língua compartilhada que permita comunicar sobre as vantagens e o prazer que podem ser decorrentes das atividades de ler e de escrever.

Em relação ao interesse em ler e escrever dos surdos, Botelho (2002) destaca que o nascimento do mesmo depende de incentivo, ou seja, as histórias de leitura e de escrita retratam os modos como os sujeitos construíram, ou não, o gosto de ler e de escrever, a partir de sua socialização.

Do mesmo modo, a autora destaca que o interesse pela leitura também nasce quando o que se faz demanda atividade reflexiva. O interesse pela leitura e pela escrita está ligado, da mesma forma, aos significados afetivos, às condições reais de produção e à possibilidade de se compartilhar uma língua com aquelas pessoas que são modelos de socialização. Assim, os modelos de leitura e de escrita podem ser identificados, o que permitirá a divisão de histórias e experiências (BOTELHO,2002).

Na pesquisa realizada por Botelho (2002), os surdos que participaram tinham diferentes interesses pela leitura e pela escrita, e diferentes entornos sociais. A oferta de leitura e de escrita era também diferenciada e maior no caso dos surdos oralizados. Segundo a autora, em nenhum dos grupos havia uma língua plenamente compartilhada, embora a maior fluência em língua oral, no caso dos surdos oralizados, tenha colaborado em trocas de algumas experiências entre pais e filhos, sobre histórias e perspectivas em

escrita como representativa da oralidade, ou ainda, como algo palpável e concreto. O caminho percorrido pelo surdo neste processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, o que nos afasta de uma concepção grafocêntrica da escrita e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua [...] como práticas discursivas” (p.39).

relação à leitura e à escrita. Contudo, ressalta que, nas trocas de experiências através da língua oral, quando há interlocutores surdos, as aquisições são limitadas.

No caso dos sujeitos surdos *não oralizados*, o entorno familiar de leitura e escrita era bem diverso do contexto dos oralizados, como foi citado, havendo menor oferta de materiais de leitura e escrita em suas famílias. Assim, pais e irmãos mantinham hábitos menos frequentes de leitura, ou tais materiais não existiam.

Desta maneira, na referida pesquisa, as práticas de leitura e escrita dos surdos dependeram, fortemente, do acesso e do uso de materiais. Os surdos oralizados, quando comparados aos *não oralizados*, apresentaram resultados na leitura e na escrita relativamente melhores; entretanto, tais resultados não se explicam pela oralização, mas pelas condições de leitura e de escrita a que certos surdos têm acesso e uma constante imersão em práticas sociais que envolvem textos. Segundo Botelho (2002), os surdos *não oralizados*, que foram objeto de investigação na pesquisa, raramente mantinham práticas de leitura e de escrita, dentro e fora das escolas, fator decisivo para o insucesso.

Lodi, Harrison e Campos (2003), frente à questão do letramento e as especificidades da surdez, salientam também o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS), apesar de não poder ser estendido a todos os sujeitos surdos e apresentar-se em diferentes níveis de domínio e conhecimento. Assim, destacam que muitos surdos não têm acesso à LIBRAS, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira, utilizada para fins mais imediatistas e relatos de acontecimentos familiares.

Tais sujeitos, aos serem expostos à língua de sinais, não a diferenciam, inicialmente, do português, tratando-a como representação gestual da língua falada, o que desencadeia a desvalorização da LIBRAS por conceberem-na como língua de menor valor por não ser utilizada e conhecida pelos ouvintes.

Além deste aspecto, o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, seja pelos próprios surdos ou por seus familiares, determina um uso e um conhecimento muito variável, fato pouco discutido e considerado até em experiências educacionais que buscam o reconhecimento da língua de sinais pela inclusão do intérprete em sala de aula.

Em síntese, o que as autoras observam é a circulação de discursos que tendem a pressupor que, em sendo surdo, o domínio da LIBRAS é um fato ou que apenas fazem crer uma aceitação de sua existência, num movimento de *naturalização* do processo

de construção da linguagem. Isso significa dizer que esses discursos em nada modificam as posturas dos ouvintes frente aos surdos; e mais: em situações escolares, mantém-se a valorização do português.

Uma outra questão que tais autoras apontam (que se soma aos aspectos citados) é o fato da não existência de um registro escrito em LIBRAS, o que acarreta mais um fator de desvalorização social da língua, implicando, muitas vezes, na consideração desta como inferior ou incompleta, o que vem sendo destacado nos trabalhos voltados à pesquisa e ao desenvolvimento de um sistema de transcrição gráfico das línguas de sinais, como o *Sign Writing*⁶³.

Como destacam, a obrigatoriedade da presença da escrita da língua majoritária vem sendo discutida em relação ao letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritárias (culturas ágrafas, como por exemplo, a indígena), mas aparecem em segundo plano nos estudos surdos:

Constata-se, nesses trabalhos, que esta necessidade toma como base os pressupostos da teoria da 'grande divisa', que, ao propor uma dicotomização entre oralidade e escrita, compara, através desta separação, aspectos próprios das culturas orais a partir da 'falta' da escrita. Melhor dizendo, recortam-se aspectos específicos dessas culturas e busca-se apreender o significado destes isolando-os dos contextos que os engendraram, desconstruindo e deslocando, assim, seus sentidos. Goody (1977), por exemplo, aponta uma suposta ausência de pensamento abstrato nas culturas ágrafas por acreditar ser este dependente da escrita. (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2003, p.37).

Conforme destacam, Barthes e Marty (1987 apud LODI, HARRISON e CAMPOS, 2003) desmistificam essas posições que restringem as comunidades ágrafas ao espaço mítico, imputando-lhes falta de racionalidade. Assim, ao discutirem a história da escrita, comentam que os primeiros registros escritos (pré-escrita) foram inventados antes de serem postos em relação com a língua; sua função era o registro visual da forma como apreendiam o real. Nessa perspectiva, o signo escrito não teve sua origem na palavra, como uma tradução, mas nos aspectos visuais do mundo e, conforme tais autores, através deles, as primeiras marcas de sociedades que se estruturaram em torno do visual.

⁶³ A respeito dessa desvalorização lingüística histórica, entre outros aspectos ligados, ver Souza (1998), Souza (2003, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01025020030002000005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2006), Lodi (2005) e Lane e Philip (1984).

De fato, o que as autoras pretendem destacar é que a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. No caso dos surdos, pressupõe-se que, sem o domínio da escrita, conforme a norma culta, os mesmos não terão condições de se desenvolverem completamente.

Nos casos em que os discursos indicam uma aceitação da língua de sinais, observa-se um fenômeno diferente, mas não menos preocupante: as atenções educacionais centram-se na busca de conteúdos e materiais para a formulação curricular na escola, e passam a girar em torno das questões relativas à especificidade e diferença, língua materna e bilingüismo, e interculturalidade (SOUZA, 2001). Para LODI, HARRISON e CAMPOS, (2003), essa mudança de foco desvia a atenção das questões pertinentes à escrita e ao letramento, levando os educadores a preocuparem-se, unicamente, com informações e conteúdos curriculares, acarretando, novamente, na redução da escrita a instrumento.

Harrison (2002, apud LODI, HARRISON e CAMPOS, 2003), em entrevistas realizadas com professores de surdos, destaca que esses profissionais consideram a importância da LIBRAS para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais. Contudo, ao comentarem sobre o uso dessa língua em sala de aula, apontam que suas maiores preocupações centram-se na organização espacial e nos aspectos gramaticais próprios da LIBRAS, mais do que com o conteúdo pedagógico propriamente dito. Em nenhuma entrevista houve referência ou questionamentos com relação à forma de exposição e tratamento da linguagem escrita e, muito menos, às práticas de letramento realizadas em LIBRAS que poderiam ser tomadas como base para a apropriação dos discursos escritos pelos surdos.

Diante do exposto, a dicotomia permanece. Conforme as autoras, o que pode ser dito em LIBRAS em nada se relaciona com o processo de escritura em português. Do mesmo modo, a imersão social dos surdos e a ausência de registro escrito da língua de sinais acabam sendo fatores que dificultam o processo de resistência pela língua. Isso significa dizer que, embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua de circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino:

Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o

desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa. Estão ainda subjacentes às práticas escolares dos professores ouvintes a idéia de que sem escrita torna-se impossível ou muito difícil a compreensão de conceitos abstratos e, portanto, torna-se necessário recorrer com freqüência a materiais concretos para se garantir a compreensão das crianças surdas. (Lodi, Harrison e Campos, 2003, p.40)

Nesse ínterim, como nos lembra Marcuschi (2001) , as línguas se fundam em usos. Assim, “não serão primeiramente as regras nem a morfologia os mercedores da nossa atenção, mas os usos da língua. Para o referido autor, são as formas que se adequam aos usos e não o inverso” (PEREIRA, 2003, p. 50).

Através da língua de sinais, deve-se mostrar ao aluno surdo que a língua escrita realmente significa algo. Segundo Svartholm (1997 apud PEREIRA, 2003), os textos, por si só, não comunicam nada para a criança surda. Não há pistas no contexto imediato a partir das quais a criança possa fazer hipóteses sobre o conteúdo do texto. Dessa maneira, a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los através da língua de sinais.

Neste contexto, Lane, Hoffmeister e Bahan (1996 apud PEREIRA, 2003) destacam a importância dos textos como material de conhecimento e lembram que, quanto mais se lê, maior é a dimensão do que se pode entender. Criticam os materiais de leitura de baixo nível apresentados aos alunos surdos, os quais contribuem em grande parte para as dificuldades de leitura que esses apresentam.⁶⁴

Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como as ouvintes, necessitam de conhecimento de mundo para que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Prescindem de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para a criação de estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (PEREIRA, 2003).

Neste bojo, segundo Souza (2003), a alfabetização em *Sign Writing* se constituiria em uma interessante forma de resistência, à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seria necessário: desde a formação de profissionais até a versão de materiais, hoje em português, para essa língua. Assim, começaríamos a ter a produção de novos textos também em *Sign Writing*. Para a autora, “essas novas práticas poderiam gerar novos saberes, sobre a LIBRAS, por exemplo, que a reforçariam” (p.142).

Para Souza (2003), tal alfabetização poderia criar um ruptura interessante, uma vez que obrigaria a escola, ao menos por um período, a não pensar no/em português, nem talvez em um currículo em português, língua que estaria na condição de segunda língua:

[...] ao menos por um momento, a escola teria que desnaturalizar a compreensão que tem do aluno surdo, teria que se rever e também a seus objetos e métodos. E nesse momento de parada, de necessária parada que o novo interpela, talvez uma novidade mais duradoura tivesse condições de aparecer. (SOUZA, 2003, p.142)

Nessa direção, Gesueli (2004) coloca a possibilidade de a imagem fazer parte da produção textual do aluno surdo, dada a experiência visual a que está imbricado, sem que necessariamente esta imagem deva ser substituída por palavras escritas.

Assim, a questão que se coloca é a necessidade de uma reflexão sobre as concepções tradicionais do ensino do português escrito para surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo (GESUELI, 2004). Para a autora, não há como nos esquivarmos de uma reflexão mais profunda de aspectos socioculturais do sujeito surdo e da função da escrita como decorrente de práticas discursivas; daí a relevância de se conceber o letramento na surdez como um processo multimodal, constituído pelo uso de mais de um código semiótico (SOUZA, 2001).⁶⁵

⁶⁴ A esse respeito, ver Botelho (2002) e Karnopp e Pereira (2004).

⁶⁵ Ver Gesueli (2004).

CAPÍTULO 4: CAMINHOS DA PESQUISA

“Os outros têm uma espécie de cachorro farejador, dentro de cada um, eles mesmos não sabem. Isso feito um cachorro, que eles têm dentro deles, é que fareja, todo o tempo (...) As pessoas, mesmas, não sabem”.

(João Guimarães Rosa. *Manuelzão e Miguilim*)

4.1. Sobre a escolha metodológica e procedimentos de coleta e análise dos dados

Trabalhar com o relato oral, como menciona Tapia (1994, apud BIASOLI-ALVES, 1995) é um tipo específico de investigação, uma reconstrução da história como um processo de descoberta de valores. Segundo a autora, o pesquisador seria convidado a buscar dados que lhe possibilitem desenhar um perfil aproximado de certos períodos, caracterizados por sistemas típicos de valores – portanto, distintos uns dos outros – que marcariam, em última instância, a sua *face* e permitiriam mostrar seu encadeamento na transformação e substituição processual dos ideários subjacentes às mudanças de comportamento.

Queiroz (1988) diz que o relato oral está na base da captação de variados tipos de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber, sendo a entrevista a forma mais antiga e conhecida de coleta de dados orais, nas ciências sociais. Ela ora nos oferece dados originais, ora amplia dados já obtidos de outras fontes. Em suma, a entrevista está presente em todas as formas de coleta dos relatos orais, pois estes implicam sempre num colóquio entre pesquisador e narrador.

Nas palavras de Donald A. Ritchie (apud MEIHY, 2000, p. 11), “É impossível apontar um lugar no globo em que as pessoas não estejam fazendo história oral”. Para Meihy (2000), atualmente, os trabalhos de amplitude social têm recebido maior valor. As histórias isoladas ganham significado mais amplo, na medida de sua participação nos aspectos comunitários ou temáticos. Isso significa dizer que algumas histórias pessoais ganham maior destaque à medida que sinalizam situações comuns aos grupos ou que sugerem aspectos importantes para o entendimento da sociedade mais ampla.

Segundo Meihy (2000), documentação oral é mais que história oral. Para o autor, absolutamente tudo o que é gravado e preservado configura-se em documento oral.

Neste sentido, considera-se, no presente trabalho, que os sinais registrados e analisados, utilizados pelos surdos, inscrevem-se na concepção de história oral, considerando-se as particularidades no que se refere ao conceito de *oralidade* e língua de sinais, feitas inicialmente. Assim, como *manifestações de oralidade*, subentende-se aqui, *manifestações da língua/ linguagem*, o que significa ampliar as formas de expressões lingüísticas para além de seu aspecto verbal/ sonoro.

Por meio da história oral, por exemplo, segundo Meihy (2000), movimentos de minorias culturais e discriminadas têm encontrado espaço para divulgar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias. Sendo assim, na presente pesquisa, considera-se legítima a possibilidade de conceber a palavra para além de sua oralização, isto é, como manifestação semiótica plural. Isso significa dizer que as palavras podem ser *ditas*/ expressadas, através da fala ou dos sinais aqui referidos.

É importante ressaltar que, de acordo com Bakhtin (1981), os signos só emergem, efetivamente, no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. Deste modo, os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Disso dependerá a constituição dos mesmos.

Por conseguinte, a consciência não só pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social, como já foi apontado no presente trabalho. Em síntese, a imagem, a palavra e o gesto significante, para Bakhtin (1981) são os únicos portos da consciência. Fora desse material, há apenas o ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, sem os sentidos que os signos lhe conferem. Diante disso, palavras e sinais estão intimamente relacionados, pois estão *carregados* da expressão das relações e lutas sociais, transmitindo e sofrendo o efeito desta luta, em acordo com as palavras do autor citado. É neste sentido que Vigotski (1998) destaca que é no *significado* das palavras que encontraremos a unidade do chamado *pensamento verbal* (ou *fala significativa*). Assim, o significado de uma palavra representa, segundo ele, uma relação tão estreita entre pensamento e linguagem que fica bastante complicado estabelecer a diferença do processo, como sendo um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. É por meio das palavras que o pensamento, assim, passa a existir, pois cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer ligações entre as coisas.

Do mesmo modo, Vigotski (1998) chama a atenção para o fato de que os significados das palavras alteram-se à medida que os sujeitos desenvolvem-se. Daí a noção de (des)continuidade (não só funcional ou estrutural, mas no nível dos signos) entre cognição e linguagem, entre linguagem e cultura, entre cultura e arte, entre arte e política, de que fala Morato (2000).

Para Vygostky (1998), “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável” (VIGOTSKI, 1998, p. 150). Segundo Pêcheux (1990), a significação é o fenômeno lingüístico por excelência, o “feixe de sentidos”, (re)organizado por meios sociais, dado o papel mediador intrínseco, por assim dizer, da linguagem.

Nas palavras de Franchi (1986, apud MORATO, 2000, p. 154), o homem consegue a extensão de sua ação pela ação simbólica da linguagem. Assim, em linhas gerais, pelos significados culturalmente compartilhados, sendo a linguagem um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos (OLIVEIRA, 2003), o homem manifesta-se em intercâmbio social e age no/sobre o mundo.

Diante do exposto, uma característica importante que se destaca da história oral é sua relação com a política. Valendo como revisão de situações estabelecidas, quase sempre se propõem alterações interpretativas que se colocam diante da ordem vigente (MEIHY, 2000). Isso implica na consideração da história oral como “manifestação ligada àqueles “que não têm história oficializada, aos grupos que ainda não ganharam reconhecimento, registro, análise nas histórias escritas” (p. 15). Há alguns autores considerados por Meihy (2000) como radicais, pois preferem pensar a história oral como expressão exclusiva das minorias silenciosas; aqueles que apenas a consideram quando ela apresenta *outra história*, uma *história vista de baixo*, segundo o referido autor. Os mais “radicais”, segundo o autor, chegam a negar algum papel da história oral ligada às elites que, além de dominantes, geraram documentos e ostentam as diretrizes da própria análise.

Em história oral, o coletivo não corresponde à soma dos particulares. A observação do indivíduo em sua unidade é básica para se pensar o respeito à experiência individual, que justifica o trabalho com o depoimento. Nesse sentido, de acordo com Meihy (2000.), a história oral é sempre social.

Segundo Queiroz (1988), a história oral, colhida por meio de entrevistas de variadas formas, registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade; assim, a história oral pessoal é um *fato social total* que permite a apreensão de vários aspectos relacionados ao grupo, à camada, à sociedade, bem como àqueles que dizem respeito ao indivíduo como ser bio-psico-social. Tal sujeito, como parte orgânica da vida coletiva, não pode eliminar as marcas da influência que o contexto exerce e, ao se revelar, põe em destaque as idéias, o modo de ser, as crenças do grupo. Isto significa dizer que se corrobora um modelo bi-direcional de socialização, em que o sujeito é determinado simultaneamente por si mesmo e pelo social, bem como influencia na formação e determinação deste. Isso faz com que o indivíduo seja expressão de si mesmo, de seu grupo e, por conseguinte, de uma época.

A história oral, ao dedicar-se a recolher depoimentos individuais, que se referem a processos históricos e sociais, apresenta inúmeras potencialidades metodológicas e cognitivas, entre as quais são destacadas por Neves (2003): revelar novos campos e temas para pesquisa; apresentar novas hipóteses e versões sobre processos já refletidos e conhecidos; recuperar memórias locais, comunitárias, regionais, étnicas, de gênero, nacionais, entre outras, sob diferentes óticas e versões; possibilitar a construção de evidências através do entrecruzamento de depoimentos; recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros documentos, entre outros aspectos. Em síntese, aponta que a história oral pode apresentar-se como alternativa ao caráter não dinâmico do documento escrito, que permanece o mesmo através do tempo.

Apesar dos desafios da história oral (predomínio da subjetividade; nível de influência do transcritor da fita⁶⁶ no conteúdo do método escrito, originado a partir do documento oral; dificuldade de se registrarem expressões de rosto e emoções no documento escrito, próprios na entrevista, entre outros) - especialmente para que se registre a complexidade da metodologia analisada - os mesmos não impossibilitam ou desqualificam suas potencialidades e sua riqueza informativa e interpretativa, que de forma usual desafiam e estimulam os pesquisadores que se colocam a trabalhar com a mesma, como destaca Neves (2003.).

⁶⁶ Ou outro material/suporte de registro.

De qualquer modo, segundo a autora, consideradas as dificuldades de se recolherem, registrarem, transcreverem e socializarem narrativas provenientes dos depoimentos e entrevistas, o fato de a história oral possibilitar o registro da palavra e dos sentimentos do homem comum – que pode, conseqüentemente, reconhecer-se como sujeito integrante do movimento da História – é, por si mesmo um estímulo inquestionável a quem pesquisa, pois ouvir história de vida é também compartilhar o fazer da História e contribuir para a relação da experiência pessoal e a história coletiva.

Conforme Meihy (2000), quer seja para o arquivamento de experiências, quer para promover entendimento ou explicação de determinadas situações, a história oral deve obedecer a um sentido prático, útil e dialogar com a comunicação pública. Nesse propósito está a maior revolução da palavra.

É importante destacar, como faz o autor citado, que o contato com meios eletrônicos, por intermédio da história oral, mostra as vantagens do trato de artefatos da atualidade que têm, também, sentido para a produção, preservação de documentos e análises sociais. Assim, o uso da mediação eletrônica, por meio dos vários aparelhos colocados no mercado, leva aqueles que trabalham com história oral a se inserirem em seu tempo, valendo-se também dos meios disponíveis para a melhoria da condição intelectual.

A obrigatoriedade da participação da eletrônica na história oral determina uma alteração nos antigos procedimentos de coleta de depoimentos, antes feitos através de anotações ou da memorização, como ressalta Meihy (2000). Nas palavras do autor, a máquina é uma mediação conveniente e útil na medida em que facilita a elaboração dos documentos e permite a rapidez na produção dos resultados. Contudo, nada substitui a participação humana nos processos de elaboração da história oral, obviamente.

Meihy (2000) diz que, quando se valoriza a fala como fator decisivo para as análises, questões relativas à memória aparecem como caminhos indicativos dos exames sociais. É importante salientar que, no caso desta pesquisa, referimo-nos à palavra como fator decisivo para tais análises.

No processamento da memória, estão presentes as dimensões do tempo individual (vida privada) e do tempo coletivo (social, nacional, internacional). Os sinais externos são referências e estímulos para o aparecimento de lembranças e reminiscências

individuais que constituem, em sua relação com os chamados quadros sociais da memória, a essência do ato de rememorar, como destaca Neves (2003).

Neste sentido, a história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico e antropológico, pois uma das características fundamentais da metodologia qualitativa é sua singularidade e a não compatibilidade com generalizações. Conforme Neves (2003), a história oral inscreve-se no terreno da *contrageneralização* e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e generalizar as experiências humanas.

Nas palavras da autora, tempo, memória e história⁶⁷ são processos interligados. Contudo, o tempo da memória vai além do tempo de vida individual e encontra-se com o tempo da história, pois alimenta-se de lembranças de família, de músicas e filmes do passado, de tradições, de histórias vividas e registradas.

Segundo Amado (1998), vivência e memória, embora relacionadas entre si, têm naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especificidade, segundo a autora. O vivido remete à ação, à concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; esta, através de vários mecanismos, seleciona e reelabora componentes da experiência.

A memória torna as experiências inteligíveis, dando-lhes significado. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro. É devido a essa capacidade da memória, de transitar livremente entre os diversos tempos, que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, ou seja: dessa capacidade da memória nasce a consciência que nós, humanos, tempos do tempo.

De acordo com Amado (1998), memória e história conjugam-se também para conferir identidade a quem rememora. Cada ser humano pode ser identificado pelo conjunto de suas memórias; embora estas sejam sempre sociais, um determinado conjunto de memórias só pode pertencer a uma única pessoa: “Somente a memória possui as faculdades de separar o eu dos outros, de recuperar acontecimentos, pessoas, tempos, relações e sentimentos, e de conferir-lhes significados; por isso, sua ausência, a amnésia, necessariamente conduz à perda de identidade” (p.12).

⁶⁷A autora redige em seu trabalho os termos com letras maiúsculas: Tempo e História.

Outra característica da memória, que a aproxima muito da história, conforme Amado (1998), é sua capacidade de associar vivências individuais e grupais com vivências não experimentadas diretamente pelos indivíduos ou grupos: são vivências dos outros, das quais nos apropriamos, tornando-as nossas também, por meio de conversas, leituras, pinturas, fotografias, etc., como já foi sugerido anteriormente por Neves (2003).

Do mesmo modo, Amado (1998) chama a atenção para o fato de que a memória, em especial quando organizada em narrativa, possui uma dimensão simbólica, que a leva rapidamente a desprender-se, a desvincular-se do concreto, para alçar vãos singulares⁶⁸. O simbólico expõe as relações entre as diversas culturas, espaços e grupos sociais por onde a narrativa transita; é justamente ele que permite à narrativa, sem perder o fio condutor, libertar-se das amarras do real para entrar nos caminhos do imaginário.

Como método, de acordo com Meihy (2000), a história oral edifica-se segundo alternativas que a privilegiam como atenção central dos estudos. Assim, os depoimentos são focalizados como o ponto principal das análises. Para ser valorizada metodologicamente, os pesquisadores focam sua atenção, desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de coleta das entrevistas, no processamento delas, na passagem para a escrita e nos resultados.

⁶⁸ É importante também, neste sentido, destacar os trabalhos na área de Psicologia, como os de Simão e Tunes (1998), em que as autoras analisam aspectos básicos de um trabalho que desencadeou uma vertente de pesquisa no Brasil, no âmbito da análise de relatos verbais sob o viés psicológico, contextualizando a contribuição dessa abordagem, especialmente à luz de colocações de Vigotski sobre o papel dos relatos verbais na pesquisa experimental. A análise do relato verbal situa-se, de acordo com as autoras, como uma das soluções necessárias, originais e importante para um problema conhecido da Psicologia: a consciência. Para Simão e Tunes (op.cit.), ao ser desfeita a dicotomia objetivo-subjetivo, tornam-se ainda mais interessantes as perspectivas da utilização do relato verbal como dado de pesquisa. De acordo com Engelmann (1969, 1979, 1983, 1985, apud Tunes e Simão, op.cit.), o relato verbal é um indicador de consciência, por permitir que se pense a consciência por ele denominada “consciência-mediata-de-outros”. Simão e Tunes (1998) consideram que o relato verbal pode ser tomado como representante da consciência dos indivíduos que interagem verbalmente durante o processo de coleta de dados. Por isso, a análise do relato verbal permite o acesso inferencial do pesquisador aos processos subjetivos do participante. Esses processos dizem respeito à versão da realidade que ele tem para si como significativo, em dado contexto, e sobre a qual ele relata ao pesquisador. O pesquisador, por sua vez, dispõe da análise do relato verbal para planejar o andamento da pesquisa, procurando atingir sua meta, que diz respeito ao acesso a processos subjetivos do participante. E, ao assim agir, ele cria condições para o desenvolvimento local do fenômeno em estudo. Na perspectiva do processo de análise, considera-se que a narrativa da história de vida é uma das vias mais importantes para resgatar a subjetividade como dimensão fundamental da investigação social. (ver a esse respeito, o texto disponível em: http://www.sbgensino.foco.fae.ufmg.br/conteudo/workshop_26ra/workshop-div_ensino-grupo_unb.doc) SANTOS, GAUCHE, MÓL, SILVA e BAPTISTA. **Letramento científico e tecnológico e pesquisa sobre formação de professores: questões teórico-metodológicas**. (Acessado em 22/07/2004).

No círculo dos usuários da história oral, vai mais além o grupo que parte do princípio de que esta se constitui um objeto definido, com procedimentos claros e preestabelecidos que a justificam como um método. Conforme o autor citado, ela encerra o fundamento da pesquisa. É sobre ela que se organizará o projeto de trabalho, ainda que na presença de outras fontes (de acordo com MEIHY, 2000).

Segundo o autor, há três modalidades de história oral: *de vida, temática e tradição oral*. No caso específico deste trabalho, a história oral utilizada será a história oral de vida. Como o próprio nome sugere, trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de um sujeito, onde o depoente tem maior flexibilidade para dissertar sobre sua experiência pessoal. Nesse caso, deve ser dado o mesmo espaço para que sua história seja encadeada segundo sua vontade. A experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida⁶⁹, pois não se busca a verdade e sim a versão sobre a moral existencial (MEIHY, 2000).

Para Meihy (2000), a história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Desta maneira, a verdade está na versão dada pelo narrador, que é autônomo para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. Pelo encaminhamento mais comum que se adota para a história oral de vida, a periodização da existência do entrevistado é um recurso importante, já que organiza a narrativa de fatos que serão considerados subjetivos em contextos de vida. Segundo o referido autor, a personalização do enquadramento da narrativa deve valorizar as situações que indicam a história do indivíduo como centro das atenções. Também destaca que os grandes blocos de perguntas devem ser divididos em três ou quatro partes, no máximo cinco.

Diante do exposto, o presente estudo teve a história oral de vida como fonte exclusiva dos dados, concebendo a mesma como um procedimento integrado a uma metodologia, que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Como nos lembra Neves (2003), não é a História em si mesma, mas um dos possíveis registros sobre o que passou e sobre o que ficou como herança ou como memória.

⁶⁹ Ver mais a esse respeito também em Meihy (1996)

Em acordo com Meihy (2000), Neves (2003) destaca que, geralmente, são identificados dois tipos de entrevistas como sendo as mais utilizadas em pesquisas ou projetos de pesquisa que produzem fontes orais: *depoimentos de história de vida* e *entrevistas temáticas*. Contudo, tem-se considerado que uma terceira forma de entrevista tornou-se comum em muitos programas e grupos de pesquisa. Em decorrência da falta de registros já consagrados sobre sua característica, é identificada de acordo com Neves (2003) como *entrevista de trajetória de vida*.

O ponto comum que inscreve as referidas produções de documentos no campo da história oral encontra-se no fato de fazer da memória e da narrativa a essência para a reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida de comunidades, instituições e movimentos que os depoentes estiveram ou ainda estão vinculados. Em síntese, são documentos produzidos que têm nas lembranças a principal base para reconstituição de versões e interpretações sobre a História, nas palavras de Neves (2003).

É importante salientar que as *histórias de leitura* estão aqui inseridas nas *histórias de vida* traçadas e cumprem uma função central na coleta de dados do presente trabalho: são as grandes balizas do que foi e/ou pôde ser narrado. Elas foram o *mote* das narrativas de vida.

Vale a pena destacar também as considerações feitas por Leite (2004) que são referência para esta pesquisa, no sentido em que o mesmo aponta para as especificidades e (re) considerações metodológicas, em relação à história oral adotada por Meihy (2000), quando tece as diferenças pertinentes para tratar do trabalho etnológico com os surdos e sobre outros aspectos.

Em acordo com Leite (2004), a presente pesquisa também considera o conceito de *colaboração* para a construção da narrativa, uma vez que tal processo colaborativo é um meio de transformar o que seria um discurso histórico *sobre o outro e/ou pelo outro* em um terceiro tipo de história, a *história com o outro*, já que os depoentes têm papel fundamental na elaboração e corroboração dos sentidos.

Do mesmo modo, quando o referido autor discute a dificuldade encontrada pelos pesquisadores no trato com o discurso alheio, frente à questão da “deturpação excessiva na representação do outro” (p.72), o trabalho aqui desenvolvido preocupou-se

também com a manutenção da voz do mediador, sem reduzir a força da experiência de vida ao formato tradicional de pergunta e resposta ou de colocar o depoente em uma posição inferior para a confirmação do discurso teórico do pesquisador. O presente trabalho leva também em consideração a reflexão sobre uma maneira de preservar a organização temporal e temática das narrativas, com suas idas e vindas, sem que o texto ficasse desconexo ou fragilizado na coerência e considera a questão de como manter as características formais das narrativas, ainda que essas escapassem ao Português padrão, sem também colocar em risco a legibilidade do texto (LEITE, 2004).

Assim, embora não seja objetivo do presente trabalho, uma discussão mais aprofundada sobre os aspectos tradutórios, foi nesse contexto que o processo de coleta e análise de dados esteve pautado.

Conforme apontado, com o intuito de mapear e analisar os aspectos envolvidos na constituição de leitores surdos, no presente trabalho utilizaram-se *depoimentos de história de vida* que se constituem como depoimentos aprofundados e, normalmente, mais prolongados, orientados por roteiros abertos (vide Anexo 1), semi-estruturados, que objetivam reconstituir, através do diálogo do entrevistador com o entrevistado, a trajetória de vida de determinado sujeito (anônimo ou público), desde a sua infância até os dias atuais (NEVES, 2003).

Usualmente, um depoimento de história de vida é prolongado e compõe-se de uma série de entrevistas, realizadas com periodicidade previamente combinada entre entrevistado e entrevistador. A definição do tempo depende de vários fatores, entre os quais Neves (2003) destaca: disponibilidade de tempo do entrevistado e do entrevistador, condições de saúde e idade do entrevistado, condições emocionais do depoente, estágio de vida ou situação institucional do depoente, entre outros.

Ainda de acordo com a referida autora, pode-se identificar as histórias de vida como sendo de três tipos:

- *Depoimento biográfico único* - relativo a um único personagem histórico, que constituirá a unidade totalizante da pesquisa. É comum que depoimentos desse tipo originem livros constituídos pela totalidade do depoimento, acompanhados por fontes iconográficas e documentais escritas;

- *Pesquisa biográfica múltipla* - refere-se a um conjunto de depoimentos de história de vida, ligados a um projeto de pesquisa que se propõe, por exemplo, a recolher depoimentos de sujeitos históricos, anônimos ou não, que atuaram em um mesmo movimento social, político, religioso ou cultural.

- *Pesquisa biográfica complementar* – diz respeito a depoimentos, inseridos num projeto de pesquisa que, não tendo na história oral sua fonte principal, visam complementar informações recolhidas em outras fontes, enriquecer a pesquisa e obter informações não contempladas em outros documentos.

Diante desses aspectos, a pesquisa em questão configura-se, predominantemente, como *pesquisa biográfica múltipla*, uma vez que os sujeitos investigados têm em comum a vivência diante da alteridade, de modo geral, e, fundamentalmente, experiências de leitura que os destacam no grupo de surdos, marcadas por um momento histórico e cultural compartilhado, ainda que em situações pessoais idiossincráticas.

Segundo Meihy (2000), como método, a história oral de vida pressupõe a coleta de dados em três momentos seqüenciados e distintos, apesar de interligados. Ainda que muitas pessoas confundam o ato da entrevista com a história oral, ela deve ser vista como uma das etapas do projeto. Assim, o processo de entrevista seguiu os três momentos mencionados pelo autor:

- *pré-entrevista*: correspondente à etapa de preparação dos encontros em que ocorreram as gravações, incluindo o período de levantamento e contato com outros possíveis depoentes.

- *entrevistas*: momento em que as entrevistas foram gravadas.

- *pós-entrevista*: refere-se à etapa que seguiu a realização da (s) entrevista (s). Envolveu a *transcrição* (passagem do estágio da gravação para o escrito com *editoração, textualização, e transcrição*⁷⁰), *conferência* (momento em que, depois de trabalhado o texto, a autora entregou a versão para ser autorizada ou reformulada), *uso* (os

⁷⁰ Conforme Meihy (op.cit.): *editoração* – etapa que corresponde ao aperfeiçoamento do texto; *textualização* – é nesta fase que se pretende organizar o critério de percepção do leitor; *transcrição* – interferência do autor no texto, de modo que ele seja refeito várias vezes e que tudo deve obedecer a acertos combinados com o colaborador que vai legitimar o texto no momento da conferência.

textos autorizados puderam ser usados no todo ou em parte, uma ou mais vezes, conforme os acordos preestabelecidos) e *arquivamento* (para usos posteriores).

Particularmente neste trabalho, *entrevistas recorrentes* foram utilizadas, o que caracteriza os momentos de entrevista e pós-entrevista descritos acima como um período onde tais práticas foram, praticamente, simultâneas e, portanto, puderam ser integradas.

Segundo Leite e Colombo (2006), *entrevistas recorrentes* designam um processo interativo entre pesquisador e sujeito, “que propicia a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada” (p.128).

Os mesmos autores salientam também que, escolhidos e caracterizados os sujeitos, em número reduzido, geralmente, dá-se início à primeira etapa do processo de coleta e análise de dados, completando as sessões de entrevista com cada sujeito por vez (os sujeitos também devem ser escolhidos intencionalmente pelo pesquisador⁷¹. Este, por sua vez, deve definir o perfil dos sujeitos claramente, bem como os procedimentos para a seleção dos mesmos).

Neste contexto, tal procedimento de coleta de dados - descrito e usado por Simão (1982a, 1982b, 1989), Simão e Tunes (1998), Zanelli (1992), Larocca (1996) e Grotta (2000) - propõe um ciclo contínuo⁷² entre os níveis descritos por Meihy (2000) como *entrevista* e *pós-entrevista*. Tais pesquisas propuseram que os dados fossem coletados e analisados através de interações verbais (as chamadas entrevistas recorrentes) entre pesquisador e sujeito. Deste modo, o momento de pós-entrevista não é considerado, pelos referidos autores, como finalização da coleta de dados, onde o narrador apenas confere a versão final dos dados coletados, mas como um instrumento para novas entrevistas, com novas possibilidades de obtenção, aprofundamento e análise de dados. Neste sentido os procedimentos desta pesquisa se pautaram.

Tal procedimento foi utilizado, uma vez que as entrevistas recorrentes constituem-se num processo interativo que busca propiciar a construção do conhecimento

⁷¹ Para que o processo de coleta funcione, de acordo com Leite e Colombo (op.cit.), deve-se escolher sujeitos que já se apropriaram de conhecimentos, histórias, experiências, necessários para que as questões feitas possam ser respondidas. Daí a necessidade de o pesquisador atentar para a proposição de critérios e procedimentos para uma escolha “acertada”.

⁷² A pesquisa em questão relativiza o chamado “ciclo contínuo” de entrevistas, em função dos aspectos tratados por Leite e Colombo (2006) que se ajustam mais às especificidades do presente trabalho.

sobre um tema/ uma história de vida de maneira partilhada e planejada. Nesse processo, as informações foram redefinidas, adquirindo sentido não só para a pesquisadora, mas também para o depoente.

Segundo os autores acima citados, na medida em que narravam suas experiências, os sujeitos reorganizam o vivido, refletindo sobre o que pensavam e como agiam, em relação ao tema em questão. Do mesmo modo, a pesquisadora buscou através dos depoimentos do sujeito, apreender o conteúdo de um processo vivenciado pelo mesmo; buscou, em seu discurso, os conceitos que este possuía sobre suas experiências, o significado do que lhe foi narrado e seu contexto. Nas palavras de Simão (1989), os relatos obtidos na interação pesquisador/depoente são produtos de um processo vivenciado pelo informante.

Para Leite e Colombo (2006), o sujeito, ao relatar sua experiência em relação ao tema, evidencia suas representações, isto é, o que pensa e como age em relação ao problema em questão; em contrapartida, o pesquisador procura apreender o conteúdo relatado a partir do processo que foi vivido pelo sujeito. O pesquisador procura identificar o seu entendimento sobre o significado da narrativa, quando mostra sua análise ao sujeito, buscando, por meio de inferências, descrever e explicar o processo em questão vivido pelo mesmo.

Lembrando que o processo de análise necessariamente acompanhou o processo de coleta dos dados⁷³ e que tal análise foi além do referido período de coleta, a pesquisadora pôde, deste modo, construir inferências que lhe permitissem descrever e explicar o processo vivido pelos sujeitos, a partir do conteúdo dos depoimentos dos mesmos.

4.2. O processo de escolha dos sujeitos da pesquisa

4.2.1. Critérios de escolha dos sujeitos

Como já delineado, os sujeitos desta pesquisa foram adultos surdos profundos, leitores da Língua Portuguesa e usuários da Língua Brasileira de Sinais, que não desenvolveram a oralidade como recurso lingüístico cotidiano (o que ocorreu com a

⁷³ Ver a esse respeito, mais detalhadamente, em Leite e Colombo (2006).

maioria dos sujeitos entrevistados), apropriando-se da língua de sinais como 1ª. língua, ainda que, obviamente, revelassem alguma influência da oralidade nesse processo de apropriação da língua de sinais e/ou da língua portuguesa.

Os sujeitos procurados para a pesquisa foram aqueles que indicassem ter pouca influência da oralização na aquisição da linguagem (tendo como base suas histórias de vida, desde a infância) e em suas histórias como leitores de Língua Portuguesa. Do mesmo modo, buscou-se que os referidos sujeitos fossem proficientes na leitura de uma segunda língua, no caso o Português e, fundamentalmente, que fossem usuários da língua de sinais.

Diante de tais critérios, essas informações foram reafirmadas, em grande medida, por colaboradores que conheciam os referidos depoentes (neste caso, foram pessoas ouvintes ligadas à comunidade surda e/ou aos Estudos Surdos e surdos com os quais a pesquisadora tinha contato), mediante alguns relatos fornecidos à pesquisadora.

A escolha desses sujeitos, portanto, deu-se mediante os relatos mais significativos e característicos quanto ao problema anteriormente traçado, totalizando quatro depoentes para a participação na pesquisa.

4.2.2. Sobre os sujeitos e um pouco de suas histórias

a) Ângelo⁷⁴, surdo congênito, 49 anos. Na época da coleta dos dados, residia em Belo Horizonte. Casado com uma mulher também surda (instrutora de língua de sinais), teve três filhos ouvintes.

Ângelo era filho de pais ouvintes e tinha na família uma avó e uma irmã surdas. Nesse contexto, desenvolviam uma linguagem própria (com sinais “caseiros”). Estudou no INES⁷⁵, no Rio de Janeiro, até a 4ª. série, (com tendência oralista forte, nessa época, mas que se caracterizou como um dos espaços de aprendizado sistemático de língua de sinais, uma vez que mantinha contato com outros surdos e esses, em momento possíveis, a utilizavam) e os próximos anos de sua escolarização foram em classes regulares, com ouvintes.

⁷⁴ Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos respectivos sujeitos.

⁷⁵ Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Tempos mais tarde, parou seus estudos e os retomou apenas na idade adulta, fazendo um curso supletivo, com o auxílio de intérprete de língua de sinais. Em 2005, cursava História, na faculdade A. (nome verdadeiro mantido em sigilo), em Belo Horizonte, contando com a ajuda de uma intérprete de LIBRAS.

Na época da coleta de dados para a pesquisa, contou ser voluntário da FENEIS⁷⁶ havia dezoito anos e membro atuante da associação de surdos de sua região por quase vinte e sete anos. Trabalhava também como contador numa empresa há mais de vinte e oito anos.

Ângelo tem surdez profunda, é proficiente na língua de sinais e não demonstrou grande influência da oralização, no momento das entrevistas, embora consiga oralizar um pouco, de acordo com as informações obtidas pela pesquisadora⁷⁷. Consegue ler e escrever na língua portuguesa com certa facilidade (regularmente, lê jornais e utiliza o correio eletrônico).

b) Luciano, 31 anos, mudou-se recentemente com a esposa (também surda) de Uberlândia para o Rio de Janeiro, por causa da escolarização de seus dois filhos surdos, segundo seu relato.

Trabalhava na Prefeitura de Uberlândia, junto com a esposa, como instrutor de língua de sinais. Na época da coleta, estava desempregado, morando com seus pais, temporariamente.

Luciano é surdo profundo, filho de pais também surdos. Em sua família, existem vários casos de surdez e a língua de sinais é predominante. Desde sua infância é usuário da LIBRAS.

Pretendia voltar a estudar, assim que possível, pois já havia concluído o Ensino Médio.

⁷⁶ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

⁷⁷ (Texto recebido por e-mail). Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <heloisamatos1@yahoo.com.br>, em 16 mar. 2005. Enviada por uma conhecida da pesquisadora e de Ângelo que os apresentou.

Luciano não foi oralizado e lê com proficiência o português, utilizando-se da escrita e leitura freqüentemente (acesso à Internet, mensagem de texto pelo celular, leitura de jornais, etc.).

c) Lourdes é surda profunda (teve meningite com 1 ano e 9 meses), solteira, tinha 25 anos, na época da coleta de dados para a pesquisa. Morava com a família (de ouvintes, que usava pouco alguns sinais) e trabalhava em Campinas, na produção e revisão de montagem de peças, numa grande empresa do ramo.

Tinha trabalhado antes num supermercado e numa grande loja de departamentos, como ajudante fiscal (observando, através de câmeras, o movimento dos clientes). Também tinha atuado, nesse ínterim, como instrutora de língua de sinais, numa escola especial em Itatiba/SP.

Freqüentou, desde pequena, o CEPRE⁷⁸ que na época também tinha uma influência marcadamente oralista, tendo ido estudar depois numa instituição especial para surdos que enfatizava o uso dos sinais.

Aos quinze, mudou-se para uma escola de ouvintes e, com vinte, ingressou no colegial (supletivo), numa sala de ouvintes também. Em 2005, estava cursando Administração de Empresas, numa faculdade da cidade, tendo auxílio de uma intérprete de língua de sinais.

Não tinha participado de nenhuma associação de surdos, por não achar interessante, mas mantinha contato com vários surdos, fosse na igreja ou em momentos de lazer.

Ainda que utilizasse a língua de sinais cotidianamente, Lourdes foi a entrevistada que mais revelou influências da oralização em sua vida, desde sua infância (terapia fonoaudiológica, etc.).

Lourdes gostava de escrever cartas para os amigos surdos que precisavam de sua ajuda; lia com freqüência revistas e jornais, assim como utilizava o celular para enviar mensagens escritas (SMS) e a Internet.

⁷⁸ Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”, Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP.

d) Valdir, 48, morador de Campinas, é instrutor de língua de sinais numa instituição pública de apoio aos surdos desde 1994. Casou-se com uma surda e teve um filho ouvinte.

Ficou surdo depois de uma forte queda, ainda bebê, mantendo pouquíssimo resíduo auditivo no ouvido direito.

Freqüentava uma associação de surdos há muitos anos, onde aprendeu sistematicamente a língua de sinais, além de encontrar-se com vários surdos na igreja. Antes de freqüentar a associação, não era oralizado e a atribuição de sentidos a vários acontecimentos da vida cotidiana era bastante fragilizada, pela falta de uma língua. Apesar da ajuda da mãe (que não usava os sinais convencionais, recorrendo à mímica e à fala vagarosa), foi a partir de seu contato com os surdos da associação que conseguiu dar - o que considera - esse “salto qualitativo”.

Freqüentou o Ensino Fundamental em escolas regulares (com ouvintes), tendo tido uma experiência de apoio paralelo numa escola para surdos, nas séries iniciais.

Valdir lê jornais diariamente, bem como utiliza o correio eletrônico e Internet.

4.3. Procedimentos de coleta e registro de dados

4.3.1. Pré- entrevista

Os contatos foram feitos através de conversas presenciais informais em LIBRAS pela entrevistadora e os sujeitos - com o perfil próximo (dada a dificuldade de encontrar sujeitos que se adequassem, diante dos objetivos da pesquisa⁷⁹) ou exato para o trabalho - ou através de e-mails, mas sempre buscando como referencial alguém conhecido pelo sujeito e pela pesquisadora, a fim de garantir ao possível participante maior credibilidade e envolvimento com a pesquisa em questão.

Foi proporcionado, a partir da seleção dos sujeitos e interesse respectivo na participação do trabalho, um entendimento preparatório em relação ao projeto e ao âmbito da participação dos mesmos. Nesta etapa, os contatos foram feitos,

⁷⁹ Vale a pena destacar que vários outros contatos foram feitos com sujeitos surdos, dentro do perfil proposto, que não aceitavam participar da pesquisa, ainda que a pesquisadora apresentasse os objetivos e procedimentos da mesma (sigilo nos depoimentos, relevância social do tema em discussão, etc).

basicamente, através de uma pessoa conhecida comum aos envolvidos e, a partir daí, e-mails foram trocados entre depoentes e entrevistadora e/ou visitas da mesma foram feitas aos seus respectivos locais de trabalho, com intuito de organizar o momento das entrevistas.

Especificamente, o contato com os sujeitos Ângelo e Luciano só foi possível a partir de uma indicação dada por uma pessoa ligada aos Estudos Surdos no Rio de Janeiro que forneceu informações à pesquisadora sobre possíveis sujeitos dentro do perfil pedido pela mesma. Tal processo foi todo feito através de e-mails, como citado anteriormente e também através de celular (SMS), no caso de Luciano.

A partir da indicação dos sujeitos Ângelo e Luciano, primeiramente, a conhecida em comum enviou uma mensagem aos mesmos, apresentando a entrevistadora e seus objetivos gerais com a pesquisa. Posteriormente, houve o contato dos próprios sujeitos surdos com a pesquisadora, também por correio eletrônico, onde houve os esclarecimentos mais aprofundados sobre a natureza do trabalho, a importância de seus respectivos depoimentos para a questão tratada e sobre as formas de organização dos encontros para as entrevistas, procedimentos em relação aos dados, etc.

O mesmo foi feito com os outros sujeitos que residiam em Campinas (Valdir e Lourdes), mas a pesquisadora já conhecia Valdir e o procurou pessoalmente para o convite à participação e para os esclarecimentos acima descritos. Lourdes foi indicada por uma intérprete que já estava fazendo o trabalho com a pesquisadora. Para tanto, depoente e entrevistadora trocaram mensagens por celular (SMS) e e-mail para os contatos iniciais, tendo-se como referência a intérprete em questão, pelos motivos já apontados.

4.3.2. Depoimentos e videografia: a primeira entrevista

As narrativas foram coletadas pela pesquisadora através de entrevistas individuais semi-dirigidas⁸⁰, abordando aspectos da história de leitura dos sujeitos surdos, com a participação de intérpretes de LIBRAS/Português, que estiveram presentes em quase todas as sessões (exceção da 1ª. Entrevista com Ângelo, onde a pesquisadora estava sozinha), uma vez que as interpretações sobre o pensamento do entrevistado poderiam ser corroboradas pelo referido profissional e haveria, assim, maior legitimidade do processo de atribuição de sentidos.

Duas intérpretes participaram da coleta das narrativas, sendo que cada uma ficou responsável por acompanhar os depoimentos de cada sujeito até o fim das sessões.

As entrevistas foram videogravadas, (a partir de videoconferências⁸¹ ou a partir de entrevistas presenciais), (re)apresentadas ao depoente (necessariamente), na presença do intérprete, em LIBRAS e finalmente transcritas, para posterior apresentação ao sujeito.

Assim, as entrevistas foram registradas em vídeo, para que se assegurasse a interpretação dos dados narrados e análises rigorosas, já que foram apresentadas em língua de sinais, onde, portanto, as expressões corporais e faciais são bastante impregnadas de significado(s), merecendo um tratamento analítico mais amplo, em relação à *tradução* e *transcrição* para o Português (BRITO, 1995).

Neste contexto, de acordo com Ferrés (1996), o vídeo, como instrumento de pesquisa, teve uma função avaliadora, uma vez que se referiu ao ato de comunicação no qual o que interessou, fundamentalmente, foi a elaboração de valores, atitudes ou habilidades dos sujeitos captados pela câmera.

A videografia, ou registro em vídeo das atividades humanas, segundo Roschelle, Jordan, Greeno, Katzenberg e Del Carlo (1991, apud MEIRA, 1994), pôde capturar múltiplas pistas visuais e auditivas, como expressões faciais, entre outros aspectos. Segundo Meira (1994), o vídeo é menos sujeito ao viés do observador, simplesmente porque ele registra informações de maior densidade.

Neste íterim, as sessões de entrevista ocorreram através de videoconferência (pólos: Campinas – Belo Horizonte e Campinas – Rio de Janeiro) ou com o registro de filmadoras VHS amadoras. Foram entrevistas recorrentes (mais detalhadas posteriormente), estimuladas também com a presença de fotos, livros escolares antigos (didáticos/ cartilhas), sendo diretivas (com perguntas de acordo com o ramo da história oral praticada), onde a pesquisadora buscou interferir o mínimo possível nos depoimentos,

⁸⁰ Um roteiro foi elaborado com base no modelo de perguntas exemplificado por Thompson (2002) que não constituem um questionário, mas uma orientação para o entrevistador. Vide Anexo 1.

⁸¹ As videoconferências foram feitas numa sala específica para tal, na Faculdade de Educação – Unicamp. Havia o contato prévio da equipe do setor de multimeios da referida faculdade e os outros pólos (no caso, instituições particulares em Belo Horizonte e Rio de Janeiro) que foram agendados, oportunamente, pela pesquisadora, com o auxílio da equipe mencionada. É importante salientar que o agendamento feito pela pesquisadora incluía a apresentação antecipada dos participantes da pesquisa, a fim de que fossem recebidos adequadamente pelos profissionais locais.

tendo durado, em média, 1 hora e meia cada. Foram quase 13 horas de gravação das entrevistas, no total. Houve 3 sessões com o sujeito Ângelo, 2 sessões com Lourdes, 2 sessões com Luciano e 2 com Valdir, completando 9 sessões todo o processo.

Vale ressaltar que, através do trabalho de Soares (2004), baseado no modelo proposto por Lacerda (1996), foram (re)elaboradas as transcrições das narrativas video-gravadas para LIBRAS (vide Anexo 2), fundamentalmente através do processo conhecido como *glosagem*⁸², ou seja, da equivalência sinal-palavra (Viotti, 2005).

Tal processo foi feito também com o auxílio de intérpretes da língua de sinais que assistiam às videograções e legitimavam os sentidos dos sinais utilizados pelos depoentes, através do registro escrito.

A partir disso, as entrevistas transcritas na íntegra com os sujeitos (Anexo 3), foram traduzidas, pela pesquisadora, para o Português.

Assim, na transcrição de tais entrevistas (vide Anexo 2), tem-se, primeiramente a transcrição em LIBRAS (feita pela intérprete) para garantir a visualização do processo de interlocução original. Abaixo de cada seguimento da entrevista, em itálico, a tradução para o Português (feita pela pesquisadora), considerando os possíveis desvios de sentido que toda prática de tradução implica, com a intenção de garantir a compreensão dos leitores não conhecedores/ familiarizados com a LIBRAS.

A legenda da transcrição utilizada foi a seguinte: (entre parênteses): estão gestos ou comportamentos dos interlocutores; /ENTRE BARRAS E LETRAS MAIÚSCULAS/, estão os sinais da LIBRAS ; *em itálico* está a tradução para o Português, quando necessário; sinal de interrogação entre parênteses (?) quando os sentidos foram bastante fragilizados pela tradução; (*entre parênteses e itálico*) estão as complementações lingüísticas do discurso para melhor entendimento do leitor.

Especificamente, as palavras estão em letra maiúscula, identificando que existem sinais correspondentes em LIBRAS. A separação por hífen refere-se às palavras realizadas através da dactilologia, durante o diálogo. As frases estão estruturadas conforme o uso em LIBRAS. Como exemplo, tem-se o seguinte excerto:

entrevistadora: /OI/ BOM/ (sorri)

⁸² Processo também conhecido como *tradução interlinear*.

Oi, tudo bom?

Ângelo: /OI/ BOM/ PRAZER/ CONHECER/(sorrindo)

Oi. Tudo bom. Prazer em conhecê-la.

entrevistadora: /PRAZER/ MEU/ CONHECER/ VOCÊ/

O prazer é meu em conhecer você.

Em relação ao processo tradutório da LIBRAS para o Português, a pesquisadora procurou conferir um caráter próximo da *informalidade* da/na fala, utilizando-se de recursos lingüísticos muitas vezes dissonantes do Português padrão, para que as narrativas pudessem indicar um comportamento comum, cotidiano, nas relações dialógicas da mesma natureza ou de natureza parecida.

Com base nas entrevistas transcritas (*glosagem* e tradução), as análises foram feitas e a criação das categorias foi possível, em função das respectivas histórias narradas (Anexo 2).

É importante destacar que o que norteou tal análise foi, como lembra Amado (1998), a noção de que a dimensão simbólica das entrevistas não clareia diretamente os fatos, mas permite aos pesquisadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças; permite, portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais dão às experiências que têm. Para tal autora, negligenciar essa dimensão é revelar-se ingênuo ou positivista. Ignorá-la, como querem as concepções tradicionais da história, relegando a plano inferior as relações entre memória e vivência, entre tempos, entre indivíduos e grupos sociais e entre culturas, significa reduzir a história a uma sucessão de eventos dispostos no tempo, dividindo-a em unidades estanques e externas; seria o mesmo que imobilizar o passado nas cadeias do concreto, do *real*, onde supostamente, residiria sua *verdadeira natureza*, que caberia aos historiadores *resgatar*, para a posteridade.

Assim, conforme indicado, a coleta de dados por meio de entrevistas recorrentes foi realizada por sinais, ou seja, verbalmente⁸³ – em consonância com os

Ver em <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cilla/franchetto.pdf>> (acesso em 25.10.2006).

⁸³ Conforme as referências feitas, como *manifestações de oralidade*, subentende-se aqui, *manifestações da língua/ linguagem*, o que significa ampliar as formas de expressões lingüísticas para além de seu aspecto verbal/ sonoro.

depoimentos de história de vida - e iniciada por uma pergunta aberta apresentada pela pesquisadora, na primeira sessão (*“Que influências você recebeu, ao longo de sua vida, para que se tornasse um leitor? Como se tornou um leitor proficiente de português?”*). A partir desta pergunta, o depoente verbalizou suas vivências, tendo sido direcionado aos aspectos principais do roteiro de pesquisa elaborado previamente (Anexo 1).

4.3.3. As entrevistas recorrentes e os procedimentos de análise de dados

As próximas sessões foram estruturadas em função do já relatado e dos objetivos da pesquisa, cabendo à pesquisadora incentivar o sujeito a relatar outras experiências ou aprofundá-las a partir do que foi dito. Tal procedimento de coleta de informações envolveu a reapresentação sistematizada dos relatos dos depoentes de encontro para encontro, de modo que, na segunda sessão, o sujeito contava, para dar continuidade ao seu relato, com a reapresentação do que havia dito na primeira sessão a respeito do tema; na terceira sessão, com o que havia dito na segunda e na primeira, e assim consecutivamente, até que a pesquisadora não tivesse dúvidas e estivesse satisfeita com as informações colhidas e o sujeito tivesse relatado as informações pertinentes e concordasse com as análises e inferências realizadas (SIMÃO, 1989).

Vale ressaltar que uma particularidade se fez necessária durante o processo de realização das entrevistas: havia a (re)apresentação ao depoente do que fora relatado anteriormente (e conseqüente interpretação da pesquisadora) não por escrito, mas por sinais (com o auxílio da intérprete), nos encontros subseqüentes à 1ª. entrevista. Isso se justificou, basicamente, por dois motivos: não havia tempo hábil para o processo de glosagem e tradução antes da(s) entrevista (s) agendada(s) - pela dificuldade inerente a qualquer processo tradutório, ainda mais no caso de uma língua visual para uma com base oral - pois não se podia correr o risco de “perder” tais iniciativas e envolvimento dos mesmos na pesquisa, em função de muito tempo transcorrido (de uma entrevista para a outra) e também em função da disponibilidade dos sujeitos (muitas vezes deram seus depoimentos em horário de trabalho, por exemplo).

Assim, a pesquisadora (depois de fazer as perguntas de maneira recorrente em cada sessão de entrevista) apresentou aos depoentes o material escrito numa etapa

posterior, isto é, quando as sessões das entrevistas foram esgotadas⁸⁴ (de maneira organizada – agrupados em categorias e sub-categorias, com os relatos sistematizados e resumidos numa matriz escrita, como no Anexo 2, bem como as entrevistas na íntegra, a fim de que observassem o contexto geral dos “recortes” feitos, vide Anexo 3) e aguardou que os mesmos se manifestassem em relação à concordância com as interpretações colocadas nas matrizes/ versões finais.

No intervalo de uma entrevista à outra, a pesquisadora revia os depoimentos videogravados e checava os aspectos a serem aprofundados, a partir do roteiro de perguntas previamente elaborado, anotando ao lado das mesmas, qual pergunta poderia ser (re)formulada para que um tema fosse esgotado, na sessão seguinte.

Paralelamente a este processo, as intérpretes faziam a transcrição (glosagem) das referidas entrevistas, a fim de que a entrevistadora pudesse sedimentar as impressões e inferências sobre os sentidos que estivesse construindo acerca dos temas discutidos com os sujeitos, num processo de análise preliminar.

Assim, com as entrevistas transcritas através da glosagem, a pesquisadora revia o material e concluía o processo tradutório (LIBRAS para o Português), para posterior apresentação aos entrevistados, podendo ser reaberta uma nova discussão com os mesmos, caso houvesse necessidade, e conseqüente reformulação, como foi apontado.

De fato, as manifestações dos sujeitos para alteração ou acréscimo em algum depoimento específico foram feitas depois das 1as. sessões, quando a pesquisadora (já tendo assistido às videografações) com a ajuda da intérprete (re)fazia questões já tratadas anteriormente, com o intuito de aprofundar sua abordagem. Neste sentido, a pesquisadora dizia, por exemplo: *“eu entendi, na entrevista passada, que você acha que sua irmã não gosta de ler tanto quanto você. É isso mesmo?”*. A partir de um questionamento, portanto, ou de uma inferência da pesquisadora sobre o que havia sido dito anteriormente, o sujeito (re)construía sua versão sobre sua história de vida.

⁸⁴ Os depoentes receberam os respectivos materiais escritos de suas entrevistas por e-mail, conforme acordado quando da 1ª. entrevista e, em caso de haver alguma discordância que não tivesse surgido nas entrevistas subseqüentes - feitas, como mencionado, em Língua de Sinais - em relação a qualquer assunto tratado, podiam manifestar-se através do mesmo meio, o que não ocorreu. As conversas estabelecidas via e-mail foram sempre no sentido de aprofundar algum assunto que não tivesse ficado claro ou aprofundado, desencadeado, primeiramente, pela pesquisadora.

Especificando o processo descrito acima, coube à pesquisadora transcrever e organizar o que foi narrado pelos depoentes, apontando elementos que precisavam ser esclarecidos, aprofundados ou reestruturados, além de inserir análises preliminares e submeter ao julgamento dos referidos sujeitos.

Em alguns casos, em função da distância entre pesquisadora/ entrevistado, houve aprofundamento de algumas questões tratadas nas entrevistas, através de e-mail, o que ajudou na construção dos sentidos das experiências vividas pelos mesmos, até que se esgotasse o assunto tratado, conforme foi apontado (vide Anexo 2, Lourdes, por exemplo).

Nesse movimento, ao longo da coleta de dados, coube à pesquisadora planejar as interações, não só apresentando o tema a ser pesquisado, como reapresentando, a cada sessão, os conteúdos já relatados pelo sujeito e analisados, além de apontar alguns aspectos do que já foi narrado a serem mais esclarecidos pelo sujeito. Procedimento semelhante foi adotado por vários autores (SIMÃO, 1982a, 1982b, 1989 e SIMÃO e TUNES, 1998; ZANELLI, 1992; LARROCCA, 1996 e GROTTA, 2000). Por sua vez, coube ao sujeito não somente o papel de narrador de suas experiências, mas também de participante das análises, alterando o que julgasse necessário, uma vez que revia (a partir da segunda sessão) o relato da sessão anterior, podendo realizar as mudanças que julgasse necessárias, como foi descrito anteriormente.

Em síntese, os depoimentos feitos em LIBRAS foram tecidos em função das histórias de vida e rememoração dos eventos de letramento dos sujeitos selecionados para a pesquisa; em específico, sobre suas histórias de apropriação da leitura, a partir da questão inicial exposta e do roteiro colocado no Anexo 1.

É importante destacar que foi também a partir da “fala” dos surdos em questão (sobre os processos de leitura, escrita e letramento) que o roteiro das entrevistas pôde ser redimensionado, no sentido em que a entrevistadora, a partir do primeiro depoimento, analisava questões a serem aprofundadas ou (re)elaboradas para a sessão seguinte, e as análises puderam ser iniciadas pela pesquisadora, constituindo, portanto, um trabalho analítico de “mão dupla”.

Lembrando Bhabha (1998), procurou-se garantir que as hipóteses do pesquisador não tivessem prioridade sobre a experiência dos depoentes e essa experiência não tivesse autoridade sobre as hipóteses da pesquisadora.

De qualquer modo, durante tais processos, vale aqui lembrar o aparecimento do chamado por Leite (2004) *dilema de interferência*, com base nas contribuições de Clifford (1988), sobre o trabalho do etnólogo e do processo de criação do discurso etnográfico.

Somente através da entrevista transcrita (LIBRAS e Português) é que a pesquisadora iniciava a criação de categorias para análise das narrativas, que só foi possível através da organização dos dados em categorias correspondentes aos diferentes períodos de vida de cada sujeito. Em comum a todos os sujeitos, dois grandes períodos foram mantidos: infância e vida adulta.

O Anexo 2 mostra, por exemplo, na análise referente à Lourdes, um período (Infância) da história de vida da mesma, com as categorias e subcategorias. Nesse mesmo anexo, cada um dos dois períodos é iniciado apresentando-se a fase de vida do sujeito e o que caracteriza esse período em relação à leitura e/ou o significado que ela tem para o sujeito, através também da análise da pesquisadora.

A cada vez que a narrativa do depoente sugeria que a leitura passava a ter um novo significado na sua história de vida, os dois grandes períodos criados em função da ordem cronológica (Infância e Mundo Adulto) foram ganhando um atributo, como por exemplo: “2º. PERÍODO - A vida de adulto: a possibilidade de inserção no mundo”; atributo esse que podia variar de sujeito para sujeito.

No mesmo Anexo, observa-se que as categorias de cada período (exemplo: 1. A família, 2. Os professores e a escola: imagens, aprendizados e afetos, 3. Amigos/ colegas, etc.) foram organizadas em dois conjuntos: Categorias das Mediações e Categorias da Natureza da Leitura. O primeiro agrupamento de categorias trata das interações que mediaram, de alguma maneira, o sujeito com a leitura; o segundo refere-se aos sentidos e significados que a leitura teve para o sujeito, bem como as leituras que realizou neste período e, principalmente, sobre como a leitura podia ser configurada, num determinado momento da vida do sujeito.

As entrevistas transcritas pelas intérpretes, através do processo de glosagem (Anexo 3) e posterior tradução pela pesquisadora, tiveram suas linhas numeradas e, a partir daí, a pesquisadora lia cada entrevista, analisava, anotava ao lado dos parágrafos o tema

que poderia gerar uma nova categoria e, finalmente, recolhia os excertos referentes à possível categoria, em função da proximidade dos temas percorridos pelo depoente.

4.4. Especificidades do processo tradutório

Como já apontado, as entrevistas feitas através de videoconferência, contaram com a participação da intérprete de língua de sinais, em tempo real. A partir da realização das sessões, havia a gravação das mesmas em vídeo, em meio digital (CD), para posterior tradução também pela intérprete.

As imagens eram assistidas (muitas vezes, repetidamente) pela intérprete e a mesma iniciava o processo tradutório em glosagem, como já exposto, registrando por escrito o relato obtido. As formas de registro haviam sido acordadas, antecipadamente, com a pesquisadora, que explicitou as normas lingüísticas a serem utilizadas, mostrando, inclusive, um trecho traduzido por ela, como exemplo, a partir das imagens gravadas.

Com a entrega do relato transcrito no processo de glosagem, a intérprete entregava o material para a pesquisadora, que iniciava a tradução das entrevistas (em sessões) para o Português.

As entrevistas transcritas em glosagem, ainda não concluídas, foram utilizadas muitas vezes pela pesquisadora, para que a mesma pudesse retomar/aprofundar algum assunto que merecia maiores esclarecimentos pelo depoente, numa sessão posterior, dada a urgência do tempo transcorrido e disponibilidade dos depoentes. Com um novo depoimento em mãos (novamente gravado em vídeo, em CD), o processo era repetido: a intérprete fazia a transcrição em glosagem e a pesquisadora iniciava a tradução para o Português.

Tais processos eram muito demorados e em algumas ocasiões houve desistência de intérpretes frente à dimensão do trabalho tradutório. Iniciavam o trabalho, mas não conseguiam avançar no processo de glosagem, fosse pela falta de tempo e/ou pelas especificidades e experiência em tradução que o trabalho exigia. Tentavam por um longo período, mas não conseguiam concluir o trabalho. Entregavam para a pesquisadora os materiais em vídeo e a mesma procurava uma nova intérprete para que essa etapa do processo fosse concluída e a tradução completa das entrevistas fosse feita.

Finalmente, a pesquisadora conseguiu duas intérpretes com larga experiência na área e as mesmas ficaram com quase todas as entrevistas (deixadas por outras profissionais) para concluir. Mesmo assim, o tempo para o término do processo não era rápido. Necessitavam, como exposto, assistir várias vezes a um mesmo trecho das entrevistas para conseguir, fidedignamente, atribuir os significados dos sinais utilizados pelos sujeitos e suas intenções no discurso, num dado contexto. Quando isso ocorria, os registros eram iniciados e as referidas profissionais deveriam também atentar para as formas como o processo de glosagem deveria ser feito: uso de verbos no infinitivo, ausência de muitos verbos de ligação e muitos conectivos que não existem na LIBRAS, entre outros aspectos.

Deste modo, foi com base nas entrevistas transcritas pelo processo de glosagem e depois para o Português, conforme descrito, que as categorias de análise foram criadas (Anexo 2) e as histórias narradas puderam ser expostas, detalhadas e discutidas, conforme os capítulos seguintes.

CAPÍTULO 5: AS HISTÓRIAS DE LEITURA NARRADAS

*“Se ao menos atingir neste lugar
um alto monte, de onde possa enfim
o que esqueci, olhando-o, relembrar,
na ausência, ao menos, saberei de mim,
e, ao ver-me tal qual fui ao longe, achar
em mim um pouco de quando era assim. (...)
Olho-os. Nenhum sou eu, a todos sendo.”*
(Fernando Pessoa. A Criança que fui chora na estrada)

5.1. Ângelo

Ângelo nasceu surdo profundo, numa fazenda perto de Brasília, onde a família trabalhava. Tinha uma irmã, um primo e a avó compartilhando a surdez. Seus pais, ouvintes, eram primos e tiveram cinco filhos. Na opinião de Ângelo, havia problemas consangüíneos na família, também pelo fato dos pais serem parentes próximos.

Na família, faziam uso de sinais “caseiros”, bem diferentes da língua brasileira de sinais, na maioria das vezes. Segundo Ângelo, a família “[...] **tinha sinais próprios... De um jeito diferente (...)** Era uma linguagem natural; própria deles(...) **Eles inventavam sinais diferentes**” (Anexo 2/ 1º. Período). A mãe e o pai tentavam comunicar-se com os filhos, mas isso não era uma tarefa fácil... Contudo, não havia problemas maiores entre os irmãos e os pais, relatados pelo depoente.

A aproximação um pouco mais sistemática com a língua de sinais foi através do primo que também morava na fazenda. Esse primo conseguia ler – o que deixava Ângelo interessado - usava os sinais rudimentarmente e recorria muito à dactilologia. Segundo o depoente, num período de suas histórias, esse primo conversava bastante com ele sobre a vida, a família e chegou a ser presidente da Associação de Surdos em Brasília, posteriormente.

Antes, esse primo foi estudar em Brasília, a pedido da tia de Ângelo (com a ajuda financeira do avô) e quando voltava para visitar a família, percebia-se muita diferença de idéias e posições entre os dois primos surdos que, segundo Ângelo, podiam se dever ao fato do outro ser mais velho. De qualquer maneira, embora Ângelo o considerasse “radical”, admirava-o: **“Ele lia bem, (conhecia) bem a vida, o mundo ouvinte e era casado com uma ouvinte (?)”** (idem).

No passado, os pais de Ângelo tinham também contato com esse primo e foi com ele que aprenderam alguns sinais.

O pai de Ângelo era leitor assíduo de jornal, o que gerava bastante interesse no filho. Assim, aproximava-se desses materiais de leitura e, em caso de dúvidas, a mãe também o auxiliava, na medida do possível, dadas as dificuldades inerentes à falta de uma língua partilhada:

Quando eu era pequeno, na fazenda, eu via meu pai e ele lia o jornal... Eu perguntava: “o que é isso?” Além de ver meu pai com o jornal, tinha livros na estante e meu pai lia. Eu perguntava sobre e meu pai explicava. Eu não conseguia entender ele (direito)... Minha casa era grande, tinha estante com vários livros sobre história de vida de uma pessoa cega e surda. Eu encontrei lá e falei: “uma pessoa cega e surda! O quê?!” (...)Via fotos no jornal que meu pai lia e perguntava pra minha mãe: “o que (é isso)?” E minha mãe falava que era sobre roubo, política, mentiras (por exemplo), mas resumia... (Anexo 2/ 1º. Período)

As fotos e imagens, particularmente, chamavam a atenção de Ângelo, pelo fato de não conseguir ler, nesse período, e querer compreender o mundo que o cercava: **“[...] Nas fotos dos jornais eu via as de futebol ou os títulos, (como, por exemplo) morte, acidentes, batidas, carros, política... E perguntava pra minha mãe o que eram ...”** (idem).

Os gibis, nesse sentido, despertavam nele muito interesse, pela vasta possibilidade de relações que poderia estabelecer com seu conhecimento adquirido. Ângelo também encontrou alguns colegas - entre eles surdos - que gostavam de ler gibis juntos:

Eu comecei a ler Tio Patinhas porque era fácil... Lia, lia, porque tinha desenho e tinha relação com a escrita; via Tio Patinhas e outras (revistas) com fotos e com expressão facial combinava (imagem e escrita). (...) Líamos o tio Patinhas que era pão-duro, tinha poucas palavras e era fácil a comunicação. A comunicação era boa, legal. Eu gostava (com o grupo de surdos amigos) (...) Eu gostava do jeito do tio Patinhas. Eu adorava. Lia, lia, lia. Tinha poucas palavras. Era fácil. Via, via. Poucas palavras e muitos desenhos (...) Eu comprava (gibis). Tinha em casa e lia, lia, lia. Se outro surdo quisesse ver, eu mandava comprar (risos). É brincadeira... Dava o meu. (Anexo 2/ 1º. Período)

A mãe de Ângelo queria que ele e a irmã - também surda – estudassem e se desenvolvessem. Ela estava preocupada em como conseguir dar uma boa educação para os filhos. Para que isso pudesse acontecer, a família discutiu e pensou em mudar-se para o Rio de Janeiro e, embora o pai não aceitasse, de imediato, foi convencido pela mulher... Nas

palavras de Ângelo, **“(Os outros irmãos) mudaram-se, um por um. Como eu era o último, meu pai não queria que eu fosse para a escola, porque era difícil; (tinha a questão) do dinheiro... A vida era difícil, mas minha mãe queria que eu estudasse.”** (Anexo 2/ 1º. Período).

No Rio de Janeiro, já com onze anos⁸⁵, foi matriculado no INES⁸⁶, que tinha em torno de seiscentos alunos surdos. Na época, segundo Ângelo, separavam em grupos os surdos profundos e os surdos oralizados que faziam fonoterapia.

Um fato interessante no depoimento de Ângelo (embora comum nos relatos sobre a escolarização dos surdos ao longo dessa história no Brasil) referiu-se à presença *clandestina* da língua de sinais na escola, que se dava por duas vias, embora a escola fosse, reconhecidamente, oralista: por alguns professores e pelos alunos. Em suas palavras, **“Tinha alguns professores com boa vontade, mas era difícil... (Geralmente) obrigavam a oralizar... Quando o grupo de surdos brincava, todos batiam papo (em língua de sinais)”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Segundo o depoente, um(a) professor(a) que sabia língua de sinais, ensinava através do oralismo, leitura labial, mas em segredo usava os sinais para explicar o que estava escrito e fazer com que os alunos entendessem. Não queria que a diretora soubesse dos recursos que utilizava. Ângelo diz que, **“(...) o professor ensinava oralização, leitura labial, mas em segredo o professor sabia língua de sinais e não queria mostrar para a diretora. Fingia falar nas provas, mas quando ninguém via, fazia os sinais. Quando a diretora voltava, falava, falava, falava...”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Assim, por alguns professores e por muitos alunos, a língua de sinais era veiculada e as relações se estabeleciam. Foi, desse modo, no contato com outros surdos por sete anos que Ângelo aprendeu, efetivamente, uma língua: **“Antes (eu me comunicava) com a família em sinais diferentes (da LIBRAS). Depois, eu fui para o INES e me encontrei com os surdos e eles me ensinaram os sinais (...)”** (idem).

Ângelo, apesar das dificuldades de comunicação que encontrava, gostava da escola: **“[...] em sete anos mudei de vida, mas minha mãe ficava preocupada (...) Lá no INES eles me ensinavam e eu não sabia nada. Tinha um jeito próprio deles”** (Anexo 2/

⁸⁵ Ângelo refere-se também a um período em que, no interior onde morava, recebeu alguns ensinamentos sobre a alfabetização na língua portuguesa, mas sem êxito.

⁸⁶ Instituto Nacional de Educação de Surdos.

1º. Período), muito embora fizesse críticas ao modelo de ensino e indicasse a fragilidade em seu próprio processo de formação: “(...) **Lá, no INES, não ensinavam Português. Lia, tentava saber e a professora dava nota, mas eu sentia que não sabia. Eu apenas copiava...**”, provavelmente pelo fato de ainda conseguir lá, aprender a língua de sinais e comunicar-se através dela, fortuitamente.

Nesse processo, as imagens continuavam sendo uma das únicas referências que tinha para tentar atribuir sentido à palavra escrita:

O professor ensinava pra ver o PATO. O P-A-T-O N-A-D-A. O surdo não pensava nada! Nadar, na água? O surdo pensava no tema “a pata nada” e pensava em nada! Vazio. Mas via a foto, o desenho da pata, nadando na água e (mesmo assim) não entendia. Não entendia. “Voava” (?) Antes, o professor lia pra mim, falava as sílabas: pa-pe-pi-po-pu. Não usava sinais (?). Hoje é diferente. (Antes só) falava pata e oralizava, mexia a boca... (idem)

Com o decorrer do tempo, precisou começar a trabalhar. Assim, de manhã estudava com os outros surdos e à tarde trabalhava, fazia outros cursos, etc. Contudo, depois de terminar a 4ª. série, precisou mudar-se para uma escola de ouvintes, à noite, em função do trabalho diurno e da mudança da família para Belo Horizonte,

Nesse período, encontrou muitas dificuldades na escola, porque não contava com a ajuda de intérpretes e, do mesmo modo, nenhum professor conhecia a língua de sinais: **“Na escola com ouvintes, não sabia ler. Eu não entendia nada. Só leitura labial. Não tinha sinais. Não lia. Só copiava, copiava. Ouvinte falava e eu copiava, copiava, trabalhava... Não sabia nada. Sinto isso do (meu) passado...”** (idem)

Para conseguir *sobreviver* a essa realidade, Ângelo disse em seu depoimento, fingir saber ler e entender o que era dito pelo(a) professor(a) e os colegas de sala:

No passado, eu fingia (que tinha aprendido) (...) Não tinha comunicação (?) Eu fingia que entendia, disfarçava com outras coisas (...)
Eu estudava pra prova, por exemplo, de matemática, de história. Parecia que tinha entendido (?), mas decorava. Sentia falta de saber (?) O professor falava, explicava e eu não entendia. Via (estudava), via, via, mas sentia que não sabia. Por exemplo, sobre o dia de Tiradentes, 21 de abril, eu não entendia que o que era Portugal, o que era navegação (?), sobre Pedro (Álvares Cabral) não sentia/sabia nada... (Anexo 2/ 1º. Período)

Ângelo sentia-se desprezado pelos professores, mas em relação aos colegas de classe, não menciona esse problema: **“Com o grupo de ouvintes, o professor parecia**

me desprezar. Virava para a lousa, de costas pra mim. Respeitava, tratava bem, mas não tinha comunicação. Éramos afastados. Sabia que eu era surdo, assim como os ouvintes. Tinham boa vontade, respeitavam, não tiravam sarro. Todos aceitavam (...)" (Anexo 2/ 1º. Período).

Nesse sentido, Ângelo ainda comenta:

Demora muito, às vezes, para o surdo gravar, então, finge que entende, mas não entende nada. Só isso!(...) As palavras ele (o surdo) (re)conhece (...)Como se sente (o surdo que não entende)? Mal... Não conhece diferentes pessoas, jeitos... Falta o quê? Falta uma pessoa ensinar libras. Os multiplicadores só ficam "pa,pa,pa", falando, falando com a boca. Os surdos não entendem. Outros surdos com leitura labial conseguem, porque perderam parte da audição e não tudo. Nesse caso é fácil. No caso do surdo profundo é que é difícil (Anexo 2/ 1º. Período).

Sua relação com os colegas ouvintes era tranqüila e, muitas vezes, contou com eles para continuar *sobrevivendo* ao ambiente excludente da sala de aula: **"Em provas, com ouvintes, tinha oitenta alunos na sala. Era fácil "colar". Um amigo me falava: a, b, c, eu via e era fácil marcar as alternativas... É, a gente combinava... (risos)"** (idem).

Tinha tido ajuda de colegas ouvintes, quando ainda morava no interior, e comparava esse apoio ao dos surdos do INES::

Esse grupo de ouvintes lá no interior, lia as coisas, se comunicava, explicava. Por exemplo: eu via e perguntava: o quê? Eles explicavam em sinais, mas os sinais eram diferentes, de linguagem própria. Explicavam mais ou menos. Com o grupo de surdos, líamos (...)A comunicação era boa, legal. Eu gostava. (...) O surdo sabe... Tem palavras próprias. A pessoa ensinava pra mim e eu perguntava pra pessoa o que significava (a palavra). (Dizia) O que significa? O surdo ensina (outro) surdo melhor. Os surdos mais velhos eram melhores leitores que os mais jovens. (idem).

Mesmo com a ajuda dos colegas, tentava melhorar a situação de dificuldade em que se encontrava na escola, estudando em casa e pedindo a ajuda a uma irmã, que era fonoaudióloga:

Minha irmã é formada (na área) de surdez. Conhece a profissão. Às vezes eu lia e não conseguia entender e perguntava pra ela. Então ela explicava pra mim. Era sempre assim... Explicava e (colocava) no papel. No trabalho, eu ficava sozinho. Ouvintes nunca ajudaram (nisso). Já a minha irmã ajudava, porque tinha comunicação comigo. Conhecia-me e era acostumada comigo. Os outros não... Não tinham (comunicação). Zero.(...) mas em casa minha irmã me ensinava. (Era muito) esforço em casa! Com os surdos tinha um (jeito?) próprio, eu batia papo. Lá, com os ouvintes, era diferente. (idem).

Ainda que recebesse o apoio da irmã, continuava com muitas dificuldades e resolveu abandonar os estudos, dedicando-se somente ao trabalho, inicialmente como operador de máquina, depois na área de informática, onde acabou chegando na área de contabilidade - que, segundo ele, era o seu “forte” - e ao voluntariado na Associação de Surdos⁸⁷ da cidade (o que continuou fazendo por quase vinte e sete anos).

Foi na Associação que conheceu surdos mais velhos e experientes que conversavam sobre vários assuntos, tais como cultura, família, comportamento, trabalho, etc., ajudando-o também em questões escolares e de leitura, especificamente:

Na associação havia surdos mais velhos. Eu lia e não conhecia (alguma) palavra, então essa surda lia⁸⁸, entendia e explicava em LIBRAS. Às vezes, eu não conhecia as palavras e perguntava. Ela explicava, explicava (com) sinais (correspondentes) às palavras. Alguns surdos mais velhos sabiam ler bem. Eu perguntava (e era sempre assim). Trocávamos conhecimentos e eles me ajudavam (...) Havia 22 jovens no grupo. Batíamos papo e tinha um grupo de homens mais velhos que aconselhavam, ensinavam (os mais jovens) e (diziam) que era preciso trabalhar, ensinavam como nos comunicar, falávamos uns com os outros (?), aprendíamos pelos conselhos (sobre) comportamento... cultura, família... ensinavam o surdo a pertencer a isso. Nós aprendíamos bem e seguíamos o caminho certo na vida... (Anexo 2/ 1º. Período).

De acordo com ele, **“Os surdos mais velhos ajudavam na leitura (dos mais novos). (Explicavam) as palavras e o sinal (correspondente). Explicavam, liam textos, mas não eram só resumos... Iam espalhando (o conhecimento)...”**. Na Associação, Ângelo não interrompeu seu processo de letramento, pois lá havia muitos livros, jornais, escola, além dos momentos de lazer – como o futebol – em que a língua de sinais também mediava as relações interpessoais.

Da mesma maneira, quando adolescente, começa a interessar-se também por fotonovelas, na época bastante lidas pelos jovens, incluindo os seus amigos surdos ou ouvintes, que se encontravam para a leitura:

(...) Eu via desenho, foto-novela (?) (...) Conhece livro de fotonovela? Faz tempo... Agora acabou. Eu gostava, via ciúmes, gente falsa falando, eu via palavra, palavra, era fácil.

⁸⁷ O depoente chegou a ser presidente da FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Antes, havia sido também presidente da Federação Desportiva de Surdos, CBDS.

⁸⁸ Refere-se a uma surda que teria influenciado sua proximidade com a leitura (faz um sinal específico para designá-la).

Em casa, os amigos curiosos vinham ver tudo: o jeito próprio da mulher (por exemplo). Liam, liam, liam, gostavam, falavam: como? (Conversavam sobre o jeito da mulher) (Anexo 2/ 1º. Período).

Apesar de ter dificuldades na leitura, Ângelo mantinha o interesse pelos livros, principalmente, depois que teve contato com a história de vida de Hellen Keller, que seus pais deixavam numa estante, além de outras histórias sobre surdos que também chamavam sua atenção. Vale ressaltar que esse interesse foi aumentado, segundo Ângelo, quando ele iniciou seus estudos no INES e, num período posterior, na Associação. É nesse momento que retoma os livros, antes guardados: **“Quando me encontrei com os surdos (na associação?), vi, pela primeira vez o livro ‘Linguagem das mãos’ ”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Foi através da língua de sinais que os significados e sentidos à escrita puderam ser dados: **“Algumas histórias, no passado, quando eu era jovem, eram difíceis de ler. As pessoas me explicavam em sinais, resumiam...”** (Anexo 2/ 1º Período).

Em suas palavras:

O surdo (compreende) a história pelo visual, pelos sinais, a LIBRAS. Ao contar a história pelos sinais, o surdo percebe junto e apropria-se da informação. O surdo não aprende se só ler as palavras do texto. Não pode. Entende algumas palavras soltas, mas não entende o contexto, a idéia, o sentimento. Não entende! É difícil pra ele (Anexo 2/ 2º Período).

Ângelo voltou para a escola regular anos mais tarde, para fazer um curso supletivo, já que podia contar com a ajuda de um intérprete: **“Depois voltei a estudar no supletivo, porque o supletivo tinha intérprete. É fácil... Antes, o professor só oralizava e eu não entendia nada. Com intérprete é mais fácil se comunicar.”** (idem)

Depois de um tempo, já conseguia ler com mais facilidade e utilizar alguns recursos, antes não possíveis, como o TDD, um telefone especial para surdos (que digitam as palavras para o envio ao interlocutor e lêem a resposta do mesmo no visor), assim como a Internet, para fazer pesquisas, principalmente, já que tinha muita curiosidade sobre vários assuntos, deixados de lado pelas circunstâncias de sua história de vida/escolarização e o conseqüente atraso a que foi submetido.

Do mesmo modo, atualmente, pode contar com recursos de legenda, como o closed caption e acompanhar vários programas de T.V., ampliando também seus conhecimentos:

Hoje, tem legenda no jornal, na Globo. Eu vejo e me acalmo. Dá um alívio. Antes, eu tinha que chamar uma pessoa pra explicar. (Perguntava): o quê? (E a pessoa) falava. Chato, chato... bem pior. Com a legenda é bom. Cem por cento! Não entendo mais ou menos. Entendo. Com paciência(?) Filme legendado também é bom (Anexo 2/ 2º. Período).

Também utilizava o serviço de SMS dos celulares, estabelecendo contato com mais pessoas, através da língua escrita.

Antes, por volta dos vinte e cinco anos, Ângelo começou a ir ao cinema com os amigos e assistia a filmes legendados, mas não conseguia ler efetivamente. Contudo, segundo ele, o fato de poder ver as imagens, imaginar os contextos e conseguir ler poucas palavras, foi abrindo um outro horizonte de possibilidades. Começou a interessar-se por cinema, por filmes, por leitura.

Nesse sentido, é importante destacar que Ângelo, quando criança, não tinha contato com nenhum adulto que contasse histórias para ele, em casa ou na escola: **“Nunca ninguém me contou histórias. Nunca! Até agora, só mesmo (assuntos de) Português, Matemática, sempre a mesma coisa... Histórias não havia! As pessoas ouvintes desprezavam isso!”** (Anexo 2/ 1º Período). Mais um motivo para a criação de interesse pelas biografias dos surdos, por exemplo, e das histórias vistas no cinema.

Os *avanços* em relação ao conhecimento foram e estavam sendo possíveis, em grande medida, também pelo acompanhamento de intérpretes em sala de aula. Na época das entrevistas, Ângelo estava com quarenta e nove anos e havia ingressado num curso de História, em Belo Horizonte.

Recentemente, comprava jornais todos os dias; usava o computador e lia mais do que antes, porque também diminuiu sua carga horária como voluntário em associações de surdos. Atualmente, sua vida está mais voltada aos livros, à biblioteca. No trabalho, também diz estar mais curioso e procura ler mais a respeito do que faz:

Eu tenho um jeito curioso, de força-de-vontade (?) No meu trabalho mesmo, eu desprezava a leitura. Agora eu leio (...) Sinto que leio certo (...) agora eu leio. Antes, ler era mais difícil, mas escolhia sinais em LIBRAS (para atribuir sentido à palavra escrita (?). Agora eu tenho (interesse) em ler. É mais fácil a comunicação. No passado era diferente de hoje... (Anexo 2/ 2º. Período).

O que lê e não entende, pergunta à intérprete para que ela faça um resumo e o esclareça: **“Hoje, minha leitura é feita com intérprete. A professora fala, explica e o intérprete faz eu ler, entender. Isso hoje, porque antes eu ficava atrasado”** (idem).

Vale lembrar que passar no vestibular não foi nada fácil, assim como acompanhar o curso, apesar de continuar tentando e gostar de estar ali:

Quando prestei o vestibular, levei um susto na prova de literatura. Não sabia nada, mas junto com o intérprete, melhorou. De qualquer modo, eu me senti mal. Arrisquei marcar a alternativa. Arrisquei e era aleatória (a escolha das alternativas). Foi difícil... Eu não tinha preparo, apesar do esforço (?) Depois teve outra prova na faculdade e levei outro susto! Era pra falar sobre o tema “China”. Eu não me lembrava nada! Assustei. Não entendia. Não aprendi nada. Algumas coisas em Português eram fáceis (?), mas literatura não. Falava sobre amor, palavras, significados diferentes, como alma... A intérprete explicava, mas eu não sentia nada. A literatura foi um problema (?) (...) A professora ensina Português e eu me assustei, por que tem intérprete junto e explica tudo: como (funciona) a língua, palavras, estruturas, frases... Eu vejo os sinais e fica fácil.

(...) Tem sete professores que ensinam, (pedem) leituras, etc. Eu aprendo geografia, história, filosofia, tudo. Aprender é muito bom. Estou gostando muito. É jóia! (Anexo 2/ 2º. Período)

Na faculdade, alguns de seus professores usam a LIBRAS e o apóiam, o que facilita o prosseguimento de Ângelo no curso: **“Então, como ela fala que preciso ler, eu fico calmo e se não conheço alguma palavra, sei que também têm ouvintes que não sabem. É difícil igual, pra surdos e ouvintes. A leitura é difícil, mas a professora explica com o intérprete ou até melhor, (quando) a professora sabe os sinais.”** (idem)

Vai se apropriando de muitos conhecimentos e diz ficar espantado (sic) com tantas novidades. Antes, lia pouco, em relação à sinalização. Disse que lia obrigado e rápido, para acabar logo. Com o ingresso na Faculdade, isso melhorou, consideravelmente: **“Agora, eu leio, volto, volto de novo (...) Hoje eu leio várias vezes, e entendo depois** (idem).

Na empresa onde trabalha, também encontrou muitas dificuldades no decorrer dos anos, fundamentalmente, pela falta de comunicação com os ouvintes, ainda que esses tentassem explicar algo ou estabelecer algum contato:

Entrei (na área de contabilidade), por causa da prova psicotécnica, porque era fácil marcar (as alternativas). Também a redação em Português, falava desculpa, para o surdo é difícil conseguir entender (?) Consegui passar. Depois que entrei no trabalho não tinha comunicação com os ouvintes. Tentavam explicar, mostrar as coisas. Fui percebendo o jeito, conhecendo o trabalho e me desenvolvendo. Lutei sozinho, porque na época não tinha intérprete. Hoje já estão preparados, chamam intérpretes, etc., mas antes

não. Depois eu queria ser digitador de informática (...)? Depois mudei para a contabilidade e gosto daqui, porque sei a tecnologia há vinte anos. (Anexo 2/ 2º. Período).

Ângelo está casado há vários anos com uma surda profunda que consegue oralizar bem e é usuária de LIBRAS. Ela trabalha na FENEIS, como instrutora. A esposa e ele discutem o que lêem juntos e ajudam-se mutuamente. Segundo Ângelo, ela lê melhor (sic) do que ele.

O casal usa a língua de sinais para comunicar-se com os três filhos ouvintes (um homem e duas mulheres), com idades respectivas de 21, 18 e 12 anos de idade.

Ângelo tem muitos livros guardados para dar aos filhos, quer **“Mostrar para os filhos ficarem curiosos pra ver e compararem presente e passado (?)”** (Anexo 2/ 2º. Período). Do mesmo modo, os filhos auxiliam o pai e a mãe nos processos de significação da língua escrita: **“Às vezes, meu filho, por exemplo: na TV, tem uma frase em Closed Caption e eu não entendo. Então, pergunto para o meu filho: o que é? Ele explica, interpreta a leitura, resume pra mim o tema e eu entendo...”** (idem)

Em relação à imagem do surdo como leitor, numa dimensão plural, Ângelo considera que cada história determinará o êxito ou não do sujeito surdo. Assim, por exemplo, os surdos profundos têm muitas dificuldades nesse processo, quando não há alguém que os ensine a língua de sinais e faça as mediações necessárias entre as duas línguas. Do contrário, podem tornar-se leitores proficientes:

Mas tem diferença. Surdez não é igual na identidade, não. É diferente. Alguns surdos têm boa leitura (...) Como se sente (o surdo que não entende)? Mal... Não conhece diferentes pessoas, jeitos... Falta o quê? Falta uma pessoa ensinar libras. Os multiplicadores só ficam “pa,pa,pa”, falando, falando com a boca. Os surdos não entendem. Outros surdos com leitura labial conseguem, porque perderam parte da audição e não tudo. Nesse caso é fácil. No caso do surdo profundo é que é difícil. Os trabalhos são diferentes... (idem).

