



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RAFAEL DE ARRUDA BUENO JOSÉ MIGUEL**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO PORTUGUÊS USADAS  
POR ALUNOS SURDOS JOVENS E ADULTOS**

Campinas

2019

RAFAEL DE ARRUDA BUENO JOSÉ MIGUEL

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO PORTUGUÊS USADAS  
POR ALUNOS SURDOS JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO RAFAEL DE ARRUDA BUENO JOSÉ MIGUEL E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO.

Campinas

2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M588e Miguel, Rafael de Arruda Bueno José, 1981-  
Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos / Rafael de Arruda Bueno José Miguel. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estudos Surdos. 2. Bilinguismo. 3. Surdos - Educação. 4. Leitura. 5. Estratégias de aprendizagem. I. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Portuguese reading strategies used by young and adult deaf students

**Palavras-chave em inglês:**

Deaf Studies

Bilingualism

Deaf - Education

Reading

Learning strategies

**Área de concentração:** Psicologia e Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento [Orientador]

Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Vanessa Regina de Oliveira Martins

**Data de defesa:** 16-08-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7782-8744>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7124443694024248>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO PORTUGUÊS USADAS  
POR ALUNOS SURDOS JOVENS E ADULTOS**

**Autor:** Rafael de Arruda Bueno José Miguel

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro  
Nascimento

Profa. Dra. Claudia Beatriz de Castro Nascimento  
Ometto

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do  
aluno.

2019

## DEDICATÓRIA

Aos meus amigos, irmãos, professores e alunos **SURDOS** bebês, crianças, jovens e adultos.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, ♪ Muito obrigado (Muito obrigado) / Muito obrigado (Muito obrigado) / É importante saber agradecer / A quem me fez bem / A quem me abençoou / Quem esteve comigo / Na hora da alegria e da dor / Meu Deus nunca me abandonou / E amigos fiéis ao meu lado colocou / Por isso eu quero agradecer / Muito obrigado, Senhor ♪

À minha maravilhosa esposa e grande incentivadora, **Renata Miguel**, por todo amor, carinho, risos, gargalhadas, beijos, abraços, orações, confiança e apoio. Eu te amo! ♪ Eu gosto de você / E gosto de ficar com você / Meu riso é tão feliz contigo / O meu melhor amigo é o meu amor / E a gente canta / E a gente dança / E a gente não se cansa / De ser criança / A gente brinca / Na nossa velha infância ♪

À minha filha-princesa-boneca-leitora, **Rebecca Miguel**, pelo amor, carinho e respeito de sempre. Durante esse trabalho, obrigado por todas as vezes que entrou no quarto enquanto eu estava estudando, com seus sorrisos, brincadeiras, músicas ou, simplesmente, para me dar um abraço. I love you!

À minha querida mãe, **Vera**, pelo amor e orações que me sustentam. Obrigado pelas renúncias do passado! Eu te amo!

À minha caríssima orientadora, Profa. Dra. **Lilian Cristine Ribeiro Nascimento**. Muito, muito, muito obrigado por toda ajuda durante este trabalho. Obrigado pela paciência! Obrigado pela gentileza, amorosidade e competência tamanha desde a época do Letras-Libras! Obrigado por ter me apresentado Bakhtin e Manoel de Barros! Obrigado pelas muitas orientações, indicações, conversas e falas propositivas que tanto me incentivaram. Que Deus te abençoe muito!

À querida Profa. Dra. **Vanessa Regina de Oliveira Martins**, pelas longas colaborações na banca de qualificação. Uau, que aula! Quantas contribuições! Obrigado também pelas conversas e incentivos desde a época do Letras-Libras.

À querida Profa. Dra. **Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto**, por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa e pelas contribuições e incentivos ao longo do curso. Um abraço afetuoso!

À querida Profª. Dra. **Aryane Santos Nogueira**, pelos muitos apontamentos e contribuições na banca de qualificação. Obrigado!

Às queridas colegas de trabalho, **Silvana Romão, Simone Cassani e Maria Betânia Silva**, por todo incentivo para concretização deste trabalho, bem como pelo apoio diário na luta pelos direitos (tão óbvios!) dos alunos surdos do município em que atuamos.

À Profª. Dra. **Érica Garrutti**, da Universidade Federal de São Paulo, pela generosidade no apoio com leituras e conversas que tanto me auxiliaram na composição da primeira versão do projeto de pesquisa.

Ao Profº Dr. **André Nogueira Xavier**, da Universidade Federal do Paraná, pela indicação de algumas bibliografias e elucidação de alguns conceitos.

À Profª. Me. **Lia Yokoyama Emi**, colega de longa data, pela brilhante tradução do resumo. Thank you!

À competentíssima, **Janaína Yumi Ogawa**, pelo intenso e primoroso trabalho de revisão de Língua Portuguesa.

Aos **funcionários** da biblioteca, da informática, da portaria e da secretaria da pós-graduação da Faculdade de Educação, pela gentileza e competência técnica diante de todas as minhas solicitações.

Aos **alunos surdos e professores participantes** desta pesquisa: Obrigado! Obrigado! Obrigado!



# ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO PORTUGUÊS USADAS POR ALUNOS SURDOS JOVENS E ADULTOS

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que ensinar a ler é uma das frentes no ensino do português e que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, a leitura precede à escrita, o presente trabalho teve por objetivo identificar, descrever e problematizar as estratégias de leitura usadas por alunos surdos, jovens e adultos, num curso de língua portuguesa como segunda língua, inserido num espaço não-formal de educação, de uma instituição localizada no estado de São Paulo. Para isso, seguiu a perspectiva sócio-histórico-cultural de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998), que concebe o sujeito como ser social, o qual depende e se constitui nas/pelas interações sociais, numa visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997; 2006), para formação de um indivíduo autônomo e crítico (FREIRE, 1992; 1996; 2001). No que tange à questão da leitura, de uma forma mais ampla, buscou-se definições em Freire (2001), Geraldini (1984), Martins (1994), Bicalho (2014), Lajolo (1982) e Silva (1999). Especificamente sobre as estratégias de leitura, buscou-se fundamentação teórica em Solé (1998). As discussões acerca dos surdos estão atreladas à concepção socioantropológica da surdez e da pessoa surda, a qual os concebe pelo prisma da diferença, e não do déficit ou da patologia (SKLIAR, 1997; MARTINS, 2008; PEREIRA et al., 2011). Desta forma, o ensino e a aprendizagem da leitura do português se daria numa perspectiva de ensino de segunda língua, em que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) assume a função de língua de instrução para o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, alinhando-se à proposta de educação bilíngue para surdos, ancorada nos estudos de Fernandes (1999; 2006) e Pereira (2006; 2014a; 2014b). Para discussão sobre a leitura na educação de surdos jovens e adultos, filiou-se a autores do campo denominado “Estudos Surdos”, com destaque aos trabalhos de Góes (1994), Lodi (2004), Lebedeff (2006), Freitas (2014), Moura (2015), Albres (2016) entre outros, além de autores da Educação, da Linguística e da Linguística da Língua de Sinais, que contribuíram nas análises dos dados. Metodologicamente, este trabalho se ancora na abordagem qualitativa por meio da pesquisa do tipo estudo de caso, tendo em vista os escritos de Lüdke e André (1986) e Godoy (1995). Os dados foram produzidos por meio de observação e gravação em vídeo, visto que o trabalho se fundamenta na análise das pesquisas qualitativas, à luz dos conceitos supracitados. Evidenciou-se que, durante as aulas, os alunos surdos se utilizaram de diferentes estratégias para

compreensão leitora de textos, como: valer-se do conhecimentos de mundo e de conhecimentos prévios para leitura; perguntar aos seus interlocutores o significado das palavras pela soletração manual ou fazendo apontamentos na folha da atividade ou em qualquer outro suporte; buscar o significado da leitura por imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em site de busca entre outras. Os resultados corroboram com o entendimento quanto ao uso proeminente da Libras como língua de instrução, já que o sujeito surdo tem suas experiências de conhecimento de mundo mediadas pelo canal visual e pela língua de sinais, de modalidade espaço-visual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos Surdos; Educação bilíngue para surdos; Ensino de português como segunda língua para surdos; Leitura; Estratégias de leitura.

## **PORTUGUESE READING STRATEGIES USED BY YOUNG AND ADULT DEAF STUDENTS**

### **ABSTRACT**

Assuming that teaching how to read is one of the Portuguese teaching premises and that, in the process of learning a second language, reading precedes writing, the present work aimed to identify, describe and problematize the reading strategies used by deaf students, young and adults, during a Portuguese as a second language course, in a non-formal educational space of an institution located in São Paulo state. To do so, we've followed the socio-historical-cultural perspective of learning (VYGOTSKY, 1998), which understands the subject as a social being, who depends and constitutes him-herself in/through social interactions, in a dialogical view of language (BAKHTIN, 1997; 2006 ), for the constitution of an autonomous and critical individual (FREIRE, 1992; 1996; 2001). Definitions regarding the reading issue were sought in Freire (2001), Geraldi (1984), Martins (1994), Bicalho (2014), Lajolo (1982) and Silva (1999). Concerning specifically reading strategies, we've sought theoretical grounding in Solé (1998). Discussions about the deaf are under the socio-anthropological conception of deafness, which understands it through the prism of the difference, instead of a deficit or pathology (SKLIAR, 1997; MARTINS, 2008; PEREIRA et al., 2011). Thus, teaching and learning Portuguese reading would take place in a perspective of a second language teaching, in which Libras (Brazilian Sign Language) assumes the role of an instructional language for the teaching of written Portuguese following the proposal of the bilingual education for the deaf, anchored in Fernandes' (1999; 2006) and Pereira's (2006; 2014a; 2014b) studies. For discussions on young and adult deaf students reading education, we join the “Deaf Studies” authors, highlighting the works of Góes (1994), Lodi (2004), Lebedeff (2006), Freitas (2014), Moura (2015), Albres (2016) among others, as well as authors of Education, Linguistics and Sign Language Linguistics, who contributed to the data analysis. Methodologically, this work is based on the qualitative approach through case study research, considering the writings of Lüdke and André (1986) and Godoy (1995). The data were produced through observation and video recording, since the work is based on the analysis of qualitative research, in the light of the above concepts. It became evident that during the classes, deaf students used different strategies for reading comprehension activities, such as: using their world knowledge and prior experiences while reading; asking their interlocutors the meaning of the words by hand spelling or making notes on the activity sheet or any other support; searching the meaning of the text

with images matching the unknown words in the web among others. The results corroborate the understanding of the prominent use of Libras as an instruction language, since the deaf subjects have their world experiences mediated by the visual channel and by the sign language, in a space-visual modality.

**KEYWORDS:** Deaf Studies; bilingual education for the deaf; teaching Portuguese as a second language for the deaf; reading; reading strategies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Práticas de leitura escolar a partir das concepções de linguagem.....	47
Quadro 2 – Formas de representação na descrição dos episódios.....	90
Quadro 3 – Episódio 1 (vídeo).....	94
Quadro 4 – Episódio 1 – Excerto da estratégia de leitura.....	96
Quadro 5 – Episódio 1 – Excerto da estratégia de leitura.....	102
Quadro 6 – Episódio 2 (vídeo e diário).....	104
Quadro 7 – Episódio 2 – Excerto da estratégia de leitura.....	105
Quadro 8 – Episódio 2 – Excerto da estratégia de leitura.....	105
Quadro 9 – Episódio 3 – Trecho do texto sobre o Setembro Azul.....	109
Quadro 10 – Episódio 3 (vídeo).....	109
Quadro 11 – Episódio 3 – Excerto da estratégia de leitura.....	111
Quadro 12 – Episódio 3 – Excerto da estratégia de leitura.....	112
Quadro 13 – Episódio 4 (diário).....	115
Quadro 14 – Episódio 4 – Excerto das estratégias de leitura.....	115
Quadro 15 – Episódio 5 (vídeo).....	118
Quadro 16 – Episódio 5 – Excerto das estratégias de leitura.....	123
Quadro 17 – Episódio 6 – Produção textual de um dos grupos.....	126
Quadro 18 – Episódio 6 (vídeo).....	126
Quadro 19 – Respostas na ficha de inscrição.....	132

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Implicações no processo de aprendizado do português por alunos surdos....	75
Imagem 2 – Leitura por rota lexical.....	77
Imagem 3 – Chave de Fitzgerald.....	79
Imagem 4 – Atividade: Vamos descobrir?.....	93
Imagem 5 – Expressões faciais com função adjetiva em substantivo.....	99
Imagem 6 – Expressões faciais com grau de tamanho.....	100
Imagem 7 – Expressões faciais com grau de intensidade.....	100
Imagem 8 – Atividade envolvendo conjunções.....	104
Imagem 9 – Resultados de imagens em site de busca.....	110
Imagem 10 – Item lexical correspondente à sinalização de “opressão”.....	111
Imagem 11 – Atividade referente a conjunções .....	114
Imagem 12 – Item lexical correspondente ao classificador “foco na audição”.....	127
Imagem 13 – Eixos do trabalho com a Língua Portuguesa.....	133

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	16
<b>Capítulo 1</b>	
Concepções de linguagem e de leitura.....	22
1.1 Linguagem como expressão do pensamento.....	25
1.2 Linguagem como instrumento de comunicação.....	26
1.3 Linguagem como forma de interação.....	29
1.4 Práticas de leitura escolar.....	40
<b>Capítulo 2</b>	
Educação de Surdos: concepções e fundamentos.....	49
<b>Capítulo 3</b>	
Entendimentos acerca da leitura na educação de surdos jovens e adultos.....	67
<b>Capítulo 4</b>	
Produção a análise de dados.....	87
4.1 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.....	88
4.2 Produção de dados.....	89
4.3 Análise de dados.....	90
4.4 Estratégia nº 1 – Perguntar à professora o significado das palavras pelo apontamento na folha da atividade e valendo-se do conhecimento de mundo para leitura.....	92
4.5 Estratégia nº 2 – Busca de significação partindo de referenciais visuais e gráficos das palavras e não sonoros.....	103
4.6 Estratégia nº 3 – Buscar o significado da leitura por imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em site de busca.....	108
4.7 Estratégia nº 4 – Perguntar aos seus interlocutores quanto ao significado de palavras por meio da soletração manual e de apontamentos na folha de atividade.....	113

4.8 Estratégia nº 5 – Ler fazendo uso da transliteração, no sentido atribuído por Johnston e Schembri (2007), como um primeiro passo para certa compreensão.....	118
4.9 Estratégia nº 6 – Ler aproximando de uma tradução livre e direta, partindo de seus conhecimentos prévios frente ao texto.....	125
4.10 Questão na ficha de inscrição do curso.....	132
<b>Considerações finais</b> .....	137
<b>Referências bibliográficas</b> .....	142

## Introdução

“O que aquela pessoa está fazendo? Ah, tá! Já sei! É a língua dos surdos. Fascinante! Eu quero fazer isso! Eu vou aprender a falar assim!”

Essas foram algumas das minhas falas ao ver de perto, e pela primeira vez, um intérprete de Libras, no final de 1997, numa comunidade protestante. Cânticos e orações, comumente feitos de olhos cerrados, naquele dia, se deram de olhos abertos devido ao deslumbramento diante de tanto movimento de mãos, braços, expressões e olhares.

No dia seguinte, envolvido com balancetes, balanços, duplicatas, livros-caixa e tantos papéis para arquivar, caras feias e cobranças, no departamento de contabilidade onde trabalhava, procuro com ânsia nas grossas páginas amarelas algum lugar para aprender tudo aquilo que tinha visto na noite anterior.

– Alô, vocês dão curso de linguagem de sinais<sup>1</sup>? Sabe, aqueles gestos?

– Oi, vocês têm aula de sinais para falar com surdo-mudo?

– Bom dia! Eu estou procurando um lugar que ensine língua de sinais para falar com deficiente auditivo. Por acaso, vocês têm? Não!/? Conhecem algum lugar que ensina?

Foram muitas e inúmeras tentativas, mas, infelizmente, não encontrava lugar para aprender “a falar com as mãos”. Ninguém sabia de nada, não se falava sobre o assunto, exceto num determinado programa infantil carioca e noutro programa religioso, que tinha a janela com intérprete.

Um ano novo chegou e, em 1998, ao entrar naquele mesmo ajuntamento cristão, vejo no telão o anúncio de um curso de Libras, o qual, de forma proeminente, mudaria minha existência por completo, abrindo caminho para que, de fato, a vida, finalmente, fizesse sentido.

Neste curso, aprendi a falar meus primeiros cumprimentos, saudações, despedidas, a expressar alguns desejos e necessidades. Recebi meu sinal pessoal<sup>2</sup>, o qual me identifica até hoje, e que, apesar dos empréstimos linguísticos imbuídos nele (o uso da letra inicial do meu nome em alfabeto manual), teve sua motivação pelo uso constante de um objeto (meus óculos)

---

<sup>1</sup> As nomenclaturas: “linguagem de sinais”, “gestos”, “aula de sinais”, “surdo-mudo” e “deficiente auditivo” não encontram filiação com este trabalho, pois estão incorretas e não correspondem às nomenclaturas usadas e defendidas por muitos autores (SKLIAR, 1997, 2005; CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001; GESSER, 2009; PEREIRA et al., 2011), sendo correto dizer: “língua de sinais”, “aula de Libras” e “surdo”.

<sup>2</sup> Segundo Pereira et al. (2011), “a atribuição de um sinal pessoal é um ritual, uma forma de batismo, que acontece quando uma pessoa surda ou ouvinte passa a ter contato com pessoas Surdas” (p. 42). E pode ser motivado pelas características físicas de uma pessoa, uso constante de determinados objetos, comportamentos ou hábitos. Atualmente, não são mais atribuídos sinais a partir de letras do nome da pessoa por representarem uma influência da língua oral majoritária, semelhante à época em que se usavam sinais com a fala no processo de escolarização de pessoas surdas (Cf. PEREIRA et al., 2011).

que, de lá para cá, passou a ter uma significação mais especial do que já tinha, tornando-se elemento de minha identidade.

Com minhas professoras, uma pedagoga e uma fonoaudióloga, pude aprender muito mais do que os primeiros passos de como sinalizar uma língua visual; aprendi o quanto podemos servir ao próximo com nossos conhecimentos, em nome de projetos e ideais maiores.

Nem terminado o curso, pude vivenciar diferentes experiências com os surdos por meio da língua de sinais: visitas (nos mais diferentes bairros da cidade); orientações e intermediação de conflitos entre casais de surdos, entre pais ouvintes e filhos surdos e entre filhos ouvintes e pais surdos; interpretações de português para Libras, nas mais diferentes situações; e aulas de reforço de português.

O tempo foi passando, outros cursos de língua de sinais foram sendo realizados, outros espaços foram sendo visitados, outros interlocutores (surdos, professores e intérpretes) fui conhecendo. Suas vozes me atravessaram de tal forma que, juntamente com entes familiares, líderes e colegas, fui impulsionado a caminhar, mas, em outras, me apresentaram cenários convidativos a retroceder nesta caminhada com a comunidade surda.

Nesse movimento, em 1999, comecei a estudar Pedagogia, com habilitação em Edac (Educação de Deficientes da Audiocomunicação). Costumo dizer que a época dos estágios foi o período mais intenso e mais significativo para mim no curso, pois tive a possibilidade de conhecer diferentes realidades em educação de surdos (escolas bilíngues, escolas especiais, escolas inclusivas com intérpretes e sem intérpretes de Libras, professores fluentes e outros nem tanto, coordenadores pedagógicos e diretores bastante envolvidos e promotores de mudança dentro de suas esferas e possibilidades entre outros).

Os primeiros trabalhos profissionais como intérprete de Libras no ensino superior e em eventos foram aparecendo, bem como a realização de cursos de pós-graduação na área da Educação, ambos contribuíram para meu crescimento e minha constituição enquanto sujeito.

Em 2007, após passar em 1º lugar no concurso, assumo o cargo de professor de educação especial para atuação em classes bilíngues para surdos, do ensino fundamental I, na Prefeitura de Guarulhos. Passo a dividir minha vida profissional entre duas funções distintas: professor de surdos e intérprete de língua de sinais.

No ano seguinte, tenho o prazer de iniciar minha segunda graduação, o cobiçado e tão sonhado por mim Letras-Libras, curso oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como um dos polos a Unicamp. Foram quatro anos intensos, de muito estudo, dedicação e idas e vindas entre São Paulo e Campinas. Nesse tempo, tive o privilégio de conhecer excelentes profissionais da área da educação de surdos que atuavam como docentes

na educação bilíngue e/ou como intérpretes de Libras, nas mais diferentes esferas; entre eles, a tão querida Tutora Lilian Nascimento. A conclusão deste ciclo chega, trazendo mais desafios e trabalhos. O TCC tinha como objetivo uma tradução comentada de um artigo científico – sem entrar em pormenores, um trabalho composto de duas partes: i) a partir de um artigo científico em português, fomentar a gravação (e edição) em vídeo da tradução para a Libras, atendendo a todas as normas técnicas para produção de um trabalho em Libras neste suporte; ii) a escrita de um trabalho, explanando os caminhos percorridos quanto à tradução do texto em português para a língua de sinais, cotejando teoricamente as literaturas do campo dos estudos da tradução. O texto fonte, de autoria do professor Vilmar Silva, tinha como título: “Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880”. A releitura proposta pelo autor é compreendida como uma apropriação de outro entendimento em relação à história da educação de surdos, que leve em consideração o deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político numa perspectiva de interculturalidade, na promoção de relações dialógicas e igualitárias entre grupos sociais com culturas diferentes (SILVA, 2006).

Terminado o curso, as inquietações se voltam às questões mais ligadas à escolarização de alunos surdos do ensino fundamental, tais como: metodologias de ensino de Libras e de Língua Portuguesa, como segunda língua; o uso da linguagem dramática como ferramenta pedagógica; a centralidade da Libras como porta de acesso ao currículo escolar; a aprendizagem de conceitos espontâneos e científicos; o como ensinar a matemática. Com essas, e muitas outras perguntas, me sentia diariamente provocado a buscar respostas.

Nesse movimento de busca, pensei no mestrado como uma possibilidade de achar caminhos para tais inquietações. Inicialmente, matriculei-me como aluno especial numa disciplina da pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp: Afetividade no contexto pedagógico, ministrada pela Profa. Dra. Lilian Nascimento e Profa. Dra. Ana Archangelo. A questão da afetividade na educação, mais tarde, de alguma forma, apareceria em meus referenciais teóricos e análises.

Paralelamente a isso, fui compondo um projeto de pesquisa que contemplou teóricos e pesquisadores que discutiam a temática do ensino e aprendizagem da leitura no geral, além, mais especificamente, da leitura para a pessoa surda, e que tinha como pergunta: quais as estratégias que os alunos surdos tinham no momento de leitura de textos em português? Como justificativa, tinha-se a premissa de que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, a leitura precede à escrita e, para tanto, se estabelece como porta de entrada ou primeira via para apreensão do conteúdo que está registrado em escrito, podendo, assim, promover

conhecimento, informação, resolução de problemas entre outros. Ademais, devido ao fato de os surdos serem sujeitos bilíngues e sua primeira língua ser a língua de sinais, o acesso ao conteúdo do texto não se dará da mesma forma, tampouco no mesmo tempo, como acontece com as pessoas ouvintes.

Passado um período, em 2016, após participar de um rigoroso processo seletivo, ingresso como aluno de pós-graduação na linha de pesquisa em Psicologia da Educação, pela mesma faculdade e tendo como orientadora a Profa. Lilian Nascimento. Durante o curso, pude me matricular em disciplinas que, de certa maneira, me ajudaram a compor o referencial teórico em relação à minha dissertação, visto que, no início, como um “calouro” no campo da pesquisa, tinha o desejo de encontrar “a resposta” para “a metodologia” no ensino de português para surdos. E as disciplinas, as atividades programadas de pesquisa e as longas conversas com a orientadora ajudaram a quebrar a ideia hegemônica de se encontrar “a metodologia perfeita”, num pensamento quase salvífico.

Para tanto, chegou-se ao objetivo geral do trabalho, norteador que, na qualificação, foi fartamente problematizado e incentivado pelos professores da banca, a saber: identificar, descrever e problematizar as principais estratégias de leitura usadas pelos alunos surdos jovens e adultos no processo de leitura, num curso de língua portuguesa como segunda língua, inserido num espaço não-formal de educação. Tendo delineado o objetivo geral, os objetivos específicos foram: a) Definir os diferentes modos de conceituar leitura; b) Conceituar as concepções de linguagem; c) Relacionar concepções de linguagem com concepções de leitura escolar a partir de práticas docentes; d) Apresentar os entendimentos do que seria leitura para as pessoas surdas jovens e adultas usuárias de língua de sinais; e) Problematizar as diferenças entre leitura do surdo e leitura do ouvinte; f) Descrever as estratégias usadas por alunos surdos jovens e adultos durante a leitura de textos em português; g) Discutir o porquê desses alunos, uma vez jovens e adultos já escolarizados, se matriculem em um curso de português.

Neste trabalho, o conceito de estratégia leitora encontra respaldo na seguinte definição:

As estratégias de compreensão leitora (...) são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança (SOLÉ, 1998, p. 70).

O referencial teórico da pesquisa encontra eco nas noções de leitura e do ato de ler, num movimento de busca por definições, que se aproximam conceitualmente e permitem uma

profícua discussão, tendo como aporte investigativo Freire (2001), Geraldi (1984), Martins (1994), Bicalho (2014), Lajolo (1982) e Silva (1999).

A forma como qualquer docente pensa, planeja e executa suas atividades de ensino está alicerçada numa determinada concepção de linguagem: seja como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma de interação. A presente pesquisa está ancorada no conceito de linguagem enquanto atividade humana que se dá pela interação entre os sujeitos e de forma dialógica, tendo como referenciais três autores clássicos: Vygotsky (1998; 2004), Bakhtin (1997; 2006) e Freire (1992; 1996; 2001).

Em relação à surdez e à pessoa surda, o presente escrito está alicerçado na concepção socioantropológica da surdez, marcada pela diferença e singularidade do sujeito surdo, o qual apreende a realidade que o cerca pela visão, compreende e interage por meio de experiências visuais e pela manifestação de sua cultura, sobretudo, por meio da Libras. Diante disso, tal perspectiva aponta caminhos para a escolarização desses sujeitos, num entendimento propositivo e mais alinhado aos chamados espaços educacionais bilíngues do que em relação àqueles denominados de inclusivos.

Para problematizar as questões relativas à leitura da pessoa surda, uso como embasamento teórico autores do campo denominado “Estudos Surdos”, com destaque aos estudos de Góes (1994), Friães e Pereira (2000), Fernandes (2003), Lodi (2004), Fernandes (2006), Lebedeff (2006), Pereira (2006; 2014a; 2014b), Freitas (2014), Moura (2015), Almeida (2016) e Albres (2016).

Para tanto, esta dissertação está dividida em quatro capítulos que se relacionam como numa arena de ideias na trilha de responder a questão mestra e condutora da pesquisa: quais são as estratégias, para compreensão de leitura, usadas por alunos surdos, jovens e adultos, de um curso de português como segunda língua?

O primeiro capítulo, que tem como título “Leitura: o lado não tão óbvio das definições que precisa ser revisitado”, responderá sua pergunta inicial: o que é leitura? E, nesse momento, será feita uma discussão mais geral e basilar, sem tratar do que seria uma leitura para as pessoas surdas. Outrossim, apresenta e discute três concepções de linguagem que podem estar imbricadas e orientar qualquer atividade de ensino. Em seguida, se faz uma discussão sobre as noções de práticas de leitura escolar a partir das concepções de linguagem cotejadas anteriormente. No término do capítulo, serão expostos entendimentos sobre três possíveis níveis de leitura, partindo de uma perspectiva que leva em consideração a percepção pelos sentidos, o emocional e o racional.

O capítulo seguinte apresenta os fundamentos sobre as abordagens que envolvem a educação de surdos, apontando o bilinguismo como filosofia educacional que mais atende a essas demandas, sobretudo, daqueles que têm a língua de sinais como língua matriz, apoiada e legitimada pela legislação do país, bem como em pesquisas na área da Educação e da Linguística. Fundamentada nisso, serão problematizadas as concepções de surdez e de pessoa surda em relação às abordagens educacionais apresentadas na mesma seção.

Intitulado como “Leitura: singularidades do sujeito surdo”, o terceiro capítulo pretende se debruçar sobre a questão específica da leitura para surdos jovens e adultos, numa perspectiva de linguagem enquanto instância dialógica e que se dá pela interação.

No quarto capítulo, apresentar-se-á a metodologia de pesquisa e as análises de dados, ficando por derradeiro, as considerações finais.

## Capítulo 1

### Concepções de linguagem e de leitura

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.  
Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.  
Procuro sempre, e a minha procura  
ficará sendo  
a minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade)

A maneira como um docente pensa certo processo ou atividade na escola está fortemente calcada em suas concepções de linguagem, seja no trabalho com leitura, no praticar modalidades organizativas (atividades permanentes, projetos) ou não, na fomentação de aulas que envolvam a produção escrita entre outros. Desse modo, estas influenciarão diretamente nos procedimentos a serem acionados nas práticas de sala de aula (SILVA, 1999).

As diferentes noções de linguagem implicam em diversos modos de compreender o processo de leitura. Fundamentalmente, Geraldi (1984) aponta três concepções, a saber: a) a linguagem como expressão do pensamento; b) a linguagem como instrumento de comunicação; c) a linguagem como uma forma de interação; as quais serão apresentadas nas seções a seguir, conjuntamente às suas respectivas compreensões de leitura.

Entendida como uma das atividades primordiais desenvolvidas na e pela escola para a formação dos alunos, a leitura pode ser marcada como uma extensão dessa instituição na vida das pessoas (CAGLIARI, 2009). Ainda, pode-se situá-la como uma herança viva que palpitará nas experiências posteriores da maioria delas, num movimento de confirmação tácita de que os anos dedicados aos bancos escolares – e, de forma díspar, aos autodidatas – permitiram o acesso e apropriação de tal conhecimento. Isso ocorre porque muito ou boa parte do que se aprende fora dos muros da escola e/ou após ela, se dá por meio da leitura. De igual modo, quando inserido nesta instituição, é sabido que a falta de habilidade/competência leitora pode trazer diversas complicações ou, até mesmo, inconveniências.

As chamadas situações-problema, envolvendo operações matemáticas, são bons exemplos, uma vez que observa-se o quanto alguns alunos demonstram insucessos na resolução daquelas por conta dos entraves com a leitura, e não com o tratamento dos elementos algébricos. Isto é, as incompreensões de leitura da/na linguagem matemática acarretam, em algum momento, o não cumprimento da tarefa proposta.

Em outras situações, menos ligadas ao universo escolar – como na leitura do cardápio de um restaurante, das páginas impressas e eletrônicas de notícias sobre a política ou a economia do país, dos *memes* da Internet, dos contratos de compra e venda de um imóvel entre outras –, das mais complexas às mais triviais do cotidiano, nota-se que os entraves com a leitura podem causar sobressaltos ou problemas nas escolhas a serem feitas na vida.

Em consonância com esses entendimentos, e inspirado na máxima cartesiana “penso, logo existo”, parafraseando, ter-se-ia algo como “leio, logo existo”, colocando o ato de ler como algo que, de alguma forma, permitiria um devir, um tornar-se algo, numa perspectiva criadora e transformadora daquele que dela bebe, se deleita. Ou seja, devido à importância que tem, metaforicamente, a leitura chancelaria a existência de uma vida aberta para os conhecimentos expressos e advindos da leitura dos livros, folhetos, folhetins, jornais, das atividades escolares, de tudo o que é grafado. Nesse sentido, a leitura estaria distante de qualquer percepção que a enxergasse como algo secundário ou cosmético na vida humana.

Segundo Leffa (1996), a leitura, numa definição mais geral que pode servir de base para outras discussões sobre o tema, pode ser compreendida como um processo de representação que envolve o sentido da visão, de modo que, ao olhar determinada coisa, uma pessoa vê outra coisa. Isto é, ao ler, o acesso que se tem não se dá de forma direta à realidade das coisas, mas por meio – intermediação – de outros elementos da realidade.

Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Dentro desse prisma que percebe a leitura como reconhecimento do mundo por meio de espelhos, o texto escrito faria o papel do elemento a ser ponte entre o leitor e dado conteúdo.

Para Leffa (1996), ler é um acontecimento que ocorre quando o leitor entra em contato com o texto. Assim, como num processo de transformação química, partindo da reação

de dois elementos distintos – leitor e texto – pode-se (a incerteza se faz imperiosa nesse processo) formar um terceiro, que é a compreensão.

Mais alguns caros entendimentos podem ser encontrados, construídos e reconstruídos a partir da leitura de Soares (2009), ao conceituar que:

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos (p. 68, grifos do autor).

Dessa forma, a leitura pode ser concebida como a habilidade de ganhar sons em letras, de modo a estabelecer as relações entre fonemas e grafemas, bem como se instala num processo de interpretação da linguagem escrita. Nas palavras do autor, esta é “(...) um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa” (SOARES, 2009, p. 48). Além disso, se amplia em habilidades cognitivas e metacognitivas:

(...) a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2009, p. 69).

As habilidades referidas se aplicarão de forma diferenciada nos diversos materiais de leitura: livros de histórias, didáticos e paradidáticos, revistas, rótulos, sinalizações urbanas entre muitos outros (SOARES, 2009).

Diante disso, tratar-se-á sobre as compreensões do que é leitura para cada concepção de linguagem que será apresentada. Autores como Koch e Elias (2010), Geraldi (1984), Travaglia (2009), Fernandes (1999; 2004) e Koch (2002; 2010) serão utilizados para discutir de maneira analítica tais perspectivas de linguagem, com o intuito de compreender as diferentes formas de texto, leitura e leitor que se impuseram e repercutiram na área dos estudos linguísticos. Além disso, faz-se necessário pontuar que, nenhum dos autores que serão referenciados tratam do contexto específico da leitura na educação de surdos, mas versam sobre um entendimento mais geral do conceito de leitura, de modo que essa discussão específica será fomentada no terceiro capítulo.

## 1.1 Linguagem como expressão do pensamento

Iluminada pelos estudos tradicionais, o primeiro modo de se ver a linguagem, a concebe como expressão do pensamento e corresponde à representação de um sujeito “psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito, visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 9).

Na concepção de linguagem acima, tem-se a constatação de que, se alguém não consegue se expressar, é porque não tem a capacidade de pensar (GERALDI, 1984). Deste modo, a crítica se debruça no entendimento de que

(...) as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

A exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem organizada e articulada de maneira lógica, somada ao domínio das normas que compõem a gramática da língua – ou, mais especificamente, à norma culta, visto que saber uma língua passa pelo domínio da teoria gramatical desta –, estará sujeita exclusivamente à produção e construção interior, ou seja, àquilo que se processa no pensamento (TRAVAGLIA, 2009).

Nessa visão, há uma redução do fenômeno linguístico. A enunciação torna-se apenas um ato racional e individual, com impossibilidade de afetação de outrem e/ou do contexto que o cerca; ignora-se, assim, o contexto de produção do ato comunicativo.

Por aferir à gramática padrão *status* de proeminência e exclusividade, colocando-a no topo de uma espécie de pedestal linguístico, a língua é encarada como sistema de normas, acabada e abstrata. De igual maneira, por ser dada como normativa e, valendo-se de prestígio social, quem mais perto dela se achega, recebe os louros por tal façanha. Nessa discussão, dominá-la ofertaria condição peremptória de organização lógica e coerente do pensamento (FERNANDES, 1999; 2004).

Nessa perspectiva de linguagem, o ato de leitura pode ser entendido como mecânico, isto é, “o texto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental)

do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental (...) exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2002, p. 16).

Instala-se, assim, a condição de passividade do leitor diante do texto, servindo apenas como apreensor do que foi dito por quem escreveu. O autor é, então, o protagonista nessa atividade, ao passo que suas intenções e sentidos são proeminentes e dados como tacitamente apreensíveis.

Outro mais, a leitura é encarada como trabalho de assimilação das ideias do autor. As experiências e os conhecimentos do leitor, bem como a interação entre ele e o autor por meio do texto não são objetos de consideração (KOCH, 2010).

Destarte, para a presente concepção, “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

## **1.2 Linguagem como instrumento de comunicação**

A segunda concepção repousa sob a ideia de linguagem como instrumento de comunicação. Aqui, a língua é vista como “código” (conjunto de signos que se combinam segundo regras), capaz de transmitir ao receptor certa mensagem (GERALDI, 1984). A língua é arquetizada como código, portanto, como mero instrumento/ferramenta de comunicação a qual concebe o sujeito como determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência” (KOCH; ELIAS, 2010).

O emissor, desejante pela transmissão de uma mensagem, a codifica (codificação) e a envia para o seu receptor por meio de um canal; na chegada desta, o receptor (leitor) a decodifica (decodificação) (TRAVAGLIA, 2009). A ocorrência satisfatória desse processo dependerá apenas de que o código comungado seja conhecido por ambos: emissor e receptor. Nessa seara,

(...) a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. (...) nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. (...), porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10, grifos das autoras).

Enquanto na visão de linguagem como expressão do pensamento compete ao leitor o simples reconhecimento e anuência das ideias do autor, uma vez que o foco recai neste, temos,

por outro lado, a visão de língua/linguagem como código, em que cabe ao leitor o reconhecimento das palavras e estruturas do texto, que é o seu foco (KOCH; ELIAS, 2010).

Ao colocar-se como reprodutor tanto das intenções do autor (primeira concepção) quanto do sentido do texto, por meio das palavras e da estrutura (a presente concepção discutida), o leitor se aproxima de uma condição de passividade, pois, partindo do prisma de cada concepção, ele tende a aceitá-la como tal. Dito de outro modo, especificamente em relação à segunda visão, o papel passivo do leitor acontece pelo fato de que as informações oriundas do emissor devem ser aferidas tais como foram emitidas, por meio de determinado canal e via determinado código (comum entre ambos) (KOCH, 2002).

Nessa concepção de linguagem como código, a leitura é compreendida como atividade que exige do leitor focalizar-se na linearidade do texto, expressa por certa lógica, restando apenas a tarefa de reconhecer o sentido das palavras e estruturas já grafadas ali.

Esse entendimento coaduna com as seguintes acepções localizadas no verbete “ler”, quando da busca por definições num glossário eletrônico:

1 percorrer com a vista ou com os dedos (texto, sintagma, palavra), interpretando-o por uma relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos (alfabéticos, ideográficos) e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural (fonemas, palavras, indicações gramaticais) <l. alemão> <leu em braile um romance de Machado de Assis> <aprendeu a l. muito criança> 1.1 enunciar em voz audível (um escrito) <terminado o jantar, lia (histórias) aos filhos> 1.1.1 recitar (versos, poemas); declamar <lia muito bem os poetas românticos> 2 ter acesso a uma informação através de código não linguístico (composto de sinais gráficos ou não); decifrar <l. uma partitura, um mapa> <l. a linguagem dos sinais de surdos-mudos> (...) (HOUAISS, 2009, s/p).

A primeira revelação lexical do vocábulo em questão esclarece as formas e como se dá o ato de ler, ou seja, no contato pelo olhar ou pelo tato – respectivamente, para as pessoas videntes e pessoas com cegueira – do conteúdo escrito seguido de sua interpretação estabelecida pela decifração dos elementos gráficos, tanto alfabéticos quanto ideográficos, juntamente à decodificação dos fonemas, palavras ou demais elementos gramaticais. Inicialmente, tal definição concebe o termo como a atividade de correspondência entre grafemas (na escrita alfabética, representadas pelas letras, o til, hífen, sinais de pontuação entre outros) e fonemas (as unidades sonoras da fala).

As definições do primeiro nível seguem contemplando a forma do ato de ler, quando o item 1.1 do verbete do dicionário traz “em voz audível”, somado a um exemplo bastante comum para algumas famílias: a leitura de histórias aos filhos. Depois, continua apresentando outras formas, no caso, recitar e declamar versos e poemas.

No segundo nível, apresenta outra dimensão do ato de ler, no sentido de acessar determinadas informações por meio de código não linguístico, apontando como exemplos, a título de elucidação, o ler uma partitura, um mapa e a língua de sinais dos surdos (equivocadamente, grafada e publicada como *linguagem dos sinais de surdos-mudos*).

Nesse momento, é oportuno apenas comentar que causa estranhamento a ocorrência da língua de sinais situada como exemplo do item nº 2, o qual apresenta o significado do verbete ler como sendo “ter acesso a uma informação através de código não linguístico (...)”. Dessa forma, indiretamente, coloca-se em xeque o *status* de língua já conferido legal e cientificamente às línguas de sinais. Um segundo estranhamento é o fato de se considerar a língua de sinais algo que possa ser lido ou decifrado, como se faz com uma partitura ou um mapa, como se se tratasse de um código. Em outras palavras, o problema não está na leitura que se pode fazer pela ou da língua de sinais, já que isso ocorre naturalmente na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes usuárias dessa língua. Entretanto, não considerá-la como língua e sim como linguagem torna-se preocupante, uma vez que isto implode e rejeita o entendimento de língua completa e complexa, com estrutura sintática, morfológica, pragmática e fonológica, assim como as línguas orais.

Ao continuar a pesquisa, tem-se sobre o termo:

(...) 4 dedicar-se, entregar-se à leitura como hábito ou como paixão <não faz outra coisa na vida senão l.> 5 interpretar (ideia, conceito mais ou menos complexo) ou (pensamento de um autor, pensador etc.); compreender <muitos pensadores leram o platonismo de modo diverso> <há mais de uma maneira de se l. um filósofo> (...) (HOUAISS, 2009, s/p).

A dimensão afetiva também é atrelada ao ato de ler. Ao que parece, é tão significativa que a frase colocada para ilustrar o valor semântico da palavra revela a carga de importância ou de valorização que determinado indivíduo tem em relação à leitura, haja vista que não faz outra coisa senão dedicar-se a ela, como um hábito banhado pela paixão, infere-se.

O quinto nível de definição traz a interpretação e a compressão como sinônimos de ler, concebendo-o como o trabalho de interpretar e compreender ideias, conceitos e pensamentos. Desse modo, percebe-se que as definições são diversas e carregadas de valores semânticos distintos.

### 1.3 Linguagem como forma de interação

A terceira concepção de linguagem concebe-a como uma forma de interação, como explicita Geraldi (1984, p. 43):

(...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Nessa visão, infere-se que há uma superação em relação à ideia de emissão e recepção de informações entre autor e leitor, de modo que a passividade dá lugar à interação. Tal interação aparece não como item coadjuvante no processo, mas como uma condição para a/na composição e consumo do texto.

Na mesma linha de pensamento acerca dessa noção, Travaglia (2009, p. 23) afirma que: “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Para Koch e Elias (2010), na concepção em questão – denominada pela autora de interacional (dialógica) da língua –, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (p. 10-11). Em outras palavras, tal perspectiva valida a linguagem como promotora da constituição de relações sociais, num trabalho coletivo, onde seus interlocutores tornam-se sujeitos ativos na composição de si mesmo pelo texto.

O estudo sobre as concepções de linguagem revela que “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Nesse sentido, não há uma neutralidade na docência, posto que, no trabalho com língua/linguagem, as pessoas se prestarão a alguma tendência, e essa vêm de algum lugar; colada ou ancorada a algum pressuposto teórico, ainda que dele se desconheça.

Geraldi (1984), Travaglia (2009), Koch (2002), Koch e Elias (2010) são unânimes em apontar a terceira concepção como a mais assertiva, uma vez que, sobretudo, leva em conta a questão da constituição dos sujeitos por meio das relações sociais. Autores ditos clássicos,

como Vygotsky (1998; 2004), Bakhtin (1997; 2006) e Freire (1992; 1996; 2001), também se encontram alinhados a uma concepção de linguagem como forma de interação.

Para Vygotsky (1998), o homem, como ser sócio-histórico, se constitui enquanto sujeito por processos de mediação, na relação com o mundo e com outros homens. Tais processos permitem que as chamadas funções psicológicas superiores se desenvolvam. Nesse processo, o pesquisador apresenta o instrumento (que regula as ações sobre os objetos) e o signo (que regula as atividades psíquicas, portanto internas, sobre os homens) como elementos responsáveis pela mediação (VYGOTSKY, 1998).

Os instrumentos se colocam como elo entre o homem e o mundo, ampliando, assim, as possibilidades de transformação do meio. Essa relação homem-ambiente propicia mudanças externas, mais ligadas a intervenções e domínio da natureza por meio do trabalho (VYGOTSKY, 1998), bem como pela confecção de objetos e instrumentos que o auxiliarão em seu labor, podendo inclusive conservá-los para uso futuro, bem como transmitir sua função aos membros de seu grupo, com vistas ao aperfeiçoamento e a criação de novos objetos (REGO, 2014).

Em relação aos signos, tem-se, em Vygotsky (1998), que

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (p. 70).

Na comparação acima, o autor explica o papel dos signos, que teriam como função auxiliar os homens em suas atividades psíquicas. Nesse contexto, a linguagem assume uma importância considerável, de modo que é concebida como

(...) um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem, é possível designar objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca, que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver), qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo) (REGO, 2014, p. 53).

A linguagem por meio dos signos é a base para a formação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido,

Todo signo (...) é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Transladado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem. Por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa (VYGOTSKY, 2004, p. 114).

Como sistema de signos, é pela linguagem que ocorrerá o intercâmbio social entre os indivíduos que partilham o mesmo sistema de representação da realidade. Exemplifica-se isso ao verificarmos o uso, no caso das línguas orais, do português oral entre as pessoas ouvintes brasileiras e o inglês oral entre os ouvintes norte-americanos. Já no caso das línguas de sinais, pode-se perceber a interação social mediada pela Libras entre os surdos brasileiros e pela ASL (American Sign Language) entre os surdos norte-americanos.

Nesse sentido, o conhecimento se dá numa perspectiva de processo, como produção simbólica e material, engendrado numa dinâmica de interação; não apenas numa relação de sujeito e objeto, mas numa relação entre sujeito-sujeito-objeto. Ou seja, é por meio da relação com o outro que o sujeito se relaciona com o objeto do conhecimento. Ao passo que sua constituição enquanto sujeito tende a ser compreendida pela relação que estabelece com os outros, numa dinâmica de intersubjetividade (SMOLKA; GÓES, 1993).

São nas sucessivas interações mediadas pela linguagem, no meio social em que vive, que se dá o desenvolvimento do sujeito humano, visto que é por meio da vida em sociedade que emergem as funções psicológicas superiores (que se desenvolvem num processo histórico e podem ser descritas e explicadas), como a imaginação, atenção voluntária, memória entre outros (VYGOTSKY, 1998).

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Sendo assim, é pela mediação do outro, o qual fará apontamentos, indicações e atribuições de significados à realidade que os cercam, que o desenvolvimento humano será possível. São por essas mediações que o sujeito se apropriará das funções superiores, do comportamento e da cultura (REGO, 2014). Nas palavras de Vygotsky (1998),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998, p.40).

Assim, determinada atividade, que inicialmente demandou mediação, a partir de então, constitui-se em atividade intrapessoal – voluntária e independente (REGO, 2014). Há uma espécie de conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores, que passarão a constituir-se enquanto elemento pessoal e individual daquele sujeito.

Essa relação de constituir-se mutuamente remete à ideia de aprendizado, considerado um aspecto basilar no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, para o pesquisador russo, há dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, denominado de nível de desenvolvimento real, pode ser entendido como as conquistas as quais o indivíduo (o aluno) já consolidou, já aprendeu e, por isso, as realiza de forma autônoma e sem o auxílio de outrem, detentor de mais experiência; o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, compreende as capacidades em vias de serem construídas, aquilo que o indivíduo (aluno) consegue fazer por intermédio da ajuda de outrem; a distância entre esses dois níveis caracteriza a zona de desenvolvimento proximal (REGO, 2014).

De acordo com Vygotsky (1998), em relação à zona de desenvolvimento proximal, tem-se que

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Pode-se dizer ainda que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (...) aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1998, p. 113, grifos do autor).

Infere-se, pois, que o desenvolvimento do indivíduo é concebido de modo prospectivo, na medida em que a zona de desenvolvimento proximal aponta para aquilo que

ainda está por vir. Assim se sucederá, mediante a interação e colaboração de outro indivíduo mais experiente, materializado, por exemplo, na figura do professor ou de um aluno que se encontra um nível acima, no que diz respeito ao domínio de determinado objeto do conhecimento. Nos espaços educacionais, são essas interações com o mundo, sobretudo, na interação com o professor e/ou com os demais colegas mais experientes que o aluno modifica seus esquemas de conhecimentos e estabelece outros novos.

Dito isto, coloca-se que, em Vygotsky (1998; 2004), a linguagem é concebida como base para a construção das funções mentais superiores e, tendo em vista sua natureza social, desenvolve-se nas relações estabelecidas entre os homens que partilham a mesma língua (seja ela oral ou de sinais). Consonante a isso, tem-se, em Bakhtin (2006), a ideia de linguagem como elemento constituído socialmente por meio das relações entre os indivíduos que, ao adquirirem-na, fundamentam suas consciências, de modo que é pela interação verbal, num processo dialógico, que os sujeitos são constituídos.

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social (BAKHTIN, 2006, p. 111, grifos do autor).

Com estas palavras, o autor exprime um dos pontos basilares de sua teoria, e que corrobora com a concepção social da linguagem em Vygotsky, visto que esta é mediadora da relação do sujeito com o outro. O mundo está entrelaçado por relações dialógicas, que representam o funcionamento legítimo da linguagem:

Nas relações sociais, historicamente organizadas, instauradas e mediadas pela linguagem, sujeitos concretos, situados como interlocutores lançam mão das unidades da língua e com elas produzem enunciados em resposta a outros, que os precedem, e em antecipações a possíveis réplicas, que os sucedem. Inscritos na corrente da comunicação verbal, os enunciados tecem, entre si, relações de sentido, de modo que o que se está dizendo está sempre relacionado ao já dito e ao que se quer dizer e, nesse sentido, naquilo que se diz revelam-se, no mínimo, duas posições: aquela assumida no enunciado e aquela em relação à qual ele foi constituído. **Cada enunciado produzido é arena de encontro e de confronto** entre opiniões de interlocutores imediatos ou de pontos de vista, visões de mundo, teorias etc., em circulação na comunicação cultural (OMETTO, 2010, p. 28, grifo meu).

Para Bakhtin (1997), as relações dialógicas não se aproximam dos sentidos de consenso, acordo ou solução de conflitos, o que abarcaria uma visão pueril de um cenário de conciliações entre os sujeitos. Ao contrário, o diálogo pode se dar de forma contratual, combinatória ou controversa e opositiva (FIORIN, 2011).

Com isso, no diálogo, há o seguinte movimento: o ouvinte, ao receber e compreender o conteúdo dito por um falante, desempenha uma relação com ele, denominada de atitude responsiva ativa, em que consente ou não, consente em partes ou em sua totalidade, modifica, complementa (FIORIN, 2011).

Segundo Bakhtin (1997):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (p. 290).

Sendo assim, é na interação verbal social concreta, isto é, no diálogo entre os sujeitos, que se define o que é linguagem, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Em relação à linguagem em Paulo Freire, tem-se que:

A linguagem assume, na obra de Freire, o caminho de invenção da cidadania, na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelamento das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo (NUNES; KRAMER, 2011, p. 26-27).

Segundo Nunes e Kramer (2011), o conceito de linguagem nas obras do patrono da educação brasileira (BRASIL, 2012) perpassa por diferentes itinerários, os quais apontam alguns dos temas que são debatidos em seus escritos, como: a questão do ser cidadão num país que preza pela prática dos direitos e deveres, condição *si ne qua non* de qualquer pessoa num Estado democrático de direito (BRASIL, 1988); a discussão sobre as contradições e desigualdades presentes, partindo de uma visão crítica da realidade; o entendimento do homem enquanto ser histórico entre outros.

Mais especificamente em *Pedagogia da Autonomia*, última obra escrita em vida, de 1996, na qual apresenta e discute os saberes necessários aos docentes para a prática educativa, o termo linguagem pode ser encontrado 15 vezes. O autor assume uma concepção de linguagem como lugar de interação dos sujeitos, com atores sociais ativos de sua aprendizagem.

No trecho sobre “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, Freire interroga: “Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?” (FREIRE, 1996, p. 32). A linguagem aparece no questionamento sobre os elementos necessários para o labor docente em relação ao ensino e aprendizagem do ler e do escrever.

Na seção sobre “Ensinar exige saber escutar”, o autor problematiza que

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando **linguagem**; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 44, grifo meu).

Nesse excerto, o autor defende a ideia de que, na escola, durante os processos de ensino e de aprendizagem, o silêncio é um elemento importante. Isso nada tem a ver com a composição de um ambiente silenciado, mas, sim, de um ambiente em que sujeitos em silêncio, numa relação intensa e propositiva de diálogo, escutam uns aos outros; aprendem a falar escutando o outro, de modo que todos possam expressar seus conhecimentos e dúvidas, com a necessária e merecida atenção. Escutando o outro, numa alternância entre fala e silêncio, os participantes podem acompanhar as trilhas do conhecimento do outro, seus pensamentos, seus entendimentos sobre determinados assuntos, os quais são expressos pela linguagem; num movimento de comunicar e não apenas de fazer comunicados.

Dessa forma, o termo linguagem, em Freire (1996), manifesta uma conceituação semelhante a de Bakhtin (2006), no sentido de que é por meio do diálogo, na arena social, na interação entre os sujeitos, que se dá o seu funcionamento. A contribuição de Freire (1996) para tal questão se desenvolve no campo da ética, ao discutir a percepção de que é escutando seus interlocutores que se aprende a falar com eles. E isso não pode ser feito “de cima para baixo”, ou seja, como as enunciações de certos sujeitos que se entendem como portadores únicos da verdade, tomando as demais pessoas como meros objetos, aos quais apenas se passam comunicados; ao contrário, comunicar demanda escuta das inquições, concordâncias e ideias dos demais sujeitos.

Semelhante a Vygotsky (1998, p. 38), quando expõe que “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”, em que define a linguagem como sendo uma capacidade exclusiva dos seres humanos, Freire (1996) explana que

Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais. Faltam ao “movimento” dos outros animais no suporte a **linguagem** conceitual, a inteligibilidade do próprio suporte de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério (p. 22, aspas do autor e negrito meu).

Neste fragmento, o autor cita a questão da linguagem como sistema simbólico produzido pelos homens, na cultura, e na codependência de outro homem.

Num de seus textos mais conhecidos, apresentado no Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, em 1981, dentre muitos outros pontos, Freire (2001) chama a atenção para a importância da experiência no processo de leitura:

(...) dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade e da leitura daquele. **Linguagem** e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 2001, p. 11, grifo meu).

Isto é, ainda que a atividade de leitura seja a decodificação dos elementos escritos, esse trabalho de leitura não se encerra nessa etapa. Essa leitura da palavra, do signo linguístico, é precedida (ou deveria ser) pela leitura do mundo, constituída pela visão construída na vida acerca do mundo, das pessoas, das relações, das ideologias, dos sistemas de organização da sociedade, das vivências em geral. De modo que a soma desses elementos irá compor o arcabouço empírico de conhecimentos, ou seja, a leitura de mundo.

No que diz respeito à leitura de mundo, Ometto (2010) define-a como sendo a

(...) capacidade humana de atribuir significados a todo um conjunto de práticas simbólicas impressas na cultura, tais como experiências, sentimentos, paisagens, posturas, gestos etc., o que, do ponto de vista de Vygotsky (...), são os elementos fundamentais que possibilitaram a criação da escrita e sua apropriação pelos sujeitos (p. 105-106).

Dessa forma, embora o conceito de leitura de mundo não trate das especificidades da atividade de leitura e de escrita, põe-se a destacar que os significados das palavras suscitados pelos sujeitos estão enraizados em suas experiências e vivências, a partir da mediação pela linguagem com outros sujeitos (OMETTO, 2010).

Para Freire (1992, p. 60), “não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”, isto é, a manifestação da linguagem só é possível na relação com o outro, num contexto social e dialógico, na perspectiva de que esse encontro dialógico não aplaine ninguém, tampouco o reduza, ao contrário, só o faça crescer (NUNES e KRAMER, 2011).