Ângelo, ao *tomar gosto* pela leitura, pretende ainda escrever um livro sobre sua história de vida. Quer apenas terminar seu curso, na faculdade, para dar prosseguimento ao projeto: **“Tem muitas coisas na minha vida. Muitas aventuras. No futuro eu pretendo fazer um livro com as minhas histórias. Eu posso. Vou terminar primeiro a faculdade, estudar, e depois vou fazer um livro da minha vida!”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Diante do exposto, em síntese, os agentes principais que mediaram a história de leitura de Ângelo foram: *a família* (o pai, a mãe, a irmã fonoaudióloga, o primo surdo,

principalmente - no início de sua formação - e, posteriormente, sua esposa e filhos), *os professores e alunos amigos* da escola de surdos e da escola de ouvintes, *os intérpretes*, os professores e colegas da *faculdade* e os *surdos da Associação* que lhe ensinaram a *LIBRAS*.

Do mesmo modo, ter tido contato com as imagens veiculadas em *gibis*, *fotonovelas*, *jornais*, bem como o contato com alguns *livros* sobre a história de surdos e *filmes legendados*, fizeram com que Ângelo pudesse desenvolver-se como leitor e utilizar recursos como a *Internet*, *bibliotecas*, *celular (SMS)* e *TDD*, num movimento de formação dialético que também foi subsidiado por sua atuação no mundo do *trabalho* (vide Anexo 2).

5.2. Luciano

Luciano, surdo profundo, 31 anos de idade, era filho de pais surdos, numa família com vários casos de surdez. Segundo ele, sempre faziam reuniões familiares e a LIBRAS era usada por todos: “[...]fazemos churrasco, comemos e depois acaba. Soltamos rojão (pra comemorar) a festa, brincadeira (risos)... Na minha família tem ouvinte com surdos. Meu pai, minha família, todos sabem língua de sinais, dactilologia, sabem muito... Têm respeito. É muito bom... Eu gosto!” (Anexo 2/ 1º. Período).

Seu pai não era completamente surdo e oralizava, mas a mãe era surda profunda. Luciano tinha dois irmãos, sendo uma irmã surda; três tios paternos, três tios maternos e quatro primos também surdos.

Luciano diz que seu **“pai sabe tudo... Lê bem (...) é inteligente”** (Anexo 2/ 1º. Período). Assim, quando moravam na mesma casa, sempre que Luciano via o pai lendo jornal, aproveitava para ver junto e pedir explicações quando não entendia algum assunto: **“Lia e perguntava: “o que é isso?” E ele sempre me ajudou. Eu sempre gostei de esporte. Gostava de ler e perguntava para o meu pai e ele me explicava. Eu acostumei (a ler jornal)...Cresci e até hoje eu leio”** (idem).

Quando menino, Luciano adorava o caderno de esportes e lá encontrava várias palavras que não sabia o significado, perguntava para o pai e ele lhe explicava em sinais. Aí ele começava a entender e se empenhava para continuar lendo.

A mãe, dona-de-casa, entretanto, não sabia ler direito e só usava os sinais. Tinha estudado até a 4ª. série e depois havia interrompido os estudos. De qualquer maneira, dispunha-se a ajudar o filho, na medida do possível. O seu pai também havia parado de estudar, em função do trabalho e, na época da pesquisa, estava aposentado. Havia, no passado, estudado no INES até a 8ª. série e sempre contava sobre sua escolaridade aos filhos.

A avó materna do depoente, ouvinte, também o ajudava “a conversar” (sic), assim como um cunhado surdo (marido de sua irmã), quando tivesse alguma dúvida sobre a escrita.

A família morava na cidade do Rio de Janeiro e Luciano, além de participar de encontros/cursos na FENEIS, foi matriculado numa escola para ouvintes, mas como não estava tendo aproveitamento nos estudos lá, na 7ª. série, decidiu ir para o INES, apesar das objeções do pai, onde estudou até o final do Ensino Médio e, mesmo fazendo críticas ao ensino na época, dizia que havia aprendido lá muitas coisas, por causa da língua de sinais presente em muitas aulas:

Eu gostei mais de lá, porque aprendi muitas coisas, porque o professor de língua portuguesa (usava) sinais. (?) Eu aprendia... Era bom (...) (Quando) eu mudei para o INES, não gostava de Português. Depois que eu vi a professora explicando em sinais, eu fiquei admirado. Observei e comecei a gostar muito... Fui me desenvolvendo. Antes eu gostava muito de matemática. Agora, mudei. Gosto muito de Português (...) No passado, eu não era interessado em ler Português. Não tinha interesse. Não gostava. Só pensava e gostava de matemática. Depois, comecei a ir no INES e lá o professor explicava o texto e eu via; ficava curioso. Ele explicava. Quando eu chegava em casa, lia, lia, até entender. (Então era na escola, com a professora) e em casa. Pesquisava, encontrava (significado das palavras?). Antes, por exemplo, eu não sabia o que significava “Eu gosto muito de você”. Lia e não sabia, em sinais, o que significava. Encontrava (sentido em?) “gostar” e “você”, só. Entendeu? (Anexo 2/ 1º. Período).

Antes, na escola de ouvintes, Luciano disse que perdeu muito tempo, pois os professores só falavam e ele ficava esperando que alguém o ensinasse. Como não obtinha resultados, apesar da ajuda de alguns colegas de sala, só copiava o que podia e nas provas, fazia “cola”: **“Não aprendia nada. Só decorava. Lembra que te falei? Só lia, lia, decorava, fazia provas e passava”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Apesar do reconhecido esforço dos pais de Luciano, eles não podiam acompanhar o desempenho do filho na escola, fosse pelo trabalho, fosse pela dificuldade na comunicação com a escola e vice-versa:

Eu ficava preocupado, no passado, com a escola, mas meu amigo me ajudava com cola (?). Ele me ajudava. Eu nunca contei isso para os meus pais, porque eles não tinham interesse na minha educação, nos meus estudos... Deixavam eu fazer (as coisas) sozinho... Lia, estudava com um amigo junto. Meu pai não ia às reuniões (de escola), nunca, porque não tinha intérprete. Era difícil... (idem)

Os amigos de classe tiveram um papel fundamental para a permanência de Luciano na escola regular, já que muitos professores não tinham a mínima paciência para ensiná-lo. Do mesmo modo, um vizinho ouvinte e outro surdo (e sua mãe ouvinte), às vezes, o ajudavam nas tarefas escolares:

A professor não tinha paciência. Às vezes, eu perguntava (alguma coisa sobre a matéria). Ela não queria saber. Aí eu perguntava para um amigo. Fazia trabalhos junto com ele. Formávamos sempre dupla (?) (...) Eu ia até o meu vizinho, que era um amigo ouvinte. Tentava saber se ele podia me ajudar (?). Ele escrevia e eu entendia. (Outro?) vizinho era surdo e a mãe ouvinte. Ele sempre ia na minha casa e escrevia. Eu o ajudava (?). Era difícil... Às vezes, (eu?) lia e não entendia. Não sabia escrever. Eu esperava e dormia... (Anexo 2/ 1º. Período).

Luciano relata que um professor chegou a dar o livro com respostas para que ele só copiasse: **“(O professor só?) mostrava, mostrava e eu copiava. Por exemplo: o professor ouvinte tinha um livro e ele me dava. Era o livro do professor, conhece? Com respostas prontas. Ele me dava e eu copiava, copiava, entende?”** (Anexo 2/ 1º. Período). O depoente ficava sentado quatro horas, sem intérprete, copiando... Ficava cansado, sem aprender nada, conforme seu depoimento.

Nessa escola, havia outros surdos, mas sempre em salas diferentes. Somente na hora do intervalo é que Luciano conseguia encontrá-los e conversar.

Luciano também encontrou, antes da 4ª. série, uma professora que parecia dar atenção para ele, mas não conseguia, de fato, ensiná-lo e, assim, acabava por *pena* deixando que ele não fosse **reprovado**:

Tive uma professora legal que me dava atenção, mas eu não falava nada e pensava que ela tinha dó dos surdos, (tratava como) coitados! Aí (ela me) deixava, deixava e eu não aprendia nada, não sabia nada, entendeu? Às vezes, eu perguntava como (fazia?) e copiava do livro para o caderno, entendeu? Mais nada. Só assim. Copiava, escrevia, ela dava nota, eu colava dos alunos (?). Ela dava nota, à toa... Da 1ª. à 3ª.série eu passei de ano, feliz (Anexo 2/ 1º. Período).

Na 6ª. série, contudo, aconteceu o pior:

Eu me lembro que na 6^a. série foi horrível... Eu fiz duas vezes (repeti de ano). Eu estudava com um professor de Português que não era surdo, não conhecia a língua de sinais, nada! Me obrigava a copiar muitas páginas de textos (?). Precisava? Eu comecei a ficar com medo. Não entendia e escrevia tudo errado. Repeti a 6^a. série duas vezes. Fiz três vezes com o mesmo professor... Só passei porque um amigo me ajudou (...) Na 6^a. série, eu tive uma professora nova que eu não conhecia. Ela vinha e riscava meu texto. Eu comecei a não gostar disso. Acabou a minha paciência. Eu me esforçava, mas depois fazia cola (Anexo 2/ 1^o. Período).

Luciano pedia para o pai para matriculá-lo no INES, mas o pai não aceitava. Ele, então, sentia-se **“triste e sozinho”** (idem). Já desesperado com a situação, Luciano tomou uma decisão: sem avisar os pais, sozinho, foi fazer os exames de audiometria para matricular-se no INES. Em suas palavras: **“[...] Entreguei tudo para o médico e ele perguntou onde estavam meus pais. Eu falei que estavam doentes e por isso não tinham ido. O médico (desconfiou) que era mentira e riu (?), mas eu pude fazer minha matrícula, ainda bem.”** (Anexo 2/ 1^o. Período)

A partir de sua entrada no INES, Luciano diz que teve início o seu processo de desenvolvimento, tendo conseguido ler além de palavras soltas e a fazer relações entre o Português e a Língua de Sinais, fundamental no processo:

Eu me lembro pouco, mas meu jeito para começar a aprender a ler, foi a partir de quinze, dezesseis anos de idade, mais ou menos. Antes eu não tinha intérprete, então lia e memorizava (?). Comecei a ler com quinze anos de idade, mais ou menos, mas antes eu sabia pouco. Só palavras (soltas)... Lia alguns trechos, mas (não conhecia?) o contexto (...) Comecei a ter interesse e a fazer relações (entre Português e língua de sinais) (?). Comecei a entender e a me desenvolver. Depois eu lia em casa e voltava para a escola (?). (Quando não entendia), perguntava e (a professora) explicava. Fui tendo interesse em ler, porque a língua de sinais era importante (idem).

A professora lia o texto que estava em Português e fazia a tradução para a LIBRAS, de acordo com o depoente. Quando Luciano encontrava alguma palavra desconhecida no texto, a professora explicava de um jeito considerado fácil por ele, através dos sinais: **“Quando eu comecei a estudar no INES, a professora usava LIBRAS e foi aí que eu descobri as palavras (os sentidos) e então comecei a entender, a ler”**. Antes, recorria ao dicionário, mas muitas vezes sem êxito: **“Sempre (tentava?) ler e não conseguia, (às vezes, achava?) uma confusão nas frases. Aí eu esperava e continuava a leitura do texto. (Quando não conhecia alguma palavra) frase, procurava no**

dicionário. Aí entendia. Quando não encontrava nada, esperava...” (Anexo 2/ 1º. Período).

As fotos e imagens eram para Luciano, nesse período, de grande importância para a atribuição de algum sentido à escrita. Conforme relata, **“não gostava de ler as palavras. Só (gostava de ver) foto, foto...”** (idem)

Somente por volta dos dezesseis anos é que Luciano irá conseguir melhorar seu desempenho na leitura, através da professora que explicava em língua de sinais e **“depois (eu) lia e (fazia a correspondência) com os sinais”**. Luciano relata que, assim, começou a gostar de ler e foi se desenvolvendo: **“Fui me esforçando para ler e entender”**. (idem)

Nessa mesma época, Luciano começa a ter interesse por filmes com legenda, já que antes não conseguia ler e, por conseqüência, discutir o que era assistido com alguém. Assim que começou a ler com mais proficiência, muitas vezes o pai ia junto com ele ao cinema ou o cunhado surdo:

Antes, quando eu era criança, não havia debates, conversas (?). Ia ao cinema, ficava em silêncio e pronto (...) eu ia ao cinema e não conseguia ler as legendas. Era sempre assim. Assistia tudo dublado. Não lia (?). Não entendia nada! Depois, com 15 ou 16 anos, mais ou menos, comecei a querer ver os filmes com legenda. Às vezes meu pai lia junto comigo (me ajudava) ou meu cunhado. Sempre me ajudavam a ler (Anexo 2/ 2º. Período)

Um ambiente de que Luciano recorda-se com alegria é o a Associação de Surdos, que sempre esteve presente em sua vida. O pai havia sido presidente e ele havia crescido com o grupo de surdos, aprendendo mais e mais os sinais com eles. A militância na área da surdez, que irá desenvolver mais no futuro, tem suas raízes nesse período de sua vida.

Luciano, ainda solteiro, costumava viajar para Uberlândia, onde conheceu sua atual esposa (cujos dois irmãos são surdos), também surda profunda e usuária da LIBRAS. Ela e Luciano moraram durante alguns anos em Uberlândia e trabalharam como instrutores de língua de sinais, concursados pela Prefeitura da cidade. Tiveram dois filhos também surdos que, na época da entrevista, tinham sete e quatro anos, respectivamente.

Em função da escolarização do filho mais velho, Luciano e a esposa resolvem mudar-se para o Rio de Janeiro, a fim de que o menino pudesse ter acesso a uma educação efetiva. Deixaram tudo para trás e seguiram para a cidade onde os pais de

Luciano ainda moravam, na tentativa de garantir uma boa educação aos filhos: **“Eu mudei meu filho (de escola). Resolvi... Eu perdi trabalho...(Tinha) os dois (filhos na escola x). Tudo mudou. Ajudei meu filho a melhorar...”** (Anexo 2/ 2º. Período).

Luciano tinha discutido a respeito do ensino que estava sendo dado ao seu filho (falou com a professora e direção), na escola municipal onde o mesmo estudava antes, em Uberlândia, e estava bastante certo de que não podiam mais continuar naquela situação. Segundo ele, seu filho não estava tendo o que precisava e corria um sério risco de ter a mesma história que ele, na escola de ouvintes.

Em sua militância, defendia a idéia de uma sala para surdos, no início da escolarização, para garantir que fossem alfabetizados. Depois, a partir da 5ª. série, eles poderiam estudar com ouvintes, com a presença de intérpretes:

Nas escolas municipais de Uberlândia é uma complicação (?). (Discuti) com a professora (do meu filho) (?). Eu quero sala para surdos. As salas com ouvintes têm que acabar (?). (Tem que haver?) sala especial. A inclusão é ruim, porque os professores não sabem língua de sinais. É muita bagunça! Vejo (isso) e não gosto. Me mudei para Petrópolis e vi o quanto meu filho se desenvolveu em apenas 15 dias de estudos (?) (...) É muito melhor os surdos aprenderem, (conseguirem) resolver (os assuntos) (?). Se a professora não ensinar nada, o surdo não aprende (?)... Fica pior (?) (...)Eu gosto de lutar pelo grupo de surdos, entendeu? Por exemplo, (tem) professor que não sabe como trabalhar com os surdos. Eu não aceito isso! Sempre discuto muito para ajudar (a resolver o problema?) (Anexo 2/ 2º. Período).

Do mesmo modo, o problema não seria resolvido no caso de haver apenas um professor que soubesse a LIBRAS, pois não conseguiria atender todos os alunos ao mesmo tempo, num período tão importante como nas séries iniciais:

[...] Eu não conheço ela (pesquisadora da Unicamp). Sempre discutimos porque ela que inclusão e eu não gosto, não... Ela experimenta explicar (pra mim?), mas eu não concordo. Por exemplo, (ela defende) um professor que saiba sinais com alunos ouvintes e surdos na sala. Como o professor vai falar e fazer sinais junto? Os dois ao mesmo tempo? Como? Que confusão! O ouvinte tem que esperar para (que o professor) sinalize para os surdos. Aí o ouvinte vai ficar fazendo bagunça, brincando, até esperar (a vez dele). Depois o surdo é que espera (o professor) verbalizar para os ouvintes a matéria. Aí o professor fala e os surdos ficam à toa, conversando com os amigos... O professor vai de um lado para outro da sala. Seria uma confusão... Muitos problemas! (idem).

O depoente também defendia a idéia de que um intérprete presente, nesse período inicial de escolarização, era dispensável, pelo fato de a maioria dos surdos nessa idade não saber os sinais.

Luciano mostrava-se muito atento em relação às necessidades educativas dos filhos e relatou que havia escolhido outras coisas para eles. Dizia que os filhos não teriam a mesma história que ele e que iriam se desenvolver muito mais...

Como nunca ninguém lhe contou histórias infantis, Luciano relata: **“Eu não conhecia nada. Depois, há mais ou menos quatro anos atrás, no INES, é que eu fui ver umas histórias (em VHS) do começo até o final. Eu fiquei curioso. Não conhecia os Três Porquinhos. Não sabia nada de histórias!”** (idem), comprava gibis para o filho mais velho ver e muitas vezes as interpretava, para que o filho acompanhasse, em sinais, as histórias trazidas ali. Apontava também para as palavras e frases em Português, na tentativa de que o filho as compreendesse melhor e gostasse de ler, assim como ele, com o tempo, passou a gostar.

Meu filho de sete anos adora gibi... Eu sempre dou pra ele gibi do Cebolinha, Cascão, Mônica e ele tem prazer em ler e não vê só os desenhos. Às vezes eu tenho tempo e posso ajudar a interpretar. Mostro frases pra ele. Ele tem prazer com as histórias. É bom... Eu deixo ele sozinho também, mas ainda não lê (corretamente?). Só fica olhando foto, vira as páginas. Junto com ele, eu leio bastante e o obrigo a entender (?) (idem).

Luciano diz que quer ensinar o filho **“a ser melhor na leitura. Eu o ajudo muito e quero que ele seja igual a mim (para a leitura). Eu fico com ele e o ajudo (?). Ele pergunta sobre (o que passa) na TV, nas legendas, com as palavras e eu o ajudo sempre...”** (Anexo 2/ 2º. Período).

Diz que está bastante satisfeito com os avanços que o filho tem feito, na nova escola e valoriza o contato dele com as histórias infantis: **“Eu não sabia nenhuma história e agora, até meu filho pequeno sabe tudo. Lá no INES é importante (isso). Eles mostram (as histórias) para as crianças e elas vêem. É bom. No passado não tinha...”** (idem), apesar das dificuldades que tem encontrado:

Meu filho, na 2ª. série, não tinha (essas “vantagens”) lá na escola (de Uberlândia). Aqui (no RJ) ele está achando a escola difícil, porque ele não sabe nada, sobre verbo, sobre passado, presente, futuro (por exemplo)... Lá na escola especial não tinha como conversar com a professora. (Pelo jeito) do meu filho, ele precisava voltar para a 1ª. série. Antes eu aceitei; deixei... (idem).

Em relação ao filho mais novo, também compra gibis variados e, assim ele já pode ter contato com o mundo da leitura: **“O outro filho tem quatro anos de idade. Não lê. Só fica vendo fotos, imagens... Livros não, mas ele pega gibis e eu compro os**

dois: Cebolinha e Mônica ou Magali e Mônica, aí eles (os filhos) trocam depois para ver(?)” (idem).

Luciano explica como procura fazer o filho - que está na 2ª. Série – aprender a ler: **“Eu sempre ensino meu filho a ler livros de histórias, ver palavras... É simples. Ele vê os desenhos grandes com as frases embaixo. Eu mostro (explico) pra ele. Parece comunicação total, sabe?”** (idem). Considera que o fato de teatralizar, desenhar, etc. para o filho o que está contido em livros ou gibis, pode parecer Comunicação Total⁸⁹, não fosse sempre a presença da língua de sinais.

Junto da esposa, mostra uma frase ao filho e depois faz os sinais para explicar o que está escrito. Se percebe que não dá certo, procura uma outra maneira de ensinar, até que o filho entenda:

Por exemplo: se tem um texto difícil, eu e minha esposa “falamos” juntos pra ele, teatralizando, mostrando e ele olha e entende. Se não, trocamos (até encontrarmos um outro jeito) (?). Compramos uma lousa e desenhamos pra ele lá. (Tentamos várias vezes até funcionar). Às vezes, procuramos figuras em revistas e recortamos, depois colamos e mostramos pra ele entender. Eu tenho muitas revistas com várias figuras... (Anexo 2/ 2º. Período).

Diferentemente dele, Luciano quer que seus filhos desenvolvam a oralidade, ainda que valorize muito os sinais, pois, segundo ele, **“precisam aprender a falar porque é importante. Penso na comunicação com os ouvintes, mas meus dois filhos gostam de aprender a falar...”** (Anexo 2/ 2º. Período). Em suas palavras:

Mas eu não obrigo como no oralismo, não. Primeiro, tem que saber tudo de Língua de Sinais, mas se quiser aprender a falar, é livre para escolher. É importante ter primeiro a língua de sinais... Mas, agora, meu filho mais velho (aprende) mais rápido os sinais. Eu não preciso ensinar nada. Agora, começou a oralização (idem).

Luciano diz ser mais importante para os surdos aprenderem, primeiramente, os sinais e depois a oralidade, dadas as dificuldades que encontra quando não tem um intérprete para acompanhá-lo, cotidianamente. Reconhece que tem também dificuldade em fazer a leitura labial (antes do Closed Caption no telejornal tentava *ler* os lábios, mas não entendia bem), mas considera que a oralidade ajuda a compreender melhor o Português, de

⁸⁹ Ver a esse respeito no Capítulo I – Introdução.

acordo com seu relato. Em sua opinião: **“o surdo tem que primeiro saber os sinais, saber tudo! Depois o oral. Aí fica inteligente (?)”** (Anexo 2/ 2º. Período).

O sujeito considera-se um “leitor razoável” (idem), pois tem dificuldades na interpretação de alguns livros, por exemplo, de natureza mais filosófica, como relatou. Em relação à possibilidade de os surdos serem leitores proficientes, Luciano comenta que, geralmente, “[...] **a leitura do surdo é fraca ou ruim porque ele espera o professor sinalizar (primeiro?) pra ele ver**”, ou seja, não haveria nada que o impedisse de ler o Português com êxito, mas a língua de sinais é sempre um meio decisivo no processo: pode facilitá-lo ou não, dependendo dos conhecimentos dos surdos nessa língua e das relações que eles estabelecem com o Português.

Luciano continua tendo interesse pela leitura e quer voltar a estudar, assim que conseguir um novo trabalho. Enquanto isso, discute a surdez e assuntos correlatos pela Internet, entre outros meios, e luta em seu cotidiano pelos direitos dos surdos a uma educação melhor do que tem sido, historicamente.

Assim, em síntese, *a família* de Luciano (principalmente: o pai e a mãe surdos, assim como os irmãos e o cunhado, com quem partilhava a LIBRAS, além da avó ouvinte, na infância), os *professores e os colegas da escola para surdos* que sabiam LIBRAS, a experiência (difícil) que teve na *escola de ouvintes*, aliviada pelos *amigos* e com os *surdos da Associação*, foram fundamentais para a sua constituição como leitor. Igualmente importantes foram alguns *livros* e os *dicionários*, assim como os *gibis e jornais* com que teve contato – principalmente por causa das imagens que o convidavam para a leitura e questionamento diante do mundo – e os *intérpretes, a esposa e amigos*, na vida adulta (vide Anexo 2).

Através desses agentes, pôde desenvolver-se também através do contato com os *filhos*, do uso da *Internet*, da inserção na *militância surda*, dos *filmes e programas de TV legendados*, do *trabalho* e dos *estudos* iniciados,

5.3. Lourdes

Lourdes nasceu ouvinte e com um ano e nove meses de idade, em função da meningite que a acometeu, tornou-se surda profunda.

Na época da coleta de dados, tinha vinte e cinco anos, solteira, e relatava que sua convivência com os pais e dois irmãos, todos ouvintes, tinha sido sempre bastante complicada, pois, segundo ela, não havia preocupação dos mesmos com o fato dela ser surda e precisar comunicar-se, interpretar o que era visto na T.V., nos livros, etc., como acontecia com qualquer um na casa.

Lourdes dizia que a família supunha que ela era inferior e dizia ter sofrido muito em sua infância e adolescência:

Foi difícil meu passado... Quando eu era pequena, com idade de mais ou menos... Não me lembro! Sofri pra crescer... Foi horrível! Minha irmã me deixava, meu pai não ajudava nada, meu irmão e minha mãe: mais ou menos... Minha mãe era “fria” comigo. Eu pedia (ajuda) e ela era muito chata (Anexo 2/ 1º. Período).

Queixava-se, principalmente, da mãe que não conversava muito com ela, restringindo-se apenas a dar recados e informações bastante sucintas, caso a filha pedisse:

[...] Por exemplo: eu falava pra ela que estava com alguma dor, que estava me sentindo mal, aí ela respondia: “ok. Precisa tomar remédio”. Só! Eu falava: “por favor, me ajude mãe”. E ela respondia: “pra quê?” Só, só! Falava muito pouco as coisas (comigo)... Eu combinava de sair... Ia e voltava e minha mãe: “ok. Tá bom”. Só isso... Outra coisa: quando passava o jornal na TV, com conversas importantes, eu não entendia nada o que estavam falando, porque não tinha closed caption. Eu pedia, então, pra minha mãe: “mãe, por favor, o que estão falando?” Minha mãe falava: “o avião caiu” e só! Era muito pouco, muito resumido, acabava (...) Depois, outra pessoa ouvinte perguntava o que estava havendo na televisão e ela explicava tudo! (idem).

A mãe havia estudado até a 5ª. série do Ensino Fundamental e o pai até o 3º. ano do colegial (Ensino Médio). O pai também tinha o costume de ler jornais, freqüentemente, o que despertava o interesse de Lourdes.

Aos três anos de idade, começou a freqüentar o CEPRE, na Unicamp, onde fazia terapia fonoaudiológica e outras atividades. Aos seis anos, foi matriculada numa escola especial para surdos, o A.S.⁹⁰, mas Lourdes não gostava de lá: **“[...] quando eu era pequena, no CEPRE, eles ensinavam a oralização, a leitura, escrita e eu aprendia**

⁹⁰ Essa instituição é referida com abreviatura, assim como outras em que Lourdes estudou, posteriormente citadas (vide Anexo 2), pois pode haver a identificação da depoente, através de sua história narrada. No caso do INES e CEPRE, os nomes foram revelados, pois são instituições maiores e inúmeros surdos já as freqüentaram. Um outro aspecto a ser considerado é a forma como cada depoente referiu-se às instituições mencionadas, dando margem à possibilidade de divulgação, pela pesquisadora, daquelas mais bem avaliadas pelos surdos entrevistados.

tudo. Depois, lá, (no A.S.), era menos oralização e mais sinais; menos leitura, menos escrita... Por exemplo: só palavras (soltas), bate papo, brincadeiras... Quase não fazíamos nada (relacionado à leitura e escrita?)” (Anexo 2/ 1º. Período).

Lourdes considerava que no A.S. o ensino não era adequado e perdia-se muito tempo (sic) com atividades que não faziam sentido:

Faltava ensinar (de maneira eficiente (?)). É importante a leitura do Português também, mas davam a leitura de palavras soltas. Por exemplo: “a pata nada”, “papai come arroz e feijão” e só! Não explicavam o texto maior, só davam essas palavras, até mais ou menos a 4ª. série. Era preciso mudar... Faltava matemática também. Às vezes também o surdo não entende o que o professor quer dizer (?) e o professor larga o surdo... Depende do professor... (Alguns) davam ditado oral e eu não conseguia entender (Anexo 2/ 1º. Período).

A depoente relatou que as aulas de Português, nesse contexto, eram muito difíceis para ela e, assim, também não gostava de ler e escrever, restringindo-se apenas à escrita de bilhetes para a mãe, em sua vida cotidiana:

Depois o professor dava redação. (Eu tinha que ter) paciência. Eu não gostava de escrever antes... Depois, me acostumei e (comecei a) gostar de escrever. (Antes fazia tudo) errado, errado. Depois (...) Minha escrita era difícil... Era difícil escrever. Ficava tudo trocado. É uma confusão. Eu pedia pra alguém me ajudar pra arrumar, depois eu lia e fui me acostumando com o jeito próprio e correto do ouvinte. (Porque) na LIBRAS o surdo (não precisa usar) “no”, “em”, “de”... Nada disso. Mas pra escrever, precisa (...) Não entendia quase nada do que lia, mas precisa ler (?) (Anexo2/ 1º. Período).

Lourdes, portanto, ainda não lia, autonomamente, jornal ou revistas. Segundo ela, ficava vendo revistas “à toa” (sic), **“só vendo desenho junto... Só! Gibi também (ficava vendo os desenhos)”** (idem), indicando a importância das imagens para seu processo de aproximação e interpretação dos textos escritos. Relatou ainda gostar bastante dos gibis e jornais e, apesar dessas dificuldades, perguntava para a mãe e a professora sobre os sentidos das palavras, até que pudesse entender algo: **“Depois, comecei a perceber (os sentidos?) e tentava ler o jornal e aconteceu (eu ficava sozinha?). Tinha dúvidas e perguntava. Depois, o gibi, com desenhos... Depois lia e perguntava pra minha mãe e professora pra me ajudarem”** (idem).

Com o passar do tempo, a depoente disse ater-se sempre às imagens e memorização das palavras correspondentes e procurar sua *independência* como leitora:

Lia, lia (gibis)... Tinha muitos desenhos. Primeiro, via os desenhos. Não lia. Depois, numa outra vez, pegava, via o desenho e memorizava (?). Fazia de

novos. Aí eu entendia melhor e tentava ler. Fazia isso repetidamente. Assim eu conseguia fazer a leitura (...) Eu lia e percebia (a relação) do desenho com o texto e entendia bem. Não perguntava para as pessoas, não. Eu entendia o texto, não perguntava para as pessoas. Não precisava. Depois, na minha opinião, é melhor o desenho com o texto. (Anexo 2/ 1º. Período).

Várias vezes, Lourdes comentou que se cansava de perguntar para as pessoas os sentidos das palavras e, por empenho próprio, procurava resolver suas dúvidas, consultando o dicionário, por exemplo, e voltando ao texto escrito, repetidamente...

Na escola, assim como em sua casa, também não houve ninguém para contar-lhe histórias: **“Ninguém contava histórias não. (?) (...) Não sei sobre livros de história (na infância)”** (idem), o que dificultava ainda mais a sua produção escrita.

Com esforço para lembrar-se de algo positivo no A.S., mencionou uma professora que tinha dado um livro de presente para ela e de algumas atividades que desenvolveu ali, consideradas interessantes para sua formação, como o aprofundamento na LIBRAS e o contato com as fonoaudiólogas: **“No A.S., perguntavam pra nós surdos se desejávamos um futuro e eu não sabia como fazer faculdade, no futuro, não conhecia nada... Fui me desenvolvendo... Lá falavam de um trabalho melhor, de salário, de melhorar a vida, a sociedade, as pessoas...”** (Anexo 2/ 1º. Período).

O que se queixava era de não haver uma proposta de ensino mais sistemática do ensino de Português e do conseqüente atraso a que foi submetida nesse processo.

De modo geral, reclamava muito dessa escola para a mãe, mas estava tendo dificuldades em fazê-la acreditar e ceder a seus pedidos. Num determinado momento, a mãe a atendeu: **“Eu não consegui continuar lá (no A.S.). Fiquei lá dos 7 até os 15 anos de idade. Saí! Acabou! Fui pra outra escola, de ouvintes. Minha mãe deixou e acreditou que a escola era ruim. Depois que eu saí, minha mãe acreditou em mim... (?) (Acreditou) muito atrasado!”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Lourdes lembrava facilmente e com saudades do CEPRE, pela maneira como a ensinavam e, principalmente, pela falta do contato com os funcionários, professoras e fonoaudiólogas com quem tinha contato antes:

Lembro que a professora dava palavras em Português, o sinal (correspondente) e mostrava o desenho depois, (numa proposta) do bilingüismo. Escrevia uma frase, brincava, mudava... Era mais gostoso estudar (assim). Também em Matemática (era prazeroso?). Tinha também fonoterapia e era difícil entender a oralidade... (A fono) mostrava lugares (...) Gostava mais do CEPRE Tinha mais amor lá(...) Eu conheci uma

mulher surda, a N., que tinha um jeito sério, mas eu a amava... Ela era séria, mas eu gostava dela... (Anexo 2/ 1º. Período).

Lourdes comentou que visitava a instituição, sempre que podia, já adulta, e mencionou que, quando criança, gostava bastante do fato de muitos funcionários do CEPRE saberem os sinais para conversar com os alunos. Lembrava-se, com especial afeto, das fonoaudiólogas que trabalhavam na instituição e das conversas que mantinham, pois, segundo ela, podia através delas, pensar num bom futuro, tendo nessas profissionais um parâmetro de conduta, conforme seu relato:

Tinha pessoas boas (na instituição) e eu ficava perto delas. (Por exemplo) Eu perguntava: “você já fez faculdade?” E ela dizia: “sim, eu fiz fono, trabalho com surdos”. E eu respondia: “bom! Como eu faço pra conseguir (a mesma coisa)?”. Aí ela explicava a vida dela, falava... Não me lembro bem!... Falava do futuro. Dizia que eu podia fazer melhor. Depois, ela dava lição de Português, dentro da escola e exercícios orais (?) (idem).

Na 8ª. série, a mãe de Lourdes a matriculou numa escola de ouvintes, mas sua história não foi diferente da grande maioria dos surdos que passam pela chamada *inclusão*:

No 1º. Colegial, no supletivo, o professor falava e eu não entendia nada. Ele me deixava sozinha e eu tinha que perceber (as coisas) por mim mesma. Às vezes eu conseguia... Fazia as provas... (Foi assim) até o 3º. Colegial. Quando acabou, eu fiz o vestibular da Unicamp e não passei... (idem).

Lourdes relata que, apesar das dificuldades, procurava perguntar aos professores quando não entendia algo. Alguns não a atendiam da maneira como gostaria; demonstravam não gostar da situação, e outros tentavam, como foi o caso de um professor de Português: **“Ele me ajudava em Português, no colegial, a escrever bem. O professor marcava (o texto) um pouco e (mostrava) o que estava faltando. Aí eu mudava e ficava bom. O professor explicava a estrutura do texto e eu entendia depois. Melhorava a redação”** (idem).

Havia também demonstração de entendimento do professor para com a aluna e sua condição, o que não significava a falta de orientação em como melhorar seus textos, num momento posterior: **“[...] (O professor) falava e eu escrevia do meu jeito. Antes, eu avisava o professor o jeito do surdo (escrever). Ele entendia meu jeito de escrever e ele considerava. Tirava notas boas. Ele entendia. Depois, eu passei (de série).”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Lourdes comentou que os colegas ouvintes também a ajudavam nas tarefas escolares, quando ela pedia, e a irmã, em casa, às vezes.

Nesse período, dos quinze anos até aproximadamente os vinte, a sala de recursos mantida pela Prefeitura de Campinas também foi um espaço importante na formação de Lourdes. Em horário oposto ao da escola regular, freqüentava lá as aulas de apoio e achava que isso estava ajudando o seu desenvolvimento (Anexo 2/ 1º. Período).

De qualquer modo, sem intérprete na escola regular, Lourdes estava tendo muitas dificuldades e pensou em desistir da escola de ouvintes; como não conseguiu alguém para auxiliá-la, seguiu nas mesmas condições, até o ingresso no curso de Administração de Empresas, na faculdade, quando, finalmente, obteve ajuda:

Eu queria ir pra escola de ouvintes, mas não tinha intérprete. Sem intérprete, o surdo não quer estudar. Esperei... Um tempo depois, não consegui estudar sozinha na escola ouvinte. Não queria mais. Queria parar... Se (tem intérprete) o surdo quer estudar, se não tem, quer parar (...) Eu mesma (atribuía os sentidos?) antes. Depois, comecei a perceber que faltava uma intérprete. Até que na faculdade foi melhor (com a ajuda de uma) (?) (idem).

Lourdes havia ingressado no mercado de trabalho como ajudante fiscal de um supermercado, observando a movimentação dos clientes, através de câmeras. Posteriormente, foi instrutora de LIBRAS numa instituição de ensino em Itatiba/SP e, novamente, ajudante fiscal numa loja de departamentos.

Na época da entrevista, Lourdes estava trabalhando numa grande empresa, atuando na produção e montagem de retificadores. Ela verificava se as peças estavam perfeitas para exportação e dizia gostar bastante do trabalho. A leitura nesse trabalho, para ela, dava-se, basicamente, através de avisos, cartazes, etc.

Lourdes escrevia cartas para amigos, apesar de manter contato com os mesmos também através de SMS, pelo celular; gostava de navegar pela Internet para fazer pesquisas, principalmente, ler diferentes materiais e não se interessava pela Associação de Surdos, pois julgava ser desnecessário (sic). Encontrava seus amigos surdos na igreja que freqüentava desde menina, em momentos de lazer ou em viagens que combinavam, antecipadamente, a São Paulo. Antes, tinha contato com os colegas surdos do CEPRE. Saíam juntos e procuravam divertir-se, mas, depois de um tempo, parou de sair com eles.

Lourdes propunha-se a ajudar os amigos surdos, escrevendo cartas para eles, pois confiavam na capacidade dela para a tarefa: **“Eles (os surdos) pediam pra eu ajudar. Eu mostrava o texto, (ajudava a fazer) cartas, recados para a família. Eu escrevia e dava pra eles levarem. Escrevia muito... Eu dizia: meu Português não é perfeito, mas eles diziam que não havia problema, que estava bom”** (Anexo 2/ 1º. Período). Da mesma maneira, ocasionalmente, os amigos surdos pediam para que ela tirasse dúvidas sobre alguns textos escritos com os quais eles tinham contato.

Um fato que, na opinião de Lourdes, também contribuiu para que ela conseguisse ler e escrever mais efetivamente foi o fato de ela não desistir de tentar aprender, indo sempre à biblioteca, perguntando para quem pudesse ajudar, enfim, interessando-se em avançar como leitora, dada a importância que isso tinha para ela, apesar dos impeditivos. Assim, criticava a postura que muitos surdos acabavam tomando nesse contexto:

Eu achava que os surdos não gostavam de ler o Português, que ler era difícil (pra eles) e não gostavam. Gostavam mais dos sinais, de bater papo, essas coisas... Era pouca leitura. Por exemplo: (?) eu dizia: “você precisa ler, não só gostar de contas.” (as contas eram mais fáceis do que o Português. Ouvintes entendem, mas surdo não). Eu falava: “tem que estudar”. Poucos surdos gostam do Português (?). Gostam mais de matemática. Outros não, ao contrário. (?) Na minha opinião, é mais importante ler o Português, mas eles não querem. (idem).

Neste sentido, Lourdes considerava que os sinais eram importantes para o desenvolvimento dos surdos, mas a oralidade também auxiliava, pois no caso dela, por exemplo, havia facilidade em fazer a leitura labial e oralizar. Assim, ambos os recursos eram utilizados no processo de atribuição de sentidos:

[...] Falavam, por exemplo, mostravam o livro e falavam com a boca bem aberta, a palavra vaca, (por exemplo). Eu entendia... As coisas ficam mais fáceis com o sinal e a oralidade, a boca bem aberta. Eu entendo. Antes, quando eu era pequena, eu não entendia os sinais. Depois, me acostumei e passei a entender os sinais (...) Tenho os dois (LIBRAS e oralidade). Desenvolvi a LIBRAS que é própria do surdo e a oralidade, porque é mais fácil a comunicação com os ouvintes. Eu percebi... (?) Eu não entendo tudo que é oralizado, É importante a LIBRAS e eu entendo os dois. (Anexo 2/ 1º. Período).

Quando fez seu depoimento, disse que não se considerava uma boa leitora e que precisava ler várias vezes para compreender e, ainda assim, podia ter dúvidas. De qualquer modo, Lourdes era uma referência para os amigos surdos, além de escrever de

maneira bastante articulada quando trocava mensagens por e-mail ou mensagens de celular com a pesquisadora. Também lia as legendas dos filmes e de telejornais, tendo desenvolvido tal habilidade pelo fato de alugar filmes e assisti-los em casa: **“Às vezes, eu pegava (locava) filmes sozinha... Minha família não gostava, mas eu falava: “eu não faço nada em casa” (?) eu só vou ver um filme...”** Todos eram legendados, aí eu entendia. Também percebia o jeito do filme, o contexto, as falas... Eu entendia algumas” (Anexo 2/ 1º. Período).

Na faculdade, Lourdes relatou que estava conseguindo entender as disciplinas e as explicações dos professores, pelo fato de ter uma intérprete ao lado:

Todos os surdos querem, têm vontade de aprender a ler tudo, mas não têm intérprete. No passado não tinham intérprete, mas na minha opinião é melhor o intérprete com o surdo, além dos professores de Português, Matemática, História (?). (Tem que ser) junto com o (professor) ouvinte. Aí há trocas. (O surdo) aproveita (melhor a aula). Junto com o intérprete, ele explica tudo (Anexo 2/ 2º. Período).

Segura de si mesma, Lourdes considera que tanto os ouvintes como os surdos podem ter o mesmo desempenho, desde que se dediquem às suas tarefas: **“Eu percebo que o ouvinte não é mais inteligente que o surdo. É a mesma coisa (...)”** (Anexo 2/ 2º. Período).

Em síntese, conforme o Anexo 2 (vide Anexos), as principais influências que Lourdes recebeu para que se tornasse uma leitora, foram: *o pai, os irmãos, a mãe* (ainda que não parecessem ter tanta boa vontade), *as professoras, colegas e fonoaudiólogas do CEPRE, as fonoaudiólogas do A.S., os colegas* e alguns *professores da escola de ouvintes*, assim como *os colegas que fez na igreja* que freqüentava e as visitas às *bibliotecas*.

Do mesmo modo, a experiência que teve com a *oralização* a auxiliou bastante, segundo seu relato, associada ao aprendizado da *LIBRAS*. Também importantes foram os materiais de leitura que foi tendo acesso desde a infância, como os *gibis, jornais e revistas*, repletos de imagens que chamavam sua atenção e a faziam questionar o que acontecia fora de sua casa, fora de seu mundo... Livros e histórias sempre faltaram em sua formação e, de alguma maneira, Lourdes sempre buscou por eles.

O fato de conseguir *intérpretes* de língua de sinais que a auxiliassem, foi fundamental para que pudesse dar sentido a muitos fatos cotidianos. Foi assim que conseguiu ingressar numa *faculdade* e aprimorar-se na compreensão de muitos aspectos.

Igualmente importante para isso foi o fato de *ingressar no mercado de trabalho* e ampliar sua atuação, assim como o fato de se corresponder por *cartas* com vários conhecidos.

Conseguir navegar pela Internet, enviar mensagens eletrônicas por e-mail e por celular, ler legendas em filmes e TV, também fizeram com que Lourdes pudesse desenvolver-se como leitora e exercer sua cidadania.

5.4. Valdir

Aos dois anos, aproximadamente, Valdir estava brincando na cozinha; subiu numa cadeira, chegou até uma mesa e subiu nela. Caiu de costas no chão e bateu a cabeça. Foi levado ao hospital pela mãe, desesperada. Voltaram depois para casa, mas com o passar dos dias, o filho acabou ficando surdo profundo.

Embora não se lembrasse dessa história, sua mãe a contava, detalhadamente:

Minha mãe estava lavando roupa no fundo da casa quando ouviu o barulho. Correu rápido para a cozinha. Tentou me acordar e me levou ao hospital. Aí cuidaram de mim lá, voltei para casa e tinha muita dor. Chorava muito (por causa) dos ferimentos. Depois de um tempo, fui melhorando, mas continuava indo ao médico (quase sempre). Minha mãe notava meu olhar parado (tinha algo de errado comigo) e ficou preocupada. Pensava: “o que está acontecendo?” Aí perguntava ao médico que disse que eu estava surdo (Anexo 2/ 1º. Período).

A partir daí, a mãe de Valdir foi desenvolvendo meios de conversar com o filho, apesar de não saber a língua de sinais. O mesmo, entretanto, não acontecia com os demais ouvintes: **“Com os outros (a comunicação) não era tão boa. Com a minha mãe era melhor, porque ela fazia com calma (os movimentos) da boca... Devagar... Os outros não faziam assim.”** (idem).

Valdir falava da mãe sempre com um carinho especial, descrevendo minuciosamente como ela fazia para falar, de modo que ele entendesse e desenvolvesse habilidades para a leitura labial:

[...] ela (mãe) mexia os lábios, fazia movimentos bem grandes com a boca, enquanto os outros faziam pequenos movimentos (que não ajudavam muito). Era difícil... As pessoas faziam diferente. (Às vezes) faziam certo também, mas com a minha mãe era mais fácil do que com os outros (a comunicação) (Anexo 2/ 1º. Período).

O pai (que havia sido agricultor e depois tornou-se jardineiro, ao mudar para Campinas, quando o filho único tinha oito anos), não ficava muito em casa e também

conversava pouco com o filho (o que não mudou ao longo dos anos). Assim, Valdir estabeleceu um contato grande e de muita confiança com a mãe: “[...] **eu sempre conversei com a minha mãe... Cresci, conversando, batendo papo com ela. Mas com o meu pai não. Ele tinha um jeito ruim (...)**” (idem), apesar da falta de uma língua, efetivamente.

Valdir sentia-se muito triste e sozinho, porque via os ouvintes conversando, não entendia, e não encontrava ninguém parecido para ter contato:

Como eu ia conversar (comunicar-me) com os outros? Era difícil. Eu não tinha vontade. Os ouvintes só falavam, falavam... Eu estava sozinho no mundo. Minha vida foi difícil! Eu olhava os ouvintes conversarem... Olhava, olhava as bocas (se mexendo). Que chato! Também olhava a TV e não via surdos lá. Não tinha graça! Chamava (alguém) e perguntava: “o que é isso?” (Mas) me explicavam pouco... Explicavam tudo resumido sobre a TV. Como eu ia aprender? Era difícil... (idem).

Diante disso, Valdir recorria à mãe, nesse período, basicamente para pedir explicações do que se passava em sua volta e também sobre o que precisava aprender na escola de ouvintes, onde fora matriculado; tinha muitas dificuldades, pois não contava com intérprete em sala ou um professor que pudesse ajudá-lo:

Eu pegava o lápis, o caderno... Olhava, copiava as frases no caderno; as palavras... O caderno ficava cheio de palavras, (mas) como iam me ajudar (a entendê-las)? Quem (me ajudaria)? Eu tinha minha mãe... Eu pedia pra ela me ajudar e esperava ela terminar o trabalho em casa. Aí ela sentava comigo com calma, pegava o caderno, me mostrava (as coisas). Eu perguntava se ela podia ajudar e ela dizia que sim; me mostrava as palavras, como ler a palavra e ela interpretava pra mim, explicava. Aí eu entendia. (Assim) eu sabia (podia) escrever. (idem).

Começou a sentir medo pelo fato de estar tão sozinho e não conseguir resolver a situação: “[...] **Eu (sentia) medo na escola de ouvintes. O professor falava rápido demais e eu estava (me sentindo) sozinho**” (idem). A mãe, entendendo o caso do filho, não queria que ele continuasse numa escola de ouvintes:

Na escola de ouvintes, eu me sentia sozinho. Tinha medo. A professora ouvinte falava rápido demais e eu ficava sozinho. A professora escrevia e eu (me sentia) desestimulado (?). Em todas as séries (1ª, 2ª, 3ª, 4ª) isso era igual. Era difícil... Eu me sentia triste e chorava, porque eu tinha medo das provas, não entendia nada. (idem).

Nessa época, os gibis foram de grande importância para que ele pudesse conseguir, minimamente, atribuir algum significado para o que estava escrito, através das imagens – ou apenas memorizar as palavras - e continuar a tentar aprender:

Então, eu me lembro que sempre procurava (os significados das) palavras. Via, via palavras... (Por exemplo), eu via um livro ou gibi, como o do Pato Donald... Eu lia, via os balões, frases e via, comparava o desenho com a escrita, os balões (novamente) e tinha vontade (de saber os significados). Eu me perguntava sobre o que era aquilo (?) (que eu não sabia). Eu pegava o lápis, o caderno... Olhava, copiava as frases no caderno; as palavras (...) (idem).

Em casa, Valdir tentava ler os gibis, folhear livros, revistas ou jornais, para aprender mais, uma vez que os professores estavam ajudando pouco. Valdir relata que “[...]só copiava e (precisava) de paciência e tempo (pra aprender)” (idem), o que não ocorria na escola regular, obviamente.

Em suas palavras: **“Eu tinha muita preocupação com Português, com as palavras, porque eu não sabia ler. Eu tinha interesse nas palavras (...) eu tinha vontade de aprender mais palavras, ler livros, gibis...”** (idem).

Enquanto não conseguia achar uma solução para o filho, a mãe de Valdir ajudava-o em casa, além de matriculá-lo, paralelamente, numa escola para surdos, o que foi uma grande alegria para ele, pois encontrou crianças como ele, pela primeira vez: **“Eu via e ficava espantado com os surdos. Era legal aprender as coisas!”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Houve um momento em que Valdir destacou-se na escola especial, pois os demais alunos pareciam bastante aquém de seus conhecimentos, já que tinha freqüentado a escola regular, conforme sua opinião:

Chegando na escola, eu conheci muitos surdos... Comecei a estudar na sala especial e escrevia, escrevia... A professora ensinava os surdos e escrevia na lousa, eu entendia, mas os outros alunos não, porque eu já tinha freqüentado a outra escola e eles não. Então, todos ficavam espantados porque eu já sabia (tinha freqüentado uma escola até 3ª. série). Eles não conseguiam ler as palavras e eu mostrava aos menores e eles se espantavam (Anexo 2/ 1º. Período).

Com o tempo, Valdir parou de freqüentar a escola de ouvintes, entretanto, começou a achar que, na escola de surdos, estava ficando atrasado também, ao longo do período letivo:

[...] Então fui ficando entediado, porque no grupo de surdos era todo dia igual; as mesmas coisas... Eu não queria mais voltar lá. Eu continuei na escola (regular) até a 4ª. série. (...) ensinavam (como se fosse) para crianças e eu já tinha passado pela 1ª., 2ª., 3ª. séries estudando com os ouvintes, então eu entendia (mais) e os surdos (dessa escola) ainda não (idem).

Terminou o ano sem nenhuma motivação e não queria mais voltar à escola de surdos. Contudo, um dia na rua, perto de casa, encontrou uma professora que o conhecia – da escola de surdos – e queria que ele voltasse a estudar lá, porque ela iria lhe dar aulas. Valdir gostava dessa professora e chamou sua mãe para conversar com ela. Depois dessa conversa, sua mãe conversou com a professora da classe de ouvintes – que ele já estava novamente freqüentando – e explicou que o filho precisaria sair mais cedo para freqüentar também a escola de surdos. Assim, Valdir era levado pela mãe até a escola de surdos, todos os dias (apesar de trabalhar fora de casa, fazendo faxinas) e começou a ter aulas com a professora que o havia encontrado.

No entanto, a professora ficou doente, num determinado momento do ano letivo, e parou de trabalhar. Imediatamente, Valdir parou de freqüentar a escola especial: **“Nunca mais foi à escola especial (?). Eu continuei, então, a 3ª. série regular, na escola de ouvintes e não fui mais à escola com o grupo de surdos. Assim, prossegui meus estudos”** (idem).

Vale ressaltar que Valdir gostava muito de ter contato com os amigos surdos, já que antes supunha que não existissem (sic): **“No passado, eu tinha amigos surdos porque eu ia à escola, (mas antes disso) quando eu era pequeno não encontrava surdos. (Não via) sinais, nada, dentro da escola. Depois (?) demorou e eu encontrei mais surdos (?)”** (idem). Achava difícil manter amizade com ouvintes e tinha poucos amigos assim, de fato:

É difícil ter amigo ouvinte... Tive poucos. Quando criança, só brincava, ficava em casa e conversava pouco (?). Eu apontava (para as coisas às quais me referia) e era difícil para o ouvinte (entender). Já com os surdos era diferente. (Podíamos) conversar em libras, demoradamente, sobre a vida, o jeito do surdo! (idem).

Apesar disso, prosseguiu seus estudos na escola de ouvintes, com todas as dificuldades que já tinha encontrado lá e, com mais ou menos uns doze anos, através de uns amigos vizinhos, Valdir conheceu outros surdos que não sabiam sinais também, com quem manteve contato; esses apresentaram outros amigos, também surdos, que faziam parte de uma associação.

Os surdos que ficaram amigos e que faziam parte da associação convidaram Valdir e os outros amigos, que também não sabiam a língua de sinais, para que

conhecessem a instituição. Valdir explicou para a mãe o que estava havendo, pediu dinheiro para o ônibus e foi com os amigos até lá.

Um outro universo aproximou-se de Valdir, a partir do momento em que chegou à Associação de Surdos e teve contato com a língua de sinais:

Fomos (e quando cheguei lá) eu vi duas pessoas conversando em sinais. Fiquei espantado! Não entendia nada! O meu amigo também não... Nós éramos pequenos e os outros eram maiores, então sabiam os sinais. (Eu pensava): o que (é isso/ que estão falando)? Eu estava curioso e fui aprender. (Pegava) ônibus e ia. (Comecei a) aprender sinais diferentes (...) Fiquei mesmo espantado! Eles me convidaram pra entrar, mostraram a casa; subimos (em outro andar) para uma sala. Havia muitos surdos. Cumprimentamo-nos. Eu, então, pedi que fizessem o favor de me ensinar os sinais. Eu perguntava, perguntava e ia aprendendo aos poucos (...) Eles sabiam os sinais e conversavam (de modo) diferente. Eu olhava e ficava espantado com os sinais. Era diferente! Legal... Eu perguntava vários sinais, várias coisas e aprendia. Eu gostava muito e ficava alegre! Era maravilhoso! (Anexo 2/ 1º. Período).

Assim, Valdir passou a freqüentar a Associação todos os dias (até a idade adulta) e a gostar muito de comunicar-se em sinais. Para tentar ler, Valdir **“comparava as palavras e também procura no dicionário os significados delas. Pensava no sinal (correspondente)”** (Anexo 2/ 1º. Período) e lembrava-se de uma imagem associada.

Nesse processo, ao ter contato com muitas experiências dos surdos mais velhos na associação, com a língua de sinais e os livros a que tinha acesso, Valdir foi se tornando um leitor do Português e, quando adulto, depois de trabalhar em algumas indústrias (verificando a qualidade de peças), tornou-se um instrutor de língua de sinais numa instituição pública de apoio à escolaridade dos surdos. Gostava de contar histórias para crianças, em LIBRAS, o que não havia acontecido em sua própria infância.

Valdir havia concluído o Ensino Médio, sem o auxílio de intérpretes, e sempre se atualizava, lendo diariamente um jornal, acessando a Internet para fazer pesquisas, enviar e-mails, etc., assistindo a filmes legendados, bem como aos telejornais com o serviço de closed caption.

Casou-se com uma surda profunda, teve um filho ouvinte que aprendia os sinais com os pais e estava com oito anos na época da entrevista: **“[...] eu e minha esposa (também surda) conversamos com o meu filho (ouvinte) e ele vê os sinais e aprende a se comunicar; desenvolve-se. Se ele tem alguma dúvida, pergunta e vai aprendendo (assim como) um ouvinte. (É a mesma coisa; como qualquer outra) criança”** (idem).

Valdir gostava de estar com a família e também de encontrar-se com outros surdos, freqüentemente, numa igreja, além de continuar indo à Associação, sua velha conhecida.

Resumidamente, pode-se indicar os principais mediadores na história de formação de Valdir como leitor, de acordo com o Anexo 2 (vide Anexos): *a mãe, a professora da escola especial, os amigos surdos e a Associação*, assim como poucos *ouvintes* da escola regular que estudou e outros com quem teve contato, ao longo de sua vida.

A *língua de sinais* foi decisiva para o seu desenvolvimento e apropriação da leitura e da escrita, o que foi também favorecido pelo contato que teve com *gibis, livros, dicionários e jornais*.

Neste sentido, o fato de ingressar no *mercado de trabalho* e, logo depois, conseguir ocupar uma vaga como instrutor de LIBRAS numa instituição de apoio à escolaridade dos surdos, fazia com que Valdir continuasse a desenvolver-se pelo contato diário que tinha com livros e jornais e as crianças surdas.

CAPÍTULO 6 – O QUE AS HISTÓRIAS NOS DIZEM

*Que existe mais, senão afirmar a multiplicidade do real?
A igual probabilidade dos eventos impossíveis?
A eterna troca de tudo em tudo?
A única realidade absoluta?
Seres se traduzem.
Tudo pode ser metáfora de alguma outra coisa ou de coisa alguma.
Tudo irremediavelmente metamorfose!
(Paulo Leminski)*

Pensando em aspectos comuns na constituição dos quatro sujeitos surdos que nos contam suas histórias de leitura, o chamado *letramento visual* (REILY, 2003, apud GESUELI e MOURA, 2006) toma uma posição de destaque.

As imagens e fotos que acompanhavam os jornais com os quais os depoentes tiveram contato, bem como as ilustrações dos gibis, as fotos em novelas impressas, enfim, um conjunto de ícones que podiam subsidiar alguma atribuição de sentidos e significados por parte dos surdos à escrita, foram fundamentais para que pudessem, em primeiro lugar, compreender a função social da escrita que vinha acompanhada e, a partir disso, apreender as informações que eram veiculadas através dela. Nesse contexto, o processo de *letramento* dos mesmos pôde ser ampliado, de maneira geral, uma vez que suas habilidades em atividades de leitura e escrita puderam ser desenvolvidas nessas práticas sociais onde a língua escrita estava inserida (SOARES, 2003).

Nas palavras de Walty, Fonseca e Cury (2006), “escrita e imagem estão indissociavelmente ligadas, seja porque têm sua origem no traço, seja porque há escritas pictográficas, seja porque se complementam ou se justapõem em livros, revistas, cartazes, etc.” (p.16).

É importante salientar, neste sentido, que, se no processo de leitura dos ouvintes, principalmente, proficientes, vislumbram-se imagens construídas pelas palavras, e isso significa dizer que, sem gravuras, necessariamente, ou quaisquer ilustrações, imagens formam-se na mente do leitor “por força de recursos utilizados, de ordem fônica, gráfica, morfo-sintática, atravessados sempre pela rede de significações” (WALTY, FONSECA e CURY, 2006, p. 48) - indicando o investimento do leitor no texto - no caso dos leitores surdos, especificamente, o processo inverso (imagens /associação de palavras) tomou uma dimensão muito intensa, no processo inicial de apropriação da palavra escrita. Assim, num

ciclo contínuo e dialético, as imagens possibilitavam a *criação* (através do pensamento/*visualização mental*) de palavras.

Embora não seja o objetivo deste estudo a verificação *de fases* do desenvolvimento da escrita das crianças ouvintes ou surdas, faz-se importante destacar o fato de os recursos icônicos estarem presentes no processo inicial de escrita e leitura das crianças ouvintes (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; LÚRIA, 2001), mas o que se pretende focar aqui é a *natureza fundante das imagens* para a abertura de possibilidades de apropriação da escrita, posteriormente, pelos surdos⁹¹.

Para Gesueli (2006), a imagem é um fator constitutivo no processo de letramento dos surdos. A autora refere-se também ao aspecto visual da leitura-escrita como sendo um facilitador no processo de aquisição da linguagem escrita, no caso o Português, como segunda língua: “No caso do ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo” (p. 120).

Através dos relatos obtidos na presente pesquisa, pode-se dizer que as imagens, além de *facilitadoras* no/do processo de letramento dos surdos e aquisição da língua escrita, como salienta Gesueli (2006), são *imprescindíveis* para que os tais processos desenvolvam-se com êxito, principalmente no caso de surdos, filhos de pais ouvintes, que têm acesso tardio à língua de sinais (ou a alguma língua), o que, infelizmente, representa um grande número de sujeitos.

Diante da interpretação de Gesueli (1998, 2006), assim como de Machado (2000), Costa (2001) e Quadros (1997, apud PEIXOTO, 2006) que tratam do uso de elementos viso-espaciais da escrita como “fator promotor do avanço nesse processo” (PEIXOTO, 2006, p. 213), enfatiza-se com esta pesquisa que, sem esses elementos, a constituição dos quatro sujeitos surdos como leitores proficientes não seria possível, conforme seus relatos, além das formas de mediação com a leitura relatadas, que serão

⁹¹ Ver a respeito do processo de aquisição da língua escrita/ alfabetização de crianças surdas e utilização da escrita de língua de sinais (signwriting), em Quadros (1997) (disponível em <http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.doc> Acessado em 27/12/2006), onde a autora demonstra como as referidas crianças estabelecem relações diretas da língua de sinais para a escrita. Ver também Silva (2001) que trata do desenvolvimento da escrita do aluno surdo.

tratadas posteriormente. As imagens e os elementos viso-espaciais da escrita, são, portanto, elementos intrínsecos ao processo de apropriação da leitura pelos surdos⁹².

Para Peixoto (2006), “*parece*⁹³ ser por meio da língua de sinais, assim como da análise dos aspectos viso-espaciais da escrita, que a criança surda constrói os caminhos que, substituindo a fala, lhe conduzem a uma compreensão mais avançada do sistema de escrita” (p. 225/226). Diz ainda que, corroborando o estudo de Machado (2000), também não identifica em sua pesquisa qualquer evidência de fonetização da escrita. Segundo a autora, mesmo as crianças que conseguiam oralizar alguns dos sinais apresentados não faziam uso dessa competência no momento de produzir a escrita, “confirmando que *não parece*⁹⁴ ser mesmo este – o som – o caminho mais confortável” (p. 228).

Neste contexto, as histórias dos sujeitos entrevistados permitem dizer que *foi* por meio da língua de sinais e dos recursos visuais que os mesmos puderam compreender a linguagem escrita, como sistema simbólico, tendo o mesmo papel/ função da fala. Do mesmo modo, estendendo as considerações de Peixoto (2006) sobre as crianças surdas que, mesmo conseguindo oralizar alguns sinais, não fazem uso da oralidade no momento da produção escrita - não parecendo ser o som ou a oralização, o caminho percorrido - há a confirmação na presente pesquisa de que o som *não foi*, de fato, o caminho utilizado pelos surdos - profundos ou com grande perda auditiva - entrevistados.

Todos os sujeitos que relataram o grande interesse pelas imagens e novas perspectivas de compreensão - que surgiram, em sua maioria, através de algum adulto que lia um jornal em suas casas - fizeram-no com intuito de indicar como esses contatos foram importantes para suas respectivas histórias de formação como leitores e de como as imagens puderam ser uma das primeiras referências, dos primeiros sinais de um mundo que os cercava, mas que ainda era muito desconhecido, fosse pela falta de uma língua partilhada, fosse pelas poucas referências que tinham de seus familiares acerca desse entorno social.

⁹² Nesse ínterim, ver também Quadros (1997) que, através dos estudos de Fok, vanHoek, Klima & Bellugi (1991, apud QUADROS, op.cit.), aponta que crianças surdas conectam a língua escrita com sua língua nativa, a ASL, a língua de sinais americana. Segundo a autora: “Ao observar-se o sistema escrito da ASL, percebe-se que há aspectos relacionados a ASL. Isso é claramente observado em (a) onde o sinal ao lado da produção escrita é semelhante a sua representação escrita (...)” (p. 10). Para a autora, não somente no nível da palavra, mas no nível da estrutura da língua também, acontece a relação entre a língua de sinais e a escrita (no caso a signwriting).

⁹³ Grifo nosso.

Através das imagens, as palavras surgiram às vistas, quando a língua de sinais tomava uma posição de destaque também. Neste sentido, os *sinais cumpriram a função da fala para os ouvintes*, como já indicado, no que diz respeito à apropriação da língua escrita “como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1998), pois, de acordo com o mesmo autor, a escrita constitui um simbolismo de segunda ordem⁹⁵ que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto.

Isso significa dizer que, como a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem oral que expressam os signos das relações e “entidades reais” (Cf. VIGOTSKI, idem), no processo de aquisição da língua escrita, gradualmente, o elo intermediário (a fala) desaparece e a escrita converte-se num sistema de signos que simboliza já diretamente as “entidades reais” e as relações entre as mesmas. Do mesmo modo que crianças ouvintes utilizam a fala, portanto, neste processo, as crianças surdas recorrem à língua de sinais, conforme relatado pelos sujeitos desta pesquisa.

De qualquer modo, vale ressaltar que várias tentativas de alfabetizar a criança surda através do Português já foram feitas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do Português sinalizado⁹⁶. Conforme Quadros (1997b), “apesar de todas essas tentativas, evidencia-se o fracasso da aquisição do português por alunos surdos⁹⁷ (p.13), de modo geral.

Neste contexto, Quadros (1997b) ainda alerta:

Desconhecendo ou ignorando a representação escrita das línguas de sinais, os precursores dessa discussão acenaram a possibilidade de alfabetizar surdos na escrita da língua oral-auditiva considerando tal sistema suficientemente autônomo para tornar possível a alfabetização visual (Ferreira-Brito, 1993). No entanto, observa-se que esse processo não está acontecendo naturalmente. Alfabetizadores percebem que quando a criança surda atinge o nível silábico de sua produção escrita, ela se apóia na leitura labial da palavra. Esse processo acontece até a criança precisar passar do nível da palavra para o nível textual,

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ Enquanto a fala é um simbolismo de primeira ordem.

⁹⁶ Português sinalizado é um sistema artificial usado no ensino da língua escrita (Português) para os surdos. Esse sistema emprega sinais da LIBRAS e coloca-os na estrutura do Português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade lingüística da LIBRAS, é usado como um meio de ensino do Português, não sendo um sistema lingüístico efetivo (“verdadeiro”) numa ou noutra língua referidas. Neste sentido, ver Quadros (1997).

⁹⁷ Para mais detalhes sobre a produção escrita do português de alunos surdos ver Fernandes (1990) e Góes (1996).

nível em que os problemas com o português escrito permanecem tendo em vista a limitação da leitura labial. Fato esse constatado por Nobre (1996): os alunos surdos não apresentam maiores problemas ortográficos. Parece que a criança surda não ultrapassa a interface do léxico com a sintaxe no português, isto é, do nível da palavra para o nível da estrutura dessa língua (p. 13/14).

Contudo, como lembra Souza (1998), é importante que se atente para o fato de que pode haver a reprodução, na formulação de um programa de ensino bilíngüe para surdos, os mesmos equívocos cometidos no “ensino” da escrita para a criança ouvinte:

A decorrência para a prática de "ensino" de língua, seja da L1 como da L2, quaisquer que sejam, é que o processo de construção do objeto lingüístico não pode e não deve ser reduzido à pura exposição das formas da língua, a um ensino descontextualizado, desvinculado da historicidade da relação professor-aluno, como se a língua pudesse ser reduzida à assimilação passiva de um sujeito em condição biológica para fazê-lo. Eis por que, apesar da obrigatoriedade do ensino básico, a cada ano a escola vem produzindo uma população de indivíduos que, apesar de falarem uma língua, fracassam na compreensão da escrita e, em conseqüência, interrompem seu percurso escolar ainda no 1º grau. Todo movimento da práxis pedagógica converte-se, assim, num mecanismo de "produção" de estudantes que não aprendem, apesar de os discursos idealistas, tecidos no seio da instituição de ensino, defenderem tese contrária. (SOUZA, 1998)⁹⁸.

Assim, para a autora, quando se postula, por exemplo, que a aquisição da LIBRAS (e do Português) seja reduzida à presença de um usuário surdo fluente em sinais — cuja função seria, basicamente, a de oferecer dados lingüísticos a alunos surdos — poderiam converter a Libras, como foi feito com o Português escrito, em língua morta, da mesma maneira que nos casos de fracasso do “ensino” da escrita para ouvintes. Para Souza (1998), não seria essa “uma ‘língua fria’, sem qualquer utilidade para os sujeitos, sem papel nenhum para a construção de sua identidade?”⁹⁹

Isto posto, nas histórias narradas pela presente pesquisa, do mesmo modo que Souza (1998) destacou em seu trabalho, foi somente quando houve inserção no fluxo vivo do Português que os surdos em questão puderam (re)construir-se sujeitos, pela Libras. Neste sentido, a língua de sinais também não se apresentou a eles de modo transparente e sem mediação, assim como se observa nos depoimentos do Anexo 2.

⁹⁸ Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acessado em 27/12/2006.

⁹⁹ Idem.

Nas palavras de Souza (1998), é no “dinamismo, ou no movimento dialético que a dialogia funda, que o mundo faz sentido [...], não só o mundo externo mas aquele seu, interno; produto social, sua consciência se organizou”¹⁰⁰.

Isto posto, enfatiza-se neste contexto que, nas histórias narradas, a língua de sinais foi fundamental para a associação das imagens com as palavras, como relatou Luciano, filho de pais surdos, por exemplo:

Meu pai sempre (leu). Eu perguntava, perguntava, perguntava o que era (algum assunto do jornal). Lia, lia, lia sempre e é assim até hoje, como adulto (...) (Lia) tudo: frase...Encontrava (várias palavras) que não sabia associar com o português. Procurava no jornal, lia e perguntava para o meu pai e ele fazia em sinais. Eu via e entendia. Aí eu começava a ler. Me esforçava...

Os surdos, filhos de pais ouvintes, também precisaram da presença da LIBRAS (ou os sinais caseiros, inicialmente) para interpretar os textos escritos, ainda que tivessem aprendido os sinais e de maneira mais efetiva a escrita, posteriormente:

[...]. Eu perguntava se ela podia ajudar e ela dizia que sim; me mostrava as palavras, como ler a palavra e ela interpretava pra mim, explicava. Aí eu entendia. (Assim) eu sabia (podia) escrever... (Valdir – Anexo 2/ 1º. Período) (...) Quando eu era pequeno, na fazenda, eu via meu pai e ele lia o jornal... Eu perguntava: “o que é isso?” Além de ver meu pai com o jornal, tinha livros na estante e meu pai lia. Eu perguntava sobre e meu pai explicava. Eu não conseguia entender ele (direito) (Ângelo – Anexo 2/ 1º. Período). Sim, era difícil quando eu era jovem e ia aprender as palavras. Não sabia (o que elas significavam). Eu comparava as palavras e também procurava no dicionário os significados delas. Pensava no sinal (correspondente) e me lembrava da imagem... (Valdir – idem).

Nas palavras de Ângelo, “**o surdo (compreende) a história pelo visual, pelos sinais, a LIBRAS. Ao contar a história pelos sinais, o surdo percebe junto e apropria-se da informação. O surdo não aprende se só ler as palavras do texto. Não pode. Entende algumas palavras soltas, mas não entende o contexto, a idéia, o sentimento. Não entende! É difícil pra ele**” (Anexo 2/ 2º. Período).

Neste íterim, é fundamental compreender e enfatizar o processo de letramento na surdez como multimodal, como foi apontado inicialmente neste trabalho, onde mais de um código semiótico é utilizado (SOUZA, 2001), sendo permeado por códigos variados de significação, nas histórias narradas pelos sujeitos surdos que se

¹⁰⁰ Idem.

constituíram leitores, nesta pesquisa. Conforme os dados obtidos, há que se ressaltar que a LIBRAS é fundamental e facilitadora, por excelência, nesse processo.

Assim, as imagens que eram veiculadas pela T.V., em telejornais, as imagens das histórias em quadrinhos e outros suportes textuais foram imprescindíveis para que o processo de apropriação da língua escrita se iniciasse: “[...] **eu me lembro que sempre procurava (os significados das) palavras. Via, via palavras... (Por exemplo), eu via um livro ou gibi, como o do Pato Donald... Eu lia, via os balões, frases e via, comparava o desenho com a escrita, os balões (novamente) e tinha vontade (de saber os significados)**” (Valdir – Anexo 2/ 1º. Período).

Os sujeitos entrevistados sintetizam essas experiências, tal como Ângelo narrou:

Via fotos no jornal que meu pai lia e perguntava pra minha mãe: “o que (é isso)?” E minha mãe falava que era sobre roubo, política, mentiras (por exemplo) (...) Eu comecei a ler Tio Patinhas porque era fácil... Lia, lia, porque tinha desenho e tinha relação com a escrita (...) Eu via desenho, foto-novela (?), via Tio Patinhas e outras (revistas) com fotos e com expressão facial combinava (imagem e escrita) (Anexo 2/ 1º. Período).

Diante do exposto, como os sinais assumiram as funções da fala (no caso das crianças ouvintes), uma decorrência imediata seria o fato de as crianças surdas necessitarem da língua de sinais não só para acompanharem as atividades práticas, como também para assumir um papel específico em sua realização, assim como Vigotski (1998) demonstrou que a fala da criança ouvinte é tão importante quanto a ação para executar alguma tarefa, e quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação que a criança procura executar, como um todo.

Assim, compreendendo a atividade de leitura como uma ação complexa que a criança necessita desenvolver e, considerando o fato de que a fala, muitas vezes, adquire uma importância tão fundamental que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não conseguem resolver uma situação, conforme Vigotski (1998), pode-se afirmar que a língua de sinais tem o mesmo caráter vital que a fala, nesses processos¹⁰¹. As entrevistas que contêm as histórias de constituição dos sujeitos surdos (categorizadas no Anexo 2),

trouxeram essa característica da língua de sinais. Nas histórias de Luciano e Ângelo , por exemplo:

Quando eu comecei a estudar no INES, a professora usava LIBRAS e foi aí que eu descobri as palavras (os sentidos) e então comecei a entender, a ler. Eu era criança (?) (...) A professora do INES usava LIBRAS, sem Português. Um exemplo: tinha um texto em Português, então ela lia primeiro e depois fazia (a tradução para) LIBRAS. Depois, eu perguntava algumas palavras desconhecidas e ela me explicava (de um jeito?) mais fácil. Por isso, eu aprendi muita coisa. Eu adoro conhecer cada palavra. (Luciano - Anexo 2/ 1º. Período).

(Me) ensinaram a ler o Português através da explicação... Então, as pessoas surdas entendem o Português através da explicação do contexto (comparação?) Português e LIBRAS (Ângelo - Anexo 2/ 1º. Período).

Diante do exposto, com a aquisição da língua de sinais (ocupando o lugar da fala), esta poderia passar a dirigir, determinar e dominar o curso da ação, surgindo a função planejadora dos sinais, além da função de refletir o mundo exterior, nas palavras de Vigotski (1998). Como o autor menciona: “num primeiro estágio, a fala *acompanha* as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, *preceder* a ação” (VIGOTSKI, 1998, p. 37).

Neste ínterim, sem a língua de sinais, os surdos entrevistados poderiam não conseguir agir com êxito, nas atividades de leitura exigidas cotidianamente: **“Eu não sabia nada. Zero! Sentia que na minha cabeça que não tinha (nada)... Zero! Ler, ler, parecia... Ponto, interrogação, nada, nada, só copiava, copiava, mas sentia que não conhecia nada...”** (Ângelo – Anexo 2/ 1º Período). Assim, provavelmente, o processo de solução dos problemas continuaria sendo tentado de forma dispersa e caótica, pelos sujeitos em questão¹⁰².

Ainda neste contexto, Peixoto (2006) destaca que sua pesquisa *sugere* que a língua de sinais seja imprescindível no processo de construção da escrita. Diante dos dados obtidos no presente trabalho, pode-se afirmar que a língua de sinais *é*, realmente,

¹⁰¹ Gesuéli (1998, 2006) chama a atenção para o fato de que a aquisição do Português escrito pelo surdo é complexa, pois além do trabalho envolvido no ensino da escrita, o sujeito surdo está diante de uma segunda língua.

¹⁰² Os estudos de Ferreira-Brito, 1986; Karnopp, 1994; Quadros, 1995 (apud QUADROS, 1997), apontam para o fato de que “o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à

imprescindível no processo de apropriação da língua escrita e no desenvolvimento da leitura.

Mesmo no caso de Lourdes, a entrevistada com mais influências da oralidade em seu processo de formação, a língua de sinais assume um papel fundamental quanto ao processo de significação e desenvolvimento da mesma como leitora:

A leitura de Português é difícil, sabe? A leitura é difícil, mas os sinais não são (...) Falavam, por exemplo, mostravam o livro e falavam com a boca bem aberta, a palavra vaca, (por exemplo). Eu entendia... As coisas ficam mais fáceis com o sinal e a oralidade, a boca bem aberta. Eu entendo. Antes, quando eu era pequena, eu não entendia os sinais. Depois, me acostumei e passei a entender os sinais (...) Eu conseguia (entender?) só o mais importante. Tentava, tentava... Procurava, “enrolava” pra ler tudo. Muito difícil o Português. Eu tentava ler muito pra não trocar (as letras?)... Não entendia quase nada do que lia, mas precisa ler (?) (Anexo 2/ 1º. Período).

Pode-se, diante do exposto, refletir sobre o papel dos gestos como signos visuais que contém a futura escrita da criança ouvinte, tratado por Vigotski (1998) e o papel dos sinais no processo dessa aquisição, no caso da criança surda.

Segundo Vigotski (1998), o primeiro indício que revela a ligação dos gestos à origem dos signos escritos seriam os rabiscos das crianças. No ato de desenhar, observou-se que, freqüentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que devem mostrar nos desenhos. Os traços constituem, nesses casos, um “suplemento a essa representação gestual” (p. 142).

Neste sentido, se os gestos contêm os princípios do desenvolvimento da linguagem escrita, se “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1998, p. 142) e a fala irá subsidiar a *passagem*¹⁰³ do que está sendo indicado pelos gestos até/na aquisição da escrita (em relação às crianças ouvintes), poderia se atribuir aos sinais a mesma função, diante do aprofundamento das histórias trazidas pelos sujeitos surdos. Assim, os sinais poderiam ser,

aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais lingüísticos” (p.3).

¹⁰³ Vigotski (op.cit.) faz referência ao papel fundamental também do brinquedo neste processo: “A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças [...] O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças [...] O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (p. 143).

para a criança surda, fundamentais à *passagem/ extensão* dos gestos que são a base para a apropriação da escrita.

Um aspecto que também merece destaque nos dados coletados é relativo às formas interpretativas dos sujeitos surdos sobre o texto escrito e à *expectativa ouvinte* referente à tal atuação (que acaba interferindo na expectativa dos próprios surdos), ou seja, sobre as formas consideradas *apropriadas* de se ler e interpretar um texto, comentadas anteriormente neste trabalho, tendo-se como base as considerações de SMOLKA (2000).

Nesse contexto, as formas de interpretação que os surdos da pesquisa apontaram e a imagem que têm de si como leitores, podem acentuar a diferença entre o *leitor modelo*¹⁰⁴ e o *leitor empírico* (ECO, 1995, apud WALTY, FONSECA e CURY, 2006). O primeiro leitor seria uma estratégia textual, indicando como o texto quer ser lido e o segundo seriam os leitores comuns, ouvintes ou surdos, no ato de leitura.

Segundo os autores citados, o leitor modelo não seria constituído apenas no discurso literário, mas a rigor, todo texto daria possibilidades à sua criação, o chamado *pacto de leitura*, que se trava em uma obra científica, numa obra historiográfica ou num texto literário, pois estes exigem habilidades e ações específicas do leitor para a compreensão/ atribuição de significados e sentidos do mesmo.

O que se pretende destacar com tais informações é que, pelo fato de a leitura dar-se sempre como diálogo (troca), ainda que seja uma atividade aparentemente solitária, e pelo fato de os atos de ler e escrever ativarem visões de mundo, experiências, leituras e escritas anteriores, que interferem, influenciam, particularizam a leitura e os textos - como enfatizam Walty, Fonseca e Cury (2006) – pode-se compreender que os surdos possam (e tenham direito de¹⁰⁵) atribuir sentido aos vazios que todo texto fabrica, as aberturas que tais textos convidam qualquer leitor a preencher de forma diversificada.

Para Eco (1995, apud WALTY, FONSECA e CURY, 2006), todo texto, em seu processo de criação, espera determinada leitura, o que significa dizer que a escrita, no

¹⁰⁴ Chartier (1996) chama de “leitor ideal”, que teria a competência adequada para decodificar o sentido preciso com que o autor pretendeu escrever o texto, constituindo um dos “protocolos de leitura”. ORLANDI (1987) também trata do *leitor real* e do *leitor ideal* na produção de sentidos dada pelo texto e suas condições.

¹⁰⁵ Considerando-se a questão da polissemia de leitura, a questão que se coloca não deve ser entendida como uma apologia ao desvio das *leituras autorizadas*, como tratadas por Orlandi (1988), mas como possibilidade(s) de significação e produção de sujeitos. Segundo Orlandi (2001), os mecanismos de produção de sentidos são mecanismos de produção de sujeitos também, que se constituem na/pela língua.

seu fazer-se, indica/ pressupõe modos de interpretação. O interessante a ser pensado é que os textos a que os surdos têm acesso - e são avaliados por essa sua leitura – são textos produzidos por ouvintes.

Assim, os leitores surdos teriam um desafio ainda maior para a atribuição de sentidos ao texto escrito, se comparados aos leitores ouvintes, uma vez que a leitura esperada pelos mesmos dar-se-ia mediante uma pressuposição de sentidos (a tal espera de determinada leitura) de um texto criado para ser lido, mas lido da *maneira ouvinte*. Ainda que qualquer leitor possa (e tenha direitos de) preencher os vazios do texto de forma diversificada, isso se aplicaria sem maiores *riscos de inapropriação* ao leitor ouvinte.

É como se houvesse a naturalização de que o texto espera um leitor e uma leitura (para ser autorizada) sempre *ouvintes*. É um modo de conceber o texto e a leitura que precisaria ser revista, discutida e ampliada com a participação dos surdos nesse processo. Aí sim, teríamos a concepção de uma leitura no plural, como fazem referência Chartier e Bourdieu (1996).

Para Bourdieu (1996), existe uma tensão no ato de leitura que diz respeito à relação dos sujeitos com esse próprio ato. De um lado, concebe-se que todas as leituras são sempre plurais e são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, segundo o autor, mesmo se tais textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos (assim como enfatizou ECO, 1995, apud WALTY, FONSECA e CURY, 2006). Contudo, será justamente essa diferenciação da leitura “desde suas modalidades mais físicas até seu trabalho intelectual, que *pode constituir um instrumento de discriminação entre os leitores*¹⁰⁶, muito mais do que a repartição supostamente diferencial deste ou daquele tipo de objeto manuscrito ou impresso. É preciso, portanto, insistir-se sobre o que há de criador e de distintivo na leitura” (p. 242).

As chamadas *leituras autorizadas*¹⁰⁷ podem impedir o que seria a justa leitura dos textos, quando se trata de impor a boa leitura, ou seja, um “bom modo de

¹⁰⁶ Grifo nosso.

¹⁰⁷ Orlandi (1987) trata do conceito de *autoridade* para fazer referência à absolutização das formas para uma leitura competente, ao invés de se enfatizar o papel da história de leitura do leitor, quando se trata de transformar as condições de produção do aprendiz para que “não se petrifiquem leituras previstas em detrimento da descoberta, da leitura nova, que deve acontecer tanto quanto possível” (p. 214). Segundo a autora, o leitor ficaria obrigado a reproduzir um modelo de leitura, a qualquer custo. Geralmente, isso vale a sua capacidade de reflexão.

apropriação” (BOURDIEU, 1996, p. 242), e nas palavras do referido autor, o proprietário do livro/ texto escrito é aquele que detém e impõe o modo de apropriação; isto significa dizer que os ouvintes têm o poder sobre o texto/ livro, já que “o livro [...] é um poder, o poder sobre o livro é evidentemente um poder” (p. 242).

É também interessante destacar a opinião de Bourdieu (1996) sobre os *desvios* de leitura. Segundo ele, “há erros de leitura que são muito eficientes” (p. 247) e, assim, considerar que embora as interpretações *outras* dadas, muitas vezes, pelos surdos, não devam ser entendidas como *erro*, faz-se necessário democratizar a legitimidade nas interpretações possíveis a um texto¹⁰⁸.

Os quatro sujeitos entrevistados, influenciados pelo *padrão ouvinte* de ouvintes, não se consideram *bons* leitores. Aprenderam que há leituras consideradas *melhores e piores* e os leitores são julgados por seu trabalho de interpretação diante do *padrão* conhecido. Os depoimentos de Ângelo e Luciano, por exemplo, indicam tais aspectos:

Alguns surdos têm boa leitura. Lêem ok, mas sentem-se ruins. Não têm (?) Não conhecem o jeito, então sentem-se mal. Não conhecem o sinal, não conhece outros surdos, então vai ler e não sabe. Outro surdo lê, entende. Como se sente (o surdo que não entende)? Mal... Não conhece diferentes pessoas, jeitos... (Ângelo – Anexo 2/ 1º. Período)
Eu que sou um leitor razoável [...]Tenho um livro amarelo, de Porto Alegre (do Skliar) que é difícil... Eu não consigo entender direito. É muito difícil; tem teoria, filosofia... (Luciano – Anexo 2/ 2º. Período).

É neste contexto que Derrida (1998) e Foucault (1976, 1993) irão permitir uma análise sobre o processo de *autocompreensão* do sujeito que tece sua própria história, através do movimento memorialista de se testemunhar. Para ambos, a ação de autonarrar-se permite compreender-se, em constituir suas identidades.

Neste ínterim, trazendo Perlin (1998) para a compreensão do conceito de identidade surda aqui utilizada, a idéia de *corpo danificado* é afastada, indo em direção contrária às necessidades de normalização (sempre do ponto de vista ouvinte). Assim, as

¹⁰⁸ Nas palavras de Slakta (apud ORLANDI, op.cit., p.188), “a ideologia aparece como um processo de comunicação implícito que determina as práticas (discursivas e outras) dos indivíduos constituídos em sujeitos”. A autora ainda completa que a apropriação da linguagem é um ato social, ou seja, não é o sujeito enquanto tal que se apropria da linguagem, pois há uma maneira social dessa apropriação. Para Orlandi (op.cit.), “o espaço da subjetividade na linguagem é tenso” (p. 189).

identidades surdas estariam imersas num contexto cultural majoritariamente ouvinte e que, embora sejam reprimidas, rebelam-se e afirmam-se em relação ao mesmo.

Na direção do referido autor, o conceito de identidade - a ser balizado pelos dados da presente pesquisa - diz respeito às identidades plurais, múltiplas, que se transformam, não sendo fixas ou estáveis e podendo até mesmo ser contraditórias (Cf. PERLIN, 1998).

No caso dos surdos, participantes da pesquisa, uma consideração possível sobre seus respectivos desempenhos em outra língua seria a de que - como “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos” (CORACINI, 2003, p. 219) - a imagem que os ouvintes têm em relação à forma como os surdos lêem, indica uma grande influência em seus processos identitários. Assim, tal produção de identidades surdas deve ser compreendida, obviamente, dentro do contexto sóciopolítico e cultural de que fazem parte.

Neste sentido, como já apontado, para Vigotski (2002), o outro (agente mediador) tem um papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos. Segundo o autor citado, o desenvolvimento humano depende da interação que ocorre entre os sujeitos e da relação com os objetos culturais, pois com a presença do outro, ocorre o desenvolvimento das formas de pensamento da criança, ao mesmo tempo em que ela se constituiu como sujeito.

Em relação aos processos de *internalização* da criança (a reconstrução interna, do indivíduo, de uma operação/ atividade externa), o autor faz referência, por exemplo, ao gesto de apontar e diz que “suas funções e significados são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança” (p.75). Assim, os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem influenciam fortemente a constituição das mesmas, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1997).

Isto posto, Perlin menciona MacLaren (1997, apud PERLIN, 1998) em relação às considerações que o mesmo faz sobre a ideologia dominante como referente a padrões de crenças e valores, compartilhados pela maioria dos indivíduos, e corrobora sua compreensão a respeito da questão surda diante de tais aspectos. Com base nessas

considerações, Perlin (1998) salienta: “nota-se que a cultura surda não está definida, dificilmente consegue definir-se. Ela é assim, dispersa, com várias rachaduras que o tempo vai se encarregar de reparar” (p. 57).

Ângelo, Luciano, Lourdes e Valdir, embora tendo em comum o fato de conseguirem ler com mais êxito que muitos sujeitos surdos, mostram tais *rachaduras* em relação às próprias imagens de leitores e evidenciam também um aspecto particular diante da chamada cultura surda que, embora plural, apresenta um traço característico, entre outros: os surdos, em sua maioria, não lêem de modo *apropriado*, conforme os ouvintes (e por implicação ideológica¹⁰⁹, conforme os próprios surdos).

Outra consideração importante a ser feita, diz respeito aos aspectos afetivos que influenciaram e subsidiaram as histórias de formação dos sujeitos entrevistados. Neste sentido, de acordo com Smolka (2006) – através da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e das contribuições de Wallon e Vigotski – a natureza eminentemente afetiva e intersubjetiva das relações estabelecidas com/pelos sujeitos é que marca e configura as relações dos mesmos com o objeto de conhecimento.

Se, para Vigotski (1994), é pela mediação do outro, do signo, das interações sociais que os sujeitos constituem-se, desenvolvem-se e produzem a cultura (tendo a linguagem um lugar privilegiado na interação humana e nesse processo de constituição subjetiva), Wallon (1995) estende tal compreensão para o fato de que há um entrelaçamento entre a dimensão cognitiva e a afetiva no processo de construção do conhecimento pelo sujeito e na formação de sua subjetividade, como consequência, como discutido no Capítulo 2 deste trabalho.

Assim, os modos como os agentes afetaram os sujeitos, as marcas, palavras e gestos desses mediadores, adquiriram um relevância especial no processo de formação dos mesmos, nos gostos e capacidades. Neste ínterim, Smolka (2006) diz que tais gostos “encontram-se inescapavelmente entrelaçados aos sentidos das experiências vividas nas relações com os outros (...) Permeando todas essas ações, intenções e relações, a dimensão afetiva é condição fundamental. Afeto e cognição estão intrinsecamente imbricados.” (p. 12).

¹⁰⁹ Sobre a acepção do conceito de ideologia utilizado aqui, ver Bolognini (2003), basicamente situada pelo pensamento de Pêcheux (1990).

Os quatro sujeitos entrevistados indicam influentes agentes de mediação em seus respectivos processos de constituição como leitores. Em todos os casos, foram adultos que lhes serviam de *modelo* a ser seguido. A família exerceu um papel fundamental nesses processos, ou seja, a existência de um membro que lia, que disponibilizava materiais de leitura aos sujeitos em questão, que incentivava (ainda que indiretamente) a constituição dos mesmos como leitores. Para Lajolo¹¹⁰ (2003), “(...) o mais importante é que encontraremos na vida de cada leitor, quando criança, um adulto afetivamente próximo a ele que era emocional e intelectualmente ligado aos livros. Foi provavelmente essa pessoa que iniciou o jovem no mundo da leitura. Na vida de cada leitor existiu, quando criança, um adulto que o introduziu no mundo dos livros”.

Souza (2006) enfatiza o papel da família como um ambiente mediador e educativo tão ou mais importante quanto a escola. No ambiente familiar são vivenciadas experiências sociais que constituem o indivíduo. Segundo a autora:

na família, durante o período da infância, o indivíduo mostra-se totalmente receptivo a modelos e experiências novas, que o coloquem em contato com a cultura [...] a família pode contribuir de forma determinante para a relação entre o sujeito e a leitura, ao possibilitar uma série de situações que os aproximem (p. 251).

Contudo, no caso destes surdos, não houve em suas vidas uma prática comum de letramento na infância, conforme as histórias narradas:

Nunca ninguém me contou histórias. Nunca! Até agora, só mesmo (assuntos de) Português, Matemática, sempre a mesma coisa... Histórias não havia! As pessoas ouvintes desprezavam isso! (Ângelo – Anexo 2/ 1º. Período).
No passado, eu não conhecia histórias (infantis). Eu não conhecia nada. Depois, há mais ou menos quatro anos atrás, no INES, é que eu fui ver umas histórias (em VHS) do começo até o final. Eu fiquei curioso. Não conhecia os Três Porquinhos. Não sabia nada de histórias!... Eu não sabia nenhuma história e agora, até meu filho pequeno sabe tudo. Lá no INES é importante (isso). Eles mostram (as histórias) para as crianças e elas vêem. É bom. No passado não tinha... (Luciano– Anexo 2/ 1º. Período).
Eu (tive contato) apenas uma vez com livros de história (?). No passado, eu não lia muito, não gostava de ler. Tentava e não conseguia entender as palavras (?) (Lourdes - Anexo 2/ 1º. Período).

Do mesmo modo, Valdir não teve contato com alguém que contasse histórias, em sua infância. Neste sentido, as Associações desempenharam uma função muito importante, além do aprendizado efetivo da língua de sinais, encontro com pares e

¹¹⁰ Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0168/aberto/mt_175949.shtml> Acessado em 21/12/2006.

conseqüente formação de uma identidade surda, entre outros aspectos; proporcionaram o contato com os materiais de leitura, fundamentalmente os livros (com histórias desconhecidas pelos surdos em questão) e a discussão dos mesmos na língua de sinais.

Lourdes foi a única entrevistada que não seguiu este percurso e conseguiu, em alguma medida, superar tal lacuna através do contato que teve com outros surdos nas instituições onde estudou e do trabalho pedagógico desenvolvido pelas mesmas, pela ajuda de intérpretes, ainda que tardiamente.