Tecido tais apontamentos sobre a questão da linguagem a partir do cotejamento das ideias dos três autores referenciados, tem-se, em Geraldini (2005), o seguinte apanhado:

De modo extremamente resumido, podemos dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de construção do humano. (...) Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky. É neste ponto que efetivamente o encontro destes autores acontece (p. 14; 16-17).

Nesse contexto, doravante, outras vozes serão referenciadas e atravessarão a presente seção para discorrer sobre os entendimentos e conceituações do que é leitura tendo por base a concepção de linguagem como lugar de interação.

Numa busca sobre o verbete leitura, num glossário de termos técnicos sobre alfabetização, leitura e escrita, organizado por professores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, tem-se que:

(...) a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também **compreensão e crítica. Isso significa que o bom leitor precisa realizar essas ações sobre o texto.** A decodificação é uma parte da leitura, na qual o leitor, basicamente, junta letras e forma sílabas; junta sílabas e forma palavras e junta palavras para formar frases. No processo de leitura, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas (BICALHO, 2014, s/p, grifo meu).

A autora conclui dizendo que, na leitura, ao se processar a compreensão do texto, o leitor estará apto a apreciar, se posicionar e colocar-se crítico diante do conteúdo lido numa posição de antagonismo a qualquer tipo de passividade.

Buscando outras referências, mais entendimentos podem enriquecer a discussão. Um exemplo disso está em um dos livretos da consagrada e bastante consumida coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense, que tem como título: O que é leitura, de autoria da professora Maria Helena Martins.

A autora afirma que, seguramente, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita da língua, e o leitor, concebido como aquele que irá decodificar a letra (MARTINS, 1994). Nesse sentido, reafirma e traz autenticidade à relação fonema-grafema, presente na atividade de leitura, realizada pela maioria das pessoas. Contudo, ao leitor, questiona se a decifração de palavras bastaria por dar conta da atividade de ler. Além disso, continua questionando-o sobre como explicaria enunciações cotidianas e triviais, que expandem e vão além do significado clássico do ato de ler, como ocorre quando se diz: fazer a leitura de um

gesto; ler uma determinada situação; ler o olhar de uma pessoa; ler o tempo entre outros (MARTINS, 1994).

Ela alerta ainda para o fato de que, muitas vezes, o leitor realiza uma leitura superficial das coisas.

Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos”, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento (MARTINS, 1994, p. 9, grifo do autor).

Dessa maneira, a atribuição de sentido ao que foi lido (na verdade, algo que não foi lido e, conseqüentemente, não compreendido) fica inviável, por estar disso esvaziada.

Ao se buscar outras elucidacões sobre o significado do ato de ler, encontra-se, em Solé (1998, p. 22), que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Segundo a autora, tal definição traz consigo diferentes desdobramentos. O primeiro tem a ver com o pressuposto da existência de um leitor ávido pelo processamento e exame do texto, já que sempre se lê algo com um objetivo, ou para determinado fim.

Diante do texto, são inúmeros tais propósitos:

(...) devanear, preencher um momento de lazer, desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Ter a ciência das finalidades supracitadas ajuda a compreender o porquê, diante de um mesmo texto – que, aparentemente, permanece invariável e imutável, pelo menos, em sua escrita, na forma como foi escrito e no que está apresentado –, leitores diferentes extraem diferentes informações (SOLÉ, 1998). Ou seja, os objetivos e as intenções (além de outros fatores tratados a seguir) que cada leitor tem, em cada uma de suas leituras, deverão ser levados em conta, pois influenciarão o ato de ler.

Outro ponto a ser destacado se refere à ideia de que o leitor constrói o significado do texto. Contudo, de modo algum se deve inferir que, por conta da construção feita pelo leitor, o texto não seja detentor de determinado significado objetivado por seu autor. O leitor ativo, ao debruçar-se sobre o conteúdo do texto, compõe um sentido que não é uma cópia idêntica daquilo

que o autor escreveu, mas “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLE, 1998, p. 22).

A autora, ao explicar sobre o processo de leitura numa perspectiva interativa, amplia o conceito do que é ler como sendo “o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (SOLE, 1998, p. 23).

Em outras palavras, ler o texto escrito, que é o produto da linguagem escrita, não se resume apenas a ler o seu conteúdo. Além do conteúdo, o suporte do texto também pode mobilizar e modificar o leitor; por exemplo, ler uma revista impressa não seria o mesmo que ler uma revista eletrônica. O suporte do texto influencia a experiência da leitura. Além disso, os conhecimentos prévios do leitor (seus conhecimentos anteriores em relação ao que se lerá ou se está lendo) interferem e influenciarão no processo de leitura.

A autora completa sua conceituação fazendo considerações sobre o que se precisa ao ler:

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e interferências antes mencionadas (SOLE, 1998, p. 23).

Segundo a afirmação anterior, o ato de ler se faz complexo, em razão de que, para sua realização, se faz necessário uma série de ações por parte do leitor, tais como: a capacidade para decodificar palavras, o levar em consideração os conhecimentos e experiências precedentes em relação ao que está sendo lido, o ater-se em prever e inferir ininterruptamente, num exercício de ratificar constatações e retificar prognósticos elencados preliminarmente à leitura.

Quanto à pergunta “o que é ler?”, Lajolo (1982) afirma que,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (p. 59).

Como numa colcha de retalhos, em que tecidos de cores, texturas e tamanhos diferentes se entrelaçam, é na leitura e pela leitura que o leitor se entrelaça com o texto, fomentando sentidos, fazendo relações com demais textos lidos anteriormente. Contudo,

diferente da colcha, em que sempre há ajuntamentos e costuras, na leitura, nem sempre isso acontece, de modo que o leitor, segundo seu arbítrio e, cabalmente ativo, pode opor-se e propor outra leitura.

Nesse sentido, Geraldi (1984, p. 80) conceitua que “a leitura é um produto de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Ou seja, é na leitura que o leitor, uma vez que, tendo dialogado com o autor-ausente por meio da obra deste, construirá sua própria significação do texto, materializado pela linguagem escrita.

Dito isto, vale resgatar que:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois, este, por sua vez, re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (GERALDI, 1984, p. 80).

Sendo assim, se por um lado faz-se necessária atenção quanto às possibilidades da formação das extrapolações no momento da leitura, por outro lado, há que se observar o caráter interacional, com possibilidades de outras leituras, na relação do texto com o leitor.

Tendo demonstrado as diferentes formas de conceber a linguagem, bem como as diversas noções acerca da definição de leitura (as quais envolvem o ensino de português presente no bojo de cada acepção discutida anteriormente), o presente trabalho se alicerça na concepção de linguagem como lugar de interação, a qual se concretiza nas práticas sociais pelos diferentes grupos sociais, em tempos igualmente distintos.

#### **1.4 Práticas de leitura escolar**

Geraldi (1984), ao discutir as práticas de leitura na escola sem a pretensão de estabelecer uma tipologia, apresenta quatro formas de vivências com leituras, observadas em sua experiência concreta na formação de leitores a partir de determinadas posturas frente ao texto, são elas: a) leitura como busca de informações; b) leitura como estudo do texto; c) leitura do texto como pretexto; d) leitura como fruição.

Na “leitura como busca de informações”, tem-se que o objetivo é o de responder ou atender dada demanda ou a um tipo de leitura que está vinculada a algum modelo de avaliação, extraindo do texto uma informação, tendo por base certa pergunta intrínseca, isto é, um “para quê”, na direção de buscar no texto informações (fichas de leitura, por exemplo). Em termos

metodológicos, esse tipo de leitura pode se dar de duas formas: a busca por informação a partir de um roteiro, preparado pelo próprio leitor ou por outra pessoa, ou a busca por informações sem roteiro prévio (GERALDI, 1984).

O autor reconhece que a “leitura como estudo do texto” é mais praticada nas aulas de outras disciplinas do que nas aulas de Língua Portuguesa, e se apresenta como uma interlocução textual, a partir do seguinte roteiro: “a) A tese defendida no texto; b) Os argumentos apresentados em favor da tese defendida; c) Os contra-argumentos levantados em teses contrárias; d) Coerência entre tese e argumentos” (GERALDI, 1984, p. 83). Nesse sentido, o debruçar-se sobre o texto tem a prévia intenção de conhecer e confrontar informações de quem escreveu com as de quem está lendo.

A “leitura do texto como pretexto” corresponde à ideia de que dada composição pode justificar ou dissimular a intenção de realizar outras atividades: uma dramatização, uma produção escrita e/ou oral, uma ilustração entre outros (GERALDI, 1984).

Na “leitura por fruição”, é o prazer gerado pelo ler que rege a interlocução com o texto, definida pelo não controle do resultado. Diferentemente da “leitura como busca de informação”, neste tipo, há o prazer gratuito, ou seja, a informação por ela mesma. Evidentemente, tal “gratuidade tem boa paga: a informação disponível, como o saber, frequentemente gera outras vantagens” (GERALDI, 1984, p. 86). Assim, o domínio de determinados saberes e conhecimentos advindos de leituras, num primeiro momento, despreziosas, de alguma forma, estaria instrumentalizando e servindo de *input* ou de conhecimento de mundo para os indivíduos que a vivenciaram.

Geraldi (1984), ao apresentar as relações de interlocução diante de um texto a partir das quatro formas de leitura discutidas anteriormente, o faz alicerçado numa concepção de linguagem como forma de interação.

Silva (1999), a partir das três concepções discutidas nas seções anteriores, elucida algumas possibilidades de prática de leitura escolar. Numa de suas obras, o autor apresenta algumas definições para tal. Segundo ele, estas seriam redutoras, simplistas, no sentido de não levar em consideração elementos fundamentais do trabalho com leitura, a ponto de enfraquecer sua complexidade e potencial de realização (SILVA, 1999).

Doravante, os entendimentos acerca dessas práticas de leitura escolar se darão à luz das concepções de linguagem apresentadas outrora. Silva (1999) expõe as seguintes práticas de leitura no âmbito da escola: 1) ler é traduzir a escrita em fala; 2) ler é decodificar mensagens; 3) ler é dar respostas a sinais gráficos; 4) ler é extrair a ideia central; 5) ler é seguir os passos

da lição do livro didático; 6) ler é apreciar os clássicos; 7) ler é interagir; 8) ler é produzir sentido(s); 9) ler é compreender e interpretar.

Silva (1999) faz críticas sobre o conceber a leitura como tradução da escrita em fala, pois tal ideia compreende que o bom leitor seria aquele que demonstrasse com eloquência a oralização em voz alta de um texto escrito. A “leitura em voz alta”, com competência de expressão verbal, se apresentaria por meio de uma entonação de voz bastante clara e sem gaguejos, que respeitasse as pontuações e suas respectivas pausas. Contudo, o alerta se debruça sobre a parte de compreensão do material a ser lido; como a atenção e o foco que se dão recaem sobre a competência oratória, o entendimento das ideias invocadas no texto pode ficar para outro plano, comprometendo seu significado.

Semelhante a Silva (1999), Kleiman (2000) aponta que “ler em voz alta” caracteriza-se como “a leitura como avaliação”:

Nas primeiras séries, caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao professor “perceber se o aluno está entendendo ou não”, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta. A carga cognitiva, já aumentada pela leitura em voz alta (pelo fato de ter que atender tanto à pronúncia quanto ao sentido), é agravada quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois, nesse caso, ela ainda deverá traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito para o seu dialeto (KLEIMAN, 2000, p. 21, grifos da autora).

É oportuno comentar que tal prática não é de exclusividade das séries iniciais, podendo também ser reproduzida nas etapas educacionais seguintes, assim como na escolarização de pessoas jovens e adultas. De qualquer forma, diante do exposto, infere-se que, no lugar de promoção e edificação de competência leitora de uma pessoa, se abre espaço para a inibição dessa formação.

A segunda prática de leitura escolar é concebida como decodificação de mensagens. Nessa visão, os componentes de comunicação são compreendidos como emissor, mensagem e receptor (SILVA, 1999). A questão que se coloca advém da certeza do recebimento tácito da mensagem por parte do destinatário, como se este não demandasse esforço e/ou não pudesse evidenciar posições, intenções e sentimentos quando no contato com o texto. Sua aceitação seria algo dado.

A presente visão de leitura explicaria um ponto bastante crítico denunciado pelo autor no trabalho escolar, ou seja,

(...) o total desprezo dos docentes pelo repertório prévio e interesses dos estudantes, o que coloca estes leitores na condição de entidades vazias - de conhecimentos e sentimentos - a quem cabe somente decodificar e "engolir" as mensagens dos múltiplos textos estudados (SILVA, 1999, p. 13, grifos do autor).

Em seu texto, Kleiman (2000) apresenta a leitura como decodificação como sendo uma concepção bastante “empobrecedora”, pois

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta (p. 20).

Uma terceira compreensão de leitura escolar – fortemente ancorada nas teorias de aprendizagem behavioristas – situa o texto como estímulo e a leitura realizada como resposta. Caso a resposta apresentada esteja de acordo com a resposta protocolar do professor, será reforçada positivamente com reforços corriqueiros, tais como: guloseimas, sorrisos, congratulações, pontos na média entre outros; do contrário, haverá punições (SILVA, 1999). O problema que se coloca é o de não haver oportunidades para interpretações distintas sobre o mesmo texto, abrindo espaço para um cenário em que correção e controle se mostram mais presentes na sala de aula.

“Ao papel de um saca-rolhas”, é assim que Silva (1999) define e alça o leitor na compreensão de leitura escolar como extração da ideia central do produto escrito. Esta ideia é perigosa, pois acredita que, num texto, há um trecho mais proeminente que outros; depositário de um aglutinamento de ideias, intenções e sentidos.

Entretanto, o autor lembra e adverte que, por vezes, para se construir um sentido do texto, se faz necessário congregar várias partes deste. Outros elementos igualmente poderão compor o sentido do escrito, como o suporte (físico ou eletrônico-virtual) e o gênero do texto, por exemplo.

A quinta distinção repousa sob o uso desprezioso – por isso, ingênuo e pueril – e padronizado do livro didático, mais especificamente da sequência dos exercícios e atividades propostas no material. Segundo o autor, na maioria das vezes, a atividade de leitura ocorrerá seguindo os seguintes passos: leitura do texto, de forma silenciosa e/ou em voz alta, seguida de apontamentos de palavras desconhecidas por meio de sublinhação e verificação de vocabulário, questionário para avaliação de compreensão textual, exercícios de gramática e, por fim, produção de texto – redação (SILVA, 1999).

A crítica recai sobre a ideia distorcida que o aluno-leitor em formação pode ter em relação à atividade de leitura que, nesse contexto, reduz-se a “ler é ‘oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir’, invariavelmente!” (SILVA, 1999, p. 14, grifos do autor).

Na mesma linha de pensamento, Kleiman (2000) denomina tal asserção como “o texto como conjunto de elementos gramaticais”, de modo que

Uma prática bastante comum no livro didático considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm significado e função independentes do contexto em que se inserem. Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais (...). Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas (p. 17).

Nesse ponto, os textos de Silva (1999) e Kleiman (2000) se legitimam, pois apontam entendimentos semelhantes no que diz respeito à leitura escolar a partir do trabalho com o livro didático, isto é, o de um portador de texto usado como pretexto para o ensino das regras gramaticais.

Voltando à Silva (1999), outra compreensão é aquela que restringe o ato de ler na escola exclusivamente à fruição e ao envolvimento com os clássicos literários; de certa forma, amortizando o valor inerente a outros tipos de textos em circulação.

O leitor maduro e crítico é aquele que convive com diferentes tipos de textos, inclusive com os de literatura, estabelecendo os propósitos pertinentes para as suas práticas de interlocução. Não há leitor de um texto só e não há leitor de apenas um tipo de texto! (SILVA, 1999, p. 14)

Em outras palavras, os leitores amadurecidos são constituídos e fundidos por uma gama de textos. Em relação àqueles pertencentes ao gênero literário, pode-se dizer que são considerados como parte de um círculo social detentor de certo prestígio singular, o que não nos impede de situá-los como parte de um todo, juntamente a outros gêneros, que podem compor o repertório do leitor mais crítico.

De acordo com Silva (1999), os seis entendimentos de leitura no âmbito escolar apresentados até o momento: (1) ler é traduzir a escrita em fala; 2) ler é codificar mensagens; 3) ler é dar respostas a sinais gráficos; 4) ler é extrair a ideia central; 5) ler é seguir os passos da lição do livro didático; 6) ler é apreciar os clássicos); estão fortemente relacionados a duas concepções de linguagem, a saber: a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação (ficando e estando a terceira concepção – a da linguagem

como forma de interação – mais entrelaçada teoricamente com as concepções de leitura que serão discutidas a seguir).

Até este ponto, Silva (1999) expôs noções de leitura escolar que podem acarretar resultados desfavoráveis aos leitores em formação, uma vez que estão calcados em pressupostos simplistas sobre a atividade de leitura. Agora, prossegue e traz outros entendimentos, sublinhando que

De fato, o apego a uma ou mais dessas concepções pelo coletivo escolar pode produzir leitores "mancos" mesmo porque estarão praticando a leitura, ao longo do seu período de formação, a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler (SILVA, 1999, p. 15, grifos do autor).

Para tanto, como ponto de partida da exposição e argumentação sobre os itens relevantes a serem considerados quando se fala de formação leitora, é oportuno o contato com um breve relato da experiência de um aborígene australiano que trabalhava na casa de um padre letrado:

Na casa do Padre Perry, o único lugar ocupado era o das estantes de livros. Gradativamente cheguei a compreender que as marcas sobre as páginas eram palavras na armadilha. Qualquer um podia decifrar os símbolos e soltar as palavras aprisionadas, falando-as. A tinta de impressão enjaulava os pensamentos; eles não podiam fugir, assim como um animal não pode fugir da armadilha. Quando me dei conta do que realmente isto significava, assaltou-me a mesma sensação e o mesmo espanto que tive quando vi pela primeira vez as luzes brilhantes da cidade do Cairo. Estremeci, com a intensidade de meu desejo de aprender a fazer eu mesmo aquela coisa maravilhosa (McLUHAN, 1972 apud SILVA, 1999, p. 15-16).

O presente excerto, ao mesmo tempo em que permite a reflexão sobre a experiência da leitura na vida de um indivíduo – no qual se apresenta como soberano ao poder interatuar com o material escrito, atribuindo-lhe sentido e constituindo-se enquanto leitor ativo –, também, segundo o autor, se revela como uma metáfora que “(...) sinaliza a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, gerando uma ‘coisa maravilhosa’ que deve ser aprendida de modo a produzir ‘espantos’” (SILVA, 1999, p. 16, grifos do autor).

Nesse sentido, as três últimas concepções apresentadas pelo autor, as quais serão discutidas a seguir, têm por objetivo confrontar as compreensões tidas como reducionistas e limitadoras expostas anteriormente.

A sétima definição concebe a leitura escolar como ato de interação, pois anuncia e prega que ler é interagir. Para Silva (1999), a interação se estabelece quando o leitor conferencia, coteja com o texto, não se apresentando como uma tábula rasa. Ao contrário, traz

consigo seu repertório preexistente de experiências e conhecimentos que o permitirão articular ideias sobre determinado assunto e produzir novos conceitos a partir de certos referenciais daquela realidade lida. Assim, “ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto” (SILVA, 1999, p. 16).

A penúltima e oitava acepção configura a leitura como produção de sentidos. Segundo o autor, a capacidade de evocação de múltiplos sentidos entre os leitores torna-se uma das maiores riquezas de um texto, ainda que este, por vezes, estabeleça limites ao processo de interpretação.

Nessa percepção, a potencialidade de maximizar interpretações não é vista como uma questão problemática, uma vez que tal condição está posta, se impõe e foge do controle do autor quando seu texto passa a circular em sociedade. Isso é explicado pelo fato de que o sujeito leitor é detentor de determinados repertórios; estes, ao interagirem com o texto, invocarão certos sentidos que não serão os mesmos quando outra pessoa ler o mesmo texto, pois esta última, ao lê-lo, trará consigo os repertórios que, na interação com o material lido, conceberão outros sentidos.

Contudo, a exceção apontada pelo autor se refere ao que, por vezes, ocorre nas escolas, quando um único sentido é tomado, apadrinhado como o certo e, assim, elevado com senso de prestígio, sendo usado, em certo momento, como parâmetro singular para a reprodução e avaliação (SILVA, 1999).

A última e nona definição está calcada no entendimento de que ler é compreender e interpretar. Para além do significado dos dois verbetes – apreender ou assimilar algo intelectualmente e determinar o significado de algo, respectivamente –, o ato de ler, segundo o autor, envolve algo um pouco maior: um projeto de compreensão e um processo de interpretação.

A um projeto de compreensão se atribui que, na leitura, há propósitos definidos pelo leitor; ainda que o propósito seja o de fazer uma leitura para passar o tempo (nesse caso, a finalidade intrínseca é passar o tempo). A apreensão intelectual de algo por meio da leitura se dá com propósitos pré-definidos, e não de forma aleatória ou esvaziada de propósito e intenções. Por outro lado, o processo de interpretação na leitura se refere à determinação do significado de algo a partir das lentes teóricas que foram sendo consolidadas nos repertórios particulares de cada leitor (SILVA, 1999). Ou seja, a interpretação não é feita a partir do nada, do zero, tampouco está esvaziada de ideologias, pré-conceitos, preconceitos e visões das mais diversas.

Para fins didáticos e para auxiliar na compreensão, propõe-se o seguinte agrupamento, o qual apresenta as três concepções de linguagem em relação às concepções de práticas de leitura escolar discutidas por Silva (1999):

Quadro 1 – Práticas de leitura escolar a partir das concepções de linguagem

Concepções de linguagem	Práticas de leitura escolar
Linguagem como expressão do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler é traduzir a escrita em fala.</li> </ul>
Linguagem como instrumento de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler é decodificar mensagens;</li> <li>• Ler é dar respostas a sinais gráficos;</li> <li>• Ler é extrair a ideia central;</li> <li>• Ler é seguir os passos da lição do livro didático;</li> <li>• Ler é apreciar os clássicos.</li> </ul>
Linguagem como forma de interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler é interagir.</li> <li>• Ler é produzir sentido(s).</li> <li>• Ler é compreender e interpretar.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

O primeiro agrupamento é justificado pelo entendimento de que “ler é traduzir a escrita em fala”: ler em voz alta, seguindo e obedecendo, sem titubear, as regras de entonação devido aos elementos gramaticais que se apresentam (como ponto final, ponto de exclamação, vírgulas entre outros). Corrobora com o que se expressa na concepção de linguagem como expressão do pensamento, visto que o que importa, ao se ler em voz alta, é a materialização vocal, sonora, das ideias do autor do texto que está sendo lido; a apreensão e sonorização de suas ideias é o relevante. Ao passo que os conhecimentos, experiências e compreensões do leitor não carecem de apreciação, pois a valoração se dá na exteriorização da fala pelo pensamento articulado, atento rigorosamente às normas gramaticais expressas na escrita do autor.

O ajuntamento consecutivo, exposto no quadro, é motivado pelo fato de que todas as concepções de leitura referenciadas encaram a linguagem como código. Assim, o trabalho com a leitura cumpriria seu papel quando o leitor/receptor codificasse e decifrasse corretamente um código comungado com o autor/emissor. Responder “corretamente”, de acordo com as expectativas do professor, a uma determinada leitura, faria do leitor merecedor de algo, servindo

de reforço para que tal feito se repita mais e mais. A extração da ideia principal de um texto facultaria a descoberta da “peça-chave” do grande quebra-cabeça textual. Também, há a redução do trabalho com o livro didático, especificamente na leitura, à realização de uma sequência de exercícios somados à predileção única e suficiente do trabalho com o gênero literário para a formação de leitores.

O terceiro agrupamento, ao qual esta dissertação se ancora, apresenta três concepções de leitura escolar (ler é interagir; ler é produzir sentido(s); e ler é compreender e interpretar) como perspectivas que, longe de resolver todos os entraves que envolvem a formação de leitores na escola brasileira, podem contribuir para que outros panoramas e interpretações em relação à leitura escolar sejam cotejados pelos docentes.

Desse modo, Silva (1999), ao ratificar que “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão- interpretação desses signos” (p. 16), traduz e sintetiza o que defende ao longo de seu texto quanto às concepções mais assertivas nos processos de constituição de leitores.

Após a discussão das concepções de linguagem e de leitura a partir de diferentes autores, seguida de definições acerca de práticas de leituras no âmbito escolar, no capítulo seguinte, serão apresentadas as singularidades acerca da pessoa surda. Muitos dos conceitos já explorados podem ancorar as discussões sobre a leitura da pessoa surda e outros serão introduzidos a fim de contemplar os modos de apreensão do texto que se diferem das pessoas ouvintes, por serem essencialmente visuais e mediados pela língua de sinais, contudo, isso será tarefa para o capítulo 3.

## Capítulo 2

### Educação de Surdos: concepções e fundamentos

Repetir repetir — até ficar diferente.  
Repetir é um dom do estilo.

(Manoel de Barros)

Em nosso país, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, ademais visa o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho daqueles que dela participam (BRASIL, 1988).

Essa resolução cabe a todos os brasileiros: surdos (sinalizadores, sinalizadores que também sabem oralizar, bimodais, sinalizadores implantados, implantados e oralizados), ouvintes, usuários ou falantes de alguma língua<sup>3</sup>, cegos, videntes, surdocegos, cadeirantes, andantes, pessoas com paralisia cerebral, pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pessoas com deficiência intelectual, pessoas com deficiências múltiplas, brancos, negros, indígenas, asiáticos, refugiados, pobres, ricos entre outros.

Ao longo da história da educação, mais especificamente da história da educação de pessoas surdas, são inúmeras as discussões acerca das abordagens educacionais formuladas, praticadas e/ou cambiadas. Estas, apesar de distintas, puderam encontrar como ponto de intersecção o espaço da escola, a qual se estabeleceu como unidade de fomentação de práticas, que ora se dedicavam à escolarização, num sentido estritamente acadêmico, ora a conteúdos terapêuticos e fonoarticulatórios ligados ao ensino da linguagem oral.

Essas diferentes proposições educacionais, conseqüentemente, tinham e têm, como pano de fundo, entendimentos filosóficos e ontológicos que influenciaram, respaldaram e/ou influenciam, respaldam as práticas escolares voltadas para os estudantes surdos.

Assim, a educação de pessoas surdas fora marcada por diferentes abordagens de ensino (oralismo, comunicação total e bilinguismo) que, à vista disso, refletiram acerca das duas principais concepções de surdez e de pessoa surda (concepção clínico-patológica e socioantropológica).

---

<sup>3</sup> Maher (2013, p. 117 – grifo meu) afirma que “além do português, são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas. E eu não estou aqui me referindo a línguas faladas por estrangeiros – estou me referindo à existência de pelo menos 222 idiomas falados, como línguas maternas, por cidadãos brasileiros natos! Dessas línguas, pelo menos 180 são línguas indígenas, cerca de 40 são línguas de imigração, e duas são línguas de sinais: LIBRAS – a Língua Brasileira de Sinais – e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira. Há que se considerar, além disso, as línguas africanas presentes, ainda que não como línguas plenas, em comunidades quilombolas e em nichos religiosos brasileiros. O Brasil é, portanto, um país multilíngue”. A Língua de Sinais Kaapor Brasileira ou Língua de Sinais Urubu-Kaapor é usada por surdos do povo indígena Urubu-Kaapor, habitantes do estado do Maranhão.

De forma sucinta, tem-se que, no oralismo, a educação de surdos se baseia no ensino e no uso da fala (oralidade), sendo proibido o ensino e o uso da língua de sinais tanto entre professores e alunos surdos quanto entre alunos surdos. Na comunicação total, o ensino (e o uso) da oralidade é realizado por meio da amplificação do som pelos aparelhos individuais de amplificação sonora, da leitura orofacial, dos sinais e do alfabeto manual, de modo que se expressam por esses três últimos. Já no bilinguismo, há o reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos surdos, de maneira que sua educação é organizada pelo ensino de duas línguas: a primeira língua<sup>4</sup> é a língua de sinais e a segunda, a língua majoritária do país, preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA et al., 2011).

Cada uma dessas abordagens de educação espelha um olhar em relação à surdez e aos sujeitos surdos. Uma visão clínico-patológica, em que a surdez é vista como deficiência, patologia, encara o sujeito não ouvinte como deficiente auditivo. Este é submetido a intensos treinos e trabalhos para o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que é preciso reabilitar o que lhe falta. Por outro lado, tem-se a concepção socioantropológica, em que o surdo é concebido como um sujeito detentor de uma língua, identidade e comunidade, de forma que acessa o mundo por experiências visuais e exprime suas vontades, opiniões e anseios por meio da língua de sinais (SKLIAR, 1997).

Na atualidade, mediante documentos legais nacionais, bem como de pesquisas da área (SKLIAR, 1997; 1999; QUADROS, 1997; FERNANDES, 2003; BRASIL, 2005; 2015), o bilinguismo tem se apresentado como direito adquirido e como abordagem educacional mais assertiva na educação de surdos.

O bilinguismo anunciado é compreendido pela coexistência de dois sistemas linguísticos, duas línguas, no caso do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), como língua de instrução, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Contudo, sabe-se que, em sua maioria, os pais ouvintes de crianças surdas não dominam ou até desconhecem a língua de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Logo, orientações, conselhos, broncas, correções, pedidos, ordens e conversas, quando acontecem, se realizam com muitos hiatos. Isso resulta no fato de que, apesar desses alunos chegarem à escola com algum tipo de linguagem, criada pela interação com seus familiares (sinais caseiros, gestos, apontamentos, por exemplo), uma comunicação com uma interlocução muito restrita e não

---

<sup>4</sup> A língua de sinais é considerada a primeira língua para surdos, no caso do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), enquanto que a língua majoritária do país na sua forma escrita ocupa o lugar de segunda língua. A primeira língua fornecerá todo o arcabouço para a constituição da aprendizagem da segunda língua, de modo que todo o conhecimento de mundo e de língua pela Libras será a base para o aprendizado do português escrito pelos surdos (PEREIRA, 2006; 2014a).

socialmente compartilhada, sem uma língua constituída (nem uma língua oral – que é de domínio dos pais e familiares, mas que lhe é inacessível – nem uma língua de sinais, que lhe seria acessível, mas que não é de domínio de seus entes familiares, pelo menos não da maioria), demandará maiores esforços em direção de seu desenvolvimento linguístico (PEREIRA, 2014a).

Visto desse ângulo, para os surdos, tanto o acesso ao currículo quanto a permanência e continuidade qualitativa na escola, deverá ocorrer por meio da observância de inquietos fazeres, sobretudo a partir do arranjo de uma educação bilíngue (FERNANDES, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; SILVA; FAVORITO, 2009; PEREIRA, 2006; 2014a; 2014b).

Tomando por base essa proposta, a língua de sinais assume um papel relevante, pois, como já mencionado, será por meio dela que as conversas, trocas entre colegas surdos e professores, assim como os conteúdos das demais disciplinas tradicionais do currículo ocorrerão. Ademais, o aprendizado da leitura e da escrita da Língua Portuguesa – língua reconhecida e socialmente majoritária – se dará por intermédio da língua de sinais.

A compreensão de bilinguismo, neste trabalho, se concebe tendo a definição de surdo como a pessoa que, por perda auditiva, compreende e interage com as informações e conhecimentos disponíveis na realidade mediante experiências visuais. Essas mesmas experiências visuais permitem que o sujeito manifeste seu conjunto de valores, conhecimentos e crenças por meio da Libras (BRASIL, 2005).

Este bilinguismo na educação de surdos é apreendido como o uso, lado a lado (como numa condição de coexistência), de duas línguas; uma delas é usada para diferentes interações, enquanto que a outra, em sua forma escrita, é acessada quando no contato com documentos formais ou na comunicação impressa ou eletrônica com seus interlocutores (SVARTHOLM, 2008).

Segundo Svartholm (2008), o conceito de bilinguismo na educação de surdos

pode ser mais bem descrito como uma variante especial da situação de bilinguismo comum denominada **diglossia**. Este termo foi usado pela primeira vez em sociedades nas quais diferentes variantes ou dialetos de uma língua são usados para diferentes propósitos em várias situações (...). Mais tarde, a definição do termo foi estendida para incluir o uso de duas línguas diferentes de modo similar, por exemplo, sendo usadas para funções diferentes (p. 121 – grifo meu).

Nessa situação diglósica, ambas as línguas não competem entre si, tampouco há uma ameaça mútua, já que convivem e cumprem funções diferentes (SVARTHOLM, 2008). Por outro lado, em relação a esses contextos bilíngues diglósicos, Maher (1997) aponta “uma

relação de conflito não-estável, assimétrica” (p. 21), na presença de diferentes línguas, as quais terão funções e posições também diferentes no cotidiano dos falantes. Ou seja, com isso, não se quer afirmar a ideia da existência de um possível sujeito “bilíngue equilibrado”, no sentido da existência de falantes com competências comunicativas idênticas nas duas línguas. Ao contrário,

(...) os falantes bilíngues espalhados pelo mundo afora raramente têm fluência equivalente em ambas as línguas (...). A maioria tem mais proficiência em uma língua que na outra; outra grande parte usa uma delas apenas em situações específicas e muitos ainda possuem o domínio de apenas uma habilidade (escrita, leitura etc.) em uma dessas línguas (STORTO, 2015, p. 33).

Além disso, os sujeitos são capazes de produzir discursos mais em uma das línguas do que em outra, a depender do gênero do discurso, de seu estado emocional no momento da produção e de questões relativas à necessidade ou ao desejo de afirmar-se em termos de identidade e pertencimento à determinado grupo social ou étnico (MAHER, 1997). Desse modo,

O surdo, por exemplo, querendo, ou precisando, marcar-se ou não se marcar, discursivamente, como "surdo" tenderá a exibir uma competência ora mais, ora menos, distante da competência comumente exibida por sujeitos monolíngues em língua de sinais ou em língua portuguesa. As competências do sujeito bilíngue não são, portanto, fixas, estáveis (...) (MAHER, 1997, p. 23).

Para Storto (2015), o bilinguismo é

(i) um fenômeno heterogêneo por excelência, que apresenta variação enorme no grau de proficiência de seus falantes e nos domínios sociais onde as línguas são usadas, e, portanto, (ii) é fortemente influenciado pelos contextos sociais onde ocorre, sendo esses responsáveis em determinar não só quais línguas podem/devem ser usadas, mas, principalmente, o valor delas na hierarquia social, as relações de poder, cooperação, observância, coerção, submissão e contestação que se estabelecem através e entre o uso destas línguas (p. 33).

É compreendido como um fenômeno de caráter dessemelhante em sua essência, no mais alto grau – o qual é grandemente influenciado pelos contextos sociais onde acontece –, podendo, assim, ser visto como algo benéfico nos meios sociais, culturais, linguísticos e cognitivos conferidos a seus participantes, como ocorre no caso do bilinguismo aditivo, no qual o ensino envolve o aprendizado de línguas detentoras de prestígio e poder social (por exemplo, em programas que envolvem o português-inglês ou o português-alemão). Contudo, Maher (2007) problematiza a questão ao apontar que “quando, no entanto, uma das línguas envolvidas

é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou da LIBRAS, o bilinguismo é quase sempre visto como um ‘problema’ a ser erradicado” (p. 69).

Apesar disso, o bilinguismo na educação de surdos assumido neste trabalho compreende a surdez não como patologia, sinônimo de perdas e restrições as mais diversas ao surdo, como fartamente é apresentado por determinados discursos, os quais a concebem como deficiência. Ao situar a surdez no campo das deficiências, certos desdobramentos são inevitáveis: o surdo passa a ser tratado e encaminhado para colocação de aparelho auditivo (aparelho de amplificação sonora individual – AASI) ou para cirurgia de implante coclear, acompanhado (em clínicas particulares, por aqueles de maior poder aquisitivo, ou em programas públicos) por longos anos de treinamento auditivo e terapia de fala para o desenvolvimento (ou um pseudodesenvolvimento) da oralidade (PEREIRA et al., 2011).

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral (SKLIAR, 1997, p. 79).

Diferentemente de uma concepção clínico-patológica em que os investimentos feitos se comungam na intenção de amortecer ou atenuar o déficit auditivo, coexiste, por outro lado, uma visão em que a surdez é assumida pelo prisma da diferença, abarcando uma concepção socioantropológica de surdez e de pessoa surda.

Entendimentos semelhantes ao da surdez concebida pelos vieses clínico-patológico e socioantropológico, respectivamente, corroboram ao que se afirma, por sucessão numérica, em:

**1.** tomando esse outro em ações inventivas para a normalização, criou-se a surdez como anormalidade, sinônimo de falta orgânica. Sobre o surdo teceram-se narrativas inscritas na ordem do discurso sobre as deficiências, traduzindo-os em identidades deficientes, objetos de desejo de reparo, sempre em via de reabilitação, para conformá-los à normalidade ouvinte-falante. Essa produção se deu através de técnicas de disciplinamento das anormalidades orgânicas dentro das clínicas médicas e em espaços escolares; **2.** em outra posição, a surdez não deixa de ser uma invenção, mas é efeito da experiência de alteridade em que, na resistência surda, o outro surdo expõe suas diferenças e singularidades e mostra para o outro ouvinte que não há uma única forma de sentir o mundo, e que a escuta e a leitura da vida podem ser visuais (MARTINS, 2008, p. 28, grifo meu).

Sobre esta última compreensão da surdez e do sujeito surdo, tem-se que “essa perspectiva de cunho culturalista (sócio-antropológica ou sócio-histórica) passou a ser divisora de águas nas narrativas surdas que se solidificavam e se construía no enfoque da deficiência” (MARTINS, 2008, p. 29); para tanto, fora absorvida na escritura do Decreto Federal nº 5.626, de 2005 (a qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 2000), ao trazer uma definição de surdo (BRASIL, 2005; 2002; 2000), a saber:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2005).

Esse entendimento e reconhecimento em nada se aproximam de compreensões de épocas anteriores, a partir de 1880, quando a filosofia educacional oralista – oralismo – prevalecia nas escolas de surdos. Tal compreensão da surdez como deficiência – em oposição à visão que a concebe como diferença –, prevaleceu por muito tempo e fortemente influenciou as unidades escolares de muitos países, tendo seu auge no conhecido e calamitoso Congresso de Milão, ocorrido na Itália, em 1880, que, entre outros, representou uma violenta determinação quanto à concepção de pessoa surda que se desejava formar – na verdade, quanto à concepção de correção em relação à pessoa surda, visto que não se tinha um projeto que levasse em consideração a condição de sujeito surdo bicultural e bilíngue.

Nesse entendimento sobre a questão ética da imposição ao surdo de um modo de vida com fundamentos assentados num modelo idealizado de ouvinte, encontra-se, em Paulo Freire (1996), determinada asserção que oportuniza uma reflexão sobre o assunto:

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa, o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (p. 14).

Diante do conhecimento ou da aproximação da história da educação de surdos, torna-se eticamente inviável uma postura de abstenção e/ou imparcialidade. Quando se compreende a luta da comunidade surda por direitos sociais básicos, como: uma educação

bilíngue em escolas para surdos ou escolas com classes de surdos, na presença de professores surdos e ouvintes (definitivamente) fluentes em língua de sinais, e conhecedores de metodologias, estratégias e recursos de ensino que atendam a necessidade do aluno surdo; o consumo de conteúdos televisivos com tradução simultânea em língua de sinais (desde os desenhos infantis, novelas, *talk-shows*, programas de entretenimento a telejornais); o poder usar, ensinar e aprender pela língua de sinais; o poder comparecer a um estabelecimento público ou privado (um hospital, uma delegacia, um cartório, um banco, uma concessionária de automóveis, um restaurante, uma livraria entre outros) e ser atendido em sua língua (a língua de sinais – mesmo que por intermédio de intérpretes via serviços de vídeo chamada), podendo assim, receber todas as informações com o mesmo grau de detalhamento que recebem as pessoas ouvintes, falantes de português; poder idealizar um mundo menos acinzentado eticamente, o qual não busca absolutizar uma forma de educação única para todos, tampouco uma língua única e singular, como catastroficamente aconteceu em muitos países após o desastroso Congresso de Milão, em 1880.

Nesse evento de cunho internacional para discutir a educação de surdos, após diversas deliberações, professores ouvintes aprovaram o uso exclusivo do método oral na educação desse público. Isso resultou na proibição do ensino e uso da língua de sinais nas escolas de surdos.

Segundo Pereira et al. (2011),

A proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos (...) trouxe como consequências baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior. As expectativas de normalização do surdo, por meio de treinamento de audição e fala, transformaram o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação de conhecimento. O ensino da fala tirava da escola para surdos um tempo precioso que deveria ser gasto com conhecimento de mundo e conteúdos escolares, entre outros. Por outro lado, a falta da oralização restringia as possibilidades de integração dos surdos nas escolas de ouvintes (p.11).

Entretanto, há de se mencionar sucintamente que a proibição do uso e ensino da língua de sinais para os surdos esteve ligada a uma ideia de nacionalismo fortemente presente no mundo ocidental, no século XIX, vinculada a determinadas concepções políticas, filosóficas e religiosas:

Os políticos do Estado italiano aprovaram o método oral porque facilitava o projeto geral de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio linguístico – a língua de sinais – em um território que buscava constantemente sua unidade nacional e, portanto, linguística. As Ciências Humanas e Pedagógicas legitimaram a escolha oralista, pois respeitavam a concepção filosófica aristotélica que a sustentava: o mundo das ideias, da

abstração e da razão, em oposição ao mundo do concreto e do material, refletidos, respectivamente, na palavra e no gesto. O clero, finalmente, justificou a escolha oralista por meio de argumentos espirituais e confessionais (SKLIAR, 1997 apud SILVA, 2006, p. 27-28)<sup>5</sup>.

Somado a isso, havia o crescimento de ideologias nacionalistas da época, as quais contribuíram para a fomentação de uma visão avessa ao bilinguismo:

(...) na medida em que o nacionalismo do século XIX, especialmente a sua variante Romântica, postulava a existência de nações, entendidas como unidades orgânicas, cultural e linguisticamente homogêneas, como sendo algo natural e desejável (...), o bilinguismo se apresentava necessariamente como um problema potencial para a manutenção ou reprodução de tais nações ou como uma ameaça a seus limites territoriais (HELLER, 2007 apud STORTO, 2015, p. 83).

Tais visões atenderiam a um projeto de educação em que prevaleceria o uso e o ensino da língua majoritária de cada país, numa concepção linguística hegemônica.

No período que se seguiu a Milão, a política de aniquilamento das linguagens gestuais, substituindo-as por línguas faladas, abateu-se sobre a Europa como uma maré diluvial. O avanço da “oralidade” varreu muitas escolas e pessoas. Não existe uma única explicação para tal onda em questões humanas. Na obra *When the Mind Hears*, abordo a **confluência do nacionalismo, elitismo e comercialismo que norteou o Congresso de Milão e seu trágico legado**. Por exemplo, a subsequente exigência de “somente o inglês”, nas escolas americanas de ASL para crianças, coincidiu com, e foi reforçada por uma exigência semelhante, feita às escolas que usavam outras línguas minoritárias, tal como o alemão (LANE, 1992, p. 111 – aspas do autor e negrito meu).

Este episódio histórico, absolutamente considerado nem um pouco pueril ou inocente, reverberou por mais de cem anos na educação formal de surdos; ainda assim, não impediu que as pessoas surdas se comunicassem em língua de sinais nos intervalos, em espaços fora da escola, sempre longe da presença dos professores e pais. A essa ideia, pode-se acrescentar:

O surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência (sic), os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo etc., constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante (SKLIAR, 2005, p. 17).

---

<sup>5</sup> Tradução livre realizada a partir do original em espanhol, a seguir: Los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justificó la elección oralista a través de argumentos espirituales y confessionales.

Esses espaços de livre circulação da língua, a organização peculiar das núpcias e das manifestações artísticas refletem formas de resistência a esse poder dominante (SKLIAR, 2005).

Tão somente a título de ilustração, em seu romance, “Mãos ao vento”, carregado de aspectos da cultura surda, a escritora surda Sylvia Lia Grespan Neves, registra uma passagem que aborda claramente essa questão da proibição do uso da língua de sinais:

Lembro [-me] dos vários episódios marcantes da minha vida. (...) A [professora] (...) não usava língua de sinais, mas fazia movimentos labiais devagar (...). Mas, a mágica começou mesmo na hora do recreio. As crianças usavam língua de sinais longe das [professoras] (...) Eu admirava os movimentos de mãos e queria aprender. Aprendi essa língua rapidamente e me sentia bem dentro daquele casarão. Estava feliz de verdade. Às vezes, [a professora] (...) vinha nos repreender por usar língua de sinais. Nós vivíamos fugindo dela, rindo dela. (...) Um dia, eu pedi à [professora] (...) para ir ao banheiro durante a aula usando o sinal que aprendi no recreio. A [professora] (...) me proibiu de ir, foi até à lousa, escreveu “banheiro” e me obrigou a pronunciar essa palavra. Eu suei tanto para falar essa palavra, e fiquei pensando por que os ouvintes foram criar uma palavra com NH? Quando consegui pronunciar direitinho banheiro, inclusive o NH, aí ela me obrigou a completar a frase: “Por favor, posso ir ao banheiro?”. Fiquei muito irritada (...). Estava apertadíssima. Falei tudo direitinho e ela me liberou. Saí voando. Alguns colegas surdos não conseguiam pronunciar essa palavra ou frase inteira. Eles repetiam tantas vezes inutilmente, até que, não aguentando mais, faziam xixi na sala (...). Sim, tinha castigos horríveis. O meu castigo mais frequente era ser beliscada no braço. Doía muito. Havia vários castigos aplicados na sala de aula, castigos que traumatizaram a muitos e dos quais simplesmente prefiro esquecer. Há um trecho do livro O voo da gaivota, da Emmanuelle Laborrit, que me desperta: “Para aprender a falar, um surdo precisa de horas diárias de trabalho árduo, enquanto o conhecimento dos sinais ocorre de forma espontânea, quase imediata (...)” (NEVES, 2011, p. 21-29).

A narrativa em prosa registrada como romance, com características bastante semelhantes a uma biografia, apresenta enredo, ambientação e temporalidade relacionados à determinada personagem surda, que vive uma série de conflitos e passa por situações dramáticas. Também retrata a história de outros personagens surdos, de igual modo bastante intrigantes, cuja intersecção dos fatos se dá na questão da pluralidade de vivências existentes em uma dada comunidade surda em que os participantes possuem suas idiossincrasias. Em todos estes contextos e narrativas, percebe-se a língua de sinais como fator nada coadjuvante na vida deles, apresentando-se como um intenso elemento aglutinador e basilar para construção, exposição e recepção de conhecimentos e fatos.

Atualmente, em sua maioria, os espaços educacionais para surdos têm desenvolvido propostas bem diferentes daquela relatada anteriormente. Os estudantes surdos não mais são submetidos a treinamentos de fala e leitura orofacial nas escolas. A maioria das políticas públicas estaduais e municipais propõe uma educação bilíngue para os surdos, embora o que se

veja na prática seja uma pseudo-educação bilíngue ou até monolíngue, visto que a língua de instrução, na maioria dos casos, continua sendo o português, com a presença do intérprete na sala de aula.

As formas como têm se materializado a educação bilíngue de surdos no país é, no mínimo, preocupante, além de estar acontecendo de diferentes maneiras e em diversos contextos, está sujeita às ações e deliberações de cada estado ou município do país:

Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos. Ainda, há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem Libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Conforme se lê, são múltiplas as formas de educação de surdos dentro do país. Na mesma linha, Silva e Favorito (2009) apresentam uma divisão de quatro maneiras distintas de organização da educação de surdos, nos dias de hoje, no país, a saber: a) os surdos incluídos em classes regulares sem a presença de intérpretes de Libras; b) os surdos incluídos em classes regulares com a presença de intérpretes de Libras; c) as classes especiais (ou classes bilíngues para surdos dentro de escolas regulares); d) a sala de aula da escola de surdos.

A primeira forma de escolarização se refere a uma das mais atrozés dentro da educação de surdos. Baseada numa espécie de crença de “aprendizado pelo esforço individual” (sem qualquer embasamento teórico), os alunos surdos se encontram em classes em que o professor, sem qualquer proficiência ou conhecimento da língua de sinais, dá sua aula em português oral. São submetidos a horas de aula em que as interações com o professor e os colegas são rasas e, inclusive, carregadas por mais uma crença: a da comunicação efetiva pela leitura labial. Sobre este elemento – bastante limitado no que se refere ao acesso às informações – tem-se que:

A leitura labial é um recurso para habilitar o indivíduo a relacionar movimentos dos lábios aos fonemas produzidos no curso da fala. Segundo especialistas, os melhores leitores labiais do mundo podem identificar em torno de 25% do que se diz. Tal reconhecimento, no entanto, só é possível se, em alguma medida, o surdo adquiriu a linguagem oral (o português), ainda que não seja considerado “um bom falante” de português (SILVA e FAVORITO, 2009, p. 34, grifos do autor).

Quando, na sala, há a presença de um intérprete de Libras, pode-se pensar que o problema está resolvido, uma vez que, enquanto o professor fala, alguém traduz para Libras. No entanto, algumas questões podem ser levantadas: retomando o histórico de muitas crianças surdas (não é demais lembrar), sabe-se que, em sua maioria, são filhas de pais ouvintes que não sabem Libras. Essas crianças chegam à escola “com alguma linguagem adquirida na interação com os pais ouvintes, não apresentam nenhuma língua constituída” (PEREIRA et al., 2011, p. 15), seja oral ou de sinais. Dessa forma, colocar na sala um intérprete para interpretar as aulas para uma criança surda que não conhece Libras, em nada poderá atender suas necessidades educacionais, tendo em vista que esta não estará sendo alcançada nem pela sinalização do intérprete tampouco pela fala emitida pela professora. No caso de surdos com fluência em Libras, se faz questionável também como as questões didático-metodológicas de ensino, utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, se dão. Frisa-se este ponto pois, para o surdo, o aprendizado ocorre numa perspectiva de segunda língua; para tanto, diversos elementos devem ser observados. Além disso, num espaço educacional em que as pessoas não partilham da mesma língua, com exceção do intérprete, a interlocução com os presentes fica esvaziada, quase sempre rasa, geralmente, no nível das gesticulações envolvendo saudação e despedida. Por último – ressaltando que outras questões pulsam fortemente, mas, ao que parece, estão longe de serem resolvidas –, tem-se:

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que mesmo esse intérprete escolar, atento, ativo e participante, não transforma o projeto educacional ouvinte em um projeto educacional que pensa também as questões dos sujeitos surdos. O aluno surdo continua à deriva, apreendendo aquilo que lhe é possível, em meio às adversidades (...) a criança surda continua sendo um aluno incluído diferenciado, não por ser atendido por um projeto educativo especial, mas por sua posição de estrangeiro em sala de aula (LACERDA, 2000, p. 82).

Como terceira forma de organização, há as chamadas classes especiais para o atendimento de “deficientes auditivos” e/ou surdos, que compõem, juntamente com outras classes comuns, a escola regular. Entretanto, algumas cuidadosas observações devem ser feitas, a fim de evitar problemas para uma proposta de educação possível e real em diversos municípios do país,

(...) pois nem sempre existe um padrão de organização para essas classes: elas podem ser formadas só por alunos surdos; por alunos portadores de diferentes “deficiências” e patologias; podem ser seriadas ou multiseriadas. Na maioria das vezes, o professor responsável por essas classes não tem uma formação específica e se sente totalmente

desprovido de instrumental teórico ou prático para vencer o desafio que tem pela frente (SILVA e FAVORITO, 2009, p. 39).

Quando a classe especial é organizada apresentando as questões acima, no mínimo, é preocupante, dado que colabora para a desconstrução ou a não construção de uma educação bilíngue para surdos, de fato. Por conta disso, diferentemente, em muitos municípios, iniciativas de educação bilíngue por meio de classes exclusivas para surdos denominam-se e são conhecidas como “classes bilíngues tendo a Libras como língua de instrução”. Ou seja, a aula é dada toda em Libras por um professor bilíngue, que domina Libras e Língua Portuguesa, sem a intermediação de um intérprete. Nesses espaços, o acesso ao currículo se dá pela Libras mediante o uso de metodologias e estratégias educacionais que atendem às necessidades dos alunos surdos.

Em vista disso, esse modo de conceituar “classe especial” para o atendimento de “deficientes auditivos” e/ou surdos, apresentada por Silva e Favorito (2009), está bastante distante das chamadas “classes bilíngues em que a Libras é a língua de instrução”, podendo ser denominada de outras formas como “sala LIBRAS língua de instrução”, sala “língua de instrução Libras” e sala “multisseriada – Língua de Instrução Libras” (ALMEIDA, 2017).

Em relação ao mesmo tópico, Lacerda, Santos e Martins (2016), tomando por base as discussões políticas atuais, apresentam as classes bilíngues que possuem a Libras como língua de instrução e são regidas por professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como um dos três espaços diferenciados para o ensino de surdos. Os outros dois espaços apontados pelas autoras são as classes regulares, a partir dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com intérpretes de língua de sinais e com professores de cada área com formação sobre as singularidades dos alunos surdos; e as escolas bilíngues para surdos da educação infantil ao ensino médio, que corroboram a discussão de Silva e Favorito (2009) a seguir.

Sobre as classes de educação bilíngue, em que a Libras é a língua de instrução, sabe-se que esta proposta acontece, sobretudo, em municípios em que o número de alunos surdos seja pequeno para a criação de uma escola específica. Entretanto,

(...) temos consciência de que o número de surdos que existem no Brasil não é tão grande ao ponto de justificar a criação de escolas específicas bilíngues de surdos em cada município brasileiro. Isto é um fato. Mas esta realidade não pode, jamais, negar uma perspectiva científica. **Jamais se pode negar que a escola bilíngue específica é uma excelente condição para que os surdos tenham acesso natural e confortável aos conteúdos curriculares, e na mesma faixa etária em que as crianças não surdas são expostas ao currículo oficial** (SÁ, 2011, p. 22, grifos do autor).

Embora as classes para surdos (atualmente conhecidas e denominadas de classes bilíngues, em que a Libras é a língua de instrução) sejam uma possibilidade assertiva, é oportuno lembrar que

A maioria dos surdos (...) declara sua preferência pelas escolas específicas: imaginam o benefício que poderiam usufruir de escolas nas quais a sua cultura e a sua língua natural fossem prioritariamente disponibilizadas, nas quais a língua de sinais fosse a língua de instrução, escolas nas quais todas as pessoas usassem a língua de sinais (ainda que fossem ouvintes) e os modelos perseguidos não fossem os “modelos ouvintes”, escolas que tivessem professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral (SÁ, 2011, p. 21, grifos do autor).

A partir dessa citação, observa-se a quarta e última forma de organização da educação de surdos: a escola para surdos. Nesse espaço, as aulas de todas as disciplinas são dadas em Libras e o português é trabalhado como segunda língua, na presença de professores surdos e ouvintes bilíngues. Ademais, é oportuno ressaltar que essa organização também se observa contemplada nas propostas educacionais das chamadas escolas-polo, as quais se constituem como uma escola regular formada por classes para ouvintes, em que o português oral é a língua de instrução, e classes para surdos, em que a Libras é a língua de instrução. Por conta disso, como dito anteriormente, sobretudo naqueles municípios em que o número de alunos surdos é considerado reduzido para formação de uma escola bilíngue para surdos, a formação das escolas-polo, além de estar respaldada por documentos legais, apresenta-se como uma melhor alternativa educacional:

Esta característica resulta na formação de escolas polos devidamente equipadas para atender as necessidades linguísticas e metodológicas desta clientela que migra para espaços educacionais devidamente organizados para este atendimento. O deslocamento dos alunos para escolas polos que às vezes não ficam próximas de suas residências se justifica pela necessidade dos surdos de apropriação de uma língua que lhes seja acessível (...), **apropriação que só acontece nas relações dialógicas e que não pode ser alcançada se o aluno não tiver interlocutores competentes** (pares e educadores) (...) para se relacionar (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 192 – grifos meu).

Nessa mesma linha de entendimento, os chamados Estudos Surdos – ramificação dos Estudos Culturais, constituindo-se enquanto um programa de pesquisa em educação, focalizando as questões ligadas e concebidas a partir da identidade e cultura surda – defendem que:

(...) dentre outras coisas, contato com indivíduos fluentes, defende a existência de *escolas específicas para surdos*, nas quais poderá ser proporcionado aos alunos: contato com *professores surdos e colegas surdos* falantes da LIBRAS; aulas ministradas em LIBRAS; disciplinas específicas para o estudo da LIBRAS; oportunidades variadas de interações linguísticas na LIBRAS; ensino do português

com metodologia de segunda língua etc. (SANTOS; BORDAS, 2009, p. 60, grifos dos autores).