Neste contexto da influência da afetividade, da presença de um membro da família como *agente formador* e da abertura dos sujeitos para a aprendizagem, Valdir identifica tais aspectos quando relata a intensidade das ações da mãe, em relação às formas de apropriação da língua/linguagem e, posteriormente, sobre sua escolaridade e letramento:

As pessoas faziam diferente. (Às vezes) faziam certo também, mas com a minha mãe era mais fácil do que com os outros (a comunicação) (...)
Com os outros (a comunicação) não era tão boa. Com a minha mãe era melhor, porque ela fazia com calma (os movimentos) da boca... Devagar... Os outros não faziam assim (...)
Porque eu sempre conversei com a minha mãe... Cresci, conversando, batendo papo com ela (...)
Eu sempre perguntava (as coisas) para a minha mãe e ela me explicava tudo...
(Anexo 2/ 1º. Período)

Ângelo viveu grandes influências a partir da figura dos pais, tendo nos mesmos uma referência para procurar desenvolver-se como leitor, uma vez que guardavam livros e recortes de jornais (que julgassem importantes) em casa:

(Eu perguntava) mãe? O que (é isso/ aquilo)? E ela falava: é sobre roubo, política, mentiras, mas resumia o jornal.
Meus pais pegavam as notícias importantes e guardavam, porque queriam preservar isso para o futuro (?). Agora, com calma, eu vou guardar também muitos jornais (?) (...)
Tinha livros sobre os surdos. Eu vi a primeira vez o livro “A história de vida de Hellen Keller”, uma surda-cega. Esse livro da história (dela) eu tenho guardado em casa, na estante (...)
Tenho até hoje livros velhos guardados, lá no interior... (Anexo 2/ 1º. Período).

Do mesmo modo, Luciano via no pai um *modelo* de leitor a ser seguido; achava-o um homem inteligente e bem informado, o que o influenciou fortemente:

Meu pai sabe tudo... Lê bem. Meu pai é inteligente! (...)
Meu pai sempre leu jornal e depois que ele acabava, eu chegava em casa, pegava (o jornal) e perguntava e ele me explicava (assuntos do jornal). Eu entendia. Lia e perguntava: “o que é isso?” E ele sempre me ajudou. Eu

sempre gostei de esporte. Gostava de ler e perguntava para o meu pai e ele me explicava. Eu acostumei (a ler jornal)...Cresci e até hoje eu leio (...)
Meu pai lia e eu queria aprender a ler, a me desenvolver (...)
Meu pai sempre (leu). Eu perguntava, perguntava, perguntava o que era (algum assunto do jornal). Lia, lia, lia sempre e é assim até hoje, como adulto. (Anexo 2/ 1º. Período).

Neste sentido, segundo Pino (mimeo, p. 130-131, apud TASSONI, 2006, p. 48),

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo [...] são as relações sociais, com efeito, que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Igualmente importante às considerações que o autor mencionado faz, é o entendimento de que a afetividade constitui-se num processo complexo, num amplo conjunto de manifestações, compreendendo emoções e sentimentos¹¹¹, conforme Wallon (1995). Desta maneira, além das transformações corporais que a afetividade desencadeia (tensão, rubor, etc.), cumpre uma função social, no que se refere à comunicação e mobilização do outro, assim como a capacidade de representação (imaginação, planejamento, criação de idéias, etc.) que reflete tais processos afetivos.

Deste modo, nem sempre as relações significativas e determinantes, vivenciadas e lembradas pelos sujeitos, podem ser positivas. Através de seu relato, Lourdes - ainda que rememore o fato do pai tê-la influenciado como um leitor *modelo*: **“Meu pai lia jornal e eu sou parecida com ele nisso”** (Anexo 2/ 1º. Período) - exemplifica aspectos diferentes deste, quando menciona a tentativa de superação frente ao relacionamento difícil que mantinha com a família (e nas conseqüentes dificuldades na apropriação dos conhecimentos, assim como em tornar-se leitora e produtora de textos), principalmente no que se referia às ações da mãe: **“Minha família pensava que eu era inferior... Eu tinha um pouco de ódio... Depois, minha família me deixou sozinha (sem apoio?). Minha mãe falava que não dava (para um surdo realizar algo). Que era difícil**

¹¹¹ Segundo Galvão (2002), na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, como se fossem termos sinônimos. Contudo, não são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual várias manifestações estão inseridas. As emoções têm características específicas que as tornam distintas de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas.

(tudo) para o surdo: era difícil entender, ler, falar... Eu sou capaz e minha mãe pensava que eu não podia” (Anexo 2/ 1º. Período).

Lourdes, deste modo, teve na *negação* de suas capacidades uma *motivação forçada* para superar tais dificuldades e mostrar à família que conseguiria.

Pode-se considerar que, diante de tais aspectos, o processo de diferenciação dos demais sujeitos de que trata Wallon (1995), foi intenso no caso de Lourdes. Ela queria superar-se e distanciar-se de qualquer indício de fracasso, a fim de provar à mãe e à família que, mesmo sendo surda, podia ter um desenvolvimento pleno, obtendo êxito pessoal, profissional, etc. Para Wallon (1995), esse é um comportamento que se caracteriza na adolescência: “[...] o indivíduo tenta pôr em destaque a sua pessoa, não mais, sem dúvida, para efetuar o seu próprio reconhecimento e sua plena apropriação, mesmo que até certo ponto ele tenha de se familiarizar com as transformações desse período, mas sobretudo para torná-la conhecida e apreciada pelos demais” (p. 158).

Muitos sujeitos, em condições adversas, assim como os surdos diante dos ouvintes e da língua majoritária, vêm-se muitas vezes inclinados a tal busca. É uma questão que pode ir muito além de um determinado período do desenvolvimento. Marcar ainda mais a diferença pode, deste modo, referir-se à busca dos sujeitos surdos em destacarem-se dos demais (surdos e ouvintes), recebendo notoriedade e respeito. No caso da presente pesquisa, tornar-se um leitor e produtor de textos, tendo proficiência numa segunda língua, o Português escrito, foi um desejo que mobilizou os sujeitos para tal constituição. Além das possibilidades de apropriação e aprofundamento cognitivos, de exercício de cidadania, de inserção no mundo, tal capacidade poderia servir-lhes de diferencial, de instrumento de poder e destaque para o reconhecimento dos outros, principalmente, dos ouvintes.

Luciano, neste sentido, não se permite sequer aproximar-se dos novos recursos lingüísticos utilizados na Internet: **“No bate-papo, (escrevem) “aki”, já viu? O certo é “aqui”, mas ela (a irmã) escreve “aki”. (?) Eu não gosto. Não combina. A internet tem uma linguagem própria. É certo escrever errado (?). Eu não gosto, não...”** (Anexo 2/ 2º. Período), salientando o *traço identitário* de um surdo que procura escrever o mais próximo possível da norma, dado seu empenho histórico e difícil em apropriar-se da língua escrita.

Da mesma maneira, é interessante destacar, neste contexto, que a oposição ao outro aparece ligada à dependência do mesmo, frequentemente, como lembra Wallon (1981, p. 223, apud DÉR e FERRARI, 2003, p 65). O fato de buscarem seus pares nas Associações de surdos sinaliza essa condição, entre outros motivos (como os lingüísticos/identitários), assim como as amizades estabelecidas com surdos e ouvintes, nas escolas ou fora delas, por exemplo:

Da associação de surdos em Minas Gerais,nós jovens, participávamos, com a idade mais ou menos de 18 anos.

Havia 22 jovens no grupo. Batíamos papo e tinha um grupo de homens mais velhos que aconselhavam, ensinavam (os mais jovens) e (diziam) que era preciso trabalhar, ensinavam como nos comunicar, falávamos uns com os outros (?), aprendíamos pelos conselhos (sobre) comportamento... cultura, família... ensinavam o surdo a pertencer a isso. Nós aprendíamos bem e seguíamos o caminho certo na vida... (Ângelo – Anexo 2/ 1º. Período).

Em casa, os amigos curiosos vinham ver tudo: o jeito próprio da mulher (por exemplo). Liam, liam, liam, gostavam, falavam: como? (Conversavam sobre o jeito da mulher) (Ângelo – idem)

Ela (minha amiga) sempre pesquisa junto comigo sobre as crianças surdas. Assistimos juntos (?) o filme “Filhos do Silêncio”, “Adorável professor” e outros filmes diferentes... (Assisto) sempre junto dela (...)

Sim, ela faz mestrado. É ouvinte e eu tenho muita saudade dela. Eu me mudei e ela até chorou (por isso)... (Luciano – Anexo 2/ 2º. Período).

Lourdes chama a atenção quando destaca que, diferentemente de muitos surdos, ela procurou romper com a condição de não ler e escrever o Português ou de ter muitas dificuldades nessas atividades:

Eu achava que os surdos não gostavam de ler o Português, que ler era difícil (pra eles) e não gostavam. Gostavam mais dos sinais, de bater papo, essas coisas... Era pouca leitura. Por exemplo: (?) eu dizia: “você precisa ler, não só gostar de contas.” (as contas eram mais fáceis do que o Português. Ouvintes entendem, mas surdo não). Eu falava: “tem que estudar”. Poucos surdos gostam do Português (?).Gostam mais de matemática. Outros não, ao contrário. (?) Na minha opinião, é mais importante ler o Português, mas eles não querem. (Anexo 2/ 1º. Período).

Tais considerações a respeito da constituição do sujeito leitor podem ser, no caso dos surdos, uma condição de resistência, de posicionamento político dos mesmos frente às questões de inserção social, ideologicamente marcadas. Nas palavras de Perlin (1998), as “forças de resistência são construídas no interior de processos de representação da alteridade. O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo

contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade surda” (p.69).

Diante do exposto, o movimento de aproximação e afastamento em relação ao outro não necessariamente seria uma característica apenas da adolescência, como mencionou Wallon (1995), neste caso. Neste sentido, a militância surda pode ser firmada e também se constituir de maneira plural: fosse pela formação como leitores e escritores, fosse pela participação (ou não, no caso de Lourdes) nas Associações, pela discussão sobre os caminhos da educação, entre outras manifestações, os surdos entrevistados demonstraram que, cotidianamente, travavam lutas por condições sócio-políticas, lingüísticas e culturais diferentes das atuais, através da relação que estabelecem com os outros.

Ângelo indica tais procedimentos, através de sua prática:

Antes, no grupo do curso de instrutor de LIBRAS, havia vinte pessoas no total. Eu explicava, sinalizava para os surdos, explicava a história de vida dos surdos e pedia para eles lerem essas histórias. (Eu dizia): é bom pra vocês conhecerem as palavras. Vocês precisavam entender as palavras e não só (fazer) os sinais. Não dá! Precisam ler. Eu influenciava esse grupo de pessoas e eles percebiam... Foram se desenvolvendo, porque no passado, todos os surdos oralizavam e não entendiam nada. Sentiam-se mal, então, nesse curso, eu influenciava os surdos para que entendessem que a leitura ia melhorar suas vidas, certo? (Anexo 2/ 2º. Período).

Luciano age na mesma direção:

Nas escolas municipais de Uberlândia é uma complicação (?). (Discuti) com a professora (do meu filho) (?). Eu quero sala para surdos. As salas com ouvintes têm que acabar (?). (Tem que haver?) sala especial. A inclusão é ruim, porque os professores não sabem língua de sinais. É muita bagunça! Vejo (isso) e não gosto. Me mudei para Petrópolis e vi o quanto meu filho se desenvolveu em apenas 15 dias de estudos (?) (Anexo 2/ 2º. Período).

Enquanto Lourdes e Valdir inserem-se nas práticas de letramento de outros surdos, ampliando as formas de atuação dos mesmos na sociedade:

Outros surdos (bons em outras áreas?) também não liam o Português. Eles pediam pra eu ajudar. Então, eu mostrava o texto (pronto?), e eu fazia carta, recado para a família... Eu escrevia e dava pra eles levarem... Escrevia bastante! Eu falava que não tinha o Português perfeito, mas eles diziam que não havia problema, que estava bom. (Lourdes – Anexo 2/ 1º. Período).

Gosto de trabalhar com crianças (surdas) e ensiná-las. (Gosto de) contar histórias (pra elas). (Valdir - Anexo 2/ 2º. Período).

Finalmente, merecem atenção as condições de escolarização a que foram submetidos os sujeitos desta pesquisa e algumas implicações pedagógicas diante da condição da diferença lingüística dos surdos.

Considerando todos os depoimentos quanto às formas de escolarização dos surdos, fica evidente a inadequação das práticas pedagógicas diante das reais necessidades dos mesmos. Fundamentalmente, em escolas com ouvintes, não contradizendo a já conhecida história de educação dos surdos, não houve aprendizado ou aprofundamento significativos de conhecimentos em todos os casos narrados (ver Anexo 2), além de todas as formas coercitivas ou de desdém que as práticas pedagógicas impunham, fazendo com que os surdos tivessem uma experiência bastante *dolorosa* com a escola chamada *inclusiva*.

A criação de *estratégias de sobrevivência* (cópias com a função de simplesmente fazer algo para que o professor pensasse que estavam cumprindo sua tarefa de aprendizes, *colas* recebidas de colegas de classe, criação de um código de comunicação com esses colegas, para que pudessem ajudá-los, entre outros recursos) foi fundamental para que os surdos pudessem ainda se constituir como leitores e produtores de textos escritos e, muitas vezes, usar tais conhecimentos como *instrumento de luta e defesa*.

As escolas especiais (ou instituições de apoio à escolaridade), de maneira geral, apesar das lacunas apontadas e de práticas também muitas vezes coercitivas, cumpriram uma função mais efetiva, pela presença da língua de sinais e pelo fato de os surdos estarem entre seus pares (conforme Anexo 2).

Em relação aos avanços evidentes da língua de sinais em promover um aprendizado efetivo para o surdo e ao fracasso das práticas oralistas neste sentido (SÁNCHEZ, 1990), é necessária também a reflexão sobre o que disseram os surdos entrevistados sobre o papel da oralidade, ainda que não tivessem dúvidas sobre a importância da LIBRAS em suas histórias de vida, uma vez que a utilizavam cotidianamente e que, a partir dela, puderam constituir-se sujeitos, como revela a perspectiva sócio-histórica e a questão da linguagem.

A condição bilíngüe do surdo também começa a receber o reconhecimento que há séculos necessitava e, nesse processo, de acordo com Peixoto (2006), “a escrita e a leitura parecem ser os que mais demandam essas novas reflexões, principalmente porque (e

às vezes exclusivamente) é por meio desses dois processos que a condição bilingüe do surdo se constrói e se revela” (p. 207).

Neste contexto, é importante atentar para as narrativas dos surdos entrevistados, a respeito da crença de que a oralidade também deve fazer parte da educação dos mesmos, ainda que seja com outra *função* ou *roupagem*:

Hoje, meus filhos precisam aprender a falar porque é importante. Penso na comunicação com os ouvintes, mas meus dois filhos gostam de aprender a falar (...)

eu não obrigo como no oralismo, não. Primeiro, tem que saber tudo de Língua de Sinais, mas se quiser aprender a falar, é livre para escolher. É importante ter primeiro a língua de sinais... Mas, agora, meu filho mais velho (aprende) mais rápido os sinais. Eu não preciso ensinar nada. Agora, começou a oralização (...)

o surdo tem que primeiro saber os sinais, saber tudo! Depois o oral. Aí fica inteligente (?) (Luciano – Anexo 2/ 1º. Período).

No caso de Luciano, militante da causa surda, por exemplo, (surdo profundo como foi dito), há o fato de que nunca fez terapia fonoaudiológica, sendo filho de pais surdos, numa família onde havia vários casos de surdez e a língua de sinais tinha um valor fundamental e inquestionável. Seu pai havia agido de maneira parecida em relação ao desenvolvimento e à escolaridade dele: não permitia que estudasse no INES (onde havia estudado no passado também), pois considerava que o filho precisava estudar com os ouvintes e desenvolver-se tanto quanto esses, segundo o depoimento de Luciano (ver Anexo 2).

Embora mais aberto e flexível em relação às escolhas dos filhos, Luciano revelou em seu discurso que também tinha a preocupação de seu pai: a comunicação com os ouvintes e a idéia de que um surdo oralizado pudesse ser bastante desenvolvido.

Lourdes, surda profunda com considerável influência da oralização, por sua vez, completa: **“As coisas ficam mais fáceis com o sinal e a oralidade, a boca bem aberta. Eu entendo. Antes, quando eu era pequena, eu não entendia os sinais. Depois, me acostumei e passei a entender os sinais”** (Anexo 2/ 1º. Período).

Para Botelho (1999), “os surdos têm aprendido a sobrevalorizar a fala, e é relativamente recente a identificação com a língua de sinais, embora parte das identidades de vários surdos” (p. 150). Segundo a autora, o aprendizado da língua de sinais não pode

ser desejado pelo sujeito surdo que teve no longo processo de socialização o aprendizado da recusa da surdez e da consideração de que a língua de sinais não é parte de sua identidade.

Embora os quatro surdos entrevistados tivessem uma forte identidade surda e fossem usuários e defensores da língua de sinais, algo *vai além* desses processos identitários marcados pela língua de sinais. De maneira distinta de vários surdos presentes na pesquisa de Botelho (1999), que, “seguros em identidades impermeáveis à dúvida, jamais se perguntaram sobre a língua de sinais, por exemplo, e sobre o prazer de se comunicar através dela. Muitos surdos talvez nunca se desloquem dos lugares lingüísticos e interativos onde se encontram solidamente enraizados” (p. 164). Os surdos da presente pesquisa parecem indicar que, apesar de uma forte identificação com a língua sinalizada e da constituição de suas identidades também proporcionada por ela, a oralidade é um recurso útil, muitas vezes.

Ainda que haja uma marca ideológica nessa valorização da língua oral, social e culturalmente estabelecida pelo contato com os ouvintes, ouvir os surdos neste caso pode fazer avançar os conhecimentos até então construídos a esse respeito e, quem sabe, relativizar alguns pressupostos nessa direção.

Diante do exposto, haveria a necessidade, nesta perspectiva, de uma reflexão maior sobre as reais necessidades e desejos dos surdos e do papel que a oralidade pode ter, numa perspectiva bilíngüe de educação. Enfim, o que levaria um surdo, que tem identidade surda, que reconhece (e tem, em muitos casos) a língua de sinais como sua língua natural, a indicar que a oralidade exerce um papel importante em seu processo educativo, diferentemente dos moldes oralistas historicamente marcados, obviamente?

Por conseguinte, relevante é pensar sobre o tipo de escolarização que desejam. Embora indiquem satisfação com a presença de intérpretes em sala de aula e com o fato de alguns professores saberem a língua de sinais, de modo geral, consideram que a *inclusão* está longe de ser ideal, assim como indicam Lacerda (2006), Souza e Góes (1999).

Para Lacerda (2006), uma inclusão cuidadosa dos surdos deveria levar em conta vários aspectos e deveria também ocorrer em níveis mais elevados de ensino, “quando já tivessem melhor consolidado seus conhecimentos de linguagem, sociais e afetivos, entre muitos outros” (p. 181). Neste sentido, Luciano argumenta:

Sempre discutimos porque ela^{112[1]} quer inclusão e eu não gosto, não... Ela experimenta explicar (pra mim?), mas eu não concordo. Por exemplo, (ela defende) um professor que saiba sinais com alunos ouvintes e surdos na sala. Como o professor vai falar e fazer sinais junto? Os dois ao mesmo tempo? Como? Que confusão! O ouvinte tem que esperar para (que o professor) sinalize para os surdos. Aí o ouvinte vai ficar fazendo bagunça, brincando, até esperar (a vez dele). Depois o surdo é que espera (o professor) verbalizar para os ouvintes a matéria. Aí o professor fala e os surdos ficam à toa, conversando com os amigos... O professor vai de um lado para outro da sala. Seria uma confusão... Muitos problemas! (Anexo 2/ 2º. Período).

O depoente também concorda com Lacerda (2006) sobre a inclusão poder ocorrer em níveis mais elevados de ensino, uma vez que até então não se têm experiências efetivas com a inclusão desde as séries iniciais, ainda que existam tentativas mais amplas¹¹³ a respeito:

Comparamos o grupo (da escola especial) com a escola inclusiva e a especial foi melhor. Porque a escola especial desenvolve mais os surdos, (por causa) dos sinais, a comunicação é ótima, eles entendem tudo, fazem perguntas, respondem às questões (?) corretamente (...)

Não dá certo (a inclusão com intérprete em sala de aula), porque na 1ª.série (por exemplo) as crianças surdas não sabem os sinais, então, como o intérprete vai fazer? (...)

Por exemplo, de 1ª. a 4ª.série é melhor (que o surdo estude numa) escola especial, porque se ensina em LIBRAS, e ele (consegue) se comunicar. A partir da 5ª. série, já sabe (os sinais) pode ir junto com o intérprete (para as escolas inclusivas) para ele resolver. Você usa um sinal diferente para resolver (comentando com a intérprete). De 5ª. a 8ª. série, no colegial, na faculdade, é bom ter inclusão. Não tem problema! (?) Já cresceu, já sabe LIBRAS, é bom assim... Mas na 1ª. série, quando a criança começa na escola, ela não sabe nada (dos sinais). Se colocar o intérprete com ela, aí o surdo vai falar que não sabe os sinais, que não sabe, que é difícil pra ele...Eu penso que é melhor que o surdo fique sozinho (sem intérprete), numa escola especial e depois fica livre (pra escolher) (Luciano – Anexo 2/ 2º. Período).

Mais uma vez deve-se salientar que ouvir os surdos sobre a direção de seus processos educativos faz-se fundamental para que uma transformação neste sentido, de fato, aconteça em suas histórias. Ainda que haja uma pluralidade inerente à constituição de suas identidades, de sua cultura, outras formas sobre sua escolaridade poderiam ser arregimentadas diante também da pluralidade, quando da escuta de seus desejos, anseios e conhecimentos.

¹¹² Uma professora e amiga.

¹¹³ Ver mais a respeito do tema em Lacerda (op.cit.) que também chama a atenção para o fato de que a presença da língua de sinais não é suficiente para uma inclusão efetiva, sendo necessários vários aspectos para que o aluno surdo possa ser atendido de maneira adequada: “adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros” (p. 176).

Referências Bibliográficas e Obras consultadas

ALMEIDA, E.O.C. **Leitura e Surdez**: um estudo com adultos não oralizados. RJ: Revinter, 2000.

AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **Revista Nossa História**, vol. 2/3, p.1-18,1998.

ARANTES, V.A.; AQUINO, J.G.(org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1981.

BEHARES, L.E. Aquisição da linguagem e interações mãe ouvinte – criança surda. In TRINDADE, A.M.; BEHARES, L.E.; FONSECA, M.C. **Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil- Uruguai**. Sta. Maria: Pallotti, p.20-36, 1995.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BIASOLI ALVES, Z.M.M. Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto: A sociedade, n.03, p.43-57, 1995.

BOLOGNINI, C.Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M.J. (org). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

BOTELHO, P. Surdos oralizados e identidades surdas. In SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (vol.1).

_____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultura. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de Leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996.

BRITO, L.F. **Por uma gramática de língua de sinais**. RJ: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

BUENO, J.G. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.46, p.41-56, set.1998.

CÁRNIO, M.S. **Conceitos e Compreensão da Leitura e Escrita no Contexto da Educação Especial**. 1995. Tese (Doutorado) – USP, 1995.

CASTRO, M.F.P. **Apontamentos sobre o corpo da linguagem**. IEL/UNICAMP, mimeo, s/d.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A cultura e a escola. In CERTEAU, M. **A cultura no plural**. SP: Papyrus, cap.6., 1995.

CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996.

CHOMSKY, N. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it involves? **Science**. vol.298, 22, p. 1569-1579, nov.2002.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura nos século XX. RJ: Ed. URRJ, 1998, p. 17-62.

COSTA, D.A.F. **A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos**: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional. 2001. Tese (Doutorado). FALE - Universidade Federal de Minas de Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CORACINI, M.J. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J. (org). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, M.P.R. **Alfabetização de deficientes auditivos**: um programa de ensino. 1992. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1992.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In TAILLE, Y.L.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. SP: Summus, 1992.

DÉR, L.C. S; FERRARI, S.C. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R.(org.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação.3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 59-70.

DE LEMOS, C.T.G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, n.42, p. 41-69, 2002.

_____. A confluência língua-discurso nos monólogos da criança. **Lingüística**. ALFAL, vol. 13, p.81-96, 2001.

DERRIDA, J. **Monolinguisism of the Other or The Prosthesis of Origin**. Stanford: Stanford University Press, 1998.

DIDEROT, D. **Carta sobre os surdos mudos para uso dos que ouvem e falam**. SP: Ed. Nova Alexandria, 1993.

- FARACO, C.A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA.**, São Paulo, v. 17, n. spe, 2001.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4502001000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez 2006. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-44502001000300001.
- FÁVERO, M.H. Psychological development, semiotic mediation and social representations: towards a theoretical and methodological integration. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 1, 2005.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez 2006. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-37722005000100004.
- FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. RJ: Agir, 1990.
- FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.
- FONTANA, R.A.C. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação & Sociedade**, n.71, Vigotski – o manuscrito de 1929 : Temas sobre a constituição cultural do homem. Ano XXI, julho 2000, p. 221 -234.
- FONTANA, R A. C.. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez 2006. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302000000200010.
- FOUCAULT, M. A vontade de saber (1976). 4ª. Ed. RJ: Graal, 1980.
- _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. SP: Cortez..1992. (Coleção Questões de nossa Época, v.13).
- FRIÃES, H.M.S. **Compreensão de textos por adolescentes surdos**. 1999. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 11ª. Ed. RJ: Petrópolis, 2002. (Educação e Conhecimento).
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ: Ed. Guanabara Koogan S.A.,1989.
- GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras –ALB, 1996.

GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais**. Tese (Doutorado em Educação). 1998. UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.39-49.

_____; MOURA, L.. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7.n.2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em <<http://www.bibli.fae.unicamp.br>>. Acesso em 03 jun.2006.

GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.73-85.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. SP: Martins Fontes, 1994.

GÓES, M.C.R. **A produção de textos por sujeitos surdos**: questões sobre a relação oralidade-escrita. Unicamp, Grupo de Trabalho: Oralidade e escrita na prática da alfabetização, [1995 ?], mimeo.

_____. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In **Cadernos Cedes**: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, n.50, p.9-25, 2000.

_____; GESUELI, Z.M. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita**. [ca.2000]. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 16/12/2003.

_____; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.110-119.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. SP: Plexus, 1997.

GOLDGRUB, F.W. **A máquina do fantasma**: aquisição da linguagem & Constituição do sujeito. Ed. Unimep, 2001.

GROTTA, E.C.B. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000.

GUSMÃO, N.M.M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p.41-78, julho/1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

HAMERS, J.F. **Cognitive and language development of bilingual children**. 2000. (mimeo)

HAVELOCK, E. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997, p. 17-34. (Col. Múltiplas Escritas).

ITURRA, R. Fugirás a escola para trabalhar a terra. **Ensaio de Antropologia Social sobre o insucesso escolar**. Lisboa, Portugal: Escher, 1990.

_____. A oralidade e a escrita na construção social. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 08, p.07-20, 1997.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.

KENSKI, V.M. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 90. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, ago/1994, p. 45-51.

LABORITT, E. **O vôo da gaivota**. SP: Ed. Best Seller, 1994.

LACERDA, C.B.F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos Cedes**. Campinas, n.46, p.68-80, set. 1998.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XX, n.50, p.70-83, abril/2000.

_____. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, C.R. (org.). **Linguagem e o outro no espaço escolar**. 8. Ed. Campinas/SP: Papirus.2001, p.63-98. (Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes**: focalizando a organização do trabalho pedagógico. Disponível em:<<http://lgp.fl.ul.pt/documentos/surdosclassouvintes.htm>>. Acessado em 16/12/2003.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**. Educação, surdez e inclusão social. Campinas, vol. 26, n. 69, p. 113-280, maio/ago.2006.

LAJOLO, M. **Memória de Leitura**. Campinas, SP, 1999. (mimeo)

LANE, H.; PHILIP, F. 1984. **The Deaf Experience: classics in language and education**. Cambridge: Harvard University Press.

LAROCCA, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professor**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1996.

LARROSA, J.; LARA, N.P. (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

LEITE, S.A.S; COLOMBO, F.A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. FRANCO, M.A.S. (orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2006, p.117-136.

LEITE, T. (2004). **O ensino de 2ª. Língua com foco no professor: História Oral de professores surdos de Língua de Sinais brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação). FFLCH, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, SP, 2004.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 35-46.

_____. **Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. 2005.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300006>. Acesso: em 11 dez.2006.

LODI, A.C.B.; MOURA, M.C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação sócia. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7.n.2, p. 1-13, jun.2006. Disponível em <http://www.bibli.fae.unicamp.br>>. Acesso em 03 jun.2006.

LUCHESE, M.R.C. **Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Educação Especial).

LÚRIA, A.R O Desenvolvimento da Escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S.;LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____.**Curso de Psicologia Geral**. RJ: Civilização Brasileira.Cap. III, vol. I., 1979.

MACHADO, E.L. Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

McCLEARY, L. **Technologies of Language and the Embodied History of the Deaf**. 2001. Disponível em < <http://www.cwrl.utexas.edu/currents/spr01/mccleary.html>> Acessado em 29/03/2004.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R.(org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**.3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3ª. ed. Campinas, Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

MARTINEZ, M.A. N.S. **Estudo sobre a relação entre cognição e linguagem no deficiente auditivo**. 1997. Dissertação (Mestrado) - I.P., USP, São Paulo.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. SP: Brasiliense. 1994.(Col. Primeiros Passos, 74).

MATOS, H.A.V. **Práticas de produção da leitura no Ensino Fundamental: o professor e a construção do seu fazer pedagógico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2001.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. Ed. SP: Cortez, 2003.

MEIHY, J.C.S.B. **(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil**. SP: Xamã, 1996. (Série Eventos).

_____. **Manual de História Oral**. 3. Ed. SP: Loyola, 2000.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto: A sociedade, n.03, p.59-71, 1994.

MERTZ, E. Beyond Symbolic Anthropology: Introducing Semiotic Mediation. In: MERTZ, E; PARMENTIER, R.J. (org.). **Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives**. Academic Press, 1985, p. 1-19.

MORATO, E.M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, n.71, Vigotski – o manuscrito de 1929 : Temas sobre a constituição cultural do homem. Ano XXI, julho 2000, p. 149-165.

NEVES, L.A. Potencialidades da história oral. **Revista ArtCultura**. Uberlândia –MG, vol.5, n.6, p. 27-38, jan.-jun/2003.

OLIVEIRA, M.H.P. **Lembranças do passado**: a infância e a adolescência na vida de escritores brasileiros. Bragança Paulista: EDUSF, 2001. (Col. Estudos CDAPH. Série Memória).

OLIVEIRA, M.K. Linguagem e Cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. **Temas em Psicologia**, SP, p.01-09, n.02, 1995.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. SP: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, L.A. **A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica**. UFJF, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/lucianaaparecidadeoliveira.rtf>>. Acesso: 20/09/2006.

OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997. (Col. Múltiplas Escritas).

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987,

_____. **Discurso e Leitura**. SP: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PATTANAYAK, D.P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997, p. 117-120. (Col. Múltiplas Escritas).

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÉCORA, A. O campo das práticas de leitura, segunda Chartier. In CHARTIER, R. (org.). **Práticas de Leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996, p. 9-17.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. In **Cadernos CEDES**. Educação, surdez e inclusão social. Campinas, vol. 26, n. 69, p. 113-280, maio/ago.2006.

PEREIRA, M.C.C. Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 47-55.

_____. Uma Abordagem interacionista no estudo do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, São Paulo, v. 5, p. 61-72, 1983.

PERLIN, G.T.T. **Histórias de vida surda: identidades em questão.** 1998. Dissertação (Mestrado). FAGED – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade.** Ano XXI, n.71, p.45-78, julho/2000

_____. **A questão semiótica: mediações no mundo biológico.** Uma introdução à semiótica humana. S/d. (mimeo).

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (orgs). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.**BH: Autêntica, 2001, p. 21-50.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O Contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. Disponível em <http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.doc> Acesso: 27/12/2006). 1997b.

_____. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas, n.3, p. 53-62, 2000. Disponível em <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/alfabetiz.pdf>> Acessado em 16/12/2003.

QUEIROZ , M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In SIMSON, O.M. (org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália - Brasil).** SP: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

REILY, L.H. Depoimentos de alunos surdos sobre o cotidiano escolar na linguagem do vídeo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 11, nov.2001, p. 55-63.

ROTTENBERG, C.J. A deaf child learns to read. **American Annals of the Deaf.** Vol.146, n.3, p. 270-275, 2001.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** SP: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas, Ceprosord, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas .**Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º. Grau. 4. Ed.** São Paulo:SE/CENP, 1991.

SCHIMEMEL, C.R.S.; EDWARDS, S.G.; PICKETT, H.T. Reading?... Pah! (I got it!). Innovative Reading Techniques for successful deaf readers. **American Annals of the Deaf.** Vol. 144, n.4, p. 298-308, 1999.

SCKLIAR,C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (org.). **Atualidade da Educação Bilingüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v.

_____. Alteridades y pedagogias. O... ¿Y si el outro no estuviera ahí?. In: **Educación & Sociedad**, 79, Dossiê “Diferenças”, ano XXIII, ago.2002, p.85-123..

_____. A pergunta pelo outro da língua; - pergunta pelo mesmo da língua. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 5-12.

SILVA, A.B.P. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, Campinas.

SILVA,C.A.A. **Reflexões iniciais sobre o estudo antropológico da surdez**. S/d. (Mímeo)

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. SP: Plexus Ed., 2001.

SILVA, T.T.S. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados. **Psicologia**, SP: USP, v.8 (2), 1982a.

_____. Estudo descritivo de relações professor-aluno II: alguns resultados. **Psicologia**, SP: USP, v.8 (3), 1982b.

_____. Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. **Ciência e Cultura** (Revista da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência), 41(12), dez. 1989.

_____; TUNES, E. Sobre a análise do relato verbal. **Psicologia**, SP: USP, v.9 (1), 1998.

SLOMSKI, V.G. **Educação de surdos: fundamentos para uma proposta educacional com bilingüismo**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2000.

SMOLKA, A.L.B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A.L.B.; SILVA, E.T.; BORDINI, M.G.; ZILBERMAN,R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p.23-41.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, SP, n.2, p.11 -21,1995.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, n°.50, p.26-40, 2000.

_____. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, p.166-193, julho/2000b.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 8. Ed. São Paulo: Papyrus, 2001p. 33-61.

_____ ; MORTIMER, E.F. **Linguagem, Cultura e Cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. (Col. Linguagem e Educação, 7).

_____. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. S/d. (mimeo).

_____. Prefácio. In: LEITE, S.A.S. (org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. SP: Casa do Psicólogo, 2006, p. 11-13.

SOARES, F.M.R. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.60-65.

SOARES, M.A.L. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. BH: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. (mimeo). 26ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOBRINHO, F.P.N. e NAUJORKS, M.I. (orgs.) **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção Educar).

SOUZA, R.M. A (re) constituição do objeto lingüístico na interação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. **Anais...**1996, 12p.

_____. **Que palavra que te falta?** Lingüística, Educação e Surdez. SP: Martins Fontes, 1998.

_____. Língua de sinais e língua majoritária como produto do trabalho discursivo. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XIX, n. 46, p. 57-67, set./1998b.

_____ ; 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. (vol.1).

_____. Educação de surdos e questões de norma. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.136-143.

_____ ; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, 79, Dossiê "Diferenças", ano XXIII, ago.2002, p. 39-63.

_____. Educação de surdos e questões de norma. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.136-143.

SOUZA, R.M.. "Linguistic" intuitions about sign language in the 18th and 19th centuries, according to the understanding of two deaf writers from that time. **DELTA.**, São Paulo, v. 19, n.2, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102502003000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2006. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-44502003000200005.

SOUZA, J.S. Z. O papel da família na constituição do leitor. In: LEITE, S.A.S. (org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. SP: Casa do Psicólogo, 2006, p. 223-252.

STOKOE, W.C. Language structure and the deaf child. In: REPORT OF THE PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCACION OF THE DEAF AND THE 41 ST MEETING OF THE CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF. Washington: Gallaudet Univ., 1963.

TASSONI, E.C.M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001, p.223-255.

_____. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S.A.S. (org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. SP: Casa do Psicólogo, 2006, p. 47-74.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. SP: Cortez, 1995.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. RJ: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, T. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Col. Travessia do Século).

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Cadernos Cedex**, ano XX, n.35, julho/2000.

VANIER, A. **Lacan**. SP: Estação Liberdade, 2005.(Figuras do saber; 13).

VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.12, p.127-147, 1995.

_____. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação dos professores. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 12, p. 123-162,1999.

VIOTTI, E. Palestra proferida no curso Introdução aos Estudos Surdos. SP, USP, 24/09/2005.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p.103-17.

_____. Obras Completas: tomo cinco: fundamentos de defectología. 2ª. Ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación,1997.

_____. O desenvolvimento psicológico na infância. SP: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n.71, p.21-44, julho/2000

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

_____;LÚRIA,A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **A formação social da mente**. 6ª. Ed. SP: Martins Fontes, 2002.

WALLON, H . **A Evolução Psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. O papel do outro na consciência do eu.. In: NADEL, J.; WEREBE, M.J.G., orgs. **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986.

WALTY, I.L.C.; FONSECA, M.N.S.; CURY, M.Z.F. **Palavra e Imagem: leituras cruzadas**. 2ª. Ed. BH: Autêntica, 2006.

WITZEL, D.G. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá - UEL. Maringá, 2002.

ZANELLI, J.C. **Formação profissional e atividades de trabalho**: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais.1992. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1992.

Roteiro para entrevista¹¹⁴
(para surdos filhos de pais surdos/ adaptável)

- A casa e a família: informações básicas/ Rotina doméstica
 - nome informante, endereço, idade, estado civil, ano em que se casou (nome esposa, ocupação, surda/ ouvinte?), lugar de nascimento, ocupação atual e anteriores.
 - surdo em que nível (grau de perda auditiva)? Oralizado? Fez terapia fonoaudiológica por quanto tempo? Quais foram os resultados?
 - Com quem aprendeu LIBRAS? Só com os pais? A língua que usavam era “caseira” ou LIBRAS?
 - outros parentes surdos? Quais?
 - Filhos: nome, idade, surdos/ouvintes? Estudam em que tipo de escola? Por quê?
 - Quantos irmãos teve? Ordem de nascimento e diferença de idade. São surdos também?
 - Pais vivos? Se morreram, quando foi? Profissões respectivas
 - Mora com os pais?
 - Visita os pais? Quando? Como são os encontros?
 - Você morou com seus pais até se casar? Como era o convívio? Como você se sentida na casa de seus pais?
 - Quando estava com seus pais, como você resolvia as situações com os ouvintes?
 - Seus pais conversavam bastante com você, na sua infância/ adolescência? Como eram essas conversas (LIBRAS)?
 - Vocês notavam algum tipo de estranhamento dos ouvintes, em relação à forma de diálogo entre vocês?
 - Se tivesse algum aborrecimento na rua ou em casa, podia partilhar com seus pais?
 - Em algum emprego você necessitava da leitura? Como era isso?
 - Seus pais liam ou mostravam p/ você algum tipo de livro, jornal, etc., onde aparecia o Português? Eles sabiam ler e escrever? Quando escreviam ou liam? Qual era a sua participação nisso? Outros parentes escreviam ou liam pra eles ou você?
 - Alguém comprava livros, jornais, revistas, etc., na sua casa? Alguém da sua família comprava?
 - Pais tiveram dificuldades por serem surdos? Que tipo?
 - Faz visitas com a família a quem? surdos/ ouvintes?
 - Que tipo de atividades faz quando tem tempo livre?
 - Você costuma sair com ouvintes para eventos como festas, encontros em barzinhos, etc.? E com surdos? Por quê? Como se sente nesses ambientes?
 - Participa da comunidade surda local? Como participa?
 - Quando sai com esposa, quem cuida dos filhos?
 - tem algum problema para deixá-los com alguém?
 - Você tem/teve alguma dificuldade por ser surdo? Que tipo? Consegue se lembrar de alguma situação/ cena? Na escola esse tipo de coisa acontecia? No trabalho?

¹¹⁴ Com base nas sugestões de Thompson (2002).

- Você tinha mais amigos(as) surdos ou ouvintes? Por que acha que isso aconteceu?
- Você convivia com outras crianças na rua (surdos/ ouvintes), na sua infância e/ou associações/ instituições (igreja, escola)? Como era esse período?
- Como era essa época a sua vida e a de seus amigos e familiares?
- O que acha que as famílias dos seus amigos pensavam sobre a surdez?
- Houve algum problema com as famílias de colegas seus, pelo fato de você ser surdo? Por quê?
- Você se lembra de seus avós (contatos, impressões)?
- E a vida na família, de modo geral (relações)? Como era a relação com os surdos e ouvintes da família?
- Considera que os pais deram que tipo de educação (muito rigorosa, “aberta”, etc.)?
- Você já fez/ faz algum tipo de “militância” pela causa surda/ “orgulho surdo”? Como?
- Como você conversa com seus filhos (as) (LIBRAS)? E sua esposa? Você (s) nota(m) algum tipo de estranhamento dos ouvintes, em relação à forma de diálogo entre vocês?
- Alguém compra livros, jornais, revistas, etc., na sua casa, atualmente? Você compra? Você lê que tipo de material? Do que gosta? Qual a origem desse gosto?
- Alguém conta histórias para seus filhos? Você conta histórias para os seus filhos? Por quê? Mostra os livros, em português, com figuras, etc.? Por quê?
- Lê algum material na sua casa, diante dos seus filhos(a)?
- Considera que a sua infância tinha quais aspectos iguais ou diferentes, em relação à educação dos seus filhos (leitura, etc.)/ relação pais-filhos?

- Escolarização / Leitura e Letramento

- Com que idade começou a ir à escola?
- Alguém o ensinava em casa? Que tipo de coisas aprendeu?
- Tipo escola (pública/ privada/ religiosa; diurna/ pensionato; c/ separação entre meninos e meninas/ mista, etc.)?
- Entrada na escola: como foi? Como era a escola (descrição)? Os professores e a 1ª. Professora? Os colegas? Como você se sentia? O que achava da escola?
- Você estudou só em escola regular? Como foi isso, ao longo dos anos?
- Alfabetização: mostrar transparências com capas de cartilhas e lições delas (perguntar se teve contato com alguma delas. Contar como era: o que e como a professora ensinava/ pedia, como ele procedia (o que fazia e pensava), dificuldades, etc.
- Tinha ajuda, em casa, nas lições? Seus pais o estimulavam a fazer os trabalhos escolares? Esses trabalhos envolviam também a leitura? Eles usavam LIBRAS para isso? Como era? Como procedia para conseguir compreender/ atribuir sentido aos textos? Conseguia?
- Como você era avaliado pelos professores (pela 1ª. Professora, em especial, também)? Foi reprovado em algum ano letivo? Por que isso aconteceu, de fato, sob seu ponto de vista? Envolvia a leitura?
- Chegou a ter, em algum momento, professor particular ouvinte ou surdo? Algum colega surdo/ ouvinte ajudava na sala de aula ou fora dela?
- Como acha que aprendeu a ler e a escrever, se é surdo? O que o diferenciava dos ouvintes, nesse processo? Quais estratégias usou? Quem/ O que ajudava? Lembra-se de alguma cena/ situação específica que envolva LIBRAS e aprendizagem de Português (leitura)? LIBRAS ajudava, de alguma forma? Como era esse processo (procurar descrição mental da aprendizagem: sentido que as palavras tinham, sentido que ele atribuía, etc.)

- Como a professora, na alfabetização, propunha as leituras? Como ela ensinava?
- A professora oralizava? Você conseguia compreender? Isso melhorava sua compreensão? Como você agia?
- Você se sentia estimulado a ler na escola ou em casa? Por quê? Leva livros, gibis ou outros materiais para ler em casa?
- Sobre a sua infância, gostaria de saber mais sobre as histórias que você teve contato. Você gostaria de ter conhecido outras histórias? Por que (não) conheceu? (...)
- Como foi o seu contato com o Português escrito? Com quem? Em algum emprego você necessitou da leitura? Como foi?
- Havia alguma tarefa que exigia a escrita ou leitura (bilhetes, receitas, por ex.), na sua casa? Como fazia? Alguém fazia para ou por você?
- Havia algum momento em que seus familiares se reuniam para contar histórias às crianças? Alguém na sua família/ casa lia em Português para depois “traduzir” para LIBRAS? Você observava isso?
- Ia às bibliotecas na infância ou adolescência? Alguém da família ia também? E a livrarias, bancas de jornal, museus, etc.? Como é atualmente?
- Na época de sua infância ou adolescência como era a acessibilidade para tais lugares? Precisavam de intérprete, por ex., para ajudar nessas atividades? Precisavam, em outras ocasiões, de intérprete? Como era?
- Vocês tinham algum aborrecimento nesse sentido? Você (em caso afirmativo), podia partilhar com alguém? Achava que resolvia?
- Algum fato, coisa, pessoa, por ex. o afastava da leitura, dos livros, etc.?
- Algum fato, coisa, pessoa, por ex. o aproximava mais da leitura, dos livros, etc.?
- Que tipo de material chamava a sua atenção para leitura? (figura, letras, etc.)
- Gostava mais de qual tipo de leitura: em jornal, gibi, livros, etc.? E atualmente? E a Internet nesse processo?
- Nos outros anos escolares, como era a sua leitura? O que te ajudava no aprendizado? Como os professores ensinavam? E a LIBRAS nesse processo? Qual era a sua estratégia para aprender mais?
- Considera-se um “bom” leitor? Por quê? A quais fatores ele atribui essa consideração? O que facilitou/ dificultou?
- Considera que os surdos precisam aprender a ler o Português escrito? Por quê? Quais as situações sociais que exigiriam mais isso? E a proposta de ensino de SignWriting? Substituiria a necessidade do ensino de Português?
- O que poderia sugerir para melhorar a alfabetização dos surdos e sua leitura? Como acha que os surdos se saem nas atividades de leitura, de modo geral? Por quê? A que fatores ele atribui isso? O que falta? O que houve de avanço, sob seu ponto de vista? Quem/ O que pode ajudar nesse processo?
- Como os filhos foram ou estão sendo alfabetizados? Ele e a esposa ajudam em casa?
- Como ajuda nos trabalhos de Português que envolvem leitura?
- Seus filhos gostam de ler? A quais fatores isso se deve?
- Você ainda estuda? Qual curso? Ou: quando parou de estudar? Por quê? Qual a sua estratégia para compreender os textos escritos, agora?
- O que aprendeu para dizer aos leitores surdos iniciantes, neste sentido?
- Nesse percurso, quais foram as suas maiores influências na leitura (pessoas, livros, escolhas, etc.)

Anexo 2 – Entrevistas Categorizadas dos Sujeitos

Sujeito: Ângelo

Sexo: masculino

Idade: 49

Surdez: Profunda (natissurdo)

Pais: ouvintes

Terapia fonoaudiológica: Não

Sessões: 1^a. 2^a. 3^a

Datas das sessões: 1^a. em 28/06/2005 (sem intérprete), 2^a.em 13/07/2005 (com intérprete) , 3^a. em 10/08/2005 (com intérprete)

1º. PERÍODO - Infância e Adolescência: da leitura interdita ao contato com a língua de sinais

Categorias das mediações:

1. A família
 - 1.1. Uma família de ouvintes diante de surdos: criação de uma linguagem própria
 - 1.2. As intervenções sobre a escolaridade do filho surdo
2. A escola
 - 2.1. Na/ sobre a escola com surdos
 - 2.2. Na/ sobre a escola com ouvintes
 - 2.3. Imagem do professor da escola ouvinte: desprezo
 - 2.4. Imagem do professor da escola de surdos: entre a cumplicidade e a dureza
3. A irmã
4. Ajuda da associação de surdos
5. O pai e a mãe
6. Intérpretes
7. O primo surdo e as possibilidades de aproximação com a língua de sinais
8. Amigos e colegas
9. LIBRAS
10. TDD

Categorias da natureza da leitura:

11. Leitura: uma desconhecida
 - 11.1. meios de “sobrevivência”
 - 11.2. Imagem de leitor/ leitura

12. Os materiais lidos:

- 12.1. Gibis
- 12.2. Fotonovelas
- 12.3. Livros e histórias
- 12.4. Jornais

13. A relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS

2º. PERÍODO - A vida de adulto: a possibilidade de inserção no mundo

Categorias das mediações:

1. A vida mediada pela LIBRAS

- 1.1. A vida cotidiana e a língua
- 1.2. A esposa
- 1.3. Os filhos
- 1.4. Intérprete
- 1.5. Associação de Surdos
- 1.6. Computador/ internet/ jornal
- 1.7. Livros e biblioteca
- 1.8. (Sobre) o cinema, filmes legendados e legendas na TV
- 1.9. O uso do celular

2. Sobre o ensino, o leitor surdo e a leitura

3. A faculdade

Sujeito: Ângelo Surdez: Profunda Idade: 49 anos Sexo: masculino Terapia fonoaudiológica: Não	Entrevistadora: Heloísa A.V. Matos Intérprete de LIBRAS: presente em 13/07/2005 e em 10/08/2005 Narrativas referentes às sessões: 1ª. em 28/06/2005, 2ª. em 13/07/2005 , 3ª. em 10/08/2005
1º. Período: Infância e Adolescência: da leitura interdita ao contato com a língua de sinais	
Excertos literais das narrativas	Tradução para o Português
CATEGORIAS DAS MEDIAÇÕES	
CATEGORIA 1: A família	
1.1. Uma família de ouvintes diante de surdos:	

<p>criação de uma linguagem própria</p>	
<p>(1: 165-166) /IRMÃ/ SURDO/ EU/ NASCER/ SURDO/ FAMÍLIA/ SANGUE/ MISTURADO/ G-E-N-É-T-I-C-A/ MISTURADO/ SANGUE/ FAMÍLIA/</p>	<p><i>Tenho uma irmã surda. Eu nasci surdo, numa família com problemas consangüíneos...</i></p>
<p>(1: 294-299) MEU/ FAMÍLIA/ NUNCA/ TENTAR/ EU/ FALAR/ NÃO/ MEU/ FAMÍLIA/ /TER/ /SINAIS/ PRÓPRIO/ DIFERENTE/ JEITO/ SINAIS/ DIFERENTE/ EXEMPLO/ PAI/ PAI/ /CONHECER/ SINAL/ PAI/ MEU/ FAMÍLIA/ FAZER/ IGUAL/ JEITO/ SINAL/ PARANÁ/ (mostra como a família utiliza para se referir ao pai) MÃE/ FALA/ SINAL/ IGUAL/ PARECE/ FRESCA/ TER/ SINAL/ SINAL/ BOI/ PORCO/ FAMÍLIA/ TER/ SINAL/ SINAL/ /COMUNICAÇÃO/ LIBRAS/</p>	<p><i>Minha família nunca tentou (fazer/ obrigar) que eu falasse. Não... Minha família tinha sinais próprios... De um jeito diferente. Um exemplo: o sinal de pai. Você conhece... Minha família fazia igual ao sinal de Paraná. Minha mãe falava que o sinal era parecido com fresca(o)... Tinha sinal na família para boi, porco... Tinha sinais para comunicação em LIBRAS.</i></p>
<p>(...) (1: 317) /N-A-T-U-R-A-L/ LINGUAGEM/ PRÓPRIA/ DELES</p>	<p><i>Era uma linguagem natural; própria deles (da família).</i></p>
<p>(1:156-159)(...) MÃE/ PAI/ OUVINTE/ PORQUE/ CASAR/ PRIMO/ MEU/ PRIMO/ TAMBÉM/ SURDO/ MEU/ AVÓ/ SURDO/ METADE/ PERDEU/ TER/ IRMÃ/ SURDO/ UM/ SURDO/ IRMÃ/ TOTAL/ CINCO/ NÓS/ QUATRO/ EU/ TOTAL/ CINCO/ UM/ MULHER/ SURDO/</p>	<p><i>(...) meu pai e minha mãe são ouvintes, porque eram primos e se casaram (daí a surdez na família, em sua opinião). Meu primo também é surdo, minha avó era surda... Perdeu metade da audição. Tenho uma irmã surda. No total, somos em cinco: quatro (irmãos) e mais eu... No total, cinco, sendo uma mulher surda.</i></p>
<p>(1: 335) /MÃE/ COMUNICAÇÃO/</p>	<p><i>Minha mãe se comunicava (comigo/ com a minha irmã(?)).</i></p>
<p>(1: 341-342) /CIDADE/ INTERIOR/ NÃO SABER/ PORQUE/ ELES/ MÃE/ PAI/ SABER/ /ANTES/ PRIMO/ SURDO/ PRIMO/ SURDO/ MAIS/ VELHO/ PRIMEIRO/</p>	<p><i>Numa cidade do interior. Não sei (o nome)... Porque meus pais, antes, (tiveram contato) com um primo (meu) surdo, mais velho.</i></p>
<p>(1: 346) SABER/ ESPALHAR/ TER/ OUTRO/ PRIMO/ SURDO/ ELE/ TER/ IRMÃO/ /QUATRO/ IRMÃO/ SURDO/ SINAL/ FAZENDA/</p>	<p><i>Tenho um outro primo que é surdo e tem quatro irmãos surdos (?), (moram) numa fazenda...</i></p>
<p>(1:351-352) /TER/ COMUNICAÇÃO/ DIFERENTE/ FAMÍLIA/ JÁ/ SABER/ SURDO/ IGUAL/ SURPRESA/ TRISTE/ NÃO/ JÁ/ SABER/ SURDO/ ELE/</p>	<p><i>Na família (dele) tem comunicação diferente. Já sabem que ele é surdo e não (ficam) tristes, porque sabem que ele é surdo...</i></p>
<p>(1: 363-369) /EU/ LEMBRAR/ SIM/ MAS/ EU/ LEMBRAR/ SABER/ PASSADO/ ANOS/ MAIS OU MENOS/ NOVE/ ANOS/ MÃE/ PAI/ M-A-E/ P-A-I/ JUNTO/ TER/ COMUNICAÇÃO/ /EXEMPLO/ MÃE/ FALA/ VOCÊ/ (faz sinal do dedo indicador passando</p>	<p><i>Eu me lembro sim...Mais ou menos. (Quando eu tinha) nove anos, meus pais se comunicavam (comigo). Exemplo: minha mãe fazia sinal de “você” (faz sinal do dedo indicador passando pelo nariz) para o significado “feio”. (Dizia): “ bagunça</i></p>

¹¹⁵ Faz referência ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, criado e, 1856, no Rio de Janeiro. (Cf. RIBEIRO, apud SOARES, 1999).

<p>pelo nariz) IGUAL/ SIGNIFICAR/ FEIO/ FAZER/ BAGUNÇA/ NÃO PODER/ FEIO/ JUÍZO/ FALA/ BOM/ (faz sinal com o dedo indicador raspando na garganta) BAGUNÇA/ IGUAL/ /MENTIRA/ NÃO/ (outra vez o sinal com o dedo indicador na garganta) PRÓPRIO/ FAMÍLIA/ LIBRAS/ DELES/</p>	<p><i>não pode. É feio.” “Juízo” (ela) falava que era bom (?) (faz sinal com o dedo indicador raspando na garganta). “Bagunça” era igual “mentira” (faz sinal com o dedo indicador raspando na garganta). Eram sinais próprios deles (provavelmente, referindo-se aos sinais criados em ambiente familiar).</i></p>
<p>(2:282-283) /ELA/ SINAIS/ PERTENCER/ LINGUAGEM/ PRÓPRIO/ FAMÍLIA/ MEU/ FAMÍLIA/ MÃE/ FAMÍLIA/ SINAIS/ JEITO/ DELES/ PRÓPRIO/ INTERIOR/</p>	<p><i>Ela (irmã) ensinava em sinais, na linguagem própria da família.</i></p>
<p>(2:293-295) /VERDADE/ ELES/ INVENTAR/ SINAIS/ SINAIS/ DIFERENTES/ FAMÍLIA/ TER/ SINAIS/ PRÓPRIOS/ MEU/ LINGUAGEM/</p>	<p><i>É verdade... Eles inventavam sinais diferentes. Na minha família tinha sinais próprios.</i></p>
<p>(3:376-377) /ANTES/ FAMÍLIA/ SINAIS/ DIFERENTE/ DEPOIS/ EU/ FUI/ INES/ ENCONTRAR/ SURDOS/ SINAIS/ ME ENSINAR/</p>	<p><i>No passado, minha família usava sinais diferentes. Depois eu fui (matriculado) no INES e encontrei outros surdos e eles me ensinaram os sinais (de fato).</i></p>
<p>(3:474-477) /INTERIOR/ MEU/ INTERIOR/ FAZENDA/ SURDO/ MAIS/ VELHO/ ELE/ CONVERSAR/ COMUNICAR/ ELE/ LER/ FAZER/ SINAIS/ CERTO/ INES/ SINAIS/ ELE/ MUITO/ DACTILOLOGIA/ SINAIS/ POUCO.../ DACTILOLOGIA/ MAIS/ ELE/ ENSINAR/ SINAIS/</p>	<p><i>No interior, na fazenda, havia um surdo mais velho e ele conversava, se comunicava... Ele fazia sinais certos (?), mas usava muito a dactilologia e poucos sinais. Ele ensinava sinais...</i></p>
<p>1.2. As intervenções sobre a escolaridade do filho surdo</p>	
<p>(1: 498 - 509) EU/ IRMÃO/ MÃE/ GRUPO/ PROBLEMA/ NÃO TER/ ANTES/ IRMÃO/ TER/ CINCO/ EU/ “H” (sinal de uma pessoa)/ UM/ LEVAR/ ESCOLA/ PARTICULAR/ P-A-R-T-I-C-U-L-A-R/ UM/ MUDAR/ UM/ MUDAR/ UM/ MUDAR/ UM/ MUDAR/ EU/ ÚLTIMO/ PAI/ NÃO QUERER/ ESCOLA/ NÃO/ DIFÍCIL/ DINHEIRO/ VIDA/ DIFÍCIL/ MÃE/ QUERER/ ESCOLA/ PRECISAR/ TER/ FAMÍLIA/ DISCUTIR/ VER/ PODER/ MUDAR/ RIO/ R-I-O/ PAI/ NÃO ACEITAR/ NÃO/ MÃE/ FALAR/ PRECISA/ ESTUDAR/ IMPORTANTE/ ENTÃO/ ESTUDAR/ IMPORTANTE/ NADA/ PORQUE/ IRMÃ/ MULHER/ SURDA/ TER/ ESTUDAR/ FREIRA/ ESTUDAR/ NÃO BOM/ ORALIZADA/ NADA/ APRENDE/ NADA/ /PENSA/ IGUAL/ MÃE/ FALA/ DIFERENTE/ IRMÃO/ SURDO/ DIFERENTE/ MÃE/ TENTAR/ MUDAR/ RIO/ R-I-O/ ESTUDAR/ LÁ/ MAS/ ESCOLA/ LÁ/ BOM/ TER/ (refere-se que a escola no Rio é boa) ENSINAR/ FALAR/ TER/ ESCREVER/ LIBRAS/ BRINCADEIRAS/ INES¹¹⁵/ INES/ VOCÊ/</p>	<p><i>Não tinha problemas entre mim, meus irmãos e minha mãe. Eu tinha cinco irmãos e eu e H (provavelmente a irmã surda?). Levaram-me para uma escola particular(?). (Os outros irmãos) mudaram-se, um por um. Como eu era o último, meu pai não queria que eu fosse para a escola, porque era difícil; (tinha a questão) do dinheiro... A vida era difícil, mas minha mãe queria que eu estudasse. Eu precisava estudar, então minha mãe falava que eu precisava estudar. A família discutiu e viu se podia mudar-se para o Rio de Janeiro. Meu pai não aceitou... Minha mãe falava que precisava estudar, que era importante. (?)Porque minha irmã era surda, tinha que estudar no colégio de freiras, mas não era bom; era oralismo e não aprendia nada (?)... Com minha irmã surda foi diferente (?) Minha mãe tentou mudar-se para o Rio de Janeiro e fazer com que estudássemos lá... Lá a escola era boa. Ensinava... Falava que tinha que escrever, LIBRAS, brincadeiras... Era o INES, você conhece?</i></p>

<p>CONHECER/ INES/ (faz interrogação com a expressão facial)</p> <p>(1: 527 – 533) (...) MÃE/ MEU/ PREOCUPADO/ CONSEGUIR/ ENSINAR/ COMO/ EDUCAÇÃO/ ENSINAR/</p>	<p>(...) minha mãe ficava preocupada em (como) conseguir me ensinar. Como (me dar) educação (...)</p>
<p>CATEGORIA 2: A escola</p>	
<p>2.1. Na/ sobre a escola com surdos</p> <p>(1: 172) IDADE /ONZE/ COMEÇAR/ ONZE/ LUGAR/ RIO DE JANEIRO/ INES/</p> <p>(1: 265-275) /TER/ ESCOLA/ RIO DE JANEIRO/ INES/ TER/ GRUPO/ SURDO/ MAIS OU MENOS/ SEISCENTOS/ SURDO/ ENTENDER/ (faz interrogação com a expressão facial) /INES/ GRANDE/ TER/ GRUPO/ SURDO/ PROFUNDO/ GRUPO/ SURDO/ ORALIZADO/ /SEPARADO/ METADE/ FONO/ SEPARADO/ PORQUE/ UM/ GRUPO/ USAR/ /APARELHO/ OUTRO/ GRUPO/ NÃO TER/ PROFESSOR/ ENSINAR/ ORALIZAÇÃO/ /LEITURA LABIAL/ MAS/ SEGREDO/ PROFESSOR/ SABER/ LÍNGUA DE SINAIS/ NÃO QUERER/ MOSTRAR/ DIRETORA/ FINGIR/ FALAR/ PROVA/ QUANDO/ NINGUÉM/ VER/ FAZER/ SINAIS/ DIRETORA/ VIR/ (movimenta as mãos como se chamasse alguém, exemplificando) FALAR/ FALAR/ FALAR/ TER/ ALGUNS/ PROFESSOR/ BOM/ VONTADE/ MAS/ DIFÍCIL/ MANDAR/ MANDAR/ ORALIZAR/ QUANDO/ BRINCAR/ GRUPO/ SURDO/ QUANDO/ BRINCA/ BATE PAPO/ TODOS/</p> <p>(1:524- 527) TODOS/ FALAR/ INES/ NÃO PRESTAR/ INES/ NÃO/ INES/ TER/ GRANDE/ MUITO/ GOVERNO/ GRÁTIS/ TER/ BOM/ DENTRO/ ESCOLA/ ENSINAR/ TER/ BOM/ OUTRO/ ENSINAR/ NÃO PRESTAR/ DEPENDER/ QUARTO/ DORMIR/ APRENDER/ SETE/ ANOS/ MUDAR/ VIDA/ BOM/ FAMÍLIA/ MEU/ MÃE/ MEU/ PREOCUPADO/ CONSEGUIR/ ENSINAR/ COMO/ EDUCAÇÃO/ ENSINAR/ (...)</p> <p>(1: 977-980)EU/ NUNCA/ LÁ/ RIO DE JANEIRO/ DIREITO/ SÓ/ SURDO/ ESCOLA/ SURDO/ SÓ/ MANHÃ/ ESCOLA/ TARDE/ CURSO/ TRABALHAR/ COISAS/ OUTRO/ DEPOIS/ IR/ MUDAR/ ESCOLA/ OUVINTE/ NOITE/ ESCOLA/ OUVINTE/ MANHÃ/ TARDE/ TRABALHAR/ AQUI/ OUVINTE/ ESCOLA/ DIFERENTE/</p>	<p>(...) comecei (a estudar) com onze anos de idade, no Rio de Janeiro, no INES¹¹⁶.</p> <p>Tinha uma escola no Rio de Janeiro, o INES... Tinha grupo de surdos; mais ou menos seiscentos surdos, entendeu? O INES era grande; tinha o grupo de surdos profundos e o grupo de surdos oralizados separados. Uma metade fazia fono, porque esses surdos usavam aparelho (auditivo) e outra metade não tinha. Então o professor ensinava oralização, leitura labial, mas em segredo o professor sabia língua de sinais e não queria mostrar para a diretora. Fingia falar nas provas, mas quando ninguém via, fazia os sinais. Quando a diretora voltava, falava, falava, falava... Tinha alguns professores com boa vontade, mas era difícil... (Geralmente) obrigavam a oralizar... Quando o grupo de surdos brincava, todos batiam papo (em língua de sinais).</p> <p>Todos falam que o INES não presta, mas é muito grande e é do governo, gratuito. Tem (coisas) boas lá dentro. É uma escola que escola ensina. Outros (falam) que lá não presta. Depende. No quarto de dormir aprendi (?) em sete anos mudei de vida, mas minha mãe ficava preocupada.</p> <p>No Rio de Janeiro eu nunca estudei com ouvintes, só com surdos, em escola de surdos (manhã). À tarde, fazia curso, trabalhava, outras coisas... Depois, mudei para uma escola ouvinte, à noite. Às manhãs e às tardes eu trabalhava. Aqui a escola de ouvintes é/era (?) diferente.</p>

¹¹⁶ Refere-se ao Instituto Nacional de Educação de Surdos.

<p>(2: 313-316) /LÁ/ INES/ MIM/ ENSINAR/ EU/ NÃO/ SABER/ NADA/ APRENDER/ PRÓPRIO/ JEITO/ DELES/ ESPECIAL/ (...)</p>	<p><i>Lá no INES eles me ensinavam e eu não sabia nada. Tinha um jeito próprio deles, na escola especial...</i></p>
<p>2.2. Na/ sobre a escola com ouvintes</p>	
<p>(1:746-749)/EU/ TER/ PROBLEMA/ TER/ AQUI/ OUVINTE/ GRUPO/ ESCOLA/ ANTES/ PASSADO/ AINDA/ NÃO TER/ PREPARAR/ NÃO SABER/ NADA/ JOVEM/ AGORA/ /ENTENDER/ ANTES/ JOVEM/ OUVINTE/ BOM/ VONTADE/ COMUNICAÇÃO/ MAIS OU MENOS/ EU/ TER/ FORÇA/ F-O-R-Ç-A/ PACIÊNCIA/ TROCA/ TROCA/</p>	<p><i>Eu tinha problema antes, com o grupo de ouvintes na escola, (porque) não era preparado, não sabia nada... Era jovem. Agora, eu entendo. Antes, os ouvintes tinham boa vontade (mas) a comunicação era mais ou menos. Eu tenho força, paciência pra trocar (informações)</i></p>
<p>(2:18-21) /(...) PASSADO/ PRIMEIRO/ COMEÇOU/ ENTRAR/ INES/ COMEÇAR/ IDADE/ ONZE/ ANOS/ ANTES/ LER/ NÃO CONHECER/ NADA/ SÓ/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ SOLTAS/ EXEMPLO/ UVA/ C-A-V-A-L-O/ CAVALO/ VACA/ CIDADE/ INTERIOR/ MIM/ ENSINAR/ NÃO PRESTAR/ JEITO/ POUCO/ DEPOIS/ MUDAR/ LÁ/ INES/ RIO DE JANEIRO/ (...)</p>	<p><i>Ok; no meu passado, eu entrei no INES , com onze anos de idade e antes, pra ler, não conhecia nada, só palavras soltas. Exemplo: uva, cavalo, vaca.,(O que) me ensinaram na cidade do interior onde morara, não prestava. Era pouco... Depois, mudei lá para o INES , no RJ (...)</i></p>
<p>(1: 177 – 191) /ESPECIAL/ ESPECIAL/ INES/ RIO DE JANEIRO/ LÁ/ SETE/ ANOS/ /TERMINOU/ PRONTO/ FORMAR/ MUDAR/ BELO HORIZONTE/ COMEÇAR/ ESCOLA/ /ESTUDAR/ COM/ OUVINTE/ ANTES/ INCLUSÃO/ JUNTO/ OUVINTE/ EU/ SURDO/ UM/ /JÁ/ CINCO/ ANOS/ DEPOIS/ ESTUDAR/ PARAR/ VOLTAR/ TRABALHAR/ MAIS/ /ASSOCIAÇÃO/ SURDOS/ TRABALHO/ VOLUNTÁRIO/ QUASE/ VINTE E SETE/ ANOS/ /DEPOIS/ VOLTAR/ ESTUDAR/ SUPLETIVO/ PORQUE/ SUPLETIVO/ ESTUDAR/ TER/ /INTÉRPRETE/ FÁCIL/ ANTES/ PROFESSOR/ SÓ/ ORAL/ LEITURA LABIAL/ EU/ NÃO ENTENDIA/ NADA/ TER/ INTÉRPRETE/ FÁCIL/ COMUNICAR/ DEPOIS/</p>	<p><i>Era uma escola especial... O INES no Rio de Janeiro. Estudei sete anos lá e me formei. Aí mudei para Belo Horizonte, onde comecei a estudar numa escola com ouvintes, antes da (chamada) inclusão, mas junto com ouvintes (?). Eu era sozinho; um só! Cinco anos depois eu parei de estudar e voltei a trabalhar e fazia trabalho voluntário na Associação de Surdos, por quase vinte e sete anos... Depois voltei a estudar no supletivo, porque o supletivo tinha intérprete. É fácil... Antes, o professor só oralizava e eu não entendia nada. Com intérprete é mais fácil se comunicar.</i></p>
<p>(1: 746-749) EU/ TER/ PROBLEMA/ TER/ AQUI/ OUVINTE/ GRUPO/ ESCOLA/ ANTES/ PASSADO/ AINDA/ NÃO TER/ PREPARAR/ NÃO SABER/ NADA/ JOVEM/ AGORA/ /ENTENDER/ ANTES/ JOVEM/ OUVINTE/ BOM/ VONTADE/ COMUNICAÇÃO/ MAIS OU MENOS/ EU/ TER/ FORÇA/ F-O-R-Ç-A/ PACIÊNCIA/ TROCA/ TROCA/</p>	<p><i>Eu tinha problema antes, com o grupo de ouvintes na escola, (porque) não era preparado, não sabia nada... Era jovem. Agora, eu entendo. Antes, os ouvintes tinham boa vontade (mas) a comunicação era mais ou menos. Eu tenho força, paciência pra trocar (informações)</i></p>
<p>(1: 768-774) /OUVINTE/ ESCOLA/ OUVINTE/ NÃO SABER/ PASSADO/ NÃO SABER/ LER/ /LER/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ SÓ/ ORAL/ LEITURA LABIAL/ NÃO TER/ SINAIS/ NADA/ LER/ COPIAR/ COPIAR/ OUVINTE/ FALAR/ COPIAR/ COPIAR/ TRABALHAR/ NÃO SABER/ NADA/ SENTIR/</p>	<p><i>Na escola com ouvintes, não sabia ler. Eu não entendia nada. Só leitura labial. Não tinha sinais. Não lia. Só copiava, copiava. Ouvinte falava e eu copiava, copiava, trabalhava... Não sabia nada. Sinto isso do (meu) passado...</i></p>

<p>ISSO/ PASSADO/</p> <p>(1:839-841) /EU/ NÃO SABER/ NADA/ ZERO/ CABEÇA/ SENTIR/ NÃO TER/ ZERO/ LER/ LER/ PARECER/ PONTO/ INTERROGAÇÃO/ NADA/ NADA/ SÓ/ COPIAR/ COPIAR/ MAS/ SENTIR/ NÃO CONHECER/ NADA/</p> <p>(1:948-951) /PASSADO/ PROFESSORA/ PASSADO/ OUVINTE/ GRUPO/ PROFESSORA/ OUVINTE/ MANDAR/ MANDA/ PARECER/ DESCASO/ DESPREZAR/ EU/ SURDO/ ÚNICO/ SOZINHO/ UM/ SURDO/ OUVINTE/ MAIORIA/ TUDO/ EU/ NADA/ NADA/ FINGIR/ DISFARÇAVA/ SABER/ LER/ (risos)</p> <p>(1:956 – 963)/EU/ FINGIR/ SABER/ LER/ SABER/ LER/ (imitando seu comportamento no passado)/ ANTES/ MOSTRAR/ ORGULHOSO/ ANTES/ MOSTRAR/ ORGULHOSO/ SABER/ LER/ MAS/ DENTRO/ CABEÇA/ NADA/ ZERO/ NÃO SABER/ NADA/ OUTRO/ /INES/ ESCOLA/ ESPECIAL/ INES/ PROFESSORA/ ENSINAR/ MANDAR/ LER/ ÀS VEZES/ PERGUNTAR/ DÚVIDAS/ O QUE/ PALAVRA/(faz interrogação com a expressão facial) /SE/ CONHECER/ OÚ/ NÃO/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ HOJE/ PROFESSORA/ MANDAR/ LER/ LER/ IR/ NÃO QUER/ FAZER/ AJUDAR/ NADA/ PRECISAR/ EXPLICAR/ SINAIS/</p> <p>(1:1037-1048) (...)/5ª série/ 6ª./ 7ª./ 8ª./ MAIS OU MENOS/ EU/ ENTENDER/ BOM/ HISTÓRIA/ GEOGRAFIA/ BOM/ ENTENDER/ SINAIS/ SINAIS/ NOMES/ NOMES/ PORTUGUÊS/ RUIM/ PORQUE/ GRAMÁTICA/ VERBO/ PORTUGUÊS/ NÃO ADIANTAR/ HISTÓRIA/ GEOGRAFIA/ NOMES/ NOMES/ EU/ CURIOSO/ EXPLICAR/ LIBRAS/ APRENDER/ EXEMPLO/ HISTÓRIA/ PEDRO ALVAREZ/ BARCO/ BARCO/ IR/ PORTUGAL/ IR/ BRASIL/ EXPLICAR/ LIBRAS/ EU/ APRENDER/ ENTENDER/ NOVIDADES/ HOJE/ MAIS/ ENTENDER/ BOM/ MELHOR DO QUE/ ANTES/ PORQUE/ HOJE/ TER/ INTÉRPRETE/ ENSINAR/ SINAIS/ EU/ ENTENDER/ FAZER/ O QUE/ IDADE/ ATRASADO/ CINQUENTA/ QUASE CINQUENTA/ IDADE/ ATRASADO/ DEVER/ TER/ EXPERIMENTAR/ ANTES/ TENTAR/ CRIANÇA/ PRECISAR/ PROFESSORA/ ENSINAR/ COM/ LIBRAS/ ENSINAR/ LER/ MAIS/ COMUNICAÇÃO/</p> <p>(2:21-28) (...) INES/ RIO DE JANEIRO/ PROFESSORA/ PROVA/ A-V-A-L-I-A-Ç-Ã-O/ GRUPOS/ NÃO ESCREVER/ NÃO/ SABER/ LER/</p>	<p><i>Eu não sabia nada. Zero! Sentia que na minha cabeça que não tinha (nada)... Zero! Ler, ler, parecia... Ponto, interrogação, nada, nada, só copiava, copiava, mas sentia que não conhecia nada...</i></p> <p><i>No passado sim, porque a professora do grupo ouvinte mandava e parecia descaso, desprezo. Eu, sendo surdo, era único, sozinho. (Veja): um surdo e ouvintes na maioria. Todos lá e eu nada! Fingia, disfarçava saber ler (risos).</i></p> <p><i>Eu fingia saber ler, ler... Antes, mostrava-me orgulhoso por saber ler, mas dentro da cabeça: nada, zero. Não sabia nada. Já no INES, a professora ensinava, mandava ler e às vezes perguntava dúvidas e explicava, explicava. Hoje, professora manda ler, ler. Não ajuda nada; precisava explicar em sinais.</i></p> <p><i>(...) Na 5ª., 6ª. 7ª. e 8ª. séries eu entendia bem História, Geografia... Entendia em sinais, nomes (?). Em Português eu era ruim, porque tinha gramática, verbos... Português não adiantava! Já em História e Geografia tinha os nomes (de personalidades) e eu ficava curioso. Então me explicavam em LIBRAS e eu aprendia as novidades. Hoje eu entendo melhor do que antes, porque tenho intérprete. Eu entendo melhor do que no passado. Fiquei atrasado. Tenho quase cinquenta anos de idade! Devia ter (aprendido) isso antes, quando criança. Precisava de uma professora que me ensinasse em LIBRAS. Assim eu teria lido mais, tido comunicação...</i></p> <p><i>(...) no INES, no Rio de Janeiro. A professora dava prova, avaliação e os grupos de quem não escrevia e não sabia ler era separado do outro que sabia ler.</i></p>
--	--

<p>SEPARADO/ OUTRO/ SABER/ LER/ OU/ NÃO SABER/ SEPARADO/ SEPARADO/ GRUPOS/ ALUNOS/ COMEÇAR/ ENSINAR/ EXEMPLO/ PALAVRAS/ EU/ NÃO LEMBRAR/ QUAIS/ LER/ REPETIDAMENTE/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ CASA/ LER/ TAMBÉM/ POUCO/ POUCO/ EX/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ SOMA/ MAIS OU MENOS/ DEZ/ BOLA/ OUTRAS/ UMA LISTA/ PALAVRAS/ ESCREVER/ VÁRIAS VEZES/ MESMO/ IGUAL/ PALAVRAS/ ENSINAR/ PROFESSORA/ BRINCAR/ GRUPO/ BOLA/ COISAS/ ISSO/</p>	<p><i>Então, começava a ensinar. Por exemplo... palavras, eu não me lembro quais... Lia repetidamente e a professora explicava. Em casa eu também lia pouco (?). Exemplo: escrevia uma lista de palavras, várias vezes, tudo igual... A professora (também) brincava com o grupo (de) bola, várias coisas. Isso. (?)</i></p>
<p>(2:601-604) /PASSADO/ EU/ CERTO/ FAZER/ PAPEL/ FINGIR/ MOSTRAR/ LER/ NÃO ENTENDER/ NÃO TER/ COMUNICAÇÃO/ ANTES/ MAIS/ ESPERTO/ OUVINTE/ TUDO/ NÃO CONHECER/ PERCEBER/ EU/ FINGIR/ ENTENDER/ CONVERSAR/ DISFARÇAR/ OUTRO/ OUTRO/ COISAS/ OK/</p>	<p><i>No passado, eu fingia (que tinha aprendido) (...) Não tinha comunicação (?) Eu fingia que entendia, disfarçava com outras coisas.</i></p>
<p>(2: 653-654) /UM/ DIRETO/ 5ª- 6ª- 7ª- 8ª-/ TER/ R-E-C-U-P-E-R-A-Ç-A-O/ PROFESSOR/ NÃO ENTENDER/ PORTUGUÊS/ RUIM/ ERRADO/ ERRADO/ ERRADO/ MEU/ PROVA/ EU/ ASSUSTAR/ PORTUGUÊS/ (...)</p>	<p><i>Fui direto de 5ª. a 8ª. séries, porque tinha recuperação. A prova de Português vinha cheia de erros e eu ficava assustado (...)</i></p>
<p>(2:634-641) BOM/ PROVA/ EU/ ESTUDAR/ EXEMPLO/ MATEMÁTICA/ HISTÓRIA/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) ESSES/ ESSES/ VOLTAR/ PROVA/ ASSINAR/ FÁCIL/ SEGUIR/ PARECER/ MAS/ ENTENDER/ MESMO/ NÃO TER/ DOCORAR/ SEGUIR/ IGUAL/ SÓ/ PERCEBER/ IGUAL/ CAMINHO/ MAS/ SENTIR/ NÃO TER/ PROFESSOR/ FALAR/ EXPLICAR/ EU/ NÃO ENTENDER/ VER/ VER/ VER/ MAS/ CLARO/ SENTIR/ NÃO TER/ EXEMPLO/ DIA/ TIRADENTES/ 21/ ABRIL/ EU/ ENTENDER/ NÃO TER/ VIDA/ PORTUGAL/ NAVEGAÇÃO/ BRASIL/ ENTRAR/ BRASIL/ NOME/ P-E-D-R-O/ SENTIR/ NADA/</p>	<p><i>Eu estudava pra prova, por exemplo, de matemática, de história. Parecia que tinha entendido (?), mas decorava. Sentia falta de saber (?) O professor falava, explicava e eu não entendia. Via (estudava), via, via, mas sentia que não sabia. Por exemplo, sobre o dia de Tiradentes, 21 de abril, eu não entendia que o que era Portugal, o que era navegação (?), sobre Pedro (Álvares Cabral) não sentia/sabia nada...</i></p>
<p>(2:314-318) (...)JUNTO/ OUVINTES/ ENSINAR/ MUITAS/ COISAS/ DIFERENTES/ EU/ IR/ VIDA/ NESTE/ CAMINHO/ OUVINTE/ VER/ COISAS/ ESQUECER/ INES/ LÁ/ OUVINTES/ ESCOLA/ EXPERIMENTAR/ TENTAR/ ACOSTUMAR/ VIDA/</p>	<p><i>Junto com os ouvintes, ensinaram muitas coisas diferentes. Eu fui neste caminho, na minha vida e com os ouvintes eu vi muitas coisas, esqueci... (?) No INES e na escola com os ouvintes eu experimentava, tentava me acostumar (...)</i></p>
<p>2.3. imagem do professor da escola ouvinte: desprezo</p>	
<p>(1:948-951) /PASSADO/ PROFESSORA/ PASSADO/ OUVINTE/ GRUPO/ PROFESSORA/ OUVINTE/ MANDAR/ MANDA/ PARECER/ DESCASO/ DESPREZAR/ EU/ SURDO/ ÚNICO/ SOZINHO/ UM/ SURDO/ OUVINTE/ MAIORIA/ TUDO/ EU/ NADA/</p>	<p><i>No passado sim, porque a professora do grupo ouvinte mandava e parecia descaso, desprezo. Eu, sendo surdo, era único, sozinho. (Veja): um surdo e ouvintes na maioria. Todos lá e eu nada! Fingia, disfarçava saber ler (risos).</i></p>

<p>NADA/ FINGIR/ DISFARÇAVA/ SABER/ LER/ (risos)</p> <p>(2:630-634) /PASSADO/ OUVINTE/ GRUPO/ PROFESSOR/ MIM/ DESPREZAR/ MUITO/ PARECE/ TANTO/ FAZ/ ESCREVER/ VIRAR DE COSTAS/ MIM/ LOUSA/ RESPEITAR/ TRATAR/ BEM/ MAS/ COMUNICAÇÃO/ NADA/ AFASTADO/ SABER/ EU/ SURDO/ ALGUNS/ OUVINTES/ SABER/ EU/ SURDO/ BOM/ VONTADE/ RESPEITAR/ TIRAR SARRO/ NÃO TER/ ANTES/ COMEÇAR/ UM/ SURDO/ TODOS/ ACEITAR/ (...)</p> <p>2.4. imagem do professor da escola de surdos: entre a cumplicidade e a dureza</p> <p>(1:269-275) (...) PROFESSOR/ ENSINAR/ ORALIZAÇÃO/ /LEITURA LABIAL/ MAS/ SEGREDO/ PROFESSOR/ SABER/ LÍNGUA DE SINAIS/ NÃO QUERER/ MOSTRAR/ DIRETORA/ FINGIR/ FALAR/ PROVA/ QUANDO/ NINGUÉM/ VER/ FAZER/ SINAIS/ DIRETORA/ VIR/ (movimenta as mãos como se chamasse alguém, exemplificando) FALAR/ FALAR/ FALAR/ TER/ ALGUNS/ PROFESSOR/ BOM/ VONTADE/ MAS/ DIFÍCIL/ MANDAR/ MANDAR/ ORALIZAR/ QUANDO/ BRINCAR/ GRUPO/ SURDO/ QUANDO/ BRINCA/ BATE PAPO/ TODOS/</p> <p>(1:282-284)TER/ ALGUNS/ PROFESSOR/ BOM/ VONTADE/ MAS/ DIFÍCIL/ MANDAR/ MANDAR/ ORALIZAR/ QUANDO/ BRINCAR/ GRUPO/ SURDO/ QUANDO/ BRINCA/ BATE PAPO/ TODOS/</p>	<p><i>Com o grupo de ouvintes, o professor parecia me desprezar. Virava para a lousa, de costas pra mim. Respeitava, tratava bem, mas não tinha comunicação. Éramos afastados. Sabia que eu era surdo, assim como os ouvintes. Tinham boa vontade, respeitavam, não tiravam sarro. Todos aceitavam(...)</i></p> <p><i>(...) Então o professor ensinava oralização, leitura labial, mas em segredo o professor sabia língua de sinais e não queria mostrar para a diretora. Fingia falar nas provas, mas quando ninguém via, fazia os sinais. Quando a diretora voltava, falava, falava, falava... Tinha alguns professores com boa vontade, mas era difícil... (Geralmente) obrigavam a oralizar... Quando o grupo de surdos brincava, todos batiam papo (em língua de sinais).</i></p> <p><i>Tinha alguns professores com boa vontade, mas era difícil... (Geralmente) obrigavam a oralizar... Quando o grupo de surdos brincava, todos batiam papo (em língua de sinais).</i></p>
<p>CATEGORIA 3: a irmã</p>	
<p>(1:993-1000) /MEU/ IRMÃ/ JÁ/ FORMAR/ ESPECIAL/ SURDO/ CONHECER/ PROFISSÃO/ SURDO/ ÀS VEZES/ LER/ EU/ NÃO/ CONSEGUIR/ ENTENDER/ LER/ PERGUNTAR/ O QUE/(faz interrogação com a expressão facial) ELA/ EXPLICAVA/ MIM/ LER /SEMPRE/ SEMPRE/ SEMPRE/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ ELA/ EXPLICAR /MIM/ PERGUNTAR/ O QUE/ ELA/ EXPLICAR/ PALAVRA/ PAPEL/ ANTES/ EU/ TRABALHAR/ SOZINHO/ OUVINTE/ AJUDAR/ NUNCA/ NUNCA/ MEU/ IRMÃ/ AJUDAVA/ MIM/ EXPLICAVA/ PORQUE/ COMUNICAÇÃO/ COMIGO/ CONHECER/ ACOSTUMADO/ EU/ MEU/ IRMÃ/ OUTRO/ NÃO TER/ ZERO/</p>	<p><i>Minha irmã é formada (na área) de surdez. Conhece a profissão. Às vezes eu lia e não conseguia entender e perguntava pra ela. Então ela explicava pra mim. Era sempre assim... Explicava e (colocava) no papel. No trabalho, eu ficava sozinho. Ouvintes nunca ajudaram (nisso). Já a minha irmã ajudava, porque tinha comunicação comigo. Conhecia-me e era acostumada comigo. Os outros não... Não tinham (comunicação). Zero.</i></p>

<p>(3:87-92) /PASSADO/ PROFESSORA/ PEDAGOGIA/ ESPECIAL/ PASSADO/ FACULDADE/ NÃO TER/ FONONO/ NÃO TER/ DEPOIS/ APARECER/ CURSO/ FONONO/ ELA/ ANTES/ JÁ/ ANTES/ NOME/ L-O-G-O-G-I-S-T-A/ ANTES/ FACULDADE/ FONONO/ NÃO TER/ DEPOIS/ ACONTECER/ ELA/ TER/ EXPERIMENTAR/ FORMAR/ TROCAR/ CURSOS/ CURRÍCULO/ MUITO/ ENSINAR/ FONONO/ DIRETORA/ DAR/ ENTENDER?/</p> <p>(2:246-248) (...) LÁ/ INES/ NÃO/ ENSINAR/ PORTUGUÊS/ LER/ TENTAR/ SABER/ PROFESSORA/ DAR/ NOTA/ MAS/ SENTIR/ NÃO SABER/ EU/ COPIAR/ COPIAR/ SÓ/ DEPOIS/ IR/ CASA/ IRMÃ/ JUNTO/ PERGUNTAR/ ELA/</p> <p>(272-275) (...) MAS/ CONTEÚDO/ MATEMÁTICA/ MATÉRIAS/ COISAS/ SE/ NÃO ENTENDER/ PERGUNTAR/ IRMÃ/ ELA/ EXPLICAR/ MIM/ PALAVRAS/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ DEMORADO/ BASTANTE/</p> <p>(2:316-318) (...) /MAS/ CASA/ MINHA/ IRMÃ/ ENSINAR/ E-S-F-O-R-Ç-O/ ESFORÇO/ ESFORÇO/ CASA/ ENSINAR/ JUNTO/ SURDOS/ PRÓPRIO/ SURDOS/ EU /BATER/ PAPO/ LÁ/ OUVINTES/ DIFERENTE/</p> <p>(3: 109) /IRMÃ/ OUVINTE/ FONONO/ ME AJUDAR/ LER/ COISAS/ TAMBÉM</p>	<p><i>No passado, só havia o curso de educação especial (Pedagogia). Não tinha (curso) de fonoaudiologia. Depois é que apareceu. Então, antes, o nome (para a profissional da área) era Logogista. Então, ela (irmã) experimentou esse curso (por causa da mudança de currículo?) e se formou, entendeu?</i></p> <p><i>(...) Lá, no INES, não ensinavam Português. Lia, tentava saber e a professora dava nota, mas eu sentia que não sabia. Eu apenas copiava... Depois, eu ia pra casa com a minha irmã e perguntava pra ela</i></p> <p><i>(...) mas tinha mais conteúdos, matérias, coisas. Se não entendesse, perguntava pra minha irmã e ela explicava pra mim. Explicava, explicava... Demorava bastante!</i></p> <p><i>(...) mas em casa minha irmã me ensinava. (Era muito) esforço em casa! Com os surdos tinha um (jeito?) próprio, eu batia papo. Lá, com os ouvintes, era diferente.</i></p> <p><i>Minha irmã ouvinte, a fono, me ajudava a ler as coisas também...</i></p>
<p>CATEGORIA 4: Ajuda na associação de surdos</p>	
<p>(1:1015-1016) /TALVEZ/ (mostra um sinal de uma pessoa parecido com Luzia) /MULHER/ /SURDO/ ASSOCIAÇÃO/</p> <p>(1:1020-1027) (...) /ASSOCIAÇÃO/ SURDO/ IDADE/ VELHO/ EU/ LER/ NÃO CONHECER/ NÃO CONHECER/ PALAVRA/ ESSA/ SURDA/ LER/ ENTENDER/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ LIBRAS/ ÀS VEZES/ PALAVRA/ NÃO CONHECER/ PERGUNTA/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ SINAL/ SINAL/ PALAVRA/ (mostrando equivalência entre os sentidos das palavras e os sinais) /SINAIS/ ALGUNS/ SURDO/ VELHOS/ SABER/ LER/ BOM/ EU/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ O QUE/ (faz interrogação com a expressão facial) PALAVRA/ ELE/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ SURDO/</p>	<p><i>Talvez na associação de surdos¹¹⁷... Uma mulher (especifica com o sinal).</i></p> <p><i>Na associação havia surdos mais velhos. Eu lia e não conhecia (alguma) palavra, então essa surda lia, entendia e explicava em LIBRAS. Às vezes, eu não conhecia as palavras e perguntava. Ela explicava, explicava (com) sinais (correspondentes) às palavras. Alguns surdos mais velhos sabiam ler bem. Eu perguntava (e era sempre assim). Trocávamos conhecimentos e eles me ajudavam...</i></p>

¹¹⁷ Respondendo à questão de possíveis auxílios que teve para se tornar leitor.