Diferentemente das diretrizes emanadas pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os Estudos Surdos, o Plano Nacional de Educação (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) apontam e defendem claramente que a educação de pessoas surdas seja oferecida por alternativas legítimas: a escola bilíngue para surdos e/ou a classe bilíngue para surdos em que a Libras é a língua de instrução.

Após essa abreviada apresentação sobre as formas de organização da educação de surdos, muitos questionamentos poderiam ser levantados, contudo, geralmente, um tem causado bastante incômodo na comunidade surda, a saber, questiona-se: no que se refere à relação professor ouvinte (não usuário da Libras) e aluno surdo, de que modo se constrói um espaço de diálogo?

Retomando Freire (1996), em sua “Pedagogia da Autonomia”, tem-se que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável **prática de inteligir**, desafiar o educando **com quem se comunica e a quem comunica**, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (p. 38, grifos meu).

Dessa forma, num ambiente em que o professor ouvinte não partilha a mesma língua que o aluno surdo, certamente, ficará comprometida a prática de inteligir, de que nos fala Freire (1996), a qual se dá por meio da comunicação inteligível entre os sujeitos.

Práticas educativas de caráter dialógico representam muito mais do que uma atividade escolar; elas são um dos fundamentos para a oportunização da educação escolar de uma pessoa. Contudo, em espaços escolares (por exemplo, algumas escolas regulares onde os surdos estão incluídos) em que os docentes não dominam a Libras, não há a possibilidade de diálogo ou trocas comunicativas. Assim, se não há diálogo, como haverá escuta? Nesse contexto, de fato, não haverá.

Segundo Freire (1996), ensinar exige saber escutar. O escutar, aqui, não remete ao sentido da audição, daquilo que o ouvido humano pode captar, mas sim em ser um continente de recepção daquilo que o aluno pode dizer, pois é na escuta que aprendemos a falar com eles. E os alunos surdos brasileiros dizem pela Libras, que é recebida pelos olhos.

Dessa maneira, em determinadas escolas regulares, nas quais se pronuncia a prática da educação inclusiva, os surdos ali matriculados não têm tido, por exemplo, a oportunidade de serem “escutados” pelos professores, bem como pelos colegas ouvintes. Quais têm sido os seus

interlocutores, ou seja, aquelas pessoas que com ele interagem linguisticamente? Se as pessoas daquele ambiente desconhecem ou não são usuárias da língua de sinais, a resposta é: não há interlocutores competentes e de qualidade.

Nesse sentido, há de se admitir que a alternativa para essa série de incompreensões encontra-se na criação e manutenção das classes bilíngues para surdos e/ou escolas específicas para surdos que, longe de resolverem todos os problemas e entraves da educação de surdos, são reconhecidas como lugares de reais possibilidades para emancipação e construção de conhecimentos, uma vez que a relação dialógica e pedagógica ocorre em uma língua compartilhada por todos.

Os professores surdos e ouvintes das classes bilíngues para surdos e/ou escolas para surdos podem experimentar, de forma semelhante aos professores das escolas regulares, refletir sua prática a partir dos escritos de Freire (1996).

A título de exemplo, para explicar a noção de saberes indispensáveis para a prática pedagógica, o autor começa seu raciocínio com uma metáfora do ato de cozinhar.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 1996, p. 11).

É na prática que determinados saberes se confirmam, se modificam ou se ampliam, isto é, as práticas denunciam os entraves e desprestígios na educação das pessoas surdas. Nesse sentido, a noção de incompletude do ser humano, a necessidade da formação continuada e o reconhecimento e respeito aos saberes dos alunos atrelados à rejeição a qualquer forma de discriminação – temáticas apresentadas por Freire (1996) –, podem beneficiar o docente, rumo a uma reflexão sobre sua prática a partir de uma fundamentação teórica que reverbere as questões e situações presentes em seu trabalho, apesar de, muitas vezes, não serem ditas, vistas, reconhecidas, tampouco problematizadas.

Desse modo, tomando por base os fragmentos apontados anteriormente, os quais retratam a realidade brasileira, é oportuno afirmar que, embora haja um consenso no nível do discurso quanto à defesa e necessidade da abordagem bilíngue de educação de surdos, na prática, esta tem se mostrado como um projeto distante de ser concretizado, ainda em planejamento, por vezes, parecendo estar na esfera da utopia (FERNANDES, 2006). Tal como Lacerda, Santos e Martins (2016) ressaltam, sem negar os avanços em termos de legislação

(Decreto nº 5.626, de 2005; Plano Nacional de Educação, de 2014, em seu artigo 4.7; Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28, inciso IV), no que diz respeito à temática da educação de surdos, muitas são as discussões e, considerando todo o território nacional, muitas propostas ainda se encontram em construção ou em vias de implementação.

Apesar disso, Silva e Favorito (2009) rememoram que,

O ensino bilíngue para surdos aparece no Brasil por volta dos anos 1990 e defende um espaço mais efetivo para a língua de sinais nas propostas de ensino para surdos. Nessa abordagem educacional, propõe-se que sejam ensinadas duas línguas ao aluno surdo (...). Nessa proposta educacional, o surdo é visto como parte de minorias linguísticas e de uma comunidade bilíngue e bicultural. Esses estudos trazem à área um conceito que até então estava mais associado às línguas de prestígio, como o inglês ou o francês: a educação bilíngue (p. 20).

Tomando por base a concepção bilíngue de educação de surdos, sabe-se que os trabalhos educacionais nessa área são recentes no país e carecem de mais estudos, a despeito de já haver um entendimento mais solidificado acerca de sua relevância na escolarização destes estudantes.

Corroborar-se ainda o fato de, no país, a Libras ter sido oficialmente reconhecida recentemente, em 2002, pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), e regulamentada em 2005, pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Dessa forma, a partir destas datas que as discussões, em nível nacional, ganham força, encaminhando-se no sentido de trazer como pauta questões relativas à “necessidade do respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade” (LODI; LACERDA, 2009, p. 13).

Assim, para se discutir a respeito do desenvolvimento de práticas de ensino, bem como de aspectos didáticos e metodológicos envolvidos, é fundamental levar em consideração as singularidades linguísticas do público em questão.

Para tanto, como dito anteriormente, na realidade brasileira, a maioria das crianças surdas chegam à escola com fragmentos de alguma linguagem constituída com a família, acarretando atrasos de linguagem e de língua, diferentemente das crianças surdas filhas de pais surdos, uma vez que

Essas crianças apresentam o privilégio de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva. (...) Privilégio porque representam apenas 5% das crianças surdas, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Em relação a essa mesma e real porcentagem atrelada às suas consequências, Gomes (2010), ao discutir sobre a educação de surdos na Europa e nos Estados Unidos, revela e problematiza que:

(...) embora exista um discurso epistemológico e até político que reconhece os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural, estes continuam a ser encarados pela maioria da população ouvinte como meros deficientes auditivos, ou seja, como indivíduos que necessitam de reabilitação para se aproximarem do modelo ouvinte. Segundo a mesma investigadora, as tensões entre a visão médica e a visão antropológica e cultural continuam a existir, devido, em grande parte, ao facto da maioria das crianças surdas (90-95%) nascer no seio de famílias ouvintes. O filho sonhado ainda continua a ser aquele que se enquadra nos parâmetros ditos normais e, como a surdez continua a ser encarada como um desvio da norma, importa mascará-la através do uso de próteses ou de implantes cocleares (p. 64).

Evidenciar as consequências causadas pela ausência da língua de sinais, a qual constitui o surdo enquanto sujeito, deve estar vinculada, de forma imperativa e imprescindível, à discussão do que se deve fazer quando isso ocorre; de quais serão as demandas educacionais a serem fomentadas para o desenvolvimento linguístico dessas pessoas, sejam bebês, crianças, jovens ou adultos.

Em relação aos menores, Pereira et al. (2011) defende que

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes só poderá ocorrer na interação com adultos Surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais por meio de atividades discursivas que envolvam seu uso, como diálogos e relatos de histórias (p. 16).

Dito de outra forma, aos profissionais da escola, caberá a realização de atividades discursivas e dialógicas semelhantes àquelas vivenciadas pelas crianças ouvintes com seus pais ouvintes.

Encontra-se, em Bakhtin (2006), uma enunciação que corrobora com o que vem sendo discutido:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (p. 108, grifo do autor).

Sabe-se que a linha norteadora do pensamento do autor supracitado caracteriza-se pela interação verbal entre os pares imbricada pelo seu caráter dialógico, por isso, a compreensão de língua enquanto elemento vivo, pulsante e histórico; como fenômeno social, a língua jamais pode ser compreendida à parte daquilo que a faz nascer: as enunciações promovidas pelas relações entre os sujeitos.

Na escola, com a chegada da criança surda, inicialmente, parte dos esforços estarão em criar um ambiente linguístico com professores surdos e ouvintes fluentes em Libras de modo a colocá-la em contato com a língua de sinais que, como expressado anteriormente, será a língua de instrução que permitirá o acesso ao currículo formal da escola.

Diante disso, é oportuno comentar, à título de convite à reflexão, acerca da figura do professor bilíngue e dos demais alunos surdos enquanto figuras essenciais no processo de aprendizado.

Na escola ou em qualquer outro espaço educacional, o professor será um dos recursos humanos que auxiliarão o aluno na construção de novos conhecimentos. Ele poderá intermediar as relações entre os alunos (aluno-aluno) e entre alunos e objetos do conhecimento. Dessa maneira, se faz necessário identificar o nível em que o aluno se encontra em relação a determinado conhecimento para que o professor possa lhe propor desafios e oferecer-lhe subsídios específicos, permitindo que este atribua significados aos conhecimentos que recebe. Tal compreensão encontra respaldo teórico em Vygotsky (1998), quando o autor constrói o conceito daquilo que chamou de zona de desenvolvimento proximal, a qual foi abordada no capítulo 1.

Observa-se que é na escola – sobretudo, na escola de surdos ou nas classes bilíngues (em que a Libras é língua de instrução) ou nos espaços educacionais não-formais bilíngues (em que a língua de instrução é a Libras) – que o aluno surdo terá a oportunidade de mergulhar num ambiente que o auxiliará na aquisição de linguagem e de língua de sinais – sua primeira língua – para, posteriormente, desenvolver-se no aprendizado da sua segunda língua, no caso do Brasil, a língua portuguesa, na modalidade escrita.

Para tanto, o próximo capítulo tratará especificamente sobre as diferentes perspectivas em relação à aprendizagem da leitura do português por estudantes surdos jovens e adultos.

### Capítulo 3

#### Entendimentos acerca da leitura na educação de surdos jovens e adultos

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresanhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

(Manoel de Barros)

Doravante, o presente texto se debruçará sobre a escritura de determinados autores que discutem a questão da leitura, por vezes, tratando de escrita também, na educação das pessoas surdas jovens e adultas. Para tal apresentação, escolhas foram feitas, as quais são detentoras de pressupostos ideológicos, assim, autores reconhecidamente defensores de concepções (pelo menos, na escritura de seus textos) que entendem a surdez como diferença e a língua de sinais como língua natural das pessoas surdas foram, aqui, contempladas.

Góes (1994), em sua pesquisa com estudantes surdos de duas classes do antigo ensino supletivo (hoje em dia, Educação de Jovens e Adultos – EJA), nas quatro primeiras e quatro últimas séries do ensino fundamental<sup>6</sup>, revela que, em relação à leitura dos textos, os alunos indicaram a dificuldade com os vocabulários; alguns diziam não reconhecer determinadas palavras presentes nos textos, impedindo assim sua compreensão, enquanto outros apontaram que ler era difícil, sem maiores detalhes. Parte dos alunos afirmou que “ler é fácil”, mas “ler e entender é difícil”. Nesse sentido, a autora pontua que tais relatos se referem à distinção entre leitura-decodificação e leitura-compreensão e, ainda, que essas exposições “deixavam claro que o problema está em construir um sentido do texto, e não em lidar com o sistema de registro da escrita” (p. 58). Ler e escrever pouco foram as respostas quando questionados sobre as experiências com a linguagem escrita fora da escola. Houve menção aos

---

<sup>6</sup> Atualmente, organizados em ciclo I, equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental regular, do 1º ao 5º ano, e ciclo II, correspondentes aos anos finais do ensino fundamental regular, do 6º ao 9º ano.

portadores de textos, como placas de sinalização e cartazes, além de jornal, livro, revista (apontada por alguns alunos como mais fácil, por conta da possibilidade que se tem de “ler as fotos”) e a bíblia. Sobre a frequência no envolvimento com o ler e o escrever, segundo a autora, as respostas são imprecisas, mas sugerem que são bastante irregulares.

Quanto às possibilidades de aprendizado da leitura, Grosjean (1993), citado por Góes (1994), é enfático ao afirmar que,

(...) certas competências linguísticas dos surdos na língua majoritária (sobretudo produção e percepção oral) podem não ser jamais totalmente adquiridas (o que não exclui, de modo algum, um domínio perfeito da escritura e da leitura) (p. 53).

Em relação às práticas docentes observadas em sua pesquisa, Góes (1994) revela que

No ambiente em que realizei as investigações apresentadas, os sinais entram na sala de aula apenas instrumentalizados, para dar suporte à aprendizagem da língua majoritária e ao desenvolvimento de conceitos nas demais áreas acadêmicas. As práticas bimodais, que são tomadas como meio para desenvolver tais conhecimentos e têm lugar central nas trocas comunicativas, não são tematizadas; a língua de sinais, utilizada pelos alunos, não é, em si, focalizada como instância de uso ou objeto de conhecimento. Diante dessas circunstâncias de constituição de conhecimentos, não surpreende que os ganhos das experiências escolares sejam tão desproporcionais ao investimento de esforços de alunos e professora (GÓES, 1994, p. 172).

Segundo Góes (1994), as práticas de ensino envolvendo leitura e escrita tinham como língua de instrução o hibridismo de sinais (não necessariamente uma língua de sinais, nesse caso) acompanhado simultaneamente do português oral; a centralidade do acesso (ou pseudo-acesso) ao currículo dava-se por meio das práticas bimodais. Infere-se que a única possibilidade de existência de uma língua de sinais viria somente por parte dos alunos, uma vez que a língua de instrução estava comprometida e imbricada de concepções bastante distantes daquelas demandadas pelos alunos surdos.

Friães e Pereira (2000) afirmam que muitas pessoas surdas, no que diz respeito à compreensão de leitura, bem como aos níveis de leitura logrados, têm apresentado resultados pouco satisfatórios. Contudo, alertam que, apesar disso, os surdos apresentam domínio em relação à dinâmica da leitura. Além disso, complementam esclarecendo que, em sua maioria, os alunos surdos “não apresentam dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, demonstrando, assim, entender a mecânica da leitura. No entanto, na maioria dos casos, não compreendem o que leem” (p. 113).

Ao se referirem às dificuldades apresentadas por estudantes surdos na leitura, LANE, HOFFMEISTER e BAHAN (1996) afirmam que a escola tende a focalizar a leitura com a finalidade de decodificar os símbolos gráficos, e não o entendimento do conteúdo. Os autores enfatizam a importância dos textos como fonte de conhecimento e lembram que, quanto mais se lê, maior a amplitude e a profundidade do que se pode entender (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p. 114).

A prevalência e a dedicação de tempo num trabalho de leitura que privilegia a decodificação de símbolos gráficos, ou seja, a decifração de cada palavra em detrimento do entendimento do conteúdo do texto como um todo, tende a frear o aprendizado em leitura dos alunos surdos. Esse foco no vocábulo isolado levaria os surdos a uma preocupação singular e frequente com o significado literal da palavra, das partes, deixando em segundo plano a compressão do texto, do todo. Somado a isso, têm-se as vivências empobrecidas, marcadas pelo uso de insumos de leituras de má qualidade na educação das pessoas surdas. Por outro lado, conforme apontado pelos três autores norte-americanos, a constância em leitura levaria o leitor surdo a níveis mais profundos de conhecimento por meio de tal atividade.

Friães e Pereira (2000), em estudo de caso envolvendo uma jovem surda, de uma escola de surdos, com informações fornecidas por ela própria, apresentam que a jovem lê desde criança. Suas atividades de leitura eram acompanhadas pela professora e pela fonoaudióloga; expressa seu gosto pela leitura e afirma que tal atividade é habitual tanto em casa quanto na escola. Suas preferências são as revistas e jornais, semelhante aos seus familiares; encara a leitura como uma fonte de aprendizagem para conhecer palavras, imaginar, lograr informações e se atualizar.

A análise de dados em relação à compreensão de leitura se deu sobre duas amostras escolhidas pela aluna entre revistas de grande circulação semanal. Na leitura, a aluna fez uso da oralidade, de alguns sinais da língua de sinais e do alfabeto manual (essas escolhas na forma de leitura, possivelmente, foram influenciadas pelo fato de o interlocutor da pesquisa ser ouvinte e não ter proximidade, familiaridade com a aluna, contudo, esta é usuária da Libras e a utiliza com seus pares surdos). Dois aspectos chamaram a atenção das pesquisadoras: o primeiro se refere à escolha de textos com imagem, e o outro tem a ver com a escolha do tema, ambas tratam de assuntos sobre violência (incêndio, feridos, tiros, mortes). Apesar de algumas palavras não serem do conhecimento da aluna, isso não prejudicou a compreensão do conteúdo dos textos lidos.

De acordo com os estudos de Góes (1994), tal fato aponta para o que chama de “leitura-compreensão” e não de “leitura decodificação”, visto que sua preocupação não foi pela leitura de vocábulos isolados, mas pela compreensão do texto como um todo, “o que resulta

não só de suas habilidades de leitura, mas também de uma postura da escola na qual está inserida” (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p. 120-121).

Revela-se, assim, a relevância da escola, mais especificamente das escolhas metodológicas realizadas pelo professor, nos encaminhamentos no trabalho com a leitura. As autoras comentam que a busca de informações nos títulos e nas fotos das reportagens ajudou a aluna a compor seus entendimentos sobre o escrito. Mais um fato que evidencia o ensino de determinadas estratégias que aproximariam na construção de entendimento ao ler. Além disso, suas experiências, seu conhecimento de mundo foram influenciadores na qualidade do seu desempenho quando na leitura das duas reportagens da revista. Diferentemente da experiência relatada:

Representado como alguém que tem dificuldade com a linguagem, o aluno surdo tem sido submetido ao ensino de palavras e de frases estereotipadas que resultam, no máximo, na aquisição de fragmentos de uma língua. Sem uma língua constituída, o conhecimento de mundo fica muito comprometido, se não inviabilizado (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p. 121).

Muitos são os fatores que podem representar barreiras no processo de leitura, tais como: a carência de materiais, as escolhas metodológicas pouco atentas para essa questão, desinteresses diversos entre outros. Dentre estes, têm-se que as concepções ou representações que os professores possuem em relação aos alunos surdos, de algum modo, podem desencadear tantos outros fatores, que podem servir de entraves no aprendizado escolar.

Essa mesma representação em relação ao surdo parece subjacente à resistência que grande parte dos professores têm em expor seus alunos surdos à escrita. O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sintaticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p. 121-122).

Esvaziadas de ingenuidade são as concepções que os professores podem ter em relação aos seus alunos, como claramente é apontado pelas autoras. Tais entendimentos podem desencadear práticas e encaminhamentos metodológicos (o uso de textos curtos, única e tão somente facilitados semântica e sintaticamente, ou seja, com palavras “fáceis” e com frases curtas ou pouco complexas) que poderão afastar os alunos surdos dos conhecimentos fundamentais e basilares da educação como são o aprender a ler e escrever.

A pesquisa de Eulália Fernandes (2003), que tratou sobre o desempenho linguístico em língua portuguesa de surdos adultos, é a continuidade de uma primeira publicação (de 1990).

Esta teve seus dados reavaliados por meio da observação de pesquisas mais recentes, embora, segundo a autora, não se constatasse nenhuma mudança significativa no quadro de desempenho linguístico.

O *corpus* para análise da pesquisa foi obtido a partir da realização de 40 entrevistas individuais com adultos surdos, de ambos os sexos, maiores de 18 anos, com graus de escolaridade os mais diversos, partindo da antiga quarta série do ensino fundamental (atualmente, 5º ano) até o ensino superior; atuantes profissionalmente como engenheiro, digitador, do lar entre outros.

Realizado em duas etapas, primeiramente, o estudo verificou a capacidade de recepção e emissão de mensagens, de compreensão e reprodução de textos e de aspectos semânticos, basicamente o domínio do português escrito. Na segunda fase, foram observados os aspectos morfológicos, sintáticos e do domínio do vocabulário a partir de uma bateria de exercícios. Doravante, se fará a apresentação de alguns pontos da pesquisa.

Em relação à capacidade de compreensão e reprodução de textos escritos, os informantes tiveram dois textos à disposição, podendo sanar dúvidas referentes ao vocabulário por meio da língua de sinais ou oralmente, para, em seguida, reproduzi-los por escrito.

A título de exemplo, no primeiro texto (pequeno, informativo, com uma linguagem informal, do cotidiano e objetiva), obtiveram os seguintes resultados, divididos em quatro categorias: i) 4 informantes entenderam o texto e conseguiram reproduzi-lo por escrito satisfatoriamente; ii) 16 informantes entenderam o texto e reproduziram o texto escrito, com vários erros gramaticais e de estrutura frasal; iii) 8 informantes se aproximaram da ideia central do texto, contudo, por não o compreenderem corretamente, modificaram seu conteúdo e tiveram dificuldade em sua reprodução escrita; iv) 12 informantes não compreenderam o texto, apresentando grande dificuldade no momento da reprodução. Ou seja, apenas metade dos informantes entendeu o conteúdo do texto, enquanto que os demais modificaram ou não compreenderam o conteúdo. A autora ressalta que, ao que parece, a maioria dos informantes não vivenciou tais testes em sua trajetória escolar, no ensino de português.

Segundo Fernandes (2003), em relação aos aspectos lexicais, os surdos encontram-se despreparados para a leitura e compreensão de textos. A dificuldade na compreensão das palavras emperra a organização a nível conceitual do texto lido. A isso, soma-se, também, a confusão de uma palavra com outra semelhante, já conhecida (se valendo de sua memória visual), desviando o significado de uma frase ou mesmo do texto como um todo. É oportuno apenas lembrar que tal procedimento não é exclusivo das pessoas surdas, podendo ocorrer com

ouvintes não usuários da língua portuguesa, estrangeiros ou com qualquer pessoa em processo de aprendizagem de uma segunda língua, por exemplo.

Um dos exercícios consistia na escrita de um bilhete, contudo, o estudo revelou que muitos dos informantes não sabiam utilizar tal recurso de comunicação em dada situação linguística, ou seja, havia o desconhecimento do gênero textual bilhete. Além disso, observou-se que, na escrita de alguns surdos, havia a predominância da linguagem narrativa. Dessa forma, ao invés do uso sucinto, objetivo e claro da linguagem, em consonância com o gênero textual bilhete, aparecia uma escrita que expunha acontecimentos e fatos, inclusive com excertos que expressavam emoções. Fernandes (2003) aponta mais uma vez que, provavelmente, o ocorrido encontra eco na falta de oportunidade de aprendizado dessa modalidade de registro durante a trajetória escolar dos informantes.

Quanto ao aprendizado e à dificuldade do aspecto lexical, a autora constata que

Uma vez que aprende a palavra e seu significado, tendo sido a ela exposto pelo uso continuado, o surdo não sente dificuldade em reproduzi-la, em saber seu significado e não apresenta problemas ortográficos. O que faz o surdo um usuário não-competente em potencial, no aspecto lexical, é que sua exposição ao léxico é muito menor que a de um ouvinte. Isto ocorre não só porque não ouve as palavras, mas porque não as lê, quer por falta de hábito quer pela dificuldade que a leitura, de modo geral, lhe acarreta (FERNANDES, 2003, p. 91).

Os aspectos sintáticos também foram objeto de análise. Quanto a isso, entre outros pontos, e com algumas ressalvas (no sentido de não estar apontando o único motivo responsável pela produção dos informantes), a autora coloca que “é possível identificarmos algumas de suas características e afirmarmos que elas podem ser reconhecidas, com considerável frequência” (FERNANDES, 2003, p. 94). Isto é, as regras gramaticais da língua de sinais brasileira, concebida e posta como língua de comunicação cotidiana, influenciariam na estrutura frasal da escrita dos informantes.

Um exemplo pode ser visto quando a autora expõe um excerto de um dos informantes que traz a repetição, quer seja por repetição de vocábulos, quer seja por sinonímia. Em relação a isso, tem que, “em estudos sobre a língua de sinais, Wilbur (1979) observou que o surdo se serve da repetição como importante recurso linguístico. Pode indicar, entre outras noções, plural, aspectos verbais, ênfase ou topicalização, intensidade” (FERNANDES, 2003, p. 96).

Na pesquisa de Fernandes (2003), a coleta de dados com os 40 participantes surdos não se deu em espaço ou instituição escolar, mas aconteceu em diversos lugares livres e diferentes, como na residência ou no local de trabalho do informante, na casa da pesquisadora

ou outro lugar à escolha deste. Cada entrevista durou de 40 a 50 minutos, respeitando o tempo de organização da vida pessoal de cada um; em quatro etapas, tendo um intervalo de sete dias entre cada uma das entrevistas. Por conta disso, não é possível observar estratégias e recursos no ensino de leitura, embora para a presente dissertação, o trabalho de Fernandes (2003) tenha colaborado com a exposição e reflexão de outras questões correlatas.

Os estudos de Lodi (2004) mostram-se como outra pesquisa bastante relevante, na medida em que permite a abertura de um leque de reflexões a respeito do trabalho de leitura com alunos surdos. O objetivo central foi, a partir da organização de oficinas, compreender as práticas de leitura do português, apoiada em gêneros discursivos, com um grupo de surdos adultos usuários de Libras.

Nesse contexto, a Libras assumiu o papel de mediadora para o acesso aos conteúdos grafados em português.

O ensino de línguas deve, então, considerar sempre sua dinâmica dialógica, a língua viva. Assim sendo, conforme Bakhtin/Volochínov (1929), o ensino eficaz de uma língua estrangeira é aquele em que o aprendiz vivencia esta língua através de sua inserção num contexto e em situações concretas. Este aprendizado tem na L1 a base para a compreensão e significação dos processos sócio-culturais, históricos e ideológicos que perpassam a L2 (LODI, 2004, p. 31).

O trabalho apresentou que os participantes evidenciaram, essencialmente, dois tipos de práticas de leitura: correspondência palavra-sinal e leitura a partir das histórias de si, do leitor.

A primeira se refere à ênfase dos itens lexicais, numa tentativa constante de pareamento entre uma palavra com um sinal. Esta prática remete à história escolar e clínica da educação de surdos, já que tinha como intuito a não diferenciação entre língua de sinais e linguagem escrita pelos sujeitos, daí a investida da combinação entre itens lexicais das duas línguas.

A centralidade atribuída à palavra, determinou que o grupo, muitas vezes, desconsiderasse os aspectos extraverbais e não-verbais constitutivos do texto e, como consequência, não fizesse uso desses conhecimentos para a construção de uma leitura compreensiva dos textos (LODI, 2004, p. 232).

Cunhado de letramento escolar, segundo a autora, essa prática se assemelha ao *modus operandi* do conjunto de procedimentos e encaminhamentos didáticos tradicionais de alfabetização, que “visam o desenvolvimento de habilidades individuais de decodificação de palavras e de orações desvinculadas de sua significação contextual” (LODI, 2004, p. 232), as

quais, na presente pesquisa, foram identificadas pelo comportamento dos participantes quando na concentração de esforços para o reconhecimento de palavras. Encaradas como portadoras de um sentido singular e invariável, eram dadas às palavras um correspondente em sinais, em detrimento do contexto em que estavam relacionadas (LODI, 2004). Dessa forma, para esse grupo,

Ler era, assim, sinônimo de decodificação, e, portanto, cabia ao aprendiz a realização de um processo de análise e síntese do significado das partes (palavras) para a apreensão do significado do escrito; ou seja, os aspectos estruturais do texto eram compreendidos como entidades cujo significado e função eram independentes do todo e, desse modo, a extração das informações textuais estava na dependência do domínio das palavras (LODI, 2004, p. 233).

Embora pouco efetiva para a construção de entendimentos dos conteúdos expressos em português, tal prática, por meio da Libras, de alguma forma, evidencia certo movimento de busca por significação do texto, uma vez que é comum que aprendizes de uma língua busquem o estabelecimento de reconhecimento de elementos que permitam uma entrada de significação, uma leitura do texto (LODI, 2004).

A segunda prática de leitura consistiu no resgate das histórias pessoais dos envolvidos para a interlocução com os textos e os indivíduos. Segundo a autora, foi esse modelo que permitiu a construção de sentidos durante o debruçar sobre o texto. Apesar disso, segundo Lodi (2004), foram muitos os momentos em que tal prática, expressamente detentora de pouco prestígio social, facultava lugar à primeira, cuja tentativa de construção de sentido se conferia pela correspondência de uma palavra por um sinal; distanciando-se, assim, das vivências e experiências pessoais dos leitores.

Na pesquisa de Lodi (2004), os sujeitos e a pesquisadora desenvolveram as oficinas de leitura num espaço clínico fonoaudiólogo de uma universidade particular localizada no interior paulista. Neste espaço, alunos e professores da instituição fazem atendimentos ao público surdo, de modo que há a circulação da língua de sinais e da língua portuguesa, na modalidade oral e escrita. Contudo, a presente pesquisa teve um caráter educacional e em nenhum grau clínico-terapêutico.

Em relação à prática docente, observa-se que a pesquisadora, no papel de docente, ou pelo menos, no papel de quem organiza e conduz as práticas de leitura, invariavelmente, coloca-se como alguém que, mesmo sendo ouvinte, atua como agente bilíngue, para tanto, todas as interlocuções são realizadas em língua de sinais. Nos momentos em que apareceram as diferenças entre as sinalizações (dos alunos e da pesquisadora), devido aos regionalismos, tão

comuns em qualquer língua, seja na de sinais ou nas orais, houve, por parte dos alunos, ajustes ou repetições, com o intuito de manter o evento comunicativo com a pesquisadora, uma vez que esta aprendeu a Libras em outra cidade que não aquela onde as oficinas foram realizadas. Além disso, assenta-se como mediadora na construção de entendimentos do português; estando distante de uma postura assistencialista e/ou facilitadora das aprendizagens, ao contrário, fomentava perguntas, levava às reelaborações conceituais e disponibilizava informações quando se fez necessário para se chegar ao entendimento de determinado conceito, palavra ou ideia. A continuidade ou a suspensão de uma leitura, as quais determinaram a quantidade de oficinas, foi uma opção do grupo, de maneira que foi respeitada pela pesquisadora.

Os estudos de Sueli Fernandes (2006) demonstram e problematizam alguns desafios envolvendo as práticas de ensino de segunda língua para surdos. Em seu texto, apresenta um quadro com quatro procedimentos comuns adotados na alfabetização de alunos ouvintes que, por vezes, são encontrados também no ensino de surdos.

Imagem 1 – Implicações no aprendizado do português por alunos surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b>: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. <b>A</b> da abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As <b>silabas iniciais</b> ou <b> finais</b> das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e silabas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A <b>leitura</b> se processa de forma <b>linear e sintética</b> (da <b>parte</b> para o <b>todo</b>); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.</li> </ul>

Fonte: Fernandes (2006, p. 7)

A primeira prática se refere à exploração de gêneros textuais orais a partir do conhecimento prévio da criança sobre o português. Contudo, no caso de alunos surdos, como não há conhecimento antecedente internalizado, ele não se apropria de narrativas da tradição oral por essa via, visto que desconhece tal repertório expresso pela oralidade. As segunda e terceira práticas recaem sobre o entendimento da impossibilidade do estabelecimento das

relações entre fonema e grafema pelos surdos, visto que eles fazem apropriações do português pelo canal visual e pela memória. E a quarta, em relação à leitura, implica na compreensão de que o surdo a processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo) por meio da língua de sinais, e não de modo linear e sintético (da parte para o todo), na tentativa de buscar correspondência entre sons e palavras.

Para enfrentar esses desafios, Fernandes (2006) recomenda que,

Para que esse processo se efetive, há que se repensar as metodologias atualmente utilizadas na escola que ignoram as singularidades linguísticas dos surdos e seguem reproduzindo as estratégias baseadas na oralidade e na audição como referenciais para apropriação da leitura e escrita. Abaixo as cartilhas do “ba-be-bi-bo-bu” que, embora condenadas, ainda reinam nas salas de aula! Abaixo toda e qualquer tentativa de significar a escrita por meio da oralidade! Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos (p. 8, grifo da autora).

Na prática, a autora adverte a respeito do uso das cartilhas do “ba-be-bi-bo-bu” que, embora bastante criticadas, estão densamente presentes nas salas de aula do país. Além disso, refere-se a atividades que, de algum modo, tentam significar a escrita por meio da oralidade. Dessa forma, é preciso que a composição dos sentidos decorra de processos simbólicos visuais e não auditivos.

A pesquisadora complementa dizendo ainda que:

Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura (FERNANDES, 2006, p. 9, grifo da autora).

As discussões atuais acerca do ensino da Língua Portuguesa têm como ponto de partida a ideia da Libras enquanto língua de instrução na escolarização de surdos, visto que é por meio dela que todos os conhecimentos, tanto do português escrito quanto das demais áreas do conhecimento, serão construídos, ampliados, aprofundados e compartilhados. Nesse contexto, ela tem um papel capital no aprendizado do português escrito, pois sua apropriação conferirá maior conhecimento de mundo, de modo que poderão continuar aprendendo à medida que essa apropriação vai ganhando mais sentido ao passo de que também vão ampliando seu campo de leitura e escrita.

Para explicar o mecanismo cognitivo que permite que os surdos passem da palavra ao significado sem conhecer os sons, Fernandes (2006) propõe a leitura do seguinte quadro:

Imagem 2 – Leitura por rota lexical

De aorcdo com uma pqsieusa de uma uinrvsriddae ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as lrteas de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmliã lrteas etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma ttaol bçguana que vcoê pdoe anida ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoe.

Fonte: Fernandes (2006, p. 9)

Segundo a autora, a possibilidade de leitura da mensagem expressa no quadro pode ser explicada pelo fato de que “seu dicionário mental reconheceu todas as palavras e lhes atribuiu um sentido, não necessitando soletrar letra por letra para compreender a palavra invertida” (FERNANDES, 2006, p. 10). Em outras palavras, a leitura para o surdo se dará a partir das inúmeras experiências de significação com o conteúdo escrito, pela relação entre a imagem da palavra como um todo (dentro de contextos) e o seu significado, sem passar pelo reconhecimento dos sons, denominado de rota lexical ou ortográfica:

É o percurso cognitivo utilizado para a leitura pelos surdos. A identificação da palavra ocorre **sem a pronúncia da palavra (rota fonológica)**, mas por meio de seu reconhecimento visual. As palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa é imediatamente relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora (FERNANDES, 2006, p. 10, grifo meu).

Fernandes (2006) explica que, para suprimir estratégias inúteis e inadequadas no ensino de leitura, os seguintes pontos devem ser observados: a) Estimular o aluno à ampliação do olhar para além da palavra isolada (por exemplo, se atentar na leitura de “colher de pau” ao invés de “colher” apenas); b) Somente utilizar textos em seu formato original, contando com a riqueza das cores, tipos de letras e imagens; c) Que na leitura inicial de um texto, os alunos possam ler apenas as palavras ou as expressões conhecidas, seguindo a sequência ou em trechos distintos, deixando que as intervenções sejam realizadas após o reconhecimento do texto a partir dessa primeira leitura.

Além disso, para Fernandes (2006), o trabalho com surdos envolvendo o ensino e o aprendizado da língua escrita não poderia prescindir da sistematização de cada um dos eixos, a saber: a) aspectos funcionais: refere-se à compreensão da função social que o todo tem, visto que sua compreensão cumpre seu papel quando articulada à prática social, a partir de um determinado suporte e gênero discursivo, com objetivos específicos e próprios; b) aspectos lexicais: compreendido como um trabalho organizado e sistematizado envolvendo léxicos a

partir de textos e sua inter-relação com conhecimentos advindos de leituras de outros textos; c) aspectos gramaticais: entendido como o conhecimento, compreensão e uso das regras para construção de textos compreensíveis, ainda que não estejam formatados na norma padrão. Desse modo, as articulações com o texto se darão em direção ao aprimoramento da língua escrita; d) ademais, todos os aspectos devem ser trabalhados e, por isso, estar ancorados numa determinada língua de instrução: a língua de sinais, a qual servirá de base linguística para apropriação de todos os elementos e nuances para o aprendizado da segunda língua, português.

Em uma de suas pesquisas, Lebedeff (2006) analisa as práticas e estratégias usadas por uma professora surda na escolarização de jovens e adultos, numa perspectiva que a autora denomina de estratégias e recursos “surdos”, visto ser um espaço em que um professor surdo ensina um grupo de alunos também surdos. Assim, no momento da leitura podem ocorrer: a) A utilização constante do alfabeto manual, de modo que muitas palavras foram soletradas até duas vezes; b) A estrutura de encadeamento: em que o uso da soletração manual é seguido de outros recursos, de maneira que, primeiramente, é realizado o sinal, seguido da apresentação da palavra escrita e, depois, a soletração manual. Em suma, tem-se a seguinte sequência: sinal – palavra – soletração; c) A estrutura sanduíche: a qual aparece pela sequência da realização de: sinal – soletração – sinal; d) Leitura pela língua de sinais para compreensão do todo, seguida da busca pelo significado particular de determinadas palavras que os alunos desejassem conhecer. A autora comenta que esta estratégia denominada de “busca de significado” é antônima da estratégia “ataque às palavras”, na qual se busca uma tradução termo a termo ou palavra por palavra; e) Ajustes relativos aos aspectos semânticos e sintático-semânticos, ou seja, uma leitura por meio do contraste e comparação entre as duas línguas, no que diz respeito às regras gramaticais, léxicos, estruturas frasais, num movimento metalinguístico; f) A exteriorização de procedimentos: compreendida como o diálogo que ocorre entre professor e aluno sobre o texto lido, em relação a palavras e frases não compreendidas, levando-o a uma análise e síntese do texto; g) A explicitação do processo de construção: na qual consiste a explicação em língua de sinais daquilo que foi lido e dialogado anteriormente.

É oportuno destacar que Lebedeff (2006), tomando por base outros estudos, comenta que as estratégias supracitadas, por vezes, são utilizadas “seis vezes mais pelos professores surdos que pelos ouvintes” (LEBEDEFF, 2006). Diante disso, aconselha que os docentes ouvintes tomem conhecimento para que possam incorporar tais práticas.

Pereira et al. (2011) abordará que é por meio da leitura que os surdos farão suas hipóteses sobre o funcionamento do português, uma vez que ela se constitui como principal fonte e meio para o aprendizado dessa segunda língua. Nesse sentido,

(...) a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (PEREIRA, 2014b, p. 149).

A autora explica que, por muito tempo, o ensino tradicional da língua portuguesa para surdos (assim como para os ouvintes) esteve atrelado à concepção de língua como código, na qual é compreendida como um sistema composto por fonética, gramática e conjunto de léxico, independente do ato de criação por parte do usuário da língua.

Ao tratar da história do ensino de leitura e escrita do português para surdos, Pereira (2014a) retoma que, até meados do século XX, havia a utilização da chamada Chave de Fitzgerald. Ela tinha como proposta o ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais, conforme se observa abaixo:

Imagem 3 – Chave de Fitzgerald

Sujeito (quem? o que?)	Verbo	Objeto direto e indireto (o que? de quem? para quem? etc.	Onde?	Outras orações ou modificadores do verbo principal (para, de, como, qu岸tos, com que frequência etc.)	Quando?
------------------------------	-------	---	-------	---	---------

Fonte: Pereira (2014a, p. 2)

A ideia dessa concepção é que se o aluno conhecer e compreender as regras e as palavras da língua poderá usá-las corretamente (PEREIRA, 2014b). Dentro dessa perspectiva, o trabalho com o português se daria da seguinte maneira:

O professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos (PEREIRA, 2014b, p. 146).

É oportuno comentar que, embora a autora faça sua argumentação utilizando os verbos no passado, sabe-se que, ainda hoje, muitas escolas utilizam essa metodologia, dado que o ensino bilíngue para surdos está longe de ser hegemônico.

A mesma autora esclarece que a centralidade no ensino das palavras fez (e ainda faz) com que os alunos focassem sua atenção e preocupação no significado das palavras, quase sempre sem uma inquietação em relação ao contexto em que elas se apresentavam. A busca pelo significado das palavras, num sentido dicionarizado, dificultava o entendimento integral do texto.

Outra prática comum consiste em, durante a leitura de um texto, sublinhar palavras desconhecidas e buscar seu significado singular. Quanto a isso, Pereira (2014a) alerta que,

O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas (p. 146).

Na prática, as atividades devem se preocupar na compreensão do texto como um todo e não em vocábulos de forma isolada. Ademais, o acesso e contato com diferentes gêneros textuais, a partir de portadores também diferenciados é uma questão de direito dos alunos surdos, independente de sua condição linguística ou nível de proficiência em relação à Língua Portuguesa. Em situações planejadas e direcionadas de ensino e aprendizagem da segunda língua, os tipos e gêneros dos textos podem ser escolhidos pelos docentes (sejam eles surdos ou ouvintes) tendo em vista os objetivos daquela aula, porém, nunca devem ser negados devido a qualquer questão ou condição do aluno surdo.

Freitas (2014), em pesquisa realizada numa escola de surdos, com alunos jovens, teve como objetivo analisar as práticas de ensino da língua portuguesa, em relação à leitura (formas ler, estratégias e organizações didáticas). A autora pontua as seguintes ideias: i) Ler palavras buscando um correspondente direto em língua de sinais possibilita uma tradução literal, embora não garanta a compreensão dos sentidos. Sua orientação seria no sentido de que, após uma primeira leitura, o aluno explicasse em língua de sinais o que entendeu, para, em seguida, atribuir um sinal para cada palavra, numa perspectiva de contraste entre Libras e Língua Portuguesa; ii) A compreensão vocabular é importante, contudo, há de se assegurar a compreensão do texto em sua totalidade, para que esta não se dê de maneira fragmentada, ficando apenas no nível da palavra; iii) O professor tem um papel relevante, pois pode agir como mediador para compreensão de sentidos de uma língua para outra; iv) A falta de vivências envolvendo as práticas de leitura pode comprometer a compreensão das palavras. Por conta disso, se faz necessário a observância em relação às estratégias de ensino usadas pelos

professores quando no trabalho com a língua escrita, tomando cuidado para não se levar em consideração conhecimentos que poderiam já estar estruturados, mas que, devido à inexperiência com a leitura, podem deixar de aparecer; v) Quando na dúvida de alguma palavra, o aluno pergunta ao professor, no entanto, este não lhe atribui significado de imediato, mas passa a pergunta para os demais, categoricamente, não numa postura de expor o aluno, mas numa estratégia didática de construção de significado da palavra por meio do coletivo, mobilizando os assuntos nessa edificação conceitual; vi) A realização de trabalhos compartilhados em duplas ou em grupos maiores pode contribuir na aprendizagem; vii) A proficiência na língua de sinais e o conhecimento da cultura surda são elementos importantes e necessários; viii) Atividades epilinguísticas (análise e reflexão da língua a partir do que foi lido) contribuem, inclusive, para o conhecimento de elementos ausentes ou implícitos na Libras, como artigos e preposições, por exemplo; ix) Escolher gêneros levando em consideração as capacidades de linguagem dos alunos, adequando-os e atentando-se para que não ocorra subestimação em relação a estes.

O trabalho de Moura (2015) aborda o uso da Libras no ensino de leitura da Língua Portuguesa para surdos. A autora, que também participa da pesquisa como docente, analisou uma aula que fora organizada para a leitura de uma reportagem, de um jornal de grande circulação, o qual tinha como título “Ser negro é maravilhoso”. Pertencente a um projeto de orientação sexual, em que foram abordados temas como preconceito e identidade, a aula de 4 horas foi gravada numa turma com 11 alunos surdos, usuários da Libras, matriculados no ensino fundamental I, de uma escola de educação bilíngue para surdos, do município de São Paulo.

Tendo como questão basilar o como se deu a negociação de significado na leitura do português por parte de alunos surdos num contexto de educação bilíngue, em sua descrição geral da turma pesquisada, a autora comenta que, ao ler um texto, os alunos priorizavam a leitura de cada palavra (conhecido como a leitura de palavra por palavra), o que comprometia o entendimento do conteúdo lido. No final do ano letivo, após diversos trabalhos, “os alunos haviam se apropriado da ideia de que não havia uma correspondência biunívoca entre as duas línguas e que precisavam interpretar o que estava escrito, por meio da tradução para a língua visual espacial” (MOURA, 2015, p. 68).

Nesse entendimento, a leitura realizada pelos alunos pode ser concebida como tradução. Isto é, o que se tem não é uma leitura semelhante ao que acontece quando uma pessoa ouvinte lê um texto, valendo-se da correspondência grafema e fonema, mas, ao contrário, o que há é uma negociação de significados de uma língua para outra, no caso, do português escrito para língua de sinais. Essa construção de significado – significação – poderá ser maximizada

quando houver a interlocução (nos trabalhos que envolvam leitura) entre seus pares e a mediação pelos docentes, ambos igualmente usuários de sua língua.

A título de exemplo, num determinado trecho da reportagem que dizia “Quando fui morar nas ruas, vivi um preconceito ainda maior. Apanhava por ser negra. E, nas filas de adoção, todos preferiam as crianças brancas”, os alunos foram convocados pela professora para que olhassem as palavras. Um deles inicia, por meio da Libras, a leitura: “Morar na rua, apanhava”. Em seguida, a professora questiona de quem a pessoa apanhava, e o aluno responde: “Apanhava de todo mundo, dos ouvintes e da família”.

Observa-se, aqui, o quanto a leitura desse texto foi significativa para esse aluno, visto que apresenta resposta coerente, mostrando, de fato, que compreendeu o conteúdo lido. Além disso, pode-se afirmar que o texto fez tanto sentido para este aluno que, em sua leitura, deixa escapar que o personagem do texto apanhava, entre outros, dos ouvintes, ao invés de dizer, de sinalizar, que ele apanhava dos brancos.

Em relação aos modos de conceber a leitura, em sua pesquisa, Moura (2015) explana que, para o professor: 1) A leitura do texto demandará que o aluno olhe-o e traduza-o para a língua de sinais; 2) O contexto no qual as palavras estão inseridas se faz importante, visto que a leitura ficará comprometida se for realizada fora dele; 3) Nas práticas de tradução, a localização no espaço, bem como todos os elementos da língua de sinais se fazem necessários; 4) Não poderá haver tradução do português para Libras, sem a troca de turnos; 5) O compartilhamento de significados das expressões lidas é relevante; 6) É capital o relacionamento das expressões idiomáticas com o contexto; 7) Um sinal em Libras pode ter como correspondente um número maior de palavras em português; 8) A troca de informações entre os pares ajuda na compreensão textual; 9) A socialização de informações se faz necessária para a discussão; 10) O texto é uma fonte de consulta constante; 11) Quando no estudo de determinado assunto, propor a comparação com o que uma pessoa conhecida está entendendo sobre tal contribuirá na compreensão e apropriação de conceitos.

Além dessa farta lista em relação ao entendimento de leitura por parte do professor, Moura (2015) aponta alguns dos significados construídos pelos alunos surdos a partir da leitura do texto: 1) Os sentidos das palavras são logrados pela língua de sinais; 2) O contexto contribui para a atribuição de significados quando na leitura das palavras; 3) A prática de exemplificar ajuda na compreensão; 4) Os acontecimentos fora da escola se relacionam com os conteúdos partilhados na escola; 5) A leitura do texto pode suscitar discussões críticas a partir de acontecimentos do dia a dia; 6) A formação intelectual e o aprendizado do português pela língua de sinais são possíveis; 7) O aprendizado do português permite o acesso às informações e

conhecimentos das mais diversas áreas; 8) Na escola, a língua de sinais é basilar para o aprendizado.

Dentre os entendimentos dos alunos surdos em relação à leitura, uma observação é oportuna: a de que a língua de sinais aparece muito em suas exposições. Desse modo, eles sinalizam o quanto é proeminente o uso dessa língua (na significação de expressões, na socialização de informações e conhecimentos, na exemplificação de termos entre outros) para o aprendizado da segunda língua.

O trabalho de Almeida (2016) teve por objetivo descrever e analisar o processo de escrita em Língua Portuguesa, mais especificamente a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, precedido da leitura do texto pela Libras, por participantes jovens e adultos surdos, no contexto interacional e dialógico de oficinas de português.

As situações de leitura se deram por meio de interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito, num movimento de diálogo entre as línguas, visto que “a prática de leitura pressupõe um intercâmbio com conhecimentos construídos anteriormente, no qual a presença de outros textos e enunciações não pode ser ignorada” (ALMEIDA, 2016, p. 69).

Dessa forma, a leitura se deu por: 1) Busca pela compreensão do significado global do texto por meio da Libras; 2) Leitura sequenciada da história, de modo segmentado pela leitura de pequenos trechos, num movimento de idas e voltas entre texto e Libras; 3) Diferenças paradas na leitura, com o intuito de resgatar informações e buscar conexões entre as línguas; 4) Intervenções docentes no sentido de propor e encorajar os alunos para que buscassem suas próprias estratégias de leitura, com vistas a autonomia leitora; 5) A leitura em Libras precede a reescrita do texto; 6) A leitura centrada na palavra está ligada a uma concepção de língua como código, bem como compromete a compreensão do texto; 7) A leitura de textos autorais pode mobilizar competências em relação à análise linguística; 8) Realizar a leitura envolvendo atividades epilinguísticas habilita os leitores a observar, comparar e propor mudanças no texto; 9) A interlocução com o texto pode se desdobrar em reflexão sobre a norma gramatical, pelo exercício de “práxis linguística”.

Almeida (2016) destaca, ainda, que as atividades de leitura propostas para os alunos do grupo ocorreram “apoiando-se na enunciação um do outro e nos enunciados em Libras e Língua Portuguesa escrita, juntos buscavam, pela mediação dos educadores, compreender o texto escrito em seu locus e contextos correspondentes (p. 70)”. Ou seja, as ações de troca entre os sujeitos da pesquisa, bem como as intervenções docentes foram imprescindíveis para a “aprendizagem do texto” (ALMEIDA, 2016), grafado na segunda língua dos participantes.

A pesquisa de Albres (2016), assim como os demais trabalhos pesquisados e comentados anteriormente, além de cooperar com as aproximações deste tema com os estudos da tradução, reflete sobre práticas pedagógicas que viabilizam a construção de sentido de textos em português por pessoas surdas mediados pela Libras.

No processo de leitura, o sujeito ativo constrói conceitos sobre o texto escrito, dialoga com o autor, relaciona o discurso escrito com outros discursos, com vivências e experiências. Pode-se afirmar que a educação de surdos esteve marcada por uma pedagogia "a conta gotas", em que primeiro se aprendia as palavras, depois as frases e só depois o texto. Contudo, a visão atual da educação aponta para o trabalho com o texto (ALBRES, 2016, p. 63, grifos da autora).

Segundo a autora, atualmente, na educação de surdos, o ensino do português atua numa perspectiva de ensino e compreensão a partir do texto, e não mais por suas partes menores, como era no caso do ensino de palavras e/ou de frases. Tais afirmações encontram eco no campo dos gêneros textuais ou gêneros do discurso, os quais

(...) são formas relativamente estáveis de enunciados, determinados por condições específicas da atividade discursiva e incluem desde um bilhete curto, um diálogo cotidiano, uma carta, até uma exposição científica ou uma obra clássica literária (ALBRES, 2016, p. 63).

Sabe-se que o trabalho com português para surdos, numa perspectiva de educação bilíngue, traz consigo particularidades e convida a mudanças conceituais na organização do como ensinar. Nesse sentido, Albres (2016) afirma que “ensinar a ler o português em Libras pode configurar um processo complexo que envolve leitura e tradução” (p. 70). E continua sua argumentação, questionando se a tradução não poderia ser utilizada como instrumento pedagógico, sobretudo em circunstâncias ou contextos específicos (ALBRES, 2016), apontando, assim, outra possibilidade de acesso à língua escrita pela língua de sinais.

Para tanto, apresenta o método Gramática-tradução que, por definição, concebe que a primeira língua tem papel preeminente no ensino:

Richards e Rodgers (2001) indicam haver características específicas que marcam o método Gramática tradução, em que a língua materna tem um papel fundamental no ensino. A primeira língua é o meio de instrução usado para explicar vocabulário e pontos gramaticais novos, bem como serve de comparação com a língua alvo. O trabalho tem seu foco na tradução de sentenças, uma vez que, nessa concepção, os textos seriam muito complexos para os aprendizes. Esse método deixa de ser usado pela negação da língua materna em sala de aula, mas os princípios da educação de surdos estão justamente no uso da primeira língua (ALBRES, 2016, p. 71).

Dito isto, a autora questiona se não seria proveitoso, satisfatório “retomar algumas práticas pedagógicas mais sistematizadas do uso da tradução em sala de aula para fins de aprendizagem de uma segunda língua para surdos (português-por-escrito)” (ALBRES, 2016, p. 71).

A pretensão do presente capítulo foi escavar e escovar – de mãos dadas aos versos do poeta mato-grossense em epígrafe – entendimentos acerca do ensino de leitura na educação de surdos, jovens e adultos, a partir dos estudos de Góes (1994), Friães e Pereira (2000), Fernandes (2003), Lodi (2004), Fernandes (2006), Lebedeff (2006), Pereira (2006; 2014a; 2014b), Freitas (2014), Moura (2015), Almeida (2016) e Albres (2016).

No entanto, devido à importância para esta dissertação, um ponto deve ser sublinhado: nos trabalhos pesquisados e citados há pouco, não foram encontrados escritos sobre a questão das estratégias de compreensão leitora por parte de estudantes surdos, jovens e adultos. Estabelecendo-se, assim, uma lacuna para a área pesquisada, senão, especula-se: um possível hiato do tema na escolarização dessas pessoas.

Diante de tudo o que foi exposto, pode-se afirmar que a educação de jovens e adultos surdos, atualmente, ainda se apresenta como uma demanda, de modo que, quando organizada e fomentada por meio da abordagem de educação bilíngue, pode ser considerada um espaço privilegiado de formação. Contudo, há que se destacar que a abordagem bilíngue, como discutido anteriormente, não se resume à presença da Libras (como a língua de instrução, e do português escrito, como segunda língua), mas exige, também, a presença de professores surdos e professores ouvintes, ambos com fluência (de fato) na língua de sinais, visto que será por meio dela que os conhecimentos serão construídos (inclusive, os conhecimentos sobre e do português escrito). Estes necessitam conhecer metodologias de ensino de ambas as línguas. Em relação à segunda língua, é preciso que exista o entendimento de que o sujeito surdo não faz relação fonema-grafema, e que, assim, aprenderá o português valendo-se, sobretudo, da visão (e não pela via oral-auditiva, como fazem as pessoas ouvintes), da memória, e de seu conhecimento de mundo adquirido pela língua de sinais.