<p>TROCAR/ CONHECIMENTO/ AJUDAR/ EU/ (3: 148-155)/CERTO/ ASSOCIAÇÃO/ SURDOS/ MINAS GERAIS/ GRUPO/ SURDOS/ NÓS/ JÓVENS/ IDADE/ MAIS OU MENOS/ 18/ OUTROS/ 22/ JÓVENS/ NÓS/ GRUPO/ BATER PAPO/ REUNIÃO/ GRUPO/ HOMENS/ MAIS/ VELHO/ IDADE/ ACONSELHAR/ ENSINAR/ PRECISAR/ TRABALHAR/ PRECISAR/ ESCOLA/ ENSINAR/ COMUNICAÇÃO/ FALAR/ UM OUTRO/ NÓS/ APRENDER/ ACONSELHAR/ COMPORTAMENTO/ ACONSELHAR/ CULTURA/ FAMÍLIA/ ENSINAR/ SURDO/ PERTENCE/ ESSE/ NÓS/ APRENDER/ BEM/ DEPOIS/ SEGUIR/ CAMINHO/ VIDA/ CERTO/ (3:161-164) TER/ SIM/ MUITOS/ ASSOCIAÇÃO/ TER/ JORNAIS/ LIVROS/ SURDOS/ VIDA/ ESCOLA/ COISAS/ FUTEBOL (...) (3:197-198) /PASSADO/ VER/ SURDOS/ GRUPO/ FAZER/ SINAIS/ PALAVRA/ APRENDER/ PRIMEIRO/ DEPOIS/ ESPALHAR/ (3:202-203) /SIM/ (os surdos mais velhos ajudavam na leitura) SÓ/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ SINAL/ O QUE/ PALAVRA/ EXPLICAR/ LER/ TEXTOS/ NÃO/ SÓ/ RESUMO/ ESPALHAR/</p>	<p><i>Da associação de surdos em Minas Gerais,nós jovens, participávamos, com a idade mais ou menos de 18 anos.</i> <i>Havia 22 jovens no grupo. Batíamos papo e tinha um grupo de homens mais velhos que aconselhavam, ensinavam (os mais jovens) e (diziam) que era preciso trabalhar, ensinavam como nos comunicar, falávamos uns com os outros (?), aprendíamos pelos conselhos (sobre) comportamento... cultura, família... ensinavam o surdo a pertencer a isso. Nós aprendíamos bem e seguíamos o caminho certo na vida...</i></p> <p><i>Tinha muitos livros na associação... Livros, jornais... Livros sobre a vida dos surdos, escola, futebol e outras coisas...</i></p> <p><i>No passado eu via o grupo de surdos fazendo os sinais das palavras e aprendia primeiro, pra depois espalhar...</i></p> <p><i>Os surdos mais velhos ajudavam na leitura (dos mais novos). (Explicavam) as palavras e o sinal (correspondente). Explicavam, liam textos, mas não eram só resumos... Iam espalhando (o conhecimento)...</i></p>
<p>CATEGORIA 5: O pai e a mãe</p>	
<p>(3:401-407) /PEQUENO/ FAZENDA/ VER/ PAI/ MEU/ PAI/ TER/ JORNAL/ VER/ EU/ PERGUNTAR/ O QUE/ È?/ PERGUNTAR/ O QUE?/.../ PAI/ JORNAL/ VER/ TER/ LIVROS/ TER/ ESTANTE/ PAI/ TER/ LER/ EU/ PERGUNTAR/ O QUE/ PAI/ EXPLICAR/ EU/ NÃO ENTENDER/ COMUNICAÇÃO/ CASA/ GRANDE/ ESTANTE/ EU/ VER/ FALAR/ ANTES/ “HISTÓRIA VIDA”/ CEGA/ SURDA/ ENCONTRAR/ LER/ FALAR/ CEGA/ SURDA/ O QUE/ ANTES/ NÃO/ ENTENDER/ AGORA/ ENCONTRAR/ LER/ MESMO/ ESSE/ (3:425-428) VER (fotos no jornal do pai)/ PERGUNTAR/ MÃE/ O QUE/ FALAR/ ROUBAR/ POLÍTICA/ MENTIRAS/ MAS/ RESUMIR/ PEQUENO/ TER/ HOJE/ (...) (3:436-437) /PAI/ MÃE/ PEGAR/ PEGAR/ IMPORTANTE/ GUARDAR/ QUER/ FUTURO/ TER/ POLÍTICA/</p>	<p><i>Quando eu era pequeno, na fazenda, eu via meu pai e ele lia o jornal... Eu perguntava: “o que é isso?” Além de ver meu pai com o jornal, tinha livros na estante e meu pai lia. Eu perguntava sobre e meu pai explicava. Eu não conseguia entender ele (direito)... Minha casa era grande, tinha estante com vários livros sobre história de vida de uma pessoa cega e surda. Eu encontrei lá e falei: “uma pessoa cega e surda! O quê?!” Antes eu não entendia nada e agora eu encontrei o mesmo livro e li...</i></p> <p><i>Via fotos no jornal que meu pai lia e perguntava pra minha mãe: “o que é isso?” E minha mãe falava que era sobre roubo, política, mentiras (por exemplo), mas resumia... (?)</i></p> <p><i>Meus pais pegavam as notícias importantes (do jornal) e guardavam, pra ter (informações) sobre política...</i></p>

CATEGORIA 6: Intérpretes	
(1:182-184) /DEPOIS/ VOLTAR/ ESTUDAR/ SUPLETIVO/ PORQUE/ SUPLETIVO/ ESTUDAR/ TER/ /INTÉRPRETE/ FÁCIL/ ANTES/ PROFESSOR/ SÓ/ ORAL/ LEITURA LABIAL/ EU/ NÃO ENTENDIA/ NADA/ TER/ INTÉRPRETE/ FÁCIL/ COMUNICAR/	<i>Depois, eu voltei a estudar no supletivo, porque tinha intérprete e para estudar ficava mais fácil. Antes, era só com o professor, oralizando, e eu tinha que (tentar) fazer leitura labial. Eu não entendia nada. Com intérprete, fica mais fácil pra se comunicar...</i>
(2:180-181) (...) PASSADO/ OUVINTE/ INTÉRPRETE/ NÃO TER/PROFESSOR/ FALAR/ CONVERSAR/ NÃO DÁ/ FALAR/ ORAL/ IR EMBORA/ RÁPIDO/(...)	<i>No passado, não tinha intérprete com o professor. Ele falava, conversava, não dava (pra entender)! Oralizava, oralizava e ia embora rápido...</i>
CATEGORIA 7: O primo surdo e as possibilidades de aproximação com a língua de sinais	
(3:482-485) INTERIOR/ MEU/ INTERIOR/ FAZENDA/ SURDO/ MAIS/ VELHO/ ELE/ CONVERSAR/ COMUNICAR/ ELE/ LER/ FAZER/ SINAIS/ CERTO/ INES/ SINAIS/ ELE/ MUITO/ DACTILOLOGIA/ SINAIS/ POUCO/.../ DACTILOLOGIA/ MAIS/ ELE/ ENSINAR/ SINAIS/	<i>Na fazenda, no interior, tinha um surdo mais velho que eu. Ele conversava e se comunicava... Lia, fazia sinais, só que usava muito a dactilologia e poucos sinais.</i>
(1:341-342) /CIDADE/ INTERIOR/ NÃO SABER/ PORQUE/ ELES/ MÃE/ PAI/ SABER/ /ANTES/ PRIMO/ SURDO/ PRIMO/ SURDO/ MAIS/ VELHO/ PRIMEIRO/ (respondendo sobre como os pais aprenderam língua de sinais)	<i>Numa cidade do interior. Não sei (o nome)... Porque meus pais, antes, (tiveram contato) com um primo (meu) surdo, mais velho. (respondendo sobre como os pais aprenderam língua de sinais)</i>
(3:494-496) /ELE/ (o primo surdo) MORAR/ LÁ/ PRIMO/ TIA/ RIO DE JANEIRO/ PEDIR/ PEDIR/ PORQUE/ AVÓ/ TIA/ LÁ/ PEDIR/ PEDIR/ PRIMO/ AQUI/ PAGAR/ ESCOLA/ POLÍTICA/ D-F/	<i>Meu primo surdo morava lá (no interior) e uma tia do Rio de Janeiro pedia para o meu avô pagar escola pra ele (em Brasília – DF) (?).</i>
(3:529-534) (...) MEU/ PRIMO/ CONVERSAR/ VIDA/ FAMÍLIA/ ELE/ PRESIDENTE/ ASSOCIAÇÃO/ PRIMO/ ASSOCIAÇÃO/ BRASÍLIA/ ASSOCIAÇÃO/ SURDOS/ BRASÍLIA/ ELE/ CASA/ ELE/ NÓS/ PENSAR/ DIFERENTE/ EU/ PENSAR/ JOVEM/ ELE/ VELHO/ R-A-D-I-C-A-L/ DIFERENTE/ ELE/ LER/ BEM/ VIDA/ MUNDO/ OUVINTE/ ELE/ CASADO/ OUVINTE/	<i>Meu primo conversava sobre a vida, a família... Ele foi presidente da associação de surdos em Brasília e quando ele ia em casa, nós pensávamos diferente, porque eu era jovem e ele mais velho. Era muito radical (na minha opinião)... Ele lia bem, (conhecia) bem a vida, o mundo ouvinte e era casado com uma ouvinte (?)</i>
CATEGORIA 8: Amigos e Colegas	
(2:45-51) /OK/ GRUPO/ ALUNOS/ EXEMPLO/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ EU/ NÃO CONHECER/ ALUNO/ SABER/ PALAVRA/ ENSINAR/ MIM/ EU/ ENSINAR/ OUTRO/ ALUNO/ NÃO CONHECER/ PALAVRA/ TROCAR/ CONHECIMENTO/ CONVERSAR/ COMUNICAÇÃO/ EXEMPLO/ PALAVRAS/ NÓS/ DISCUTIR/ ENTENDER/	<i>No grupo de alunos (ouvintes?), por exemplo, eu não conhecia as palavras e o aluno que sabia, ensinava pra mim. Eu ensinava também outro aluno que não conhecia e, assim, trocávamos conhecimento, conversávamos, nos comunicávamos. Por exemplo: nós discutíamos para entender melhor (o sentido) das palavras. Discutir é melhor...</i>

<p>PESSOA/ MELHOR/ DISCUTIR/</p> <p>(3:109-112) MAS/ SURDOS/ ME ENSINAR/ ALGUMAS/ COISAS/ DEPENDE/ OUVINTE/ DEPENDE/ EU/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ ME ENSINAR/ ENTENDER?/</p> <p>(2:181-184) (...) / SURDO/ SABER/ TER/ PALAVRA/ PRÓPRIO/ PESSOA/ ENSINAR/ MIM/ PERGUNTAR/ PESSOA/ O QUE/ SIGNIFICA/ O QUE/ SURDO/ MAIS/ PRÓPRIO/ ENSINAR/ SURDO/ MELHOR/ LEITOR/ PIOR/ LEITORES/ JOVENS/ SURDOS/ MAIOR/ ENSINAR/ SURDOS/ MENOR/(...)</p> <p>(2:299-301) /PROVA/ OUVINTES/ TER/ OITENTA/ ALUNOS/ SALA/ MUITOS/ FÁCIL/ VER/ CURIOSO/ COLAR/ FALAR/ AMIGO/ A - B - C/ VER/ VER/ VER/ FÁCIL/ MARCAR/ ALTERNATIVA/ FÁCIL/ (...) COMBINAR/COMBINAR (risos)</p> <p>(2:766-772) /OUVINTE/ INTERIOR/ CIDADE/ LÁ/ INTERIOR/ PASSADO/ TER/ GRUPO/ SEPARADO/ DIFERENTE/ GRUPOS/ DIFERENTES/ OUVINTE/ GRUPO/ UM/ INTERIOR/ LER/ COISAS/ COMUNICAÇÃO/ EXPLICAR/ EXEMPLO/ EU/ VER/ PERGUNTAR/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) EXPLICAR/ SINAIS/ DIFERENTE/ POUCO/ SINAIS/ PRÓPRIO/ LINGUAGEM/ EXPLICAR/ MAIS OU MENOS/ COMUNICAÇÃO/ VERDADE/ PERGUNTAR/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) OUTRO/ SURDOS/ GRUPO/ (...) LER/ PERGUNTAR/ ENTENDER/ SURDO/ LER/ (...)/ FÁCIL/ COMUNICAÇÃO/ BOA/ LEGAL/ COMUNICAÇÃO/ GOSTAR/ LEGAL/</p>	<p><i>Mas os surdos me ensinavam algumas coisas... Depende... Às vezes eram os ouvintes (que ensinavam). Depende... Eu perguntava, perguntava e eles me ensinavam, entende?</i></p> <p><i>O surdo sabe... Tem palavras próprias. A pessoa ensinava pra mim e eu perguntava pra pessoa o que significava (a palavra). (Dizia) O que significa? O surdo ensina (outro) surdo melhor. Os surdos mais velhos eram melhores leitores que os mais jovens</i></p> <p><i>Em provas, com ouvintes, tinha oitenta alunos na sala. Era fácil “colar”. Um amigo me falava: a, b, c, eu via e era fácil marcar as alternativas... É, a gente combinava... (risos)</i></p> <p><i>Grupo de ouvintes, lá numa cidade do interior. Tinha grupos diferentes. Esse grupo de ouvintes lá no interior, lia as coisas, se comunicava, explicava. Por exemplo: eu via e perguntava: o quê? Eles explicavam em sinais, mas os sinais eram diferentes, de linguagem própria. Explicavam mais ou menos. Com o grupo de surdos, líamos (...)A comunicação era boa, legal. Eu gostava.</i></p>
<p>CATEGORIA 9: Libras</p>	
<p>(2:198-201) /ANTES/ VONTADE/ LER/ NÃO TER/ SÓ/ VONTADE/ COMUNICAÇÃO/ LIBRAS/ LIBRAS/ PORQUE/ ANTES/ EXEMPLO/ NÃO TER/ PREPARADO/ ENTENDER/ EU/ NÃO TER/ PREPARADO/ ZERO/ NADA/ CABEÇA/ BRINCAR/ BATE PAPO/ BRINCAR/ COISAS/ LER/ NÃO/ (fazendo expressão/imitando desinteresse)</p> <p>(3:384-385) /ANTES/ FAMÍLIA/ SINAIS/ DIFERENTE/ DEPOIS/ EU/ FUI/ INES/ ENCONTRAR/ SURDOS/ SINAIS/ ME ENSINAR/</p>	<p><i>Antes eu não tinha vontade de ler! Só tinha vontade de me comunicar em LIBRAS, porque antes, por exemplo, não estava preparado pra entender... Eu não era nada preparado. Zero. Nada na cabeça. Só brincava, batia papo, essas coisas... Ler não!</i></p> <p><i>Antes (eu me comunicava) com a família em sinais diferentes (da LIBRAS). Depois, eu fui para o INES e me encontrei com os surdos e eles me ensinaram os sinais (...)</i></p>

(e-mail enviado por Ângelo à pesquisadora): “ensina a ler português e através explicação então as pessoas surdas entender português através explicação contexto português e libras”	<i>(Me) ensinaram a ler o Português através da explicação... Então, as pessoas surdas entendem o Português através da explicação do contexto (comparação?) Português e LIBRAS.</i>
CATEGORIA 10: TDD	
(2:504-507) /PASSADO/ COMEÇAR/ PRIMEIRO TDD/ (telefone especial para surdos) /CONHECE/ (expressão de interrogação)TDD/ (expressão de interrogação) /PERTENCER/ SURDO/ PRÓPRIO/ PASSADO/ COMEÇAR/ USAR/ TDD/ IR/ APRENDER/ LER/ ANTES/ NÃO/ SABER/ DEPOIS/ TDD/ AJUDAR/ ESSE/ ENCONTRAR/	<i>No passado, isso começou com o TDD. Conhece? O TDD pertencia ao jeito próprio do surdo. Eu comecei a usar o TDD e fui aprendendo a ler. Antes não sabia e depois o TDD ajudou.</i>
CATEGORIAS DA NATUREZA DA LEITURA	
CATEGORIA 11. leitura: uma desconhecida	
<p>11.1. meios de “sobrevivência”</p> <p>(2:160-167)/DEMORAR/ ANTES/ PODER/ ORALIZAR/ FALAR/ PALAVRA/ PALAVRA/ GRAVAR/ DEMORAR/ SURDO/ VER/ PERCEBER/ JUNTO/ COM/ SINAIS/ LIBRAS/ MAS/ GRAVAR/ GRAVAR/ LEITURA LABIAL/ ORALIZAÇÃO/ DEMORAR/ ÀS VEZES/ SURDO/ MUITO/ GRAVAR/ FINGIR/ ENTENDER/ MAS/ ENTENDER/ NADA/ SÓ ISSO/ (...) /PALAVRA/ PALAVRA/ CONHECE/ MESMA/ MESMA/</p> <p>(1:842-844) /EU/ NÃO SABER/ NADA/ ZERO/ CABEÇA/ SENTIR/ NÃO TER/ ZERO/ LER/ LER/ PARECER/ PONTO/ INTERROGAÇÃO/ NADA/ NADA/ SÓ/ COPIAR/ COPIAR/ MAS/ SENTIR/ NÃO CONHECER/ NADA/</p> <p>11.2. imagem de leitor / leitura</p> <p>(1:850-865) /MAS/ TER/ DIFERENTE/ SURDO/ IGUAL/ IDENTIDADE/ NÃO/ DIFERENTE/ SURDO/ ALGUNS/ LEITURA/ BOM/ LER/ OK/ SENTIR/ RUIM/ NÃO TER/ LER/ ENTENDER/ OK/ NÃO CONHECER/ JEITO/ SENTIR/ RUIM/ SINAL/ NÃO CONHECER/ OUTROS/ SURDO/ LER/ NÃO SABER/ OUTRO/ SURDO/ LER/ ENTENDER/ COMO/ SENTIR/ RUIM/ NÃO CONHECER/ DIFERENTES/ PESSOA/ JEITO/ FALTA/ O QUÊ/</p>	<p><i>Demorava antes para poder oralizar, falar as palavras, gravar, demorava... O surdo vê e percebe (o sentido) junto, com sinais em LIBRAS, mas grava a leitura labial, a oralização... Demora muito, às vezes, para o surdo gravar, então, finge que entende, mas não entende nada. Só isso!(...) As palavras ele (o surdo) (re)conhece. São as mesmas (não amplia o vocabulário ?)</i></p> <p><i>Eu não sabia nada. Zero! Sentia que na minha cabeça que não tinha (nada)... Zero! Ler, ler, parecia... Ponto, interrogação, nada, nada, só copiava, copiava, mas sentia que não conhecia nada...</i></p> <p><i>Mas tem diferença. Surdez não é igual na identidade, não. É diferente. Alguns surdos têm boa leitura. Lêem ok, mas sentem-se ruins. Não têm (?) Não conhecem o jeito, então sentem-se mal. Não conhecem o sinal, não conhece outros surdos, então vai ler e não sabe. Outro surdo lê, entende. Como se sente (o surdo que não entende)? Mal... Não conhece diferentes pessoas, jeitos... Falta o quê? Falta uma pessoa ensinar libras. Os multiplicadores</i></p>

<p>(faz interrogação com a expressão facial) PESSOA/ ENSINAR/ SINAIS/ LIBRAS/ MULTIPLICADORES/ SÓ/ FICA/ PA-PA-PA/ (imitando oralização)/ FALAR/ FALAR/ COM/ BOCA/ SURDO/ NÃO ENTENDER/ OUTROS/ SURDO/ LABIAL/ ENTENDER/ BOM/ PORQUE/ SURDO/ METADE/ SURDO/ METADE/ NASCER/ SURDO/ NÃO OUVINTE/ DEPOIS/ PERDEU AUDIÇÃO/ ESSE/ FÁCIL/ SURDO/ PROFUNDO/ DIFÍCIL/ TRABALHO/ TRABALHO/ DIFERENTES/ (...)</p>	<p><i>só ficam “pa,pa,pa”, falando, falando com a boca. Os surdos não entendem. Outros surdos com leitura labial conseguem, porque perderam parte da audição e não tudo. Nesse caso é fácil. No caso do surdo profundo é que é difícil. Os trabalhos são diferentes...</i></p>
<p>(1:906-922) /PASSADO/ LER/ TRABALHO/ DEMORAR/ TRABALHO/ PERDER/ TEMPO/ HOJE/ PODER/ ENTÃO/ FUTURO/ FÁCIL/ PASSADO/ NÃO TER/ PERDER/ TEMPO/ PERDER/ SURDO/</p>	<p><i>No passado, pra eu ler um trabalho, demorava, perdia tempo...Hoje posso, então acho que o futuro é fácil. O passado não; perdia-se tempo do surdo(...)</i></p>
<p>(1:938-939) /LER/ LER/ TUDO/ SOCIEDADE/ PENSAR/ OBRIGAÇÃO/ LER/ PROBLEMA/ COMUNICAÇÃO/ NÃO TER/ NÃO CONHECER/</p>	<p><i>Ler tudo: a sociedade pensa que é obrigação. (?)</i></p>

CATEGORIA 12: Os materiais lidos

<p>12.1. Gibis</p>	
<p>(2: 772-773) LER/ ENTENDER/ TIO PATINHAS/ PÃO DURO/ TER/ PALAVRAS/ POUCO/ FÁCIL/ COMUNICAÇÃO/ BOA/ LEGAL/ COMUNICAÇÃO/ GOSTAR/ LEGAL/</p>	<p><i>(...) líamos o tio Patinhas que era pão-duro, tinha poucas palavras e era fácil a comunicação. A comunicação era boa, legal. Eu gostava.(com o grupo de surdos amigos)</i></p>
<p>(3:272)/G-I-B-I/.../CERTO/ LEMBRAR/</p>	
<p>(3:276)/ “TIO PATINHAS” / TIO/ LEGAL/</p>	
<p>(2:746-748) EU/ GOSTAR/ TIO/ PATINHAS/ EU/ ADORAR/ LER/ LER/ LER/ TER/ POUCAS/ PALAVRAS/ FÁCIL/ FÁCIL/ VER/ VER/ POUCAS/ PALAVRAS/ MUITOS/ DESENHOS/</p>	<p><i>Eu gostava do jeito do tio Patinhas. Eu adorava. Lia, lia, lia. Tinha poucas palavras. Era fácil. Via, via. Poucas palavras e muitos desenhos</i></p>
<p>(2:784-785) /EU/ COMPRAR/ TER/ CASA/ CASA/ CASA/ LER/ LER/ LER/ SE/ OUTRO/ SURDO/ QUER/ VER/ EU/ MANDAR/ COMPRAR/ BRINCADEIRA/ DAR/ MINHA/ NÃO/ BRINCADEIRA/ (risos)</p>	<p><i>Eu comprava (gibis). Tinha em casa e lia, lia, lia. Se outro surdo quisesse ver, eu mandava comprar (risos). É brincadeira... Dava o meu.</i></p>
<p>12.2. Fotonovelas</p>	
<p>(2:748-751)ANTES/ LIVRO/ NOVELA/ FOTO/ CONHECER/ LIVRO/ NOVELA/ FOTO/ LIVRO/ FAZ TEMPO/ AGORA/ ACABAR/ VER SÓ/ VER/ VER/ VER/ GOSTAR/ VER/ CIÚMES/ FALSO/ FALAR/ VER/ VER/ PALAVRA/ PALAVRA/ FÁCIL/ FÁCIL/</p>	<p><i>Antes, via também revista de fotonovela. Conhece livro de fotonovela? Faz tempo... Agora acabou. Eu gostava, via ciúmes, gente falsa falando, eu via palavra, palavra, era fácil.</i></p>
<p>(2: 758-760) /CASA/ CURIOSO/ AMIGOS/ VER/ VER/ CURIOSO/ TUDO/ MULHER/ PRÓPRIO/</p>	<p><i>Em casa, os amigos curiosos vinham ver tudo: o jeito próprio da mulher (por exemplo). Liam, liam,</i></p>

<p>JEITO/ PRÓPRIO/ CADA/ LER/ LER/ LER/ GOSTAR/ FALAR/ COMO/ COMO/ CONVERSAR/ JEITO/ MULHER/ COMO/ (expressão de interrogação)</p>	<p><i>liam, gostavam, falavam: como? (Conversavam sobre o jeito da mulher)</i></p>
<p>12.3. Livros e histórias</p>	
<p>(2:746) /PIADA/ VER/ LIVRO/ PIADA/ JÁ/ CLARO/ JEITO/ PASSADO/</p>	<p><i>Via livros de piada, sim, claro.</i></p>
<p>(3:417-421) /EU/ GRAVAR/ NÃO SABER/ UM/ EU/ GRAVAR/ CEGA/ SURDA/ ENCONTRAR/ ESSE/ LIVRO/ VIDA/ CEGA/ SURDA/ EU/ ASSUSTAR/ GUARDAR/ ESSE/ DEPOIS/ TEMPO/ PASSAR/ GUARDAR/ OUTROS/ LIVROS/ EU/ CURIOSO/ ANTES/ GELADO/ NÃO TER/ SENTIR/ NÃO TER/ DEPOIS/ MUDAR/ ESCOLA/ INES/ COMEÇAR/</p>	<p><i>Eu guardei (na memória?)...(a história de uma) cega e surda. Encontrei esse livro sobre a vida dessa surda-cega e me assustei. Guardei (o livro) e depois que o tempo passou, fui guardando outros. Eu sou curioso (?), mas antes não sentia isso (?). Depois que eu mudei para o INES isso (o interesse/ curiosidade) começou (?)</i></p>
<p>(3:162-174) (...) SURDOS/ TER/ LIVROS/ COISAS/ EU/ VER/ PRIMEIRA VEZ/ VER/ LIVROS/ PRIMEIRA VEZ/ NOME/ “A HISTÓRIA VIDA”/ VOCE/ CONHECER?/ (...)/CONHECER?/ NOME/ “A HISTÓRIA VIDA”/ NOME/ MULHER/ H-E-L-L-E-N/ K-E-L-E-R/ CEGA/ SURDA/ (...)/ESSE/ LIVRO/ HISTÓRIA/ ESSE/ AGORA/ TER/ GUARDAR/ LIVRO/ CASA/ ESTANTE/</p>	<p><i>Tinha livros sobre os surdos. Eu vi a primeira vez o livro “A história de vida de Hellen Keller”, uma surda-cega. Esse livro da história (dela) eu tenho guardado em casa, na estante...</i></p>
<p>(3:178-179) /ALGUMAS/ HISTÓRIAS/ PASSADO/ JOVEM/ ENTENDER/ DIFÍCIL/ LER/ ESSE/ PESSOAS/ EXPLICAR/ SINAIS/ RESUMIR/ (...)</p>	<p><i>Algumas histórias, no passado, quando eu era jovem, eram difíceis de ler. As pessoas me explicavam em sinais, resumiam...</i></p>
<p>(3:427-428) TER/ HOJE/ GUARDAR/ LIVROS/ VELHOS/ GURDAR/ LÁ/ INTERIOR/</p>	<p><i>Tenho até hoje livros velhos guardados, lá no interior...</i></p>
<p>(3:180-188) SURDOS/ TODOS/ ENCONTRAR/ VER/ PRIMEIRA VEZ/ VER/ LIVRO/ NOME/ “LÍNGUA DE SINAIS LÍNGUAGEM MÃOS” / “LÍNGUAGEM DAS MÃOS” / CONHECER?/ (...) “L-I-N-G-U-A-G-E- M D-A-S M-A-O-S” / NÃO CONHECER?/ LÍNGUAGEM/ MÃOS/ L-I-N-G-U-A-G-E-M D-A-S M-A-O-S/ LIVRO/ SINAIS/ DICIONÁRIO/ LIVRO/ CONHECER?/</p>	<p><i>Quando me encontrei com os surdos (na associação?), vi, pela primeira vez o livro “Linguagem das mãos”. Você conhece?</i></p>
<p>(2:334-336) /NUNCA/ H-I-S-T-Ó-R-I-A-S/ HISTÓRIA/ CONTAR/ COISAS/ NUNCA/ NUNCA/ PERTO/ ATÉ/ AGORA/ SÓ/ MESMO/ PORTUGUÊS/ MATEMÁTICA/ SEMPRE/ MESMO/ SÓ/ HISTÓRIA/ CONTAR/ NÃO TER/ NÃO TER/ SURDOS/ PESSOAS/ OUVINTES/ DESPREZAR/</p>	<p><i>Nunca ninguém me contou histórias. Nunca! Até agora, só mesmo (assuntos de) Português, Matemática, sempre a mesma coisa... Histórias não havia! As pessoas ouvintes desprezavam isso!</i></p>
<p>12.4. Jornais</p>	
<p>(3:426-427) (...) MÃE/ O QUE/ FALAR/ ROUBAR/ POLÍTICA/ MENTIRAS/ MAS/ RESUMIR/ PEQUENO/ (o jornal)</p>	<p><i>(Eu perguntava) mãe? O que (é isso/ aquilo)? E ela falava: é sobre roubo, política, mentiras, mas resumia o jornal.</i></p>

<p>(3:436-438) /PAI/ MÃE/ PEGAR/ PEGAR/ IMPORTANTE/ GUARDAR/ QUER/ FUTURO/ TER/ POLÍTICA/ VER/ AGORA/ EU/ ESPERAR/ CALMO/ VER/ GUARDAR/ LÁ/ MUITOS/ MUITOS/ JORNAIS/</p>	<p><i>Meus pais pegavam as notícias importantes e guardavam, porque queriam preservar isso para o futuro (?). Agora, com calma, eu vou guardar também muitos jornais (?)</i></p>
<p>CATEGORIA 13: a relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS</p>	
<p>(2:545-553) CRIANÇA/ OK/ TER/ INES/ IGUAL/ TAMBÉM/ MESMA COISA/ PROFESSOR/ ENSINAR/ VER/ PATO/ P-A-T-O/ N-A-D-A/ SURDO/ PENSA/ NADA (sinal de nada referindo-se a nenhuma coisa) /NÃO/ É/ NADA/ IGUAL/ NADAR/ ÁGUA/ SURDO/ VER/ PENSAR/ TEMA/ “PATA NADA”/ PENSAR/ NADA/ IGUAL/ NENHUM/ VAZIO/ MAS/ FOTO/ DESENHO/ PATA/ NADAR/ ÁGUA/ SURDO/ ANTES/ VER/ NÃO/ ENTENDER/ VOAR/ V-O-A-R/ VOAR/ NÃO ENTENDER/ ANTES/ LER/ PROFESSOR/ ENSINAR/ MIM/ FALAR/ SÍLABAS/ PA-PE-PI-PO-PU/ OUTRO/ ORALIZAR/ SINAIS/ NÃO ORAL/ PROFESSOR/ LÁ/ GRUPO/ ENSINAR/ PASSADO/ LINGUAGEM/ ORAL/ PASSADO/ HOJE/ DIFERENTE/ FALAR/ PATA/ ORALIZAR/ PA-TA/ MEXER/ BOCA/</p>	<p><i>(Quando eu era) criança... Ok. No INES era igual. Era a mesma coisa. O professor ensinava pra ver o PATO. O P-A-T-O N-A-D-A. O surdo não pensava nada! Nadar, na água? O surdo pensava no tema “a pata nada” e pensava em nada! Vazio. Mas via a foto, o desenho da pata, nadando na água e (mesmo assim) não entendia. Não entendia. “Voava” (?) Antes, o professor lia pra mim, falava as sílabas: pa-pe-pi-po-pu. Não usava sinais (?). Hoje é diferente. (Antes só) falava pata e oralizava, mexia a boca...</i></p>
<p>(3:425-426) /FOTOS/ VER/ FUTEBOL (dos jornais)/ OU/ TÍTULOS/ MATAR/ ACIDENTES/ BATIDA/ CARRO/ POLÍTICA/ ESSE/ VER/ PERGUNTAR/ MÃE/ O QUE/ (...)</p>	<p><i>Nas fotos dos jornais eu via as de futebol ou os títulos, (como, por exemplo) morte, acidentes, batidas, carros, política... E perguntava pra minha mãe o que eram...</i></p>
<p>(3:280-281) /TIO PATINHAS/ COMEÇAR/ LER/ LER/ FÁCIL/ PORQUE/ TER/ DESENHO/ COMBINAR/ ESCRITA/</p>	<p><i>Eu comecei a ler Tio Patinhas porque era fácil... Lia, lia, porque tinha desenho e tinha relação com a escrita.</i></p>
<p>(3:373-375) /EU/ VER/ DESENHO/ FOTO/ NOVELA/ ATENÇÃO/ MEU/ PRÓPRIO/ PRÓPRIO/ MEU/ ELES/ EU/ NÃO SABER/ MEU/ OUTRO/ “TIO PATINHAS/ OUTROS/ TER/ FOTO/ EXPRESSÃO FACIAL/ TER/ COMBINAR/</p>	<p><i>Eu via desenho, foto-novela (?), via Tio Patinhas e outras (revistas) com fotos e com expressão facial combinava (imagem e escrita).</i></p>
<p>2º. Período: A vida de adulto: a possibilidade de inserção no mundo</p>	
<p>CATEGORIA 1: A vida mediada pela LIBRAS</p>	
<p>1.1. a vida cotidiana e a língua</p>	
<p>(2:184-185) (...)MAS/ AGORA/ EU/ LER/ LER/ ANTES/ LER/ DIFÍCIL/ MAIS/ ESCOLHER/ MELHOR/ SINAIS/ LIBRAS/</p>	<p><i>(...) mas agora eu leio. Antes, ler era mais difícil, mas escolhia sinais em LIBRAS (para atribuir sentido à palavra escrita?)</i></p>
<p>(2:206-207) /AGORA/ EU/ TER/ LER/ FÁCIL/</p>	<p><i>Agora eu tenho (interesse) em ler. É mais fácil a</i></p>

<p>COMUNICAÇÃO/ PASSADO/ DIFERENTE/ HOJE/ DIFERENTE/</p>	<p><i>comunicação. No passado era diferente de hoje...</i></p>
<p>(2:568-569) /MUITO/ EU/ MINHA/ VIDA/ MUITAS/ COISAS/ A-V-E-N-T-U-R-A/ COISAS/ MAS/ FUTURO/ EU/ FAZER/ LIVROS/ HISTÓRIAS/ POSSO/ EU/ FAZER/ ESCREVER/ PRIMEIRO/ FACULDADE/ ESTUDAR/ FINAL/ DEPOIS/ FAZER/ LIVRO/ VIDA/</p>	<p><i>Tem muitas coisas na minha vida. Muitas aventuras. No futuro eu pretendo fazer um livro com as minhas histórias. Eu posso. Vou terminar primeiro a faculdade, estudar, e depois vou fazer um livro da minha vida!</i></p>
<p>(2:604-615) EU/ ESCOLA/ VESTIBULAR/ EU/ ENTRAR/ PROVA/ LER/ L-I-T-E-R-A-T-U-R-A/ EU/ ASSUSTAR/ NÃO ENTENDER/ NADA/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) NÃO ENTENDER/ MAS/ JUNTO/ INTÉRPRETE/ ELA/ EXPLICAR/ EU/ NÃO LEMBRAR/ APRENDER/ NADA/ EU/ SENTIR/ MAL/ ALTERNATIVA/ EU/ ARRISCAR/ ASSINAR/ ALEATÓRIO/ DIFÍCIL/ COMO/ ESFORÇAR/ ANTES/ MIM/ ENSINAR/ PREPARAR/ NADA/ AINDA/ NÃO/ NÃO TER/ ANTES/ DEPOIS/ VER/ PROVA/ SUSTO/ TER/ OUTRA/ PROVA/ FACULDADE/ EU/ IR/ VER/ FALAR/ TEMA/ C-H-I-N-A/ CHINA/ LEMBRAR/ NADA/ EU/ ASSUSTAR/ ZERO/ ESTE/ MUITO/ DIFERENTE/ INTÉRPRETE/ SOLETRAR/ A - B - C/ EXPLICAR/ EU/ NÃO ENTENDER/ APRENDER/ NADA/ DIFÍCIL/ OUTRO/ FÁCIL/ ENTENDER/ PORTUGUÊS/ OUTROS/ L-I-T-E-R-A-T-U-R-A/ DIFÍCIL/ PORQUE/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ MUITO/ SOBRE/ AMOR/ PALAVRA/ SIGNIFICADO/ DIFERENTE/ ALMA/ PERCEBER/ JEITO/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ MAS/ EU/ SENTIR/ NADA/ NÃO TER PROBLEMA/ LITERATURA/</p>	<p><i>Quando prestei o vestibular, levei um susto na prova de literatura. Não sabia nada, mas junto com o intérprete, melhorou. De qualquer modo, eu me senti mal. Arrisquei marcar a alternativa. Arrisquei e era aleatória (a escolha das alternativas). Foi difícil... Eu não tinha preparo, apesar do esforço (?) Depois teve outra prova na faculdade e levei outro susto! Era pra falar sobre o tema "China". Eu não me lembrava nada! Assustei. Não entendia. Não aprendi nada. Algumas coisas em Português eram fáceis (?), mas literatura não. Falava sobre amor, palavras, significados diferentes, como alma... A intérprete explicava, mas eu não sentia nada. A literatura foi um problema (?).</i></p>
<p>(2:667-682) /EU/ ANTES/ TRABALHAR/ ENTRAR/ U-S-I-M-I-N-A-S/ COMEÇAR/ POUCO/ OPERADOR/ DEPOIS/ INFORMÁTICA/ DEPOIS/ CONTABILIDADE/ UM/ DOIS/ TRÊS/ ÁREAS/ ENTRAR/ PROVA/ PSICOTÉCNICO/ POR CAUSA/ FÁCIL/ MARCAR/ MARCAR/ TAMBÉM/ REDAÇÃO/ TEXTO/ PORTUGUÊS/ FALAR/ DESCULPA/ SURDO/ DIFÍCIL/ PORQUE/ NÃO ENTENDER/ NÃO FALAR/ BEM/ PROBLEMA/ CONSEGUIR/ PASSAR/ DEPOIS/ ENTRAR/ TRABALHO/ COMO/ TUDO/ OUVINTES/ COMUNICAÇÃO/ NÃO TER/ OUVINTE/ TENTAR/ EXPLICAR/ MOSTRAR/ COISAS/ COMEÇAR/ TRABALHAR/ IR/ PERCEBER/ JEITO/ CONHECER/ TRABALHO/ DESENVOLVENDO/ OUTRO/ DIA/ CHAMAR/ ENSINAR/ IR/ APRENDER/ ANTES/ MEU/ VIDA/ EU/ TRABALHAR/ SOZINHO/ CHAMAR/ AJUDAR/ AJUDAR/ NADA/ LUTAR/ SOZINHO/ ANTES/ ENTÃO/ JÁ/ TER/ PREPARADO/ HOJE/ CHAMAR/ INTÉRPRETE/ AJUDAR/ FALAR/ CHAMAR/ ANTES/ NÃO/</p>	<p><i>Antes, quando comecei a trabalhar na Usiminas, fui operador, depois trabalhei na área de informática, depois, contabilidade. Entrei, por causa da prova psicotécnica, porque era fácil marcar (as alternativas). Também a redação em Português, falava desculpa, para o surdo é difícil conseguir entender (?) Consegui passar. Depois que entrei no trabalho não tinha comunicação com os ouvintes. Tentavam explicar, mostrar as coisas. Fui percebendo o jeito, conhecendo o trabalho e me desenvolvendo. Lutei sozinho, porque na época não tinha intérprete. Hoje já estão preparados, chamam intérpretes, etc., mas antes não. Depois eu queria ser digitador de informática (...)? Depois mudei para a contabilidade e gosto daqui, porque sei a tecnologia há vinte anos.</i></p>

<p>DIFERENTE/ DEPOIS/ PEDIR/ QUERER/ DIGITADOR/ INFORMÁTICA/ VER/ FISCALIZAR/ VER/ TSTS/ DIGITAR/ ESCREVER/ TSTS/ EXEMPLO/ FISCALIZAR/ VIGIAR/ PRIMEIRO/ BOM/ DEPOIS/ AGORA/ MUDAR/ CONTABILIDADE/ DEPOIS/ PRONTO/ PORQUE/ GOSTAR/ AQUI/ PRONTO/ INFORMATIZAR/ COMPUTADOR/ INFORMAÇÕES/ DIGITAR/ EU/ ENTENDER/ SABER/ TECNOLOGIA/ T-E-C-N-O-L-O-G-I-A ESSE/ MAIS/ JÁ/ 20 ANOS/ TRABALHAR/ (...)</p>	
<p>(3:229-234) /FAZER/ 3º COLEGIAL/ PASSADO/ AGORA/ F-U-N-D-A-M-E-N-T-A-L/ AGORA/ PROVA/ SÁBADO/ DOMINGO/ PROVA/ UM ANO/ 2004/ PROVA/ NOITE/ ALGUNS/ AVISAR/ MARCAR/ EXEMPLO/ ESCOLA/ 4ª FEIRA/ PROVA/ IGUAL/ PRONTO/ PRONTO/ OUTUBRO/ DEZEMBRO/ PROVA/ 1º COLEGIAL/ PASSAR/ ACABAR/ PRONTO/ EU/ PROVA/ U-N-I-S-I-N-O-S/ ENTRAR/ PROVA/ FAZER/ HISTÓRIA/</p>	<p><i>Eu fazia o terceiro colegial (?). Fiz várias provas para concluir (o ensino médio) (?). Aí eu fiz a prova no Unisinos e fui aprovado. Estou fazendo (o curso de) história.</i></p>
<p>(1:459-460) LÁ/ FENEIS/ VOLUNTÁRIO/ TRABALHAR/ AJUDA/ /VOLUNTÁRIO/ AJUDAR/ AJUDAR/ AJUDAR/</p>	<p><i>Lá na FENEIS sou voluntário.</i></p>
<p>1.2. Esposa</p>	
<p>(3:36-37) /SURDA/ PROFUNDA/ SURDA/ PROFUNDA/ SURDA/ PROFUNDA/ ORALIZAR/ BEM/ FALAR/ ORAL/ BEM/</p>	<p><i>Ela é surda profunda. Oraliza, fala bem...</i></p>
<p>(1:447-448)AGORA/ TRABALHAR/ FENEIS/ TRABALHAR/ INSTRUTOR/</p>	<p><i>Agora trabalha como instrutora da FENEIS¹¹⁸.</i></p>
<p>(2:813-817) /ELA/ MELHOR/ LEITURA/ PERFEITO/ EXPLICAR/ MEU/ ESPOSA/ MELHOR/ LER/ ORALIZADA/ LER/ ENTENDER/ PERFEITO/ H-I-S-T-O-R-I-A-S/ HISTÓRIAS/ LER/ ENTENDER/ BEM/ EU/ MAIS OU MENOS/ NÃO ENTENDER/ PERGUNTAR/ ELA/ ESPOSA/ EXPLICAR/ COM/ SINAIS/ EU/ VER/ CURIOSO/ OBA/ EXPLICAR/ ELA/ LER/ ÀS VEZES/ ELA/ LER/ EXPLICAR/ HISTÓRIA/ COISA/ ESPOSA/ EU/ VER/ LER/ BEM/</p>	<p><i>Ela lê melhor do que eu. É perfeita. Ela é oralizada, então lê e entende perfeito. Lê histórias e entende bem e eu, mais ou menos. Quando não entendo, pergunto pra ela e ela explica com sinais. Eu vejo e fico curioso. Oba! Ela vai ler e explicar. Às vezes, ela lê e explica histórias, coisas... Minha esposa eu percebo que lê bem.</i></p>
<p>(2:832-836) /NÃO/ PENSAR/ ISSO/ NÃO/ ELA/ CRIANÇA/ ORALIZADA/ DELA/ VIDA/ DEPOIS/ LIBRAS/ ELA/ JÁ/ PREPARADA/ ENTENDER/ SABER/ ANTES/ LER/ MÃE/ ENSINAR/ ESCOLA/ PARTICULAR/ ENSINAR/ DEPOIS/ TER/ FAMÍLIA/ BOA/ LER/ ENTENDER/ BEM/ ÀS VEZES/</p>	<p><i>Não penso isso, não (que a esposa lê com mais proficiência porque é oralizada). Ela, quando criança, foi oralizada. Depois aprendeu LIBRAS. Ela já estava preparada para aprender. Sabia ler antes, porque a mãe ensinava na escola particular. Depois, tem família boa, que lê, entende bem. Às</i></p>

¹¹⁸ Refere-se à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

<p>LEITURA/ NÃO CONSEGUIR/ PERGUNTAR/ EXPLICAR/ LER/ DIFERENTE/ ENTENDER/ EU/ ELA/ EXEMPLO/ EU/ COMBINAR/ POLÍTICA/ EU/ GOSTAR/ LER/ ELA/ LER/ NÃO ENTENDER/ POLÍTICA/ NÃO ENTENDER/ MAIS/ ESPECIAL/ GRUPO/ DIFERENTE/ GOSTO/</p>	<p><i>vezes não consegue a leitura e pergunta. Recebe explicação. Eu e ela, por exemplo, eu gosto de política e leio pra ela, porque ela não entende política, por causa do gosto (?)</i></p>
<p>(2:848-851)/TER/ LER/ RESUMO/ CONHECER/ DEPOIS/ MOSTRAR/ LER/ ELA/ ELA/ LER/ ELA/ FOLGADA/ LER/ RESUMO/ MEU/ TRABALHAR/ OLHO/ BRINCADEIRA/ ÀS VEZES/ LER/ ÀS VEZES/ OUTRA/ COISA/ LER/ DIFERENTE/ TROCA/ INFORMAÇÃO/ CONVERSAR/ BATER/ PAPO/</p>	<p><i>Tenho que ler o resumo, entender e depois mostrar pra ela . Ela é folgada! Ler o resumo é meu trabalho. Brincadeira! Às vezes, lê, trocamos informações, conversamos, batemos papo.</i></p>
<p>(3:331-336) /ESPOSA/ SÓ/ LER/ RESUMIR/ ME EXPLICAR/ OU/ EU/ EXPLICAR/ ELA/ LER/ ENTENDER/ BEM/ LER/ EXEMPLO/ ESCOLA/ FILOSOFIA/ LER/ ELA/ NÃO ENTENDER/ MULHER/ LER/ NÃO CONHECER/ FALTAR/ ESTUDAR/ AINDA NÃO/ ÀS VEZES/ FRASE/ LER/ EXPLICAR/ PARA MIM/ FRASE/ CADA/ PALAVRA/ PALAVRA/ NÃO/ SÓ/ RESUMIR/ IDÉIAS/ MINHA/ MULHER/ LER/ ME EXPLICAR/ TROCAR/ (...)</p>	<p><i>Minha esposa só lê e resume pra me explicar ou eu explico pra ela. Ela lê e entende bem. Um exemplo: na escola, ela não entendia filosofia. Lia, mas não entendia. Precisava estudar... Às vezes, ela lê uma frase e explica pra mim, palavra por palavra, não só resume; ela lê e me explica. Trocamos idéias.</i></p>
<p>1.3. Os filhos</p>	
<p>(406-410) /EU/ ESPOSA/ EU/ ELA/ LIBRAS/ FILHO/ VER/ ELE/ SABER/ EU/ ELA/ SURDOS/ COMO/ (faz interrogação com a expressão facial) EXEMPLO/ ELES/ PUXAR/ CAMISA/ SABER/ EU/ SURDO/ COMUNICAÇÃO/ COM/ FILHO/ LIBRAS/ COM/ /ESPOSA/ ELES/ CRESCER/ APRENDER/ ELES/ SOZINHO/ EU/ ENSINAR/ NÃO TER/ NADA/ ELE/ PRÓPRIO/ ELES/</p>	<p><i>Eu uso LIBRAS com a minha esposa e meus filhos vêem. Sabem que nós somos surdos. Um exemplo: eles puxam minha camisa, porque sabem que eu sou surdo. Para a comunicação com os filhos, eu uso LIBRAS (também). Eles cresceram e aprenderam sozinhos. Eu não ensinei. Foi próprio deles.</i></p>
<p>(2:805-807) /OUTROS/ LIVROS/ TER/ GUARDADO/ PRÓPRIO/ EU/ ESCREVER/ LIVROS/ ESCOLA/ INES/ TODO/ LIVRO/ TUDO/ GUARDADO/ MUITOS/ DAR/ FILHOS/ MOSTRAR/ FILHO/ CURIOSO/ VER/ O QUÊ/ AGORA/ PASSADO/</p>	<p><i>Tenho outros livros guardados que usei no INES para escrever. Guardei muitos para dar aos meus filhos. Mostrar para os filhos ficarem curiosos pra ver e compararem presente e passado (?)</i></p>
<p>(3:336-339) (...)ÀS VEZES/ FILHO/ EXEMPLO/ TV/ CLOSE CAPTION/ FRASE/ NÃO ENTENDER/ PERGUNTAR/ FILHO/ O QUE?/ ELE/ EXPLICAR/ INTERPRETAR/ EXPLICAR/ LEITURA/ RESUMIR/ TEMA/ ENTENDER/ TEMA/ ENTENDER/ OK/</p>	<p><i>Às vezes, meu filho, por exemplo: na TV, tem uma frase em Closed Caption e eu não entendo. Então, pergunto para o meu filho: o que é? Ele explica, interpreta a leitura, resume pra mim o tema e eu entendo...</i></p>
<p>1.4. Intérpretes</p>	
<p>(1:229-232) /TER/ INTÉRPRETE/ (na faculdade que estuda) SE/ INTÉRPRETE/ NÃO TER/ NÃO DÁ/ COMUNICAÇÃO/ INTÉRPRETE/ TER/ FÁCIL/ PORQUE/ TER/ PROFESSOR/ MUITA/ MATÉRIA/ SETE/ PROFESSOR/ ENSINA/ LEITURA/</p>	<p><i>Tem intérprete. Se não tivesse intérprete, não seria possível a comunicação. Com intérprete é mais fácil, porque tem muitos professores, matérias... Tem sete professores que ensinam, (pedem) leituras, etc. Eu aprendo geografia, história, filosofia, tudo.</i></p>

<p>APRENDER/ EDUCAÇÃO/ GEOGRAFIA/ HISTÓRIA/ FILOSOFIA/ TUDO/ APRENDER/ BOM/ BOM/ GOSTAR/ MUITO/ JÓIA/</p>	<p><i>Aprender é muito bom. Estou gostando muito. É jóia!</i></p>
<p>(1:792-804) /PROFESSOR/ ENSINAR/ LINGUA PORTUGUESA/ EU/ ESSUSTAR/ POR CAUSA/ JUNTO/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ TUDO/ COMO/ LINGUA/ PALAVRA/ ESTRUTURAS/ FRASES/ EU/ VER/ SINAIS/ FICAR/ FÁCIL/ ANTES/ COM / OUVINTE/ PROFESSORA/ PORTUGUÊS/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ EXPLICAR/ NÃO ADIANTAR/ NADA/ FALAR/ MEXER A BOCA/ NÃO ENTENDER/ NADA/ SÓ/ ORAL/ NÃO ENTENDER/ HOJE/ VER/ INTÉRPRETE/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ FÁCIL/ ASSUSTAR/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ PRECISAR/ LER/ (expressão de surpresa, imitando o momento) EU/ PRECISAR LER/ (faz interrogação com a expressão facial) SIM/ PRECISAR/ LER/ COMO/ ELA/ FALAR/ PRECISAR/ LER/ EU/ FICAR/ CALMO/ SE NÃO CONHECER/ PALAVRA/ EU/ SABER/ TAMBÉM/ OUVINTE/ TER/ IGUAL/ DIFÍCIL/ SURDO/ PERCEBER/ IGUAL/ DIFÍCIL/ EU/ PENSAR/ PASSADO/ SURDO/ SÓ/ DIFÍCIL/ OUVINTE/ TAMBÉM/ TER/ DIFÍCIL/ LEITURA/ MAS/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ COM/ INTÉRPRETE/ OU/ PROFESSORA/ SABER/ SINAIS/ MELHOR/</p>	<p><i>A professora ensina Português e eu me assustei, por que tem intérprete junto e explica tudo: como (funciona) a língua, palavras, estruturas, frases... Eu vejo os sinais e fica fácil. Antes, com professora ouvinte de Português eu não entendia nada. Ela explicava, (mas) não adiantava nada. Falava, mexia a boca e eu não entendia nada. Só oralizava... Não entendia. Hoje, vejo o intérprete e a professora explica, fica fácil. Eu assusto, (porque) a professor explica e (diz que) precisa ler! Eu preciso ler!?! Sim, precisa ler (ela diz). Então, como ela fala que preciso ler, eu fico calmo e se não conheço alguma palavra, sei que também têm ouvintes que não sabem. É difícil igual, pra surdos e ouvintes. A leitura é difícil, mas a professora explica com o intérprete ou até melhor, (quando) a professora sabe os sinais.</i></p>
<p>(1:816-818) BOM/ INTÉRPRETE/ MAS/ SÓ/ DIREITO/ SE/ PROFESSOR/ SABER/ SINAIS/ AINDA/ NÃO TER/ NO BRASIL/ EU/ PREFERIR/ PROFESSOR/ SABER/ SINAIS/ COMBINAR/</p>	<p><i>É bom (ter) intérprete, mas (o processo só fica) direito se o professor sabe os sinais. Ainda não tem no Brasil (isso). Eu prefiro que o professor saiba sinais. Combina (com o aluno surdo?)</i></p>
<p>(1:826-827) /FACULDADE/ HOJE/ TER/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ FICAR CLARO/ ANTES/ NÃO ENTENDER/ NADA/</p>	<p><i>Na faculdade hoje tem intérprete que explica bem. Fica claro. Antes eu não entendia nada.</i></p>
<p>(1:860-865)HOJE/ MEU/ LEITURA/ VER/ JUNTO/ COM/ INTÉRPRETE/ PROFESSORA/ FALAR/ EXPLICAR/ INTÉRPRETE/ FAZER/ EU/ LER/ ENTENDER/ EU/ DEPOIS/ HOJE/ PORQUE/ ANTES/ ATRASADO/ NÃO/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ NADA/ HOJE/ UNIVERSIDADE/ ENSINAR/ PORTUGUÊS/ ENSINAR/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ EU/ FICAR/ EMOCIONADO/ FÁCIL/ FÁCIL/ PRIMEIRO/ LÍNGUA DE SINAIS/ ENSINAR/ MIM/ DIREITO/</p>	<p><i>Hoje, minha leitura é feita com intérprete. A professora fala, explica e o intérprete faz eu ler, entender. Isso hoje, porque antes eu ficava atrasado. Não entendia nada. Hoje na universidade ensinam Português, ensinam palavras, palavras, e eu fico emocionado... É fácil, fácil. Primeiro (é necessário que se ensine) em Língua de Sinais pra mim, direito.</i></p>
<p>(1:223-224) SE/ INTÉRPRETE/ NADA/ /NADA/ EU/ NÃO ENTENDER/</p>	<p><i>Se não tem intérprete, não entendo nada.</i></p>
<p>(1:1042-1046)HOJE/ TER/ INTÉRPRETE/ ENSINAR/ SINAIS/ EU/ ENTENDER/ FAZER/ O QUE/ IDADE/ ATRASADO/ CINQUENTA/ QUASE CINQUENTA/</p>	<p><i>Hoje eu entendo melhor do que antes, porque tenho intérprete. Eu entendo melhor do que no passado. Fiquei atrasado. Tenho quase cinquenta anos de</i></p>

<p>IDADE/ ATRASADO/ DEVER/ TER/ EXPERIMENTAR/ ANTES/ TENTAR/ CRIANÇA/ PRECISAR/ PROFESSORA/ ENSINAR/ COM/ LIBRAS/ ENSINAR/ LER/ MAIS/ COMUNICAÇÃO/</p>	<p><i>idade! Devia ter (aprendido) isso antes, quando criança. Precisava de uma professora que me ensinasse em LIBRAS. Assim eu teria lido mais, tido comunicação...</i></p>
<p>(1: 527 – 533) (...) MÃE/ MEU/ PREOCUPADO/ CONSEGUIR/ ENSINAR/ COMO/ EDUCAÇÃO/ ENSINAR/ HOJE/ ESTUDAR/ UNIVERSIDADE/ MÃE/ FALAR/ PRECISAR/ ESTUDAR/ GUARDAR/ PALAVRAS/ ENSINAR/ BOM/ SENÃO/ AMOR/ CARINHO/ CONVERSA/ BATE PAPO/ IGUAL/ DESPREZAR/ DEIXAR PARA LÁ/</p>	<p><i>(...) minha mãe ficava preocupada. Hoje eu estudo na universidade e minha mãe fala que precisa estudar, guardar palavras. (Ela) ensina bem, (com) (?) amor, carinho, conversa, bate-papo, não despreza ou deixa pra lá (?).</i></p>
<p>(1:961-963)(...)HOJE/ PROFESSORA/ ENSINAR/ EXPLICAR/ EU/ PERGUNTAR/ O QUE/(faz interrogação com a expressão facial) TER/ DÚVIDA/ PALAVRA/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ FICAR CLARO/ EU/ ENTENDER/</p>	<p><i>Aí hoje a professora ensina, explica, eu pergunto, tenho dúvida sobre palavras e o intérprete explica. Fica claro. Eu entendo.</i></p>
<p>(1:1035-1046)/NÃO/ GRAVAR/ IDADE/ TALVEZ/ LÁ/ EU/ ACHAR/ TALVEZ/ 25/ ANOS/ 5ª série/ 6ª./ 7ª./ 8ª./ MAIS OU MENOS/ EU/ ENTENDER/ BOM/ HISTÓRIA/ GEOGRAFIA/ BOM/ ENTENDER/ SINAIS/ SINAIS/ NOMES/ NOMES/ PORTUGUÊS/ RUIM/ PORQUE/ GRAMÁTICA/ VERBO/ PORTUGUÊS/ NÃO ADIANTAR/ HISTÓRIA/ GEOGRAFIA/ NOMES/ NOMES/ EU/ CURIOSO/ EXPLICAR/ LIBRAS/ APRENDER/ EXEMPLO/ HISTÓRIA/ PEDRO ALVAREZ/ BARCO/ BARCO/ IR/ PORTUGAL/ IR/ BRASIL/ EXPLICAR/ LIBRAS/ EU/ APRENDER/ ENTENDER/ NOVIDADES/ HOJE/ MAIS/ ENTENDER/ BOM/ MELHOR DO QUE/ ANTES/ PORQUE/ HOJE/ TER/ INTÉRPRETE/ ENSINAR/ SINAIS/ EU/ ENTENDER/ FAZER/ O QUE/ IDADE/ ATRASADO/ CINQUENTA/ QUASE CINQUENTA/ IDADE/ ATRASADO/ DEVER/ TER/ EXPERIMENTAR/ ANTES/ TENTAR/ CRIANÇA/ PRECISAR/ PROFESSORA/ ENSINAR/ COM/ LIBRAS/ ENSINAR/ LER/ MAIS/ COMUNICAÇÃO/</p>	<p><i>Não me lembro da idade... Talvez uns vinte e cinco anos... Na 5ª., 6ª. 7ª. e 8ª. séries eu entendia bem História, Geografia... Entendia em sinais, nomes (?). Em Português eu era ruim, porque tinha gramática, verbos... Português não adiantava! Já em História e Geografia tinha os nomes (de personalidades) e eu ficava curioso. Então me explicavam em LIBRAS e eu aprendia as novidades. Hoje eu entendo melhor do que antes, porque tenho intérprete. Eu entendo melhor do que no passado. Fiquei atrasado. Tenho quase cinqüenta anos de idade! Devia ter (aprendido) isso antes, quando criança. Precisava de uma professora que me ensinasse em LIBRAS. Assim eu teria lido mais, tido comunicação...</i></p>
<p>(2:213-219) /CERTO/ PORQUE/ TER/ INTÉRPRETE/ AGORA/ TER/ ALGUNS/ PROFESSORES/ SABER/ SINAIS/ TER/ LINGUAGEM/ PROFESSOR/ LETRAS/ PORTUGUÊS/ MATEMÁTICA/ ENTENDER/ ENSINAR/ JEITO/ SURDO/ LIBRAS/ SURDO/ VER/ ENTENDER/ AGORA/ MAIS/ ABRIR MENTE/ FÁCIL/ DESENVOLVER/ AGORA/ INTÉRPRETE/ LIBRAS/ AJUDAR/ MUITO/ MEU/ DESENVOLVIMENTO/ TAMBÉM/ SURDO/ ESTUDAR/ FACULDADE/ TER/ SURDO/ INFORMAÇÃO/ EXPLICAR/ TROCAR/ INFORMAÇÃO/ COMO/ (expressão de interrogação) TROCAR/ PASSADO/ NÃO TER/ ZERO/ MINHA/ CABEÇA/</p>	<p><i>Certo... Porque agora tenho intérprete, tenho alguns professores que sabem sinais. Tenho comunicação com professores (do curso) de Letras, (das disciplinas de) Português, Matemática (?) que entendem e ensinam do jeito surdo, com LIBRAS. Com LIBRAS, o surdo vê e entende mais agora. Abriu a mente. É mais fácil! Desenvolveu-se mais com o intérprete de LIBRAS... Ajudou muito para o meu desenvolvimento. Também o surdo estuda na faculdade, tem (a companhia) de outros surdos, tem informações, explicações, troca informações... Como trocar no passado? Não tinha! Minha cabeça era vazia!</i></p>
<p>(2:468-483) HOJE/ TER/ FACULDADE/</p>	<p><i>Hoje, por exemplo, na faculdade A., tem o professor</i></p>

<p>PROFESSOR/ LÍNGUA/ PORTUGUESA/ ENSINAR/ METODOLOGIA/ HOJE/ EU/ SENTIR/ EU/ IDADE/ MAIOR/ EU/ VER/ ELE/ EXPLICAR/ COMO/ METODOLOGIA/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ EU/ CONHECER/ NADA/ INTÉRPRETE/ AJUDAR/ CLAREAR/ PASSADO/ EU/ NÃO TER/ PORQUE/ LER/ COMO/ EXPLICAR/ LÍNGUA/ PORTUGUESA/ COMO/ PROFESSOR/ ENSINAR/ NADA/ EU/ VER/ HOJE/ FACULDADE/ EXPLICAR/ HOJE/ ENSINAR/ MIM/ ANTES/ DEVER/ TER/ OPORTUNIDADE/ APRENDER/ NÃO TER/ LEITURA/ PORTUGUÊS/ GRAMÁTICA/ G-R-A-M-Á-T-I-C-A/ GRAMÁTICA/ NÃO ENTENDER/ AGORA/ LER/ EXPLICAR/ GRAMÁTICA/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ EU/ VER/ ESPANTADO/ (...)</p>	<p><i>de Língua Portuguesa que ensina (com outra) metodologia e o intérprete ajuda. Eu não conhecia nada e o intérprete me ajuda a clarear... No passado, eu não tinha (isso). Como ia ler? Como entender/explicar a Língua Portuguesa? Hoje, na faculdade, ensinam pra mim. Antes eu devia ter tido oportunidade de aprender e não tive! Não tinha leitura, Português, gramática... Não entendia, agora leio, explicam gramática, palavras... Eu vejo e fico espantado!</i></p>
<p>(2:682-688) AGORA/ VER/ SURDO/ MUITO/ TRABALHAR/ FENEIS/ NESTE/ MINAS/ MUITO/ MAIS OU MENOS/ 500/ SURDOS/ MUITO/ DIFERENTES/ ÁREAS/ ESPALHADOS/ TODO/ DIA/ INTÉRPRETE/ JUNTO/ TODO/ LUGAR/ CHAMAR/ CHAMAR/ CHAMAR/ ANTES/ FAMÍLIA/ ACONSELHAR/ BOM/ VIDA/ SOZINHO/ NÃO TER/ PESSOA/ PASSAR/ MÃO/ CABEÇA/ COMPORTAMENTO/ FAMÍLIA/ ENSINAR/ AINDA/ NÃO/ TRATAR/ IGUAL/ COITADO/ MAS/ MANDAR/ FAZER/ SOZINHO/ IR/ SOZINHO/ ESCOLA/ TAMBÉM/ OK/</p>	<p><i>Trabalhando agora, vejo muitos surdos trabalhando na Feneis. Mais ou menos uns quinhentos surdos e em diferentes áreas e, todo dia, tem intérprete junto, em todo lugar. Antes, as famílias aconselhavam que o surdo ficasse sozinho. Não tinha nenhuma pessoa pra chamar, pra ajudar. Não tinha pessoa pra passar a mão na cabeça. O comportamento da família era ensinar a não tratar como coitado, mas a fazer tudo sozinho, ir sozinho para a escola, etc.</i></p>
<p>(2:706-718) (...) MAS/ EU/ ESTUDAR/ AGORA/ FACULDADE/ TEMA/ LER/ PESQUISAR/ TER/ DIFÍCIL/ PALAVRAS/ NOVAS/ NOVAS/ NÃO/ SABER/ SURDO/ PALAVRA/ NOVA/ NÃO SABER/ ESPANTAR/ PORQUE/ OUVINTE/ OUVI/ CONTATO/ DIRETO/ NOVIDADE/ PALAVRA/ SURDO/ NÃO TER/ ÀS VEZES/ VER/ PALAVRA/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) PERGUNTAR/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ INTÉRPRETE/ AJUDAR/ EU/ FELIZ/ ENSINAR/ ANTES/ EU/ PERGUNTAR/ OUVINTE/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) PALAVRA/ EXPLICAR/ EU/ OLHAR/ FINGIR/ ENTENDER/ MAS/ ENTENDER/ NADA/ NÃO/ SABER/ HOJE/ EU/ DÚVIDA/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) ELA/ EXPLICAR/ INTÉRPRETE/ ENSINAR/ INTÉRPRETE/ OK/ EU/ QUERER/ PROFESSOR/ PRÓPRIO/ EXPLICAR/ COMBINAR/ CONTATO/ PORQUE/ TRÊS/ EU/ INTÉRPRETE/ PROFESSOR/ TRÊS/ SABER/ INTÉRPRETE/ OUVI/ RESUMIR/ EU/ QUERER/ DIRETO/ CONTATO/ IDÉIA/ DELE/ PROFESSOR/ EXPLICAR/ PORQUE/ PROFESSOR/ PROFESSOR/</p>	<p><i>(...) Mas eu estudo agora na Faculdade A. e tem temas para pesquisar. É difícil, porque são palavras novas e eu não sei. Espanto-me, porque ouvinte ouve e tem contato direto com a novidade e o surdo não tem. Pergunto para a intérprete e ela explica, ajuda e eu fico feliz. Quando eu perguntava para os ouvintes alguma palavra, eles explicavam, mas eu fingia que entendia e não entendia nada. Não sabia. Hoje, quando tenho dúvida, o intérprete ajuda, explica, mas eu quero que o próprio professor explicasse, porque o intérprete resume (?). Eu quero o contato direto com a idéia dele, do professor, de sua explicação.</i></p>
<p>1.5.Associação de Surdos</p>	

<p>(1:180-181) JÁ/ CINCO/ ANOS/ DEPOIS/ ESTUDAR/ PARAR/ VOLTAR/ TRABALHAR/ MAIS/ /ASSOCIAÇÃO/ SURDOS/ TRABALHO/ VOLUNTÁRIO/ QUASE/ VINTE E SETE/ ANOS/</p>	<p><i>Cinco anos depois eu parei de estudar e voltei a trabalhar e fazia trabalho voluntário na Associação de Surdos, por quase vinte e sete anos...</i></p>
<p>(3:138-142) /EU/ ANTES/ ASSOCIAÇÃO/ ANTES/ PRIMEIRO/ ANTES/ ASSOCIAÇÃO/ PRESIDENTE/ EU/ DEPOIS/ SEGUNDO/ FEDERAÇÃO/ DESPORTIVA/ SURDOS/ DEPOIS/ C-B-D-S/ CONFEDERAÇÃO/ DESPORTIVA/ SURDOS/ ENTENDER?/ ENTENDER?/ C-O-N-F-E-D-E-R-A-Ç- A-O/ DESPORTIVA/ DEPOIS/ FENEIS/</p>	<p><i>Antes, na associação de surdos, eu fui presidente e depois, na confederação desportiva de surdos, entendeu?</i></p>
<p>1.6.Computador/ Internet/ jornal</p>	
<p>(2:844) /EU/ COMPRAR/ JORNAL/ TODO DIA/ TODO DIA/</p>	<p><i>Eu compro jornal todos os dias...</i></p>
<p>(2:856-860)(...)COMPUTADOR/INFORMÁTICA/ VER/ AGORA/ EU/ COMEÇAR/ LER/ VER/ MAIS/ ANTES/ TRABALHAR/ MUITO/ VOLUNTÁRIO/ MUITO/ AJUDAR/ EU/ DIMINUIR/ (...)HOJE/ SENTAR/ COMPUTADOR/ VER/ PESQUISAR/ MUITO/ DIRETO/ EU/ PROCURAR/ FUTURO/ LIVRO/ VIDA/ SURDO/ FUTURO/</p>	<p><i>(Uso) o computador, informática; eu comecei a ler mais agora, porque antes eu trabalhava muito como voluntário. Eu diminui isso (...)tenho tempo de sentar no computador e fazer pesquisas. Eu procuro o futuro livro da vida do surdo (?)</i></p>
<p>(2:349) /AGORA/ NOVO/ SURDO/ CD/ HISTÓRIA/ COISAS/ CD ROOM/</p>	<p><i>Agora é diferente. Tem CD de histórias, coisas... CD-Room...</i></p>
<p>(3:442)/EU/ MUITO/ JORNAL/ MUITO/ GUARDAR/</p>	<p><i>Eu guardo muitos jornais...</i></p>
<p>(3:446-448) FILHO/ JÁ/ EU/ MOSTRAR/ HOJE/ JÁ/ MOSTRAR/ FILHO/ TRÊS/ CURIOSOS/ VER/ ASSUSTAR/ VER/ COISAS/ ELES/ DIFERENTE/ SURDOS/ ANTES/ TER/ CURIOSO/ VER/ LIVROS/ GUARDAR/</p>	<p><i>Eu já mostrei para os meus três filhos... Eles ficam curiosos. Vêm (as notícias) e se assustam. (?) vêm os livros, ficam curiosos e guardam.</i></p>
<p>1.7.Livros e biblioteca</p>	
<p>(1:1076) /HOJE/ EU/ LER/ LER/ AGORA/ LEITURA/</p>	<p><i>Hoje eu leio. Agora eu leio.</i></p>
<p>(2:859)(...)AGORA/ VIDA/ CASA/ TER/ CASA/ AGORA/ LIVROS/ ESTANTE/ BIBLIOTECA/ MUITOS/ LIVROS/</p>	<p><i>(...) agora minha vida em casa é mais (voltada) aos livros, à biblioteca (...)</i></p>
<p>(3:252-256) /EU/ MEU/ JEITO/ VONTADE/ CURIOSO/ MEU/ TRABALHO/ PRÓPRIO/ DESPREZAR/ LER/ ANTES/ EU/ AGORA/ LER/ CURIOSO/ SENTIR/ LER/ CERTO/ LER/ ENTENDER/ OUTROS/ ALGUNS/ F-I-L-O-S-O-F-I- A/ LER/ NÃO ENTENDER/ INTERPRETE/ EXPLICAR/ RESUMO/ CLARO/ EU/ ENTENDER/ OUTROS/ PESADO/ ASSIM/</p>	<p><i>Eu tenho um jeito curioso, de força-de-vontade (?). No meu trabalho mesmo, eu desprezava a leitura. Agora eu leio, sou curioso. Sinto que leio certo (?). Leio e entendo, mas tem alguns assuntos, como filosofia, que leio e não entendo. Aí a intérprete me explica, faz resumo e fica claro. Eu entendo (?)</i></p>
<p>(3:455-456)/FAZER/ LIVRO/ L-I-V-R-O/ EU/ FAZER/</p>	<p><i>Eu vou escrever um livro no futuro. Agora, vou</i></p>

<p>AGORA/ ESCREVER/ FUTURO/ AGORA/ ESPERAR/</p>	<p><i>esperar...</i></p>
<p>1.8.(Sobre) o cinema, filmes legendados e legendas na TV</p>	
<p>(1:1086)/EU/ ACHAR/ MAIS OU MENOS/ 25/ MAIS OU MENOS/</p>	<p><i>Eu acho que com uns vinte e cinco anos, mais ou menos...(de idade, quando começou a ver filmes com legenda)</i></p>
<p>(2:413-423) TER/ SURDOS/ ALGUMAS/ PESSOAS/ COMPORTAMENTO/ CADA/ CADA/ TER/ DIFERENÇAS/ SURDO/ GRUPO/ ENTENDER/ BEM/ SIGNIFICADO/ ENTENDER/ PORTUGUÊS/ LEGENDAS/ OU/ GRUPO/ SURDO/ ENTENDER/ MAIS OU MENOS/ CONHECER/ PERCEBER/ SÓ/ FINAL/ LEITURA/ NÃO TER/ SURDOS/ VER/ FILME/ FIM/ ENTENDER/ PERCEBER/ TER/ GRUPO/ NÃO ENTENDER/ NÃO PERCEBER/ SÓ/ VER/ IMAGENS/ PRECISA/ LER/ OUTRO/ GRUPO/ NÃO ENTENDER/ NADA/ TER/ DIFERENTES/ SURDOS/ EXEMPLO/ TER/ PERCEBE/ FILME/ FITA/ D-R-A-M-A/ D-R-A-M-A/ VIDA/ COMEÇA/ FINAL/ ENTENDER/ F-I-N-A-L/ OUTROS/ SURDOS/ NÃO PERCEBER/ FINAL/ DIFERENTES/ PENSAR/ COMPORTAMENTO/ C-O-M-P-O-R-T-A-M-E-N-T-O/ COMPORTAMENTO/ DIFERENTE/ POR ISSO/ ENSINAR/ AULA/ FAMÍLIA/ OU/ VIDA/ DIFERENTE/ MESMO/ COISA/ OUVINTE/ SURDO/ SÓ/ PROBLEMA/ NÃO/ OUVINTE/ MESMA/ COISA/ (...)</p>	<p><i>Cada surdo tem um comportamento; existem diferenças... Tem grupos que entendem bem os significados do Português, as legendas; outros grupos entendem mais ou menos, conhecem e percebem (os sentidos) só no final (do filme). (Alguns) surdos não têm leitura. Tem outros grupos ainda que não entendem, não percebem, só vêem as imagens, precisavam ler... São grupos diferentes. Um exemplo: tem filme de drama sobre a vida que (os surdos) entendem o começo e o final. Outros não percebem o final. Têm o comportamento diferente, por isso (é importante) ensinar na (própria) família ou na vida. É a mesma coisa que os ouvintes... Não é um problema só do surdo.</i></p>
<p>(2: 433-436) HOJE/ TV/ JORNAL/ G-L-O-B-O/ G-L-O-B-O/ TER/ LEGENDA/ EU/ VER/ ACALMA/ ALÍVIO/ ANTES/ CHAMAR/ PESSOA/ EXPLICAR/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) FALAR/ CHATO/ CHATO/ PIOR/ LEGENDA/ BOM/ MAIS/ 100%/ NÃO/ MAIS/ OU/ MENOS/ ENTENDER/ PACIÊNCIA/ FILME/ LEGENDADO/ BOM/</p>	<p><i>Hoje, tem legenda no jornal, na Globo. Eu vejo e me acalmo. Dá um alívio. Antes, eu tinha que chamar uma pessoa pra explicar. (Perguntava): o quê? (E a pessoa) falava. Chato, chato... bem pior. Com a legenda é bom. Cem por cento! Não entendo mais ou menos. Entendo. Com paciência(?) Filme legendado também é bom.</i></p>
<p>(1:1071-1073) /POR CAUSA/ ANTES/ PASSADO/ FILME/ NÃO TER/ ENTENDER/ FILME/ LER/ LER/ VER/ VER/ MAS/ PALAVRA/ NÃO CONHECER/ SIGNIFICADO/ DIFÍCIL/ OUTRO/ OUTRO/ PALAVRA/ CONHECER/</p>	<p><i>Antes, no passado, eu não entendia os filmes. Lia (a legenda), mas não conhecia o significado das palavras. Era difícil... Algumas palavras eu conhecia.</i></p>
<p>(1:1091-1095) /TER/ EXEMPLO/ FILME/ LEGENDA/ DESPREZA/ MAIS/ CONSEGUIR/ ENTENDER/ OUTROS/ COMEÇAR/ LER/ LER/ LER/ FINAL/ FIM/ COMBINAR/ ENTENDER/ HISTÓRIA/ CONTEXTO/ EXEMPLO/ DRAMA/ OK/ FICÇÃO/ EU/ NÃO ENTENDER/ INVENTAR/ INVENTAR/ INVENTAR/ DRAMA/ EXPLICAR/ FIM/ EU/</p>	<p><i>Tem filmes, por exemplo, que eu desprezo a legenda (?), mas consigo entender. Em outros, começo ler no final (?), porque entendo a história no seu contexto (?). Um exemplo: drama, ficção. (Quando) eu não entendo, invento (sentidos). (Quando) explica-se (?) o fim, eu entendo; eu aprendo.</i></p>

<p>ENTENDER/ APRENDER/</p> <p>1.9. o uso do celular</p> <p>(2:507-508)(...)DEPOIS/ CELULAR/ MENSAGEM/ MANDAR/ MANDAR/ LER/ LER/ LER/ ESSE/ SURDO/ CONSEGUIR/ LER/ VER/ ANTES/ NÃO/</p>	<p>(...) Depois mandava mensagens pelo celular e lia, lia. O surdo conseguiu ler. Antes não. Agora o surdo manda mensagem.(...)</p>
<p>CATEGORIA 2: Sobre o ensino, o leitor surdo e a leitura</p>	
<p>(1:586-588) /PROFESSOR/ LIBRAS/ SURDO/ PERCEBER/ PERCEBER/ DENTRO/ CABEÇA/ PENSAMENTO/ RÁPIDO/ ORALISMO/ MUITO/ TRABALHO/ TRABALHO/ DENTRO/ CABEÇA/ PENSAMENTO/ DEMORA/</p> <p>(1:593-597) /ANTES/ PROFESSOR/ ENSINAR/ LIBRAS/ SURDO/ PERCEBER/ SABER COMUNICAÇÃO/ NÃO PRECISAR/ FALAR/ ORALIZADOS/ FALAR/ PALAVRA/ PALAVRA/ PALAVRA/ DEMORAR/ PERDER/ PERDER/ LIBRAS/ AQUI/ IMPORTANTE/ MAS/ SURDO/ PODER/ APARELHO/ PODER/ FALAR/ OK/ MAS/ PRIMEIRO/ LIBRAS/ AQUI/ MUITO/ TRABALHO/ AGORA/ CONSEGUIR/ 100% /NÃO DEMORAR/</p> <p>(1:908-922) (...) EXEMPLO/ FILHO/ TRÊS/ TER/ ELES/ OUVINTE/ PODER/ MOSTRAR/ LER/ ELE/ OUVINTE/ SOZINHO/ APRENDER/ DAR/ BRINCADEIRA/ BRINCADEIRA/ VONTADE/ CONHECER/ CRIANÇA/ CURIOSA/ O QUE/ (faz interrogação com a expressão facial) PALAVRA/ PALAVRA/ EXEMPLO/ CASA/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ CRIANÇA/ ERRAR/ BRASIL/ PROFESSOR/ SURDO/ MANDAR/ ENSINAR/ ENSINAR/ CRIANÇAS/ PERDER/ NÃO ENTENDER/ NÃO DAR/ ELES/ PRÓPRIO/ TER/ SEU/ CURIOSIDADE/ VONTADE/ SINAL/ SINAL/ NOME/ (referindo-se aos novos vocabulários) DEPOIS/ LEITURA/ ELE/ PRÓPRIO/ APROPRIADO/ LER/ LER/ OBRIGADO/ NÃO PODER/ PORQUE/ FILHOS/ MEU/ TRÊS/ OBRIGAR/ LER/ NUNCA/ DEIXAR/ DEIXAR/ BRINCAR/ AGORA/ ELES/ LER/ LER/ LER/ TUDO/ EU/ PERCEBER/ IGUAL/ SURDO/ OUVINTE/ SOCIEDADE/ PENSAR/ OBRIGAÇÃO/ LER/ (faz expressão de negação, oposição)/ NÃO/ NÃO/ CRIANÇAS/ DESENVOLVER/ PRÓPRIO/ DELE/ LÍNGUA/ TAMBÉM/ OUVINTE/ PRECISAR/ ENSINAR/ LIBRAS/ BRINCADEIRA/ TROCAR/ TROCAR/</p>	<p><i>O professor (que usa) LIBRAS (com) o surdo percebe o pensamento (do mesmo, de maneira) rápida (e o pensamento do surdo fica mais rápido). O oralismo (implica) muito trabalho e o pensamento demora (a ser apropriado e percebido).</i></p> <p><i>Antes, o professor (precisa) ensinar LIBRAS ao surdo e perceber, conhecer a comunicação. Não precisa falar palavra, palavra, palavra. Isso demora. É perda de tempo! A LIBRAS é importante. Se o surdo pode colocar aparelho e falar, tudo bem, mas primeiro (tem que aprender) LIBRAS. (?)</i></p> <p><i>(...) Um exemplo: com os meus três filhos ouvintes eu posso mostrar (livro) e ele (ouvinte) vai sozinho aprender, através da brincadeira, da vontade de conhecer, (porque) criança é curiosa.(Faz): o quê? Palavra, palavra...(imita como se mostram as palavras escritas). Por exemplo: casa. Se só explicar, explicar a criança vai errar. No Brasil, o professor manda ensinar as crianças, mas não dá a eles (a oportunidade/possibilidades) coisas próprias (características dos interesses infantis). É necessário ter curiosidade, vontade, aí vem o sinal, o nome do sinal, depois a leitura. A própria criança, então, vai ler. Obrigada não pode, porque nunca obriguei meus três filhos a ler. Deixava brincar e agora eles lêem tudo. Eu percebo que são iguais: surdos e ouvintes. A sociedade pensa que (deve haver) obrigação pra leitura. Não! Não! As crianças se desenvolvem do jeito próprio delas. A língua também. Ouvintes precisam ensinar LIBRAS com brincadeiras; trocar (informações), relacionar-se e quando crescer vai aprender leitura e escrita.</i></p>

<p>RELAÇÕES/ QUANDO/ CRESCER/ APRENDER/ DEPOIS/ LEITURA/ ESCRITA/</p> <p>(2:460-468) /SURDO/ NÃO/ PENSAR/ ISSO/ SURDO/ NÃO/ PENSAR/ ISSO/ NÃO/ DENTRO/ ESCOLA/ PRECISAR/ PODER/ PROFESSOR/ AULA/ DENTRO/ ENSINAR/ PORTUGUÊS/ ESCOLA/ DENTRO/ PODER/ ENSINAR/ PORTUGUÊS/ LER/ PODER/ ESCOLA/ DENTRO/ PORTUGUÊS/ PROFESSOR/ LIBRAS/ ENSINAR/ LER/ ENTENDER/ PREPARAR/ DEPOIS/ ELE/ GOSTAR/ OUTROS/ PRIMEIRO ISSO/ DENTRO/ ESCOLA/ PROBLEMA/ ISSO/ EXEMPLO/ LER/ O QUÊ/ (expressão de interrogação) PORTUGUÊS/ EXPLICAR/ PASSADO/ PROFESSOR/ NÃO TER/ SÓ/ FALAR/ ORALIZAR/ SURDO/ NÃO ENTENDER/ NÃO EXPLICAR/ NADA/ PROFESSOR/ LER/ TUDO/ DAR/ PROBLEMA/ DENTRO/ PROFESSOR/ LETRAS/ PORTUGUÊS/ EXPLICAR/ RUIM/</p>	<p><i>Os surdos não pensam nisso. Dentro da escola o professor precisa ensinar Português (...) O professor (que usa) LIBRAS pode preparar (o aluno?), depois o aluno (começa a) gostar de outras (coisas). Primeiro isso, dentro da escola. Antes não era assim, porque o professor só falava, oralizava e o surdo não entendia nada. O professor lia tudo e (isso) dava problema... Explicava mal...</i></p>
<p>(2:476-483) (...) FALAR/ PROFESSOR/ FACULDADE/ ESSE/ PROBLEMA/ SURDOS/ PROFESSOR/ PERGUNTAR/ POR QUE/ (expressão de interrogação) F-O-R-M-A/ SOM/ (fonemas) /OUVINTE/ VOZ/ FALAR/ OUVIR/ DEPOIS/ FALAR/ COISAS/ SURDO/ NÃO TER/ AUDIÇÃO/ SOM/ NÃO TER/ ESSE/ PROBLEMA/ PORTUGUÊS/ SURDO/ IMPOSSÍVEL/ MAS/ SURDO/ OLHAR/ PERCEBER/ VISÃO/ OK/ MAS/ GRAMÁTICA/ COMO/ VOZ/ SONORA/ OUVIR/ NÃO TER/ EXEMPLO/ VOCÊ/ ACENTO/ TIL/ ACENTO/ NÃO/ ENTENDER/ EU/ GRAVAR/ SOM/ ALTO/ BAIXO/ INTENSIDADE/ SURDO/ PROFESSOR/ FACULDADE/ ENTENDER/ ESSE/ PROBLEMA/ SURDO/</p>	<p><i>Falo para o professor da faculdade que esse é um problema para os surdos (?) Aí o professor pergunta: por quê? (E eu digo) que é a forma, o som para os ouvintes... Ele fala, o ouvinte ouve e o surdo não tem audição. Esse é o problema para o surdo, em Português. Para o surdo é impossível, mas o surdo, pela visão, percebe e fica OK, mas como (vai aprender) gramática? Não tem como... Exemplo: você tem acento; o til, não entendo... Som grave, alto, baixo, a intensidade... Então o professor da faculdade entende esse problema do surdo.</i></p>
<p>(3:179-180) HOJE/ LER/ OUTRA VEZ/ LER/ ENTENDER/ DEPOIS/</p>	<p><i>Hoje eu leio várias vezes, e entendo depois.</i></p>
<p>(3:354-364) ANTES/ GRUPO/ CURSO/ INSTRUTOR/ LIBRAS/ ENTENDER?/ CURSO/ C-U-R-S-O/ INSTRUTOR/ CURSO/ FORMAR/ LIBRAS/ INSTRUTOR/ PROFESSOR/ TOTAL/ VINTE/ PESSOAS/ EU/ SINALIZAR/ EXPLICAR/ SURDOS/ HISTÓRIA/ SURDOS/ VIDA/ EU/ PEDIR/ VOCES/ LER/ ESSA/ HISTÓRIA/ BOM/ VOCE/ CONHECER/ PALAVRAS/ PRECISAR/ ENTENDER/ PALAVRA/ PRECISAR/ NÃO/ SÓ/ SINAIS/ NÃO DAR/ PRECISAR/ LER/ EU/ INFLUENCIAR/ ESSE/ GRUPO/ PESSOAS/ ELES/ PERCEBER/ DESENVOLVER/ PORQUE/ PASSADO/ TODOS/ SURDOS/ ORALIZAR/ PASSADO/ ORAL/ ENTENDER/ NADA/ SENTIR/ RUIM/ ENTÃO/ ESSE/ CURSO/ INFLUENCIAR/ ENTENDER/ LER/ MELHORAR/ VIDA/ CERTO?/</p>	<p><i>Antes, no grupo do curso de instrutor de LIBRAS, havia vinte pessoas no total. Eu explicava, sinalizava para os surdos, explicava a história de vida dos surdos e pedia para eles lerem essas histórias. (Eu dizia): é bom pra vocês conhecerem as palavras. Vocês precisavam entender as palavras e não só (fazer) os sinais. Não dá! Precisam ler. Eu influenciava esse grupo de pessoas e eles percebiam... Foram se desenvolvendo, porque no passado, todos os surdos oralizavam e não entendiam nada. Sentiam-se mal, então, nesse curso, eu influenciava os surdos para que entendessem que a leitura ia melhorar suas vidas, certo?</i></p>

<p>(3:568-574) /CABEÇA/ PENSAR/ CABEÇA/ PENSAR/.../HOJE/ EU/ PERCEBER/ LER/ MELHOR/ INCLUSÃO/ TER/ CERTO/ TROCAR/ AGORA/ DESENVOLVIMENTO/ TODOS/ ACEITAR/ CRESCER/ AGORA/ MAS/ LUGAR/ MINAS GERAIS/ É/ DIFERENTE/ CULTURA/ DIFERENTE/ EXEMPLO/ PORTO ALEGRE/ PARANÁ/ BEM/ ENSINAR/ CULTURA/ DIFERENTE/ TER/ FELIZ/ BOM/ MIM/ MINHA/ IDENTIDADE/ TRABALHO/ VER/ BOM/ POSITIVO/ ISTO/ P-O-S-I-T-I-V-O/ MEU/ POSITIVO/ VER/ BEM/ FUTURO/ NÃO SABER/</p>	<p><i>Ficava pensando... Hoje eu percebo que ler melhora a inclusão (?) Agora, com o desenvolvimento (disso) todos aceitam, e a inclusão cresce, mas em Minas Gerais é diferente a cultura (?) Por exemplo: Porto Alegre e Paraná, ensinam bem. A cultura é diferente. Fico feliz. (?) Isso é positivo. Mas no futuro, eu não sei...</i></p>
<p>(2:366-379) /AGORA/ PODER/ ENSINAR/ CRIANÇAS/ FÁCIL/ ENSINAR/ MAS/ PROFESSOR/ PRECISA/ LIBRAS/ LIBRAS/ PRIMEIRO/ MOSTRAR/ COMO/ BRINCAR/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ TER/ CONTATO/ UNIÃO/ LER/ EXEMPLO/ PALAVRAS/ CONHECER/ DAR/ SINAIS/ EXPLICAR/ SURDO/ APRENDER/ DAR/ SINAL/ MAS/ IMPORTANTE/ PRIMEIRO/ SINAIS/ CHAMAR/ CRIANÇA/ MOSTRAR/ LER/ INTERPRETAR/ JUNTO/ SINAIS/ TIRAR/ LEITURA/ SÓ/ VER/ LIVRO/ PRIMEIRO/ SINAIS/ LIBRAS/ HISTÓRIA/ ENTENDER/ JEITO/ (expressão de interrogação) /CONTAR/ HISTÓRIA/ ENTENDER/ SÓ/ LER/ TEXTO/ PALAVRAS/ NÃO ADIANTAR/ NÃO TER/ COMUNICAÇÃO/ ACONTECER/ DESENCONTRO/ BRINCAR/ ENSINAR/ MAS/ SURDO/ DIFERENTE/ OUVINTE/ OUVIR/ SOM/ INFORMAÇÃO/ SURDO/ VISUAL/ SINAIS/ LIBRAS/ HISTÓRIA/ CONTAR/ SINAIS/ SURDO/ PERCEBER/ JUNTO/ MÃO/ APROPRIAR/ INFORMAÇÃO/ SÓ/ LER/ LER/ VER/ PALAVRAS/ TEXTO/ SURDO/ NÃO APRENDER/ NÃO/ PODER/ ENTENDER/ ALGUMAS/ PALAVRAS/ SOLTAS/ MAS/ CONTEXTO/ IDÉIA/ SENTIMENTO/ NÃO/ DIFÍCIL/ AGORA/ TER/ ALGUNS/ SURDOS/ EXPERIMENTAR/ PODER/ AGORA/ INCLUSÃO/ BOM/ ANTES/ PASSADO/ NÃO TER/</p>	<p><i>Agora, pode-se ensinar as crianças (surdas) (de modo) mais fácil, mas o professor que saiba LIBRAS é fundamental. Primeiro ele mostra como brincar e explica, explica... Ter contato, união, ler, por exemplo, palavras, conhecer, dar sinais, explicar para o surdo aprender. (Precisa) dar o sinal. É importante primeiro chamar a criança e mostrar os sinais, ler, interpretar junto com os sinais. Ver e ler o livro em LIBRAS. Como entender o jeito da história? Só ler o texto não adianta. A comunicação não acontece. Há um desencontro. (É preciso) brincar pra ensinar. O surdo é diferente do ouvinte que ouve o som, a informação. O surdo (compreende) a história pelo visual, pelos sinais, a LIBRAS. Ao contar a história pelos sinais, o surdo percebe junto e apropria-se da informação. O surdo não aprende se só ler as palavras do texto. Não pode. Entende algumas palavras soltas, mas não entende o contexto, a idéia, o sentimento. Não entende! É difícil pra ele. Agora tem alguns surdos que experimentam a inclusão. (Isso) é bom. Antes não tinha...</i></p>
<p>CATEGORIA 3: A faculdade</p>	
<p>(1:184-191)DEPOIS/ ESTUDAR /FACULDADE/ A. (mostra sinal)/ BELO HORIZONTE/ COMEÇAR/ /ESTUDAR/ HISTÓRIA/ PORQUE/ HISTÓRIA/ HISTÓRIA/ MUITO/ PESQUISA/ SURDO/ /TEM/ BRASIL/ HISTÓRIA/ POUCO/ TEM/ FORA/ FRANÇA/ EUA/ INGLATERRA/ /HISTÓRIA/ MUITO/ SURDO/ AQUI/ BRASIL/ VER/ AULA/ ENSINAR/ FACULDADE/ /HISTÓRIA/ MUDA/ PESQUISA/ SURDO/ EXEMPLO/ ASSOCIAÇÃO/ TEM/ CULTURA/ /HISTÓRIA/ COISAS/ EU/</p>	<p><i>Depois eu comecei estudar História (curso) na faculdade A., em Belo Horizonte, porque História tem muita pesquisa e temos poucas (pesquisas). sobre os surdos. No Brasil temos poucas (pesquisas)... Lá fora tem: França, E.U.A., Inglaterra... Tem muitas histórias sobre os surdos. Aqui no Brasil eu assisto aula na faculdade e ela ensina; daí (pode) mudar (o rumo) das pesquisas com o surdo. Um exemplo: na Associação (aprende-se sobre) a cultura (dos surdoS), história, várias</i></p>

<p>APROVEITAR/ ESTUDO/ AGORA/ COMEÇAR/ /EXPERIMENTAR/ TRÊS/ ANOS/ NÃO SEI/ SÓ ISSO/</p>	<p><i>coisas. Eu aproveito os estudos agora. Comecei a experimentar (isso). São três anos (?) . Não sei... Só isso.</i></p>
<p>(3:307-309) /ANTES/ LER/ POUCO/ MAIS/ SINAIS/ AGORA/ LER/ MAIS/ POR CAUSA/ FACULDADE/ LER/ OBRIGADO/ ANTES/ LER/ RÁPIDO/ SÓ/ AGORA/ LER/ VOLTAR/ LER/ OUTRA VEZ/ MUITO/ MATÉRIAS/ 8/ CONHECER?/</p>	<p><i>Antes eu lia pouco e fazia mais os sinais. Agora eu leio mais, por causa da faculdade. Antes, eu lia obrigado e rápido (para acabar logo?). Agora, eu leio, volto, volto de novo... Tenho oito matérias (disciplinas)...</i></p>
<p>(3:322-326) /OK/ TER/ 8/ DIFERENTES (disciplinas)/ 2º ANO/ PROFESSOR/ PEDIR/ LER/ LER/ GRUPO/ INTERPRETE/ EXLICAR/ EXEMPLO/ EU/ LER/ NÃO ADIANTAR/ CHAMAR/ INTÉRPRETE/ RESUMIR/ EXPLICAR/ DEPOIS/ LER/ OUTRA VEZ/ ENTENDER/ VER/ LER/ CERTO/ OU/ ERRADO/NÃO ADIANTAR/EXPLICAR/LER/</p>	<p><i>Tenho oito matérias (disciplinas) diferentes; no segundo ano, o professor pediu para o grupo ler. Aí a intérprete explicava. Um exemplo: Eu lia, mas não adiantava. Chamava a intérprete e ela resumia, explicava. Depois, lia outra vez e entendia certo ou errado... Não adiantava, aí ela explicava, eu lia... (?)</i></p>

Sujeito: Luciano
Surdez: profunda (natissurdo)
Idade: 31 anos
Sexo: masculino
Pais: surdos
Terapia fonoaudiológica: não
Sessões de entrevista: 1ª, 2ª.
Datas das sessões: 1ª. em 17/08/2005, 2ª. em 18/08/2005

1º. Período: Infância e Adolescência

Categoria das mediações:

1. A família
 - 1.1 uma família de surdos
 - 1.2 o pai: um leitor
 - 1.3 a mãe
 - 1.4 os irmãos
 - 1.5 a avó
 - 1.6 o cunhado

2. Os professores e a escola
 - 2.1. na escola para surdos
 - 2.2. na escola com ouvintes

3. A ajuda de amigos e colegas

4. A associação de surdos

Categorias da natureza da leitura:

5. Leitura: caminhos para a apropriação
 6. Os materiais (não) lidos
 7. A relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS
-

2º. Período: A vida de adulto

Categoria das mediações:

1. A vida mediada pela LIBRAS:

- 1.1. intérpretes
- 1.2. internet
- 1.3. estudos
- 1.4. filhos
- 1.5. esposa

- 1.6. militância
- 1.7. filmes/ legendas
- 1.8. a amiga ouvinte
- 1.9. o trabalho

2. imagens de leitor

3. sobre o ensino, o leitor surdo, os sinais e a oralidade

Categorias da natureza da leitura:

4. a leitura não interdita

<p>Sujeito: Luciano</p> <p>Surdez: Profunda (natissurdo)</p> <p>Terapia fonoaudiológica: não</p> <p>Idade: 31 anos</p> <p>Sexo: masculino</p> <p>Pais: surdos</p> <p>Profissão:</p>	<p>Entrevistadora: Heloísa A.V. Matos</p> <p>Intérprete de LIBRAS: presente nas duas sessões de entrevista.</p> <hr/> <p>Narrativas referentes às sessões: 1^a. em 17/08/2005; 2^a. em 18/08/2005</p>
<p>1º. Período: Infância e Adolescência: a língua de sinais como marco para a apropriação da leitura</p>	
<p>Excertos literais das narrativas</p>	<p>Tradução para o Português</p>
<p>CATEGORIAS DAS MEDIAÇÕES</p>	
<p>CATEGORIA 1: A família</p>	
<p>1.1.uma família de surdos</p>	
<p>(1:240-244) EU/ NASCER/ SURDO/ PROFUNDO/ SÓ/ HISTÓRIA/ INTEIRA/ MINHA/ FAMÍLIA/ MEU/ PAI/ MÃE/ SURDO/ VER/ CASAR/ PAI/ MINHA/ MÃE/ PROFUNDO/ MAS/ MEU/ PAI/ NÃO/ MEU/ PAI/ OUVIR/ POUCO/ MAS/ FALAR/ BEM/ MÃE/ SURDA/ DIFERENTE/ MIM/ TER/ DOIS/ SURDO/ MULHER/ DOIS/ PROFUNDO/ TAMBÉM/ EU/ SURDO/ TAMBÉM</p>	<p><i>Eu nasci surdo profundo.Minha família inteira (é de surdos): meu pai e minha mãe são surdos. Minha mãe é surda profunda, mas meu pai não. Ele ouve um pouco e fala bem. Minha mãe é diferente (de mim?). Tenho duas irmãs e uma é surda como eu.</i></p>
<p>(1:394-397) MEU/ PAI/ TER/ TRES/ IRMÃO (A)/ SURDO/ LÁ/ MEU/ MÃE/ TER/ TRES/ IRMÃO (A)/ SURDO/ ENCONTRAR/ CASAR/ DEPOIS/ DOIS/ FILHO/ SURDO/ TAMBÉM/ PRIMO/ TER/ SURDO/ MAIS MENOS/ QUATRO/ PRIMO/ MAIS MENOS/ FAMÍLIA/ GRANDE/ SURDO/</p>	<p><i>Meu pai tem três irmãos surdos. Minha mãe tem três irmãos surdos também. Eles se encontraram, casaram e depois tiveram dois filhos surdos também. Tenho, mais ou menos, quatro primos surdos na família, que é grande...</i></p>
<p>(1:401-405) EU/ FAZER/ CHURRASCO/ COMER/ ACABAR (destruir)/ COMIDA/ DEPOIS/ SOLTAR ROJÃO/ FESTA/ BRINCADEIRA/ (ele ri muito)/ FAMÍLIA/ JUNTO/ TER/ OUVINTE/ (há)/ MEU/ PAI/ FAMÍLIA/ TODOS/ SABER/ LÍNGUASINAIS/ DACTILOLOGIA/ SINAIS/ DACTILOLOGIA/ SABER/ MUITO/ RESPEITO/ MUITO/ RESPEITO/ TODOS/ BOM/ EU/ GOSTAR/</p>	<p><i>(Em família?) fazemos churrasco, comemos e depois acaba. Soltamos rojão (pra comemorar) a festa, brincadeira (risos)... Na minha família tem ouvinte com surdos. Meu pai, minha família, todos sabem língua de sinais, dactilologia, sabem muito... Têm respeito. É muito bom... Eu gosto!</i></p>
<p>1.2 O pai: um leitor</p>	
<p>(1:525-526)/ MEU/ PAI/ PAI/ SABER/ TUDO/</p>	<p><i>Meu pai sabe tudo... Lê bem. Meu pai é inteligente!</i></p>

LER/ BOM/ MEU/ PAI/ BOM/ INTELIGENTE/	
(1:532-537) MEU/ PAI/ SEMPRE/ LER/ JORNAL/ PAI/ LER/ ACABAR/ EU/ CHEGAR/ CASA/ PEGAR/ LER/ PERGUNTAR/ PAI/ EXPLICAR/ EU/ ENTENDER/ EU/ LER/ PERGUNTA/ O QUE/ SEMPRE/ AJUDAR/ EU/ EU/ GOSTAR/ ESPORTE/ E-S-P-O-R-T-E-/ ESPORTE/ ESPORTE/ GOSTAR/ LER/ PERGUNTAR/ PAI/ EXPLICAR/ EU/ ACOSTUMAR/ ACOSTUMAR (ele usa dois sinais diferentes para a palavra acostumar)/ CRESCER/ AGORA/ ATÉ/ HOJE/ LER/ SEMPRE/	<i>Meu pai sempre leu jornal e depois que ele acabava, eu chegava em casa, pegava (o jornal) e perguntava e ele me explicava (assuntos do jornal). Eu entendia. Lia e perguntava: “o que é isso?” E ele sempre me ajudou. Eu sempre gostei de esporte. Gostava de ler e perguntava para o meu pai e ele me explicava. Eu acostumei (a ler jornal)...Cresci e até hoje eu leio.</i>
(1:642) MEU/ PAI/ PAI/ LER/ EU/ QUERER/ APRENDER/ LER/ DESENVOLVER/	<i>Meu pai lia e eu queria aprender a ler, a me desenvolver...</i>
(2:33-34) MEU/ PAI/ SEMPRE/ EU/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ O QUE /LER/ LER/ LER/ SEMPRE/ AGORA/ EU/ ADULTO/ SEMPRE/	<i>Meu pai sempre (leu). Eu perguntava, perguntava, perguntava o que era (algum assunto do jornal). Lia, lia, lia sempre e é assim até hoje, como adulto.</i>
(2:883-886) TUDO/ FRASE/ NÃO SABER/ ENCONTRAR/ ENCONTRAR/ COMBINAR/ PORTUGUÊS/ PROCURAR/ JORNAL/ LER/ PERGUNTAR/ PAI/ MEU/ PAI/ PERGUNTAR/ EU/ CERTO/ EU/ FAZER/ SINAIS/ VER/ CERTO/ EU/ CERTO/ ENTENDER/ EU/ COMEÇAR/ LER/ ESFORÇAR/	<i>(Lia) tudo: frase...Encontrava (várias palavras) que não sabia associar com o português. Procurava no jornal, lia e perguntava para o meu pai e ele fazia em sinais. Eu via e entendia. Aí eu começava a ler. Me esforçava...</i>
(2:628-631) (...) MEU/ PAI/ CHEGAR/ DEPOIS/ CHEGAR/ DEPOIS/ HORA/ VER/ RESPONDER/ CERTO/ EU/ ACORDAR/ MANHÃ/ COPIAR/ RESPOSTAS/ ENTREGAR/ ESCOLA/ SOZINHO/ DIFÍCIL/.../COMO?/ DIFÍCIL/	<i>Meu pai chegava (tarde do trabalho). Era pra ele ver as minhas respostas (no caderno), se estavam corretas. De manhã, quando eu acordava, eu (precisava) copiar as respostas e entregar, (mas eu estava) sozinho... Era difícil... Como (ia fazer)?</i>
“EU ERA CRIANÇA QUE NÃO SEI LER DIREITO. SÓ CADA PALAVRA. MEU PAI SEMPRE COMPRAVA OS JORNAIS. EU PEGUEI SEMPRE SÓ ESPORTES. ALGUNS PALAVRAS EU NÃO CONHEÇO. ÀS VEZES QUE MEU PAI ME ENSINA MAS POUCO (...)” (e-mail enviado à entrevistadora por Luciano, em 20/09/2006)	<i>Eu era criança e não sabia ler direito. Só palavras (soltas). Meu pai sempre comprava os jornais e eu pegava só (o caderno) de esportes. Algumas palavras eu não conhecia. Às vezes, meu pai me ensinava, mas era pouco.</i>
1.3. A mãe	
(1:613-616) MEU/ MÃE/ NÃO SABER/ LER/ ESTUDAR/ NÃO/ SÓ QUARTA SÉRIE/ QUARTA SÉRIE/ PARAR/ ACABAR/ ESTUDAR/ NÃO/ MEU/ PAI/ TRABALHAR/ (foi deixando)/ SÓ/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo fazer o que)	<i>Minha mãe não sabia ler. Estudou só até a 4ª. série e parou. Meu pai também foi parando de estudar, para trabalhar...</i>
(1:680-681) MÃE/ MEU/ MÃE/ SEMPRE/	<i>Minha mãe sempre me ajudou...</i>

<p>AJUDAR/ MÃE/ CERTO/ AJUDAR/ AJUDAR / ELA/</p> <p>(2:617) LER/ NÃO SABER/ SINAIS/ SABER/</p> <p>1.4. Os irmãos</p> <p>(1:620-621) TRES/ BOM/ BOM/ LER/ TAMBÉM/ BOM/ TRES/ MAIS VELHO/ EU/ SEGUNDO/ TERCEIRO/</p> <p>(1:652-654) IRMÃO/ NÃO/ INTERESSE/ EU/ INTERESSE/ INTERNET/ COMPUTADOR/ VER/ JORNAL/ LER/ COISAS/ GOSTAR/ MUITO/ DIFÍCIL/ MAS/</p> <p>1.5. A avó</p> <p>(1:674-676) FAZ TEMPO/ ÀS VEZES/ PRECISAR/ BUSCAR/ VOVO/ MEU/ PRECISAR/ BUSCAR/ VOVO/ MEU/ V-O-V-O-/ VOVO/ OUVINTE/ ME AJUDAR/ CONVERSAR/ ÀS VEZES/ MÃE/ MEU/ MÃE/ DELA/ ENTENDER/</p> <p>1.6. O cunhado</p> <p>(1:60-61) EU/ CUNHADO/ HOMEM/ C-U-N-H-A-D-O/ SEMPRE/ AJUDAR/ LER/ LER/ ENTENDER/ MEU/ CUNHADO/ SURDO/</p>	<p><i>Ela não sabia ler, só sabia sinais.</i></p> <p><i>(Somos em) três irmãos. Eles lêem bem também. Tem o mais velho, depois eu, que sou o segundo e, mais um, o terceiro.</i></p> <p><i>Meu irmão não tem interesse em internet. Eu tenho interesse em internet, computador, ver jornal, ler as coisas. Eu gosto muito... (?)</i></p> <p><i>Faz tempo... Às vezes, eu precisava buscar minha avó. Ela era ouvinte e me ajudava a conversar, às vezes. Ela era mãe da minha mãe (?). Entendeu?</i></p> <p><i>Meu cunhado sempre me ajudava a ler e entender. Ele era surdo também.</i></p>
<p>Categoria 2: Os professores e a escola</p>	
<p>2.1. na escola para surdos</p> <p>(1:485-490) EU/ ESTUDAR/ INES/ ANTES/ PASSADO/ JUNTO/ SURDO/ OUVINTE/ EU/ CRESCER (desenvolver)/ ÚLTIMO/ SEGUNDO GRAU/ EU/ GOSTAR NÃO/ EU/ APRENDER/ POUCO/ MAS/ PERCEBER/ INES/ QUER/ MUDAR/ ESCOLA/ TUDO/ SEGUNDO-GRAU/ PRONTO/ MAS/ GOSTAR/ MAIS/ LÁ/ APRENDER/ MUITAS/ COISAS/ POR QUE/ PROFESSOR/ LÍNGUA SINAIS/ OLHAR/ APRENDER/ BOM/</p> <p>(1:494) / LÍNGUA SINAIS/ FENEIS/ LÁ/ RIO DE JANEIRO/ LÁ/ FAZ/ TEMPO/</p> <p>(1:575) DEPOIS/ SÉTIMA SÉRIE/ EU/ MUDAR/ INES/ COMEÇAR/</p> <p>(1:714-716) IR/ CASA/ FALAR/ PAI/ EU/ COMEÇAR/ ESTUDAR/ INES/ BRAVO/ NERVOSO/ BRIGAR (refere-se ao pai)/ EU/</p>	<p><i>Eu estudava no INES antes, com outros surdos e (estudei também) com ouvintes. Me desenvolvi. (Estudei) até a última série do 2º.grau (Ensino Médio). Eu não gostei de aprender pouco (?), mas percebi que o INES quer mudar a escola, tudo... (?) Eu gostei mais de lá, porque aprendi muitas coisas, porque o professor de língua portuguesa (usava) sinais. (?) Eu aprendia... Era bom.</i></p> <p><i>(Havia/usávamos?) língua de sinais lá na FENEIS, no R.J. Faz tempo...</i></p> <p><i>Depois, na 7ª. série, eu mudei para o INES. Comecei (meus estudos lá).</i></p> <p><i>Fui pra casa e falei para o meu pai: “Eu vou começar a estudar no INES”. E ele ficou bravo, nervoso... Brigou. Eu fiquei quieto. Deixei pra lá...</i></p>

<p>QUIETO/ DEIXAR (com a conotação deixa pra lá)/</p> <p>(2:399-403) MUDAR/ INES/ NÃO GOSTAR/ PORTUGUÊS/ EU/ NÃO GOSTAR/ NÃO/ DEPOIS/ EU/ VER/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ SINAIS/ EXPLICAR/ EU/ ADMIRAR/ OBSERVAR/ COMEÇAR/ GOSTAR/ MUITO/ DESENVOLVER/ ANTES/ GOSTAVA/ MUITO/ MATEMÁTICA/ AGORA/ MUDAR/ GOSTAR/ PORTUGUÊS/ GOSTAR/ MUITO/</p>	<p><i>(Quando) eu mudei para o INES, não gostava de Português. Depois que eu vi a professora explicando em sinais, eu fiquei admirado. Observei e comecei a gostar muito... Fui me desenvolvendo. Antes eu gostava muito de matemática. Agora, mudei. Gosto muito de Português.</i></p>
<p>(2:871-879) /PASSADO/ COMEÇAR/ EU/ INTERESSAR/ LER/ NÃO TER/ EU/ INTERESSAR/ NÃO GOSTAR/ SÓ/ PENSAR/ MATEMÁTICA/ SÓ/ PENSAR/ GOSTAR/ DEPOIS/ COMEÇAR/ INÊS/ LÁ/ PROFESSOR/ EXPLICAR/ TEXTO/ EU/ VER/ CURIOSO/ EXPLICAR/ QUANDO/ CHEGAR/ CASA/ LER/ LER/ LER/ ENTENDER/ VER/ OUTRA VEZ/ VER/ PROFESSORA/ DEPOIS/ CASA/ COMEÇAR/ PESQUISAR/ ENCONTRAR/ MAS/ EXEMPLO/ ANTES/ EU/ SABER/ LER/ “EU GOSTAR MUITO VOCE”/ LER/ NÃO SABER/ O QUE/ SIGNIFICAR/ SINAIS/ NÃO SABER/ ENCONTRAR/ GOSTAR/ VOCE/ SÓ/ ENTENDER?/</p>	<p><i>No passado, eu não era interessado em ler Português. Não tinha interesse. Não gostava. Só pensava e gostava de matemática. Depois, comecei a ir no INES e lá o professor explicava o texto e eu via; ficava curioso. Ele explicava. Quando eu chegava em casa, lia, lia, até entender. (Então era na escola, com) a professora) e em casa. Pesquisava, encontrava (significado das palavras?). Antes, por exemplo, eu não sabia o que significava “Eu gosto muito de você”. Lia e não sabia, em sinais, o que significava. Encontrava (sentido em?) “gostar” e “você”, só. Entendeu?</i></p>
<p>(1:512-516) PROGREDIR/ MUDAR/ INES/ EU/ PERCEBER/ ENTENDER/ TUDO/ LER/ ESTUDAR/ EU/ DESENVOLVER/ EU/ APRENDER/ MUITO/ ENTENDER/ EU/ GOSTAR/ LER/ MUITO/ COMPRAR/ JORNAL/ LER/ GOSTAR/ MUITO/</p>	<p><i>Melhorei (quando) mudei para o INES. Eu percebi (as coisas). Entendia tudo. Lia, estudava. Me desenvolvi. Eu aprendi muito. Entendia e gostava de ler. Comprava muito jornal e lia. Gostava muito.</i></p>
<p>2.2. na escola com ouvintes</p>	
<p>(1:504-512) EU/ MUITO/ PERDER/ TEMPO/ PROFESSOR (A)/ OUVINTE/ LÍNGUA SINAIS/ NÃO/ LÍNGUA SINAIS/ NÃO/ FALAR/ (pápápá...)/ EU/ ESPERAR/ (ele para com a expressão de desanimo com a mão no queixo)/ PROFESSOR (A)/ ACABAR/ DEPOIS/ EU/ CHAMAR/ PERGUNTAR/ (refere-se ao amigo do lado)/ QUE/ ELE (A)/ FALAR/ ELE (amigo)/ RESUMO/ EXPLICAR/ POUCO/ EU/ AGRADECER/ ESCREVER/ APRENDER/ NADA/ MAIS/ COPIAR/ SÓ/ COPIAR/ D-E-C-O-R-A-R-/ DECORAR/ ESCREVER/ (faz uma expressão com as mãos como se quisesse falar “deixa pra lá”)/ PROVA/ ESCREVER/ COLA/ (olha para os lados/ C-O-L-A-/ OLHAR/ ESCREVER/ COLA/ SÓ/ TROCAR/ PROVA/ APRENDER/ NADA/ RUIM/</p>	<p><i>Eu perdi muito tempo, (por causa) de professores ouvintes que (não usavam) língua de sinais. Só falavam: “pá, pá, pá...” e eu esperava (desanimado). Depois que o professor terminava, eu perguntava (para o meu amigo ao lado) e ele me fazia um resumo, explicava um pouco e eu agradecia. Escrevia, mas não aprendia nada. Só copiava, copiava e decorava o que escrevia. Na prova, eu fazia “cola”. Olhava pra cola e escrevia. Outra prova e eu não aprendia nada. Era ruim (...)</i></p>
<p>(1:545-551) DENTRO/ ESCOLA/ CLASSE/</p>	<p><i>Dentro da escola, tinha surdos e ouvintes (nas</i></p>

<p>OUVINTE/ SURDO/ MISTURAR/ QUALQUER/ SENTAR/ ESPERAR/ LÁ/ FORA/ LANCHE/ MOSTRAR/ TER/ SURDO/ CRIANÇA/ JUNTO/ BRINCADEIRA/ CONVERSAR/ VOLTAR/ ESTUDAR/ (à toa, ele fica com os braços cruzados)/ ESPERAR/ VOLTAR/ JEITO/ NÃO/ BOM/ GOSTAR/ NÃO/ PERDER/ TEMPO/ MUITO/ PASSAR/ EU/ LEMBRAR/</p>	<p><i>classes?) e ficavam misturados. Sentavam em qualquer lugar e esperavam (?). Lá fora, na hora do recreio, tinha crianças surdas junto nas brincadeiras e eu conversava e voltava à classe (?), ficando à toa; esperava (o professor ?). Eu não gostava. Perdia muito tempo. Eu me lembro...</i></p>
<p>(1:562-572) EU/ LEMBRAR/ HORRIVEL/ SEXTA-SERIE/ DOIS VEZES/ ESTUDAR/ PROFESSOR (A)/ PORTUGUES/ CONHECER/ NÃO/ SURDO/ NÃO/ CONHECER/ LÍNGUA SINAIS/ NADA/ OBRIGAR/ EU/ COPIAR/ ESCREVER/ F-O-L-H-A-(texto)/ MUITO/ DIVERSAS (muito extensa)/ PRECISAR/ (faz uma expressão do tipo “pra que”)/ EU/ COMEÇAR/ MEDO/ NÃO ENTENDER/ ESCREVER/ ERRADO/ BOMBAR (reprovou)/ SEXTA SERIE/ BOMBAR/ DUAS VEZES/ DE NOVO/ SEXTA SERIE/ BOMBAR/ TRES VEZES/ NÃO/ PASSAR/ TRES VEZES/ PROFESSOR (A)/ MESMO/ PROFESSOR (A)/ MESMO/ (ergue as mãos significando que isso não podia estar acontecendo com ele)/ TRES VEZ/ EU/ PASSAR/ POR QUE/ AMIGO/ AJUDAR/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo fazer o que)</p>	<p><i>Eu me lembro que na 6^a. série foi horrível... Eu fiz duas vezes (repeti de ano). Eu estudava com um professor de Português que não era surdo, não conhecia a língua de sinais, nada! Me obrigava a copiar muitas páginas de textos (?). Precisava? Eu comecei a ficar com medo. Não entendia e escrevia tudo errado. Repeti a 6^a. série duas vezes. Fiz três vezes com o mesmo professor... Só passei porque um amigo me ajudou.</i></p>
<p>(1: 586-593) NÃO TER/ MATEMÁTICA/ (ele usa três sinais diferentes para a palavra matemática)/ BOM/ AJUDAR/ EU/ PACIENCIA/ HISTÓRIA/ EU/ LEMBRAR/ HISTÓRIA/ LEMBRAR/ BOM/ TUDO/ MAS/ LÁ/ ALUNO/ ME AJUDAR/ A-L-U-N-O-/ ALUNO/ JUNTO/ PROFESSOR/ IR/ EXPLICAR/ DEPOIS/ ELE/ EXPLICAR/ MIM/ INTÉRPRETE/ PARECE/ IGUAL/ INTÉRPRETE/ MAIS MENOS/ VEM VAI/ VEM VAI/ ENTENDER/ PROFESSOR (A)/ NÃO/ PACIENCIA/ ÀS VEZES/ NÃO ENTENDER/ EU/ PERGUNTAR/ O QUE (dúvidas da matéria)/ ELA/ NÃO QUER SABER (nervosa)/</p>	<p><i>Não tinha problemas com matemática. O professor era bom, me ajudava e tinha paciência. História eu me lembrava de tudo, mas um aluno também me ajudava. A professora explicava e depois esse aluno explicava para mim. Parecia intérprete, mais ou menos... Ia e voltava pra entender a professora e explicar pra mim. (a professora?) não tinha paciência. Às vezes eu não entendia e perguntava e ela não queria saber.</i></p>
<p>(1:704-714) MEU/ PASSADO/ ESTUDAR/ OUVINTE/ JUNTO/ EU/ PEDIR/ PAI/ QUER/ ESTUDAR/ INES/ MEU/ PAI/ NÃO/ PROIBIDO/ NÃO/ NÃO DÁ/ NÃO/ PROIBIDO/ NÃO/ LIVRE/ NÃO/ LIVRE/ ESTUDAR/ LÁ/ NÃO/ INES/ NÃO/ OUVINTE/ FICAR/ OUVINTE/ ENTENDER/ (pergunta para Heloísa se ela entendeu)/ EU/ TRISTE/ SOZINHO/ JEITO/ SÓ/ QUIETO/ IR/ INES/ FAZER/ ESCREVER (sinal o qual pode ser usado como matrícula)/ TUDO/ MÉDICO/ AUDIOMETRIA/ ENTREGAR/ TUDO/ PODER/ (entrega o exame para o médico)/ ELE/ PERGUNTAR/ ONDE/ PAI/ MÃE/ (o médico pergunta)/ DOENTE/ NÃO/ VIR/ FICAR/ (ele</p>	<p><i>No passado, estudava junto com ouvintes. Eu pedia para o meu pai para estudar no INES, mas meu pai não deixava. E eu fiquei com os ouvintes, triste e sozinho...Aí, quieto eu fui ao INES fazer minha matrícula, exames médicos (audiometria)... Entreguei tudo para o médico e ele perguntou onde estavam meus pais. Eu falei que estavam doentes e por isso não tinham ido. O médico (desconfiou) que era mentira e riu (?), mas eu pude fazer minha matrícula, ainda bem.</i></p>

<p>responde)/ MENTIRA/ (ele ri)/ EU/ PODER/ ESCREVER (sinal o qual pode ser usado como matrícula)/ PRONTO/ POR FAVOR/ (esse sinal tem a conotação de graças a Deus)/ (...)</p> <p>(2:395-399) 6ª SÉRIE/ PROFESSORA/ NOVA/ PROFESSORA/ NOVA/ NÃO/ CONHECER/ NÃO/ CONHECER/ VER/ FAZER/ RISCAR/ MINHA/ ESCRITA/ TEXTO/ COMEÇAR/ NÃO GOSTAR/ DISSO/ ACABAR/ PACIÊNCIA/ 6ª SÉRIE/ ESFORÇAR/ DEPOIS/ LEMBRAR/ FALAR/ COLA/ PASSAR/ MUDAR/ INES/</p> <p>(2:415-416) NADA/ ZERO/.../ SÓ/ D-E-C-O-R-A-R/ LEMBRAR/ EU/ FALAR?/.../SÓ/ LER/ LER/ VER/ DECORAR/ FAZER/ PROVA/ PASSAR/</p> <p>(2:420-422)/ RESPONDER/ RESPONDER/ CERTO/ MAS/ NÃO ENTENDER/ NADA/ ISSO/ DEPOIS/ 6ª SÉRIE/ DIFERENTE/ FAZER/ SOZINHO/ SOZINHO/ NÃO SABER/ PIOR/ VERDADE/</p> <p>(2:439-448) PROFESSORA/ LEGAL/ ATENÇÃO/ EU/ FALAR/ NADA/ MAS/ EU/ PENSAR/ PARECER/ ELA/ TER/ DÓ/ SURDO/ COITADO/ DEIXAR/ DEIXAR/ ISSO/ NÃO/ SABER/ NADA/ DEIXAR/ DEPOIS/ ENTENDER?/.../ ÀS VEZES/ PROFESSORA/ NÃO SABER/ PERGUNTAR/ COMO/ DAR/ COPIAR/ LIVRO/ CADERNO/ ENTENDER/ NADA/ SÓ/ COPIAR/ ESCREVER/ DAR/ NOTA/ ALUNO/ COLAR/ IGUAL/ DAR/ NOTA/ À TOA/ (refere-se a negligência do professor ao ensino; por não saber lidar com o aluno deixava-o copiando e passava-o como se ele tivesse de fato aprendido) /DAR/ DAR/ DAR/ 1ª 2ª/ PASSAR/ FELIZ/ 3ª/ BOM/ 4ª 5ª 6ª/ PIORAR/ ISSO/</p> <p>(1:454-457) /MOSTRAR/ MOSTRAR/ SÓ/ COPIAR/ EXEMPLO/ PROFESSOR/ OUVINTE/ LIVRO/ L-I-V-R-O/ PERTENCER/ ALUNO/ PRÓPRIO/ EU/ TER/ LIVRO DO PROFESSOR/ CONHECER?/.../COM/ RESPOSTAS/ PRONTAS/ DAR/ EU/ COPIAR/ COPIAR/ COPIAR/ ENTENDER?/</p>	<p><i>Na 6ª. série eu tive uma professora nova que eu não conhecia. Ela vinha e riscava meu texto. Eu comecei a não gostar disso. Acabou a minha paciência. Eu me esforçava, mas depois fazia cola. Depois, mudei para o INES.</i></p> <p><i>Não aprendia nada. Só decorava. Lembra que te falei? Só lia, lia, decorava, fazia provas e passava.</i></p> <p><i>Eu respondia certo (no caderno?), mas não entendia nada. Depois, na 6ª. série foi diferente, porque eu estava sozinho e não sabia nada (?). Foi pior, de verdade...</i></p> <p><i>Tive uma professora legal que me dava atenção, mas eu não falava nada e pensava que ela tinha dó dos surdos, (tratava como) coitados! Aí (ela me) deixava, deixava e eu não aprendia nada, não sabia nada, entendeu? Às vezes, eu perguntava como (fazia?) e copiava do livro para o caderno, entendeu? Mais nada. Só assim. Copiava, escrevia, ela dava nota, eu colava dos alunos (?). Ela dava nota, à toa... Da 1ª. à 3ª.série eu passei de ano, feliz. Depois, na 4ª, 5ª e 6ª, piorou.</i></p> <p><i>(O professor só?) mostrava, mostrava e eu copiava. Por exemplo: o professor ouvinte tinha um livro e ele me dava. Era o livro do professor, conhece? Com respostas prontas. Ele me dava e eu copiava, copiava, entende?</i></p>
<p>CATEGORIA 3: A ajuda de amigos e colegas</p>	
<p>(1:571-575) EU/ PASSAR/ POR QUE/ AMIGO/ AJUDAR/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo fazer o que)/ AMIGO/ FAZER/ ESCREVER/ DAR MIM/ EU/ GUARDAR BOLSO/ PROVA/ TROCAR/ ENTREGAR/</p>	<p><i>Eu passei (de ano) porque um amigo me ajudou. Ele escrevia e dava pra mim. Eu guardava no bolso e colocava na prova, depois. Entregava e passava, (ainda bem). Passava, mas sofria. Não gostava... Sofria muito. Depois, na 7ª. série, eu</i></p>

<p>PASSAR/ POR FAVOR (querendo dizer “graças a Deus”)/ PASSAR/ SOFRER/ GOSTAR/ NÃO/ SOFRER/ MUITO/ DEPOIS/ SÉTIMA SÉRIE/ EU/ MUDAR/ INES/ COMEÇAR/</p> <p>(1:591-596) PROFESSOR (A)/ NÃO/ PACIENCIA/ ÀS VEZES/ NÃO ENTENDER/ EU/ PERGUNTAR/ O QUE (dúvidas da matéria)/ ELA/ NÃO QUER SABER (nervosa)/ EU/ PERGUNTAR/ AMIGO/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo fazer o que)/ FAZER/ TRABALHO/ JUNTO/ EU/ ELE/ SEMPRE/ UM/ UM/ UM (a classe fazendo trabalhos individuais)/ EU/ DOIS/ JUNTO/ (ele em dupla) (levanta as mãos como se estivesse dizendo tudo bem, deixa)</p> <p>(1:664-670) EU/ PREOCUPADO/ PASSADO/ MEU/ ESCOLA/ BOM/ BOM/ BOM/ POR QUE/ AMIGO/ AJUDAR/ EU/ COLA/ MAS/ COLA/ AJUDAR MIM/ EU/ NUNCA/ FALAR/ PAI/ MÃE/ NÃO/ PORQUE/ MEU/ PAI/ NÃO/ NÃO/ MAS/ PAI/ MÃE/ NÃO/ INTERESSE/ EDUCAÇÃO/ ESTUDAR/ DEIXAR/ FAZER/ SOZINHO/ LER/ ESTUDAR/ AMIGO/ JUNTO/ SÓ/ GRUPO/ REUNIÃO/ PAI/ NUNCA/ IR/ POR QUE/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ NÃO TER/ PAI/ (o pai ficava sempre de braços cruzados)/ DIFÍCIL/</p> <p>(2:282-285) TER/ AMIGOS/ MUITOS/ SURDOS/ INTELIGENTES/ SABER/ LER/ SABER/ ESCREVER/ EU/ GOSTAR/ ADMIRAR/ OLHAR/ QUER/ FUTURO/ EU/ QUER/ ESFORÇAR/ IGUAL/ EXPERIMENTAR/ TENTAR/</p> <p>(1:299-301) ÀS VEZES/ NÃO/ CONSEGUIR/ (entender ou encontrar alguma palavra no dicionário) NÃO/ ENCONTRAR/ NADA/ ESPERAR/ AMANHÃ/ ENCONTRAR/ INTÉRPRETE/ OU/ AMIGO/ PERGUNTAR/ O QUE/ ELE/ EXPLICAR/ ENTENDER/ SÓ/</p> <p>(2:623-628) EU/ IR/ VIZINHO/ AMIGO/ OUVINTE/ EXPERIMENTAR/ COMO/ ME AJUDAR/ ESCREVER/ ENTENDER/ SÓ/ MEU/ VIZINHO/ ELE/ SURDO/ MÃE/ OUVINTE/ SEMPRE/ IR/ MINHA/ CASA/ ESCREVER/ ME AJUDAR/ DIFÍCIL/.../ÀS VEZES/ LER/ NÃO ENTENDER/ NÃO SABER/ ESCREVER/ ESPERAR/ EU/ DORMIR/</p>	<p><i>mudei para o INES. Comecei lá...</i></p> <p><i>A professor não tinha paciência. Às vezes, eu perguntava (alguma coisa sobre a matéria).Ela não queria saber. Aí eu perguntava para um amigo. Fazia trabalhos junto com ele. Formávamos sempre dupla (?)</i></p> <p><i>Eu ficava preocupado, no passado, com a escola, mas meu amigo me ajudava com cola (?). Ele me ajudava. Eu nunca contei isso para os meus pais, porque eles não tinham interesse na minha educação, nos meus estudos... Deixavam eu fazer (as coisas) sozinho... Lia, estudava com um amigo junto. Meu pai não ia às reuniões (de escola), nunca, porque não tinha intérprete. Era difícil...</i></p> <p><i>Tinha muitos amigos surdos, inteligentes, que sabiam ler, escrever. Eu gostava! Admirava e olhava o que queria para o futuro (?). Eu queria me esforçar igual a eles, experimentar (isso); tentar.</i></p> <p><i>Às vezes eu não conseguia (entender ou encontrar alguma palavra no dicionário). Não encontrava nada e, então, esperava para amanhã ou depois. Aí encontrava um intérprete ou amigo e perguntava o que (era a palavra). Ele me explicava e eu entendia.</i></p> <p><i>Eu ia até o meu vizinho, que era um amigo ouvinte. Tentava saber se ele podia me ajudar (?). Ele escrevia e eu entendia. (Outro?) vizinho era surdo e a mãe ouvinte. Ele sempre ia na minha casa e escrevia. Eu o ajudava (?). Era difícil... Às vezes, (eu?) lia e não entendia. Não sabia escrever. Eu esperava e dormia...</i></p>
<p>CATEGORIA 4: A associação de surdos</p>	
<p>(1:382-385) MEU/ PAI/ PASSADO/</p>	<p><i>Meu pai, no passado, foi presidente da associação</i></p>

<p>ASSOCIAÇÃO/ SURDO/ ASSOCIAÇÃO/ PRESIDENTE/ PRESIDENTE/ (ele usa dois tipos de sinais para distinguir a palavra presidente)/ EU/ IR/ JUNTO/ JUNTO/ CRESCER/ SURDO/ GRUPO/ SINAIS/ APRENDER/ SURDO/ GRUPO/</p> <p>(1:389) /TUDO/ SURDO/ ASSOCIAÇÃO/ VIDA/ GRUPO/</p>	<p><i>de surdos. Eu ia junto e cresci com o grupo de surdos, aprendendo os sinais com eles.</i></p> <p><i>(Convivia) com os surdos e com a vida em grupo da associação(?)</i></p>
<p>CATEGORIAS DA NATUREZA DA LEITURA</p>	
<p>CATEGORIA 5: Leitura: caminhos para a apropriação</p>	
<p>(1:34-35) EU/ LER/ ENTENDER/ SINAIS/ SIM/ MAS/ PALAVRA/ ÀS VEZES/ DIFICIL/ ÀS VEZES/ NÃO/ CONHECER/ ENTENDER /</p> <p>(2:39-41) ANTES/ CRIANÇA/ NUNCA/ ME AJUDAR/ OUVINTE/ LEITURA/ NÃO/ SABER/ NADA/ EU/ SOZINHO/ LEMBRAR/ ONTEM/ FALAR/ NÃO/ SABER/ NADA/ ZERADO/ CABEÇA/</p> <p>(1:834-841) LEMBRAR/ POUCO/ LEMBRAR/ POUCO/ MAS/ EU/ JEITO/ MEU/ LER/ APRENDER/ COMEÇAR/ IDADE/ MAIS MENOS/ DEZESSEIS/ QUINZE/ PRA FRENTE/ I-N-T-É-P-R-E-T-E- / INTÉPRETE/ LER/ ENTENDER/ LER/ ENTENDER/ NÃO/ INTÉPRETE/ NÃO/ INTÉPRETE/ NÃO/ I-N- T-É-P-R-E-T-E-/ LER/ MEMORIZAR/ COMEÇAR/ IDADE/ QUINZE/ MAIS MENOS/ MAS/ ANTES/ SABER/ POUCO/ QUE/ PALAVRA/ PALAVRA/ PALAVRA/ POUCO/ POUCO/ LER/ LER/ PEDAÇOS/ QUE/ CONTEXTO/ CONTEXTO/ SIGNIFICAR/ CONTEXTO/ C-O-N-T-E-X-T-O/</p> <p>(1:845-847) /CONTEXTO/ EU/ LER/ NÃO ENTENDER/ NÃO/ DESENVOLVER/ ESFORÇAR/ COMEÇAR/ MAIS MENOS/ DEZESSEIS/ IDADE/ LER/ ENTENDER/ TUDO/ ENTENDER/</p> <p>(1:856-859) PROFESSOR (A)/ SINAIS/ PROFESSOR (A)/ EXPLICAR/ DÚVIDA/ DEPOIS/ LER/ SINAIS/ DEPOIS/ LER/ ENTENDER/ COMBINAR/ DEPOIS/ DESENVOLVER/ INTERESSE/ GOSTAR/ ESFORÇAR/ LER/ ENTENDER/</p> <p>(1:864-871) ANTES/ CRIANÇA/ NÃO TER/</p>	<p><i>Eu lia e entendia em sinais, sim, mas às vezes as palavras eram difíceis. Eu não conhecia, entende?</i></p> <p><i>Antes, (quando eu era) criança, os ouvintes me ajudavam na leitura. Eu não sabia nada sozinho. Lembra que te falei ontem? Eu não tinha nada na cabeça (sic)!</i></p> <p><i>Eu me lembro pouco, mas meu jeito para começar a aprender a ler, foi a partir de quinze, dezesseis anos de idade, mais ou menos. Antes eu não tinha intérprete, então lia e memorizava (?). Comecei a ler com quinze anos de idade, mais ou menos, mas antes eu sabia pouco. Só palavras (soltas)... Lia alguns trechos, mas (não conhecia?) o contexto.</i></p> <p><i>Eu lia e não entendia o contexto. Me esforçava para me desenvolver, mas foi com mais ou menos dezesseis anos de idade que comecei a ler e entender tudo.</i></p> <p><i>O professor explicava em sinais e depois (eu) lia e (fazia correspondência) com os sinais. Comecei a gostar de ler e fui me desenvolvendo. Fui me esforçando para ler e entender (?).</i></p> <p><i>(Quando) eu era criança, eu não aprendi nada. Não sabia... Eu aprendi língua de sinais e nada,</i></p>

<p>NADA/ EU/ APRENDER/ NADA/ NÃO SABER/ LÍNGUA SINAIS/ APRENDER/ NADA/ NADA/ ESPERAR/ S/ O/ SENTAR/ QUATRO/ HORAS/ SENTAR/ (ele faz expressão de cansaço e cruza os braços com expressão de inconformismo)/ COPIAR/ COPIAR/ (ele cruza os braços novamente)/ SÓ/ ÀS VEZES/ CANSADO/ (ele se debruça sobre a mesa)/ POUCO/ MAS/ ESPERAR/ ACABAR/ PEGAR/ COPIAR/ ESCREVER/ MAIS/ SÓ/ NÃO SABER NADA/ (ele faz um sinal referente à não saber nada, não aprender nada)</p>	<p><i>nada (?)... Só ficava sentado quatro horas. Copiava, copiava e ficava cansado. Só copiava e não sabia nada.</i></p>
<p>(1:884-887)INES/ COMEÇAR/ DESENVOLVER/ (crescer)/ POR QUE/ PROFESSOR (A)/ LINGUA SINAIS/ EU/ COMEÇAR/ OLHAR/ PERCEBER/ LER/ MOSTRAR/ PALAVRA/ NÃO ENTENDER/ QUE/ (pergunta a professora o que significa a palavra)/ ELA/ EXPLICAR/ ENTENDER/ COMPARAR/ (ai começou fluir)/ CERTO/</p>	<p><i>Comecei a me desenvolver no INES porque a professora usava língua de sinais. Eu comecei a olhar e perceber (as relações, as coisas). (Quando) lia e não entendia, a professora explicava. Aí eu entendi, comparava (língua de sinais e Português (?)).</i></p>
<p>(1:896-900) /SÉTIMA SÉRIE/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ TEXTO/ T-E-X-T-O-/ LOUSA/ EU/ OLHAR/ NÃO SABER/ NÃO SABER/ (ele cruza os braços, indagando que não estaria entendendo nada do que se passava na sala de aula)/ PROFESSOR (A)/ COMEÇAR/ APONTAR (mostrar)/ FALAR/ LINGUA SINAIS/ EU/ VER/ (ele faz expressão de boquiaberto)/ MAS/ PEDIR/ OUTRA VEZ/</p>	<p><i>Na 7ª. série eu não tinha intérprete. Eu olhava o texto na lousa e não entendia. A professor começava a apontar (para o texto na lousa) e a usar a língua de sinais. Eu via e (ficava surpreso), mas pedia pra ela explicar outra vez.</i></p>
<p>(1:904-908) INTERESSE/ COMEÇAR/ ENTENDER/ COMBINAR/ COMEÇAR/ ENTENDER/ DESENVOLVER/ DEPOIS/ FALAR/ CASA/ EU/ LER/ ENTENDER/ VOLTAR (para a escola)/ NÃO ENTENDER/ PERGUNTAR/ QUE/ (tirava as dúvidas com a professora)/ EXPLICAR/ COMEÇAR/ INTERESSE/ LER/ LER/ (muito)/ POR QUE/ LÍNGUA SINAIS/ IMPORTANTE/</p>	<p><i>Comecei a ter interesse e a fazer relações (entre Português e língua de sinais) (?). Comecei a entender e a me desenvolver. Depois eu lia em casa e voltava para a escola (?). (Quando não entendia), perguntava e (a professora) explicava. Fui tendo interesse em ler, porque a língua de sinais era importante.</i></p>
<p>(2:296-300) SEMPRE/ LER/ NÃO/ CONHECER/ CONFUSÃO/ FRASE/ ESPERAR/ CONTINUAR/ LEITURA/ TEXTO/ NÃO CONHECER/ FRASE/ PROCURAR/ DICIONÁRIO/ PROCURAR/ ENCONTAR/ COMBINAR/ ENTENDER/ CERTO/ ÀS VEZES/ NÃO/ CONSEGUIR/ NÃO/ ENCONTRAR/ NADA/ ESPERAR/</p>	<p><i>Sempre (tentava?) ler e não conseguia, (às vezes, achava?) uma confusão nas frases. Aí eu esperava e continuava a leitura do texto. (Quando não conhecia alguma palavra) frase, procurava no dicionário. Aí entendia. Quando não encontrava nada, esperava...</i></p>
<p>“QUANDO EU COMEÇO E ESTUDO NO INES, PROFESSORA FAZ LIBRAS QUE EU DESCOBRIR AS PALAVRAS E ENTÃO COMEÇO ENTENDER LEITURA. EU ERA CRIANÇA QUE EU ESTUDO ESCOLA MUNICIPAL INCLUSÃO, QUE PRESTA.” (e-mail enviado por Luciano à entrevistadora, em 20/09/2006)</p>	<p><i>Quando eu comecei a estudar no INES, a professora usava LIBRAS e foi aí que eu descobri as palavras (os sentidos) e então comecei a entender, a ler. Eu era criança (?)</i></p>

<p>“PROFESSORA DE INES FAZIA EM LIBRAS SEM PORTUGUÊS. EXEMPLO QUE ELA FEZ O TEXTO DE PORTUGUÊS. PRIMEIRO LER E DEPOIS ELA FAZER LIBRAS. DEPOIS EU PERGUTO ALGUNS PALAVRAS DESCONHECIDO. ELA ME EXPICAR MAIS FACIL. POR ISSO EU APRENDO MUITA COISA. EU ADORO CONHECER CADA PALAVRA...” (e-mail de Luciano, enviado à entrevistadora em 21/09/06)</p>	<p><i>A professora do INES usava LIBRAS, sem Português. Um exemplo: tinha um texto em Português, então ela lia primeiro e depois fazia (a tradução para) LIBRAS. Depois, eu perguntava algumas palavras desconhecidas e ela me explicava (de um jeito?) mais fácil. Por isso, eu aprendi muita coisa. Eu adoro conhecer cada palavra.</i></p>
<p>CATEGORIA 6 : Os materiais (não) lidos</p>	
<p>(1:520) EU/ LER/ JORNAL/ QUALQUER/</p> <p>(1:612-616) NÃO TER/ NÃO/ NUNCA/ (respondendo se os pais liam alguma história pra ele, na sua infância) LEMBRAR/ EXPLICAR/ PAI/ MÃE/ NÃO/ NUNCA/ SÓ/ FAMÍLIA/ AMIGO/ POR QUE/ MEU/ MÃE/ NÃO SABER/ LER/ ESTUDAR/ NÃO/ SÓ QUARTA SÉRIE/ QUARTA SÉRIE/ PARAR/ ACABAR/ ESTUDAR/ NÃO/ MEU/ PAI/ TRABALHAR/ (foi deixando)/ SÓ/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo fazer o que)</p> <p>(1:601-604) TER/ MUITO/ SEMPRE/ FALAR MIM/ FAMÍLIA/ ESTUDAR/ ESCOLA/ COISAS/ MEU/ PAI/ MEU/ MÃE/ FALAR MIM/ FOTOGRAFAR/ FOTO/ LIVRO (álbum de fotografia)/ EU/ VER/ MOSTRAR/ QUEM/ CONHECER/ AMIGO/ SEMPRE/ FALAR MIM/</p> <p>(2:260) /PASSADO/ NADA/ LER/ ISSO/ (novamente respondendo se, em sua infância, teve contato com os clássicos da literatura infantil)</p> <p>(2: 266-271) PASSADO/ EU/ NÃO TER/ HISTÓRIAS/ NADA/ EU/ CONHECER/ NADA/ ZERO/ DEPOIS/ MAIS OU MENOS/ QUATRO ANOS/ PASSADO/ ATRASADO/ EU/ ATRASADO/ INES/ FITA/ VER/ HISTÓRIAS/ COMEÇO ATÉ FINAL/ CURIOSO/ NÃO SABER/ NÃO/ TRÊS PORQUINHOS/ TRÊS PORQUINHOS/ EU/ NÃO SABER/ NÃO/ HISTÓRIAS/ NADA/</p>	<p><i>Eu lia qualquer jornal...</i></p> <p><i>Não liam (histórias pra mim, quando eu era criança). Meus pais não me explicavam, não. Nem amigos, nem a família (?), porque minha mãe não sabia ler. Ela não estudou. Foi só até a 4ª. série e depois parou de estudar. Meu pai também parou de estudar para trabalhar.</i></p> <p><i>(Contavam sempre histórias pra mim), de família. Meus pais falavam pra mim, (mostravam) álbum com fotos. Eu via o que eles me mostravam (?). Eles sempre falavam pra mim.</i></p> <p><i>No passado, (ninguém) lia (esse tipo de livros) pra mim.</i></p> <p><i>No passado, eu não conhecia histórias (infantis). Eu não conhecia nada. Depois, há mais ou menos quatro anos atrás, no INES, é que eu fui ver umas histórias (em VHS) do começo até o final. Eu fiquei curioso. Não conhecia os Três Porquinhos. Não sabia nada de histórias!</i></p>

CATEGORIA 7: A relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS	
(2:121-122) /AGORA/ NÃO/ TER/ MAIS/ ANTES/ LER/ NÃO/ SABER/ NADA/ SÓ/ FOTO/	<i>Agora não é mais assim (?). Antes, eu lia e não sabia nada. Só com foto.</i>
(2:184-186) / NÃO/ GOSTAR/ LER/ LER/ PALAVRA/ NÃO/ SÓ/ FOTO/ FOTO/ FOTO/ OLHAR/ EU/ ESPERAR/ DEPOIS/ PERGUNTAR/ O QUE/ ENTENDER/ ISSO/ NÃO/ ENTENDER/ LER/ NÃO QUERER/	<i>Não gostava de ler as palavras. Só (gostava de ver) foto, foto... Eu olhava e esperava. Depois eu perguntava o que era alguma palavra. Eu não entendia. Não queria ler...</i>
(2:468-470) DESENHO/ NÃO TER/ NADA/ (reclamando a falta de ilustrações para comparar com o texto escrito e LIBRAS) SÓ/ COPIAR/ COPIAR/ COPIAR/ TEXTO/ PROFESSOR/ FALAR/ ESSE/ TEXTO/ (mostra o sinal de livro)/	<i>Não tinha desenho (nos textos escritos). Eu só copiava, copiava os textos e o professor falava (?).</i>
2º. Período: A vida de adulto	
CATEGORIAS DAS MEDIAÇÕES	
CATEGORIA 1: A vida mediada pela LIBRAS	
1.1. Intérpretes	
(1:765-769) PSICÓLOGO/ NÃO/ TRABALHO/ QUER/ PASSAR (admissão)/ TRABALHO/ PRECISAR/ PSICÓLOGO/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ (faz a expressão com as mãos como se dissesse fazer o que)/ EXPERIMENTAR/ ESCREVER/ EU/ MOSTRAR (refere-se ao que escreveu)/ ELE/ DEVOLVER/ EU/ MOSTRAR (refere-se ao que escreveu)/ ELE/ DEVOLVER/ ENTENDER/	<i>(Eu precisava falar com um) psicólogo do trabalho (para fazer o exame de admissão), mas não tinha intérprete. Eu experimentava escrever e mostrar (ao psicólogo), aí ele me devolveu e eu mostrava de novo. Entendeu?</i>
(1:792-794) ENTREVISTA/ CERTO/ ENTENDER/ PSICÓLOGO/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ ESCREVER/ MOSTRAR/ ESCREVER/ MOSTRAR/ SOFRER/ PASSADO/ NÃO TER/ LEI/ PASSADO/ NÃO TER/ LEI/ AGORA/ TER/ BOM/	<i>(?) não tinha intérprete (para me auxiliar nas entrevistas com o psicólogo). Eu escrevia e mostrava pra ele. Escrevia e mostrava. Eu sofri no passado... Não tinha lei (que obrigasse a ter intérprete). Agora tem, ainda bem...</i>
(1:806-816) UBERLÂNDIA/ LÁ/ INTÉRPRETE/ MUITO/ MAS/ AQUI/ EU/ RESOLVER/ SOZINHO/ AGORA/ TER/ SOZINHO/ HOJE/ MANHÃ/ EU/ MÉDICO/ SOZINHO/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo fazer o que) (...)/ESCREVER/ MOSTRAR/ ESCREVER/ MOSTRAR/ ENTENDER/ (...)/ DIFÍCIL/ VIDA/	<i>Lá em Uberlândia tinha muitos intérpretes, mas aqui (RJ) eu estou resolvendo (as coisas) sozinho. Hoje, de manhã, por exemplo, fui ao médico sozinho. Escrevia e mostrava pra ele. Escrevia e mostrava... É difícil a vida!</i>
(2:917-920) EU/ SOZINHO/ SKLIAR/ LER/	<i>Eu tentei ler o livro do Skliar sozinho, mas é</i>

<p>LIVRO/ SKLIAR/ EU/ LER/ SOZINHO/ LER/ DIFÍCIL/ LER/ JUNTO/ INTÉRPRETE/ DAR/ JORNAL/ OU/ REVISTA/ PESQUISAR/ QUALQUER/ SOZINHO/ DAR/ SOZINHO/ ENTENDER/ CERTO/ DAR/ DAR/ DAR/</p>	<p><i>difícil... Com intérprete, dá! Em jornal, revista ou pesquisa eu tento fazer sozinho... Dá certo (?)</i></p>
<p>1.2. Internet</p>	<p><i>Eu reclamo pelo e-mail... Como (pode?)? Ela (amiga) fala pra mim: calma!</i></p>
<p>(2:790) EU/ E-MAIL/ RECLAMAR/ COMO/.../ELA/ FALAR/ MIM/ CALMA/(...)</p>	
<p>(2:718-736) BATE PAPO/ A-K-I/ CONHECER/ AQUI/ CERTO/ A-Q-U-I/ CERTO/ ELA/ ESCREVER/ A-K-I/ (comentando sobre o comportamento da irmã em chat) /.../SABER/ TUDO/ ESCREVER/ EU/ NÃO GOSTAR/ NÃO/ COMBINAR/.../LINGUAGEM/ PRÓPRIA/ INTERNET/ (...)/PRÓPRIA/ DELA/ CERTO/ ESCREVER/ ERRADO/ NÃO GOSTAR/ NÃO</p>	<p><i>No bate-papo, (escrevem) “aki”, já viu? O certo é “aqui”, mas ela (a irmã) escreve “aki”. (?) Eu não gosto. Não combina. A internet tem uma linguagem própria. É certo escrever errado (?). Eu não gosto, não...</i></p>
<p>1.3. Estudos</p>	<p><i>Estudei até o terceiro (colegial) e parei no 2º. Grau (ensino médio).</i></p>
<p>(1:186-187) / ESTUDAR/ TERCEIRO/ PRONTO/ SEGUNDO GRAU/ ACABAR/ SEGUNDO GRAU/ ACABAR/</p>	
<p>(1:191-193) / EU/ QUERER/ ESTUDAR/ FACULDADE/ MAS/ NÃO TER/ TEMPO/ DIFÍCIL/ TAMBÉM/ PASSADO/ CASA/ CIDADE/ UBERLÂNDIA/ U-B-E-R-L-Â-D-I-A/ MAS/ MUDAR/ PETRÓPOLIS/ CIDADE/ PETRÓPOLIS/</p>	<p><i>Eu quero entrar na faculdade, mas não tenho tempo. É difícil... Também estava em Uberlândia e agora me mudei para Petrópolis...</i></p>
<p>(214-227) / EU/ MUDAR/ PETRÓPOLIS/ MAS/ ANTES/ CASA/ UBERLÂNDIA/ QUER/ EXPERIMENTAR/ FACULDADE/ MAS/ VER/ COMBINAR/ F-I-L-O-S-O-F-I-A/ FILOSOFIA/ (sinal)</p>	<p><i>Eu me mudei para Petrópolis, mas antes, em Uberlândia, tentei uma faculdade, (curso) de filosofia, mas não combinava (comigo) não. Não quis e estou esperando...</i></p>
<p>(...) / FILOSOFIA/ NÃO/ COMBINAR/ NÃO GOSTAR/ NÃO QUERER/ ESPERAR/ (...) QUER/ PEDAGOGIA/ VONTADE/ MAS/ JEITO/ NÃO GOSTAR/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo tudo bem)/ ESPERAR/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo tudo bem)</p>	
<p>1.4. Filhos</p>	<p><i>Meus dois filhos nasceram surdos profundos também. São crianças muito inteligentes. É bom...</i></p>
<p>(1:254-256) (...) / NASCER/ DOIS/ FILHO (A)/ SURDO/ TAMBÉM/ PROFUNDO/ DOIS/ MUITO/ INTELIGENTE/ CRIANÇA/ BOM/</p>	
<p>(1:550-551) EU/ LEMBRAR/ AGORA/ FILHO/ AJUDAR/ MELHOR/ NÃO/ IGUAL/ EU/ NÃO/ ESCOLHER/ IGUAL/ NÃO/ DESENVOLVER/</p>	<p><i>Meu filho, agora, não é igual a mim (?). Eu (não) escolhi as mesmas coisas pra ele (?). Ele vai se desenvolver.</i></p>

<p>(1:191-197) /MAS/ MEU/ FILHO/ CRIANÇA/ TER/ IDADE/ 7/ ADORAR/ GOSTAR/ MUITO/ G-I-B-I/ LIVRO/ G-I-B-I/ EU/ SEMPRE/ DAR/ DAR/ MUITOS/ CEBOLINHA/ CASCÃO/ MÔNICA/ PRAZER/ LER/ NÃO/ SÓ/ FOTO/ ÀS VEZES/ EU/ TEMPO/ PODER/ AJUDAR/ INTEPRETAR/ MOSTRAR/ FRASES/ PRAZER/ HISTÓRIA/ BOM/ SOZINHO/ DEIXAR/ ELE/ ELE/ NÃO LER/ SOZINHO/ NÃO/ SÓ/ FOTO/ OLHAR/ VIRAR/ PAGINAS/ EU/ JUNTO/ ELE/ LER/ LER/ LER/ EU/ OBRIGAR/ ENTENDER/ CERTO?/</p>	<p><i>Meu filho de sete anos adora gibi... Eu sempre dou pra ele gibi do Cebolinha, Cascão, Mônica e ele tem prazer em ler e não vê só os desenhos. Às vezes eu tenho tempo e posso ajudar a interpretar. Mostro frases pra ele. Ele tem prazer com as histórias. É bom... Eu deixo ele sozinho também, mas ainda não lê (corretamente?). Só fica olhando foto, vira as páginas. Junto com ele, eu leio bastante e o obrigo a entender (?).</i></p>
<p>(2:210-218) MEU/ FILHO/ QUER/ ENSINAR/ EXPERIMENTAR/ MELHOR/ LEITURA/ EU AJUDAR/ AJUDAR/ AJUDAR/ QUER/ IGUAL/ EU/ PAI/ EU E ELE/ IGUAL/ ENTENDER?.../IGUAL/ NÓS/ DOIS/ MEU/ FILHO/ EU/ ENSINAR/ AJUDAR/ AJUDAR/ AJUDAR/ MAS/ COMEÇAR/ AGORA/ PASSADO/ POUCO/ MAIS OU MENOS/ UM/ MÊS/ DOIS/ MESES/ TRÊS/ MESES/ JUNTO/ TV/ FILME/ LEGENDA/ ELE/ PERGUNTAR/ O QUE/ NÃO/ (Lúcio mostra o sinal para o filho significando não)/ NÃO/ AH!/ SOZINHO/ TRES/ PALAVRAS/ QUATRO/ PALAVRAS/ O QUE É/ EU/ AJUDAR/ AJUDAR/ AJUDAR/ SEMPRE/</p>	<p><i>Eu quero ensinar meu filho a ser melhor na leitura. Eu o ajudo muito e quero que ele seja igual a mim (para a leitura). Eu fico com ele e o ajudo (?). Ele pergunta sobre (o que passa) na TV, nas legendas, com as palavras e eu o ajudo sempre...</i></p>
<p>(2:224-227) /UM/ QUATRO/ IDADE/.../ NÃO/ SÓ/ FOTOS/ IMAGENS/ TAMBÉM/ LIVROS/ NÃO/ G-I-B-I/ SIM/ G-I-B-I/ PEGAR/ PEGAR/ LIVROS/ TROCAR/ SEMPRE/ COMPRAR/ DOIS/ CEBOLINHA/ MONICA/ TROCAR/ UM/ / CADA/ OU/ MAGALI E MONICA/ SEPARAR/ CADA/ UM/ TROCAR/ VER/</p>	<p><i>O outro filho tem quatro anos de idade. Não lê. Só fica vendo fotos, imagens... Livros não, mas ele pega gibis e eu compro os dois: Cebolinha e Mônica ou Magali e Mônica, aí eles (os filhos) trocam depois para ver(?)</i></p>
<p>(2:270-273) / EU/ NÃO SABER/ NÃO/ HISTÓRIAS/ NADA/ AGORA/ EU/ FILHO/ PEQUENO/ FILHO/ SABER/ TUDO/.../ INES/ LÁ/ IMPORTANTE/ MOSTRAR/ CRIANÇAS/ VER/ BOM/ PASSADO/ NÃO TER/</p>	<p><i>Eu não sabia nenhuma história e agora, até meu filho pequeno sabe tudo. Lá no INES é importante (isso). Eles mostram (as histórias) para as crianças e elas vêem. É bom. No passado não tinha...</i></p>
<p>(2:765-775) (...) MEU/ FILHO/ NÃO TER/ 2ª SÉRIE/ LÁ/ SINAL/ (escola com sinal “x”)/ LÁ/ MUDAR/ AQUI/ RESOLVER/ VER/ ESCOLA/ DIFÍCIL/ ELE/ VER/ DIFÍCIL/ FILHO/ NÃO SABER/ NÃO SABER/ NADA/ COMO/ TER/ VERBO/ VERBO/ PASSADO/ PRESENTE/ FUTURO/ LÁ/ ESCOLA/ ESPECIAL (sinal “x”)/ NÃO TER/ COMO/ EU/ CONVERSAR/ PROFESSORA/ JEITO/ FILHO/ PRECISAR/ VOLTAR/ 1ª SÉRIE/ ANTES/ EU/ ACEITAR/ DEIXAR/ MAS/ COMO (“UL”)/ ESCOLA/ FRACA/ PROFESSOR/ ENSINAR/ 1ª SÉRIE/ UM/ ANO/ PASSAR/ 2ª SÉRIE/ ENSINAR/</p>	<p><i>Meu filho, na 2ª. série, não tinha (essas “vantagens”) lá na escola (de Uberlândia). Aqui (no RJ) ele está achando a escola difícil, porque ele não sabe nada, sobre verbo, sobre passado, presente, futuro (por exemplo)... Lá na escola especial não tinha como conversar com a professora. (Pelo jeito) do meu filho, ele precisava voltar para a 1ª. série. Antes eu aceitei; deixei...</i></p>

<p>IGUAL/ ANO/ ANTERIOR/ COMO?/ PORQUE/ ISSO/ EU/ MUDAR/ ELE/ ESCOLA/ ESCOLA/ (“UL”)/ ESCOLA/ (“UL”)/ LÁ/ SÓ/ RESOLVER/ (...)</p>	
<p>(2:793-795) EU/ MUDAR/ FILHO/ RESOLVER/ EU/ PERDER/ TRABALHO/ EU/ PERDER/ TRABALHO/ DOIS/ FAMÍLIA/ (“x”)/ TUDO/ MUDAR/ AJUDAR/ MEU/ FILHO/ MELHORAR/ SÓ/</p>	<p><i>Eu mudei meu filho (de escola). Resolvi... Eu perdi trabalho...(Tinha) os dois (filhos na escola x). Tudo mudou. Ajudei meu filho a melhorar...</i></p>
<p>(2:954-971) /PARECER/ MOSTRAR/ COMUNICAÇÃO TOTAL/ MOSTRAR/ CERTO/ MOSTRAR/ “EU ANDAR TERRA” /.../MOSTRAR/ MOSTRAR/ ESSE/ DEPOIS/ SINAIS/ EXPLICAR/ ENTENDER/ VER/ LER/ COMEÇAR/ MEU/ FILHO/ ENSINAR/ JUNTO/ JUNTO/ SEMPRE/ FALAR/ (...) /MUITO/ TENTAR/ VER/ NÃO/ COMBINAR/ MUDAR/ MUDAR/ VER/ NÃO/ COMBINAR/ MUDAR/ MUDAR/ EXEMPLO/ TEXTO/ TER/ VER/ DIFÍCIL/ EXPLICAR/ EU/ E/ MINHA/ ESPOSA/ FALAR/ JUNTO/ FAZER/ TEATRO/ MOSTRAR/ MOSTRAR/ DEPOIS/ LEMBRAR/ TEATRO/ OLHAR/ LER/ ENTENDER/ COMBINAR/ DEPOIS/ ENTENDER/ NÃO/ TROCAR/ COMPRAR/ LOUSA/ DESENHAR/ ARRUMAR/ ELE/ VER/ IGUAL/ ESSE/ TENTAR/ TROCAR/ TROCAR/ TROCAR/ MUITO/ DIFERENTE/ TENTAR/ TENTAR/ TENTAR/ SEMPRE/ ÀS VEZES/ PROCURAR/ REVISTAS/ DESENHO/ RECORTAR/ COLAR/ DEPOIS/ MOSTRAR/ EXPLICAR/ ENTENDER/ EU/ TER/ REVISTAS/ DESENHO/ MUITAS/</p>	<p><i>Parece (eu e meu filho fazemos) “comunicação total”. Eu mostro (por exemplo, a frase: “eu andar terra”. Mostro isso (exemplifico) e depois faço os sinais e explico e ele entende. Ele vê, lê... Eu comecei a ensinar (as coisas) para o meu filho, junto dele... (?) Sempre (faço isso). Se não dá certo, mudo (o jeito de ensinar) (?) até ele entender. Por exemplo: se tem um texto difícil, eu e minha esposa “falamos” juntos pra ele, teatralizando, mostrando e ele olha e entende. Se não, trocamos (até encontrarmos um outro jeito) (?). Compramos uma lousa e desenhamos pra ele lá. (Tentamos várias vezes até funcionar). Às vezes, procuramos figuras em revistas e recortamos, depois colamos e mostramos pra ele entender. Eu tenho muitas revistas com várias figuras...</i></p>
<p>(2:940-944) MEU/ FILHO/ SEMPRE/ SEMPRE/ ENSINAR/ LER/ LIVROS/ HISTÓRIAS/ HISTÓRIAS/ VER/ PALAVRAS/ SIMPLES/ DESENHO/ GRANDE/ FRASE/ EMBAIXO/ EU/ MOSTRAR/ FILHO/ LER/ ELE/ LER/ PARECER/ COMUNICAÇÃO TOTAL/ CONHECER?/</p>	<p><i>Eu sempre ensino meu filho a ler livros de histórias, ver palavras... É simples. Ele vê os desenhos grandes com as frases embaixo. Eu mostro (explico) pra ele. Parece comunicação total, sabe?</i></p>
<p>1.5. Esposa</p>	
<p>(1:253-256) EU/ AGORA/ CASAR/ MULHER/ SURDA/ TAMBÉM/ MAS/ ELA/ TER/ FAMÍLIA/ DOIS/ IRMÃO (A)/ SURDO/ ELA/ ENCONTRAR/ EU/ CASAR/ (...)</p>	<p><i>Eu me casei com uma surda e ela tem na família dois irmãos também surdos. Nos encontramos e nos casamos...</i></p>
<p>(1:284-288) / MAS/ EU/ CASAR/ DEPOIS/ FAZER/ PROVA/ C-O-N-C-U-R-S-O / PRECISAR/ VER/ (?)/ PASSAR/ ESPOSA/ PRIMEIRO/ EU/ SEGUNDO/ (viu só)/ POR FAVOR (ele quer dizer como a expressão “graças a Deus”)/ MAS/ AGORA/ SEPARAR/ TRABALHO/</p>	<p><i>Eu me casei e depois fui fazer um concurso. Fui ver (o resultado) e minha esposa tinha ficado em primeiro lugar e eu em segundo! (Ainda bem). Mas agora deixamos (o emprego em Uberlândia), (por causa) da mudança e estamos procurando outro trabalho.</i></p>

<p>AGORA/ MUDAR/ CASA/ PROCURAR/ OUTRO/ TRABALHO/</p>	
<p>(1:441-442) /ENCONTRAR/ COMBINAR/ CASAR/ EU/ GOSTAR/ PROGREDIR/ ENTENDER/</p>	<p><i>Nos encontramos e casamos (porque combinamos). Eu gosto de progredir (com ela), entende?</i></p>
<p>(1:148-153) /LEMBRAR/ ONTEM/ VOCÊ/ FALAR/ JÓIA/ EU/ PRIMEIRO/ ELA/ SEGUNDO/ TER/ ANTES/ PRECISAR/ ESTUDAR/ 14/ LIVROS /DIFERENTES/ 14/ EU /LER / LER / EXPLICAR / LER /LER.../ELA/ ACOMODAR / NÃO / FAZER/ NADA/ MIM/ NÃO/ LER/ MIM/ (sorrindo) NÃO/ ELA /NÃO/ EU / LER/ LER/ EXPLICAR/ LER/ DEPOIS /FAZER/ PROVA/ ELA/ MELHOR/ EU / 2/ (faz interrogação sinalizada)</p>	<p><i>Lembra que ontem você (entrevistadora) falou? Pois bem... Em primeiro lugar (ficou) minha esposa e eu em segundo. Antes, eu precisei estudar 14 livros diferentes. Tive que ler muito, explicar, ler pra ela, etc. Ela ficou acomodada. Não fez nada pra mim (sorrindo)... Depois, eu fiz a prova e ela foi melhor do que eu!</i></p>
<p>1.5. Militância</p>	
<p>(1:314-312)/ CERTO/ ESCOLA/ PORQUE/ UBERLÂNDIA/ PROBLEMA/ DENTRO/ EDUCAÇÃO/ PREFEITURA/ BAGUNÇAR/ PROFESSOR/ BRIGAR/ EU/ VER/ QUER/ SALA/ SURDO/ ACABAR/ JUNTO/ OUVINTE/ ESPECIAL/ ACABOU/ INCLUSÃO/ MISTURAR/ PROFESSOR/ LÍNGUA SINAIS/ NÃO SABER/ RUIM/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo fazer o que)/ MUITA BAGUNÇA/ VER/ (expressão de insatisfação) / NÃO GOSTAR/ NÃO/ MUDAR/ PETRÓPOLIS/ ESTUDAR/ ESPECIAL / TER/ BOM/ MAS/ QUINZE/ DIA/ ESTUDAR/ QUINZE/ DIA/ ESTUDAR/ SEGUIDOS/ FILHO/ DESENVOLVER/ MUITO/</p>	<p><i>Nas escolas municipais de Uberlândia é uma complicação (?). (Discuti) com a professora (do meu filho) (?). Eu quero sala para surdos. As salas com ouvintes têm que acabar (?). (Tem que haver?) sala especial. A inclusão é ruim, porque os professores não sabem língua de sinais. É muita bagunça! Vejo (isso) e não gosto. Me mudei para Petrópolis e vi o quanto meu filho se desenvolveu em apenas 15 dias de estudos (?).</i></p>
<p>(1:763-765) /MELHOR/ SURDOS/ APRENDER/ RESOLVER/ MELHOR/ SURDO/ APRENDER/ CERTO/ SE/ PROFESSORA/ NÃO/ ENSINAR/ NADA/ DEIXAR/ FRACO/ SIMPLES/ SURDO/ PIOR/ (...)</p>	<p><i>É muito melhor os surdos aprenderem, (conseguirem) resolver (os assuntos) (?). Se a professora não ensinar nada, o surdo não aprende (?)... Fica pior (?)</i></p>
<p>(1:775-778) SÓ/ PROFESSORA/ MULHER/ M. (faz dactilologia)/ SINAL/ M. / (mostra sinal)/ SÓ/ RESOLVER/ TUDO/ DELA/ EU/ PERGUNTAR/ OPINIÃO/ NÃO/ ACEITAR/ NADA/ EU/ BRIGAR/ EU/ RECLAMAR/ FALAR/ BRASÍLIA/ M-E-C/ M-A-R-L-E-N-E/ CONHECE?/</p>	<p><i>Eu perguntei a opinião da professora M. e não aceitei a resposta dela (?). Eu discuti, reclamei... Falei em Brasília, com a M., do MEC, conhece?</i></p>
<p>(2:546) EU/ GOSTAR/ LUTAR/ GRUPO/ SURDO/ ENTENDER?/</p>	<p><i>Eu gosto de lutar pelo grupo de surdos, entendeu?</i></p>
<p>(2:747-749) EXEMPLO/ PROFESSOR/ NÃO SABER/ COMO/ TRABALHAR/ COM/ SURDO/ TRABALHAR/ SURDO/ COMO/ EU/ NÃO ACEITAR/ NÃO/.../SEMPRE/ DISCUTIR/ DISCUTIR/ AJUDAR/</p>	<p><i>Por exemplo, (tem) professor que não sabe como trabalhar com os surdos. Eu não aceito isso! Sempre discuto muito para ajudar (a resolver o problema) (?)</i></p>

<p>1.7.filmes/ legendas</p> <p>(2:56-54) /NÃO/ ANTES/ CRESCER/ EU/ CINEMA/ SEMPRE/ NÃO/ CONSEGUIR/ LER/ LEGENDA/ LEGENDA/ D-U-B-L-A-D-O/ DUBLADO/ LER/ NADA/ OLHAR/ SÓ/ NÃO/ ENTENDER NADA/ ZERADO/.../ DEPOIS/ IDADE/ 15/ 16/ ANOS/ COMEÇAR/ QUERER/ LEGENDA/ LEGENDA/ LER/ JUNTO/ EU/ PAI/ ÀS VEZES/ JUNTO/ EU/ CUNHADO/ HOMEM/ C-U-N-H-A-D-O/ SEMPRE/ AJUDAR/ LER/ LER/ ENTENDER/ MEU/ CUNHADO/ SURDO/ MAS/ AGORA/ SEPARAR/ IRMÃ/ MINHA/ MINHA/ IRMÃ/ MULHER/ MINHA/ IRMÃ/ HOMEM/ CASAR/ SEPARAR (faz interrogação com expressão facial)/ ENTENDER/</p> <p>(2:94-96) /ESPERAR/ PRIMEIRO/ ANTES/ CRIANÇA/ NÃO/ TER/ DEBATER/ NÃO/ TER / CONVERSAR/ VER/ BOM/ CINEMA/ PRONTO/ LÁ/ SILÊNCIO/ MAS/ AGORA/ SEMPRE/ OLHAR/ CINEMA/ (faz interrogação sinalizada)/</p> <p>(2:315-319) / EU/ ADULTO/ TRABALHAR/ JUNTO/ PROFESSORA/ JUNTO/ SEMPRE/ DISCUTIR/ COMO/ FILME/ SURDO/ EXEMPLO/ PROFESSOR/ ADORAR/ CONHECER/ FILME?.../ “ADORÁVEL PROFESSOR”/ A-D-O-R-A-V-E-L/ P-R-O-F-E-S-S-O-R?/</p> <p>(2:331-334) /FILME/ JUNTO/ PROFESSORA/ SEMPRE/ VER/ FILME/ FIM/ NÓS/ CONVERSAMOS/ DISCUTIR/ COMO/ COMO/ COMO/ SEMPRE/ SÓ/ DEPOIS/ ANTES/ CRESCER/ NÃO TER/ NADA/ NÃO/ SÓ/ AGORA/ SEMPRE/</p>	<p><i>Antes, eu ia ao cinema e não conseguia ler as legendas. Era sempre assim. Assistia tudo dublado. Não lia (?). Não entendia nada! Depois, com 15 ou 16 anos, mais ou menos, comecei a querer ver os filmes com legenda. Às vezes meu pai lia junto comigo (me ajudava) ou meu cunhado. Sempre me ajudavam a ler. Meu cunhado é surdo, mas agora está separado da minha irmã, entendeu?</i></p> <p><i>Antes, quando eu era criança, não havia debates, conversas (?). Ia ao cinema, ficava em silêncio e pronto. Mas agora, sempre (questiono?) o (que vejo no) cinema.</i></p> <p><i>Agora, adulto, sempre discuto os filmes com uma professora (?). Eu adoro...Conhece o filme “Adorável professor?”</i></p> <p><i>Sempre vejo filmes e discuto com a professora. Antes, não tinha nada (disso). Agora é freqüente.</i></p>
<p>1.8. a amiga ouvinte</p> <p>(2:361-363) /ELA (amiga ouvinte)/ SEMPRE/ JUNTO/ COMIGO/ PESQUISAR/ SURDO/ CRIANÇAS/ SEMPRE/ JUNTO/ FILME/ “FILHOS DO SILÊNCIO”/ “ADORÁVEL PROFESSOR”/ DIFERENTES/ FILMES/ SEMPRE/ JUNTO/ ELA/</p> <p>(2:357 -368) SIM/ MESTRADO/ CERTO (confirmando que a amiga faz mestrado) L. / OUVINTE/ SIM/ CERTO/ EU/ SAUDADE/ MUITO/ DELA/ EU/ MUDAR/ ELA/ CHORAR/ ELA.../</p>	<p><i>Ela (minha amiga) sempre pesquisa junto comigo sobre as crianças surdas. Assistimos juntos (?) o filme “Filhos do Silêncio”, “Adorável professor” e outros filmes diferentes... (Assisto) sempre junto dela</i></p> <p><i>Sim, ela faz mestrado. É ouvinte e eu tenho muita saudade dela. Eu me mudei e ela até chorou (por isso)...</i></p>

<p>1.9. o trabalho</p> <p>(1: 273-275) /CONSTRUIR (sinal)/ TRABALHAR/ (ele usa o sinal de profissão) TAMBÉM/ IGUAL/ EU/ TRABALHAR/ JUNTO/ PREFEITURA/ PREFEITURA / CONHECER/</p> <p>(1:292-295) TRABALHAR/ TRABALHAR/ PREFEITURA/ UBERLÂNDIA/ LÁ/ PROBLEMA/ MUITO/ GRANDE/ MUDAR/ PETRÓPOLIS/ BOM/ DISCUTIR/ POLITICA/ DISCUTIR/ RESPEITAR/ RUIM/ ACABAR/ EMBORA/ (consente com a cabeça) (mas a expressão é de insatisfação)</p>	<p>(Minha esposa) tem a mesma profissão que eu. Trabalhamos juntos na Prefeitura, sabe?</p> <p>Trabalhava na prefeitura de Uberlândia. Lá tinha muitos problemas. Nos mudamos para Petrópolis e aqui é bom... Discutem política, respeitam (?). (Lá em Uberlândia) era ruim. Acabou. Vim embora.</p>
<p>CATEGORIA 2: imagens de leitor</p>	
<p>(2:752-756) (...) MEUS/ AMIGOS/ SURDOS/ ADULTOS/ TUDO/ SABER/ LER/ SABER/ ESCREVER/ BOM/ JÓIA/ AGORA/ TODOS/ NÃO TER/ CRIANÇAS/ NÃO/ SABER/ LER/ NÃO/ SABER/ ESCREVER/.../COMO/ AGORA?/ TER/ DOIS/ CAMINHOS/ TER/ DOIS/ CAMINHOS/ (...)</p> <p>(2:896-898) /EU/ ACHAR/ MAIS OU MENOS (respondendo se tinha uma auto-imagem de bom leitor)/ EXEMPLO/ TER/ UM/ LIVRO/ CONHECER/ NOME/ “EDUCAÇÃO BILINGUE SURDO”/ LIVRO/ NOME/ SKLIAR/ HOMEM/ S-K-L-I-A-R/ CONHECER?/</p> <p>(2:544-546) MAS/ LEITURA/ FRACO/ RUIM/ LER/ NÃO/ SABER/ PORQUE/ SURDO/ ESPERAR/ PROFESSOR/ SINALIZAR/ VER/ LER/ NÃO/.../</p>	<p>Meus amigos surdos adultos todos sabem ler e escrever bem... Agora, não (pode) ter crianças que não saibam ler e escrever. Como (fica) agora? Tem dois caminhos...</p> <p>Eu que sou um leitor razoável... Por exemplo, tem um livro... Você conhece “Educação bilingüe dos surdos”? É um livro do Skliar, você conhece? (um livro que Luciano conta ter dificuldade na leitura)</p> <p>Mas a leitura do surdo é fraca ou ruim porque ele espera o professor sinalizar (primeiro?) pra ele ver, não (acontece?)</p>
<p>CATEGORIA 3: sobre o ensino, o leitor surdo, os sinais e a oralidade</p>	
<p>(1:350-351) EU/ NUNCA/ MAS/ CRESCER/ TER/ VOZ/ FALAR/ FUGIR/ FUGIR/ FUGIR/ NÃO/ GOSTAR/ NÃO/ SÓ/ HOJE/ FILHO/ PRECISAR/ APRENDER/ VOZ/ PORQUE/ IMPORTANTE/ PENSAR/ COMUNICAÇÃO/ OUTROS/ OUVINTES/ MAS/ DOIS/ FILHO (A)/ GOSTAR/ APRENDER/ FALAR/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo tudo bem) (ele sorri)/ EU/ DEIXAR/</p> <p>(1:373-378) NÃO/ MAS/ NÃO/ OBRIGAR/ ORALISMO/ NÃO/ PRIMEIRO/ LÍNGUA SINAIS/ SABER/ TUDO/ MAS/ QUERER/ FALAR/ (pode ir)/ LIVRE/ ESCOLHER/ (levanta as mãos como se estivesse dizendo tudo bem)/</p>	<p>Eu nunca (fui obrigado a aprender a falar), mas (quando) cresci, tinha voz pra falar e fugia (dessa situação?). Não gostava. Hoje, meus filhos precisam aprender a falar porque é importante. Penso na comunicação com os ouvintes, mas meus dois filhos gostam de aprender a falar...</p> <p>Mas eu não obrigo como no oralismo, não. Primeiro, tem que saber tudo de Língua de Sinais, mas se quiser aprender a falar, é livre para escolher. É importante ter primeiro a língua de sinais... Mas, agora, meu filho mais velho</p>

<p>PRIMEIRO/ LÍNGUA SINAIS/ IMPORTANTE/ MAS/ AGORA/ MEU/ FILHO / MAIOR/ PRIMEIRO/ MAIS/ RÁPIDO/ SINAIS/ EU/ NÃO/ PRECISAR/ ENSINAR/ NADA/ AGORA/ COMEÇAR/ ORALISMO/</p>	<p><i>(aprende) mais rápido os sinais. Eu não preciso ensinar nada. Agora, começou a oralização.</i></p>
<p>(2:506-512) LEMBRAR/ EU/ CONVERSAR/ COMPUTADOR/ INTERNET/ DIVULGAR/ GOSTAR/ NÃO/ EU/ CONTRA/ INCLUSÃO/ INCLUSÃO/ PORQUE/ LÁ/ MINHA/ ESCOLA/ MINHA/ ESCOLA/ LÁ/ (faz sinal de uma escola especial, / PASSADO/ CONHECER?/.../ MULHER/ M./ ESTUDAR/ ESTA/ U-N-I-C-A-M-P/ DOUTORA/ IGUAL/ SINAL/ (mostra sinal de doutora)/</p>	<p><i>Lembra (que te falei) que eu converso pela internet, divulgo (minhas opiniões) que não gosto da inclusão porque lá na minha escola (no passado) (?)</i></p>
<p>(526-537) DEIXAR/ NÃO CONHECER/ ELA/ EU/ SEMPRE/ DISCUSSÃO/ PORQUE/ ELA/ QUER/ INCLUSÃO/ EU/ NÃO GOSTAR/ NÃO/.../ ELA/ EXPERIMENTAR/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ TUDO/ EU/ VER/ MAS/ NÃO/ CONCORDAR/ EXEMPLO/ PROFESSORA/ SABER/ SINAIS/ ALUNO/ OUVINTE/ SURDO/ JUNTO/.../ COMO PROFESSOR/ VAI/ FALAR/ FAZER/ SINAIS/ JUNTO?/.../OS/ DOIS/ CONCOMITANTES?/ COMO/ JUNTO/ OUVINTE/ SURDO?/ CONFUSÃO/ ESPERAR/.../OUVINTE/ PARA/ SINALIZAR/ SURDOS/ OUVINTE/ FAZER/ BAGUNÇA/ ESPERAR/ BRINCAR/ DEPOIS/ ESPERAR/ SURDO.../VERBALIZAR/ OUVINTES/ MATÉRIA/ FALAR/ SURDOS/ A TOA/ CONVERSAR/ AMIGOS/.../PROFESSOR/ VAI/ DE UM LADO E OUTRO/ CONFUSÃO/ PROBLEMA/ PROBLEMA/ PROBLEMA/ MUITO/</p>	<p><i>(?) Eu não conheço ela (pesquisadora da Unicamp). Sempre discutimos porque ela quer inclusão e eu não gosto, não... Ela experimenta explicar (pra mim?), mas eu não concordo. Por exemplo, (ela defende) um professor que saiba sinais com alunos ouvintes e surdos na sala. Como o professor vai falar e fazer sinais junto? Os dois ao mesmo tempo? Como? Que confusão! O ouvinte tem que esperar para (que o professor) sinalize para os surdos. Aí o ouvinte vai ficar fazendo bagunça, brincando, até esperar (a vez dele). Depois o surdo é que espera (o professor) verbalizar para os ouvintes a matéria. Aí o professor fala e os surdos ficam à toa, conversando com os amigos... O professor vai de um lado para outro da sala. Seria uma confusão... Muitos problemas!</i></p>
<p>(2:538-544) OUTRA COISA/ MINHA/ OUTRA/ PESQUISA/ JUNTO/ MULHER/ L/ (sinal da mulher)/ ESCOLA/ EDUCAÇÃO/ ESPECIAL/ JUNTO/ GRUPO/ PESQUISAR/ COMPARAR/ INCLUSÃO/ ESCOLA/ ESPECIAL/ MELHOR/ DO QUE/ INCLUSIVA/ MELHOR/ MAS/ ESTA/ SURDO/ GRUPO/ MELHOR/ SINAIS/ DESENVOLVER/ SINAIS/ COMUNICAR/ BOM/ ÓTIMO/ ENTENDER/ TUDO/ PERGUNTAR/ RESPONDER/ PERGUNTAR/ RESPONDER/ HISTÓRIA/ COMO/ CERTO/(...)</p>	<p><i>Outra coisa, fiz um estudo, com outra pesquisadora, numa escola de educação especial. Comparamos o grupo (da escola especial) com a escola inclusiva e a especial foi melhor. Porque a escola especial desenvolve mais os surdos, (por causa) dos sinais, a comunicação é ótima, eles entendem tudo, fazem perguntas, respondem às questões (?) corretamente...</i></p>
<p>(2:562-563) NÃO/ CERTO/ (inclusão com intérprete em sala de aula) NÃO/ PORQUE/ 1ª SÉRIE/ COMEÇAR/ ESCOLA/ NÃO/ SABER/ SINAIS/.../COMO/ INTERPRETAR?/</p>	<p><i>Não dá certo (a inclusão com intérprete em sala de aula), porque na 1ª.série (por exemplo) as crianças surdas não sabem os sinais, então, como o intérprete vai fazer?</i></p>
<p>(2:583-597) (...) EXEMPLO/ 1ª SÉRIE/ CRIANÇA/ 2ª 3ª 4ª/ MELHOR/ ESCOLA/ ESPECIAL/</p>	<p><i>Por exemplo, de 1ª. a 4ª.série é melhor (que o surdo estude numa) escola especial, porque se</i></p>

<p>GRUPO/ PORQUE/ ENSINAR/ SINAIS/ LIBRAS/ ENTENDER/ COMUNICAÇÃO/ ENTENDER/ TUDO/ DEPOIS/ COMEÇAR/ 5ª SÉRIE/ CRESCER/ SABER/ PODER/ JUNTO/ INTÉRPRETE/ PODER/ RESOLVER/ CERTO/ RESOLVER/ PODER/ TUDO/ R-E-S-O-L-V-E-R/ (sinal igual reclamar em Campinas)/ CERTO/ VOCE/ USAR/ SINAL/ DIFERENTE/ RESOLVER/ PODER/ RESOLVER/ INTÉRPRETE/ PODER/ 5ª 8ª/ 1º 2º/ COLEGIAL/ FACULDADE/ INCLUSÃO/ BOM/ PROBLEMA/ NÃO TER/ PROBLEMA/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ CRESCER/ JÁ/ SABER/ LIBRAS/ BOM/ ASSIM/ MAS/ 1ª SÉRIE/ CRIANÇA/ COMEÇAR/ ESCOLA/ ZERADO/ NÃO SABER/ NADA/ COLOCAR/ INTÉRPRETE/ PROFESSOR/ COMEÇAR/ FALAR/ SURDO/ ESPERAR/ SINAIS/ NÃO SABER/ DIFÍCIL/ MIM/ EU/ PENSAR/ SOZINHO/ MELHOR/ 1ª 2ª 3ª 4ª SÉRIE/ SOZINHO/ ESPECIAL/ ESCOLA/ DEPOIS/ LIVRE/</p>	<p><i>ensina em LIBRAS, e ele (consegue) se comunicar. A partir da 5ª. série, já sabe (os sinais) pode ir junto com o intérprete (para as escolas inclusivas) para ele resolver. Você usa um sinal diferente para resolver (comentando com a intérprete). De 5ª. a 8ª. série, no colegial, na faculdade, é bom ter inclusão. Não tem problema! (?) Já cresceu, já sabe LIBRAS, é bom assim... Mas na 1ª. série, quando a criança começa na escola, ela não sabe nada (dos sinais). Se colocar o intérprete com ela, aí o surdo vai falar que não sabe os sinais, que não sabe, que é difícil pra ele...Eu penso que é melhor que o surdo fique sozinho (sem intérprete), numa escola especial e depois fica livre (pra escolher).</i></p>
<p>(2:648-653) /ESPERAR/ EU/ PENSAR.../ORAL/ IMPORTANTE/ EU/ SEMPRE/ JORNAL/ TV/ EXPERIMENTAR/ LEITURA LABIAL/ ANTES/ NÃO TER/ LEGENDA/ CLOSED CAPTION/ ANTES/ JORNAL/ NÃO TER/ EU/ TENTAR/ ORAL/ LER/ VER/ CONSEGUIR/ ENTENDER/ MAIS OU MENOS/ ESFORÇAR/ ESFORÇAR/ MAS/ EU/ PENSAR/ ORAL/ AJUDAR/ ENTENDER/ MELHOR/ PORTUGUÊS/ VERDADE/</p>	<p><i>Espera... Eu penso que a oralização é importante. Eu sempre vejo o jornal da TV e experimento a leitura labial. Antes, não tinha legenda, closed caption, no jornal. Não tinha e eu tentava ler os lábios. Conseguia entender mais ou menos...Me esforçava bastante. Eu penso que a oralidade ajuda a compreender melhor o Português. É verdade...</i></p>
<p>(2:661-662) /MAS.../EXEMPLO/ SURDO/ PRIMEIRO/ SABER/ SINAIS/ SABER/ TUDO/ SABER/ DEPOIS/ ORAL/ DAR/ INTELIGENTE/</p>	<p><i>Mas, por exemplo, o surdo tem que primeiro saber os sinais, saber tudo! Depois o oral. Aí fica inteligente (?).</i></p>
<p>(2:670-683) /TER/ UM/ AMIGO/ EU/ TER/ UM/ AMIGO/ NÃO SABER/ SINAIS/ LIBRAS/ NADA/ SÓ/ ORAL/ PROFESSOR/ MÚSICA/ M-U-S-I-C-A/ (...)/ PROFESSOR/ ELE/ SURDO/ PERDER/ AUDIÇÃO/ USA/ APARELHO/ ORALIZAR/ BEM/ ORAL/ EU/ ENSINAR/ SINAIS/ ELE/ VER/ COMEÇAR/ INTERESSAR/ SINAIS/ MELHOR/ ANTES/ COMEÇAR/ AGORA/ LER/ CONSEGUIR/ ENTENDER/ TUDO/ MELHOR/ DO QUE/ PASSADO/ PERGUNTAR/ COMO/ FALAR/ ORAL/ COMO?! NÃO SABER/ SOZINHO/ OUVINTE/ COPIAR/ BOCA/ FALAR/ CORRETO/ OUVINTE/ FALAR/ SÓ/ FALAR/ FALAR/ FALAR/ EXEMPLO/ TV/ T-E-L-E-V-I-S-A-O/ SABER/ PERGUNTAR/ O QUE?! O QUE?! NÃO SABER/ NÃO SABER/ NÃO/</p>	<p><i>Eu tenho um amigo que não sabe LIBRAS; só é oralizado. Ele é professor de música. Ele perdeu a audição e usa um aparelho. Oraliza bem... Eu ensino sinais a ele e ele começou a se interessar mais por isso. Está melhor agora do que antes... Agora está conseguindo ler e entender tudo... Melhor do que no passado. Pergunto como conseguia oralizar (?), mas ele não sabe. Quando está sozinho com ouvinte, imita os movimentos da boca dele. Mas só fala (?). Se perguntarem pra ele o que é (que está acontecendo) na TV, ele não sabe, não... (?)</i></p>