É necessário lembrar que muitos surdos adultos – que concluíram o ensino médio ou até a universidade –, quando crianças, passaram por distintos processos de escolarização; muitos deles, ancorados em abordagens educacionais que privilegiavam e exigiam o uso e a aprendizagem pela oralidade, com a proibição e/ou desprestígio implícito da língua de sinais pelos docentes e/ou pelos colegas de sala. Há os que também faziam uso de alguns sinais (e não de uma língua de sinais) acompanhados da fala ou, ainda, pela colocação de um intérprete de Libras na sala para o atendimento a alunos surdos. Vale ressaltar que temos em sala alunos que

ainda se encontram em processo de aprendizado da própria língua de sinais. Em relação a esse último ponto, é preciso afirmar que a presença da Libras na escola não é a solução, tampouco determina o atendimento a todas as questões e demandas educacionais do alunado surdo, pois, muitas vezes, a Libras está na escola apenas de modo instrumental, o currículo continua sendo pensado para e pelo ouvinte. Ou seja, ocorre a submissão dos alunos surdos a um processo de escolarização fortemente marcado por uma proposta curricular, diluída em metodologias, estratégias e recursos idênticos aos usados por alunos ouvintes, numa espécie de adaptação bastante estereotipada, a partir de uma determinada concepção de surdo – geralmente, aquela que o concebe pelo olhar do déficit auditivo, daquilo que lhe falta, isto é, como alguém “não-ouvinte”, mas que “consegue fazer leitura labial de tudo o que lhe é falado, bastando falar pausadamente”, mas que pode ter também a língua de sinais como “muleta” – e não como alguém que possui uma língua que o constitui enquanto sujeito e que organiza seu pensamento. No caso do ensino do português, a Libras não se colocou como mediadora para o ensino desta segunda língua. Por conta dessa trajetória, é tácito pontuar que a educação de jovens e adultos surdos continuará sendo uma demanda almejada e necessária, em espaços que respeitem a singularidade desses estudantes, e em que a Libras seja, de fato, a língua de instrução, de diálogo, de compartilhamento de opiniões e que dê suporte para a aprendizagem do Português; não obstante, e não menos importante, para que os alunos surdos possam construir ou reconstruir uma subjetividade saudável, com uma autoimagem positiva.

## Capítulo 4

### Produção e análise de dados

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

(...)

Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.

(Manoel de Barros)

O presente capítulo que se engendra tem a intenção, primeiramente, de apresentar os caminhos metodológicos e os referenciais que cercaram e conduziram este trabalho, com vistas a atender ao objetivo dessa pesquisa, a saber: identificar, descrever e cotejar teoricamente as principais estratégias de leitura usadas pelos alunos surdos, jovens e adultos, no processo de leitura, num curso de língua portuguesa como segunda língua, inserido num espaço não-formal de educação. Além disso, pretende expor as análises e as interpretações dos dados produzidos em campo a partir das enunciações observadas e gravadas, as quais evidenciam conhecimentos, perspectivas, concepções e significados no tocante à temática central relacionada à pesquisa.

De abordagem qualitativa, buscará compreender e interpretar, à luz de fundamentos teóricos, os comportamentos, manifestações e práticas observadas na pesquisa de campo. Dessemelhante à pesquisa quantitativa, não pretende lograr números, porcentagens e outras medidas por meio de técnicas estatísticas quando na interpretação dos dados produzidos.

A abordagem qualitativa pode ser compreendida como aquela em que determinada realidade ou fenômeno pode ser estudado no contexto e *locus* em que acontece, a partir de uma visão integradora, na qual leva em conta diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas. A

produção de dados será variada e sua posterior análise visa o entendimento do fenômeno, dirigidas por questões, algumas amplas e outras mais particulares que, aos poucos, tendem a ser elucidadas. Esta abordagem permite três possibilidades distintas para realização da pesquisa, são elas: pesquisa documental, etnografia e estudo de caso (GODOY, 1995).

Para tanto, se elencou o estudo de caso como método de pesquisa para esta dissertação, alicerçado nos escritos de Lüdke e André (1986). Esta escolha se deu devido à grande possibilidade de análise, a qual parte de uma situação real, com sujeitos, vivências e problemáticas igualmente reais. Os conhecimentos dos princípios dessa abordagem contribuiriam diretamente para as diferentes reflexões da pesquisa, a saber, de forma sucinta: a) visam à descoberta, uma vez que parte-se do pressuposto da condição de que o conhecimento não está acabado, sua condição de inacabamento – bastante semelhante à condição humana – permitiriam sua construção e reconstrução constante; b) enfatizam a interpretação a partir de um contexto, ou seja, nesse entendimento, o contexto não é coadjuvante na pesquisa, assim, para uma melhor ou mais apurada compreensão do problema, diferentes elementos relacionados à situação específica devem ser considerados; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, ou seja, há revelação da multiplicidade de dimensões sobre determinada realidade ou problema; d) usam-se uma gama de fontes de informação, para se encaminhar a produção de dados em momentos ou situações diferenciadas e com informantes diversos; e) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas (ou seja, pessoais do leitor da pesquisa), em outras palavras, revelam a experiência do pesquisador em relação ao problema pesquisado, permitindo que o leitor faça suas próprias generalizações; f) buscam apresentar os diferentes e conflitantes pontos de vista; g) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do conteúdo pesquisado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

#### **4.1 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma instituição educacional, localizada numa cidade no interior do estado de São Paulo, a qual, entre outras atividades, organiza e oferece um curso livre de língua portuguesa como segunda língua, para surdos jovens e adultos, numa perspectiva de educação não-formal continuada, de forma gratuita. Esse curso surgiu em 2017 como resposta a uma demanda da comunidade surda do município onde é realizado. Muitos surdos jovens e adultos, apesar de terem frequentado ou estarem frequentando a escola, sentem a necessidade de se dedicarem mais ao estudo da língua portuguesa por perceberem o quanto esta

é considerada na sociedade um fator de ascensão social e profissional<sup>7</sup>. Além desse interesse social, muitos surdos frequentaram escolas em que o ensino de língua portuguesa não foi desenvolvido na perspectiva de ensino de segunda língua, mas na metodologia proposta para pessoas ouvintes, o que os leva a concluir os estudos com pouco ou nenhum domínio da leitura e da escrita do português.

O pesquisador tomou conhecimento do local da pesquisa por meio de contatos com pessoas da universidade em que estuda, bem como pela comunidade surda. Adicionado a isso, o fato de ser um espaço reconhecidamente organizado por professores bilíngues e com uma proposta de ensino de português como segunda língua para surdos muito contribuiu para a decisão da escolha do local.

O curso acontece semanalmente, com aulas de 4 horas. Além das atividades em classe, os alunos também realizavam tarefas à distância, via plataforma digital.

A produção de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2018 e, a cada dia de aula, o número de participantes oscilou entre 10 e 20 alunos, com idades entre 18 e 47 anos, e com nível de escolaridade entre ensino médio completo, no caso da maioria, e ensino superior, cursando, no caso de um aluno. Em relação à equipe, o curso contava com quatro professores bilíngues em Língua Portuguesa e Libras e com experiência no ensino de português para surdos, cinco monitores ouvintes graduandos de cursos de licenciatura, quatro pessoas com formação na área da educação, que exerciam a função de assistente pedagógico, e eventuais visitas de pesquisadores da área.

Os sujeitos da pesquisa (alunos e professores do curso) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma aluna, que é menor de idade, assinou o Termo de Assentimento (TALE) e um responsável assinou o TCLE. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa CONEP (Ciências Humanas e Sociais), sob o número do CAAE: 87341518.4.0000.8142.

As assinaturas dos termos resguardam a identidade dos participantes, por conta disso, os nomes usados nos episódios são todos fictícios.

## **4.2 Produção de dados**

Em sintonia com o tipo de pesquisa e com o entendimento de que o propósito primordial do estudo de caso é analisar densamente um problema a partir de uma dada realidade,

---

<sup>7</sup> A justificativa sobre o motivo pessoal de cada aluno para a procura pelo curso de língua portuguesa é analisada nos dados produzidos para a pesquisa.

foram adotadas duas técnicas de pesquisa: observação (com registro em diário de campo) e gravação em vídeo (celular, câmeras fotográficas e câmeras conectadas a um notebook). Conforme Severino (2007), a observação é considerada um procedimento indispensável na pesquisa de campo, pois permite acessos aos fenômenos estudados, ou seja, às estratégias e recursos metodológicos empregados e vivenciados no ensino de leitura do português por alunos surdos. As gravações em vídeos mostraram as interações durante o curso de português entre professor e aluno, bem como aluno e aluno. Somente após ter assistido várias vezes a todos os vídeos, é que se optou pela descrição de episódios que evidenciassem ações que respondiam ao objetivo da pesquisa. As observações do diário de campo e do diário retrospectivo (memórias das experiências vivenciadas pelo pesquisador) foram úteis como forma de complementar as gravações em vídeos.

### 4.3 Análise de dados

A análise e interpretação dos dados tiveram sua gênese nas observações e vivências registradas em vídeo, bem como das observações realizadas pelo pesquisador. Foram descritos 6 episódios, os quais foram traduzidos para língua portuguesa, visto que todas as gravações portavam cenas de interações em Libras, língua de instrução do curso. Optou-se pela tradução das falas em Libras, uma vez que a transcrição, muitas vezes, torna a narrativa incompreensível para o leitor. Para a descrição dos episódios, definiram-se algumas formas de registro, apresentadas a seguir:

Quadro 2 – Formas de representação na descrição dos episódios

Forma	Referente	Exemplo
Símbolo de vídeo 📺	Indica que a descrição do episódio se deu pela visualização de uma gravação em vídeo	📺 O vídeo inicia com um dos alunos (...)
Símbolo de olho e mão escrevendo 👁✍	Indica que a descrição do episódio se deu pela visualização das anotações feitas no diário de campo	👁✍ Durante a realização dos exercícios (...)
Letras minúsculas	Descrição do episódio	Todos vibram com a conquista da escrita do colega (...)
Entre parênteses ( )	Algum comentário ou esclarecimento sobre a sinalização dos participantes	(como da primeira vez, ele não sinaliza castanho)

Símbolo de mãos seguido de colchetes com letras maiúsculas  [ABC]	Tradução para o português da enunciação feita em Libras ou glosa	 [CABELO LISO]
Letras maiúsculas separadas por hífen	Soletação manual de alguma palavra	 [I-V-E-T-E]
Sentença em <b>negrito</b>	Corresponde à estratégia de leitura dos alunos surdos	(...) demonstrando desconhecer seu significado, <b>e pergunta para a professora o significado</b> a qual significa

Fonte: Elaborado pelo autor

Nas análises dos episódios, utilizou-se para as discussões e reflexões, autores da Educação e da Linguística, principalmente aqueles que teorizam sobre o processo de leitura, além de pesquisadores específicos da Educação de surdos, dentre eles, destacam-se:

- Autores da área da Educação: Vygotsky (1998; 2004); Freire (1996); Silva (1999); Villela e Archangelo (2014).
- Autores da área da Linguística: Bakhtin (1997; 2006); Zozzoli (2012).
- Autores da área da Educação de Surdos: Fernandes (2006); Pereira (2006; 2014a; 2014b); Lebedeff (2006); Martins e Nascimento (2017).
- Autores da área da Linguística das Línguas de Sinais: Quadros e Schmiedt (2006); Moreira (2016); Johnston e Schembri (2007).

Esses pesquisadores, entre outros, possibilitaram as problematizações nas análises, enriquecendo as reflexões para a compreensão do processo de leitura dos surdos participantes da pesquisa.

Os critérios utilizados para a escolha dos episódios analisados se orientaram e são justificados pelo fato de que, uma vez banhado por estudos acerca do ensino de leitura para surdos, foi possível visualizar e identificar as contribuições de elementos particulares, relativos às estratégias que os alunos surdos usaram para a compreensão do que estava sendo lido nos diferentes momentos. Vale ressaltar que os temas tratados nas aulas são de grande relevância para o aprendizado da Língua Portuguesa, o que se pode exemplificar pela escolha de tópicos como “adjetivo, verbo e substantivo”. É inquestionável a importância desses elementos para o aprendizado da língua (por suas características e papéis que exercem no funcionamento desta), sobretudo, num curso específico de português escrito como segunda língua – *locus* de observação, produção e análise.

Os episódios foram batizados com o nome das estratégias de leitura usadas pelos alunos surdos participantes. Em cada um, foi colocado um quadro que descreve determinada cena, dando destaque (em negrito) ao trecho onde aparecem as estratégias de leitura dos alunos.

Em seguida, far-se-á a análise do episódio, que se deterá sobre a atividade apresentada, a descrição breve dos presentes, o contexto da aula, as intervenções e interações do professor com os alunos<sup>8</sup>, bem como entre os próprios alunos, sublinhando as estratégias de leitura usadas por estes por meio da mediação do professor.

A seção seguinte é uma produção que se deu a partir do olhar do pesquisador diante de sujeitos que interagem, constroem e se constroem na e pela linguagem, numa perspectiva discursiva que a concebe como lugar de interação social. Sendo assim, os dados serão lidos, interpretados e analisados a partir dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

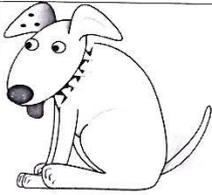
#### **4.4 Estratégia nº 1 – Perguntar à professora o significado das palavras pelo apontamento na folha da atividade e valendo-se do conhecimento de mundo para leitura**

A presente estratégia foi observada no episódio 1, onde se deu a realização de uma atividade de leitura e escrita em grupo denominada de “Vamos descobrir?”, conforme a imagem 4.

---

<sup>8</sup> Embora não seja o foco da pesquisa, as interações entre professor bilíngue e aluno surdo lograram destaque nas análises. Provavelmente, isso se deve ao fato de o pesquisador também atuar como docente na educação de surdos, mesmo que para este labor tenha se colocado na posição de pesquisador-observador.

Imagem 4 – Atividade: Vamos descobrir?

Vamos descobrir?			
	<p>Como ele(a) é?</p> <p>pe lu do Lingua grande orelha grande</p>	<p>O que ele(a) faz? O que você faz com ele(a)</p> <p>coleira Segue dono brincar cheiro</p>	<p>Nome é:</p> <p>Cachorro</p>
	<p>Como ele(a) é?</p> <p>metida cabelo castanho bonitona magra baiana Rica</p>	<p>O que ele(a) faz? O que você faz com ele(a)</p> <p>Canta Dança Viagens muito</p>	<p>Nome é:</p> <p>IVETE SANGALO</p>

Fonte: Elaborada pelo autor

Esta atividade se constituiu num trabalho de definição e fixação dos conceitos de adjetivo, verbo e substantivo, a qual teve como antecessora outra atividade de leitura de texto realizada na semana anterior.

Após a recepção e acolhimento dos alunos, com cumprimentos, perguntas sobre o andamento da semana, de como estão família e os filhos, conversas informais entre aluno-aluno e aluno-professor, a professora Helena<sup>9</sup> apresenta a primeira atividade naquela aula, que tem por objetivo a fixação de determinados conteúdos, que apareceram na aula anterior envolvendo a produção de um texto.

Desde já, observa-se, assim, uma continuidade e interligação entre as propostas para cada dia de aula, pairando longe a ideia de atividades ou assuntos fragmentados, trabalhados aleatoriamente. Tal prática nos remete ao uso da sequência didática como umas das metodologias de ensino do curso, compreendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O episódio que envolve a atividade em questão acontece quando duas professoras do curso, Helena e Malala, pedem para que os alunos se dividam em dois grupos. Após algumas

<sup>9</sup> Para preservar a identidade dos participantes, os nomes referidos são todos fictícios, conforme abordado no tópico 4.1 da pesquisa.

conversas, de maneira bastante organizada, eles optam por fazer um grupo com homens e outro com mulheres. As professoras aceitam e distribuem a folha da atividade, uma para cada grupo. Na folha, de tamanho A4, sob a orientação paisagem (deitada), há a impressão de uma tabela com quatro colunas e duas linhas. Nas duas linhas da primeira coluna, estão coladas imagens de uma figura pública (uma personalidade do futebol, uma cantora popular ou alguém que, de alguma forma, está ligado ao mundo do entretenimento televisivo), um animal (um cachorro, por exemplo) ou a imagem de algum objeto do cotidiano (uma bola, por exemplo). E, nas três colunas seguintes, constam as consignas: “Como ele(a) é?”; “O que ele(a) faz?”, “O que você faz com ele(a)?”; “Nome é”, em que, respectivamente, o aluno deve preencher com léxicos da categoria adjetivo, verbo e substantivo.

Cada grupo, ao receber a folha, tinha a tarefa de, após visualizar a imagem da primeira coluna, escrever as respectivas descrições conforme as consignas da segunda (adjetivos) e da terceira coluna (verbos), deixando a quarta coluna (substantivos) para o outro grupo preencher ou, melhor dizendo, tentar descobrir quem é ou o que é a partir da descrição feita por escrito. Quando cada grupo recebesse a folha com as descrições feitas pelo outro grupo, a parte da figura era tampada e virada para trás, impedindo assim, sua visualização.

### Quadro 3 – Episódio 1 (vídeo)

🎥 O vídeo inicia com um dos alunos, do grupo dos homens, escrevendo a resposta final, da primeira linha (cachorro). Todos vibram com a conquista da escrita do colega, que naquele momento, representava o grupo. Todos parecem estar bastante atentos e demonstram satisfação e envolvimento naquilo que estão fazendo. O aluno Roberto, que assume a função de escriba, inicia a leitura da segunda linha. Eles não lêem a consigna, pois já haviam feito ao responder a primeira linha. O aluno Roberto, bastante atento ao texto, pula a primeira palavra (metida) e segue lendo as demais 🖐🖐 [CABELO LISO (não sinaliza CASTANHO), BONITA (sinaliza apenas BONITA e não BONITONA conforme está escrito), MAGRA]. Ao realizar a leitura até o léxico magra, a professora intervém apontando na folha a palavra que o aluno pulou (metida) e pergunta o seu significado. O aluno Roberto faz uma sinalização com a letra M do alfabeto manual juntamente com a expressão de negação, **demonstrando desconhecer seu significado, e pergunta para professora o significado (ele aponta a palavra na folha)**, a qual significa se atentado as expressões faciais. Os alunos demonstram compreender e seguem a leitura do texto. O aluno Roberto, que conduz o grupo, lê 🖐🖐 [CABELO LISO (como da primeira vez, ele não sinaliza castanho)]. A professora intervém e sinaliza 🖐🖐 [CASTANHO]. Todos do grupo demonstram ter compreendido. O aluno Roberto prossegue conduzindo o grupo à leitura e

sinaliza 🖐🖐 [BONITONA (ele lê “bonitona” e não mais “bonita”), MAGRA, BAIANA, RICA]. O aluno Roberto passa para a outra coluna e lê 🖐🖐 [CANTA], a professora e os colegas ao redor concordam fazendo movimentos com a cabeça. Ele não continua a leitura, deixando de ler os itens: “dança” e “viagens muito” (sic). **Logo em seguida, ele diz já saber quem é a pessoa 🖐🖐 [JÁ SEI!] e, imediatamente, começa a soletrar manualmente o nome 🖐🖐 [I-V-E-T-E]. Depois, sem qualquer dificuldade, escreve o nome e sobrenome no papel: Ivete Sangalo.** A professora Malala, que estava com o grupo das mulheres, se aproxima e todos vibram com a descoberta do grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Primeiramente, o que salta aos olhos na visualização da gravação é o clima entre as pessoas estabelecido naquele espaço. Tanto os alunos quanto os professores demonstraram estar bastante envolvidos frente a tudo o que estava acontecendo. Mesmo aqueles alunos que se manifestaram apenas por meio de movimentos de afirmação com a cabeça, indicavam estar atentos às enunciações dos demais colegas e da professora (Helena) que esteve mais próxima.

Certamente, a atmosfera de envolvimento evidenciada nas falas e expressões dos participantes fora gerada pelo interesse mútuo comungado pelas interações de cada um. Segundo Villela e Archangelo (2014), pode-se dizer que, para uma boa inserção do aluno na escola e nas atividades propostas, duas condições são basilares. Por primeiro, tem-se que, “o aluno precisa sentir um bem-estar pelo fato de estar na escola, precisa se sentir feliz nesse ambiente – ainda que essa felicidade seja atravessada pelas tensões próprias dos processos de transformação e adaptação promovidos e exigidos ali” (p. 40).

Em relação aos alunos do curso pesquisado, conforme se pode observar nos vídeos, eles se mostram bastante à vontade naquele espaço; e pode-se dizer que se encontram em processos de transformação. O próprio movimento de busca e volta aos estudos para aperfeiçoamento da sua segunda língua, o português, mostra o quanto estão movidos, comprometidos e empenhados para mudança de um determinado cenário, que diz respeito à sua aprendizagem. E embora o contexto da pesquisa não tenha se dado propriamente numa escola – tida como um espaço de educação formal, mas sim num espaço educacional não-formal –, as mesmas reflexões podem ser trazidas e cotejadas para tal.

Outra condição para uma inserção positiva do aluno no espaço educacional e em suas atividades se refere ao ambiente em si, o qual “favoreça ao aluno redimensionar o conjunto de suas impressões ou pensamentos sobre si, sobre as pessoas à sua volta e sobre o mundo” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014, p. 40).

Na dinâmica educacional, essas duas condições, uma vez postas em prática, se retroalimentarão, de modo que, na medida em que o aluno se sentir bem naquele ambiente, mais permitirá que ideias e conhecimentos entrem no fluxo de sua aprendizagem. De igual maneira, fará relações com outras vivências e conhecimentos os mais diversos na constituição de novas ideias e conhecimentos; é a escola ganhando importância na vida do aluno e servindo de referência ao que vem sendo experimentado e vivenciado (VILLELA; ARCHANGELO, 2014, p. 41); constituindo, assim, o que os mesmos autores denominam de escola significativa, parafraseando para esta pesquisa, espaço educacional significativo.

Em relação às estratégias de leitura realizadas pelos alunos, observou-se que esta aconteceu no seguinte trecho, extraído do episódio 1:

Quadro 4 – Episódio 1 – Excerto da estratégia de leitura

**(...) demonstrando desconhecer seu significado, e pergunta para professora o significado (ele aponta a palavra na folha)**

Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se afirmar que houve significação do texto a partir da estratégia do aluno de perguntar para a professora o significado de determinada palavra, seguido da resposta dela em relação ao significado pela Libras. Em relação a isto, tem-se que

Enquanto lemos e vamos compreendendo, não acontece nada; o processamento de informação escrita que o ato de leitura requer acontece (...). No entanto, quando encontramos **algum obstáculo – uma frase incompreensível**, um desenlace totalmente imprevisto, que contradiz nossas expectativas, uma página colocada de forma incorreta, que torna impossível a nossa compreensão – o estado de “piloto automático” (...) é abandonado (SOLÉ, 1998, p. 71-72 – grifo meu).

Como leitor de português, numa perspectiva de segunda língua, o surdo poderá encontrar inúmeros obstáculos nessa empreitada diária, já que esta se apresenta em uma modalidade distinta (escrita) de sua língua natural (Libras), que é espaço-visual. Aliado a isso, na maioria das vezes, não há correspondência palavra-sinal. Embora no presente episódio seja possível essa correspondência, visto que se trata da leitura de uma lista de palavras (conforme imagem 4) fortemente contextualizada – e nada solta, descontextualizada ou estereotipada – o obstáculo, do qual Solé (1998) trata, surgiu e foi sanado pela busca de significação e aprendizagem de palavras com seus interlocutores mais experientes (VYGOTSKY, 1998).

É oportuno comentar a intervenção da professora, que mostrou-se atenta ao conteúdo lido pelos alunos, bem como fez intervenções coerentes nos momentos necessários. Tanto no desconhecimento do léxico “metida” como na leitura inadequada do vocábulo “cabelo castanho” por 🖐🖐 [CABELO LISO], a professora realiza mediações, questionando o significado para a atribuição deste. Entende-se que sua intervenção e questionamento não se fazem à toa, despreziosos, ao contrário, é uma intervenção e um questionar intencionais e mobilizadores, que chamam a atenção para elementos inicialmente não observados pelos alunos, numa perspectiva de compreensão responsiva ativa, tanto por parte da professora quanto por parte dos alunos.

A compreensão da “fala viva” (BAKHTIN, 1997, p. 290), por meio da dialogicidade na relação pela interação verbal, permitiu uma atitude responsiva ativa. Tal fala pode ser interpretada, no contexto, como sendo o enunciado – posto que este também é vivo e em Libras – pois provoca no aluno e no grupo uma resposta (em nenhum grau passiva) mediante intervenção da professora.

Sobre esta atitude ativa na resposta, Bakhtin (1997) aponta que

(...) ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

A relação com o outro implica responsividade por parte do interlocutor, assim, toda compreensão concreta é ativa, “a compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 2002, p. 90).

Além disso, o que salta aos olhos, permitindo uma análise mais de perto, é o fato de o aluno ter lido duas vezes 🖐🖐 [CABELO LISO] ao invés de “cabelo castanho”. Num primeiro momento, pode-se interpretar o ocorrido como um erro de leitura, contudo, a análise não se encaminhará por esse viés, por dar crédito à noção de responsividade ativa, visto que

(...) há sempre compreensão ativa, da mesma forma que há sempre diálogo. Levando já para o campo do ensino e da aprendizagem, isso significa para mim que, no que se chama “não compreensão do aluno”, existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação. Trata-se, na realidade, de uma compreensão não esperada, não conforme ao padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático, em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares, ou de uma compreensão equivocada, mas não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão (ZOZZOLI, 2012, p. 259 – grifos do autor).

Entende-se que o “erro” não deve ser apagado, ao contrário, ele existe, porém, ele é ressignificado, reinterpretado e, doravante, entendido por outro prisma.

Como dito anteriormente, ao realizar a leitura de “cabelo castanho”, o aluno Roberto, tendo a concordância e apoio dos demais colegas do grupo, a faz sinalizando  [CABELO LISO]. A hipótese aventada é de que ele está fazendo uma inferência da ordem comum do português, a qual se dá da seguinte maneira: quando na descrição de coisas ou pessoas, o substantivo vem seguido de um adjetivo. Tal familiaridade com esta estrutura linguística fez com que o aluno não sinalizasse “cabelo pente” ou “cabelo fazer”, buscando, assim, uma palavra que se aproximasse de coisas ou ações do cotidiano ligado ao cabelo. Ou, ainda, palavras que tivessem alguma semelhança com a primeira sílaba, devido à semelhança visual, como em “cabelo lindo” ou “cabelo limpo”. Por saber que está falando de *cabelo*, infere-se que o aluno percebe, com base em seu conhecimento prévio, que para esta palavra existe um rol de adjetivos possíveis, por isso, não sinaliza, por exemplo, “cabelo magro” ou “cabelo alto”. Suas estratégias para leitura em segunda língua preveem que as tentativas de combinação se deem dentro de um limite de possibilidades.

Em relação à leitura realizada, pode-se afirmar também que, diferentemente das pessoas ouvintes que, no aprendizado do português, podem se valer do estabelecimento da relação entre fonema e grafema, as pessoas surdas contemplarão em seu processo de aprendizagem o canal visual, a memória e o conhecimento em língua de sinais para tal aprendizado.

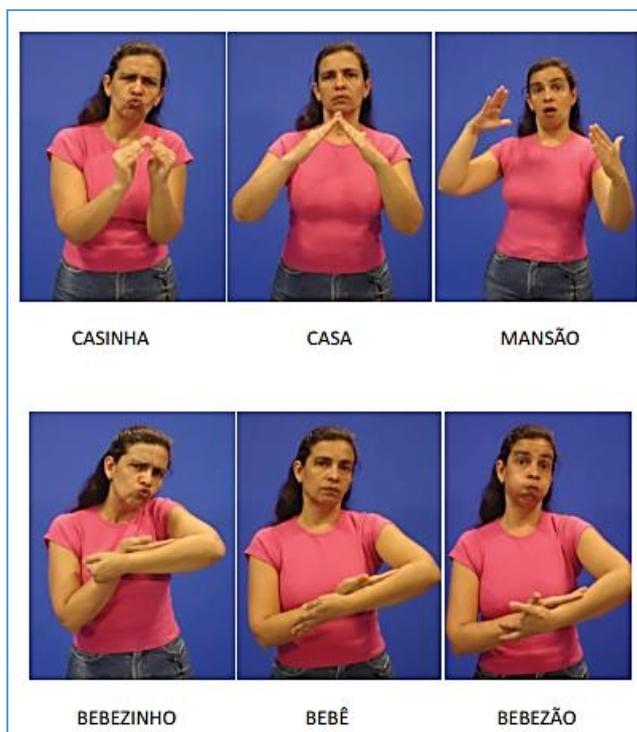
Entende-se que a significação da leitura se dá no processo, não num momento exato, mas a partir de determinados acontecimentos e ações interativas entre aluno-aluno e aluno-professor quando no debruçar sobre o texto. Assim, quando a professora faz a sinalização correspondente a determinados itens lexicais do português, nota-se claramente que tal feito constitui um dos pontos que contribuem para que haja a compreensão textual. O que por si só não seria novidade, contudo, a forma de chegar até o significado é que torna a ação diferenciada, ou seja, é feita em língua de sinais (carregando, assim, os elementos constituintes de qualquer língua: léxicos e gramática) e mediada pela professora que questiona, negocia e constrói juntamente os significados dos elementos da segunda língua pela primeira língua. O uso da primeira língua medeia o conhecimento, no mesmo entendimento de que “a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério” (BAKHTIN, 2006, p. 94).