<p>(2:687-689) /NÃO SABER/ SIGNIFICADO/ EU/ MOSTRAR/ TELEVISÃO/ AQUILO/ ELE/ ESPANTAR/ COMEÇAR/ ABRIR/ OS/ OLHOS/ EU/ PENSAR/ MELHOR/ PRIMEIRO/ SINAIS/ SEGUNDO/ ORAL/</p> <p>(2:741-746) /PASSADO/ EU/ PEQUENO/ CRESCER/ MUITO/ PERDER/ PERDER/ PERDER/ TEMPO/ MUITO/ MAS/ AGORA/ PENSAR/ LEMBRAR/ PASSADO/ MINHA/ VIDA/ PERDER/ MUITO/ PIOR/ PENSAR/ AGORA/ TUDO/ BRASIL/ RESPEITAR/ MESMA COISA/ IGUAL/ PASSADO/ MESMA COISA/ M-E-S-M-A/ IGUAL/ ANTES/ COMO/ EU/ PENSAR/ EU/ QUERER/ AJUDAR/ TENTAR/ MELHORAR/ SÓ/ IGUAL/ PASSADO/ ACABAR/</p> <p>(2:755-759) / TER/ DOIS/ CAMINHOS/ TER/ DOIS/ CAMINHOS/ COMPARAR/ MELHOR/ PROFESSORA/ PRECISAR/ SABER/ SINAIS/ TAMBÉM/ DOIS/ PRECISAR/ SABER/ PORTUGUÊS/ ENSINAR/ CERTO/ DOIS/ JUNTOS/ DAR/ RESOLVER/ MELHOR/ DAR/ RESOLVER/ MELHOR/</p> <p>(2:835-846) SIM/ JUNTO/ OUVINTE/ JUNTO/ TER/ DOIS/ MANHÃ/ OUVINTE/ JUNTO/ A TARDE/ SURDO/ GRUPO/ (...) ANTES/ 5/ IDADE/ OUVINTE/ ESTUDAR/ JUNTO/ 6 7 8 9/ CRESCER/ DEPOIS/ 7ª SÉRIE/ MINHA/ 7ª SÉRIE/ 7 IDADE/ NÃO/ 7ª SÉRIE/</p>	<p><i>Não sabe o significado (das coisas). Eu mostro a televisão (e digo o que é) aquilo e ele se espanta. Começa a abrir os olhos e eu penso que é melhor saber primeiro os sinais e depois a oralidade.</i></p> <p><i>No passado, quando era criança e fui crescendo, perdi muito, mas muito tempo mesmo... Agora eu me lembro dessa vida e de tudo que perdi e penso que agora o Brasil precisa respeitar a mesma coisa (?) Antes, eu pensava como poderia ajudar e tentar melhorar, apenas, mas ficava igual (?). O passado acabou. (?)</i></p> <p><i>Tem dois caminhos... Eu comparo para saber qual é o melhor (?). A professora precisa saber os sinais e precisa também saber ensinar Português corretamente. Dá pra resolver melhor assim...</i></p> <p><i>Sim, o surdo fica junto com os ouvintes. De manhã (estuda) com os ouvintes e à tarde (por exemplo) com o grupo de surdos. Depois da 5ª, série, estuda junto com os ouvintes (?).</i></p>
<p>CATEGORIAS DA NATUREZA DA LEITURA</p>	
<p>CATEGORIA 4: a leitura não interdita</p>	
<p>(2:131) EU/ SEMPRE/ SOZINHO/ LER/ LER/ SOZINHO</p> <p>(2:887-891) HOJE/ SEMPRE/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ NOVAS/ PALAVRAS/ NOVAS/ PALAVRAS/ NOVAS/ PALAVRAS/ NOVAS/ NÃO/ CONHECER/ O QUE/ EXPLICAR/ DESENVOLVER/ ATÉ/ HOJE/ TER/ CASA/ LIVRO/ MUITO/ ESTANTE/ LIVROS/ EU/ GOSTAR/ COMPRAR/ LER/ GUARDAR/ COMPRAR/ COMPRAR/ ATÉ/ HOJE/</p> <p>(2:902-913) /LIVRO/ AMARELO/ (...) /SIM/ PORTO ALEGRE/ ESTE/ DIFÍCIL/ TER/ NÃO ENTENDER/ NÃO/ NÃO CONSEGUIR/ MUITO/</p>	<p><i>Eu sempre leio bastante sozinho...</i></p> <p><i>Hoje, sempre faço muitas perguntas e (aprendo) muitas palavras novas. Quando não conheço o que é, (peço) explicação e me desenvolvo (?). Até hoje, tenho em casa muitos livros na estante. Eu gosto de comprar livros e guardar pra ler. Até hoje é assim...</i></p> <p><i>Tenho um livro amarelo, de Porto Alegre (do Skliar) que é difícil... Eu não consigo entender direito. É muito difícil; tem teoria, filosofia... Eu</i></p>

<p>DIFÍCIL/ TEORIA/ FILOSOFIA/ EU/ TENTAR/ LER/ PERGUNTAR/ PROFESSORA/ JUNTO/ JUNTO/ JÁ/ LER/ TUDO/ JUNTO/ PROFESSORA/ TENTAR/ LER/ O QUE/ É/ PALAVRA?/ EXPERIMENTAR/ ESFORÇAR/ DESPREZAR/ NÃO/ EU/ PREGUIÇA/ NÃO/ SEMPRE/ LER/ LER/ LER/ ATÉ/ ENTENDER/ CERTO/ MAS/ EU/ SOZINHO/ EU/ LER/ LER/ LER/ EU/ RUIM/ DIFÍCIL/</p>	<p><i>tento ler e pergunto para a professora. Estou lendo junto com ela. Pergunto sobre as palavras que (não conheço). Me empenho bastante. Não tenho preguiça. Sempre leio bastante até entender direito; eu fico sozinho (tentando) ler, mas é difícil (?); tenho dificuldade.</i></p>
---	--

Sujeito: Lourdes
Sexo: feminino
Idade: 25
Surdez: Profunda (adquirida com 1 ano e 9 meses de idade)
Pais: ouvintes
Terapia fonoaudiológica: sim
Sessões: 1^a, 2^a
Datas das sessões: 1^a. em 23/09/2005; 2^a. em 30/09/2005

1º. PERÍODO - Infância e Adolescência: a leitura interdita

Categorias das mediações:

1. A família
 - 1.1. a pouca ajuda e as dificuldades de comunicação
 - 1.2. o pai
2. Os professores e a escola: imagens, aprendizados e afetos
 - 2.1. a trajetória no Ensino Fundamental
 - 2.2. na/sobre a escola com surdos
 - 2.2.1. Os funcionários que sabiam os sinais
 - 2.3. Na/sobre a escola com ouvintes
 - 2.4. Professor(es) da escola ouvinte
 - 2.5. Professor(es) da escola de surdos
 - 2.6. Sala de recursos
 - 2.7. Imagem geral dos professores
3. amigos/ colegas
4. as fonoaudiólogas das instituições para surdos
5. os amigos surdos e os amigos ouvintes: na escola, na igreja
 - 5.1. o encontro da possibilidade de fazer amigos
 - 5.2. ajuda
 - 5.3. imagem de leitores
 - 5.4. ajuda através de sua escrita e leitura
6. Sinais e oralidade
7. Biblioteca

Categorias da natureza da leitura:

8. Leitura: caminhos para a apropriação
 - 8.1. como a leitura se dava

8.2. auto-imagem como leitora

9. Os materiais lidos:

9.1. gibis, revistas e jornais

9.2. livros e histórias

9.3. bilhetes

10. A relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS

2º. PERÍODO - A vida de adulto: a possibilidade de inserção no mundo

Categorias das mediações:

1. intérpretes
2. Internet e computadores
3. celular
4. filmes/ legendas
5. estudos/ faculdade
6. o mundo do trabalho
7. cartas

<p>Sujeito: Lourdes</p> <p>Surdez: Profunda, adquirida com um ano e nove meses de idade</p> <p>Terapia fonoaudiológica: sim</p> <p>Idade: 25 anos</p> <p>Sexo: feminino</p>	<p>Entrevistadora: Heloísa A.V. Matos</p> <p>Intérprete de LIBRAS: presente nas duas sessões de entrevista.</p> <p>Narrativas referentes às sessões: 1ª. em 23/09/2005; 2ª. em 30/09/2005</p>
<p>1º. Período: Infância e Adolescência: a leitura interdita</p>	
<p>Excertos literais das narrativas</p>	<p>Tradução para o Português</p>
<p>CATEGORIAS DAS MEDIAÇÕES</p>	
<p>CATEGORIA 1: A família</p>	
<p>1.1. a pouca ajuda e as dificuldades de comunicação</p> <p>(1:139-146) MINHA/ FAMÍLIA/ PENSAR/ EU/ INFERIOR/ TER/ POUCO/ ÓDIO/ DEPOIS/ MINHA/ FAMÍLIA/ DEIXAR/ DEIXAR/ MINHA/ FAMÍLIA/ TUDO/ SOZINHO/ EU/ MELHOR/ MINHA/ MÃE/ FALAR/ NÃO DAR/ SURDO/ DIFÍCIL/ ENTENDER/ LER/ EU/ FALAR/ SOU/ CAPAZ/.../ MÃE/ PENSAR/ NÃO PODER/ BOM/ ELA/ AJUDAR/ NADA/ NÃO/ TUDO BEM/ DEIXAR/ EU/ FAZER/ MELHOR/ MELHOR/ PEDIR/ OUTRA/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ DEPOIS/ EU/ AGORA/ MELHOR/ AGORA/ MÃE/ AJUDA/ AGORA/</p> <p>(1:165-175) /DIFÍCIL/ PASSADO/ PEQUENA/ IDADE/ MAIS OU MENOS/ NÃO LEMBRAR/ CRESCER/ SOFRER/ MUITO/ HORRÍVEL/ IRMÃ/ DEIXAR/ PAI/ AJUDAR/ NADA/ SEPARADO/ DEIXAR/ MEU/ IRMÃO/ MAIS OU MENOS/ AJUDAR/ MÃE/ MAIS OU MENOS/ AJUDAR/ TER/ FRIA/ COMIGO/ EU/ PEDIR/ MUITO/ MÃE/ CHATO/ EU/ PEDIR/ LIGAR/ MIM/ ELA/ PENSA/ SACO/ PEDIR/ PRECISAR/ IR/ AJUDAR/ ESCREVER/ COISAS/ ESCOLA/ MATRÍCULA/ NÃO/ MAIS OU MENOS/ MUITAS COISAS/ NADA/ DEPOIS/ MÃE/ FICAR/ BRAVA/ COMIGO/ PASSADO/ PORQUE/ EU/ SAIR/ MUITO/ MÃE/ BRAVA/ QUER/ EU/ FICAR/ CASA/ EU/ FALAR/ VOCÊ/ NÃO/ CONVERSAR/ COMIGO/ VOCE/ NÃO/ AJUDAR/ TELEVISÃO/ FALAR/ NINGUÉM/ MÃE/ FICAR/ QUIETA/ EU/ SAIR/ SAIR/ ACABAR/.../ AGORA/ PARAR/</p> <p>(1:187-200) /MÃE/ NÃO/ CONVERSAR/ FALAR/ NADA/ SÓ/ AVISAR/ POR EXEMPLO/ POR EXEMPLO/ EU/ FALAR/ MÃE/ TER/ DOR/ SENTIR/ MAL/ MÃE/ RESPONDE/ OK/ PRECISA/</p>	<p><i>Minha família pensava que eu era inferior... Eu tinha um pouco de ódio... Depois, minha família me deixou sozinha (sem apoio?). Minha mãe falava que não dava (para um surdo realizar algo). Que era difícil (tudo) para o surdo: era difícil entender, ler, falar... Eu sou capaz e minha mãe pensava que eu não podia. Ela não me ajudava em nada, mas tudo bem... Deixa! Eu fazia o melhor, pedia pra intérprete e ela me explicava depois... Agora está melhor: minha mãe ajuda.</i></p> <p><i>Foi difícil meu passado... Quando eu era pequena, com idade de mais ou menos... Não me lembro! Sofri pra crescer... Foi horrível! Minha irmã me deixava, meu pai não ajudava nada, meu irmão e minha mãe: mais ou menos... Minha mãe era “fria” comigo. Eu pedia (ajuda) e ela era muito chata. Pedia pra ela ligar (importar-se com) pra mim... Ela pensava: “que saco!” Eu pedia, precisava de ajuda pra escrever ou outras coisas da escola, como matrícula... Não! (Ajudava) mais ou menos (?) Com muitas coisas ela não ajuda nada! Depois, ela ficava brava comigo, no passado, porque eu saía muito. Ela queria que eu ficasse em casa. Eu falava: “mãe, você não conversa comigo, você não me ajuda... (Quando estou vendo) televisão, ninguém me explica!” Aí minha mãe ficava quieta e eu saía. Agora, parou.</i></p> <p><i>Minha mãe não conversava comigo, não falava nada, só dava avisos. Por exemplo: eu falava pra ela que estava com alguma dor, que estava me sentindo mal, aí ela respondia: “ok. Precisa tomar remédio”. Só!</i></p>

<p>TOMAR/ REMÉDIO/ SÓ/ (<i>faz cara de pouco caso ao referir-se à fala da mãe</i>)/ EU/ FALAR/ POR FAVOR/ ME AJUDAR/ MÃE/ RESPONDER/ PRA QUE?/ SÓ/ SÓ/ FALA/ POUCO/ POUCO/ POUCO/ COISAS/ EU/ COMBINAR/ SAIR/ IR/ VOLTAR/ MÃE/ OK/ BOM/ SÓ/ OUTRA/ COISA/ TELEVISÃO/ JORNAL/ CONVERSAR/ IMPORTANTE/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ FALA/ FALA/ NÃO/ TER/ CLOSED CAPTION/ FALAR/ FALAR/ IMPORTANTE/ EU/ PEÇO/ MÃE/ POR FAVOR/ O QUE/ ESTÁ/ FALANDO/ MÃE/ FALAR/ AVIÃO/ CAIR/ SÓ/ RESUME/ POUCO/ ACABAR/.../ TAMBÉM/ OUTRA VEZ/ TELEVISÃO/ TER/ ASSALTO/ EU/ PERGUNTAR/ PORQUE/ ELA/ OUVIR/ FALAR/ ASSALTO/ PRESO/ ACABAR/ EU/ NÃO SABER/ NADA/ DEIXO/ DEPOIS/ OUTRA/ PESSOA/ OUVINTE/ EU/ PERGUNTAR/ SE/ ELA/ VER/ TELEVISÃO/ ME/ EXPLICAR/ TUDO/</p>	<p><i>Eu falava: “por favor, me ajude mãe”. E ela respondia: “pra quê?” Só, só! Falava muito pouco as coisas (comigo)... Eu combinava de sair... Ia e voltava e minha mãe: “ok. Tá bom”. Só isso... Outra coisa: quando passava o jornal na TV, com conversas importantes, eu não entendia nada o que estavam falando, porque não tinha closed caption. Eu pedia, então, pra minha mãe: “mãe, por favor, o que estão falando?” Minha mãe falava: “o avião caiu” e só! Era muito pouco, muito resumido, acabava... Também, numa outra ocasião, houve um assalto que passou na TV. Eu perguntei pra ela (o que estava acontecendo). E ela respondeu: “o assaltante foi preso” e acabou! Eu não sabia nada, mas deixava pra lá... Depois, outra pessoa ouvinte perguntava o que estava havendo na televisão e ela explicava tudo!</i></p>
<p>(1:222) /DEPOIS/ AVISAR/ MÃE/ NÃO/ BOM/ MÃE/ NÃO/ ACREDITAR/ (<i>que a escola não era boa para ela</i>)</p>	<p><i>Depois eu avisava pra minha mãe que (a escola) não era boa e ela não acreditava em mim.</i></p>
<p>(1:284/.../295) /OUVIR/ NADA/ PROFUNDA/ OUVIR/ NADA/.../ MÃE/ FALAR/ EU/ NASCER/ OUVINTE/ NASCER/ OUVINTE/ TER/ 1/ IDADE/ NOVE/ MESES/ PERDER/ AUDIÇÃO/ (...)/FALAVA/ QUANDO/ OUVIR/ DEPOIS/ PERDER/ FALAR/ PARAR/ SURDA/ NADA/ DEPOIS/ MÃE/ LEVAR/ TRATAMENTO/</p>	<p><i>Eu não ouço nada. Sou surda profunda. Minha mãe falou que eu nasci ouvinte e que quando tinha 1 ano e nove meses de idade, perdi a audição. Eu falava quando ouvia, mas depois perdi a fala. Não falava/ ouvia mais nada. Depois, minha mãe me levou pra um tratamento.</i></p>
<p>(1:311-312)/SIM/ MAS/ PASSADO/ NÃO LEMBRAR/ MÃE/ NÃO/ EXPLICAR/ HISTÓRIA/ FALAR/ HISTÓRIA/ NASCIMENTO/ NÃO/ FALAR/ NADA/ (<i>quando questionada se falava antes de perder a audição, novamente</i>)</p>	<p><i>Mas eu não me lembro do passado e minha mãe não me explicou a história do nascimento. Não falou nada...</i></p>
<p>(1:430-433) (...) EU/ PERCEBER/ MAIS/ IMPORTANTE/ PORTUGUÊS/ ESTE/ ESPERAR/ PEDIR/ MÃE/ COMPRAR/ LIVRO/ HISTÓRIA/ PORTUGUÊS/ ME AJUDAR/ MÃE/ NÃO QUER/ SABER/ ESPERAR/ (...)</p>	<p><i>Eu percebi que o mais importante era (aprender?) Português e pedi ajuda à minha mãe, pra que ela comprasse livros com histórias (?), mas ela não queria saber... Eu esperava (?)</i></p>
<p>(1:477-478) MÃE/ NÃO/ AJUDAR/ TAMBÉM/ FUI/ SOZINHA/ FAZER/ TUDO (...)</p>	<p><i>Minha mãe não ajudava e eu fui fazendo tudo sozinha...</i></p>
<p>(1:626-629) /MÃE/ SABER/ LER/ ESCREVER/ NÃO/ PERFEITO/ MAIS OU MENOS/ PARAR/ 5ª SÉRIE/ PAI/ TER/ PRONTO/ 3º COLEGIAL/ NÃO LEMBRAR/ MAIS OU MENOS/ MINHA IRMÃ/ MEU/ IRMÃO/ ME AJUDAR/ ESCREVER/</p>	<p><i>Minha mãe sabia ler e escrever mais ou menos, não perfeito. Ela parou de estudar na 5ª série. Meu pai terminou o 3º. Colegial; não me lembro direito... Minha irmã e meu irmão me ajudavam a escrever.</i></p>
<p>(1:696-697) NÃO/ NADA/ MÃE/ NÃO/ QUER/ DAR/ MELHOR/ EU/ NÃO/</p>	<p><i>Não. Minha mãe não queria me dar o melhor...</i></p>

<p>(2:37-38) /AJUDAR/ TER/ CASA/ FAZER/ TER/ DÚVIDAS/ ME AJUDAR/ POUCO/ MAIS/ NÃO/ FAZER/ PRÓPRIO/ ESCREVER/ (...)</p>	<p><i>Me ajudavam pouco em casa, a resolver as dúvidas... Eu mesma escrevia (?)</i></p>
<p>(2:44-45) /MÃE/ AJUDAR/ MINHA/ IRMÃ/ AJUDAR/ REDAÇÃO/ IRMÃO/ NÃO/ PEQUENO/ ANTES/ SÓ!.../PAI/ NÃO/</p>	<p><i>Minha mãe e minha irmã (começaram a) ajudar nas redações (que eu tinha que fazer para a escola). Meu irmão não, porque ele era pequeno antes. Meu pai não ajudava...</i></p>
<p>(2:227-229) DEPOIS/ ESCREVER/ TAMBÉM/ AJUDAR/ MÃE/ O QUE?/ LER/ NÃO/ ENTENDER/ PEDIR/ MÃE/ EXPLICAR/ ME/ SIGNIFICADOS/ CADA/ CADA/ CADA/ ENTENDER/ (...)</p>	<p><i>Depois, quando ia escrever, minha mãe também ajudava. Eu perguntava, quando estava lendo: “o quê?” Não entendia. Então, minha mãe me explicava os significados de cada palavra e eu entendia...</i></p>
<p>(2:230-231)TAMBÉM/ IRMÃ/ TAMBÉM/ BASTANTE/ AJUDAR/ SIGNIFICADOS/ EU/ PEDIR/ AJUDAR/ PEDIR/</p>	<p><i>Também a minha irmã ajudava bastante, explicando os significados (das palavras). Eu pedia e ela ajudava.</i></p>
<p>(2:509-510) (...) LER/ DÚVIDAS/ PERGUNTAR/ MÃE/ O QUE/ ESSE/ ME EXPLICAR/ POUCO/ BOM/ (...)</p>	<p><i>Eu tinha dúvidas, quando lia, e perguntava para a minha mãe: “o que é isso?”. Ela me explicava um pouco. Era bom...</i></p>
<p>(1:614-621) EU/ TV/ PROBLEMA/ COISAS/ ANO PASSADO/ PROSTITUIÇÃO/ AIDS/ COISAS/ PASSADO/ MÃE/ NÃO/ ACONSELHAR/ NADA/ SÓ/ PERCEBER/ TV/ TAMBÉM/ PERCEBER/ EXEMPLO/ ELA/ PROBLEMA/ SOFRER/ FILHO/ DINEHIRO/ ACABAR/ PROBLEMA/ EU/ PERCEBER/ PENSAR/ IGUAL/ MELHOR/ NÃO/ DEPOIS/ IR/ ESCOLA/ PERGUNTAR/ EXPLICAR/ EU/ ENTENDER/ OK/ DEPOIS/ EU /PERGUNTAR/ MÃE/ VERDADE/ MÃE/ DISSE/ VERDADE/ SÓ/ ACABOU/ NÃO/ ACONSELHAR/ NADA/ MAS/ AGORA/ BOM/ MINHA/ VIDA/ ACABAR/</p>	<p><i>Eu tinha problemas com as coisas (que eram transmitidas pela) TV, (como) prostituição, aids, (essas) coisas... No passado, minha mãe não me aconselhava em nada. Eu só ficava (observando) a TV, por exemplo (?). (Eu não entendia o que se passava (?)) e aí na escola eu perguntava e me perguntavam, aí sim eu entendia. Depois, perguntava pra minha mãe e ela dizia: “é verdade” e só. Mais nada. Não me aconselhava em nada. Agora tá boa minha vida. (Isso) acabou.</i></p>
<p>1.2. O pai</p>	
<p>(1:599) /MEU/ PAI/ LER/ JORNAL/ EU/ PUXEI/ MEU/ PAI/ LER/ JORNAL/</p>	<p><i>Meu pai lia jornal e eu sou parecida com ele nisso.</i></p>

CATEGORIA 2: Os professores e a escola: imagens, aprendizados e afetos

2.1. a trajetória no Ensino Fundamental

(2:29-32) /TRÊS/ IDADE/ TRÊS/ COMEÇAR/ ESTUDAR/ CEPRE¹¹⁹/ DEPOIS/ SEGUNDA/ A.S.¹²⁰/ TER/ SETE/ IDADE/ DEPOIS/ QUINZE/ IDADE/ MUDAR/ OUVINTE/ DEPOIS/ VINTE/ ESTUDAR/ COLEGIAL/ OUVINTE/ NORMAL/ DEPOIS/ PRONTO/ 3º COLEGIAL/ FACULDADE/ COM/ OUVINTES/

Eu tinha três anos de idade quando comecei a estudar no CEPRE. Depois, fui para o A. S. Eu tinha sete anos. Aos quinze, mudei para uma escola de ouvintes e com vinte, fui estudar no colegial, numa sala de ouvintes também. Agora, na faculdade, com ouvintes...

(2:101-104) /OUVINTE/ ESCOLA/ DEPOIS/ ENTRAR/ GRUPO/ SURDOS/ A.S./ DÚVIDAS/ PROFESSOR/ ME EXPLICAR/ LER/ VOLTAR/ ESCOLA/ OUTRA/ SEMPRE/ VAI E VEM/ DUAS/ ESCOLAS/ MESMO/ DIA/ MANHÃ/ ESCOLA/ CEPRE/ ESCOLA/ CEPRE/ DEPOIS/ OUVINTE/ UMA E OUTRA.../

(?) Depois, entrei numa escola para surdos, o A.S. Quando eu tinha dúvidas, os professores me explicavam. Eu estudava, ao mesmo tempo, numa escola de ouvintes. Sempre assim: duas escolas... (?) De manhã, eu ia ao CEPRE e depois na escola de ouvintes, à tarde.

(2:494-506) /COMEÇAR/ ESCOLA/ CEPRE/ PROFESSOR/ FONÓ/ DAR/ DAR/ LER/ BILINGUISMO/ MATEMÁTICA/ SINAIS/ AJUDAR/ MÃE/ PALAVRAS/ DEPOIS/ NÃO SABER/ COMO/ ESCREVER/ DEPOIS/ OUTRA/ ESCOLA/ A.S./ SINAIS/ PALAVRAS/ ESCREVER/ D-I-T-A-D-O/ ORAL/ ORAL/ PROFESSOR/ FALAR/ ORAL/ EU/ ESCREVER/ ENTENDER/ DIFÍCIL/ EU/ NERVOSA/ PORQUE/ PROFESSOR/ FALAR/ N-A/ D-A/ NÃO/ DAR/ SENTIR/ VIBRAÇÃO/ DEIXAR/ I/ (referindo-se aos sons e ao posicionamento da língua)/ DIFÍCIL/ QUALQUER/ ESCREVER/ ERRAR/ DEPOIS/ DEMORAR/ POUCO/ OUTRA VEZ/ OUTRA VEZ/ OUTRA VEZ/ DEPOIS/ PROFESSOR/ DAR/ REDAÇÃO/ PACIÊNCIA/ EU/ NÃO GOSTAR/ ESCREVER/ ANTES/ ESCREVER/ DEPOIS/ ACOSTUMAR/ GOSTAR/ ESCREVER/ DAR/ DAR/ ERRADO/ ERRADO/ DEPOIS/ DEPOIS/ DEPOIS/ AINDA NÃO/ PERCEBER/ PORTUGUÊS/ AINDA NÃO/ LER/

Eu comecei, no CEPRE, com a fono e ela dava leitura, (numa proposta do) bilingüismo. Também matemática... Com sinais. Minha mãe ajudava com as palavras e depois eu não sabia como escrever. Na outra escola, A.S., ensinavam os sinais, as palavras e ditado oral. O professor falava e eu escrevia, mas era muito difícil pra entender e eu ficava nervosa, porque o professor falava: “n-a-d-a”. Não dava pra sentir a vibração. (A mesma coisa com”: “é”, “i”... Era muito difícil pra escrever isso. Eu errava e depois demorava um pouco (?), e tentava várias vezes (acertar). Depois, o professor dava redação. (Tinha que ter) paciência! Eu não gostava de escrever antes, mas depois me acostumei e comecei a gostar de escrever. Dava errado, errado e eu não conseguia ainda ler...

(2:649:652) ÀS VEZES/ SURDO/ TER/ NERVOSO/ NÃO CONSEGUIR/ ESCREVER/ NÃO DAR/ FAZER/ ESSE/ MELHOR/ ACOSTUMAR/ TRATAR/ BEM/ BOM/ DEPOIS/ ACOSTUMAR/ GOSTAR/ LER/ ACOSTUMAR/ DAR/

Às vezes, o surdo fica nervoso, porque não consegue escrever. Não dá! Mas é melhor se acostumar e tratar bem (os outros). Depois acostuma e gosta de ler.

¹¹⁹ Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”, Faculdade de Ciências Médicas –UNICAMP, uma instituição pública estadual de apoio à escolaridade do surdo.

¹²⁰ A.S. é uma escola de educação especial campineira, mantida por uma fundação religiosa.

<p>2.2. Na/sobre escola com surdos</p> <p>(1:208-212) /PASSADO/ MINHA/ MÃE/ LEVAR/ UNICAMP/ CEPRE/ AJUDAR/ LEVAR/ ORAL/ SINAIS/ FONOAUDIÓLOGA/ DESENVOLVER/ CRESCER/ IDADE/ ATÉ/ MAIS OU MENOS/ SEIS/ IDADE/ MUDAR/ ESCOLA/ A.S./ MÃE/ LARGAR/ MÃE/ ACREDITAR/ DIRETORA/ ESCOLA/ FONO/ COISAS/ DIRETORA/ ESCOLA/ D-I-R-E-T-O-R-A/ FONO/ COISAS/ (...)</p>	<p><i>No passado, minha mãe me levava à Unicamp, no CEPRE. Lá me ajudavam, porque ensinavam a oralização e os sinais. A fonoaudióloga fazia com que eu me desenvolvesse. Foi assim até os 6 anos de idade, mais ou menos, aí eu mudei de escola, o A.S. e minha mãe acreditava na diretora da escola, na fono, essas coisas... (?)</i></p>
<p>(1:241-245) /PORQUE/ ANTES/ PEQUENA/ CEPRE/ DAVA/ BOM/ APRENDER/ ORAL/ LEITURA/ ESCREVER/ PERCEBER/ TUDO/ DEPOIS/ LÁ/ ORAL/ MENOS/ OBRIGADO/ SINAIS/ MAIS/ ORAL/ MENOS/ LEITURA/ MENOS/ ESCREVER/ MENOS/ POR EXEMPLO/ PALAVRA/ PALAVRA/ BATE PAPO/ BRINCAR/ POUCO/ QUASE/ NADA/ FAZER/</p>	<p><i>Porque, quando eu era pequena, no CEPRE, eles ensinavam a oralização, a leitura, escrita e eu aprendia tudo. Depois, lá, (no A.S.), era menos oralização e mais sinais; menos leitura, menos escrita... Por exemplo: só palavras (soltas), bate papo, brincadeiras... Quase não fazíamos nada (relacionado à leitura e escrita?).</i></p>
<p>(1:249) /ESCREVE/ POUCO/ MELHOR/ CEPRE/ MELHOR/</p>	<p><i>Escrevia pouco lá (no A.S.). No CEPRE era melhor.</i></p>
<p>(1:341-346) AJUDAR/ MAIS/ CEPRE/ A.S./ POUCO/ TAMBÉM/ IDADE/ 18/ IDADE/ 18/ FUI/ CEPRE/ LEITURA/ TRADUZIR/ EU/ ENTENDER/ O QUE/ FALAR/ TEXTO/ ESCREVER/ ENTREGAR/ PROFESSORA/ FALAR/ MAIS OU MENOS/ ENTENDER/ BEM/ ENTENDER/ PERFEITO/ NÃO/ MAIS OU MENOS/ TAMBÉM/ PERCEBER/ O QUE/ FALAR/ DEPOIS/ EXPERIMENTAR/ FAZER/ CONSEGUIR/ MAIS OU MENOS</p>	<p><i>O CEPRE ajudava mais e no A.S. pouco. Com 18 anos eu voltei no CEPRE, para (desenvolver mais) a leitura, traduzir... Eu entendia o que tratava o texto. Escrevia e entregava para a professora e (?) às vezes fazia mais ou menos. Entendia perfeitamente. (?) Eu percebia (compreendia) o que ela falava, depois experimentava fazer e conseguia mais ou menos.</i></p>
<p>(1:443-451) /FALTAR/ TECNOLOGIA/ ENSINAR/ IMPORTANTE/ LEITURA/ PORTUGUES/ TAMBÉM/ DAR/ SIMPLES/ LEITURA/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ SOLTAS/ EXEMPLO/ “O – P-A-T-O – N-A-D-A”/ “P-A-P-A-I – C-O-M-E-R – A-R-R-O-Z – F-E-I-J-A-O”/ SÓ/ NÃO/ EXPLICAR/ TEXTO/ COMPRIDO/ NÃO/ SÓ/ PALAVRAS/ PALAVRA/ ATÉ/ MAIS OU MENOS/ 4ª SÉRIE/ MUDAR/ FALTAR/ ISSO/ FALTAR/ MATEMÁTICA/ TAMBÉM/ ENTENDER/ ÀS VEZES/ PROFESSOR/ NÃO/ ENTENDER/ PROFESSOR/ ENSINAR/ LARGAR/ ÀS VEZES/ SURDO/ NÃO ENTENDER/ DEPENDE/ PROFESSOR/ DAR/ DITADO/ ORAL/ D-I-T-A-D-O/ ORAL/ NÃO/ CONSEGUIR/ ENTENDER/ (referindo-se à escola para surdos)</p>	<p><i>Faltava ensinar (de maneira eficiente(?)). É importante a leitura do Português também, mas davam a leitura de palavras soltas. Por exemplo: “a pata nada”, “papai come arroz e feijão” e só! Não explicavam o texto maior, só davam essas palavras, até mais ou menos a 4ª. série. Era preciso mudar... Faltava matemática também. Às vezes também o surdo não entende o que o professor quer dizer (?) e o professor larga o surdo... Depende do professor... (Alguns) davam ditado oral e eu não conseguia entender.</i></p>
<p>(1:455-459) TER/ ISSO/ PRECISA/ PARAR/ SINAIS/ MAIS/ PORTUGUÊS/ DO QUE/ SINAIS/ A.S./ MAIS/ SINAIS/ DO QUE/ PORTUGUÊS/ PRECISA/ TROCAR/ ESSAS/ COISAS/ FALTAR/</p>	<p><i>Precisava parar os sinais e ensinar mais o Português; lá no A.S. eles ensinavam mais os sinais do que o Português. Precisava mudar essas coisas, porque ficava faltando (conceito, conteúdo?). Eu não</i></p>

<p>DEPOIS/ MEU/ JEITO/ NÃO GOSTAR/ FAZER/ ESTAS/ COISAS/ MINHA/ VIDA/ PERDER/ TEMPO/ ATRASADO/ MUITO/ PERDER/</p>	<p><i>gosto de fazer essas coisas... Eu acho que é perder tempo e eu ficava atrasada... Perdia muito (tempo)!</i></p>
<p>(2:93-95) FAZER/ SURDO/ IGUAL/ ESCREVER/ COM AS MÃOS/ SINAIS/ TAMBÉM/ ORAL/ FAZER/ FONO/ PROFESSORA/ DAR/ REDAÇÃO/ SIMPLES/ SINAIS/ PALAVRAS/ SINAIS/ SÓ/ (...)</p>	<p><i>Os sinais são como escrever com as mãos e também a oralidade (é importante?). Eu fazia (terapia) com a fono (que era a professora?) e ela dava redação simples, alguns sinais e palavras, só...</i></p>
<p>(2:248-253) /A.S./ DEMORAR/ MUITO/ PASSAR/ COMEÇAR/ SETE/ ATÉ/ QUINZE/ COMEÇAR/ 1ª SÉRIE/ ATÉ/ 5ª SÉRIE/ NÃO/ 8ª SÉRIE/ NÃO/.../ENROLAR/ ENROLAR/ ENTENDER/ AULA/ COISAS/ ENTENDER/ ESCREVER/ COISAS/ PROFESSOR/ OUTRA VEZ/ OUTRA VEZ/ OUTRA VEZ/ DEPOIS/ AULA/ 15 IDADE/ 18/ DESCULPAR/ 15/ DESCULPAR/ 18/ IDADE/ MUDAR/ OUVINTE/</p>	<p><i>Lá no A.S. demorava muito (para aprender)... Com sete anos eu comecei a 1ª. série e fui até a 8ª. série, com 15 anos,. Só enrolavam, enrolavam! Tinha aulas, tinha que escrever e o professor (ensinava) coisas repetidamente. Depois, com 18 anos, eu me mudei de escola e fui para uma de ouvintes.</i></p>
<p>(1:227-230) NÃO/ EU/ CONTINUAR/ NÃO/ CONSEGUIR/ FICAR/ LÁ/ SETE/ ATÉ/ QUINZE/ IDADE/ SAIR/ ACABAR/ OUTRA/ ESCOLA/ OUVINTE/ MÃE/ DEIXAR/ ACREDITAR/ TUDO/ ESCOLA/ DENTRO/ RUIM/ DEPOIS/ SAIR/ EU/ FALAR/ AGORA/ MÃE/ ACREDITAR/ EU/ MUITO/ ATRASADO/</p>	<p><i>Eu não consegui continuar lá (no A.S.). Fiquei lá dos 7 até os 15 anos de idade. Saí! Acabou! Fui pra outra escola, de ouvintes. Minha mãe deixou e acreditou que a escola era ruim. Depois que eu saí, minha mãe acreditou em mim... (?) (Acreditou) muito atrasado!</i></p>
<p>(2:571-572) /BOM/ SAUDADE/ TER/ MUITO/ TER/ ENCONTRAR/ AQUI/ CEPRE/ UNICAMP/ EU/ IR/ ENCONTRAR/ MAIOR/ SURPRESA/ (...)</p>	<p><i>Eu tenho muita saudade do CEPRE, da Unicamp. Eu vou lá e encontro (as pessoas) e é a maior surpresa...</i></p>
<p>2.2.1. os funcionários que sabiam os sinais</p>	
<p>(2:614/.../626) /SUMIR/ TUDO/ SUMIR/ SÓ/.../CONHECER/ NOME?/.../NÃO LEMBRAR/ NOME/ COZINHA/ EMPREGADA/ ÀS VEZES/ POUCO/ TER/ VIVO/ LÁ/ ÀS VEZES/ POUCO/ (...)/ NÃO/ LEMBRAR/ ELA/ SABER/ SINAIS/ CABELO/ ENROLADO/ BAIXA/ TRABALHAR/ LIMPEZA/ TEMPO/ TRABALHAR/ CEPRE/ (...)/ ENTÃO/ ELA/ TER/ LÁ/ MUITO/ MUITO/ MUITO/ QUERO/ IR/ LÁ/ NÃO DAR/ TEMPO/</p>	<p><i>(Não me lembro do nome) Conhece... Nome? Não me lembro... Era uma empregada da cozinha; às vezes, (?) não lembro, mas ela sabia sinais... Tinha o cabelo enrolado; era baixa, trabalhava na limpeza, no CEPRE Então, eu queria muito ir vê-la lá, mas não dá tempo!</i></p>
<p>2.3. Na/sobre escola com ouvintes</p>	
<p>(1:469-472) /ANTES/ ESCOLA/ SUPLETIVO/ V-I-L-A C-O-S-T-A E S-I-L-V-A/ PERTO/ SHOPPING/ LÁ/ ESTUDAR/ ATÉ/ 8ª SÉRIE/ QUASE/ NADA/ INTÉRPRETE/ EU/ PRÓPRIO/ LER/ INVENTAR/ PERGUNTAR/ PROFESSOR/ EXPLICAR/ EU/ PRONTO/ PROVA/ PROVA/ PROVA/ ACABAR/</p>	<p><i>Antes, na escola do supletivo, V.C.S., perto do Shopping, eu estudei até a 8ª. série e não tinha intérprete. Eu mesma tinha que ler, criar, perguntar para o professor e ele explicava e só dava prova, prova, prova (?)</i></p>
<p>(1:476-478) /5ª ATÉ 8ª SÉRIE/ MAS/ NÃO</p>	

<p>ENTENDER/ NÃO GOSTAR/ TAMBÉM/ DEPOIS/ ESTUDAR/ COLEGIAL/ LÁ/ VALINHOS/ (...)</p>	<p><i>De 5ª. até 8ª. série, eu não entendia, não gostava também (de estudar). Depois eu fui estudar o colegial lá em Valinhos...</i></p>
<p>(1:480-483) 1º COLEGIAL/ SUPLETIVO/ COMEÇAR/ PROFESSOR/ ORAL/ EU/ ENTENDER/ NADA/ DEIXAR/ SOZINHA/ PERCEBER/ PRÓPRIO/ FAZER/ CONSEGUIR/ DEPENDE/ TUDO BEM/ PROVA/ BEM/ ATÉ/ 3º COLEGIAL/ ACABAR/ EU/ ENTRAR/ FAZER/ VESTIBULAR/ UNICAMP/ NÃO/ PASSAR/</p>	<p><i>No 1º. Colegial, no supletivo, o professor falava e eu não entendia nada. Ele me deixava sozinha e eu tinha que perceber (as coisas) por mim mesma. Às vezes eu conseguia... Fazia as provas... (Foi assim) até o 3º. Colegial. Quando acabou, eu fiz o vestibular da Unicamp e não passei...</i></p>
<p>(1:530-532) TROCAR/ POUCO/ POUCO/ ATÉ/ OUVINTE/ AJUDAR/ POUCO/ POUCO/ MAS/ EU/ PERCEBER/ PESSOA/ OUVINTE/ EU/ PENSAR/ OUVINTE/ MAIS/ FORTE/ INTELIGENTE/ DO QUE/ SURDO/ MAS/ NÃO/</p>	<p><i>Mudou um pouco... Até os ouvintes ajudavam um pouco, mas eu percebia as pessoas ouvintes... Pensava: ouvinte é mais forte, mais inteligente do que o surdo, mas não é...</i></p>
<p>(1:536-545) /EU/ PERCEBER/ OUVINTE/ PENSAR/ QUE/ SURDO/ INFERIOR/ OUVINTE/ SUPERIOR/ MAS/ NÃO/ TUDO/ IGUAL/ PORQUE/ PESSOAS/ OUVINTES/ NÃO/ OBEDECE/ ESCOLA/ PEDIR/ ME AJUDAR/ POR FAVOR/ ME AJUDAR/ MATEMÁTICA/ FÁCIL/ GOSTOSO/ QUER/ FICAR/ MINHAS/ COSTAS/ PEDIR/ PEDIR/ AJUDAR/ ELES/ FALAR/ NÃO ENTENDER/ ACABAR/ EU/ FALAR/ OK/ BOM/ EU/ EXPLICAR/ ELES/ ENTENDER/ (...) TODO DIA/ ELES/ OUVINTES/ ME CHAMAR/ SACO/ TER/ PACIÊNCIA/ (...)</p>	<p><i>Eu percebia o ouvinte e pensava que o surdo era inferior, mas não é assim. É tudo igual, porque as pessoas ouvintes não obedecem na escola, pedem ajuda pra mim: “por favor, você me ajuda em matemática?” E pra mim é fácil, gostoso... Eles ficam pedindo pra mim (mexendo nas minhas costas, na sala de aula), então eu ajudo eles, até que entendam. Eu explico pra eles e eles entendem... Todos os dias os ouvintes me chamam e eu tenho que ter paciência...</i></p>
<p>(2:521/.../ 535) /CHATA/ (sobre a professora) (...)/EU/ NÃO TER/ MEDO/ PROFESSORA/ EU/ NÃO TER/ MEDO/ EU/ NÃO/ LIGAR/ CHAMAR/ CHAMAR/ CHAMAR/ IR/ MEU/ LUGAR/ EU/ PRECISAR/ SABER/ APRENDER/ ESSAS/ PALAVRAS/ ELA/ PROFESSORA/ PACIÊNCIA/ CONTINUAR/</p>	<p><i>A professora era chata... Eu não tinha medo dela. Eu não ligava. Chamava, chamava, chamava e ela ia até o meu lugar. Eu precisava saber, aprender as palavras e a professora (precisava) ter paciência. Ela continuava (?)</i></p>
<p>(2:557) CEPRE/ ADORAR/ (sobre a professora desta instituição)</p>	<p><i>Eu adorava o CEPRE (instituição de apoio à escolaridade dos surdos).</i></p>
<p>2.4. Professor(res) da escola ouvinte</p>	
<p>(1:542-543) PROFESSOR/ EXPLICAR/ ELES/ NÃO ENTENDER/ SURDO/ PERCEBER/ ENTENDER/ RÁPIDO/ EXPLICAR/ DEIXAR PRA LÁ (dizendo que despreza a explicação dada pelo professor e só observa o processo realizado na lousa)/</p>	<p><i>O professor explicava e eles não entendiam (os ouvintes), mas o surdo percebe (?) Eu entendia rápido, mas eu deixava pra lá...</i></p>
<p>(2:261-264) /NORMAL/ LEITURA/ PERCEBER/ FALAR/ EU/ ESCREVER/ PRÓPRIO/ SURDO/ ANTES/ AVISAR/ PROFESSOR/ JEITO/ SURDO/ ELE/ ENTENDER/ SÓ/ MEU/ JEITO/ ESCREVER/ ENTREGAR/ PROFESSOR/ BOM/ MESMO/ NÃO/</p>	<p><i>Era normal a leitura. Eu percebia. (O professor) falava e eu escrevia do meu jeito. Antes, eu avisava o professor o jeito do surdo (escrever). Ele entendia meu jeito de escrever e ele considerava. Tirava notas boas. Ele entendia. Depois, eu passei (de série).</i></p>

<p>CORRETO/ NOTA/ BOM/ ENTENDER/ DEPOIS/ EU/ PASSAR/</p> <p>(2:268-272) /PERGUNTAR/ EU/ ENTENDER/ PROFESSOR/ ME AJUDAR/ PORTUGUÊS/ AJUDAR/ COLEGIAL/ AJUDAR/ ESCREVER/ BOM/ ESCREVER/ BOM/ PROFESSOR/ MUDAR/ MARCAR/ POUCO/ FALTAR/ NÃO PRECISAR/ TROCAR/ TER/ EU/ RISCAR/ ARRUMAR/ BOM/ PROFESSOR/ EXPLICAR/ ESTRUTURA/ TEXTO/ EU/ ENTENDER/ DEPOIS/ MELHORAR/ REDAÇÃO/</p>	<p>(O professor) perguntava e eu entendia. Ele me ajudava em Português, no colegial, a escrever bem. O professor marcava (o texto) um pouco e (mostrava) o que estava faltando. Aí eu mudava e ficava bom. O professor explicava a estrutura do texto e eu entendia depois. Melhorava a redação.</p>
<p>2.5. Professor(es) da escola de surdos</p>	
<p>(1:813) /ESCOLA/ PROFESSORA/ NÃO LEMBRAR/ NOME/ (sobre uma professora que deu um livro de histórias para ela) (...)/SUMIR/</p>	<p>Não me lembro o nome da professora (sobre uma professora que deu um livro de histórias para ela) ... Esqueci!</p>
<p>(2:54-59) /LEMBRAR/ PROFESSORA/ DAR/ PALAVRAS/ PORTUGUÊS/ SINAL/ DESENHO/ MOSTRAR/ DEPOIS/ DAR/ BILINGUISMO/ ESCREVER/ FRASE/ BRINCAR/ RESOLVER/ MUDAR/ MAIS/ GOSTOSO/ ESTUDAR/ BOM/.../TAMBÉM/ MATEMÁTICA/ DAR/ TAMBÉM/ ORAL/ FONOAUDIÓLOGA/ MAIS/ DIFÍCIL/ PERGUNTAR/ MUITO/ ENTENDER/ ORAL/ ONDE/ COISAS/ MOSTRAR/ LUGAR/ LUGAR/ LUGAR/ SÓ ISSO/</p>	<p>Lembro que a professora dava palavras em Português, o sinal (correspondente) e mostrava o desenho depois, (numa proposta) do bilingüismo. Escrevia uma frase, brincava, mudava... Era mais gostoso estudar (assim). Também em Matemática (era prazeroso?). Tinha também fonoterapia e era difícil entender a oralidade...(A fono) mostrava lugares, só isso (?)</p>
<p>(2:95-97) SE/ NÃO CONHECER/ PERGUNTAR/ PROFESSORA/ ME EXPLICAR/ EU/ LER/ SOZINHA/ NÃO ENTENDER/ ENTÃO/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ SINAIS/ EU/ ENTENDER/</p>	<p>Se eu não soubesse, pedia para a professora me explicar. Eu lia sozinha e não entendia, então a professora me explicava em sinais e eu entendia.</p>
<p>(2:566-567) GOSTAR/ MAIS/ AMOR/ CEPRE/ GOSTAR/ BOM/</p>	<p>Gostava mais do CEPRE Tinha mais amor lá...</p>
<p>(2:572-589) (...) MULHER/CONHECER/ MULHER/ SURDA/ (N...)/ JEITO/ SÉRIO/ (...) /.../SÉRIA/ JEITO/ DELA/ MAS/ EU/ AMAR/ (...)ELA/ EU/ ANTES/ SÉRIA/ ELA/ MAS/ EU/ GOSTAR/ ELA/</p>	<p>Eu conheci uma mulher surda, a N., que tinha um jeito sério, mas eu a amava... Ela era séria, mas eu gostava dela...</p>
<p>(2:593-594) /EU SEI (que a professora N. já está aposentada/ EU/ TAMBÉM/ C. (...)/ SUMIR/ OUTRA/ PROFESSORA/ SUBSTITUIR/ A(...)/ SUMIR/ (lamentando que nunca mais encontrou-se com as professoras citadas)</p>	<p>Eu sei... (que a professora N. já está aposentada/ A C. (...) sumiu. Outra professora a substituiu: a A. (...)/ Essas professoras sumiram...</p>
<p>(1:735-737)(...) DEPOIS/ TAMBÉM/ PROFESSORA/ LEMBRAR/ NOME/ A (...)/ LEMBRAR/ PERGUNTAR/ PENSAR/ FUTURO/ DESEJO/.../</p>	<p>Depois, também, a professora A, lembra? Perguntava (se eu) pensava no futuro, (quais eram meus?) desejos...</p>

<p>2.6. Sala de recursos</p> <p>(2:276-279) CONHECER/ ESCOLA/ NOME/ ESCOLA/ R/ L. (dactilologia) ?/ PROFESSORA/ B(...)?/ LUGAR/ CAMBUÍ?/ EU/ IR/ LÁ/ ESTUDAR/ ESTA/ NÃO/ PAGAR/ TER/ ELA/ ME/ AJUDAR/ POUCO/ (sala de recursos da prefeitura de Campinas)/ 15/ 16/ 17/ 18/ 19/ ESSE/ QUATRO/ ANOS/ MAIS (sobre a idade em que freqüentou a sala)</p>	<p><i>Conhece a escola, R. L.? A professora B.? (sala de recursos da prefeitura de Campinas)/ No (bairro) Cambuí? Eu ia lá estudar e não pagava. Ela me ajudava um pouco. Fui dos 15 aos 19 anos ou mais...</i></p>
<p>(2:302)(...) TER/ DÚVIDA/ CHAMAR/ PROFESSOR/ EXPLICAR/ NORMAL/</p>	<p><i>Tinha dúvida, chamava a professora e ela me explicava, normal...</i></p>
<p>2.7. imagem geral dos professores</p>	
<p>(2:552-553) SÓ/ CHATA/ PROFESSORA/ OUTROS/ BONS/ UMA/ PROFESSORA/ EU/ NÃO GOSTAR/ MAS/ FAZER/ O QUE/ PRECISAR/ ESTUDAR/</p>	<p><i>Tinha professora chata. Outros eram bons. Tinha uma que eu não gostava, mas fazer o quê? Precisava estudar...</i></p>
<p>(2:229) (...) TAMBÉM/ PROFESSOR/ (ajudava)</p>	<p><i>O professor também (ajudava).</i></p>
<p>(2:510-512) DEPOIS/ DEPOIS/ LER/ PALAVRA/ MÃE/ NÃO/ PROFESSORA/ ME AJUDAR/ EXPLICAR/ PALAVRA/ ENTENDER/ DEPOIS/ EXPLICAR/ TUDO/.../</p>	<p><i>Depois eu lia a palavra e a professora me ajudava, explicava a palavra. Depois que ela explicava eu entendia tudo.</i></p>

CATEGORIA 3: Amigos/ colegas

<p>(1:478-480) /COMEÇAR/ 1º COLEGIAL/ TER/ UMA/ AMIGA/ SURDA/ MULHER/ SURDA/ JUNTO/ OUTRO/ HOMEM/ SURDO/ 2º COLEGIAL/ EU/ 1º COLEGIAL/ SUPLETIVO/ COMEÇAR/</p>	<p><i>(Quando eu) comecei o 1º. Colegial (supletivo), tinha uma amiga surda (na sala de aula) e também um moço no 2º. Colegial.</i></p>
<p>(1:520-521) /NÓS/ DUAS/ SIM/ JUNTAS/ CONVERSAR/ ÀS VEZES/ PROFESSOR/ FALAR/ NÓS/ DEIXAR/ FICAR/ CONVERSAR/ (na sala com ouvintes)</p>	<p><i>Nós duas (surdas) conversávamos (na sala com ouvintes). As vezes o professor falava que podíamos conversar (?)</i></p>
<p>(1:707-708) /TAMBÉM/ OUTRO/ SURDO/ SUPERIOR/ ELE/ FALAR/ AMIGO/ BOM/ NÃO TER/ PERGUNTAR/ EXPLICAR/ OUTRO/ SURDO/ F./ CONHECE?/</p>	<p><i>Tinha um outro surdo também, ele falava (?) Perguntava, explicava para outro surdo, o F., conhece?</i></p>
<p>(1:712-713) /ELA/ EXPLICAR/ BOM/ ACONSELHAR/ MIM/ BOM/ DAR/ DESENVOLVER/ P./ SURDA/</p>	<p><i>A P, surda, explicava bem (coisas do cotidiano), me aconselhava, eu me desenvolvia.</i></p>
<p>(1:717-719) /EXPLICAR/ TAMBÉM/ OUTRO/ SURDO/ SÃO PAULO/ EXPLICAR/ EU/ ENTENDER/ VOU/ FAZER/ ISTO/ EU/ ENTREI/ MELHOR/ PRIMEIRO/ ME ACONSELHAR/ OUVINTE/ DEPOIS/ SURDOS/</p>	<p><i>Tinha um outro surdo, de São Paulo, que explicava (as coisas) para mim, eu entendia. (Pensava): “vou fazer isso”. (?) Alguns ouvintes me aconselhavam e surdos também (?)</i></p>

CATEGORIA 4: As fonoaudiólogas das instituições para surdos

<p>(1:695-697) /ELA/ M (...) (fonoaudióloga da instituição) EXPLICAR/ FUTURO/ OUTRA/ TER/ MUITAS/ LEMBRAR/ EXPLICAR/ ACONSELHAR/ TER/ FAMÍLIA/ (...)</p>	<p><i>A M. (fonoaudióloga da instituição), explicava sobre o futuro... Tinha (ainda) outra (pessoa)... Eram muitas... (Estou) lembrando... Elas explicavam, aconselhavam sobre ter família, etc.</i></p>
<p>(1:702) /FONO/ TAMBÉM/ OUTRA/ FONO/ C. (...) (que a teria influenciado, positivamente)</p>	<p><i>Tinha uma outra fono também, a C. (que a teria influenciado, positivamente)</i></p>
<p>(1:729/.../746) /VERDADE/ TER/ PESSOA/ BOA/ FICAR/ PERTO/ DELA/ EU/ PERGUNTAR/ VOCE/ JÁ/ ESTUDAR/ FACULDADE/ SIM/ EU/ FIZ/ FONO/ TRABALHAR/ COM/ SURDOS/ BOM/ EU/ FALAR/ COMO/ FAZER/ ELA/ EXPLICAR/ VIDA/ DELA/ ELA/ FALAR/ NÃO LEMBRAR/ FALAR/ FUTURO/ DAR/ FAZER/ VOCE/ MELHOR/ DEPOIS/ ELA/ DAR/ BOM/ COISAS/ PORTUGUÊS/ MAS/ DENTRO/ ESCOLA/ ESTA/ DENTRO/ FONO/ DAR/ ORAL/ IR/ IR/ IR/ OUTRA/ FONO/ DEIXA/ SÓ/ (...)A.S./ PERGUNTAR/ ESCOLA DE SURDOS/ PERGUNTAR/ VOCES/ DESEJAR/ FUTURO/ EU/ NÃO SABER/ COMO FAZER/ FACULDADE/ FUTURO/ NÃO CONHECER/ NADA/ FACULDADE/ SÓ/ FALAR/ VIDA/ FUTURO/ DESENVOLVER// FALAR/ TRABALHAR/ MELHOR/ SALÁRIO/ MELHOR/ VIDA/ MELHOR/ AJUDAR/ SOCIEDADE/ PESSOAS/ ENTÃO/ NÃO SABER/ (...)</p>	<p><i>Tinha pessoas boas (na instituição) e eu ficava perto delas. (Por exemplo) Eu perguntava: “você já fez faculdade?” E ela dizia: “sim, eu fiz fono, trabalho com surdos”. E eu respondia: “bom! Como eu faço pra conseguir (a mesma coisa)?”. Aí ela explicava a vida dela, falava... Não me lembro bem!... Falava do futuro. Dizia que eu podia fazer melhor. Depois, ela dava lição de Português, dentro da escola e exercícios orais (?). No A.S., perguntavam pra nós surdos se desejávamos um futuro e eu não sabia como fazer faculdade, no futuro, não conhecia nada... Fui me desenvolvendo... Lá falavam de um trabalho melhor, de salário, de melhorar a vida, a sociedade, as pessoas...</i></p>
<p>(2:229) FONO/ TAMBÉM/ (ajudava)</p>	<p><i>A fono também ajudava...</i></p>

CATEGORIA 5: Os amigos surdos e os amigos ouvintes: na escola e na igreja

5.1. o encontro da possibilidade de fazer amigos

(1:144-155) /ENCONTRAR/ SÓ/ ESCOLA/ CONTATO/ COMBINAR/ SAIR/ NÃO/ POUCO/ SAIR/.../CONHECER/ TAQUARAL?!.../SEMPRE/ ENCONTRAR/ GRUPO/ CEPRE/ NÃO/ GRUPO/ COMBINAR/ BRINCAR/ BAGUNÇAR/ DEPOIS/ ACABAR/ TER/ PROBLEMA/ EU/ PARAR/ EU/ FICAR/ ESCOLA/ CRESCER/ ATÉ/ IDADE/ 17/ IDADE/ NÃO/ DESCULPAR/ 15/ IDADE/ FUI/ DIVINO SALVADOR (igreja)/ DIVINO SALVADOR/ FUI/ CONVERSAR/ APRENDER/ CONHECER/ PALAVRA DE DEUS/ COISAS/ DEPOIS/ PARAR/ MINHA/ MÃE/ NÃO/ DEIXAR/ MAIS OU MENOS/ 99/ FUI/ BATISTA/ BATISTA/ SURDOS/ BATISTA/ FUI/ DEPOIS/ TEMPO PASSAR/ SURDO/ COMBINAR/ IR/ SÃO PAULO/ CONHECER/ DEPOIS/ AUMENTAR/ ACOSTUMAR/ (...)

Encontrava só na escola (os amigos). Tínhamos contato, combinávamos de sair só um pouco. Você conhece o (bairro) taquaral? Sempre encontrava o grupo do CEPRE e o grupo combinava de sair, bagunçar... Depois acabou. Teve um problema e eu parei de ir... Fiquei nessa escola até os 15 anos e fui para (a igreja) D.V., conversar (com outros surdos), aprender, conhecer a palavra de Deus, as coisas... Depois parei, porque minha mãe não deixava (eu ir). Em 1999, mais ou menos, eu fui (para a igreja) Batista de surdos. Depois o tempo passou e os surdos combinavam de ir pra São Paulo e eu ia com eles...(?)

5.2. ajuda

(2: 350-355) ELES/ PEDIRAM/ EU/ AJUDAR/ MOSTRAR/ TEXTO/ CONHECER/ CARTA/ TAMBÉM/ RECADO/ FAMÍLIA/ EU/ ESCREVER/ DAR/ ELES/ LEVAR/ ESCREVER/ ESCREVER/ ESCREVER/ MUITO/ EU/ FALAR/ EU/ NÃO TER/ PERFEITO/ PORTUGUÊS/ ELES/ SURDOS/ FALAR/ NÃO TER/ PROBLEMA/ BOM!/

(2:228-230) / AMIGOS/ OUVINTES/ SURDOS/ NÃO ENTENDER/ NADA/ OUVINTE/ AJUDAR/ TAMBÉM/ IRMÃ/ TAMBÉM/ BASTANTE/ AJUDAR/ SIGNIFICADOS/ EU/ PEDIR/ AJUDAR/ PEDIR/

Eles (os surdos) pediam pra eu ajudar. Eu mostrava o texto, (ajudava a fazer) cartas, recados para a família. Eu escrevia e dava pra eles levarem. Escrevia muito... Eu dizia: meu Português não é perfeito, mas eles diziam que não havia problema, que estava bom.

Os amigos ouvintes não entendiam os surdos (?). Os ouvintes ajudavam também; a minha irmã ajudava bastante (a entender) o significado (das palavras, das coisas). Eu pedia muita ajuda...

5.3. imagem de leitores

(2:331-341) EU/ ACHAR/ SURDOS/ NÃO GOSTAR/ LER/ PORTUGUÊS/ LER/ DIFÍCIL/ LER/ NÃO GOSTAR/ GOSTAR/ MAIS/ SINAIS/ BATER PAPO/ COISAS/ POUCA/ LEITURA/ EXEMPLO/ LEITURA/ APRENDER/ NÃO/ LER/ SÓ/ MUDAR/ MUDAR/ ENTREGAR/ EU/ PERGUNTAR/ VOCÊ/ PRECISAR/ LER/ NÃO GOSTAR/ GOSTAR/ SÓ/ CONTAS/ GOSTAR/ CONTAS/ MAIS/ FÁCIL/ ELE/ PORQUE/ PORTUGUÊS/ MUITO/ DIFÍCIL/ OUVINTE/ ENTENDER/ SURDO/ NÃO/.../EU/ FALAR/ TER/ ESTUDAR/ DAR/ PERGUNTAR/ SURDO/ MAIS OU MENOS/ NÃO GOSTAR/ PORTUGUÊS/ NÃO GOSTAR/ POUCOS/ POUCOS/

Eu achava que os surdos não gostavam de ler o Português, que ler era difícil (pra eles) e não gostavam. Gostavam mais dos sinais, de bater papo, essas coisas... Era pouca leitura. Por exemplo: (?) eu dizia: “você precisa ler, não só gostar de contas.” (as contas eram mais fáceis do que o Português. Ouvintes entendem, mas surdo não). Eu falava: “tem que estudar”. Poucos surdos gostam do Português (?). Gostam mais de matemática. Outros não, ao contrário. (?) Na minha opinião, é mais importante ler o Português, mas eles não querem.

<p>GOSTAM/.../MAIS/ GOSTAM/ CONTAS/ MATEMÁTICA/ OUTROS/ NÃO GOSTAM/ AO CONTRÁRIO/.../ MINHA/ OPINIÃO/ MAIS/ IMPORTANTE/ LER/ PORTUGUÊS/ ELES/ NÃO QUEREM/</p>	
<p>(2:350-351) OUTROS/ SURDOS/ BOM/ NÃO/ LER/ PORTUGUÊS/</p>	<p><i>Outros surdos (?) não lêem Português.</i></p>
<p>5.4. ajuda através de sua escrita e leitura</p>	
<p>OUTROS/ SURDOS/ BOM/ NÃO/ LER/ PORTUGUÊS/ ELES/ PEDIR/ EU/ AJUDAR/ MOSTRAR/ TEXTO/ CONHECER/ CARTA/ TAMBÉM/ RECADO/ FAMÍLIA/ EU/ ESCREVER/ DAR/ ELES/ LEVAR/ ESCREVER/ ESCREVER/ ESCREVER/ MUITO/ EU/ FALAR/ EU/ NÃO TER/ PERFEITO/ PORTUGUÊS/ ELES/ SURDOS/ FALAR/ NÃO TER/ PROBLEMA/ BOM!/</p>	<p><i>Outros surdos (bons em outras áreas?) também não liam o Português. Eles pediam pra eu ajudar. Então, eu mostrava o texto (pronto?), e eu fazia carta, recado para a família... Eu escrevia e dava pra eles levarem... Escrevia bastante! Eu falava que não tinha o Português perfeito, mas eles diziam que não havia problema, que estava bom.</i></p>
<p>(2:478-479) ÀS VEZES/ SURDO/ PEDIR/ COMO/ ESCREVER/ DAR/ MUITAS/ COISAS/ (...)</p>	<p><i>Às vezes, os surdos perguntavam como escrever e eu ensinava (?) muitas coisas.</i></p>

CATEGORIA 6: **Sinais e oralidade**

<p>(1:255) SIM/ ADORAR/ (oralidade)</p> <p>(1:272-276) /COMEÇAR/ CEPRE/ ENSINAR/ LIBRAS/ MENOS/ IGUAL/ FÁCIL/ BÁSICO/ B-A-S-I-C-O/ DEPOIS/ MUDAR/ ESCOLA/ A.S./ FONO/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ SINAIS/ SINAIS/ SINAIS/ DEPOIS/ COMUNICAÇÃO/ MAIS/ COM/ SURDOS/ COMUNICAÇÃO/ PERCEBER/ PERCEBER/ CRESCER/ CRESCER/</p> <p>(1:326-329) /TER/ DOIS/ DESENVOLVER/ LIBRAS/ PRÓPRIO/ SURDO/ ORAL/ PORQUE/ MAIS/ FÁCIL/ COMUNICAÇÃO/ COM/ OUVINTES/ ORALIZAÇÃO/ PERCEBER/ TER/ POR EXEMPLO/ EU/ ENTENDER/ TUDO/ ORAL/ NÃO/ POUCO/ POUCO/ IMPORTANTE/ LIBRAS/ EU/ ENTENDER/ DOIS/</p> <p>(1:347-349) ÀS VEZES/ OUVINTE/ FALAR/ PORTUGUES/ PERFEITO/ QUASE/ NÃO ENTENDER/ NADA/ FALAR/ CLARO/ EU/ ENTENDER/</p> <p>(1:373-376) /LIVROS/ HISTÓRIAS/ EXPERIMENTAR/ SÓ/ 1ª VEZ/ ANTES/ PASSADO/ NÃO/ LER/ MUITO/ NÃO GOSTAR/ LER/ NÃO GOSTAR/ EXPERIMENTAR/ LEITURA/ FALAR/ EXPLICAR/ PALAVRAS/ SIGNIFICAR/ MUITAS/ PALAVRAS/ NÃO/ (respondendo à pergunta sobre os processos de leitura e escrita quando se utilizava apenas da oralidade)</p> <p>(1:391-392) /ESSE/ LEITURA/ PORTUGUÊS/ DIFÍCIL/ ENTENDER?/ LEITURA/ DIFÍCIL/ SINAIS/ NÃO/ DIFÍCIL/</p> <p>(2:63-64) (CEPRE) POUCO/ MAIS/ ORAL/ MUDAR/ ESCOLA/ A.S./ DIMINUIR/ ORAL/ MAIS/ SINAIS/</p> <p>(2:70) /SINAL/ JUNTO/ ORAL/ TER/ MAIS/ SINAIS/ MENOS/ ORALIZAÇÃO/</p> <p>(2:126-130) FALAR/ EXEMPLO/ MOSTRAR/ LIVRO/ FALAR/ BOCA/ BEM/ ABERTA/ PALAVRA/ JEITO/ VACA/ (intensifica a fala e abertura da boca)/ EU ENTENDER.../FÁCIL/ COISAS/ COM/ SINAIS.../ORAL/ BOCA/ ABERTA/ EU/ ENTENDER/ ANTES/ PEQUENA/ SINAIS/ EU/ NÃO ENTENDER/ DEPOIS/ ACOSTUMAR/ EU ENTENDER.../SINAIS/ NADA/</p>	<p><i>Começaram, no CEPRE, a ensinar LIBRAS, mas era fácil, bem básico...Depois, mudei de escola (A.S.) e a fono perguntava as coisas em sinais, sinais, sinais. Depois, fui me comunicando mais com os surdos, crescendo e percebendo (aprendendo a LIBRAS).</i></p> <p><i>Tenho os dois (LIBRAS e oralidade). Desenvolvi a LIBRAS que é própria do surdo e a oralidade, porque é mais fácil a comunicação com os ouvintes. Eu percebi... (?) Eu não entendo tudo que é oralizado, É importante a LIBRAS e eu entendo os dois.</i></p> <p><i>Às vezes o ouvinte fala o Português perfeito e eu quase não entendo nada. (Se) falar claramente eu entendo.</i></p> <p><i>Eu (tive contato) apenas uma vez com livros de história (?). No passado, eu não lia muito, não gostava de ler. Tentava e não conseguia entender as palavras (?) (respondendo à pergunta sobre os processos de leitura e escrita quando se utilizava apenas da oralidade)</i></p> <p><i>A leitura de Português é difícil, sabe? A leitura é difícil, mas os sinais não são.</i></p> <p><i>No CEPRE tinha mais a oralidade. (Quando me mudei de escola), o A.S. diminuiu o oralismo e aumentou os sinais.</i></p> <p><i>Os sinais juntos com a oralidade. Tinha mais sinais e menos oralização (no A. S.?).</i></p> <p><i>Falavam, por exemplo, mostravam o livro e falavam com a boca bem aberta, a palavra vaca, (por exemplo). Eu entendia... As coisas ficam mais fáceis com o sinal e a oralidade, a boca bem aberta. Eu entendo. Antes, quando eu era pequena, eu não entendia os sinais. Depois, me acostumei e passei a entender os sinais.</i></p>
---	---

CATEGORIA 7: **Biblioteca**

(2: 387-391) /SIM/ (ia muito à biblioteca) MUITO/
 POR EXEMPLO/ ESCOLHER/ QUALQUER/
 LIVRO/ HISTÓRIA/ EU/ AMO/ HISTÓRIA/
 PRECISAR/ LER/ O QUE/ ACONTECER/
 PASSADO/ ANOS/ ANTES/ NAVEGAÇÃO/
 POVO/ PORTUGAL/ ERRAR/ ROTA/ IR/
 BRASIL/ EXPLICAR/ COISAS/ SOBRE/ ÍNDIOS/
 VIOLÊNCIAS/ MUITAS/ COISAS/ EU/ GOSTAR/
 LER/ PRECISAR/ ENTENDER/ DEPOIS/
 EXPLICAR/

Sim, eu ia muito à biblioteca. Por exemplo: eu escolhia qualquer livro, história (eu amo história!)... Eu precisava ler o que aconteceu no passado, nos anos antes, nas navegações, com o povo de Portugal que errou a rota para ir ao Brasil... Explicação sobre a violência contra os índios, outras coisas... Eu gosto de ler, porque preciso entender e depois explicar (as coisas).

(2: 424) (...) OS DOIS/ OS DOIS/ SEMPRE/ OS
 DOIS/ REVEZAR (quando questionada se ia mais à
 biblioteca pública ou à biblioteca da própria escola)

Ia à biblioteca pública e à da escola, sempre.

CATEGORIAS DA NATUREZA DA LEITURA

CATEGORIA 8: **Leitura: caminhos para a apropriação**

8.1. como a leitura se dava

(2:218-221) /POR EXEMPLO/ DEIXAR/ PRÓPRIO/ PORTUGUÊS/ FRASES/ FRASES/ EXEMPLO/ CASA/ GRANDE/ COMO/ DENTRO/ DIFÍCIL/ ENTENDER/ NO/ EM/ ENTRE/ DIFÍCIL/ ENTENDER/ EU/ PEDIR/ PROFESSOR/ EXPLICAR/ NO/ EM/ DA/ COISAS/ EXPLICAR/ TAMBÉM/.../

Por exemplo, (eu via?) frases em Português. Por exemplo, “casa grande como dentro (ou eu como dentro da casa grande) (?)” Era difícil entender “no”, “em”, “entre”, difícil... Eu pedia para o professor explicar (o que significava) “no”, “em”, “da”, (essas) coisas... Ele me explicava também.

(2:449-451) /EU/ GOSTAR/ EU/ MAIS/ ESCREVER/ TEXTO/ AJUDAR/ PROFESSOR/ ESCREVER/ MAIS OU MENOS/ FAZER/ RESUMIR/ MAIS OU MENOS/ EU/ GOSTAR/ MEU/ PRÓPRIO/ ENTENDER/ INVENTAR/

Eu gostava mais de escrever um texto (?). O professor me ajudava a escrever, mais ou menos. Eu gostava de entender (como se escrevia) e inventar.

(2:646-649) /.../EXEMPLO/ FALAR/ FRASE/ ESCREVER/ MUITO/ GRANDE/ NÃO/ PEQUENO/ LER/ ENTENDER/ O QUE/ FALAR/ FAZER/ ESCREVER/ RESUMO/ HISTÓRIA/ EXPLICAR/ TUDO/ MELHOR/ TAMBÉM/ ENTENDER/ FALAR/ FAZER/ RESUMO/ ESCREVER/ SABER/ OU/ NÃO/ SABER/ NÃO/

Um exemplo: a professora falava uma frase e escrevia muito grande. Pra ler e entender, eu fazia um resumo da história (a professora sugeria?). Ela também explicava e dizia pra eu fazer resumo. Eu escrevia e às vezes sabia (acertava?) e às vezes, não (?).

(2:308-321) /PRIMEIRO/ LER/ DIFÍCIL/ SURDO/ ESSE/ LEITURA/ COMO/ FAZER/ TRADUZIR/ ESCREVER/ FAZER/ RESUMO/ O QUE/ ENTENDER/ LER/ RESUMIR/ ESCREVER/ ENTREGAR/ ENTREGAR/ PROFESSOR/ LER/ PRIMEIRO/ EXPLICAR/ EU/ LEMBRAR/ DEPOIS/ RESUMIR/ ÀS VEZES/ ERRADO/ ÀS VEZES/ CERTO/ FAZER/ OUTRA VEZ/ EMBAIXO/ TENTAR/ OUTRAS VEZES/ ATÉ/ CONSEGUIR/ ENTENDER/ MELHOR/ OUTRA VEZ/ LER/ EXPLICAR/ LER/ DIFERENTE/ AULA/ GEOGRAFIA/ LEITURA/ PALAVRAS/ MUITO/ DECORAR/ MUITO/ DECORAR/ PROVA/ EU/ LEMBRAR/ RESUMO/ ESCREVER/ CERTO/ ERRADO/ DEPOIS/ HISTÓRIA/ TAMBÉM/ ESTUDAR/ DECORAR/ CIÊNCIAS/ MUITO/ DIFÍCIL/ CIÊNCIAS/ ESTUDAR/ PRÓPRIO/ SAÚDE/ LER/ LER/ LER/ DIFÍCIL/ SAÚDE/ GRUPO/ PEDIR/ TRADUZIR/ TUDO/ PORTUGUÊS/ MAIS/ DIFÍCIL/ ESSE/ TAMBÉM/ AJUDAR/ PEDIR/ EXPLICAR/ TUDO/ ENTENDER/.../DEPOIS/ FAZER/ ISSO/ ESTUDAR/ OUVINTE/ 8ª SÉRIE/ SOZINHA/ MEU/ PRÓPRIO/ ESTUDO/ NÃO TER/

É difícil para o surdo ler, traduzir, escrever, fazer resumo. (?) Eu entregava para o professor ler primeiro e ele explicava. Ai eu me lembrava (da explicação) e resumia. Às vezes estava errado, outras, certo. Fazia de novo (se fosse o caso), embaixo (do texto original). Tentava várias vezes até conseguir entender melhor. Outra vez eu lia, ela explicava... (?) Na aula de Geografia, eu tinha que decorar muitas palavras pra fazer as provas. Eu me lembrava do resumo (que havia feito) pra escrever. Às vezes estava certo, outras, errado. Em História também... Eu estudava e decorava. Ciências era muito difícil, tinha que estudar sozinha sobre saúde e ler muito. (?) (O professor?) pedia pra traduzir tudo (?) Português era o mais difícil. (O professor?) também ajudava. Eu pedia explicação de tudo pra entender. Depois, eu fui estudar numa classe de ouvintes, na 8ª. série e estudava sozinha. Não tinha intérprete, nada... Só lia, lia. Tinha que fazer isso várias vezes! Voltava, voltava e comparava (trechos do texto?). Entregava para o professor e estava (ainda) quase bom...

<p>INTÉRPRETE/ NADA/ SÓ/ LER/ SÓ/ LER/ DUAS VEZES/ TRÊS VEZES/ VOLTAR/ VOLTAR/ VOLTAR/ LER/ LER/ COMPARAR/ DAR/ PROFESSOR/ QUASE/ BOM/</p>	
<p>(2:502-505) DEPOIS/ PROFESSOR/ DAR/ REDAÇÃO/ PACIÊNCIA/ EU/ NÃO GOSTAR/ ESCREVER/ ANTES/ ESCREVER/ DEPOIS/ ACOSTUMAR/ GOSTAR/ ESCREVER/ DAR/ DAR/ ERRADO/ ERRADO/ DEPOIS/ DEPOIS/ DEPOIS/ (...)</p>	<p><i>Depois o professor dava redação. (Eu tinha que ter) paciência. Eu não gostava de escrever antes... Depois, me acostumei e (comecei a) gostar de escrever. (Antes fazia tudo) errado, errado. Depois...</i></p>
<p>(1:396-398) /PROPRIO/ EU/ LER/ PALAVRAS/ MUITO/ DIFÍCIL/ TER/ DÚVIDAS/ EU/ PERGUNTAR/ POR FAVOR/ AJUDAR/ O QUE/ PALAVRAS/ EXPLICAR/ DEPOIS/ CONTINUAR/ LER/ EU/ ENTENDER/</p>	<p><i>Eu mesma lia as palavras. Era muito difícil. Tinha dúvidas. Eu perguntava, pedia por favor me ajude... O que (significa) tal palavra? Aí (alguém) explicava, depois eu continuava lendo e entendia.</i></p>
<p>8.2. Auto-imagem como leitora/escritora</p>	
<p>(2:235-238) /MINHA/ ESCRITA/ DIFÍCIL/ ESCREVER/ DIFÍCIL/ TUDO/ TROCADO/ CONFUSÃO/ EU/ PEDIR/ AJUDAR/ ARRUMAR/ DEPOIS/ EU/ LER/ ACOSTUMAR/ JEITO/ PRÓPRIO/ OUVINTE/ CORRETO/ ENTENDER/ AGORA/ SURDOS/ LIBRAS/ NÃO TER/ NO/ EM/ DE/.../NADA/ ESCREVER/ TER/</p>	<p><i>Minha escrita era difícil... Era difícil escrever. Ficava tudo trocado. É uma confusão. Eu pedia pra alguém me ajudar pra arrumar, depois eu lia e fui me acostumando com o jeito próprio e correto do ouvinte. (Porque) na LIBRAS o surdo (não precisa usar) “no”, “em”, “de”... Nada disso. Mas pra escrever, precisa...</i></p>
<p>(2:380-382)(respondendo à pergunta: você acha que tem boa leitura?) /BOM/ NÃO!/ NÃO/ EU/ USAR/ DUAS VEZES/ OUTRA VEZ/ OUTRA VEZ/ OUTRA VEZ/ ENTENDER/ OU/ DÚVIDA/ POUCO/ PERGUNTAR/ PESSOA/ ME AJUDAR/ SÓ/ DIFÍCIL/ ENTENDER/ NÃO/ AINDA NÃO/</p>	<p><i>Não acho que tenho boa leitura, não. Preciso ler várias vezes pra entender e tenho dúvida um pouco. Peço pra alguma pessoa me ajudar, quando é difícil pra entender (?).</i></p>
<p>(2:417-420) (...) EU/ PEGAR/ PEGAR/ MAIS/ IMPORTANTE/ TENTAR/ SÓ/ TENTAR/ PROCURAR/ DAR/ VOLTA/ ENROLAR/ LER/ TUDO/ NÃO/ MUITO/ DIFÍCIL/ PORTUGUÊS/ TENTAR/ LER/ MUITO/ NÃO/ TROCAR/ TROCAR/ CRESCER/ (...)</p>	<p><i>Eu conseguia (entender?) só o mais importante. Tentava, tentava... Procurava, “enrolava” pra ler tudo. Muito difícil o Português. Eu tentava ler muito pra não trocar (as letras?)...</i></p>
<p>(1:409) /QUASE/ NADA/ ENTENDER/ LER/ MAS/ TER/ PRECISAR/ LER/</p>	<p><i>Não entendia quase nada do que lia, mas precisa ler (?).</i></p>

CATEGORIA 9: Os materiais lidos

9.1. gibis, revistas e jornais

(2:505-511) AINDA NÃO/ PERCEBER/ PORTUGUÊS/ AINDA NÃO/ LER/ JORNAL/ LER/ REVISTAS/ A TOA/ REVISTA/ VER/ DESENHO/ JUNTO/ PERCEBER/ SÓ/ G-I-B-I/ TAMBÉM/ DESENHO/ CADA/ CADA/ CADA/ DEPOIS/ PERCEBER/ TENTAR/ PEGAR/ JORNAL/ ACONTECER/ SOZINHO/ MAS/ LER/ DÚVIDAS/ PERGUNTAR/ (...) DEPOIS/ G-I-B-I/ DESENHOS/ DEPOIS/ DEPOIS/ LER/ PALAVRA/ MÃE/ NÃO/ PROFESSORA/ ME AJUDAR

Antes, não entendia o Português, ainda não lia jornal, revistas... Ficava vendo revistas à toa, só vendo desenho junto... Só! Gibi também (ficava vendo os desenhos). Depois, comecei a perceber (os sentidos?) e tentava ler o jornal e aconteceu (eu ficava sozinha?). Tinha dúvidas e perguntava. Depois, o gibi, com desenhos... Depois lia e perguntava pra minha mãe e professora pra me ajudarem.

(2:655-657) DAR/ JORNAL/ REVISTA/ DAR/ LER/ ENTENDER/ ESSE/ TER/ DIFÍCIL/ EXPLICAR/ SÓ/.../SE/ DIFÍCIL/ PERGUNTAR/ SÓ/ SURDO/ PODER/ JEITO/ DELE/

(Na escola, o professor) dava jornal, revista, e era difícil ler, entender... Era difícil. Ele explicava e só. Era difícil. Eu perguntava... O surdo podia (entender) do jeito dele.

(2:181) (a entrevistadora perguntou se ele gostava de gibis): /SIM/.../MUITO/

Sim. (Gosto) muito (de gibis).

(1:600) NÃO ENTENDER/ NADA/ LEITURA/ SÓ/ PALAVRAS/ CONHECIDAS/ COM/ FOTOS/ (sobre leitura de jornal, influenciada pelo fato de ver o pai lendo)

Não entendia nada na leitura. Só palavras conhecidas e (acompanhadas) de fotos. (sobre leitura de jornal, influenciada pelo fato de ver o pai lendo)

(1:603-606) G-I-B-I/ EU/ LER/ EXPERIMENTAR/ OUTRAS/ VEZES/ DEPOIS/ EU/ ENTENDER/ DEMORAR/ DEPOIS/ EU/ ENTENDER/ TAMBÉM/ JORNAL/ REVISTAS/ LER/ ATÉ/ HOJE/ EU/ LER/

Eu tentava (ler) gibi. Depois, eu entendia... Demorava... Depois eu entendi também (o que estava escrito) nos jornais, revistas e lia. Até hoje eu leio...

9.2. livros e histórias

(2:165-166) NINGUÉM/ NÃO/ DAR/ LER/ HISTÓRIAS/ NÃO/ FOTO/ SÓ/ ESPECIAL/

Ninguém contava histórias não. (?)

(2:655) /NÃO SABER/ LIVRO/ HISTÓRIA/ (referindo-se à falta dessa referência na infância)

Não sei sobre livros de história (na infância)...

9.3. bilhetes

(2:469-472) NÃO/ AVISAR/ MÃE/ SEMPRE/ EM CIMA/ HORA/ OCUPADA/ NÃO DAR/ ESCREVER/ DEIXAR/ MÃE/ SAIR/ BASTANTE/.../TAMBÉM/ NÃO TER/ COMUNICAÇÃO/ FAMÍLIA/ SEMPRE/ ESCREVER/ DEIXAR/ SÓ/ SAIR/ NADA/ ACONTECER/ NADA

Não avisava minha mãe (com antecedência). Era em cima da hora.(Eu estava) ocupada (?). Não dava! Escrevia pra minha mãe e saía! Minha mãe deixava eu sair bastante. Também, não tinha comunicação na família! Sempre escrevia (um bilhete) e deixava. Só. Saía e não acontecia nada.

CATEGORIA 10: A relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS

<p>(2:170-171) /LER/ NÃO/ SÓ/ VER/ DESENHO/.../ENTENDER/ TIRAR/ LER/ VER/ DESENHO/</p>	<p><i>Não lia... Só via os desenhos... Entendia. (Relacionava o que estava pra ser lido ?) com o desenho.</i></p>
<p>(2:189-194) /LER/.../LER/ TER/ MUITOS/ DESENHOS/ PRIMEIRO/ VER/ DESENHOS/ NÃO/ LER/ DEPOIS/ OUTRA VEZ/ PEGAR/ DEPOIS/ VER/ DESENHO/ GUARDAR/ DEPOIS/ OUTRA VEZ/ PEGAR/ EU/ ENTENDER/ MELHOR/ TENTAR/ LER/ TENTAR/ LER/ GUARDAR/ DEPOIS/ PEGAR/ OUTRA VEZ/ OUTRA VEZ/ LER/ DEPOIS/ EU/ ENTENDER/ LEITURA/ COMO/ JEITO/ ELE/ FALAR ISSO/ EU/ ENTENDER/</p>	<p><i>Lia, lia (gibis)... Tinha muitos desenhos. Primeiro, via os desenhos. Não lia. Depois, numa outra vez, pegava, via o desenho e memorizava (?). Fazia de novo. Aí eu entendia melhor e tentava ler. Fazia isso repetidamente. Assim eu conseguia fazer a leitura.</i></p>
<p>(2: 391-395) EU/ LER/ ESTES/ EU/ PERCEBER/ DESENHO/ COM/ TEXTO/ ENTENDER/ BEM/ NÃO/ PERGUNTAR/ PESSOAS/ NÃO/ TEXTO/ EU/ ENTENDER/ BEM/ NÃO/ PERGUNTAR/ PESSOAS/ NÃO/ PRECISAR/ DEPOIS/.../MINHA/ OPINIÃO/ MELHOR/ DESENHO/ COM/ TEXTO/ ENTENDER/ ESSE/ ESSE/</p>	<p><i>Eu lia e percebia (a relação) do desenho com o texto e entendia bem. Não perguntava para as pessoas, não. Eu entendia o texto, não perguntava para as pessoas. Não precisava. Depois, na minha opinião, é melhor o desenho com o texto. (Assim) eu entendo.</i></p>
<p>(2:435-439) OUTRA/ COISA/ SURDO/ JÁ/ CONHECER/ DESENHO/ COM/ EXPLICAÇÃO/ ENTENDER/ BEM/ JUNTO/ DESENHO/ CRIANÇA/ NÃO/ MAS/ JOVEM/ ENTENDER/ PERCEBER/ DESENHO/ ENTENDER/ ESSE/ TEMA/ TUDO/ EXPLICAR/ QUALQUER/ COISA/ TEMA/ ENTENDER/ ESSE/</p>	<p><i>Outra coisa: o surdo já conhece o desenho e com a explicação ele entende bem (o texto) junto com o desenho. Criança não, mas o jovem entende, percebe (o sentido) o desenho. Entende o tema, tudo... (?)</i></p>
<p>(2:638-645) TER/ SURDO/ DIFÍCIL/ LER/ FÁCIL/ FOTO/ OU/ PODER/ PROFESSOR/ PERCEBER/ ESCREVER/ PROFESSOR/ PERCEBER/ O QUE/ FAZER/ POR EXEMPLO/ EXPLICAR/ PERCEBER/ DAR/ PALAVRAS/ FRASES/ NÃO/ EXPLICAR/ PERCEBER/ ACOSTUMAR/ ENTENDER/ FRASE/ ENTENDER/ EXPLICAR/ POUCO/ POUCO/ POUCO/ PALAVRA/ NÃO CONHECER/ SINAL/ EXPLICAR/ SIGNIFICADOS/ MELHOR/ DAR/ SIGNIFICADOS/ PRÓPRIO/ SURDO/ ESCREVER/ ENTENDER/ ESSE/ (...)</p>	<p><i>Pra muitos surdos é difícil ler e com a foto fica fácil. O professor pode perceber (isso?) o que fazer. Por exemplo: explicar, dar as palavras, frases (?) explicar os significados para os surdos escreverem. Aí eles vão entender assim. (?)</i></p>
<p>(1:601-604) LER/ G-I-B-I/ PEQUENA/ LER/ EU/ LER/ MAS/ NÃO ENTENDER/ NADA/ SÓ/ FOTO/ FOTO/ FOTO/ ATÉ/ FINAL/ VER/ IMAGEM/ FOTO/ QUANDO/ CRESCER/ PERCEBER/ PRECISAR/ LER/ TAMBÉM/ VOLTAR/ G-I-B-I/ EU/ LER/ EXPERIMENTAR/ OUTRAS/ VEZES/ DEPOIS/ EU/ ENTENDER/</p>	<p><i>Eu (tentava ler) gibi quando era pequena, mas não entendia nada. Só (via/entendia) as fotos, fotos, fotos... Até no final (do gibi) ia vendo só imagens, fotos... Quando cresci, percebi que precisava ler também e voltava o gibi... Eu tentava ler várias vezes, até entender.</i></p>

2º Período: **A vida de adulta: a possibilidade de inserção no mundo**

CATEGORIA DAS MEDIAÇÕES

CATEGORIA 1: intérpretes

(2:366-370) IR/ ESCOLA/ OUVINTE/ QUER/ IR/ ESSE/ MAS/ SEM/ INTÉRPRETE/ SURDO/ NÃO QUER/ ESTUDAR/ AJUDAR/ ESPERAR/ TEMPO/ DEPOIS/ NÃO CONSEGUIR/ ESTUDAR/ PRÓPRIO/.../SURDO/ ESCOLA/ OUVINTE/ NÃO CONSEGUIR/ NÃO QUER/ PARAR/ SE/ INTÉRPRETE/ SURDO/ VAI/ ESTUDAR/ NÃO TER/ PARAR/

Eu queria ir pra escola de ouvintes, mas não tinha intérprete. Sem intérprete, o surdo não quer estudar. Esperei... Um tempo depois, não consegui estudar sozinho na escola ouvinte. Não queria mais. Queria parar... Se (tivesse intérprete) o surdo quer estudar, se não tem, quer parar.

(2:431-435) /MINHA/ OPINIÃO/ MELHOR/ JUNTO/ INTÉRPRETE/ PROFESSOR/ PORTUGUÊS/ LEITURA/ DIFÍCIL/ DAR/ PRIMEIRO/ SURDO/ LER/ DEPOIS/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ DEPOIS/ PRÓPRIO/ SURDO/ ESCREVER/ MELHOR!.../OU/.../EU/ ACHAR/ MELHOR/ ESSE/ INTÉRPRETE/ JUNTO/ SURDO/ NÃO/ ENTENDER/ PERGUNTAR/ AJUDAR/ (...)

Na minha opinião, é melhor (o surdo na escola) junto com o intérprete. O professor dá leitura difícil de Português, o surdo lê e depois o intérprete explica. Aí o surdo escreve sozinho. É melhor! (...)eu acho melhor, o intérprete junto com o surdo, aí se ele não entender, pergunta e o (intérprete) ajuda.

(1:413-418) NÃO/ ANTES/ PEQUENA/ IDADE/ 18/ COMEÇAR/ ANTES/ MAIS OU MENOS/ PRIMEIRA VEZ/ LER/ SOZINHA/ COMEÇAR/ ATÉ/ ESCOLA/ FACULDADE/ EXPERIMENTAR/ TUDO/ NÃO/ ELA/ (aponta para a intérprete que conhece e a ajudava na faculdade)/ INTERPRETAR/ EXPLICAR/ ENTENDER/ ENTENDER/ PERFEITO/ NÃO/ EXPLICAR/ TER/ DUVIDA/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ AJUDAR/ PROFESSOR/ AJUDAR/ TROCAR/ MELHOR/

Antes eu não tinha intérprete. Com 18 anos, mais ou menos, comecei... (Tinha que) ler sozinho (?). (Foi assim) da escola até a faculdade. (?) Aí (tive intérprete) e ele interpretava, explicava e eu entendia tudo perfeito. Se eu tivesse dúvida, era só perguntar (?) e o professor também ajudava. Era melhor... (?)

(2:633-638)/TODOS/ SURDOS/ QUERER/ VONTADE/ APRENDER/ LER/ TUDO/ MAS/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ PASSADO/ NÃO TER/ INTÉRPRETE/ SURDO/ NUNCA MAIS/ MAS/ EU/ PRECISAR/ MINHA/ OPINIÃO/ MELHOR/ INTÉRPRETE/ IR/ COM/ OUTRO/ PROFESSOR/ PORTUGUÊS/ MATEMÁTICA/ HISTÓRIA/ JUNTO/ OUVINTE/ TROCAR/ TROCAR/ APROVEITAR/ JUNTO/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ TUDO/ (...)

Todos os surdos querem, têm vontade de aprender a ler tudo, mas não têm intérprete. No passado não tinham intérprete, mas na minha opinião é melhor o intérprete com o surdo, além dos professores de Português, Matemática, História (?). (Tem que ser) junto com o (professor) ouvinte. Aí há trocas. (O surdo) aproveita (melhor a aula). Junto com o intérprete, ele explica tudo...

(1:511-513) /SIM/ MAIS/ IMPORTANTE/ OUVINTE/ JUNTO/ COM/ INTÉRPRETE/ MELHOR/ PORQUE/ MAIS/ FÁCIL/ JUNTO/ ESCOLA/ PORTUGUÊS/ LEITURA/ JUNTO/ MAIS/ IMPORTANTE/

O mais importante é ter (o professor) ouvinte com um intérprete, porque fica mais fácil na escola a leitura do Português. (Os dois) juntos é mais importante...

(1:501-502) /INVENTAR/ PRÓPRIO/ ANTES/ DEPOIS/ PASSAR/ PERCEBER/ FALTAR/ INTÉRPRETE/ ATÉ/ DEPOIS/ COMEÇAR/ FACULDADE/MELHOR/	<i>Eu mesma (atribuíá os sentidos?) antes. Depois, comecei a perceber que faltava uma intérprete. Até que na faculdade foi melhor (com a ajuda de uma (?))</i>
---	--

CATEGORIA 2: Internet e computadores

<p>(2:457-460) PROFESSOR/ PEDIR/ FAZER/ TRABALHO/ ENTREGAR/ FACULDADE/ NÃO GOSTAR/ DEPENDE/ MAS/ FAZER/ DIFÍCIL/ ESSE/ FAZER/ ENTÃO/ PESQUISAR/ INTERNET/ PROCURAR/ ENCONTRAR/ COMPARAR/ ESCREVER/ ENTREGAR/ AMIGOS/ FAZER/ ESCREVER/</p>	<p><i>O professor pede pra fazermos trabalho, na faculdade. Eu não gosto... Depende, mas é difícil pra fazer, então eu pesquiso na Internet, procuro, encontro, comparo (assuntos), escrevo e entrego para os amigos fazerem e escreverem (também?).</i></p>
<p>(2:479-480) ATÉ/ HOJE/ ESCREVER/ TAMBÉM/ COMPUTADOR/ LEMBRAR/ FALAR/ ESCREVER/ BASTANTE/ CONTINUAR/</p>	<p><i>Até hoje, eu escrevo no computador. (?) lembro, falo, escrevo bastante; continuo... (?)</i></p>

CATEGORIA 3: **Celular**

<p>(2:355-362) ESCREVER/ TAMBÉM/ CELULAR/ MENSAGEM/ EU/ EXPLICAR/ ELES/ RESPONDER/ ERRADO/.../ O QUE/ EU/ POSSO/ FALAR?/.../TENTAR/ EXPLICAR/ CLAREAR/ ENTENDIMENTO/ DELES/ ME RESPONDEM/ ERRADO/ “DEPOIS ENCONTRAR CONVERSAR” / (mostra frase em sinais)/ ELES/ ENTENDEM/.../CELULAR/ DIFÍCIL/ ESCREVER/ DIFÍCIL/ ESSE/ ELES/ TENTAR/ ESCREVER/ MAIS/ SIMPLES/ DAR/ EU/ VER/ EXEMPLO/ “FEIJÃO COMER PAI”/ CONTRÁRIO/ EU/ EXPLICAR/ COMEÇAR/ QUASE/ MUITO/ ENTENDER/ FALAR/ MIM/.../ELES/.../</p>	<p><i>Escrevo também mensagens no celular. Eu explico pra eles (surdos?) e eles me respondem errado. O que eu posso falar? Tento explicar, clarear o entendimento deles e eles me respondem errado. (Exemplo): “depois encontrar conversar”. Eles entendem, então... É difícil escrever no celular... Eles tentam escrever (de maneira) mais simples, (como por exemplo): “feijão comer pai”, ao contrário (da estrutura do Português). Aí eu explico (...) eles falam pra mim que entendem.</i></p>
---	--

CATEGORIA 4: filmes/ legendas

<p>(1:836-838) /SIM/ “OS FILHOS DO SILÊNCIO”/ “AMOR SILÊNCIO”/ OUTRO/ FILME/ BOM/ GRUPOS/ FILMES/ R-O-M-A-N-C-E-S/ A-V-E-N-T-U-R-A-S/ T-E-R-R-O-R/ MAIS/ EMOÇÃO/ MAIS/ “FILHOS DO SILÊNCIO”/</p>	<p><i>Sim (eu via filmes), como “Os filhos do Silêncio”, “Amor silêncio (?)” Outro filme bom... Filmes com romance, aventura, terror... Com mais emoção foi “Os filhos do Silêncio”.</i></p>
<p>(1:842-844) /TER/ TAMBÉM/ GRUPO/ FILMES/ SURDOS/ NÃO LEMBRAR/ NOME/ EMOÇÃO/ ESSES/ DOIS/ MAIS/ EMOÇÃO/ FILME/ TITANIC/ BARCO/ AFUNDAR/ T-I-T-A-N-I-C/ ESTE/</p>	<p><i>Tinha também uns filmes (sobre) surdos (?) não me lembro os nomes; (eram) de emoção. Tem também o “Titanic”...</i></p>
<p>(1:858-862) /SIM/ ÀS VEZES/ SOZINHA/ EU/ PEGAR/ FILME/ MINHA/ FAMÍLIA/ NÃO GOSTAR/ EU/ FALAR/ NÃO/ FAZER/ NADA/ CASA/ QUALQUER/ EU/ VER/ FILME/ SÓ/ LEGENDADO/ TODOS/ MAS/ FILME/ ENTENDER/ TUDO/ NÃO/ DEPENDE/ SÓ/ PERCEBER/ JEITO/ FILME/ CONTEXTO/ FALAR/ EU/ ENTENDER/ ALGUMAS/</p>	<p><i>Às vezes, eu pegava (locava) filmes sozinha... Minha família não gostava, mas eu falava: “eu não faço nada em casa” (?) eu só vou ver um filme...” Todos eram legendados, aí eu entendia. Também percebia o jeito do filme, o contexto, as falas... Eu entendia algumas...</i></p>
<p>(1:877:880) /PORQUE/ LEITURA/ MAIS/ IMPORTANTE/ ENTENDER/ O QUE/ FALAR/ IMPORTANTE/ LEITURA/ O QUE/ ENTENDER/ COMUNICAR/ EXEMPLO/ LER/ RÁPIDO/ PERCEBER/ DEPOIS/ COMUNICAÇÃO/ OUTRAS/ PESSOAS/ PERCEBER/ CONVERSAR/ OUTRAS/ PESSOAS/</p>	<p><i>A leitura (das legendas) é o mais importante para perceber o que (as personagens) falam. É muito importante a leitura. Exemplo: eu lia rápido e percebia a comunicação de outras pessoas. Eu percebia (me apropriava?) das conversas de outras pessoas.</i></p>
<p>(1:884-890) /SIM/ EXEMPLO/ NÃO/ LER/ PESSOAS/ FALAR/ NÃO ENTENDER/ O QUE/ FALAM/ PESSOAS/ FALAR/ EU/ NÃO ENTENDER/ ANTES/ DEPOIS/ LER/ EU/ PERCEBER/ DEPOIS/ EU/ ENTENDER/ JÁ/ RESPONDER/ BOM/ LER!.../EXEMPLO/ AH!/ B-E-L-E-Z-A!/ ANTES/ PALAVRA/ NÃO/ CONHECER/ EU/ FICAR/ ANGUSTIADA/ DEPOIS/ NORMAL/ BOM/ LEGENDA.../ MAS/ LEGENDA/ NOVELA/ NADA/ JORNAL/ BOM/ MAS/ PROBLEMA/ NADA/ DEPENDE/</p>	<p><i>Por exemplo, (se) não ler (as legendas), não entendo o que as pessoas falam. Eu não entendia antes... Depois que (comecei) a ler eu entendi... É bom ler! Um exemplo: antes eu não conhecia a palavra “beleza”. Eu ficava angustiada. Depois foi normal... Muito bom ter legenda! Mas não tem legenda nas novelas... No telejornal é bom, mas as vezes tem problema (?). Depende...</i></p>
<p>(1:897-898) /SIM/ GLOBO/ NÃO TER/ PALAVRA/ DEPENDE/ SÓ/ JORNAL/ FILME/ SÓ/ NOVELA/ NÃO/ NADA/ TER/ OUTROS/</p>	<p><i>Na Globo não tem. Depende... Só no telejornal (das 20:00h). Em filmes e novelas, não tem nada... (?)</i></p>
<p>(1:907-910) /LUTAR/ TODOS/ SURDOS/ QUER/ LEGENDAS/ MAS/ TER/ OUTROS/ NÃO SABER/ LER/ QUR/ INTÉRPRETE/ SINAIS/ EU/ FALAR/ EU/ NÃO/ QUER/ INTÉRPRETE/ QUER/ LEGENDA/ DISCUSSÃO/ PORQUE/ SINAIS/ FALTAR/ PALAVRAS/ LEGENDA/</p>	<p><i>Todos os surdos lutam pelas legendas, mas tem outros que não sabem ler... Querem intérpretes de sinais. Eu falo: “eu não quero intérprete. Quero legenda”. Aí tem discussão, porque (?) com os sinais falta a legenda (?)</i></p>

CATEGORIA 5: estudos/faculdade

<p>(1:418-422) /FÁCIL/ ENTENDER/ DESENVOLVER/ PROFESSOR/ DAR/ TEXTO/ LER/ PROVAS/ LER/ TRABALHOS/ LER/ FAZER/ TRABALHOS/ NADA/ ENTENDER/ TAMBÉM/ TAMBÉM/ PERCEBER/ COMO/ PERGUNTAR/ TROCAR/ DEPOIS/ FAÇO/ TRABALHO/ RESUMO/ GRUPO/ DEPOIS/ PERCEBER/ ENTENDER/ DEPOIS/</p>	<p><i>É fácil entender, me desenvolver... O professor dá um texto pra ler, faz provas, (pede para) ler, (pra fazer?) trabalhos... (Quando não) entendo nada, pergunto, depois faço o trabalho ou resumo em grupo, aí entendo (?)</i></p>
<p>(1:545-548) / EU/ PERCEBER/ OUVINTE/ NÃO/ INTELIGENTE/ MESMA/ COISA/ SURDO/.../FACULDADE/ OUVINTES/ MAIS/ INTELIGENTE/ DO QUE/ SURDO/ NÃO TER/ MESMA/ COISA/ VERDADE/</p>	<p><i>Eu percebo que o ouvinte não é mais inteligente que o surdo. É a mesma coisa. Na faculdade, os ouvintes são mais inteligentes que o surdo? Não...É a mesma coisa. Verdade...</i></p>
<p>(1:752-763) / EU/ TER/ VONTADE/ ESTUDAR/ OUTRO/ SURDO/ NÃO GOSTAR/ DEPENDE/ ALGUNS/ SURDOS/ FALAR/ HISTÓRIA/ BOBAGEM/ ESTUDAR/ POR QUE/ EU IGNORAR/ DEPOIS/ PROFESSORA/ DAR/ REDAÇÃO/ SURDOS/ ME PEDIR/ POR FAVOR/ EU FALAR/ PORQUE/ NÃO QUERER/ ESTUDAR/ POR CAUSA/ PROFESSORA/ QUER/ SABER/ LER/ BOM/ DEPOIS/ EU/ FALAR/ EU/ IR/ ESTUDAR/ FACULDADE/ IR/ TAMBÉM/ COLEGIAL/ IR/ TODOS/ FALAR/ NÃO DAR/ ESTUDAR/ DIFÍCIL/ SURDO/ EU/ FALAR/ PROBLEMA/ SEU/ EU/ VOU/ EU/ FALAR/ FALTA/ ESFORÇO/ DELE/ EU/ VOU/ DEPOIS/ SUMIR/ SURDOS/ DEPOIS/ ELES/ FORAM/ ESTUDAR/ EU/ FALAR/ MELHOR/ ESCOLA/ COLEGIAL/ CERTO/ ESTUDAR/ ENTÃO/ DEOIS/ SÓ/ EU/ COMEÇAR/ FACULDADE/ UM/ OUTROS/ NÃO/ ATÉ/ COLEGIAL/ ACABAR/</p>	<p><i>Eu tenho vontade de estudar, mas tem surdo que não gosta. Depende... Alguns surdos acham que (estudar) história é bobagem. (Pensam): “estudar pra quê?” Eu ignoro. Depois, a professora dá uma redação pra eles e eles me pedem por favor pra ajudar, porque não quiseram estudar. A professora quer que eles saibam ler (?) Depois, na faculdade e também no colegial, todos (os surdos) diziam que não dava pra estudar, que era difícil... Eu dizia: “problema seu! Eu vou”. Depois, eles sumiam... Aí fui estudar no colegial e depois comecei a faculdade. Outros só fizeram até o colegial e pararam (?).</i></p>
<p>(1:767-768) / FALAR/ NÃO DAR/ FACULDADE/ DIFÍCIL/ COISAS/ EU/ FALAR/ NÃO TER/ PROBLEMA/ EU/ ESFORÇAR/ NÃO QUER/</p>	<p><i>Só com a fala, não dá... Na faculdade, as coisas são difíceis, mas eu digo que não tem problema. Eu me esforço (?).</i></p>

CATEGORIA 6: O mundo do trabalho

<p>(1:44-57) /EU/ TRABALHAR/ B./ FAZER/ PRODUÇÃO/ MONTAGEM/ RETIFICADOR/ R-E-T-I-F-I-C-A-D-O-R/ MONTAGEM/ TAMBÉM/ VISUAL/ 100%/ PEÇAS/ PERFEITO/ MANDAR/ VENDER/ OUTRO/ PAÍS/ (...) OLHAR/ TUDO/ CERTO/ MAS/ EU/ GOSTAR/ MUITO/</p>	<p><i>Eu trabalho na Bosch. (Atuo) na produção e montagem de retificador(es). (É um processo) bem visual. (Verifico) se as peças estão perfeitas pra exportação. Verifico se está tudo certo, mas eu gosto muito.</i></p>
<p>(1:65-70) /TRABALHAR/ SUPERMERCADO/ C- / AJUDANTE/ FISCAL/ LOJA/ L-O-J-A/ FAZER/ OBSERVAR/ CAMERAS/ VER/ PESSOAS/ ROUBAR/ PROBLEMAS/ COISAS/ AVISO/ SEGURANÇA/ POLÍCIA/ JÁ/ ACONTECER/ MUITAS VEZES/ MUITO/.../1º/ 2º/ ESCOLA INSTITUTO/ P./ ITATIBA/ LÁ/ TRABALHAR/ INSTRUTORA/ ENSINAR/ LIBRAS/ DEPOIS/ TRABALHAR/.../</p>	<p><i>Trabalhei no Supermercado C., como ajudante fiscal da loja. Fazia observação (através) das câmeras. Via se as pessoas roubavam, se havia algum problema e avisava a segurança ou polícia. Já aconteceu isso várias vezes. (?) No instituto P., em Itatiba, eu trabalhava como instrutora de LIBRAS...</i></p>
<p>(1:74./84) /INSTRUTORA/ NOVE/ MESES/ /SUPERMERCADO/ /SETE/ MESES/ AGORA/ B./ EU/ TRÊS/ SEMANAS/ TRABALHAR/ LOJA/ C.A./ TRABALHAR/ UM ANO OITO MESES/ FAZER/ FISCAL/ LOJA/ IGUAL/ PASSADO/ SUPERMERCADO/</p>	<p><i>Fui instrutora 9 meses. Trabalhei no supermercado 7 meses. Agora, na Bosch estou há três semanas. Trabalhei também na loja C.A. por 1 ano e 8 meses, fazendo fiscalização, igual (à tarefa do) supermercado.</i></p>
<p>(1:91-102) /ENCONTRAR/ TER/ UMA/ AMIGA/ TRABALHAR/ LÁ/ EU/ PEDIR/ ELA/ LEVAR/ CHEFE/ CURRÍCULO/ LEVAR/ JÁ/ CHAMAR/ UM/ DEPOIS/ SUPERMERCADO/ DOIS/ EU/ PEDIR/ AJUDAR/ DEPOIS/ OUTRO/ INSTRUTOR/ DEPOIS/ MAIS OU MENOS/ FEVEREIRO/ ANO PASSADO/ DOIS/ ANOS PASSADOS/ CURRÍCULO/ LEVAR/ S./ LEVAR/ ESPERAR/ ESPERAR/ TER/ TRABALHAR/ INSTRUTORA/ DEPOIS/ NOVEMBRO/ 2003/ ANO/ COMEÇAR/ TRABALHAR/ LOJA/ C.A./ LEMBRA/ AMIGA/ (loja) R./ (fala com a intérprete)/ PEDIR/ CURRÍCULO/ MULHER/ AMIGA/ LEVAR/ DEPOIS/ DOIS/ MESES/ ESPERAR/ ESPERAR/ EU/ MANDAR/ E-MAIL/ J./ RH/ E-MAIL/ DEPOIS/ FALAR/ V./ RH/ V./ RH/ MULHER/ RECEBER/ MEU/ E-MAIL/ MARCAR/ HORA/ ENTREVISTA/ JÁ/ IR/ DIRETO/ DEPOIS/ B./ PEDIR/ FAZER/ CURSO/ S-E-N-A-I/</p>	<p><i>Tinha uma amiga trabalhando. Eu pedi pra ela levar meu currículo para o chefe dela. Aí ela levou e depois me chamaram. Depois, no supermercado, eu pedi ajuda (pra conseguir o emprego?). Depois, (fiz o mesmo) como instrutora (?). Em fevereiro do ano passado, mais ou menos, levei o currículo para a S. (instituição para pessoas com deficiência) e esperei, esperei... Aí fui trabalhar como instrutora em novembro de 2003. No ano seguinte, fui trabalhar na loja C.A.. Lembra da amiga (que trabalhava na loja) R.? Pedi pra ela levar meu currículo lá. Depois de esperar 2 meses, eu enviei um e-mail para a J., do R.H. e depois para o R.H. da V. (empresa de encaminhamento profissional) e agendaram uma entrevista comigo. Aí fui direto para a Bosch e lá pediram para eu fazer um curso no Senai (?)</i></p>
<p>(1:588-590) / NORMAL/ NORMAL/ QUANDO/ TRABALHO/ SÓ/ AVISOS/ CARTAZES/ EXPLICAR/ PALAVRAS/ EXPLICAR/ SÓ/ NÃO/ OBRIGADO/ LER/ TUDO/ NÃO/ NORMAL/ (sobre a necessidade de leitura no trabalho)</p>	<p><i>É normal (a leitura no trabalho). Quando trabalho, leio avisos, cartazes (?) Leio tudo, normal...</i></p>

CATEGORIA 7: Cartas

(2:461) EU/ GOSTAR/ MUITO/ ESCREVER/ CARTA/ ESCREVER/ BASTANTE/	<i>Eu gosto muito de escrever cartas... Escrevo bastante.</i>
(2:464) SIM/ RECADO/ GOSTAR/ (foi perguntada sobre o gosto em escrever para outros surdos)	<i>Sim, gosto de (mandar/receber) recados.</i>

Sujeito: Valdir
Sexo: masculino
Idade: 48
Surdez: Profunda, adquirida em torno dos dois anos de idade
Pais: ouvintes
Terapia fonoaudiológica: Não
Sessões: 1ª. 2ª.
Datas das sessões: 1ª. em 11/08/2005 (com intérprete), 2ª. em 28/10/2005 (sem intérprete)

1º. PERÍODO - Infância e Adolescência: da leitura interdita ao contato com a língua de sinais

Categorias das mediações:

1. A mãe e o pequeno mundo da infância
 - 1.1. a mãe e as possibilidades de significação do mundo
 - 1.2. a afetividade e a certeza de ajuda da mãe
 - 1.3. a ausência de uma língua compartilhada na família
2. As professoras e a Escola
 - 2.1. na escola com ouvintes e na escola com surdos
 - 2.2. as dificuldades com a leitura (são amenizadas pela ajuda da mãe)
 - 2.3. a relação com a professora da escola de surdos
3. Os amigos ouvintes e surdos
 - 3.1. a divisão dos amigos como ouvintes e surdos
 - 3.2. os amigos surdos e a associação

Categorias da natureza da leitura

4. a leitura: caminhos para a apropriação
 - 4.1. com a língua de sinais
 5. os materiais lidos: os gibis em destaque
 6. a relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS
-

2º. PERÍODO - A vida de adulto: a possibilidade de inserção no mundo

1. a vida mediada pela LIBRAS

<p>Sujeito: Valdir</p> <p>Surdez: Profunda, adquirida em torno dos dois anos de idade</p> <p>Idade: 48</p> <p>Sexo: masculino</p> <p>Terapia fonoaudiológica: Não</p>	<p>Entrevistadora: Heloísa A.V. Matos</p> <p>Intérprete de LIBRAS: presente em 11/08/2005.</p> <p>28/10/2005: sessão sem a participação de intérprete</p> <hr/> <p>Narrativas referentes às sessões: 1ª. em 11/08/2005, 2ª. em 28/10/2005</p>
<p>1º. Período: Infância e Adolescência: da leitura interdita ao contato com a língua de sinais</p>	
<p>Excertos literais das narrativas</p>	<p>Tradução para o Português</p>
<p>CATEGORIAS DAS MEDIAÇÕES</p>	
<p>CATEGORIA 1: O pequeno mundo da infância</p>	
<p>1.1. A mãe e as possibilidades de significação do mundo</p> <p>(1:23-42) /EU/ SER/ PEQUENO/ OUVINTE/ TER/ IDADE/ MAIS OU MENOS/ DOIS/ ANOS/ PORQUE/ EU/ BRINCAR/ BAGUNÇA/ COISAS/ DENTRO/ COZINHA/ LÁ/ TER/ MESA/ JUNTO/ CADEIRAS/ EU/ PEGAR/ CADEIRAS/ SUBIR/ MESA/ EM CIMA/ VER/ EM CIMA/ ARMÁRIO/ COZINHA/ COM/ PANELA/ COISAS/ DIFERENTES/ GUARDAR/ POTES/ MESA/ PERTO/ ARMÁRIO/ EU/ PEGAR/ PEGAR/ COISAS/ COLOCAR/ ARMÁRIO/ TIRAR/ COLOCAR/ MESA/ DEPOIS/ GUARDAR/ BRINCAR/ EU/ AGORA/ GUARDAR/ ANDAR/ MESA/ ATÉ/ CAIR/ MESA/ CHÃO/ COSTAS/ BATER/ CAIR/ CHÃO/ BATER/ CABEÇA/ QUEBRAR/ BRAÇO/ OSSO/ FICAR/ EXPOSTO/ FORA/</p> <p>(...) MINHA/ MÃE/ LAVAR/ ROUPA/ FUNDO/ CASA/ OUVIR/ BARULHO/ CORRER/ CORRER/ DENTRO COZINHA/ RÁPIDO/ CHAMAR/ LEVAR/ HOSPITAL/ MÉDICO/ PREPARAR/ ENFAIXAR/ BRAÇO/ INJEÇÃO/ DEPOIS/ LEVAR/ VOLTAR/ CASA/ DOR/ DOR/ CHORAR/ CHORAR/ MUITO/ SANGUE/ TUDO/ DEPOIS/ CALMO/ SARAR/ REMÉDIO PASSAR/ PASSAR/ TEMPO/ CONTINUAR/ MÉDICO/ IR/ VOLTAR/ TODO/ DIA/ MINHA/ MÃE/ CONVERSAR/ EU/ OLHAR/ PARADO/ NADA/ MÃE/ PENSAR/ O QUÊ/ ACONTECER/ PREOCUPADA/ LEVAR/ MÉDICO/ COISAS/ REMÉDIO/ SAÚDE/ TUDO/ BEM/ PERGUNTAR/ MÉDICO/ MÃE/ ELE/ NÃO FALAR/ NADA?/ MÉDICO/ OLHAR/ OLHAR/ OLHAR/ EXAME/ FALAR/ ELE/ SURDO/ ENTÃO/ ISSO/</p>	<p><i>Eu era pequeno e ouvinte. Tinha, mais ou menos, uns dois anos. Aí eu estava brincando, fazendo bagunça com algumas coisas na cozinha e lá tinha mesa com cadeiras. Eu peguei, então, alguma cadeira para subir em cima da mesa, pra ver o armário em cima (que ficava perto) que tinha coisas diferentes e ficava tirando e colocando os potes e panelas desse armário (brincando) para a mesa. Fui fazendo isso até cair no chão, de costas, bater a cabeça e quebrar o braço (...)</i></p> <p><i>Minha mãe estava lavando roupa no fundo da casa quando ouviu o barulho. Correu rápido para a cozinha. Tentou me acordar e me levou ao hospital. Aí cuidaram de mim lá, voltei para casa e tinha muita dor. Chorava muito (por causa) dos ferimentos. Depois de um tempo, fui melhorando, mas continuava indo ao médico (quase sempre). Minha mãe notava meu olhar parado (tinha algo de errado comigo) e ficou preocupada. Pensava: “o que está acontecendo?” Aí perguntava ao médico que disse que eu estava surdo (depois de perguntar à mãe se ele não falava nada).</i></p>

<p>(1:198-202) / SIM/ MEXER/ LÁBIOS/ FÁCIL/ BOCA/ MOVIMENTO/ BEM/ GRANDE/ PORQUE/ OUTROS/ BOCA/ PEQUENA/ DIFÍCIL/ DIFERENTE/ DIFERENTE/ PESSOAS/ TAMBÉM/ IGUAL/ PALAVRA/ CERTO/ EU/ COMPARAR/ OLHAR/ VER/ ENTENDER/ MÃE/ CERTO/ FÁCIL/ OUTROS/ DIFÍCIL/ (..)</p>	<p><i>Sim, ela (mãe) mexia os lábios, fazia movimentos bem grandes com a boca, enquanto os outros faziam pequenos movimentos (que não ajudavam muito). Era difícil... As pessoas faziam diferente. (Às vezes) faziam certo também, mas com a minha mãe era mais fácil do que com os outros (a comunicação).</i></p>
<p>(1: 194-196) (...)/OUTRO/ OUTRO/ NÃO/ MELHOR/ MINHA/ MÃE/ PORQUE/ ELA/ CALMA/ BOCA/ DEVAGAR/ LÁBIOS/ MELHOR/ OUTROS/ OUTROS/ NÃO TER/</p>	<p><i>Com os outros (a comunicação) não era tão boa. Com a minha mãe era melhor, porque ela fazia com calma (os movimentos) da boca... Devagar... Os outros não faziam assim.</i></p>
<p>1.2. a afetividade e a certeza de ajuda da mãe</p>	
<p>(1:176-180) PORQUE/ EU/ SEMPRE/ CONVERSAR/ JUNTO/ MÃE/ CRESCER/ CONVERSAR/ BATER PAPO/ MÃE/ MAS/ MEU/ PAI/ ELE/ JEITO/ RUIM/ IR/ EMBORA/ VIR/ CASA/ CONVERSAR/ POUCO/ É/ DIFÍCIL/ MAS/ ATÉ/ HOJE/ MEU/ PAI/ JÁ/ APOSENTADO/ FICAR/ CONVERSAR/ POUCO/ DIFÍCIL/ EU/ COMUNICAÇÃO/ NÃO ENTENDER/ MAS/ MINHA/ MÃE/ ENTENDER/ BEM/</p>	<p><i>Porque eu sempre conversei com a minha mãe... Cresci, conversando, batendo papo com ela. Mas com o meu pai não. Ele tinha um jeito ruim: (ficava pouco) em casa e conversava pouco. É assim até hoje. Ele já é aposentado, mas fica e conversa pouco comigo. Ele não se comunica bem comigo (não me entende), mas a minha mãe me entende bem.</i></p>
<p>(2:46-49) MINHA/ MÃE/ CONVERSAR/ MINHA/ PROFESSORA/ OUTRA/ SOBRE/ ESCOLA/ EXPLICAR/ MINHA/ PROFESSORA/ DEIXAR/ ESCOLA/ MANDAR/ POUCO/ 10 HS/ SAIR/ ARRUMAR/ IR/ OUTRA/ ESCOLA/ PROFESSORA/ JUNTO/ MÃE/ LEVAR/ ESCOLA/ CAMBUÍ/ (...)</p>	<p><i>Minha mãe conversou com a outra professora (referindo-se à professora da escola especial?) e ela explicou (a minha situação, para a minha mãe). (?) Aí a professora levou minha mãe lá para a escola (de surdos) que ficava no (bairro) Cambuí e minha mãe deixou eu ir (?).</i></p>
<p>(1:70-74) /PORQUE/ EU/ MENINO/ RUA/ VERDADE/ MINHA/ MÃE/ PREOCUPADA/ MANDAR/ NÃO IR/ RUA/ FICAR/ CASA/ ELA/ QUER/ EU/ SABER/ CONHECER/ CAMINHO/ ENTÃO/ ELA/ JÁ/ SABER/ TER/ AMIGOS (...)</p>	<p><i>Porque (quando) eu era menino, é verdade que minha mãe ficava preocupada e falava pra eu não ir na rua. (Falava) pra eu ficar em casa. Ela queria assim, (mas) eu já conhecia o caminho e tinha amigos.</i></p>
<p>(1: 84-88) /PEDIR/ MÃE/ DINHEIRO/ ONIBUS/ IR/ CIDADE/ EU/ CHEGAR/ LÁ/ CIDADE/ PROCURAR/ LUGAR/ GRUPO/ SURDOS (...)</p>	<p><i>Eu pedi dinheiro do ônibus para a minha mãe, para ir até (o centro) da cidade. Aí eu cheguei lá na cidade e procurei, num lugar, o grupo de surdos.</i></p>
<p>(1:169-170) EU/ SEMPRE/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ MINHA/ MÃE/ EXPLICAR/ TUDO/ (...)</p>	<p><i>Eu sempre perguntava (as coisas) para a minha mãe e ela me explicava tudo...</i></p>
<p>(1:157-164) PEGAR/ LÁPIS/ CADERNO/ OLHAR/ COPIAR/ FRASES/ CADERNO/ PALAVRA/ PALAVRA/ CHEIO/ CADERNO/ PRONTO/ COMO/ AJUDAR/ EU/ QUEM/ TER/ MINHA/ MÃE/ EU/ PEDIR/ DEIXAR/ ELA/ NADA/ ESPERAR/ ACABAR/ TRABALHO/ DENTRO/</p>	<p><i>Eu pegava o lápis, o caderno... Olhava, copiava as frases no caderno; as palavras... O caderno ficava cheio de palavras, (mas) como iam me ajudar (a entendê-las)? Quem (me ajudaria)? Eu tinha minha mãe... Eu pedia pra ela me ajudar e esperava ela terminar o trabalho em casa. Aí ela sentava comigo</i></p>

<p>CASA/ SENTAR/ CALMA/ PEGAR/ CADERNO/ MOSTRAR/ ELA/ PERGUNTAR/ SE/ PODER/ AJUDAR/ ELA/ PODE/ SENTAR/ MOSTRAR/ PALAVRAS/ O QUE/ LER/ PALAVRA/ O QUE/ ELA/ INTERPRETAR/ EXPLICAR/ EU/ ENTENDER/ EU/ SABER/ ESCREVER/</p> <p>(1:144-146)/ MINHA/ MÃE/ QUER/ MUDAR/ OUTRA/ ESCOLA/ DENTRO/ OUVINTES/ EU/ SOZINHO/ MEDO/ ELES/ OUVINTES/ PROFESSOR/ FALAR/ FALAR/ RÁPIDO/ EU/ SOZINHO/</p> <p>1.3. a ausência de uma língua partilhada na família</p> <p>(1:52-57) /NADA/ NADA/ DEPOIS/ DEPOIS/ MÃE/ NÃO SABER/ SINAIS/ NADA/ NADA/ SÓ/ TER/ APONTAR/ COISAS/ LÁ/ SINAL/ LÁ/ SINAL/ NÃO/ COMUNICAÇÃO/ DIFÍCIL (...)</p> <p>(1:92-95) /SÓ/ MÃE/ FALAR/ NORMAL/ EU/ VER/ LEITURA LABIAL/ OLHAR/ IR/ APRENDENDO/ PORQUE/ EU/ CRESCER/ (...) / ELA/ MÃE/ FALAR/ NADA/ NADA/</p> <p>(1:198-202) /SIM/ MEXER/ LÁBIOS/ FÁCIL/ BOCA/ MOVIMENTO/ BEM/ GRANDE/ PORQUE/ OUTROS/ BOCA/ PEQUENA/ DIFÍCIL/ DIFERENTE/ DIFERENTE/ PESSOAS/ TAMBÉM/ IGUAL/ PALAVRA/ CERTO/ EU/ COMPARAR/ OLHAR/ VER/ ENTENDER/ MÃE/ CERTO/ FÁCIL/ OUTROS/ DIFÍCIL/ (...)</p> <p>(1:132-138) EU/ COMO/ CONVERSAR/ DIFÍCIL/ EU/ NÃO/ VONTADE/ ELES/ OUVINTES/ FALAR/ FALAR/ MUNDO/ EU/ SOZINHO/ DIFÍCIL/ MINHA/ VIDA/ EU/ OLHAR/ OUVINTE/ CONVERSAR/ OLHAR/ OLHAR/ BOCA/ CHATO/ TAMBÉM/ TV/ OLHAR/ SURDO/ NÃO TER/ GRAÇA/ CHAMAR/ PERGUNTAR/ O QUÊ/ FALAR/ DIFÍCIL/ EXPLICAR/ POUCO/ EXPLICAR/ POUCO/ TV/ MUITO/ RESUMO/ EXPLICAR/ COMO/ APRENDER/ DIFÍCIL/</p>	<p><i>com calma, pegava o caderno, me mostrava (as coisas). Eu perguntava se ela podia ajudar e ela dizia que sim; me mostrava as palavras, como ler a palavra e ela interpretava pra mim, explicava. Aí eu entendia. (Assim) eu sabia (podia) escrever.</i></p> <p><i>Minha mãe queria que eu me mudasse para outra escola, (porque) eu estava sozinho (na escola) com os ouvintes. Eu (sentia) medo na escola de ouvintes. O professor falava rápido demais e eu estava (me sentindo) sozinho.</i></p> <p><i>Nada, nada... Minha mãe não sabia sinais. Nada, nada... Só apontava as coisas, como: “lá”. Não tinha comunicação. Era difícil (...)</i></p> <p><i>Minha mãe só falava, normal... Eu fazia a leitura labial. Ia olhando e fui aprendendo, (à medida que) crescia (...) Minha mãe não falava nada (em sinais comigo).</i></p> <p><i>Sim, ela (mãe) mexia os lábios, fazia movimentos bem grandes com a boca, enquanto os outros faziam pequenos movimentos (que não ajudavam muito). Era difícil... As pessoas faziam diferente. (Às vezes) faziam certo também, mas com a minha mãe era mais fácil do que com os outros (a comunicação).</i></p> <p><i>Como eu ia conversar (comunicar-me) com os outros? Era difícil. Eu não tinha vontade. Os ouvintes só falavam, falavam... Eu estava sozinho no mundo. Minha vida foi difícil! Eu olhava os ouvintes conversarem... Olhava, olhava as bocas (se mexendo). Que chato! Também olhava a TV e não via surdos lá. Não tinha graça! Chamava (alguém) e perguntava: “o que é isso?” (Mas) me explicavam pouco... Explicavam tudo resumido sobre a TV. Como eu ia aprender? Era difícil...</i></p>
<p>CATEGORIA 2: As professoras e a Escola</p>	
<p>2.1. na escola com ouvintes e na escola com surdos</p> <p>(1:232-241) /PASSADO/ MENINO?/ PROFESSORA/ OUVINTE/ ENSINAR/ DIFÍCIL/ EU/ COMO/ APRENDER/ ELA/ NÃO AJUDAR/ POUCO/ MUITO/ POUCO/ SÓ/ PORQUE/ EU/ VER/ SÓ/ COPIAR/ PACIÊNCIA/ TEMPO/ ATÉ/</p>	<p><i>No passado, (quando eu era) menino? A professora ouvinte ensinava (de modo) difícil. Eu ia aprender como? Ela não ajudava muito... Eu só via e copiava (as palavras). (Tinha que ter) paciência... Até que depois a outra escola de surdos chamou e lá ajudava,</i></p>

<p>DEPOIS/ LÁ/ CHAMAR/ OUTRA/ ESCOLA/ GRUPO/ SURDOS/ CHAMAR/ LÁ/ AJUDAR/ MAIS OU MENOS/ MAIS OU MENOS/ EU/ APRENDER/ PORQUE/ LÁ/ ENSINAR/ SURDOS/ IGUAL/ CRIANÇAS/ CRIANÇAS/ ESCREVER/ EU/ JÁ/ 1ª-/ 2ª-/ 3ª-/ JUNTO/ OUVINTE/ EU/ JÁ/ ENTENDER/ ELES/ SURDOS/ AINDA/ NÃO/ EU/ VER/ VER/ PASSAR/ PASSAR/ JÁ/ ENJOADO/ GRUPO/ SURDOS/ TODO DIA/ IGUAL/ MESMA/ COISA/ NÃO QUER/ VOLTAR/ EU/ CONTINUAR/ ESCOLA/ ATÉ/ 4ª-/ SÉRIE/ OUVINTE/</p>	<p><i>mais ou menos. Eu aprendia, porque lá ensinavam (?) (mas) ensinavam (como se fosse) para crianças e eu já tinha passado pela 1ª., 2ª., 3ª. séries estudando com os ouvintes, então eu entendia (mais) e os surdos (dessa escola) ainda não. Então fui ficando entediado, porque no grupo de surdos era todo dia igual; as mesmas coisas... Eu não queria mais voltar lá. Eu continuei na escola (regular) até a 4ª. série.</i></p>
<p>(1:145-152) ELES/ OUVINTES/ PROFESSOR/ FALAR/ FALAR/ RÁPIDO/ EU/ SOZINHO/ ELA/ PROFESSORA/ ESCREVER/ ESCREVER/ EU/ PESADO/ MUITO/ DEPOIS/ LÁ/ UM/ ANO/ DOIS/ ANOS/ PASSAR TEMPO/ SÉRIES/ 1ª- /2ª-/ 3ª/- 4ª-/ IGUAL/ DIFÍCIL/ EU/ SENTIR/ TRISTE/ CHORAR/ PORQUE/ EU/ MEDO/ PROVA/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ TER/ ALGUMAS/ MATÉRIAS/ MATEMÁTICA/ PORTUGUÊS/ DIFERENTE/ EU/ GOSTAR/ MAIS/ MATEMÁTICA/ MELHOR/ OUTROS/ DIFÍCIL/ IGUAL/ PORTUGUÊS/ PALAVRAS/ OUTROS/ DEPOIS/.../</p>	<p><i>A professora falava rápido com os ouvintes. Eu (ficava) sozinho. Ela escrevia (e eu me sentia sobrecarregado) (?) O tempo foi passando e tudo continuava difícil igual: 1ª., 2ª., 3ª. e 4ª. séries. Eu me sentia triste, chorava... Porque eu tinha medo das provas. Eu não entendia nada. Tinha algumas matérias... (Por exemplo) Matemática e Português são diferentes. Eu gosto (gostava) mais de Matemática. Ia melhor (em Matemática). As outras matérias eu tinha dificuldade, como Português (as palavras, etc.)</i></p>
<p>(2: 126-130) /EU/ TER/ MUITO/ PREOCUPADO/ COISAS PORTUGUÊS/ PALAVRAS/ PORQUE/ NÃO SABER/ LER/ EU/ TER/ INTERESSE/ PALAVRAS/ COMEÇAR/ PORQUE/ EU/ JÁ/ ESCOLA/ OUVINTE/ GRUPO/ 1ª-/ SÉRIE/ MAS/ EU/ TER/ VONTADE/ APRENDER/ PALAVRAS/ DEPOIS/ EU/ LER/ LIVROS/ G-I-B-I-S/ (...)</p>	<p><i>Eu tinha muita preocupação com Português, com as palavras, porque eu não sabia ler. Eu tinha interesse nas palavras, (?) porque eu já tinha frequentado a escola de ouvintes (?), com o grupo da 1ª. série, mas eu tinha vontade de aprender mais palavras, ler livros, gibis...</i></p>
<p>(1: 233-234) COMO/ APRENDER/ ELA/ NÃO/ AJUDAR/ POUCO/ MUITO/ POUCO/ SÓ/ PORQUE/ EU/ VER/ SÓ/ COPIAR/ PACIÊNCIA/ TEMPO/</p>	<p><i>Como eu ia aprender se ela (professora) ajudava tão pouco? Eu só copiava e (precisava) de paciência e tempo (pra aprender).</i></p>
<p>(1:145-152) ESCOLA/ DENTRO/ OUVINTES/ EU/ SOZINHO/ MEDO/ ELES/ OUVINTES/ PROFESSORA/ FALAR/ FALAR/ RÁPIDO/ EU/ SOZINHO/ ELA/ PROFESSORA/ ESCREVER/ ESCREVER/ EU/ PESADO/ MUITO/ DEPOIS/ LÁ/ UM/ ANO/ DOIS/ ANOS/ PASSAR/ TEMPO/ SÉRIES/ 1ª- 2ª- 3ª- 4ª-/ IGUAL/ DIFÍCIL/ EU/ SENTIR/ TRISTE/ CHORAR/ PORQUE/ EU/ MEDO/ PROVA/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ TER/ ALGUMAS/ MATÉRIAS/ MATEMÁTICA/ PORTUGUÊS/ DIFERENTE/ EU/ GOSTAR/ MAIS/ MATEMÁTICA/ MELHOR/ OUTROS/ DIFÍCIL/ É/ IGUAL/ PORTUGUÊS/ PALAVRAS/ OUTROS/(...)</p>	<p><i>Na escola de ouvintes, eu me sentia sozinho. Tinha medo. A professora ouvinte falava rápido demais e eu ficava sozinho. A professora escrevia e eu (me sentia) desestimulado (?). Em todas as séries (1ª., 2ª., 3ª., 4ª.) isso era igual. Era difícil... Eu me sentia triste e chorava, porque eu tinha medo das provas, não entendia nada. Tinha algumas matérias (por exemplo) Matemática e Português que são diferentes, então eu gostava mais de Matemática. Era melhor. As outras (parecidas com Português) eram difíceis. Havia muitas palavras (nas outras disciplinas).</i></p>
<p>(139-140) DIFÍCIL/ EU/ JOVEM/ COMEÇAR/</p>	<p><i>Era difícil quando eu era jovem pra aprender as</i></p>

<p>IDADE/ APRENDER/ PALAVRAS/ NÃO SABER/ OLHAR/ O QUÊ?/...</p>	<p><i>palavras... Eu não sabia. Olhava (pra elas) e (pensava): o que (significam)?</i></p>
<p>2.2 as dificuldades com a leitura (são amenizadas pela ajuda da mãe)</p>	
<p>(1:154-168) ENTÃO/ EU/ LEMBRAR/ EU/ SEMPRE/ PROCURAR/ PALAVRA/ VER/ VER/ PALAVRA/ DEIXAR/ OUTRO/ LIVRO/ IGUAL/ G-I-B-I/ PATO DONALD/ EU LER/ VER/ BALÕES/ FRASES/ VER/ VER/ COMPARAR/ DESENHO/ ESCRITA/ BALÕES/ VER/ VER/ MAS/ VONTADE/ O QUE/ PROFUNDO/ PEGAR/ LÁPIS/ CADERNO/ OLHAR/ COPIAR/ FRASES/ CADERNO/ PALAVRA/ PALAVRA/ CHEIO/ CADERNO/ PRONTO/ COMO/ AJUDAR/ EU/ QUEM/ TER/ MINHA/ MÃE/ EU/ PEDIR/ DEIXAR/ ELA/ NADA/ ESPERAR/ ACABAR/ TRABALHO/ DENTRO/ CASA/ SENTAR/ CALMA/ PEGAR/ CADERNO/ MOSTRAR/ ELA/ PERGUNTAR/ SE/ PODER/ AJUDAR/ ELA/ PODE/ SENTAR/ MOSTRAR/ PALAVRAS/ O QUE/ LER/ PALAVRA/ O QUE/ ELA/ INTERPRETAR/ EXPLICAR/ EU/ ENTENDER/ EU/ SABER/ ESCREVER/ PARÊNTESES/ EXPLICAÇÃO/ PORQUE/ DEPOIS/ PODER/ ESQUECER/ SÓ/ PALAVRA/ PESSOA/ SURDA/ NÃO LEMBRAR/ ESQUECER/ SE/ FRASE/ EXPLICAR/ SIGNIFICADO/ SURDO/ LEMBRAR/ ENTENDER/ PALAVRA/ COMPARAR/.../IGUAL/ OUTRA/ PALAVRA/ PALAVRA/ PALAVRA/ CADERNO/ (a mãe foi explicando o significado de cada palavra)</p>	<p><i>Então, eu me lembro que sempre procurava (os significados das) palavras. Via, via palavras... (Por exemplo), eu via um livro ou gibi, como o do Pato Donald... Eu lia, via os balões, frases e via, comparava o desenho com a escrita, os balões (novamente) e tinha vontade (de saber os significados). Eu me perguntava sobre o que era aquilo (?) (que eu não sabia). Eu pegava o lápis, o caderno... Olhava, copiava as frases no caderno; as palavras... O caderno ficava cheio de palavras, (mas) como iam me ajudar (a entendê-las)? Quem (me ajudaria)? Eu tinha minha mãe... Eu pedia pra ela me ajudar e esperava ela terminar o trabalho em casa. Aí ela sentava comigo com calma, pegava o caderno, me mostrava (as coisas). Eu perguntava se ela podia ajudar e ela dizia que sim; me mostrava as palavras, como ler a palavra e ela interpretava pra mim, explicava. Aí eu entendia. (Assim) eu sabia (podia) escrever...</i></p>
<p>2.3 a relação com a professora da escola de surdos</p>	
<p>(1:244-248) PROFESSORA/ QUER/ EU/ FICAR/ SALA/ SURDOS/ SÓ/ TEMPO/ ATÉ/ ACABAR/ EU/ NÃO QUER/ VOLTAR/ POUCO/ PRIMEIRO/ OUTRO/ SURDOS/ ESCOLA/ OUVINTE/ 1^a-/ 2^a-/ 3^a-/ 4^a-/ FRENTE/ SÓ/ EU/ SÓ/ EU/ UM/ SURDO/ 1^a-/ MANHÃ/ 2^a-/ TARDE/ 3^a-/ 4^a-/ MANHÃ/ SÓ/ UM/ ANO/ TARDE/ SÓ/ UM/</p>	<p><i>A professora queria que eu ficasse na classe de surdos, só um tempo, até acabar (o ano letivo?). Eu não queria voltar para a escola de ouvintes. Eles estavam mais adiantados do que eu (?) e estava sozinho lá (na escola de ouvintes) (...)</i></p>
<p>(1:208-221) (...)/ 3^a-/ SÉRIE/ ACABAR/ ESCOLA/ CHEGAR/ CASA/ CALMA/ TARDE/ TODO DIA/ IGUAL/ (...) PROFESSORA/ ESCOLA/ SURDOS/ GRUPO/ PASSADO/ ELA/ QUER/ EU/ VOLTAR/ ESCOLA/ VOLTAR/ PORQUE/ EU/ FALAR/ EU/ FALAR/ VOCÊ/ PROFESSORA/ EU/ JÁ/ 3^a-/ SÉRIE/ ELA/ CHAMAR/ MINHA/ MÃE/ CONVERSAR/ PROFESSORA/ FALAR/ TUDO/ BEM/ ELA/ TAMBÉM/ QUER/ QUE/ EU/ VOLTAR/ ESCOLA/ DEPOIS/ EU/ VIR/ SALA/ PROFESSORA/ GRUPO/ SURDO/ ELA/ ESCREVER/ DEPOIS/ ELA/ ESCREVER/ EU/</p>	<p><i>Na 3^a. série, depois da escola, eu chegava em casa e os dias eram sempre iguais. (...) Um dia encontrei uma professora e ela queria que eu voltasse a estudar na escola de surdos. Aí ela chamou minha mãe pra conversar, falou tudo e minha mãe (aceitou). (Já na classe com os surdos), ela escrevia (na lousa?), eu olhava e copiava. Aí a professora se espantou! Mostrou para os outros alunos da sala, para outras professoras (o que eu já sabia) e eles também se admiraram. Isso porque eu já tinha feito 1^a., 2^a., e 3^a. séries e (mesmo tendo aprendido pouco), com o tempo, fui me desenvolvendo na escola de ouvintes.</i></p>

<p>VER/ COPIAR/ ESCREVER/ PROFESSORA/ ESPANTAR/ CHAMAR/ OUTROS/ SALA/ PESSOA/ PROFESSORAS/ MOSTRAR/ ELES/ VER/ NOSSA/ PORQUE/ EU/ JÁ/ 1ª-/2ª-/ 3ª-/ TAMBÉM/ POUCO/ APRENDER/ PALAVRAS/ TEMPO/ DESENVOLVER/ JÁ/ APRENDER/ ESCOLA/ OUVINTE/ VER/ COPIAR/ SEMPRE/ ESCREVER/ TODO DIA/ BOM/</p> <p>(2:41-49)/ ELA/ PROFESSORA/ VIU/ EU/ PASSADO/ ESCOLA/ GRUPO/ SURDO/ CHAMAR/ EU/ PERGUNTAR/ ELA/ PROFESSORA/ L-I-L-I-A/ CHAMAR/ CONHECER/ PROFESSORA/ PASSADO/ LEGAL/ EU/ ESCOLA/ JÁ/ CHAMAR/ MEU/ MÃE./ EU/ CHAMAR/ MÃE/ CONVERSAR/ ENCONTRAR/ MÃE/ ELA/ PROFESSORA/ QUER/ EU/ VOLTAR/ GRUPO/ SURDOS/ GRUPO/ ESCOLA/ EU/ DISSE/ TER/ MEU/ ESCOLA/ 3ª- SÉRIE/ JÁ/ OK!/ /MEU/ MÃE/ CONVERSAR/ MEU/ PROFESSORA/ OUTRA/ SOBRE/ ESCOLA/ EXPLICAR/ MINHA/ PROFESSORA/ DEIXAR/ ESCOLA/ MANDAR/ POUCO/ 10 HS/ SAIR/ ARRUMAR/ IR/ OUTRA/ ESCOLA/ PROFESSORA/ JUNTO/ MÃE/ LEVAR/ ESCOLA/ CAMBUÍ/ C-A-M-B-U-Í/ (...)</p> <p>(2: 109-110) /ELA (professora)/ QUER/ EU/ ESCOLA/ SÓ/ ELA/ ENSINAR/ GRUPO/ SURDO/ ELA/ FAZ/ ESPECIAL/ SURDOS/</p>	<p><i>Eu via, copiava as palavras... Sempre escrevia. Todos os dias. Era bom...</i></p> <p><i>A professora já tinha me visto antes, na escola dos surdos. (Eu perguntei o nome dela) e era Lília. Ela foi minha professora e era legal. (Ela queria que eu voltasse a estudar no grupo de surdos) e havia chamado minha mãe pra conversar (sobre isso). Aí eu disse que (já freqüentava) a 3ª. série (?). Minha mãe conversou com a outra professora (da classe de ouvintes) e explicou pra ela (que eu precisava sair mais cedo para freqüentar a escola para surdos). Então, minha mãe me levava pra lá. Era uma escola (no bairro) Cambuí.</i></p> <p><i>A professora queria que eu fosse à escola de surdos, em que ela dava aula.</i></p>
<p>CATEGORIA 3: Os amigos ouvintes e surdos</p>	
<p>3.1. a divisão dos amigos como ouvintes e surdos</p> <p>(2:34-37) /PASSADO/ EU/ TER/ AMIGOS/ SURDOS/ PORQUE/ EU /IR/ ESCOLA/ DENTRO/ ESCOLA/ ANTES/ PASSADO/ PEQUENO/ ENCONTRAR/ SURDOS/ NÃO/ SINAIS/ NADA/ DENTRO/ ESCOLA/ UM/ ANO/ SAÍ/ DEPOIS/ DEMORAR/ DEMORAR/ EU/ ENCONTRAR/ SURDOS/ MAS/ PROFESSOR/ OUVINTE/</p> <p>(1:62-67) /TER/ MEUS/ AMIGOS/ SURDOS/ TAMBÉM/ NÃO SABER/ SINAIS/ SÓ/ CONVERSAR/ POUCO/ MOSTRAR/ QUANDO/ LÁ/ VIR/ ENTRAR/ MEU/ AMIGO/ LÁ/ CONHECER/ LÁ/ (outros grupos) /ELES/ JÁ/ SABER/ SINAIS/ (...)</p> <p>(1:78-82) AMIGO /OUVINTE/ DIFÍCIL/ POUCOS/ SÓ/ CRIANÇAS/ BRINCAR/ CASA/ CASA/ CONVERSAR/ CONVERSAR/ POUCO/ POUCO/ APONTAR/ DIFÍCIL/ OUVINTE/ SÓ/ MAS/ MAIS/</p>	<p><i>No passado, eu tinha amigos surdos porque eu ia à escola, (mas antes disso) quando eu era pequeno não encontrava surdos. (Não via) sinais, nada, dentro da escola. Depois (?) demorou e eu encontrei mais surdos (?), (embora tivesse) professor ouvinte (?)</i></p> <p><i>Eu tinha amigos também que não sabiam sinais; só conversavam um pouco, mostravam (alguma coisa que queriam) (?) Quando meu amigo (me apresentou) ao grupo de surdos (associação) eles já sabiam sinais (...)</i></p> <p><i>É difícil ter amigo ouvinte... Tive poucos. Quando criança, só brincava, ficava em casa e conversava pouco (?). Eu apontava (para as coisas às quais me referia) e era difícil para o ouvinte (entender). Já</i></p>

<p>SURDOS/ CONVERSAR/ (rindo) /CONVERSAR/ LIBRAS/ DEMORADO/ LONGO/ CONVERSAR/ JEITO/ VIDA/ SURDO/</p>	<p><i>com os surdos era diferente. (Podíamos) conversar em libras, demoradamente, sobre a vida, o jeito do surdo!</i></p>
<p>(1: 209 –211) DEPOIS/ EU/ CASA/ VIZINHO/ AMIGO/ CONVERSAR/ BRINCAR/ (...)</p>	<p><i>Depois, eu (comecei a ir) na casa de um amigo vizinho (ouvinte?). Lá eu conversava, brincava (...)</i></p>
<p>3.2. os amigos surdos e a associação</p>	
<p>(1: 62-67)/TER/ MEUS/ AMIGOS/ SURDOS/ TAMBÉM/ NÃO SABER/ SINAIS/ SÓ/ CONVERSAR/ POUCO/ MOSTRAR/ QUANDO / LÁ/ VER/ ENTRAR/ MEU/ AMIGO/ LÁ/ CONHECER/ LÁ/ (outros grupos)/ ELES/ JÁ/ SABER/ SINAIS/ CONVERSAR/ DIFERENTE/ EU/ OLHAR/ VER/ ESPANTAR/ SINAIS/ DIFERENTE/ LEGAL/ EU/ PERGUNTAR/ SINAIS/ SINAIS/ SINAIS/ COISAS/ EU/ APRENDER/ EU/ GOSTAR/ ALEGRE/ MARAVILHOSO/</p>	<p><i>Eu tinha amigos também que não sabiam sinais; só conversavam um pouco, mostravam (alguma coisa que queriam) (?) Quando meu amigo (me apresentou) ao grupo de surdos (associação) eles já sabiam sinais, conversavam (de um jeito) diferente, legal... Eu perguntava um sinal, e mais outro, e mais outro! Fui aprendendo as coisas e fui gostando... Fui ficando alegre! Era maravilhoso!</i></p>
<p>(2: 53-88) /EU/ MORAR/ PERTO/ MINHA/ AMIGA./ ELA/ ANDAR/ LOCALIZAÇÃO/ MAIS OU MENOS/ 15 MINUTOS/ ANDAR/ EU/ ACOMPANHAR./ EU E ELA/ ESCOLA/ JUNTOS/ GRUPO/ SURDOS./ ANTES/ MINHA/ ESCOLA/ SAIR/ POUCO/ CEDO/ PROFESSORA/ DEIXAR/ COMBINAR/ ELA./ ATÉ/ UM/ MÊS/ SETEMBRO/ OUTUBRO/ NÃO LEMBRAR/ ACABAR/ PROFESSORA/ NÃO VER/ FALTAR/ MUITO/ DOENTE/ NUNCA MAIS/ ESCOLA/ LÁ/ ESPECIAL./ EU/ CONTINUAR/ MINHA/ ESCOLA/ 3ª- SÉRIE/ EU/ NÃO VAI/ MAIS/ ESCOLA/ GRUPO/ SURDOS/ EU/ ACABAR/ CONTINUAR/ MINHA/ ESCOLA/ SEMPRE/ 3ª-, 4ª/ EM DIANTE/ EU/ FALAR/ MÃE/ DEIXA/ EU/ AMIGO/ BRINCAR/ PERTO/ LEMBRA/ CASA/ DELE/ PERTO/ ENCONTRA/ /SURDOS/ ELES/ NÃO SABER/ SINAIS/ SINAIS/ SÓ/ MOSTRAR/ APONTAR/ NÃO TER/ SINAIS/ PARECE/ IDADE/ 12 ANOS/ EU/ SEMPRE/ ENCONTRAR/ CONVERSAR/ MOSTRAR/ COISAS./ ELE/ CONHECER/ AMIGOS/ DELE./ UM DIA/ CHEGAR/ CASA/ DELE/ AMIGO/ SURDO/ DOIS/ SURDOS./ EU/ NÃO CONHECER./ ELE/ CONHECER/ CHAMAR/ NÓS/ ENTRAR/ GRUPO/ ASSOCIAÇÃO./ QUER/ LEVAR/ EU/ VER/ JUNTO/ SURDOS./ EU/ VER/ DUAS PESSOAS/ CONVERSAR/ SINAIS/ USAR/ CONVERSAR./ EU/ ESPANTADO/ NÃO ENTENDER/ NADA./ ELE/ AMIGO/ TAMBÉM/ NÃO ENTENDER/ IGUAL./ NÓS/ PEQUENOS/ OUTROS/ JÓVENS/ GRANDES./ SABER/ SINAIS/ ANTES./ O QUE?/ SINAIS/ EU/ CURIOSO/ FUI/ APRENDER/ ONIBUS/ SINAIS/ DIFERENTES/ APRENDER./</p>	<p><i>Eu morava perto de uma amiga e andava mais ou menos uns quinze minutos pra acompanhá-la até sua casa. Íamos para a escola juntos e (freqüentávamos) a escola de surdos. Eu saía mais cedo da escola de ouvintes, já que a professora deixava. Estava combinado com ela. Até que em setembro ou outubro, não me lembro, a professora começou a faltar muito. Ficou doente. Nunca mais foi à escola especial (?). Eu continuei, então, a 3ª. série regular, na escola de ouvintes e não fui mais à escola com o grupo de surdos. Assim, prossegui meus estudos. (Numa outra ocasião), eu falei pra minha mãe deixar eu ir brincar perto da casa do meu amigo e encontrei outros surdos lá (?). Eles não sabiam sinais, só mostravam (as coisas), apontavam; não tinham sinais. Acho que eu estava com uns doze anos e quando nos encontrávamos, eu conversava com eles, mostrava as coisas. Eu conheci uns amigos deles (?). Aí, um dia, chegou na minha casa dois amigos surdos (com o outro amigo). Eu não os conhecia, mas meu outro amigo sim. Então, eles nos chamaram para que entrássemos na associação (de surdos). Queriam nos levar (até lá). Fomos (e quando cheguei lá) eu vi duas pessoas conversando em sinais. Fiquei espantado! Não entendia nada! O meu amigo também não... Nós éramos pequenos e os outros eram maiores, então sabiam os sinais. (Eu pensava): o que (é isso/ que estão falando)? Eu estava curioso e fui aprender. (Pegava) ônibus e ia. (Comecei a) aprender sinais diferentes. Eu tinha mais ou menos 14, 15 anos quando comecei a aprender os sinais. Esse amigo falou pra eu ir lá na associação e eu perguntei a hora e combinei com ele de ir. Perguntei pra minha mãe se ela deixava eu ir sozinho. Expliquei</i></p>

<p>MAIS OU MENOS/ EU/ COMEÇAR/ IDADE/ 14, 15/ COMEÇAR/ APRENDER/ SINAIS./ AMIGO/ FALAR/ IR/ LÁ/ ASSOCIAÇÃO./ EU/ PERGUNTAR/ HORA./ OK./ VOU/ FALAR/ MINHA/ MÃE/ SE/ ELA/ DEIXAR/ AVISAR/ MÃE/ EU/ SOZINHO/ EU/ EXPLICAR/ ELA/ ENTENDER/ LUGAR/ ONDE/ BAIRRO/ GRUPO/ SURDOS/ ASSOCIAÇÃO./ ELA/ ENTENDER/ PERGUNTAR/ EU/ FICAR/ JUNTO/ SURDOS/ OK/ PEDIR/ MÃE/ DINHEIRO/ ONIBUS/ IR/ CIDADE/ EU/ CHEGAR/ LÁ/ CIDADE/ PROCURAR/ LUGAR/ GRUPO/ SURDOS/ EU/ ESPANTAR/ CONVIDAR/ ENTRAR/ MOSTRAR/ CASA/ SUBIR/ SALA/ MUITOS/ SURDOS./ OI/ OI/ PEDIR/ POR FAVOR/ ENSINAR/ MIM/ SINAIS/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ EU/ IR/ APRENDER/ POUCO/ POUCO/ SINAIS./</p> <p>(2: 92-94) /SÓ.../ DEPOIS/ EU/ IR/ NESTE/ LUGAR/ APRENDER MUITO/ IR/ TODO DIA/ GOSTAR/ GRUPO/ SURDOS/ GOSTAR/ IDADE/ MAIS OU MENOS/ COMEÇAR/ 14, 15/ MAIS OU MENOS/ COMEÇAR/ ATÉ/ HOJE/</p>	<p><i>pra ela. Assim, entendeu que era uma associação, entendeu o lugar onde era e que eu ia ficar junto de outros surdos. Ela aceitou e eu pedi dinheiro para o ônibus. Então, fui (para o centro) da cidade. Eu cheguei lá e procurei o lugar do grupo de surdos. Fiquei mesmo espantado! Eles me convidaram pra entrar, mostraram a casa; subimos (em outro andar) para uma sala. Havia muitos surdos. Cumprimentamo-nos. Eu, então, pedi que fizessem o favor de me ensinar os sinais. Eu perguntava, perguntava e ia aprendendo aos poucos...</i></p> <p><i>Só... Depois eu fui nesse lugar (associação) e aprendi muito. Eu ia todo dia e gostava do grupo de surdos. Eu tinha mais ou menos uns 14 ou 15 anos. Comecei (nessa idade) e vou até hoje...</i></p>
---	---

CATEGORIAS DA NATUREZA DA LEITURA

CATEGORIA 4: A leitura: caminhos para a apropriação

<p>4.1. Com a língua de sinais</p>	
<p>(1:235-238) ATÉ/ DEPOIS/ LÁ/ CHAMAR/ OUTRA/ ESCOLA/ GRUPO/ SURDOS/ CHAMAR/ LÁ/ AJUDAR/ MAIS OU MENOS/ MAIS OU MENOS/ EU/ APRENDER/ PORQUE/ LÁ/ ENSINAR/ SURDOS/ IGUAL/ CRIANÇAS/ CRIANÇAS/ ESCREVER/ EU/ JÁ/ 1^a- 2^a- 3^a-/ JUNTO/ OUVINTE/ EU/ JÁ/ ENTENDER/</p>	<p><i>Na época em que eu fui chamado pra voltar à escola para surdos (?), eu aprendia mais ou menos lá. Porque os estudos eram pra criança (básicos) e eu já escrevia, já tinha feito 1^a, 2^a, e 3^a. séries com os ouvintes. Eu já entendia...</i></p>
<p>(1: 64-67) /ELES/ JÁ/ SABER/ SINAIS/ CONVERSAR/ DIFERENTE/ EU/ OLHAR/ VER/ ESPANTAR/ SINAIS/ DIFERENTE/ LEGAL/ EU/ PERGUNTAR/ SINAIS/ SINAIS/ SINAIS/ COISAS/ EU/ APRENDER/ EU/ GOSTAR/ ALEGRE/ MARAVILHOSO/</p>	<p><i>Eles sabiam os sinais e conversavam (de modo) diferente. Eu olhava e ficava espantado com os sinais. Era diferente! Legal... Eu perguntava vários sinais, várias coisas e aprendia. Eu gostava muito e ficava alegre! Era maravilhoso!</i></p>
<p>(1: 141-143) ESCOLA/ PRIMEIRO/ COMEÇAR/ GRUPO/ SURDOS/ DENTRO/ ESCOLA/ VER/ ESPANTAR/ SURDOS/ LEGAL/ COISAS/ APRENDER/</p>	<p><i>Eu comecei a (ter contato com) o grupo de surdos dentro da escola. Eu via e ficava espantado com os surdos. Era legal aprender as coisas!</i></p>
<p>(2:53-58) /CHEGAR/ ESCOLA/ VER/ TER/ SURDOS/ CONHECER./ COMEÇAR/ SALA/ ESPECIAL/ ESCREVER./ ESCREVER./ ELA/</p>	<p><i>Chegando na escola, eu conheci muitos surdos... Comecei a estudar na sala especial e escrevia, escrevia... A professora ensinava os surdos e escrevia</i></p>

<p>ENSINAR/ SURDOS/ ESCREVER/ LOUSA./ EU/ ENTENDER/ ELES/ NÃO/ PORQUE/ EU/ JÁ/ OUTRA/ ESCOLA/ ELES/ NÃO./ SÓ/ EU./ EU/ ESCREVER/ TODOS/ ESPANTADOS/ EU/ SABER/ APRENDER/ 3ª- SÉRIE/ ELES/ LER/ PALAVRAS/ NÃO./ MENORES/ MOSTRAR/ ESPANTAR./</p>	<p><i>na lousa, eu entendia, mas os outros alunos não, porque eu já tinha freqüentado a outra escola e eles não. Então, todos ficavam espantados porque eu já sabia (tinha freqüentado uma escola até 3ª. série). Eles não conseguiam ler as palavras e eu mostrava aos menores e eles se espantavam.</i></p>
<p>CATEGORIA 5: os materiais lidos: os gibis em destaque</p>	
<p>(1:154-163) /ENTÃO/ EU/ LEMBRA/ EU/ SEMPRE/ PROCURAR/ PALAVRA/ VER/ VER/ PALAVRA/ DEIXAR/ OUTRO/ LIVRO/ IGUAL/ G-I-B-I/ PATO DONALD/ EU LER/ VER/ BALÕES/ FRASES/ VER/ VER/ COMPARAR/ DESENHO/ ESCRITA/ BALÕES/ VER/ VER/ MAS/ VONTADE/ O QUE/ PROFUNDO/ (...)</p> <p>(2:128-129) EU/ TER/ VONTADE/ APRENDER/ PALAVRAS/ DEPOIS/ EU/ LER/ LIVROS/ G-I-B-I-S/</p>	<p><i>Então, eu me lembro que sempre procurava (os significados das) palavras. Via, via palavras... (Por exemplo), eu via um livro ou gibi, como o do Pato Donald... Eu lia, via os balões, frases e via, comparava o desenho com a escrita, os balões (novamente) e tinha vontade (de saber os significados). Eu me perguntava sobre o que era aquilo (?) (que eu não sabia)</i></p> <p><i>(...) eu tinha vontade de aprender mais palavras, ler livros, gibis...</i></p>
<p><i>CATEGORIA 6: a relação entre leitura, escrita, desenho e LIBRAS</i></p>	
<p>(2:134-135) /ENTÃO/ EU/ LER/ LER/ LER/ DESENHAR/ VER/ MAS/ EU/ PRECISAR/ LER/ PALAVRAS/</p> <p>(1:155-159) (...) LIVRO/ IGUAL/ G-I-B-I/ PATO DONALD/ EU LER/ VER/ BALÕES/ FRASES/ VER/ VER/ COMPARAR/ DESENHO/ ESCRITA/ BALÕES/ VER/ VER/ (...)</p> <p>(1:200-202) PALAVRA/ CERTO/ EU/ COMPARAR/ OLHAR/ VER/ ENTENDER/ MÃE/ CERTO/ FÁCIL/ OUTROS/ DIFÍCIL/.</p> <p>(2:139-142) SIM/ DIFÍCIL/ EU/ JOVEM/ COMEÇAR/ IDADE/ APRENDER/ PALAVRAS/ NÃO SABER/ OLHAR/ O QUÊ?/... EU/ COMPARAR/ PALAVRA/ TAMBÉM/ PROCURAR/ DICIONÁRIO/ O QUE/ SIGNIFICADO/ PENSAR/ SINAL/ AH/ LEMBRAR/ FIGURA (...)</p>	<p><i>Então, eu lia, lia, lia e desenhava para ver (o significado das palavras), mas eu precisava ler (efetivamente/ diretamente) as palavras.</i></p> <p><i>(Por exemplo), eu via um livro ou gibi, como o do Pato Donald... Eu lia, via os balões, frases e via, comparava o desenho com a escrita, os balões (novamente) e tinha vontade (de saber os significados).</i></p> <p><i>Eu comparava as palavras. Olhava, via, entendia (o que minha mãe fazia). Com os outros, isso era difícil.</i></p> <p><i>Sim, era difícil quando eu era jovem e ia aprender as palavras. Não sabia (o que elas significavam). Eu comparava as palavras e também procurava no dicionário os significados delas. Pensava no sinal (correspondente) e me lembrava da imagem...</i></p>
<p>2º. Período: A vida de adulto: a possibilidade de inserção no mundo</p>	
<p>(1:114-119) /SIM/ JÁ/ SABER/ PORQUE/ EU/</p>	<p><i>Sim, já sabia, porque eu e minha esposa (também</i></p>

<p>MINHA/ ESPOSA/ SURDOS/ CONVERSAR/ MEU/ FILHO/ ELE/ OLHAR/ VER/ SINAIS/ ELE/ APRENDER/ COMUNICAR/ DESENVOLVER/ ELE/ SINAIS/ NÃO CONHECER/ DÚVIDA/ PERGUNTAR/ IR/ APRENDENDO/ MAIOR/ MAIS/ IGUAL/ OUVINTE/.../ IGUAL/ OUVINTE/ CRIANÇA/ (rindo) (...)</p>	<p><i>surda) conversamos com o meu filho (ouvinte) e ele vê os sinais e aprende a se comunicar; desenvolve-se. Se ele tem alguma dúvida, pergunta e vai aprendendo (assim como) um ouvinte. (É a mesma coisa; como qualquer outra) criança...</i></p>
<p>(1:268-274) /PASSADO/ EU/ TRABALHAR/ OUTRO/ FÁBRICA/ PRIMEIRO/ SAIR/ SEGUNDO/ B-O-S-H/ SAIR/ AGORA/ CEPRE/ CHAMAR/ SURDOS/ VIR/ PERGUNTAR/ QUEM/ QUER/ TRABALHAR/ INSTRUTOR/ SURDO/ DENTRO/ CEPRE/ EU/ PENSAR/ LEGAL/ EXPLICAR/ TRABALHAR/ CRIANÇAS/ ADULTOS/ SURDOS/ ENSINAR/ SINAIS/ ELES/ SURDOS/ APRENDER/ EU/ QUERO/ EU/ ACEITAR/ COMEÇAR/ TRABALHAR/ INSTRUTOR/ SINAIS/ ENSINAR/ SALAS/ GRUPOS/ 1994/ ATÉ/ HOJE/</p>	<p><i>No passado, eu trabalhava em outro (emprego); numa fábrica. Depois eu saí e comecei a trabalhar na B.. Aí saí e agora estou no C. que queria contratar um instrutor surdo e eu supus que seria bom trabalhar com crianças, adultos surdos, ensinar os sinais para os surdos aprenderem. Resolvi aceitar, então comecei a trabalhar como instrutor de sinais, a ensinar, desde 1994 até hoje.</i></p>
<p>(2:92-94) /SÓ.../ DEPOIS/ EU/ IR/ NESSE/ LUGAR/ APRENDER MUITO/ IR/ TODO DIA/ GOSTAR/ GRUPO/ SURDOS/ GOSTAR/ IDADE/ MAIS OU MENOS/ COMEÇAR/ 14, 15/ MAIS OU MENOS/ COMEÇAR/ ATÉ/ HOJE/</p>	<p><i>Só... Depois eu fui nesse lugar (associação) e aprendi muito. Eu ia todo dia e gostava do grupo de surdos. Eu tinha mais ou menos uns 14 ou 15 anos. Comecei (nessa idade) e vou até hoje...</i></p>
<p>(2:143-146) HOJE/ GOSTAR/ LER/ JORNAL/ REVISTA/ HISTÓRIAS/ CINEMA/ UM POUCO/ LEGENDA/ SEMPRE/ PROCURAR/ DICIONÁRIO/ SIGNIFICADO/ PALAVRAS/ COMPARAR/ SINAL/ PORTUGUÊS/ GOSTAR/ TRABALHAR/ CRIANÇAS/ ENSINAR/ CONTAR HISTÓRIAS</p>	<p><i>Hoje eu gosto de ler jornal, revista, histórias... (Gosto de) cinema, um pouco, com legenda. Sempre procuro nos dicionários o significado das palavras e comparo o sinal com o Português. Gosto de trabalhar com crianças e ensiná-las. (Gosto de) contar histórias (pra elas).</i></p>

Anexo 3 - Transcrição e Tradução da entrevista realizada Ângelo em 28/06/2005¹²¹

Obs: Primeiramente tem-se a transcrição em LIBRAS (feita pela intérprete¹²²) para garantir a visualização do processo de interlocução original. Abaixo de cada seguimento da entrevista, em itálico, a tradução para o Português (feita pela pesquisadora), considerando os possíveis desvios de sentido que toda prática de tradução implica, com a intenção de garantir a compreensão dos leitores não conhecedores/ familiarizados com a LIBRAS.

Legenda da transcrição: (entre parênteses): estão gestos ou comportamentos dos interlocutores, /ENTRE BARRAS E LETRAS MAIÚSCULAS/, estão os sinais da LIBRAS ; *em itálico* está a tradução para o Português, quando necessário; sinal de interrogação entre parênteses (?) quando os sentidos foram bastante fragilizados pela tradução e (*entre parênteses e itálico*) estão as complementações lingüísticas do discurso para melhor entendimento do leitor.

¹²¹ A numeração das linhas (a partir da próxima página) foi feita neste Anexo de maneira apenas ilustrativa, não correspondendo à numeração de linhas utilizada para a construção do Anexo 2. Houve mudanças na formatação do texto a seguir, a partir das entrevistas originais, não havendo coincidência com a numeração das linhas das sessões de entrevistas (na íntegra), utilizadas pela pesquisadora.

¹²² As palavras estão em letra maiúscula, identificando que existem sinais correspondentes em LIBRAS. A separação por hífen refere-se às palavras realizadas através da dactilologia, durante o diálogo. As frases estão estruturadas conforme o uso em LIBRAS.

1 **Pesquisadora:** /OI/ BOM/ (sorri)
2 *Oi, tudo bom?*
3 **Ângelo:** /OI/ BOM/ PRAZER/ CONHECER/(sorrindo)
4 *Oi. Tudo bom. Prazer em conhecê-la.*
5 **Pesquisadora:** /PRAZER/ MEU/ CONHECER/ VOCÊ/
6 *O prazer é meu em conhecer você.*
7 /EU/ NERVOSA/ MEDO/ PORQUE/ LIBRAS/ POUCO/ INTÉRPRETE/ FALTOU/ NOSSA/
8 *Eu estou nervosa porque não sei muito bem a LIBRAS e a intérprete faltou. Nossa!*
9 **Ângelo:** /SACO/ AQUI/ NÃO TER/ INTERPRETE/ NÃO TER/ EU/ SOZINHO/
10 *Poxa! Aqui não tem intérprete... Estou sozinho!*
11 **Pesquisadora:** SOZINHO (concorda com a cabeça)/ OUTRA VEZ/ QUERER/ DEMORAR
12 (fazendo o sinal Língua de Sinais) / PORQUE/ EU/ ENTENDER/ DEMORAR/ MELHOR/
13 BOM/
14 *É... Está sozinho. Vamos outra vez: eu peço que façamos (os sinais) devagar porque eu vou*
15 *entender. É melhor devagar. Tá bom?*
16 **Ângelo:** /OK/ JÓIA/
17 **Pesquisadora:** /LIBRAS/ MEU/ POUCO/ EU/ APRENDER/ PASSADO/ PRECISAR/
18 SEMPRE/ INTÉRPRETE/ MAS/ HOJE/ FALTAR/ PORQUE (faz interrogação com a expressão
19 facial)
20 *É... Minha Língua de Sinais é insuficiente. Eu aprendi no passado, mas preciso sempre de*
21 *intérprete e hoje ela faltou. Não sei porque...*
22 **Ângelo:** /JÓIA/ VOCÊ/ SOZINHO/ DAR/ COMUNICAÇÃO/ TROCAR/ MELHOR/
23 INTÉRPRETE/ NÃO PRECISAR/ INTÉRPRETE/ NÃO PRECISAR/ TIRAR/
24 *Jóia. Tudo bem, você sozinha. Dá para nos comunicarmos, fazermos trocas. É melhor. Não*
25 *precisa de intérprete. Não precisa...*
26 **Pesquisadora:** /COMUNICAÇÃO/ MELHOR/ BATE PAPO/ OBRIGADO/ OBRIGADO/
27 *É... A comunicação é melhor no bate papo. Muito obrigada.*
28 **Ângelo:** /JÓIA/
29 **Pesquisadora:** /VOCÊ/ OPINIÃO/ EU/ QUERER/ VOCÊ/ PACIÊNCIA/ COMIGO/
30 *Eu quero as suas opiniões... Você precisa de paciência comigo!*
31 **Ângelo:** /OK/
32 **Pesquisadora:** /COMEÇAR/ FALAR/ PESQUISA/ DOUTORADO/ UNICAMP/ U-N-I-C-A-
33 M-P/ CONHECER/
34 *Vou começar a falar da pesquisa de doutorado na Unicamp. Você conhece a Unicamp?*
35 **Ângelo:** /CONHECER/
36 *Conheço.*
37 **Pesquisadora:** /CAMPINAS/
38 *Em Campinas.*
39 **Ângelo:** /CAMPINAS (concorda com a cabeça)/
40 *Sim, fica em Campinas.*
41 **Pesquisadora:** /DOUTORADO/ PESQUISA/ QUERER/ MOSTRAR/ GRUPO/ OUVINTE/
42 SURDO/ TAMBÉM/ IMPORTANTE/ COMO/ HISTÓRIA/ VERDADE/ HISTÓRIA/
43 VERDADE/ DESENVOLVIMENTO/ LEITURA/ SURDO/ ENTENDER/
44 *Com a pesquisa de doutorado, eu pretendo mostrar ao grupo de ouvintes, e surdos também,*
45 *como é a história verdadeira de desenvolvimento da leitura dos surdos, entendeu?*

- 46 **Ângelo:** /JÓIA/ OK/
 47 **Pesquisadora:** /EU/ QUERER/ ANUNCIAR/ DEPOIS/ COMO/ IMPORTANTE/
 48 DESENVOLVER/ LEITURA/ SURDO/ JEITO/ SURDO/ LER/ IMPOSIÇÃO/ GRUPO/
 49 OUVINTE/ PORQUE/ OUVINTE/ PRECISA/ OBEDECER/ JEITO/ SURDO/ LER/
 50 DIFERENTE/ JEITO/ OUVINTE/ ENTENDER/
 51 *Pretendo (com a pesquisa) divulgar depois como é importante o desenvolvimento da leitura no*
 52 *caso do surdo; como é o jeito surdo de ler, considerando a imposição do grupo ouvinte. O jeito*
 53 *do surdo ler precisa obedecer o ouvinte e é diferente, ao mesmo tempo, entendeu?*
 54 **Ângelo:** /ENTENDER/
 55 *Entendi.*
 56 **Pesquisadora:** /COMO/ SINAL/ O-B-J-E-T-I-V-O/ SINAL/ (faz interrogação com a expressão
 57 facial)
 58 *Como é o sinal de objetivo?*
 59 **Ângelo:** /OBJETIVO/ (faz o sinal correspondente)
 60 **Pesquisadora:** /OBJETIVO/ (imita o sinal feito)
 61 **Pesquisadora:** /MEU/ OBJETIVO/ PESQUISAR/ ENTENDER/
 62 *O meu objetivo é pesquisa isso, entendeu?*
 63 /ESPERAR/ EU/ TER/ LISTA/ PERGUNTAS/ VER/ LER/ PODER/ ESPERAR/ (começa a ler
 64 suas anotações)
 65 *Espere um pouco. Eu tenho uma lista de pesquisa. Vou ver, ler... Espere um pouco.*
 66 **Ângelo:** /JÓIA/
 67 **Pesquisadora:** /PRIMEIRO/ PRIMEIRO/ EU/ QUERER/ FALAR/ IMPORTANTE/ SE/ VOCÊ/
 68 QUERER/ INCLUSÃO/ TAMBÉM/ (faz interrogação com a expressão facial) MUITO/
 69 IMPORTANTE/ PORQUE/ ANUNCIAR/ DIFÍCIL/ GRUPO/ OUVINTE/
 70 *Primeiro (item) eu gostaria de falar que é importante saber se você quer inclusão também (por*
 71 *exemplo)... Muito importante (saber) porque a divulgação/ disseminação disso é difícil sobre o*
 72 *grupo ouvinte.*
 73 **Pesquisadora:** /SURDO/ DESCULPA/ SURDO/ PESQUISA/ NÃO/ TER/ QUASE/
 74 PESQUISA/ DESENVOLVIMENTO/ LEITURA/ SURDO/ NÃO/ TER/ INGLATERRA/ NÃO/
 75 TER/
 76 *Sobre o (Grupo) surdo, desculpe. Quase não temos pesquisas sobre o desenvolvimento da leitura*
 77 *dos surdos. Até na Inglaterra (Europa) quase não tem...*
 78 **Pesquisadora:** /SEGUNDO/ TÍTULO/ T-Í-T-U-L-O/ PESQUISA/ TÍTULO/ SINAL (faz
 79 expressão de dúvida sobre o último sinal para Ângelo).
 80 *Segundo (item): o título da pesquisa...*
 81 **Ângelo:** /CERTO/
 82 **Pesquisadora:** /HISTÓRIA/ VERDADE/ LEITURA/ DESENVOLVIMENTO/ SURDO/
 83 DESENVOLVIMENTO/ LEITURA/ PESSOA/ LEITURA/ PESSOA/ SURDA/ TÍTULO/
 84 *É a respeito das histórias originais de desenvolvimento da leitura pela pessoa surda. Esse é o*
 85 *título...*
 86 **Ângelo:** /OK/ (faz afirmação com a cabeça).
 87 **Pesquisadora:** /TRÊS/ IMPORTANTE/ VOCÊ/ CONHECER/ SABER/ VOCÊ/ FALAR/
 88 DIZER/ SEGREDO/ PRONTO/ ACABAR/ EU/ MOSTRAR/ NADA/ NADA/ SÓ/ MOSTRAR/
 89 O QUE/ VOCÊ/ AUTORIZAR/ ENTENDER/

- 90 *Terceiro (item): importante você saber... O que você disser será divulgado se você autorizar,*
 91 *entendeu?*
- 92 **Ângelo:** /JÓIA/ ENTENDER/ (sorri e faz afirmação com a cabeça)
- 93 **Pesquisadora:** (sorrindo) /SEGREDO/ NOSSO/ MOSTRAR NADA/ BOM/ OK/
 94 *É segredo nosso. Não vou mostrar nada (que você não queira), tá bom? Ok?*
- 95 **Ângelo:** /JÓIA/
- 96 **Pesquisadora:** /QUATRO/ QUATRO/ EU/ PENSAR/ BOM/ COMBINAR/ ENCONTRAR/
 97 NÓS/ DEPOIS/ AGORA/ NÓS/ PODER/ COMBINAR/ DE NOVO/ DE NOVO/
 98 ENCONTRAR/ AQUI/ PORQUE/ EU/ PENSAR/ UM/ ENTREVISTA/ CONVERSAR/
 99 POUCO/ TALVEZ/ UM/ TALVEZ/ DOIS/ TALVEZ/ TRÊS/ DE NOVO/ BOM/ (faz
 100 interrogação com a expressão facial)
- 101 *Quarto (item): eu penso que é bom combinar agora o nosso encontro pra depois. Nós podemos*
 102 *combinar (datas) para os vários encontros aqui, porque eu pensei eu conversar numa entrevista,*
 103 *mas é pouco; então talvez mais duas ou três (sessões) sejam suficientes. Ta bom?*
- 104 **Ângelo:** /JÓIA/ BOM/ JÓIA/
 105 *Jóia. Ta bom...*
- 106 **Pesquisadora:** /VOCÊ/ PODER/ (faz interrogação com a expressão facial)
- 107 **Ângelo:** /BOM/ PODER/
 108 *Ta bom. Eu posso, sim.*
- 109 **Pesquisadora:** /TALVEZ/ UMA/ HORA/
 110 *Talvez dure uma hora (cada)...*
- 111 **Ângelo:** / OK/
- 112 **Pesquisadora:** /BOM/ (faz interrogação com a expressão facial)
- 113 **Ângelo:** /JÓIA/ CERTO/
- 114 **Pesquisadora:** /VOCÊ/ ENTENDER/ VOCÊ/ ENTENDER/ MEU/ SINAL/ (faz interrogação
 115 com a expressão facial)
- 116 *Você está entendendo meus sinais?*
- 117 **Ângelo:** JÓIA, ENTENDI.
- 118 **Pesquisadora:** /DESCULPA/ HOJE/ EU/ FALAR/ ELE/ (aponta em direção a alguém) G-I-L-B-
 119 E-R-T-O/ GRAVAR/ CONVERSA/ FALAR/ COPIAR/ CD/ VOCÊ/ O QUE/ NÓS/
 120 CONVERSAR/ PORQUE/ EU/ MUDAR/ DESCULPA/ DEPOIS/ EU/ PRECISAR/
 121 ESCREVER/ TUDO/ VOCÊ/ CONVERSAR/ LIBRAS/ RÁPIDO/ (sorrindo) ESPERAR/
 122 CALMA/ OLHA/ DUAS/ CÂMERAS/ EU/ VER/ ESCREVER/ ENTENDER/
 123 *Desculpe-me mesmo... Hoje eu falei com o Gilberto pra gravar a nossa conversa. Falei pra ele*
 124 *copiar (a entrevista) em CD com você... O que nós conversamos... Porque eu mudo... Desculpas.*
 125 *Depois eu preciso escrever tudo... Você conversa em LIBRAS muito rápido. Espere... Calma...*
 126 *Veja eu tenho que olhar pra filmagem e transcrever (depois), entendeu?*
- 127 **Ângelo:** /OK/ (faz afirmação com a cabeça)
- 128 **Pesquisadora:** /EU/ PRECISAR/ COPIAR/ BOM/ (faz interrogação com a expressão facial)
 129 *Eu preciso copiar (em CD). Ta bom?*
- 130 **Ângelo:** /BOM/ JÓIA/
- 131 **Pesquisadora:** /COMEÇAR/ ENTREVISTA/ CONVERSAR/ AGORA/ EU/ QUERER/
 132 CONHECER/ SEU/ VIDA/ PRIMEIRO/ NOME/ TODO/
 133 *Vamos começar a entrevista (sorri), a conversar, agora... Eu gostaria de conhecer a sua vida.*
 134 *Primeiro, o seu nome todo.*

- 135 **Ângelo:** /NOME/ MEU/ A-N-T-Ô-N-I-O/ C-A-M-P-O-S/ A-B-R-E-U/ SINAL/ (faz a
136 configuração de mão em L e o ponto de articulação na testa, igual sinal de Alemanha) /PORQUE/
137 MEU/ ROSTO/ PARECE/ ALEMANHA/
138 *Meu nome é Ângelo e meu sinal é este porque meu rosto parece alemão.*
- 139 **Pesquisadora:** ÂNGELO (imita o sinal feito na testa).
140 **Ângelo:** /EUROPA/ SURDO/ PENSAR/ EU/ PERGUNTA/ VOCÊ/ NASCER/ ALEMANHA/
141 EU/ FALAR/ RESPONDER/ BRASIL/ DIFERENTE/ ROSTO/ AMARELO/ OLHO/ AZUL/
142 (aponta para as suas características no rosto) /POR ISSO/ SINAL/ IGUAL/ /ALEMANHA/ OK/
143 *É... Os surdos pensam que eu sou europeu e perguntam: você nasceu na Alemanha? Eu falo que*
144 *nasci no Brasil, mas sou diferente: rosto claro, olho azul, por isso meu sinal é igual ao de*
145 *Alemanha, ok?*
- 146 **Pesquisadora:** /OK/VOCÊ/ SEU/ MÃE/ OU/ PAI/ SURDO/ TAMBÉM/
147 *Ok... Sua mãe e seu pai são surdos também?*
- 148 **Ângelo:** /NÃO/ OUVINTE/.
149 *Não. São ouvintes.*
- 150 **Pesquisadora:** /OUVINTE/ DOIS/ OUVINTE/
151 *Ah... Ouvintes . Os dois são ouvintes...*
- 152 **Ângelo:** /SIM/ DOIS/ MÃE/ PAI/ OUVINTE/ PORQUE/ CASAR/ PRIMO/ MEU/ PRIMO/
153 TAMBÉM/ SURDO/ MEU/ AVÓ/ SURDO/ METADE/ PERDEU/ TER/ IRMÃ/ SURDO/ UM/
154 SURDO/ IRMÃ/ TOTAL/ CINCO/ NÓS/ QUATRO/ EU/ TOTAL/ CINCO/ UM/ MULHER/
155 SURDO/
156 *Sim... Os dois: meu pai e minha mãe são ouvintes, porque eram primos e se casaram (daí a*
157 *surdez na família, em sua opinião). Meu primo também é surdo, minha avó era surda... Perdeu*
158 *metade da audição. Tenho uma irmã surda. No total, somos em cinco: quatro (irmãos) e mais*
159 *eu... No total, cinco, sendo uma mulher surda.*
- 160 **Pesquisadora:** /IRMÃO/ (faz interrogação com a expressão facial)
161 **Ângelo:** /IRMÃ/ SURDO/ EU/ NASCER/ SURDO/ FAMÍLIA/ SANGUE/ MISTURADO/ G-E-
162 N-Ê-T-I-C-A/ MISTURADO/ SANGUE/ FAMÍLIA/ EU/ COMECEI/ ESCOLA/ IDADE/
163 ONZE/ IDADE/
164 *Tenho uma Irmã surda. Eu nasci surdo, numa família com problemas consangüíneos... E eu*
165 *comecei a freqüentar a escola com onze anos de idade.*
- 166 **Pesquisadora:** /ONZE/ VOCÊ/ COMEÇAR/ ESCOLA/ (faz interrogação com a expressão
167 facial)
168 *Você tinha onze anos quando COMEÇAR a freqüentar a escola?*
- 169 **Ângelo:** /IDADE /ONZE/ COMEÇAR/ ONZE/ LUGAR/ RIO DE JANEIRO/ INES/
170 *Sim, comecei (a estudar) com onze anos de idade, no Rio de Janeiro, no INES¹²³.*
- 171 **Pesquisadora:** /ESPECIAL/ ESPECIAL/ OU/ INCLUSÃO/ (faz interrogação com a expressão
172 facial, não reconhecendo o sinal correspondente a INES)
173 *Era uma escola especial (só) ou havia inclusão?*
- 174 **Ângelo:** /ESPECIAL/ ESPECIAL/ INES/ RIO DE JANEIRO/ LÁ/ SETE/ ANOS/ /TERMINOU/
175 PRONTO/ FORMAR/ MUDAR/ BELO HORIZONTE/ COMEÇAR/ ESCOLA/ /ESTUDAR/
176 COM/ OUVINTE/ ANTES/ INCLUSÃO/ JUNTO/ OUVINTE/ EU/ SURDO/ UM/ /JÁ/ CINCO/
177 ANOS/ DEPOIS/ ESTUDAR/ PARAR/ VOLTAR/ TRABALHAR/ MAIS/ /ASSOCIAÇÃO/

¹²³ Refere-se ao Instituto Nacional de Educação de Surdos.

178 SURDOS/ TRABALHO/ VOLUNTÁRIO/ QUASE/ VINTE E SETE/ ANOS/ /DEPOIS/
 179 VOLTAR/ ESTUDAR/ SUPLETIVO/ PORQUE/ SUPLETIVO/ ESTUDAR/ TER/
 180 /INTÉRPRETE/ FÁCIL/ ANTES/ PROFESSOR/ SÓ/ ORAL/ LEITURA LABIAL/ EU/ NÃO
 181 ENTENDIA/ NADA/ TER/ INTÉRPRETE/ FÁCIL/ COMUNICAR/ DEPOIS/ ESTUDAR
 182 /FACULDADE/ A. (mostra sinal)/ BELO HORIZONTE/ COMEÇAR/ /ESTUDAR/ HISTÓRIA/
 183 PORQUE/ HISTÓRIA/ HISTÓRIA/ MUITO/ PESQUISA/ SURDO/ /TEM/ BRASIL/
 184 HISTÓRIA/ POUCO/ TEM/ FORA/ FRANÇA/ EUA/ INGLATERRA/ /HISTÓRIA/ MUITO/
 185 SURDO/ AQUI/ BRASIL/ VER/ AULA/ ENSINAR/ X/ /HISTÓRIA/ MUDA/ PESQUISA/
 186 SURDO/ EXEMPLO/ ASSOCIAÇÃO/ TEM/ CULTURA/ /HISTÓRIA/ COISAS/ EU/
 187 APROVEITAR/ ESTUDO/ AGORA/ COMEÇAR/ /EXPERIMENTAR/ TRÊS/ ANOS/ NÃO
 188 SEI/ SÓ ISSO/

189 *Era uma escola especial... O INES no Rio de Janeiro. Estudei sete anos lá e me formei. Aí mudei*
 190 *para Belo Horizonte, onde comecei a estudar numa escola com ouvintes, antes da (chamada)*
 191 *inclusão, mas junto com ouvintes (?). Eu era sozinho; um só! Cinco anos depois eu parei de*
 192 *estudar e voltei a trabalhar e fazia trabalho voluntário na Associação de Surdos, por quase vinte*
 193 *e sete anos... Depois voltei a estudar no supletivo, porque o supletivo tinha intérprete. É fácil...*
 194 *Antes, o professor só oralizava e eu não entendia nada. Com intérprete é mais fácil se*
 195 *comunicar. Depois eu comecei estudar História (curso) na faculdade A. (nome mantido em*
 196 *sigilo), em Belo Horizonte, porque História tem muita pesquisa e temos poucas (pesquisas).*
 197 *sobre os surdos. No Brasil temos poucas (pesquisas)... Lá fora tem: França, E.U.A., Inglaterra...*
 198 *Tem muitas histórias sobre os surdos. Aqui no Brasil eu assisto aula na faculdade e ela ensina;*
 199 *daí (pode) mudar (o rumo) das pesquisas com o surdo. Um exemplo: na Associação (aprende-se*
 200 *sobre) a cultura (dos surdoS), história, várias coisas. Eu aproveito os estudos agora. Comecei a*
 201 *experimentar (isso). São três anos (?). Não sei... Só isso.*

202 **Pesquisadora:** /AGORA/ VOCÊ/ JÁ/ ESTUDAR/ HISTÓRIA/ VERDADE/ HISTÓRIA/
 203 AGORA/ (faz interrogação com a expressão facial)
 204 *Agora você estuda História? É mesmo?*

205 **Ângelo:** /SIM/ AGORA/ EU/ ESTUDAR/ HISTÓRIA/
 206 *Sim, agora eu estudo História.*

207 **Pesquisadora:** /CULTURA/ COMEÇAR/ O QUE/ QUANDO/ DEPOIS/ OU/ ANTES/
 208 PASSADO/ (faz interrogação com a expressão facial)
 209 *Sobre a cultura (dos surdos), você COMEÇAR (a dar relevância) quando?*

210 **Ângelo:** /AGORA/ COMEÇAR/ FACULDADE/ 2005/ COMEÇAR/ (interpretando o termo
 211 Cultura como Curso, uma vez que existe diferença regional - Campinas/ Belo Horizonte - para a
 212 sinalização dos termos)
 213 *Agora em 2005 eu comecei a Faculdade.*

214 **Pesquisadora:** /2005/
 215 *Tá, em 2005...*

216 **Ângelo:** /SIM/ 2005/ COMEÇAR/ JÁ/ SEIS/ MESES/
 217 *Sim, em 2005, já há seis meses...*

218 **Pesquisadora:** /GOSTAR/ VOCÊ /CURSO/ BOM/ (faz interrogação com a expressão facial)

219 **Ângelo:** /ÓTIMO/ BOM/ TER/ INTÉRPRETE/ MAIS/ FÁCIL/ SE/ INTÉRPRETE/ NADA/
 220 /NADA/ EU/ NÃO ENTENDER/

221 *Ótimo. O curso é bom. Tem intérprete e fica mais fácil. Se não tem intérprete, não entendo nada.*

222 **Pesquisadora:** /TER/ INTÉRPRETE/ (faz interrogação com a expressão facial)

223 *Tem intérprete?*

224 **Ângelo:** /TER/ INTÉRPRETE/ SE/ INTÉRPRETE/ NÃO TER/ NÃO DÁ/ COMUNICAÇÃO/
225 INTÉRPRETE/ TER/ FÁCIL/ PORQUE/ TER/ PROFESSOR/ MUITA/ MATÉRIA/ SETE/
226 PROFESSOR/ ENSINA/ LEITURA/ APRENDER/ EDUCAÇÃO/ GEOGRAFIA/ HISTÓRIA/
227 FILOSOFIA/ TUDO/ APRENDER/ BOM/ BOM/ GOSTAR/ MUITO/ JÓIA/

228 *Tem intérprete. Se não tivesse intérprete, não seria possível a comunicação. Com intérprete é*
229 *mais fácil, porque tem muitos professores, matérias... Tem sete professores que ensinam, (pedem)*
230 *leituras, etc. Eu aprendo geografia, história, filosofia, tudo. Aprender é muito bom. Estou*
231 *gostando muito. É jóia!*

232 **Pesquisadora:** /EU/ PERGUNTAR/ VOCÊ/ ORALIZAR/ LEITURA LABIAL

233 *Eu pergunto pra você: você foi oralizado? Tem leitura labial?*

234 **Ângelo:** /MAIS OU MENOS/ 100%/ ORALIZADO/ LEITURA LABIAL/ NÃO TEM/
235 /DIFÍCIL/ MAIS/ FÁCIL/ PALAVRA/ PALAVRA/ PALAVRA/

236 *Mais ou menos. Não tenho leitura labial em cem por cento. É difícil... Mais fácil é (quando*
237 *acompanho) palavra por palavra (?).*

238 **Pesquisadora:** /DIFÍCIL/ (movimenta a cabeça com expressão de afirmação)

239 *É difícil mesmo...*

240 **Ângelo:** /RÁPIDO/ NÃO DAR/ (movimenta a cabeça com expressão de negação)

241 *Rápido (a leitura) não dá.*

242 **Pesquisadora:** /ENTENDER/

243 *Entendi.*

244 **Ângelo:** /FALAR/ PALAVRA/ PALAVRA/ NÃO ADIANTAR/ EU/ PREFIRIR/ LÍNGUA DE
245 SINAIS/ MAIS/ FÁCIL/

246 *Falar palavra por palavra não adianta. Eu prefiro em Língua de Sinais. É mais fácil...*

247 **Pesquisadora:** /LÍNGUA DE SINAIS/ (movimenta a cabeça com expressão de afirmação)

248 *É... Em Língua de Sinais...*

249 **Ângelo:** /TAMBÉM/ TRABALHAR/ JUNTO/ AMIGO/ TRABALHAR/ AMIGO/ ORAL/ ELE/
250 /FALAR/ FALAR/ FALAR/ SIMPLES/

251 *Eu também trabalho junto com amigos e eles falam (oralizam), (mas) falam (de maneira)*
252 *simples.*

253 **Pesquisadora:** (movimenta a cabeça com expressão de afirmação) /ANTES/ VOCÊ/ QUANDO/
254 /COMEÇAR/ VOCÊ/ CRIANÇA/ DIFÍCIL/ FONO/ (faz interrogação com a expressão facial)
255 TRABALHAR/ JUNTO/ FONO/

256 *Sei... No passado, quando criança, você (tinha) dificuldades com o trabalho de fonoaudiologia?*
257 *Você (fez terapia) com fono?*

258 **Ângelo:** /NUNCA/ (com expressão de riso)

259 **Pesquisadora:** /NUNCA/ / (faz interrogação com a expressão facial)

260 **Ângelo:** /TER/ ESCOLA/ RIO DE JANEIRO/ INES/ TER/ GRUPO/ SURDO/ MAIS OU
261 MENOS/ SEISCENTOS/ SURDO/ ENTENDER/ (faz interrogação com a expressão facial)

262 /INES/ GRANDE/ TER/ GRUPO/ SURDO/ PROFUNDO/ GRUPO/ SURDO/ ORALIZADO/
263 /SEPARADO/ METADE/ FONO/ SEPARADO/ PORQUE/ UM/ GRUPO/ USAR/

264 /APARELHO/ OUTRO/ GRUPO/ NÃO TER/ PROFESSOR/ ENSINAR/ ORALIZAÇÃO/
265 /LEITURA LABIAL/ MAS/ SEGREDO/ PROFESSOR/ SABER/ LÍNGUA DE SINAIS/ NÃO

266 QUERER/ MOSTRAR/ DIRETORA/ FINGIR/ FALAR/ PROVA/ QUANDO/ NINGUÉM/
267 VER/ FAZER/ SINAIS/ DIRETORA/ VIR/ (movimenta as mãos como se chamasse alguém,

- 268 exemplificando) FALAR/ FALAR/ FALAR/ TER/ ALGUNS/ PROFESSOR/ BOM/
 269 VONTADE/ MAS/ DIFÍCIL/ MANDAR/ MANDAR/ ORALIZAR/ QUANDO/ BRINCAR/
 270 GRUPO/ SURDO/ QUANDO/ BRINCA/ BATE PAPO/ TODOS/
 271 *Tinha uma escola no Rio de Janeiro, o INES... Tinha grupo de surdos; mais ou menos seiscentos*
 272 *surdos, entendeu? O INES era grande; tinha o grupo de surdos profundos e o grupo de surdos*
 273 *oralizados separados. Uma metade fazia fono, porque esses surdos usavam aparelho (auditivo) e*
 274 *outra metade não tinha. Então o professor ensinava oralização, leitura labial, mas em segredo o*
 275 *professor sabia língua de sinais e não queria mostrar para a diretora. Fingia falar nas provas,*
 276 *mas quando ninguém via, fazia os sinais. Quando a diretora voltava, falava, falava, falava...*
 277 *Tinha alguns professores com boa vontade, mas era difícil... (Geralmente) obrigavam a*
 278 *oralizar... Quando o grupo de surdos brincava, todos batiam papo (em língua de sinais).*
 279 **Pesquisadora:** /LIBRAS/ (balança a cabeça em sinal de afirmação)
 280 *Em LIBRAS...*
 281 **Ângelo:** /LIBRAS/ TODOS/
 282 **Pesquisadora:** /OK/
 283 **Ângelo:** /SÓ/
 284 **Pesquisadora:** /SÓ/ MELHOR/
 285 **Pesquisadora:** /ESPERA/ SEU / FAMÍLIA/ QUERER/ VOCÊ/ ORALIZAÇÃO// (faz
 286 interrogação com a expressão facial)
 287 *Espera um pouco... Sua família queria que você fosse oralizado?*
 288 **Ângelo:** /MEU/ FAMÍLIA/ NUNCA/ TENTAR/ EU/ FALAR/ NÃO/ MEU/ FAMÍLIA/ /TER/
 289 /SINAIS/ PRÓPRIO/ DIFERENTE/ JEITO/ SINAIS/ DIFERENTE/ EXEMPLO/ PAI/ PAI/
 290 /CONHECER/ SINAL/ PAI/ MEU/ FAMÍLIA/ FAZER/ IGUAL/ JEITO/ SINAL/ PARANÁ/
 291 (mostra como a família utiliza para se referir ao pai) MÃE/ FALA/ SINAL/ IGUAL/ PARECE/
 292 FRESCA/ TER/ SINAL/ SINAL/ BOI/ PORCO/ FAMÍLIA/ TER/ SINAL/ SINAL/
 293 /COMUNICAÇÃO/ LIBRAS/
 294 *Minha família nunca tentou (fazer/ obrigar) com que eu falasse. Não... Minha família tinha*
 295 *sinais próprios... De um jeito diferente. Um exemplo: o sinal de pai. Você conhece... Minha*
 296 *família fazia igual ao sinal de Paraná. Minha mãe falava que o sinal era parecido com*
 297 *fresca(o)... Tinha sinal na família para boi, porco... Tinha sinais para comunicação em LIBRAS.*
 298 **Pesquisadora:** /ESPERAR/ ENTENDER/ EU/ PERGUNTAR/ SINAL/ CASA/ DIFERENTE/ /
 299 (faz interrogação com a expressão facial)
 300 *Espera... Entendi. Então deixa eu te perguntar: em (sua) casa os sinais eram diferentes?*
 301 **Ângelo:** /DIFERENTE// (faz afirmação com a cabeça)
 302 Sim. Diferentes...
 303 **Pesquisadora:** /SINAL/ DIFERENTE/ ERRADO/ ERRADO/ / (faz interrogação com a
 304 expressão facial)
 305 *Sinais diferentes, ou seja, errados (em relação à LIBRAS)?*
 306 **Ângelo:** /NÃO/ LÍNGUAGEM/ NATURAL/
 307 *Não. Era a linguagem natural.*
 308 **Pesquisadora:** /LINGUAGEM/ LINGUAGEM / (faz interrogação com a expressão facial)
 309 *Linguagem o quê?*
 310 **Ângelo:** /N-A-T-U-R-A-L/ LINGUAGEM/ PRÓPRIA/ DELES
 311 **Pesquisadora:** (balança a cabeça em sinal de afirmação)
 312 **Ângelo:** /GR7UPO/ TER/ CONSEGUIR/ ENTENDER/

- 313 *(linguagem) Que o grupo tem e consegue entender...*
- 314 **Pesquisadora:** /SÓ/ SÓ/ LINGUAGEM/ TER/ DOIS/ LINGUAGEM/ DOIS/ UM/ LIBRAS/
315 /DIFERENTE/ OUTRO/ SURDO/ LIBRAS/ DELES/ / (faz interrogação com a expressão facial)
- 316 *Só (em relação) à linguagem... Tem (ou tinha) dois grupos: um usuário de LIBRAS e o outro com*
317 *língua diferente da deles?*
- 318 **Ângelo:** /DOIS/ GRUPO/ (afirmação com a cabeça)
- 319 **Pesquisadora:** /ONDE/ ONDE/ (faz interrogação com a expressão facial)
- 320 **Ângelo:** /AQUI/ BELO HORIZONTE/
321 *Aqui em Belo Horizonte.*
- 322 **Pesquisadora:** /MÃE/ PAI/ APRENDER/ LIBRAS/ CONVERSAR/ / (faz interrogação com a
323 expressão facial)
- 324 *Seus pais aprenderam a conversar em LIBRAS?*
- 325 **Ângelo:** /NORMAL/
326 **Pesquisadora:** /NORMAL/
327 **Ângelo:** /MÃE/ COMUNICAÇÃO/ (faz sinal de afirmação com a cabeça)
- 328 **Pesquisadora:** /FILHO/ FILHO/ (faz sinal de afirmação com a cabeça)
- 329 *Com os filhos...*
- 330 **Ângelo:** /IRMÃO/ TER/ LIBRAS/ COMUNICAÇÃO/
331 **Pesquisadora:** /ONDE/ APRENDER// (faz interrogação com a expressão facial)
- 332 *Onde aprenderam?*
- 333 **Ângelo:** /CIDADE/ INTERIOR/ NÃO SABER/ PORQUE/ ELES/ MÃE/ PAI/ SABER/
334 /ANTES/ PRIMO/ SURDO/ PRIMO/ SURDO/ MAIS/ VELHO/ PRIMEIRO/
335 *Numa cidade do interior. Não sei (o nome)... Porque meus pais, antes, (tiveram contato) com um*
336 *primo (meu) surdo, mais velho.*
- 337 **Pesquisadora:** /VERDADE/ VERDADE / (faz interrogação com a expressão facial)
- 338 **Ângelo:** /SABER/ ESPALHAR/ TER/ OUTRO/ PRIMO/ SURDO/ ELE/ TER/ IRMÃO/
339 /QUATRO/ IRMÃO/ SURDO/ SINAL/ FAZENDA/
340 *Tenho um outro primo que é surdo e tem quatro irmãos surdos (?), (moram) numa fazenda...*
- 341 **Pesquisadora:** (movimento de afirmação com a cabeça)
- 342 **Ângelo:** /TER/ COMUNICAÇÃO/ DIFERENTE/ FAMÍLIA/ JÁ/ SABER/ SURDO/ IGUAL/
343 SURPRESA/ TRISTE/ NÃO/ JÁ/ SABER/ SURDO/ ELE/
344 *Na família (dele) tem comunicação diferente. Já sabem que ele é surdo e não (ficam) tristes,*
345 *porque sabem que ele é surdo...*
- 346 **Pesquisadora:** /ANTES/ VOCÊ/ PEQUENO/ COMO/ VOCÊ/ APRENDER/ LIBRAS/ VOCÊ/
347 /LEMBRAR/ (faz interrogação com a expressão facial)
- 348 *Como você aprendeu LIBRAS? Você se lembra?*
- 349 **Ângelo:** /SIM/
350 **Pesquisadora:** /BEBÊ/ LÁ/ LÁ/
351 *... Quando era pequeno...*
- 352 **Ângelo:** /LÁ/ LÁ/ EU/ LEMBRAR/ (riso)
- 353 **Pesquisadora:** /PASSADO/ TEMPO/
354 **Ângelo:** /EU/ LEMBRAR/ SIM/ MAS/ EU/ LEMBRAR/ SABER/ PASSADO/ ANOS/ MAIS
355 OU MENOS/ NOVE/ ANOS/ MÃE/ PAI/ M-A-E/ P-A-I/ JUNTO/ TER/ COMUNICAÇÃO/
356 /EXEMPLO/ MÃE/ FALA/ VOCÊ/ (faz sinal do dedo indicador passando pelo nariz) IGUAL/
357 SIGNIFICAR/ FEIO/ FAZER/ BAGUNÇA/ NÃO PODER/ FEIO/ JUÍZO/ FALA/ BOM/ (faz

358 sinal com o dedo indicador raspando na garganta) BAGUNÇA/ IGUAL/ /MENTIRA/ NÃO/
 359 (outra vez o sinal com o dedo indicador na garganta) PRÓPRIO/ FAMÍLIA/ LIBRAS/ DELES/
 360 *Eu me lembro sim...Mais ou menos. (Quando eu tinha) nove anos, meus pais se comunicavam*
 361 *(comigo). Exemplo: minha mãe fazia sinal de “você” (faz sinal do dedo indicador passando pelo*
 362 *nariz) para o significado “feio”. (Dizia): “ bagunça não pode. É feio.” “Juízo” (ela) falava que*
 363 *era bom (?) (faz sinal com o dedo indicador raspando na garganta). “Bagunça” era igual*
 364 *“mentira” (faz sinal com o dedo indicador raspando na garganta). Eram sinais próprios deles*
 365 *(provavelmente, referindo-se aos sinais criados em ambiente familiar).*

366 **Pesquisadora:** /LEGAL/ CERTO/ VOCÊ/ TER/ FILHO/ NÃO/ FILHO/ TER / (faz interrogação
 367 com a expressão facial)

368 *Legal... Certo... Você tem filho (s) ou não?*

369 **Ângelo:** /SIM/

370 **Pesquisadora:** /TER/ CASAR / (faz interrogação com a expressão facial)

371 *É casado?*

372 **Ângelo:** /TER/ CASADO/ FILHO/ TRÊS/ FILHO/ TRÊS

373 *Sim. Sou casado e tenho três filhos.*

374 **Pesquisadora:** /CASADO/ TRÊS/ FILHO/ OUVINTE/ SURDO/ / (faz interrogação com a
 375 expressão facial)

376 *É casado e tem filhos ouvintes ou surdos?*

377 **Ângelo:** /OUVINTE/ TRÊS/ OUVINTE/ TRÊS/

378 *Ouvintes. Três filhos ouvintes.*

379 **Pesquisadora:** /TRÊS/ OUVINTE/ COMO/ (sorri e faz interrogação com a expressão facial)

380 *Três ouvintes? Como?*

381 **Ângelo:** /TRÊS/ OUVINTE/ TER/ CASADO/ SURDO (sorrindo)

382 *Sim. Três ouvintes e me casei com uma surda!*

383 **Pesquisadora:** /CASADO/ SURDO/ VOCÊ / (faz interrogação com a expressão facial)

384 *Então é casado com uma surda?*

385 **Ângelo:** /EU/ /SURDO/ ESPOSA/

386 *Sim. Ela é surda.*

387 **Pesquisadora:** /COMO/ GRUPO/ COMO/ CASA/ COMUNICAÇÃO/ COMO/ ACONTECE/
 388 (faz interrogação com a expressão facial)

389 *Como acontece a comunicação na sua casa?*

390 **Ângelo:** /NÃO SABER/ PROBLEMA/ NADA/ PROBLEMA/ NASCER/ / (faz interrogação com
 391 a expressão facial)

392 *Não sei de nenhum problema. Nascer?*

393 **Pesquisadora:** /LIBRAS/ (faz interrogação com a expressão facial)

394 *(em relação a) LIBRAS.*

395 **Ângelo:** /EU/ ESPOSA/ EU/ ELA/ LIBRAS/ FILHO/ VER/ ELE/ SABER/ EU/ ELA/ SURDOS/
 396 COMO/ (faz interrogação com a expressão facial) EXEMPLO/ ELES/ PUXAR/ CAMISA/
 397 SABER/ EU/ SURDO/ COMUNICAÇÃO/ COM/ FILHO/ LIBRAS/ COM/ /ESPOSA/ ELES/
 398 CRESCER/ APRENDER/ ELES/ SOZINHO/ EU/ ENSINAR/ NÃO TER/ NADA/ ELE/
 399 PRÓPRIO/ ELES/

400 *Eu uso LIBRAS com a minha esposa e meus filhos vêem. Sabem que nós somos surdos. Um*
 401 *exemplo: eles puxam minha camisa, porque sabem que eu sou surdo. Para a comunicação com*

402 *os filhos, eu uso LIBRAS (também). Eles cresceram e aprenderam sozinhos. Eu não ensinei. Foi*
 403 *próprio deles.*

404 **Pesquisadora:** /ESPERAR/ DESCULPA/ CELULAR/ (a intérprete chama pelo celular e
 405 interrompe a entrevista) DESCULPA/ SEU/ FILHO/ DEMORAR/ OU/ APRENDER/ RÁPIDO/
 406 (faz interrogação com a expressão facial)

407 *Espera. Desculpe-me. É meu celular (novamente a intérprete)... Seus filhos demoraram ou*
 408 *aprenderam rápido (LIBRAS)?*

409 **Ângelo:** /ELES/ EXEMPLO/ TRÊS/ NÃO APRENDER/ NÃO/ ELES/ VER/ PERCEBER/
 410 PERCEBER/ PERCEBER/ ENTENDER/ LIBRAS/ SÓ/

411 *Eles... Um exemplo: eles não aprenderam... Eles foram percebendo, percebendo e entenderam a*
 412 *LIBRAS. Só!*

413 **Pesquisadora:** /PERCEBER/ PERCEBER/ (movimento de afirmação com a cabeça)

414 **Ângelo:** /TODOS/ FALAR/ FALAR/ SEMPRE/ SEMPRE/ TODOS/ OUVINTES/ SEMPRE/
 415 /FALAR/ APRENDER/ LIBRAS/ NÃO/ CRIANÇA/ SURDO/ DELES/ LINGUAGEM/
 416 /PRÓPRIO/ DELES/ VER/ PERCEBER/ PERCEBER/ MÃE/ PAI/ SURDO/ DELES/ SÓ/

417 *Todos falam, falam sempre... Todos os ouvintes sempre falam que se aprende LIBRAS. Não. É a*
 418 *criança que percebe a linguagem própria dos surdos. Vê e percebe a mãe, o pais surdos...*

419 **Pesquisadora:** /LINGUAGEM/ PRÓPRIO/ (faz sinal de afirmação com a cabeça)

420 **Ângelo:** /CERTO/

421 **Pesquisadora:** /PERCEBE/ (faz interrogação com a expressão facial)

422 **Ângelo:** /SÓ/

423 **Pesquisadora:** /VERDADE/ OUTRO/ OUTRO/ PERGUNTA/ VOCÊ/ PROFISSÃO/ SEU/
 424 PROFISSÃO/ SEU/ ESPOSA/ SEU/ (faz interrogação com a expressão facial)

425 *Verdade... Outra pergunta: qual é a profissão da sua esposa?*

426 **Ângelo:** /TRABALHAR/ INSTRUTOR/ /ENSINAR/ LIBRAS/

427 *Trabalha como instrutora. Ensina LIBRAS.*

428 **Pesquisadora:** /INSTRUTOR/ (movimento de afirmação com a cabeça)

429 **Ângelo:** /INSTRUTOR/ LIBRAS/ OUTRO/ TRABALHAR/ DIGITADOR/

430 *Sim... Instrutora de Libras. O outro trabalho é como digitadora.*

431 **Pesquisadora:** / PASSADO/ PASSADO/ (faz interrogação com a expressão facial)

432 *Antes (era digitadora)?*

433 **Ângelo:** /NÃO/ ANTES/ PRIMEIRO/ SURDA/ CASOU/ COM/ OUVINTE/ CASAR/
 434 SEPARAR/ EU/ SEGUNDO/ CASOU/ JUNTOS/ CASOU/ ANTES/ TRABALHAR/ DONO/
 435 LOJA/ COMER/ RESTAURANTE/ ACABAR/ AGORA/ TRABALHAR/ FENEIS/
 436 TRABALHAR/ INSTRUTOR/

437 *Não. Antes ela casou-se com um ouvinte, mas se separaram. Eu sou o segundo (marido). Antes*
 438 *ela trabalhava como dona de um restaurante. Agora trabalha como instrutora da FENEIS¹²⁴.*

439 **Pesquisadora:** /INSTRUTOR/ (afirmativamente) VOCÊ/ PROFISSÃO/ (faz interrogação com a
 440 expressão facial)

441 **Ângelo:** /EU/ (faz interrogação com a expressão facial)

442 **Pesquisadora:** /FENEIS/ (faz interrogação com a expressão facial)

443 *Na FENEIS (também)?*

¹²⁴ Refere-se à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

444 **Ângelo:** /AGORA/ EU/ TRABALHAR/ U-S-I-M-I-N-A-S/ COMO/ PROFISSÃO/ (faz
 445 interrogação com a expressão facial) CONTABILIDADE/ DINHEIRO/ CONTABILIDADE/
 446 /SOMA/ JÁ/ 28/ ANOS/ LÁ/ FENEIS/ VOLUNTÁRIO/ TRABALHAR/ AJUDA/
 447 /VOLUNTÁRIO/ AJUDAR/ AJUDAR/ AJUDAR/

448 *Eu trabalho na Usiminas como contador (área de contabilidade), já há vinte e oito anos. Lá na*
 449 *FENEIS sou voluntário.*

450 **Pesquisadora:** /PASSADO/ (faz interrogação com a expressão facial).

451 *Antes (trabalhava na Feneis)?*

452 **Ângelo:** /TUDO/ 18/ ANOS/ FENEIS/ VOLUNTÁRIO/ AJUDAR/ DINHEIRO/
 453 /PAGAMENTO/ NADA/

454 *Tem dezoito anos que sou voluntário na FENEIS; não recebo pagamento, nada.*

455 **Pesquisadora:** /CERTO/ CERTO/ SEU/ MÃE/ SEU/ PAI/ VIVER/ (faz interrogação com a
 456 expressão facial) MORRER/(faz interrogação com a expressão facial)

457 *Certo... Seus pais estão vivos ou já faleceram?*

458 **Ângelo:** /PAI/ JÁ/ MORRER/ FAZER/ TEMPO/ 1973/ JÁ/ MORRER/ MÃE/ TER/ VIVER/
 459 /NÃO MORA/ BELO HORIZONTE/ CIDADE/ INTERIOR/ FAZENDA/ LÁ/ CONHECER/
 460 (faz interrogação com a expressão facial) SABER/ (faz interrogação com a expressão facial)
 461 VIAJAR/ CINCO/ HORAS/ LONGE/ FAZENDA/ MORAR/ LÁ/ SEMPRE/ SÁBADO/
 462 DOMINGO/ FOLGA/ IR/ VOLTAR/ ENCONTRAR/ /SEMPRE/ SEMPRE/ VISITAR/

463 *Meu pai já morreu faz tempo. Em 1973. Minha mãe é viva e não mora em Belo Horizonte. Mora*
 464 *numa cidade do interior, numa fazenda. Conhece? Sabe? Tem que viajar cinco horas... É longe a*
 465 *fazenda que ela mora. Sempre vou visitá-la aos sábados, domingos ou dias de folga. Vou...*
 466 *Volto.. Para encontrá-la. Vou sempre, sempre, visitá-la.*

467 **Pesquisadora:** /ONDE/ (faz interrogação com a expressão facial).

468 **Ângelo:** /CIDADE/ A-B-A-E-T-É/

469 **Pesquisadora:** (movimento de afirmação com a cabeça)

470 **Ângelo:** /LÁ/ PERTO/ BRASÍLIA/ MAIS OU MENOS/ CINCO HORAS/ BOM/ FAZENDA/
 471 IR/ VOLTAR/ DESCANSAR/

472 *É perto de Brasília... (Demora), mais ou menos, cinco horas... É boa a fazenda! Vou e volto.*
 473 *Descanso...*

474 **Pesquisadora:** /VIAJAR/

475 *Ah! Viaja...*

476 **Ângelo:** /IR/ VOLTAR/ SEMPRE/

477 *É... Vou e volto sempre.*

478 **Pesquisadora:** /VIAJAR/ SEMPRE/ LEGAL/ PASSADO/ VOCÊ/ CRIANÇA/ COMO/
 479 GRUPO/ FAMÍLIA/ ACONTECER/ PROBLEMA/(faz interrogação com a expressão facial)
 480 EXEMPLO/ VOCÊ/ SURDO/ IRMÃO/ OUVINTE/ PROBLEMA/ TER/ PROBLEMA/
 481 GRUPO/ DENTRO/ (faz interrogação com a expressão facial) /COMO/ ACONTECER/ (faz
 482 interrogação com a expressão facial)

483 *Viaja sempre... Legal... No passado, quando era criança, tinha problemas com a família? Por*
 484 *exemplo: você sendo surdo e os irmãos ouvintes, havia problemas?*

485 **Ângelo:** /EU/ IRMÃO/ MÃE/ GRUPO/ PROBLEMA/ NÃO TER/ ANTES/ IRMÃO/ TER/
 486 CINCO/ EU/ "H" (sinal de uma pessoa)/ UM/ LEVAR/ ESCOLA/ PARTICULAR/ P-A-R-T-I-
 487 C-U-L-A-R/ UM/ MUDAR/ UM/ MUDAR/ UM/ MUDAR/ UM/ MUDAR/ EU/ ÚLTIMO/ PAI/
 488 NÃO QUERER/ ESCOLA/ NÃO/ DIFÍCIL/ DINHEIRO/ VIDA/ DIFÍCIL/ MÃE/ QUERER/

489 ESCOLA/ PRECISAR/ TER/ FAMÍLIA/ DISCUTIR/ VER/ PODER/ MUDAR/ RIO/ R-I-O/
 490 PAI/ NÃO ACEITAR/ NÃO/ MÃE/ FALAR/ PRECISA/ ESTUDAR/ IMPORTANTE/ ENTÃO/
 491 ESTUDAR/ IMPORTANTE/ NADA/ PORQUE/ IRMÃ/ MULHER/ SURDA/ TER/ ESTUDAR/
 492 FREIRA/ ESTUDAR/ NÃO BOM/ ORALIZADA/ NADA/ APRENDE/ NADA/ /PENSA/
 493 IGUAL/ MÃE/ FALA/ DIFERENTE/ IRMÃO/ SURDO/ DIFERENTE/ MÃE/ TENTAR/
 494 MUDAR/ RIO/ R-I-O/ ESTUDAR/ LÁ/ MAS/ ESCOLA/ LÁ/ BOM/ TER/ (refere-se que a
 495 escola no Rio é boa) ENSINAR/ FALAR/ TER/ ESCREVER/ LIBRAS/ BRINCADEIRAS/
 496 INES¹²⁵/ INES/ VOCÊ/ CONHECER/ INES/ (faz interrogação com a expressão facial)
 497 *Não tinha problemas entre mim, meus irmãos e minha mãe. Eu tinha cinco irmãos e eu e H*
 498 *(provavelmente a irmã surda?). Levaram-me para uma escola particular(?). (Os outros irmãos)*
 499 *mudaram-se, um por um. Como eu era o último, meu pai não queria que eu fosse para a escola,*
 500 *porque era difícil; (tinha a questão) do dinheiro... A vida era difícil, mas minha mãe queria que*
 501 *eu estudasse. Eu precisava estudar, então minha mãe falava que eu precisava estudar. A família*
 502 *discutiu e viu se podia mudar-se para o Rio de Janeiro. Meu pai não aceitou... Minha mãe falava*
 503 *que precisava estudar, que era importante. (?)Porque minha irmã era surda, tinha que estudar*
 504 *no colégio de freiras, mas não era bom; era oralismo e não aprendia nada (?)...Com minha irmã*
 505 *surda foi diferente (?). Minha mãe tentou mudar-se para o Rio de Janeiro e fazer com que*
 506 *estudássemos lá... Lá a escola era boa. Ensinava... Falava que tinha que escrever, LIBRAS,*
 507 *brincadeiras... Era o INES, você conhece?*
 508 **Pesquisadora:** /NÃO/ (com a cabeça) /MAIS OU MENOS/
 509 *Não. (Quer dizer), mais ou menos...*
 510 **Ângelo:** /TODOS/ FALAR/ INES/ NÃO PRESTAR/ INES/ NÃO/ INES/ TER/ GRANDE/
 511 MUITO/ GOVERNO/ GRÁTIS/ TER/ BOM/ DENTRO/ ESCOLA/ ENSINAR/ TER/ BOM/
 512 OUTRO/ ENSINAR/ NÃO PRESTAR/ DEPENDER/ QUARTO/ DORMIR/ APRENDER/
 513 SETE/ ANOS/ MUDAR/ VIDA/ BOM/ FAMÍLIA/ MEU/ MÃE/ MEU/ PREOCUPADO/
 514 CONSEGUIR/ ENSINAR/ COMO/ EDUCAÇÃO/ ENSINAR/ HOJE/ ESTUDAR/
 515 UNIVERSIDADE/ MÃE/ FALAR/ PRECISAR/ ESTUDAR/ GUARDAR/ PALAVRAS/
 516 ENSINAR/ BOM/ SENÃO/ AMOR/ CARINHO/ CONVERSA/ BATE PAPO/ IGUAL/
 517 DESPREZAR/ DEIXAR PARA LÁ/ DIFÍCIL/ SURDO/ NUNCA/ UNIÃO/ TER/ OUTROS/
 518 FAMÍLIAS/ TER/ CHATO/ ÀS VEZES/ LUGARES/ DIFERENTES/ PRINCIPAL/ FAMÍLIA/
 519 /BOM/ VONTADE/ OUTRO/ VONTADE/ NÃO/ ÀS VEZES/ DIFERENTES/
 520 *Todos falam que o INES não presta, mas é muito grande e é do governo, gratuito. Tem (coisas)*
 521 *boas lá dentro. É uma escola que escola ensina. Outros (falam) que lá não presta. Depende. No*
 522 *quarto de dormir aprendi (?) com sete anos mudei de vida, mas minha mãe ficava preocupada.*
 523 *Hoje eu estudo na universidade e minha mãe fala que precisa estudar, guardar palavras. (Ela)*
 524 *ensina bem, (com) (?) amor, carinho, conversa, bate-papo, não despreza ou deixa pra lá (?). Isso*
 525 *é difícil... Em outras famílias com surdos não tem tanta união (?). É chato, às vezes, (as famílias)*
 526 *são diferentes (?)*
 527 **Pesquisadora:** /DIFERENTE/ VERDADE/ VER/
 528 *São diferentes, é verdade. Eu vejo...*
 529 **Ângelo:** /CERTO/

¹²⁵ Faz referência ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, criado e, 1856, no Rio de Janeiro. (Cf. RIBEIRO, apud SOARES, 1999).

530 **Pesquisadora:** /PERCEBER/ VOCÊ/ JEITO/ ESTRANHO/ ÀS VEZES/ OUVINTE/ RUA/
531 VERDADE/ XINGAR/ XINGAR/
532 *Você percebe (algum) jeito estranho, às vezes, de ouvintes na rua. Ofendem você de verdade?*
533 **Ângelo:** /EXEMPLO/ OUVINTE/ (faz interrogação com a expressão facial)
534 *Ouvinte... Qual exemplo?*
535 **Pesquisadora:** /XINGAR/ XINGAR/ OUVINTE/ POR CAUSA/ VOCÊ/ SURDO/
536 *Ofendem você, por causa da sua surdez?*
537 **Ângelo:** /ÀS VEZES/
538 **Pesquisadora:** /ÀS VEZES/ QUANDO/ (faz interrogação com a expressão facial)
539 **Ângelo:** /ÀS VEZES/ EXEMPLO/ MEU/ TRABALHO/ EXEMPLO/ MEU/ TRABALHO/ U-S-
540 I-M-I-N-A-S/ SINAL/ USIMINAS/ 28/ ANOS/ 28 / ANOS/ OUVINTE/ MAS/ XINGAR/
541 /NÃO/ TALVEZ/ ROSTO/ PERCEBER/ IGUAL/ PACIÊNCIA/ EU/ PERCEBO/ ROSTO/
542 *Às vezes... No meu trabalho, por exemplo, na Usiminas (onde estou há) vinte e oito anos. Os*
543 *ouvintes não ofendem, não, mas dá pra perceber no rosto. (Eles não têm) paciência (?). Eu*
544 *percebo no rosto...*
545 **Pesquisadora:** /PACIÊNCIA/(faz interrogação com a expressão facial)
546 **Ângelo:** /NÃO TER/ PACIÊNCIA/ MAS/ ESFORÇAR/ TRATAR/ BOM/ NÃO TER/
547 PACIÊNCIA/ BOM/ VONTADE/ NÃO TER/ NÃO/ PROBLEMA/ NÃO TER/
548 COMUNICAÇÃO/ POR ISSO/ SURDO/ NÃO/ POR ISSO/ COMUNICAÇÃO/ NÃO TER/
549 COMUNICAÇÃO/ DIFÍCIL/ HOJE/ DIFERENTE/ HOJE/ DIFERENTE/ EXEMPLO/
550 INCLUSÃO/ FALAR/ MUDAR/ SOCIEDADE/ VER/ PERCEBER/ DIFERENTE/
551 *Não têm paciência, mas se esforcem num tratamento bom. Não têm paciência, boa vontade...*
552 *Não (estabelecem) comunicação. É um problema. Por isso o surdo (?) Hoje é diferente... Por*
553 *exemplo (no que se refere a) inclusão, (porque) é dito pra mudar a sociedade. (A sociedade) vê,*
554 *percebe as diferenças.*
555 [...] /SURDO/ EU/ LUTAR/
556 *Eu luto (pra divulgar isso).*
557 [...] **Pesquisadora:** /SEMPRE/(movimento de afirmação com a cabeça)
558 **Ângelo:** /CONCORDAR/ LUTA/ AQUI/ SURDO/ PRIMEIRO/ OBEDECER/ LIBRAS/
559 SEGUNDO/ DENTRO/ ESCOLA/ SURDO/ OU/ OUVINTE/ PROFESSOR/ PRECISAR/
560 LIBRAS/
561 *Concordo com a luta (dos) surdos, porque (é preciso) primeiro reconhecer a LIBRAS e, segundo,*
562 *dentro da escola, de surdos ou ouvintes, o professor precisa de LIBRAS.*
563 **Pesquisadora:** /SIM/ (movimento de afirmação com a cabeça)
564 **Ângelo:** /LIBRAS/ AQUI/ PRA QUÊ/ (faz interrogação com a expressão facial) FÁCIL/
565 COMUNICAÇÃO/ LIBRAS/ TROCAR/ NÃO ADIANTAR/ ORALISMO/ CONVERSAR/
566 SURDO/ TER/COMUNICAÇÃO
567 *LIBRAS aqui, pra quê? Porque fica fácil a comunicação, (são possíveis) as trocas (lingüísticas).*
568 *Não adianta o oralismo (impor) a fala, (porque) o surdo tem (sua própria) comunicação.*
569 **Pesquisadora:** (movimento de afirmação com a cabeça)
570 **Ângelo:** /PROFESSOR/ LIBRAS/ SURDO/ PERCEBER/ PERCEBER/ DENTRO/ CABEÇA/
571 PENSAMENTO/ RÁPIDO/ ORALISMO/ MUITO/ TRABALHO/ TRABALHO/ DENTRO/
572 CABEÇA/ PENSAMENTO/ DEMORA/

573 *O professor (que usa) LIBRAS (com) o surdo percebe o pensamento (do mesmo, de maneira)*
 574 *rápida (e o pensamento do surdo fica mais rápido). O oralismo (implica) muito trabalho e o*
 575 *pensamento demora (a ser apropriado e percebido).*

576 **Pesquisadora:** /DEMORA/ (movimento de afirmação com a cabeça)

577 **Ângelo:** /ANTES/ PROFESSOR/ ENSINAR/ LIBRAS/ SURDO/ PERCEBER/ SABER
 578 COMUNICAÇÃO/ NÃO PRECISAR/ FALAR/ ORALIZADOS/ FALAR/ PALAVRA/
 579 PALAVRA/ PALAVRA/ DEMORAR/ PERDER/ PERDER/ LIBRAS/ AQUI/ IMPORTANTE/
 580 MAS/ SURDO/ PODER/ APARELHO/ PODER/ FALAR/ OK/ MAS/ PRIMEIRO/ LIBRAS/
 581 AQUI/ MUITO/ TRABALHO/ AGORA/ CONSEGUIR/ 100% /NÃO DEMORAR/

582 *Antes, o professor (precisa) ensinar LIBRAS ao surdo e perceber, conhecer a comunicação. Não*
 583 *precisa falar palavra, palavra, palavra. Isso demora. É perda de tempo! A LIBRAS é importante.*
 584 *Se o surdo pode colocar aparelho e falar, tudo bem, mas primeiro (tem que aprender) LIBRAS.*
 585 (?)

586 **Pesquisadora:** (movimento de afirmação com a cabeça)

587 **Ângelo:** /FUTURO/ MELHOR/

588 **(Assim) o futuro será melhor.**

589 **Pesquisadora:** /PACIÊNCIA/ (movimento de afirmação com a cabeça)

590 **(Ainda é preciso) paciência...**

591 **Ângelo:** /AGORA/ LEI/ TER/ JÁ/ FALTA/ REGULAMENTO/ DECRETO/ R-E-G-U-L-A-M-
 592 E-N-T-O/ D-E-C-R-E-T-O/

593 **Agora já tem lei... Falta regulamentar o decreto.**

594 **Pesquisadora:** /ENTENDER/

595 **Entendo...**

596 **Ângelo:** /LEI/ MAIS/ FÁCIL/ FORTE/ ESPERAR/ PRONTO/ FALTAR/ ASSINATURA/
 597 AGORA/ SEMANA/ ACABAR/ AGORA/ LIVRE/ TODOS/ OBRIGATÓRIO/ DENTRO/
 598 ESCOLA/ LIBRAS/

599 *Com a lei é mais fácil... Agora, esta semana resolve. (?) A LIBRAS será obrigatória dentro das*
 600 *escolas.*

601 **Pesquisadora:** /OBRIGATÓRIO/ DENTRO/

602 **Ângelo:** /LÍNGUA/ BILINGÜISMO/ QUALQUER/ LIVRE/ EU/ ACREDITO/ FUTURO/
 603 /MELHOR/ ANTES/ ATRASADO/ AGORA/ MUDAR/

604 *A língua... O bilingüismo... Qualquer língua... Eu acredito num futuro melhor do que antes (que*
 605 *era) atrasado. Agora está mudando.*

606 **Pesquisadora:** /ENTENDER/

607 **Entendo...**

608 **Antônio:** /JÓIA/

609 **Pesquisadora:** (...)/ COMEÇAR/ COMO/ VOCÊ/ CRIANÇA/ VOCÊ/ DESENVOLVIMENTO/
 610 COMO/ (faz interrogação com a expressão facial)

611 *Como foi seu desenvolvimento como criança?*

612 **Ângelo:** /ESPERAR/ ANTES/ ESCOLA/ INES/ R-I-O/ RIO DE JANEIRO/ INES/ GRUPO/
 613 SURDO/ JÁ/ FALAR/ FALAR/ OUTRA VEZ/ LUTAR/ INES/ GRUPO/ SURDO/ FALAR/
 614 FALAR/ LIVRE/ ORALISMO/ FORTE/ NEGA (teimoso)/ DEPOIS/ MUDAR/ IR SUMINDO/
 615 /COMEÇAR/ 198.../ESPERAR/ ESPERAR/ ANTES/ GRUPO/ SURDO/ FALAR/ FALAR/ IR/
 616 VISITAR/ BATER PAPO/ NÃO FECHAR/ NÃO TER/ COMUNICAÇÃO/ COMO/ (faz
 617 interrogação com a expressão facial) PASSAR TEMPO/ 1981/

618 *Espera... Antes, no INES, no Rio de Janeiro, o grupo de surdos (da escola) falava, falava, lutava*
 619 *(contra o) oralismo forte. Depois, isso mudou... Foi sumindo... Começou em mil novecentos e*
 620 *oitenta e... Espere... Antes, o grupo surdo falava; os surdos visitavam-se, batiam papo, não era*
 621 *fechado, mas não tinham comunicação (com os outros?)... Passou o tempo e em mil novecentos e*
 622 *oitenta e um...*

623 **Pesquisadora:** /CONHECER/

624 **Sei...**

625 **Ângelo:** /CONHECER/ ANO/ INTERNACIONAL/ DEFICIENTE/ (faz interrogação com a
 626 expressão facial) CEGO/ DEFICIENTE FÍSICO/ DEFICIENTE/ COMEÇAR/ SURDO/ LUTA/
 627 DIREITO/ LUTA/ ELES/ DESPREZAR/ NÃO LIGAR/ AINDA/ NÃO PREPARADO/
 628 PRONTO/ AINDA/ NÃO/ MOVIMENTO/ ORALIZAÇÃO/ MUITO/ FORTE/ OUVINTE/
 629 MUITO/ MANDAR/ MANDAR/ SURDO/ NÃO TER/ PREPARO/ TENTAR/ DEPOIS/
 630 FENEIS/ FUNDAR/ GRUPO/ SURDO/ TER/ DESENVOLVIMENTO/ CONCORDAR/
 631 PRIMEIRO/ SEGUNDO/ O QUE/ (faz interrogação com a expressão facial) LIBRAS/ MÃO/
 632 TENTAR/ TENTAR/ TENTAR/ TODO DIA/ TER/ DEBATE/ TENTAR/ OUTROS/ ATÉ/ FIM/
 633 MAIS/ FORTE/ ORALIZADOS/ SEMPRE/ SURDO/ CONTINUAR/ ATÉ/ FIM/ /MAS/ NÃO
 634 CONSEGUIR/ ESPERAR/ PASSAR ALGUNS DIAS/ PROJETO/ MANDAR/ CONGRESSO/
 635 ADVOGADOS/ CONHECER/ (faz interrogação com a expressão facial) CONGRESSO/
 636 ADVOGADOS/ (faz interrogação com a expressão facial)

637 *Sabe? O ano internacional do deficiente? Cego, deficiente físico, (vários) deficientes começaram*
 638 *a lutar. O surdo (também lutava) pelos seus direitos (mas) não ligavam... Desprezavam. Ainda*
 639 *não estavam preparados, prontos, ainda, (porque) o movimento da oralização era muito forte.*
 640 *Os ouvintes mandavam e os surdos não tinham preparo. Tentaram depois, na Feneis, fundar um*
 641 *grupo de surdos (em prol da cauda surda). Tinha debate todos os dias, mas o oralismo estava*
 642 *forte. Os surdos continuaram, até o fim, mas não conseguiram. Esperaram, então, passar alguns*
 643 *dias e mandaram um projeto para o Congresso.*

644 **Pesquisadora:** /CONHECER/

645 **Sei...**

646 **Ângelo:** /C-O-N-G-R-E-S-S-O/ D-O/ A-D-V-O-G-A-D-O/ PREPARAR/ DAR/ 1996/
 647 PROJETO/ APROVAR/ LEI/ DEMORAR/ SEIS/ ANOS/ DEPOIS/ ASSINAR/ LIVRE/
 648 COMEÇAR/ PASSAR/ ALGUNS/ DIAS/ OBEDECER/ MEC/ CONHECER/ M-E-C/ (faz
 649 interrogação com a expressão facial)

650 *Prepararam um projeto para o Congresso e aprovaram a lei seis anos depois. Assinaram a*
 651 *liberdade (das línguas/ bilingüismo) e o MEC passou a obedecer...*

652 **Pesquisadora:** /SIM/ CONHECER/

653 **Ângelo:** /SECRETARIA/ EDUCAÇÃO/ ESPECIAL/ ABRIR/ CONVIDAR/ ENCONTRO/
 654 CONVERSAR/ ALÍVIO/ PORQUÊ/ M-E-C/ MAIS/ FORTE/ BRASIL/ IR/ PENSAR/
 655 PENSAR/ MUDAR/ COMEÇAR/ 2001/ SURDO/ CURSO/ INSTRUTOR/ IR/ LÁ/ BRASÍLIA/
 656 M-E-C/ VER/ NÓS/ PRIMEIRO/ SURDO/ TER/ DIREITO/ M-E-C/ ACEITAR/ PROJETO/
 657 REGRAS/ DEPOIS/ MEC/ MANDAR/ TODO/ BRASIL/ SECRETARÍA/ EDUCAÇÃO/
 658 ESPECIAL/ MUDAR/ MAS/ TER/ MUITOS/ BRIGAS/ NÃO CONCORDAR/

659 *Então a Secretaria de Educação Especial abriu-se pra um encontro (com os surdos). Foi um*
 660 *alívio, porque o MEC é mais forte no Brasil... Aí pensaram, pensaram e mudaram. (Isso)*
 661 *começou em 2001. Os instrutores de LIBRAS surdos foram lá em Brasília, no MEC e viram que,*
 662 *primeiro, o surdo tem direitos e o MEC aceitou o projeto, as regras... Depois o MEC mandou*

663 *para todo o Brasil, (através da) Secretaria de Educação especial. (Houve) mudanças, mas tem*
 664 *muitas brigas... Eu não concordo (com as brigas).*

665 **Pesquisadora:** /VERDADE/ (movimento de afirmação com a cabeça)

666 **Ângelo:** /MEC/ CONTINUAR EM FRENTE/ ALGUNS/ NÃO ACEITAR/ ESFORÇAR/
 667 AJUDAR/ SURDO/ AQUI/ ATÉ/ HOJE/ FENEIS/ DESCANSAR/ AGRADECER/
 668 IMPORTANTE/ AÇÃO/ MEC/ MAS/ PROBLEMA/ HOJE/ POUCO/ DISCUTIR/ INCLUSÃO/
 669 CONHECER INCLUSÃO/(faz interrogação com a expressão facial)

670 *O MEC continuou em frente e alguns não aceitaram, (mas) esforçou-se em ajudar os surdos até*
 671 *aqui. Hoje a FENEIS agradece a importante ação do MEC, mas tem um problema: ainda pouco*
 672 *se discute a inclusão... Sabe?*

673 **Pesquisadora:** /CONHECER/

674 *Sei...*

675 **Ângelo:** /INCLUSÃO/ POUCO/ ERRADO/ INCLUSÃO/ INCLUSÃO/ TUDO/ JUNTO/
 676 PORQUE/ INCLUSÃO/ CERTO/ NÃO/ INCLUSÃO/ JUNTO/ JUNTO/ JUNTO/
 677 DISCUTIRAM/ INCLUSÃO/ MAS/ EU/ SABER/ INCLUSÃO/ BRASIL/ TODO/ OUVINTE/
 678 /OU/ SURDO/ NÃO ENTENDER/ INCLUSÃO/ CONFUSÃO/ DIFERENTES/ OPINIÕES/
 679 /ATÉ/ HOJE/

680 *A inclusão é um pouco errada... Não é só colocar todo mundo junto: surdos e ouvintes (?) Até*
 681 *hoje a inclusão gera confusão e diferentes opiniões.*

682 **Pesquisadora:** /SIM/

683 **Ângelo:** /TER/ PROBLEMA/ PALAVRA/ I-N-C-L-U-S-Â-O/ PALAVRA/ PALAVRA/ S-O-C-
 684 I-A-L/ TODOS/ SOCIEDADE/ JUNTO/ RICO/ POBRE/ HOMOSSEXUAL/

685 *Tem problemas... A palavra inclusão (refere-se) a todos na sociedade(?): ricos, pobres,*
 686 *homossexuais...*

687 **Pesquisadora:** /CERTO/

688 **Ângelo:** /NEGRO/ CLARO/ MAS/ SURDO/ INCLUSÃO/ DIFERENTE/

689 *Negros, claro, mas a inclusão de surdos é diferente...*

690 **Pesquisadora:** /DIFERENTE/ (movimento de afirmação com a cabeça)

691 **Ângelo:** /SURDO/ OUVINTE/ INCLUSÃO/ PODER/ MAS/ DENTRO/ AULA/ ENSINAR/
 692 COMO/ DIFERENTE/ SURDO/ PRÓPRIO/ENTÃO/

693 *Dentro da sala de aula, com surdos, é diferente. (O jeito de) ensinar (deve ser) próprio,*
 694 *diferente...*

695 **Pesquisadora:** /PRÓPRIO/ OK/ PRECISAR/ HISTÓRIA/ HISTÓRIA/

696 *Sim, (deve ter um jeito) próprio. Precisa (resgatar) a história (dos surdos)...*

697 **Ângelo:** /HISTÒRIA/ (movimento de afirmação com a cabeça)

698 **Pesquisadora:** /HISTORIA/ SEU/ GRUPO/ FAMÍLIA/ PORQUE/ FALTA/ COISA/ VOCÊ/
 699 SENTIR/ AS VEZES/ CHATO/

700 *É... A história, seu grupo, sua família, porque faltam coisas (no ensino). Às vezes você sente que*
 701 *é chato (...)*

702 **Ângelo:** /VOCÊ/ TER/ COMPORTAMENTO/ COMPORTAMENTO/ MEU/ FAMÍLIA/ BOM/
 703 SENTIR/ CHATO/ ÀS VEZES/ PAPO/ CONVERSA/ BRIGA/ CHATO/ NORMAL/ /NÃO
 704 ESMAGAR/ CHATO/ DIFERENTE/ MEU/ FAMÍLIA/ BOM/ AINDA/ TER/ SORTE/
 705 /FAMÍLIA/ DISCUTIR/ PAPO/ BRIGA/ CHATO/ (risos) TODOS/ IGUAL/ POR CAUSA/
 706 /SURDO/ COITADO/ DÓ/ DIFERENTE/ EU/ COMPORTAMETO/ BOM/ FAMÍLIA/ /TER/

707 PROBLEMA/ BRIGA/ CHATO/ OUTRO/ PACIÊNCIA/ SURDO/ ANTES/ EU/ RECLAMAR/
708 /JOVEM/

709 *O comportamento da minha família é bom... Eu sinto. Às vezes é chato... Bate papo, conversa,*
710 *briga... É normal. Não pressionam... Minha família ainda é boa. Eu tenho sorte. Minha família*
711 *discute, bate papo, briga... Todos são iguais, por causa... (Não tem isso de) surdo, coitado, ter*
712 *dó... Não. É diferente. Eu acho que têm um comportamento bom. Têm paciência por eu ser*
713 *surdo. Antes, eu reclamava, (quando era) jovem.*

714 **Pesquisadora:** (movimento de afirmação com a cabeça)

715 **Ângelo:** /AGORA/ ENTENDER/ IGUAL/ FILHO/ TRÊS/ RECLAMAR/ FILHO/ OUVINTE/
716 /IGUAL/ PROBLEMA/ S-O-C-I-E-D-A-D-E/ SOCIEDADE/ S-O-C-I-E-D-A-D-E/
717 /SOCIEDADE/ NORMAL/

718 *Agora eu entendo...(Eu era) igual aos meus três filhos: reclamava, (porque) era filho de ouvintes.*
719 *O problema é igual: sociedade. É normal...*

720 **Pesquisadora:** /ENTENDER/ ESPERAR/ (...) AMIGO/ OUVINTE/ (faz interrogação com a
721 expressão facial)

722 *Entendo. Espere um pouco... (Tem) amigos ouvintes?*

723 **Ângelo:** /AMIGO/ SIM/

724 *Sim.*

725 **Pesquisadora:** /RUA/ QUALQUER/ TAMBÉM/ (faz interrogação com a expressão facial)

726 *Na rua também (tem algum problema?) (referindo-se à questão anterior)*

727 **Ângelo:** /EU/ TER/ PROBLEMA/ TER/ AQUI/ OUVINTE/ GRUPO/ ESCOLA/ ANTES/
728 PASSADO/ AINDA/ NÃO TER/ PREPARAR/ NÃO SABER/ NADA/ JOVEM/ AGORA/
729 /ENTENDER/ ANTES/ JOVEM/ OUVINTE/ BOM/ VONTADE/ COMUNICAÇÃO/ MAIS OU
730 MENOS/ EU/ TER/ FORÇA/ F-O-R-Ç-A/ PACIÊNCIA/ TROCA/ TROCA/

731 *Eu tinha problema antes, com o grupo de ouvintes na escola, (porque) não era preparado, não*
732 *sabia nada... Era jovem. Agora, eu entendo. Antes, os ouvintes tinham boa vontade (mas) a*
733 *comunicação era mais ou menos. Eu tenho força, paciência pra trocar (informações)*

734 **Pesquisadora:** /PACIÊNCIA/ PACIÊNCIA/ SEMPRE/ SEMPRE/ (movimento de afirmação
735 com a cabeça)

736 **Ângelo:** /QUALQUER/ SIMPLES/ OUVINTE/ OUTRO/ SURDO/ EU/ COMUNICAR/
737 MUITO/ ESCOLA/ VOLTAR/ LÁ/ PACIÊNCIA/ OUVINTE/ VOLTA/ SURDO/ BATE PAPO/
738 OUVINTE/ POUCO/ SURDO/ MAIS/ SURDO/ TER/ BRIGA/ DISCUSSÃO/ CHATO/
739 SURDO/ IGUAL/ OUVINTE/ IGUAL/

740 *Eu tenho paciência com os ouvintes... Batia papo com os ouvintes (menos com) os ouvintes, mais*
741 *com os surdos. Tem briga, discussão (por causa disso). (Eu acho) chato. É tudo igual: surdo,*
742 *ouvinte...*

743 **Pesquisadora:** (movimento de afirmação com a cabeça) /TRABALHAR/ HOJE/ DECIDIR/
744 LER/ SEU/ DIFÍCIL/ DECIDIR/ LER/ TRABALHO/ OU/ PASSADO/ HISTÓRIA/ HISTORIA/
745 (faz interrogação com a expressão facial)

746 *No seu trabalho, hoje, (como é) resolver ler? É difícil (pra você)? Ou no passado, na sua*
747 *história?*

748 **Ângelo:** /OUVINTE/ ESCOLA/ OUVINTE/ NÃO SABER/ PASSADO/ NÃO SABER/ LER/
749 /LER/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ SÓ/ ORAL/ LEITURA LABIAL/ NÃO TER/ SINAIS/
750 NADA/ LER/ COPIAR/ COPIAR/ OUVINTE/ FALAR/ COPIAR/ COPIAR/ TRABALHAR/
751 NÃO SABER/ NADA/ SENTIR/ ISSO/ PASSADO/

752 *Na escola com ouvintes, não sabia ler. Eu não entendia nada. Só leitura labial. Não tinha sinais.*
 753 *Não lia. Só copiava, copiava. Ouvinte falava e eu copiava, copiava, trabalhava... Não sabia*
 754 *nada. Sinto isso do (meu) passado...*

755 **Pesquisadora:** /PASSADO/ (faz interrogação com a expressão facial)

756 **Ângelo:** /PASSADO/

757 **Pesquisadora:** /HOJE/ (faz interrogação com a expressão facial)

758 **Ângelo:** /HOJE/ DIFERENTE/ AGORA/ DIFERENTE/ PROFESSORA/ UNIVERSIDADE/
 759 PORTUGUÊS/ LINGUA PORTUGUESA/ ENSINAR/ EU VER/

760 *Hoje é diferente. Agora é diferente... A professora de Português, na universidade, ensina. Eu*
 761 *vejo.*

762 **Pesquisadora:** /QUANDO/ COMEÇAR/ (faz interrogação com a expressão facial) AGORA/
 763 (faz interrogação com a expressão facial)

764 *Quando começou (a entender)? Só agora (na universidade)?*

765 **Ângelo:** /AGORA/ (faz interrogação com a expressão facial)

766 **Pesquisadora:** /MAIS OU MENOS/ (faz interrogação com a expressão facial)

767 *É... Mais ou menos?*

768 **Ângelo:** /TRÊS/ MESES/ ATRÁS/ AGORA/ QUATRO/ MESES/ FEVEREIRO/ ENTRAR/
 769 COMEÇAR/ PORTUGUÊS/

770 *Há quatro meses eu entrei e começaram as aulas de Português.*

771 **Pesquisadora:** /VERDADE/ (faz interrogação com a expressão facial)

772 **Ângelo:** /PROFESSOR/ ENSINAR/ LINGUA PORTUGUESA/ EU/ ESSUSTAR/ POR
 773 CAUSA/ JUNTO/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ TUDO/ COMO/ LINGUA/ PALAVRA/
 774 ESTRUTURAS/ FRASES/ EU/ VER/ SINAIS/ FICAR/ FÁCIL/ ANTES/ COM / OUVINTE/
 775 PROFESSORA/ PORTUGUÊS/ EU/ NÃO ENTENDER/ NADA/ EXPLICAR/ NÃO
 776 ADIANTAR/ NADA/ FALAR/ MEXER A BOCA/ NÃO ENTENDER/ NADA/ SÓ/ ORAL/
 777 NÃO ENTENDER/ HOJE/ VER/ INTÉRPRETE/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ FÁCIL/
 778 ASSUSTAR/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ PRECISAR/ LER/ (expressão de surpresa, imitando
 779 o momento) EU/ PRECISAR LER/ (faz interrogação com a expressão facial) SIM/ PRECISAR/
 780 LER/ COMO/ ELA/ FALAR/ PRECISAR/ LER/ EU/ FICAR/ CALMO/ SE NÃO CONHECER/
 781 PALAVRA/ EU/ SABER/ TAMBÉM/ OUVINTE/ TER/ IGUAL/ DIFÍCIL/ SURDO/
 782 PERCEBER/ IGUAL/ DIFÍCIL/ EU/ PENSAR/ PASSADO/ SURDO/ SÓ/ DIFÍCIL/ OUVINTE/
 783 TAMBÉM/ TER/ DIFÍCIL/ LEITURA/ MAS/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ COM/
 784 INTÉRPRETE/ OU/ PROFESSORA/ SABER/ SINAIS/ MELHOR/

785 *A professora ensina Português e eu me assustei, por que tem intérprete junto e explica tudo:*
 786 *como (funciona) a língua, palavras, estruturas, frases... Eu vejo os sinais e fica fácil. Antes, com*
 787 *professora ouvinte de Português eu não entendia nada. Ela explicava, (mas) não adiantava nada.*
 788 *Falava, mexia a boca e eu não entendia nada. Só oralizava... Não entendia. Hoje, vejo o*
 789 *intérprete e a professora explica, fica fácil. Eu assusto, (porque) a professor explica e (diz que)*
 790 *precisa ler! Eu preciso ler!?! Sim, precisa ler (ela diz). Então, como ela fala que precisa ler eu*
 791 *fico calmo e se não conheço alguma palavra, sei que também têm ouvintes que não sabem. É*
 792 *difícil igual, pra surdos e ouvintes. A leitura é difícil, mas a professora explica com o intérprete*
 793 *ou até melhor, (quando) a professora sabe os sinais.*

794 **Pesquisadora:** /MELHOR/

795 **Ângelo:** /BOM/ INTÉRPRETE/ MAS/ SÓ/ DIREITO/ SE/ PROFESSOR/ SABER/ SINAIS/
 796 AINDA/ NÃO TER/ NO BRASIL/ EU/ PREFERIR/ PROFESSOR/ SABER/ SINAIS/
 797 COMBINAR/

798 *É bom (ter) intérprete, mas (o processo só fica) direito se o professor sabe os sinais. Ainda não*
 799 *tem no Brasil (isso). Eu prefiro que o professor saiba sinais. Combina (com o aluno surdo?)*

800 **Pesquisadora:** /FACULDADE/ FACULDADE/ AGORA/ PROFESSOR/ SABER/ SINAIS/
 801 AGORA/ ESPECIAL/ (faz interrogação com a expressão facial)

802 *Na faculdade, agora, o professor sabe sinais? Agora é especial (o atendimento do professor)?*

803 **Ângelo:** /FACULDADE/ HOJE/ TER/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ FICAR
 804 CLARO/ ANTES/ NÃO ENTENDER/ NADA/

805 *Na faculdade hoje tem intérprete que explica bem. Fica claro. Antes eu não entendia nada.*

806 **Pesquisadora:** /AGORA/ SEU/ PASSADO/ HISTÓRIA/ HISTORIA (faz interrogação com a
 807 expressão facial) COMO/ VOCÊ/ SENTIR/ DENTRO/ ESCOLA/ QUANDO/
 808 PROFESSOR/ DECIDIA/ LEITURA/ (faz interrogação com a expressão facial)

809 *Agora, no seu passado, na sua história, como se sentia dentro da escola, quando o professor*
 810 *propunha leitura?*

811 **Ângelo:** /SÓ/ (movimento de afirmação com a cabeça)

812 **Pesquisadora:** /COMO/ VOCÊ/ SENTIR/ (faz interrogação com a expressão facial) DIFÍCIL/
 813 PORQUE/ PORTUGUÊS/

814 *Como você se sentia? Era difícil, porque era Português?*

815 **Ângelo:** /EU/ NÃO SABER/ NADA/ ZERO/ CABEÇA/ SENTIR/ NÃO TER/ ZERO/ LER/
 816 LER/ PARECER/ PONTO/ INTERROGAÇÃO/ NADA/ NADA/ SÓ/ COPIAR/ COPIAR/
 817 MAS/ SENTIR/ NÃO CONHECER/ NADA/

818 *Eu não sabia nada. Zero! Sentia que na minha cabeça que não tinha (nada)... Zero! Ler, ler,*
 819 *parecia... Ponto, interrogação, nada, nada, só copiava, copiava, mas sentia que não conhecia*
 820 *nada...*

821 **Pesquisadora:** /IDENTIDADE/ LEITURA/ IDENTIDADE/ SEU/ IDENTIDADE/
 822 COMPLICADO/ LER/ PORQUE/ EU/ PENSAR/ OUVINTE/ LADO/ VER/ SURDO/ LER/
 823 TENTAR/ LER/ DIFÍCIL/ COMO/ SURDO/ SENTIR/ EU/ PENSAR/ DIFÍCIL/

824 *A sua identidade como leitor se complicou? Porque eu penso que o ouvinte vê o surdo tentando*
 825 *ler e (parece) difícil. Como o surdo se sente? Eu penso que é difícil...*

826 **Ângelo:** /MAS/ TER/ DIFERENTE/ SURDO/ IGUAL/ IDENTIDADE/ NÃO/ DIFERENTE/
 827 SURDO/ ALGUNS/ LEITURA/ BOM/ LER/ OK/ SENTIR/ RUIM/ NÃO TER/ LER/
 828 ENTENDER/ OK/ NÃO CONHECER/ JEITO/ SENTIR/ RUIM/ SINAL/ NÃO CONHECER/
 829 OUTROS/ SURDO/ LER/ NÃO SABER/ OUTRO/ SURDO/ LER/ ENTENDER/ COMO/
 830 SENTIR/ RUIM/ NÃO CONHECER/ DIFERENTES/ PESSOA/ JEITO/ FALTA/ O QUÊ/ (faz
 831 interrogação com a expressão facial) PESSOA/ ENSINAR/ SINAIS/ LIBRAS/
 832 MULTIPLICADORES/ SÓ/ FICA/ PA-PA-PA/ (imitando oralização)/ FALAR/ FALAR/ COM/
 833 BOCA/ SURDO/ NÃO ENTENDER/ OUTROS/ SURDO/ LABIAL/ ENTENDER/ BOM/
 834 PORQUE/ SURDO/ METADE/ SURDO/ METADE/ NASCER/ SURDO/ NÃO OUVINTE/
 835 DEPOIS/ PERDEU AUDIÇÃO/ ESSE/ FÁCIL/ SURDO/ PROFUNDO/ DIFÍCIL/
 836 TRABALHO/ TRABALHO/ DIFERENTES/ HOJE/ MEU/ LEITURA/ VER/ JUNTO/ COM/
 837 INTÉRPRETE/ PROFESSORA/ FALAR/ EXPLICAR/ INTÉRPRETE/ FAZER/ EU/ LER/
 838 ENTENDER/ EU/ DEPOIS/ HOJE/ PORQUE/ ANTES/ ATRASADO/ NÃO/ EU/ NÃO
 839 ENTENDER/ NADA/ NADA/ HOJE/ UNIVERSIDADE/ ENSINAR/ PORTUGUÊS/

840 ENSINAR/ PALAVRAS/ PALAVRAS/ EU/ FICAR/ EMOCIONADO/ FÁCIL/ FÁCIL/
 841 PRIMEIRO/ LÍNGUA DE SINAIS/ ENSINAR/ MIM/ DIREITO/
 842 *Mas tem diferença. Surdez não é igual na identidade, não. É diferente. Alguns surdos têm boa*
 843 *leitura. Lêem ok, mas sentem-se ruins. Não têm (?) Não conhecem o jeito, então sentem-se*
 844 *mal. Não conhecem o sinal, não conhece outros surdos, então vai ler e não sabe. Outro surdo lê,*
 845 *entende. Como se sente (o surdo que não entende)? Mal... Não conhece diferentes pessoas,*
 846 *jeitos... Falta o quê? Falta uma pessoa ensinar libras. Os multiplicadores só ficam “pa, pa, pa”,*
 847 *falando, falando com a boca. Os surdos não entendem. Outros surdos com leitura labial*
 848 *conseguem, porque perderam parte da audição e não tudo. Nesse caso é fácil. No caso do surdo*
 849 *profundo é que é difícil. Os trabalhos são diferentes... Hoje, minha leitura é feita com intérprete.*
 850 *A professora fala, explica e o intérprete faz eu ler, entender. Isso hoje, porque antes eu ficava*
 851 *atrasado. Não entendia nada. Hoje na universidade ensinam Português, ensinam palavras,*
 852 *palavras e eu fico emocionado... É fácil, fácil. Primeiro (é necessário que se ensine) em Língua*
 853 *de Sinais pra mim, direito.*
 854 **Pesquisadora:** /ANTES/ SIGNIFICADO/ NADA/ SIGNIFICADO/ NADA/ (movimento de
 855 afirmação com a cabeça)
 856 *Antes, (você não conseguia atribuir) significado algum?*
 857 **Ângelo:** (movimento de afirmação com a cabeça)
 858 **Pesquisadora:** /ENTENDER/ MAS/ QUANDO/ VOCÊ/ PERCEBER/ PODER/ CONSEGUIR/
 859 LER/ O QUE/ OU/ PESSOA/ QUEM/ AJUDAR/ VOCÊ/ CONSEGUIR/ LER/ (faz interrogação
 860 com a expressão facial)
 861 *Entendo, mas quando você perceber que poderia conseguir ler? O quê ou qual pessoa? Quem*
 862 *ajudou você a conseguir ler?*
 863 **Ângelo:** /HOJE/ (faz interrogação com a expressão facial)
 864 *Hoje?*
 865 **Pesquisadora:** /PRIMEIRO/ DESCULPA/ ANTES/ PASSADO/ QUEM/ PESSOA/ NINGUÉM/
 866 AJUDAR/ (faz interrogação com a expressão facial)
 867 *Primeiro, desculpa... Antes, no passado, quem, qual pessoa ou ninguém ajudou você?*
 868 **Ângelo:** /TER/ IRMÃ/ MULHER/
 869 *Tem uma irmã minha.*
 870 **Pesquisadora:** /IRMÃ/ (surpresa)
 871 **Ângelo:** /HOJE/ ELA/ FORMADO/ FONO/ SABER/ IRMÃ/ TER/ COMBINAR/ EXPLICAR/
 872 ANTES/ SINAIS/ NÃO/ SÓ/ ORALIZAÇÃO/ HOJE/ MEU/ IRMÃ/ FAZER/ SINAL/ IDADE/
 873 ATRASADO/ DEIXAR/ ABRIR/ MENTE/ PORQUE/ ANTES/ NÃO/ SE/ EU/ LER/ NÃO/
 874 CONHECER/ PALAVRA/ IRMÃ/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ MAS/ ORAL/ FALAR/
 875 ESCREVER/ PASSADO/ EU/ PEDIR/ HOJE/ SÓ/ SINAIS/ EXPLICAR/ RÁPIDO/
 876 *Hoje ela é formada em Fonoaudiologia. Ela sabe explicar. Antes não usava sinais, só oralização.*
 877 *Hoje, minha irmã faz sinais; abriu a mente, porque era atrasada. Antes eu não sabia ler, não*
 878 *conhecia palavras, minha irmã explicava, explicava, mas só oralizava, falava, escrevia. Hoje eu*
 879 *peço (explicação) só em sinais, pra explicar mais rápido.*
 880 **Pesquisadora:** /RÁPIDO/ (movimento de afirmação com a cabeça)
 881 **Ângelo:** /PASSADO/ LER/ TRABALHO/ DEMORAR/ TRABALHO/ PERDER/ TEMPO/
 882 HOJE/ PODER/ ENTÃO/ FUTURO/ FÁCIL/ PASSADO/ NÃO TER/ PERDER/ TEMPO/
 883 PERDER/ SURDO/ EXEMPLO/ FILHO/ TRÊS/ TER/ ELES/ OUVINTE/ PODER/
 884 MOSTRAR/ LER/ ELE/ OUVINTE/ SOZINHO/ APRENDER/ DAR/ BRINCADEIRA/

885 BRINCADEIRA/ VONTADE/ CONHECER/ CRIANÇA/ CURIOSA/ O QUE/ (faz interrogação
 886 com a expressão facial) PALAVRA/ PALAVRA/ EXEMPLO/ CASA/ EXPLICAR/
 887 EXPLICAR/ CRIANÇA/ ERRAR/ BRASIL/ PROFESSOR/ SURDO/ MANDAR/ ENSINAR/
 888 ENSINAR/ CRIANÇAS/ PERDER/ NÃO ENTENDER/ NÃO DAR/ ELES/ PRÓPRIO/ TER/
 889 SEU/ CURIOSIDADE/ VONTADE/ SINAL/ SINAL/ NOME/ (referindo-se aos novos
 890 vocabulários) DEPOIS/ LEITURA/ ELE/ PRÓPRIO/ APROPRIADO/ LER/ LER/ OBRIGADO/
 891 NÃO PODER/ PORQUE/ FILHOS/ MEU/ TRÊS/ OBRIGAR/ LER/ NUNCA/ DEIXAR/
 892 DEIXAR/ BRINCAR/ AGORA/ ELES/ LER/ LER/ LER/ TUDO/ EU/ PERCEBER/ IGUAL/
 893 SURDO/ OUVINTE/ SOCIEDADE/ PENSAR/ OBRIGAÇÃO/ LER/ (faz expressão de
 894 negação, oposição)/ NÃO/ NÃO/ CRIANÇAS/ DESENVOLVER/ PRÓPRIO/ DELE/ LÍNGUA/
 895 TAMBÉM/ OUVINTE/ PRECISAR/ ENSINAR/ LIBRAS/ BRINCADEIRA/ TROCAR/
 896 TROCAR/ RELAÇÕES/ QUANDO/ CRESCER/ APRENDER/ DEPOIS/ LEITURA/
 897 ESCRITA/

898 *No passado, pra eu ler um trabalho, demorava, perdia tempo...Hoje posso, então acho que o*
 899 *futuro é fácil. O passado não; perdia-se tempo do surdo. Um exemplo: com os meus três filhos*
 900 *ouvintes eu posso mostrar (livro) e ele (ouvinte) vai sozinho aprender, através da brincadeira, da*
 901 *vontade de conhecer, (porque) criança é curiosa.(Faz): o quê? Palavra, palavra...(imita como se*
 902 *mostram as palavras escritas). Por exemplo: casa. Se só explicar, explicar a criança vai errar.*
 903 *No Brasil, o professor manda ensinar as crianças, mas não dá a eles (a*
 904 *oportunidade/possibilidades) coisas próprias (características dos interesses infantis). É*
 905 *necessário ter curiosidade, vontade, aí vem o sinal, o nome do sinal, depois a leitura. A própria*
 906 *criança, então, vai ler. Obrigada não pode, porque nunca obriguei meus três filhos a ler.*
 907 *Deixava brincar e agora eles lêem tudo. Eu percebo que são iguais: surdos e ouvintes. A*
 908 *sociedade pensa que (deve haver) obrigação pra leitura. Não! Não! As crianças se desenvolvem*
 909 *do jeito próprio delas. A língua também. Ouvintes precisam ensinar LIBRAS com brincadeiras;*
 910 *trocar (informações), relacionar-se e quando crescer vai aprender leitura e escrita. Depois.*

911 **Pesquisadora:** /CERTO/ CERTO/

912 **Ângelo:** /LER/ LER/ TUDO/ SOCIEDADE/ PENSAR/ OBRIGAÇÃO/ LER/ PROBLEMA/
 913 COMUNICAÇÃO/ NÃO TER/ NÃO CONHECER/

914 *Ler tudo: a sociedade pensa que é obrigação. (?)*

915 **Pesquisadora:** /VOCÊ/ SENTIR/ PASSADO/ CRIANÇA/ SENTIR/ IMPOSIÇÃO/ VOCÊ/
 916 LEITURA/ PORTUGUÊS/(faz interrogação com a expressão facial) VOCÊ/ SENTIR/
 917 OBRIGAÇÃO/ ESCOLA/ OU/ CASA/ DENTRO/ (faz interrogação com a expressão facial)

918 *Você sente que, quando era criança, havia imposição da leitura para você, do Português? Você*
 919 *sentia essa obrigação na escola ou dentro de casa?*

920 **Ângelo:** /PASSADO/ PROFESSORA/ PASSADO/ OUVINTE/ GRUPO/ PROFESSORA/
 921 OUVINTE/ MANDAR/ MANDA/ PARECER/ DESCASO/ DESPREZAR/ EU/ SURDO/
 922 ÚNICO/ SOZINHO/ UM/ SURDO/ OUVINTE/ MAIORIA/ TUDO/ EU/ NADA/ NADA/
 923 FINGIR/ DISFARÇAVA/ SABER/ LER/ (risos)

924 *No passado sim, porque a professora do grupo ouvinte mandava e parecia descaso, desprezo.*
 925 *Eu, sendo surdo, era único, sozinho. (Veja): um surdo e ouvintes na maioria. Todos lá e eu nada!*
 926 *Fingia, disfarçava saber ler (risos).*

927 **Pesquisadora:** /FINGIR/ (risos)

928 **Ângelo:** /EU/ FINGIR/ SABER/ LER/ SABER/ LER/ (imitando seu comportamento no
 929 passado)/ ANTES/ MOSTRAR/ ORGULHOSO/ ANTES/ MOSTRAR/ ORGULHOSO/ SABER/

930 LER/ MAS/ DENTRO/ CABEÇA/ NADA/ ZERO/ NÃO SABER/ NADA/ OUTRO/ /INES/
 931 ESCOLA/ ESPECIAL/ INES/ ENSINAR/ MANDAR/ LER/ ÀS VEZES/ PERGUNTAR/
 932 DÚVIDAS/ O QUE/ PALAVRA/(faz interrogação com a expressão facial) /SE/ CONHECER/
 933 OU/ NÃO/ PROFESSORA/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ HOJE/ PROFESSORA/ MANDAR/
 934 LER/ LER/ IR/ NÃO QUER/ FAZER/ AJUDAR/ NADA/ PRECISAR/ EXPLICAR/ SINAIS/
 935 HOJE/ PROFESSORA/ ENSINAR/ EXPLICAR/ EU/ PERGUNTAR/ O QUE/(faz interrogação
 936 com a expressão facial) TER/ DÚVIDA/ PALAVRA/ INTÉRPRETE/ EXPLICAR/ FICAR
 937 CLARO/ EU/ ENTENDER/

938 *Eu fingia saber ler, ler... Antes, mostrava-me orgulhoso por saber ler, mas dentro da cabeça:*
 939 *nada, zero. Não sabia nada. Já no INES, a professora ensinava, mandava ler e às vezes*
 940 *perguntava dúvidas e explicava, explicava. Hoje, a professora manda ler, ler. Não ajuda nada;*
 941 *precisava explicar em sinais. Aí hoje a professora ensina, explica, eu pergunto, tenho dúvida*
 942 *sobre palavras e o intérprete explica. Fica claro. Eu entendo.*

943 **Pesquisadora:** /MAS/ PRECISAR/ PERCEBER/ SE/ EU/ ENTENDER/ PALAVRA/
 944 PASSADO/ SEU/ ESCOLA/ OUVINTE/ TAMBÉM/ INES/ DIFÍCIL/ EXEMPLO/ TER/
 945 CLARO/ ESCOLA/ OUVINTE/ JUNTO/ DEPOIS/ INES/ ESPECIAL/(faz interrogação com a
 946 expressão facial)

947 *Mas eu preciso ver se eu entendi...Você estudou com ouvintes também no INES ou freqüentava*
 948 *escola de ouvintes em período oposto ao do INES que era especial?*

949 **Ângelo:** /NÃO/ EU/ NUNCA/ LÁ/ RIO DE JANEIRO/ DIREITO/ SÓ/ SURDO/ ESCOLA/
 950 SURDO/ SÓ/ MANHÃ/ ESCOLA/ TARDE/ CURSO/ TRABALHAR/ COISAS/ OUTRO/
 951 DEPOIS/ IR/ MUDAR/ ESCOLA/ OUVINTE/ NOITE/ ESCOLA/ OUVINTE/ MANHÃ/
 952 TARDE/ TRABALHAR/ AQUI/ OUVINTE/ ESCOLA/ DIFERENTE/

953 *Não. No Rio de Janeiro eu nunca estudei com ouvintes, só com surdos, em escola de surdos*
 954 *(manhã). À tarde, fazia curso, trabalhava, outras coisas... Depois, mudei para uma escola*
 955 *ouvinte, à noite. Às manhãs e às tardes eu trabalhava. Aqui a escola de ouvintes é/era (?)*
 956 *diferente.*

957 **Pesquisadora:** /ENTENDER/ (movimento de afirmação com a cabeça)

958 Entendi...

959 **Ângelo:** /ENTENDER/ (movimento de afirmação com a cabeça)

960 **Pesquisadora:** /SEU/ IRMÃ/ IRMÃ/ QUEM/ PASSADO/ AJUDOU/ LEMBRA/ HISTÓRIA/
 961 LER/ PERGUNTA/ PESSOA/ MAIS/ IMPORTANTE/ LEITURA/ AJUDAR/ LER/(movimento
 962 de afirmação com a cabeça)/ SEU/ IRMÃ/ (movimento de afirmação com a cabeça)

963 *Sua irmã (ou) quem, no passado, o ajudou? Lembra-se (dessa) história de leitura? (Qual) a*
 964 *peessoa mais importante que te ajudou a ler? Foi sua irmã?*

965 **Ângelo:** /MEU/ IRMÃ/ JÁ/ FORMAR/ ESPECIAL/ SURDO/ CONHECER/ PROFISSÃO/
 966 SURDO/ ÀS VEZES/ LER/ EU/ NÃO/ CONSEGUIR/ ENTENDER/ LER/ PERGUNTAR/ O
 967 QUE/(faz interrogação com a expressão facial) ELA/ EXPLICAVA/ MIM/ LER /SEMPRE/
 968 SEMPRE/ SEMPRE/ PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ ELA/ EXPLICAR /MIM/ PERGUNTAR/
 969 O QUE/ ELA/ EXPLICAR/ PALAVRA/ PAPEL/ ANTES/ EU/ TRABALHAR/ SOZINHO/
 970 OUVINTE/ AJUDAR/ NUNCA/ NUNCA/ MEU/ IRMÃ/ AJUDAVA/ MIM/ EXPLICAVA/
 971 PORQUE/ COMUNICAÇÃO/ COMIGO/ CONHECER/ ACOSTUMADO/ EU/ MEU/ IRMÃ/
 972 OUTRO/ NÃO TER/ ZERO/

973 *Minha irmã é formada (na área) de surdez. Conhece a profissão. Às vezes eu lia e não conseguia*
 974 *entender e perguntava pra ela. Então ela explicava pra mim. Era sempre assim... Explicava e*

975 *(colocava) no papel. No trabalho, eu ficava sozinho. Ouvintes nunca ajudaram (nisso). Já a*
 976 *minha irmã ajudava, porque tinha comunicação comigo. Conhecia-me e era acostumada comigo.*
 977 *Os outros não... Não tinham (comunicação). Zero.*

978 **Pesquisadora:** /ENTENDER/ DEPOIS/ DEPOIS/ QUEM/ LEMBRAR/ OUVINTE/ PESSOA/
 979 MAIS/ AJUDAR/ LEITURA/(faz interrogação com a expressão facial) RUA/ TRABALHO/
 980 NÃO SABER/ (faz interrogação com a expressão facial) OUTRO/ ESCOLA/ OUTRA/ CASA/
 981 LUGAR/ (faz interrogação com a expressão facial)
 982 *Entendo... Depois, de quem você se lembra? (Algu) ouvinte ou (outra) pessoa mais te ajudou na*
 983 *leitura? Na rua, no trabalho, não sei... Outro (lugar): escola, lugar, etc.?*

984 **Ângelo:** (faz expressão de que não se lembra)/POUCO/ NUNCA/
 985 *Pouco... Nunca!*

986 **Pesquisadora:** (sorri)

987 **Ângelo:** /TALVEZ/ (mostra um sinal de uma pessoa parecido com Luzia) /MULHER/ /SURDO/
 988 ASSOCIAÇÃO/
 989 *Talvez na associação de surdos... Uma mulher (especifica com o sinal).*

990 **Pesquisadora:** /ASSOCIAÇÃO/ (expressão de interjeição)
 991 *Ah! A Associação?*

992 **Ângelo:** /ASSOCIAÇÃO/ SURDO/ IDADE/ VELHO/ EU/ LER/ NÃO CONHECER/ NÃO
 993 CONHECER/ PALAVRA/ ESSA/ SURDA/ LER/ ENTENDER/ EXPLICAR/ EXPLICAR/
 994 LIBRAS/ ÀS VEZES/ PALAVRA/ NÃO CONHECER/ PERGUNTA/ EXPLICAR/
 995 EXPLICAR/ SINAL/ SINAL/ PALAVRA/ (mostrando equivalência entre os sentidos das
 996 palavras e os sinais) /SINAIS/ ALGUNS/ SURDO/ VELHOS/ SABER/ LER/ BOM/ EU/
 997 PERGUNTAR/ PERGUNTAR/ O QUE/ (faz interrogação com a expressão facial) PALAVRA/
 998 ELE/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ EXPLICAR/ SURDO/ TROCAR/ CONHECIMENTO/
 999 AJUDAR/ EU/
 1000 *Na associação havia surdos mais velhos. Eu lia e não conhecia (alguma) palavra, então essa*
 1001 *surda lia, entendia e explicava em LIBRAS. Às vezes, eu não conhecia as palavras e perguntava.*
 1002 *Ela explicava, explicava (com) sinais (correspondentes) às palavras. Alguns surdos mais velhos*
 1003 *sabiam ler bem. Eu perguntava (e era sempre assim). Trocávamos conhecimentos e eles me*
 1004 *ajudavam...*

1005 **Pesquisadora:** /QUAL/ IDADE/ VOCÊ/ ACHAR/ COMEÇAR/ SIGNIFICADO/ PALAVRA/
 1006 PORTUGUÊS/ QUAL/ (faz interrogação com a expressão facial)
 1007 *Com qual idade você acha que começou (a dar) significado às palavras (escritas) em Português?*

1008 **Ângelo:** /NÃO/ GRAVAR/ IDADE/ TALVEZ/ LÁ/ EU/ ACHAR/ TALVEZ/ 25/ ANOS/ 5ª
 1009 série/ 6ª./ 7ª./ 8ª./ MAIS OU MENOS/ EU/ ENTENDER/ BOM/ HISTÓRIA/ GEOGRAFIA/
 1010 BOM/ ENTENDER/ SINAIS/ SINAIS/ NOMES/ NOMES/ PORTUGUÊS/ RUIM/ PORQUE/
 1011 GRAMÁTICA/ VERBO/ PORTUGUÊS/ NÃO ADIANTAR/ HISTÓRIA/ GEOGRAFIA/
 1012 NOMES/ NOMES/ EU/ CURIOSO/ EXPLICAR/ LIBRAS/ APRENDER/ EXEMPLO/
 1013 HISTÓRIA/ PEDRO ALVAREZ/ BARCO/ BARCO/ IR/ PORTUGAL/ IR/ BRASIL/
 1014 EXPLICAR/ LIBRAS/ EU/ APRENDER/ ENTENDER/ NOVIDADES/ HOJE/ MAIS/
 1015 ENTENDER/ BOM/ MELHOR DO QUE/ ANTES/ PORQUE/ HOJE/ TER/ INTÉRPRETE/
 1016 ENSINAR/ SINAIS/ EU/ ENTENDER/ FAZER/ O QUE/ IDADE/ ATRASADO/
 1017 CINQUENTA/ QUASE CINQUENTA/ IDADE/ ATRASADO/ DEVER/ TER/
 1018 EXPERIMENTAR/ ANTES/ TENTAR/ CRIANÇA/ PRECISAR/ PROFESSORA/ ENSINAR/
 1019 COM/ LIBRAS/ ENSINAR/ LER/ MAIS/ COMUNICAÇÃO/

- 1020 *Não me lembro da idade... Talvez uns vinte e cinco anos... Na 5^a., 6^a. 7^a. e 8^a. séries eu entendia*
 1021 *bem História, Geografia... Entendia em sinais, nomes (?). Em Português eu era ruim, porque*
 1022 *tinha gramática, verbos... Português não adiantava! Já em História e Geografia tinha os nomes*
 1023 *(de personalidades) e eu ficava curioso. Então me explicavam em LIBRAS e eu aprendia as*
 1024 *novidades. Hoje eu entendo melhor do que antes, porque tenho intérprete. Eu entendo melhor do*
 1025 *que no passado. Fiquei atrasado. Tenho quase cinquenta anos de idade! Devia ter (aprendido)*
 1026 *isso antes, quando criança. Precisava de uma professora que me ensinasse em LIBRAS. Assim eu*
 1027 *teria lido mais, tido comunicação...*
- 1028 **Pesquisadora:** /VOCÊ/ GOSTAR/ HOJE/ LER/(faz interrogação com a expressão facial) /O
 1029 QUE/ PORTUGUÊS/(faz interrogação com a expressão facial)
- 1030 Hoje você gosta de ler?
- 1031 **Ângelo:** /CLARO/ CLARO/
- 1032 **Pesquisadora:** /CONSEGUIR/ (faz interrogação com a expressão facial)
- 1033 Consegue?
- 1034 **Ângelo:** /SEMPRE/ SEMPRE/ FITA/ FILME/ TER/ LEGENDA/ TER/ LEGENDA/ LER /LER/
 1035 *Sempre eu (pego) filmes pra assistir com legenda. Aí eu leio...*
- 1036 **Pesquisadora:** /LEGENDA/(expressão de interjeição) /POR ISSO/ POR ISSO/ VOCÊ/
 1037 GOSTA/(faz interrogação com a expressão facial) CINEMA/ PASSADO/(faz interrogação com a
 1038 expressão facial)
- 1039 *Legenda?! Por isso você gosta? Foi então o cinema?*
- 1040 **Ângelo:** /POR CAUSA/ ANTES/ PASSADO/ FILME/ NÃO TER/ ENTENDER/ FILME/ LER/
 1041 LER/ VER/ VER/ MAS/ PALAVRA/ NÃO CONHECER/ SIGNIFICADO/ DIFÍCIL/ OUTRO/
 1042 OUTRO/ PALAVRA/ CONHECER/
- 1043 *Antes, no passado, eu não entendia os filmes. Lia (a legenda), mas não conhecia o significado*
 1044 *das palavras. Era difícil... Algumas palavras eu conhecia.*
- 1045 **Pesquisadora:** /LEGAL/ COMEÇAR/ GOSTAR/
 1046 *Legal... Então você começou a gostar...*
- 1047 **Ângelo:** /HOJE/ EU/ LER/ LER/ AGORA/ LEITURA/
 1048 Hoje eu leio. Agora eu leio.
- 1049 **Pesquisadora:** /IDADE/ PASSADO/ VOCÊ/ VER/ FILME/ (faz interrogação com a expressão
 1050 facial)
- 1051 *Com que idade você (começou) a ver filmes (interessar-se)?*
- 1052 **Ângelo:** /JOVEM/ (risos)
- 1053 **Pesquisadora:** /MAIOS OU MENOS/ JOVEM/(faz interrogação com a expressão facial)
- 1054 *Mais ou menos (com que idade)?*
- 1055 **Ângelo:** (risos) /EU/ ACHAR/ MAIS OU MENOS/ 25/ MAIS OU MENOS/
 1056 *Eu acho que com uns vinte e cinco anos, mais ou menos...*
- 1057 **Pesquisadora:** /PERGUNTAR/ VOCÊ/ CINEMA/ AJUDA/ LEITURA/ VERDADE/(faz
 1058 interrogação com a expressão facial)
- 1059 *Você acha que o cinema ajudou (no desenvolvimento) da leitura, de fato?*
- 1060 **Ângelo:** /TER/ EXEMPLO/ FILME/ LEGENDA/ DESPREZA/ MAIS/ CONSEGUIR/
 1061 ENTENDER/ OUTROS/ COMEÇAR/ LER/ LER/ LER/ FINAL/ FIM/ COMBINAR/
 1062 ENTENDER/ HISTÓRIA/ CONTEXTO/ EXEMPLO/ DRAMA/ OK/ FICÇÃO/ EU/ NÃO
 1063 ENTENDER/ INVENTAR/ INVENTAR/ INVENTAR/ DRAMA/ EXPLICAR/ FIM/ EU/
 1064 ENTENDER/ APRENDER/

- 1065 *Tem filmes, por exemplo, que eu desprezo a legenda (?), mas consigo entender. Em outros,*
 1066 *começo ler no final (?), porque entendo a história no seu contexto (?). Um exemplo: drama,*
 1067 *ficção. (Quando) eu não entendo, invento (sentidos). (Quando) explica-se (?) o fim, eu entendo;*
 1068 *eu aprendo.*
- 1069 **Pesquisadora:** /ENTENDER/ BOM/ EU/ PENSAR/ MELHOR/ HOJE/ ESPERAR/ ACABAR/
 1070 PORQUE/ PRECISAR/ CALMA/ CALMA/ VER/ DE NOVO/ DE NOVO/ DE NOVO/
 1071 *Entendo... Bom, eu acho melhor que encerremos por hoje. Agora preciso de calma, pra assistir*
 1072 *(a gravação da entrevista) várias vezes...*
- 1073 **Ângelo:** /OK/
 1074 **Pesquisadora:** /ESCREVER/ ESCREVER/ SEU/ HISTORIA/ VOCÊ/ DEPOIS/ E-MAIL/
 1075 MANDAR/ VOCÊ/ CORRIGIR/ DEPOIS/ VOCÊ/ LER/ CERTO/ CERTO/ CERTO/ SE VOCÊ/
 1076 VER/ PERCEBER/ ERRADO/ ERRADO/ NÃO CONHECER/ ERRADO/ VOCÊ/ FALA/
 1077 PODER/
 1078 *Aí eu vou escrever seu depoimento e depois, por e-mail, mando pra você corrigir (se for o caso).*
 1079 *Depois você lê e verifica se está certo. Se você perceber algo de errado, que não reconhece*
 1080 *(como seu), você pode me falar...*
- 1081 **Ângelo:** / BOM/ OK/
 1082 *Ta bom... OK.*
- 1083 **Pesquisadora:** /BOM/ /(faz interrogação com a expressão facial)
 1084 **Ângelo:** (movimento de afirmação com a cabeça)
 1085 **Pesquisadora:** /OBRIGADO/ OBRIGADO/ OBRIGADO/ (sorri)
 1086 *Obrigada.*
- 1087 **Ângelo:** /SEU/ SINAL/ (faz interrogação com a expressão facial)
 1088 *Qual é seu sinal mesmo?*
- 1089 **Pesquisadora:** (mostra seu sinal em LIBRAS e repete o de Ângelo)
 1090 **Ângelo:** /CERTO/
 1091 **Pesquisadora:** /OBRIGADO/
 1092 *Obrigada.*
- 1093 **Ângelo:** /OBRIGADO/ EU/ FELIZ/
 1094 *Obrigado. Eu fiquei feliz.*
- 1095 **Pesquisadora:** /FELIZ/ TAMBÉM/ NADA/ NADA/
 1096 *Eu também fiquei...*
- 1097 **Ângelo:** /TCHAU/