Dando continuidade ao episódio, após a intervenção da professora, o aluno passa a realizar uma sinalização que corresponde ao item lexical “bonitona”, conforme escrito na atividade, e não mais “bonita”, item inexistente no texto. A hipótese que se advêm é de que a intervenção da professora, de alguma forma, teria mobilizado, ajustado e/ou influenciado a uma leitura mais atenta.

Em português, a diferença entre “bonita” e “bonitona”, ambas adjetivos, se dá a partir da permanência de um radical e da inclusão de um sufixo aumentativo para intensificar o grau do substantivo. Em Libras, as diferenças entre as sinalizações de “bonita” e “bonitona” encontram respaldo nos estudos sobre marcações não-manuais (expressões faciais gramaticais), no nível morfológico.

As expressões faciais quando incorporadas num substantivo têm a função adjetiva, e isso independe da produção específica de um adjetivo conforme se verifica, logo em seguida, na imagem 5.

Imagem 5 – Expressões faciais com função adjetiva em substantivo



Fonte: Retiradas e modificadas de Quadros (s/d)

Essas marcações não-manuais apresentam escopo sobre o sinal produzido, podendo estar relacionadas ao grau de tamanho, conforme vê-se a seguir, sendo: (1) muito menor do que

o normal, (2) menor do que o normal, (3) normal, (4) maior do que o normal e (5) muito maior do que o normal.

Imagem 6 – Expressões faciais com grau de tamanho



Fonte: Retiradas e modificadas de Quadros (s/d)

Também podem estar relacionadas ao grau de intensidade, de acordo com a imagem

7.

Imagem 7 – Expressões faciais com grau de intensidade



Fonte: Retiradas e modificadas de Quadros (s/d)

A leitura realizada pelo aluno Roberto seguiu os padrões de graduação de intensidade, de modo que sua sinalização encontra-se bastante semelhante à terceira sinalização (muito mais intenso) da imagem 7.

Dessa forma, aprender a língua portuguesa estará fortemente atrelado ao significado que essa língua terá nas práticas sociais das pessoas surdas; e essa significação, na perspectiva de uma educação bilíngue, peremptoriamente, se dará por meio da língua de sinais. Assim, o letramento no português está condicionado à construção de seu sentido por meio da língua de sinais (FERNANDES, 2006).

Diante da produção dos alunos na composição das pistas a serem lidas pelo outro grupo, poder-se-ia questionar se estas seriam apenas palavras soltas, organizadas em uma lista, semelhante às tradicionais listas presentes em atividades de alfabetização. Contudo, entende-se que tais produções podem ser denominadas de textos, no entendimento de que

Texto é uma unidade linguística de sentidos que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte. **Um texto pode ter extensões muito variadas, constituindo-se de uma palavra até de milhares delas e traz marcas que indicam seu início e fim.** Embora seja composto de palavras, frases, períodos, ou mesmo unidades maiores, o texto não se define pela soma de suas partes. O que faz uma produção escrita ou oral ser considerada um texto é a possibilidade de se estabelecer uma coerência global, ou seja, de se (re)construir sentidos a partir de um conjunto de pistas apresentadas (MENDONÇA, 2014, s/p – grifos meu).

Ou seja, definitivamente, a produção dos grupos não se encaixa na categoria de palavras soltas, tampouco na categoria de listas, bastante comuns na escolarização de alunos que estão na fase de alfabetização.

Em relação às listas, há de se comentar que, se o seu uso partir da compreensão de lista como gênero textual, os quais exercem uma função social específica, como numa lista de compras, de contatos telefônicos, de convidados para uma festa entre outros, certamente contribuirá para o aprendizado de português, servindo, inclusive, quando grafado em cartazes. As palavras neles contidas serão utilizadas para consultas posteriores dos alunos, por exemplo, como estratégia de leitura quando um mesmo léxico do cartaz aparecer em outros textos, o que poderá mobilizar o aluno no sentido de voltar a consultá-lo, estabelecendo compreensões mais apuradas do outro texto que está lendo.

Pereira (2014a), ao historicizar o ensino de português na educação de surdos no país, alerta para o fato de que, “a ênfase nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão de texto” (p. 146).

Em relação aos alunos, ao contrário do texto de Pereira (2014a), ambos os grupos se debruçaram na produção de textos, compostos por palavras contextualizadas que permitiram o estabelecimento de uma coerência a qual levou à construção de sentidos a partir daquilo que foi escrito (as pistas).

Dito isto, outra estratégia de leitura foi observada, conforme o trecho a seguir:

Quadro 5 – Episódio 1 – Excerto da estratégia de leitura

**Logo em seguida, ele diz já saber quem é a pessoa 🖐️🖐️ [JÁ SEI!] e, imediatamente, começa a soletrar manualmente o nome 🖐️🖐️ [I-V-E-T-E]. Depois, sem qualquer dificuldade, escreve o nome e sobrenome no papel: Ivete Sangalo.**

Fonte: Elaborado pelo autor

Retomando o objetivo da atividade, que consistia na leitura de diferentes pistas, com referências a uma determinada figura pública, animal ou objeto, os alunos teriam que descobrir quem ou o que era; assim, cumpriu-se com a tarefa e, mais do que isso, diante dos desafios, houve compreensão leitora por parte dos alunos, a qual foi sendo construída passo a passo, leitura a leitura. E tal compreensão leitora se deu por meio de seu conhecimento prévio, de suas vivências, de seu conhecimento de mundo em relações aos acontecimentos, fatos, assuntos, coisas e pessoas que o cercam.

Para tanto, tal estratégia de leitura se alinha ao que Solé (1998) afirma, no que diz respeito à capacidade do leitor em

(...) interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (p. 72).

O exercício da leitura, bem como as interações geradas a partir dela, permitiu que houvesse compreensão do texto e, conseqüentemente, construção de sentido. Nota-se a construção de sentido nas duas línguas porque os alunos conseguiram descobrir o nome da pessoa descrita (e o escreveram em português), assim como mobilizaram seus conhecimentos prévios (que se consolidam por meio da língua de sinais). Pode-se comentar ainda que o conhecimento de mundo foi fundamental nesse momento, pois os alunos poderiam ter descoberto quem é e desconhecer o nome em português, indicando sua descoberta apenas pela realização do sinal da pessoa, o que não aconteceu neste caso.

Além disso, faz-se necessário comentar também que a leitura dos alunos se dá numa perspectiva de leitura como tradução e, por conseguinte, significação, ficando distante de uma leitura por decodificação de sílabas em sons.

No caso de muitos surdos brasileiros, sabe-se que a aquisição da Libras como primeira língua deu-se ou dar-se-á inicialmente nos espaços escolares, na maioria das vezes, em idades não análogas ao aprendizado que as pessoas ouvintes fazem de sua primeira língua.

Apesar disso, afirma-se que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Ou seja, a aquisição de Libras, independente das metodologias empregadas (em muitos casos, se é que houve alguma), definitivamente, não se deu por palavras soltas ou frases solitárias, mas sim em atividades discursivas, com enunciações que promoveram o funcionamento da língua, pois “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro” (idem).

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 1997, p. 316 – grifos do autor).

Em outras palavras, aquilo que se fala no dia a dia é permeado de discursos alheios, e vice-versa. Levando para o campo da educação, tal fato se nota no contexto de convivência entre professores, cujas falas são atravessadas com alguns desses discursos, aos quais cabe a cada profissional concordar, se amalgamar a ele, reforçar-se a si próprio, tomando-os para si ou não.

#### **4.5 Estratégia nº 2 – Busca de significação partindo de referenciais visuais e gráficos das palavras e não sonoros**

Este episódio se deu no momento de leitura do enunciado de uma das atividades envolvendo a temática “conjunções”. Como de costume, os conteúdos dos textos escritos, inclusive os enunciados, são lidos individualmente ou em grupo. Após a leitura, os mesmos textos são discutidos em Libras, numa perspectiva dialógica, em que os alunos surdos ativos vão construindo sentidos sobre o texto, dialogando com o autor, fazendo relações com outros textos, partindo, assim, de suas experiências e conhecimentos de mundo.

Colocar o texto em discussão por meio da Libras favorece a sua compreensão:

O professor favorece o trabalho com o texto propriamente dito, quando, no processo de leitura, conduz uma discussão sobre os diversos significados das palavras e dos sentidos possíveis, sobre as partes das palavras, sobre elementos já estudados, sobre o gênero discursivo e seu funcionamento. Desta forma, o diálogo em Libras com os alunos sobre a apreensão/compreensão, sobre as interpretações construídas e as

relações desses textos e o que se desenvolveu de conhecimento a partir dele, permeada pela mediação dos outros (professores e colegas) é o "ponto chave" da questão (ALBRES, 2016, p. 69 – grifos do autor).

É nessa perspectiva que o presente episódio se desenrolou e pode ser observado na atividade e no relato a seguir.

### Imagem 8 – Atividade envolvendo conjunções

EXERCÍCIO 2: Inverta as frases trocando a causa e a consequência.

1. Eu vou receber visitas, por isso arrumei a casa.  
\_\_\_\_\_
2. O São Paulo será rebaixado porque perdeu todos os jogos.  
\_\_\_\_\_
3. O Corinthians ganhou do Palmeiras, por isso foi campeão.  
\_\_\_\_\_
4. O Flamengo ganhou do Botafogo porque treinou muito.  
\_\_\_\_\_
5. O Palmeiras contratou novos jogadores, por isso está jogando muito bem.  
\_\_\_\_\_
6. A Bianca está ficando mais velha, porque hoje é seu aniversário.  
\_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pelo autor

### Quadro 6 – Episódio 2 (vídeo e diário)

👁️ Durante a realização dos exercícios, a aluna Daniela antecipa a realização de uma atividade (conforme a imagem 8). **Ela para, olha alguns segundos para a atividade e começa a ler o enunciado** 🖐️🖐️ [INVENTA FRASE TROCANDO C-A-U-S-A (soletração)]. Ela para, pensa e continua lendo, demonstrando compreender o que está lendo 🖐️🖐️ [CAUSA E CONSEQUENCIA]. **Mas, em seguida, chama a professora Helena, levantando e acenando com a mão, e diz não ter entendido o que leu e pergunta** 🖐️🖐️ [É PARA INVENTAR UMA FRASE TROCANDO CAUSA POR CONSEQUENCIA?]. A professora pede para que ela leia novamente, e ela assim o faz. Logo no início da leitura da frase quando a aluna lê e sinaliza 🖐️🖐️ [INVENTA FRASE], a professora intervém fazendo uso de um sinal correspondente ao item lexical “inverter” 🖐️🖐️ [INVERTA FRASE]. Daniela diz entender, acompanhada de um

sorriso. Em seguida, a professora faz uso da expressão corporal, fazendo um deslocamento com o corpo, de um lado para o outro (indicando o sentido de inverter, mudar de lugar) juntamente ao sinal de “inverter”. Elas continuam a leitura.

Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange às estratégias de leitura realizadas pela aluna, observou-se que a primeira delas (a qual serviu de motivação para o título do episódio) aconteceu no seguinte trecho:

Quadro 7 – Episódio 2 – Excerto da estratégia de leitura

**Ela para, olha alguns segundos para a atividade e começa a ler o enunciado    
[INVENTA FRASE TROCANDO C-A-U-S-A (soletração)].**

Fonte: Elaborado pelo autor

A estratégia pode ser observada quando a aluna diante da palavra “inverta”, expressa no enunciado da atividade (imagem 8), sinaliza   [INVENTA]. Daniela faz uma significação de outra palavra (inventa), que apresenta semelhança gráfica e visual com a palavra do texto (inverta). Suas hipóteses de significação buscaram referências visuais e gráficas de palavras e não referências sonoras, auditivas.

De início, é possível recordar a ideia de que, para o surdo, ler em português é uma atividade fundamentalmente visual, visto que não estabelece a relação fonema e grafema, via rota fonológica, para apreensão de significados. Esta ocorrerá via rota lexical ou ortográfica, na busca por significados em seu dicionário mental, processado e compilado desde os primeiros contatos com a cultura escrita e quando na atribuição real de sentidos pela língua de sinais, uma vez que o aprendizado da Língua Portuguesa se dará a partir das construções de sentidos pelas práticas sociais, sobretudo, as escolares, e quando esta se der na/pela Libras (FERNANDES, 2006).

Outra estratégia de leitura pode ser observada no trecho que segue:

Quadro 8 – Episódio 2 – Excerto da estratégia de leitura

**Mas, em seguida, chama a professora Helena, levantando e acenando com a mão, e diz não ter entendido o que leu e pergunta   [É PARA INVENTAR UMA FRASE TROCANDO CAUSA POR CONSEQUENCIA?].**

Fonte: Elaborado pelo autor

Mais uma vez, pode-se afirmar que houve significação do texto a partir do momento em que a aluna pergunta para a professora o que a sentença quer dizer, e esta apresenta a definição em Libras. Observando todo o contexto, inicialmente, a aluna demonstra compreensão, contudo, sente necessidade de confirmar suas hipóteses ou elaborações de compreensão. Nesse sentido, diante de um problema de compreensão tem-se que

(...) é imprescindível para a leitura prestar atenção ao problema surgido, o que significa (...) reler o contexto da frase; examinar as premissas em que se baseiam nossas previsões (...). Entramos então em um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão (SOLÉ, 1998, p. 72).

A aluna, diante do texto, apesar de reconhecer a maioria das palavras, não compreendia a frase como um todo; o que gerou dúvidas e estabeleceu um cenário a ser resolvido. E ela logra êxito quando, ao levantar as mãos, caminha para a resolução do seu problema, neste caso, elucidado pela interação com a docente.

Em análise semelhante ao ocorrido (neste episódio, em relação ao equívoco na leitura, trocando “inverta” por “inventa”), Martins e Nascimento (2017) (no caso das autoras, do cambiamento de “exótico” por “erótico”) afirmam que: “não seria um erro esperado de um leitor ouvinte (...), porém a semelhança visual das palavras que têm apenas uma letra que as difere, fez com que ocorresse a troca de significados” (p. 164).

É oportuno ressaltar que a intervenção da professora não se dá apenas no sentido de atribuição de sinais quando léxicos em português demandam um correspondente. O que ocorre é uma atribuição negociada de sentidos, ora há concordância, ora há discordância, tendo como pano de fundo a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 1997).

Sendo assim, esse episódio evidencia que uma das estratégias de leitura utilizadas pelo surdo é a aproximação visual da palavra ao seu repertório lexical em português, buscando um significado para ela, fazendo uso de pistas pelo radical da palavra, usando com frequência pistas morfológicas. No episódio relatado, a aproximação visual gerou um equívoco, mas, em muitos casos, ajuda o surdo a encontrar o significado.

No que tange à língua de mediação e de instrução, segundo o que se observou, a professora fez suas intervenções e intermediou a atividade de leitura por meio da Libras. Tais escolhas corroboram a proposta de uma educação bilíngue que leva em consideração o “reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo, socioafetivo-emocional e linguístico” (PEREIRA, 2006, p. 18).

Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. (...) Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18-19 – grifos do autor).

Nesse sentido, apesar da citação referir-se a educação de crianças surdas, ela também encontrou eco na educação de jovens e adultos surdos, uma vez que, a professora (ou as professoras) fazia uso da língua de sinais em todos os momentos quando na interação com os alunos, inclusive nos intervalos e em conversas informais. Tal seleção (a de usar a língua de sinais para mediar conversas e o ensino do português), seguramente, respalda-se no entendimento de que é possível que as pessoas surdas possam acessar os conhecimentos por meio da leitura do português, bem como desenvolver o aprendizado da escrita tendo a língua de sinais como mediadora. Em outras palavras, há a possibilidade de que os surdos lancem-se no aprendizado do português “por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador” (FERNANDES, 2006 p. 6).

Além disso, a docente não se encaixa no perfil destacado por Pereira (2006), quando diz que “muitos [professores] acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita” (p. 12). E como descrito no item 1 do verbete “leitura” do dicionário (HOUAISS, 2009), apresentado no capítulo 1, os alunos percorreram com a visão o conteúdo lido, uma vez que, “o surdo compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005). Contudo, por suas condições orgânicas, não o fizeram como comumente fazem as pessoas ouvintes, cuja visão está posta e pontuada no dicionário citado, as quais interpretam por uma relação estabelecida entre a sequência dos sinais gráficos do sistema alfabético e os sinais linguísticos (fonemas) próprios de uma língua natural. Dito de outra forma, não o fizeram pelo sistema de decodificação dos sinais gráficos em sons pronunciados oralmente ou em imagens mentais desses sons, mas sim por outra ordem, a chamada rota lexical (FERNANDES, 2006).

Assim, ao ler, o surdo buscará o sentido do texto não pelo estabelecimento da relação fonema e grafema, mas, sobretudo, pela visualização das palavras (percorrendo o olhar) e procura no “dicionário mental” dos itens “fotografados”, os quais foram armazenados, pois tiveram alguma significação.

Dessa maneira, como se sabe, dentro da perspectiva de educação bilíngue, o português não pode ser considerado a língua natural das pessoas surdas, mas sua segunda língua, uma vez que sua língua natural é a língua de sinais (BRITO, 1995; QUADROS, 1997; CAPOVILLA F.; CAPOVILLA A., 2002; FERNANDES, 2006).

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação (...) são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem (...) (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Além do que já foi dito, a Libras, enquanto língua natural, na arena de negociações de sentidos (que é o presente curso de português observado), tem a função de provocar a organização mental dos alunos, legitimando que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2006, p. 106).

#### **4.6 Estratégia nº 3 – Buscar o significado da leitura por imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em site de busca**

Neste episódio, a professora apresenta um texto retirado da Internet que aborda o tema “Setembro Azul”. Categoricamente, um assunto de muita relevância e interesse por parte da comunidade surda, uma vez que lembra algumas datas significativas dentro do mês de setembro, sobretudo, o dia 26, em que é comemorado o dia nacional do surdo. Este coincide com a fundação da primeira escola para surdos no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos<sup>10</sup> (antigo Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos), atualmente Ines – Instituto Nacional de Surdos (ROCHA, 2007; SOFIATO, 2011).

---

<sup>10</sup> A nomenclatura mais antiga, incorreta e pejorativa, faz referência às pessoas surdas, mas é bastante dessemelhante da atual conceituação “surdo”, reconhecida legalmente pelo Decreto n.5.626/2005, bem como usada e defendida pela comunidade surda em sua autorrepresentação: “O termo surdo-mudo não é correto porque o surdo tem aparelho fonador, e se for treinado ele pode falar. Eu sou surdo, fui oralizado e não ouço nada, mas a minha língua é a de sinais” (GESSER, 2009, p. 45).

Quadro 9 – Episódio 3 – Trecho do texto sobre o Setembro Azul

Setembro Azul



Por que Setembro?

O mês de Setembro é mundialmente comemorativo, pois é repleto de datas significativas que refletem a história de lutas e conquistas da Comunidade Surda. Algumas datas se destacam nesse mês:

- Dias 6 e 11 de Setembro: marco triste para esta comunidade. Lembrança do Congresso de Milão (1880) no qual foi proibido o uso das Línguas de Sinais na Educação dos Surdos.
- Dia 26 de Setembro: Dia Nacional do Surdo (Lei Nº 11.796 de 29 de Outubro de 2008). Nesta data, em 1857, foi fundada a primeira escola de surdos no Brasil pelo prof. Francês surdo Eduard Huet, o atual INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, que fica no Rio de Janeiro.
- Dia 30 de Setembro: Dia Internacional do Surdo.

Por que Azul?

A cor Azul representa para a Comunidade Surda dois momentos históricos, o primeiro momento é o período da Segunda Guerra Mundial em que os Nazistas identificavam as Pessoas com Deficiência através de uma faixa de cor azul fixada no braço. O segundo momento é o atual. O azul simboliza a **opressão** enfrentada pelos surdos ao longo da história, mas mais que isso, mostra o orgulho de ser surdo, de englobar uma história, uma língua e um povo. (texto continua)

Fonte: Coletado no local da pesquisa

A proposta da aula era a realização de uma leitura compartilhada. Assim, cada aluno presente comparecia à frente da sala e lia um pedaço do texto. Doravante, será apresentado um recorte dessa leitura, especificamente do trecho “O azul simboliza a opressão enfrentada pelos surdos ao longo da história, mas mais que isso, mostra o orgulho de ser surdo, de englobar uma história, uma língua e um povo”.

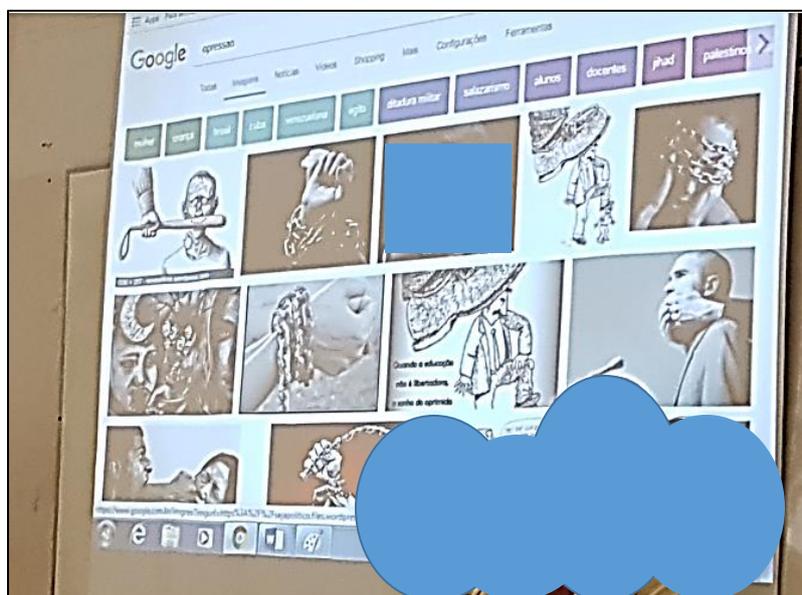
Quadro 10 – Episódio 3 (vídeo)

🗣️ O vídeo inicia com a aluna Daniela à frente da sala lendo o texto projetado na lousa: 🗣️🗣️ [COR AZUL (não sinaliza o artigo)]. **Ela para, visualiza pausadamente as palavras seguintes, “simboliza opressão”, e aponta para a palavra – projetada na lousa – e pergunta para a professora o significado da primeira.** A professora indica o item lexical em Libras e explica o significado do verbo “simbolizar”, dando exemplos. A aluna retoma a leitura desde o início 🗣️🗣️ [COR AZUL SIMBOLIZA]. Novamente, ela para, visualiza as palavras seguintes (ela passa os olhos em toda a linha). A professora intervém perguntando para a sala o significado

do termo “opressão”. Alguns alunos fazem expressão de negação ou dúvida e dizem não saber ou não conhecer o significado, outros conversam entre si na tentativa de buscar um significado e outros soletram a palavra, mas sem apontar um referente em Libras. O aluno Roberto, ao mesmo tempo em que soletra, também sinaliza dizendo 🖐️🖐️ [PARECE PRESSÃO, NÃO É? É PARECIDO]. Todos prestam atenção na sinalização dele. A professora diz que aquela palavra não significa “pressão”, embora pareça graficamente. Daniela pede para um colega, que está no computador, que faça um destaque em amarelo na palavra desconhecida. A leitura continua até o final da frase. Feito isso, **os alunos, juntamente com a professora, fazem uma busca no Google Imagens do vocábulo “opressão”**. Assim que aparecem as primeiras imagens (conforme imagem 9), os alunos visualizam e, rapidamente, o aluno Yvan faz uma sinalização que corresponde ao significado (imagem 10). A professora congratula-o e explica que opressão, no contexto do texto, tem a ver com mãos amarradas que não podem sinalizar. Daniela complementa dizendo 🖐️🖐️ [PROIBIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS]. A professora concorda e continua 🖐️🖐️ [ERA OBRIGATÓRIO ORALIZAR; ISSO É OPRESSÃO]. Em seguida, a professora volta ao texto, e pede para que a aluna releia a frase, e isso é feito.

Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 9 – Resultados de imagens em site de busca



Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 10 – Item lexical correspondente à sinalização de “opressão”



Fonte: Retirado e modificado de <http://www.ces.org.br> (desenhos de Cristiano Koyama)

As estratégias de leitura evocadas pelos alunos podem ser observadas nos seguintes trechos recortados:

Quadro 11 – Episódio 3 – Excerto da estratégia de leitura

**Ela para, visualiza pausadamente as palavras seguintes, “simboliza opressão”, e aponta para palavra – projetada na lousa – e pergunta para professora o significado da primeira.**

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme se observa no quadro 10, mais uma vez, os alunos, diante de um vocábulo desconhecido, questionam a professora quanto ao significado. Desta vez, ao invés de usar a datilologia (soletração pelo alfabeto manual) ou apontar a palavra na folha da atividade, a aluna aponta para outro suporte, no caso, para a palavra projetada na lousa.

Em relação a essa estratégia, poder-se-ia questionar se não seria adequado indicar para os alunos o uso de um dicionário impresso ou eletrônico. Possivelmente, até poderia ser incentivado seu uso em sala de aula, contudo, categoricamente, sem querer defender o descarte do clássico compêndio, é necessário refletir sobre certa opinião de Freitas (2014, p. 76), ao pontuar que “o dicionário não traz o contexto e também não traz exemplos, portanto, utilizado de forma isolada não pode contribuir na construção de significado do texto pelo aluno surdo”. Nesse sentido, a professora da pesquisa corrobora com a citação anterior, pois, diante da dúvida da aluna, ao invés de valer-se do uso do dicionário de português, sinaliza o item lexical correspondente e explica o significado do verbo “simbolizar”, por meio de exemplos.

O questionamento dos alunos acerca do léxico desconhecido, somado à forma de significação dada pela professora, comungam na direção de formar alunos surdos leitores

“capazes de aprender a partir dos textos” (SOLÉ, 1998, p. 72) e não de palavras isoladas, soltas e descontextualizadas.

Outra estratégia de compreensão leitora pode ser observada a seguir:

Quadro 12 – Episódio 3 – Excerto da estratégia de leitura

**(...) os alunos, juntamente com a professora, fazem uma busca no *Google Imagens* do vocábulo “opressão”.**

Fonte: Elaborado pelo autor

O presente excerto mostra mais uma estratégia de leitura usada pelos alunos surdos, a saber, refere-se à busca por imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em site de busca, no caso, foi usado o *Google*.

Recorrer à pesquisa no *Google Imagem* é uma estratégia, que se aproxima de outra discussão amplamente discutida por pesquisadores da área dos Estudos Surdos, a qual consiste no uso da visualidade como forma de apreensão do mundo, como defende Strobel (2009):

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade? (STROBEL, 2009, p. 40).

Lebedeff (2010) defende a ideia de que os surdos vivenciam um processo de letramento visual. Para a autora, este deve ser compreendido “a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens” (LEBEDEFF, 2010, p. 179). A pesquisadora sugere que os processos educativos de alunos surdos precisam utilizar “estratégias ou atividades visuais e, principalmente, que possibilitem aos surdos eventos de letramento visual” (LEBEDEFF, 2010, p. 180).

Também Campello (2007) propõe, nas atividades educativas dos surdos, o uso amplo de estratégias visuais e afirma, mais do que isso, a necessidade de uma “pedagogia visual”, que combine o uso da língua de sinais e outros artefatos da cultura surda, tais como:

(...) contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129, grifos do autor).

Em uma pesquisa com observação em sala de aula de duas escolas bilíngues para surdos do estado de São Paulo, Nascimento (2014) verificou que, não só a fluência em Libras por parte dos professores, mas, também, a primazia no uso de recursos visuais, otimiza a aprendizagem dos alunos, uma vez que esses professores compreendiam que a apreensão da realidade pelo sujeito surdo, ocorre, em grande parte, pela via visual.

Ao observar os dados produzidos para essa pesquisa, percebe-se que a estratégia de recorrer a imagens, além de utilizada pela professora, já está incorporada às práticas de leitura desses alunos, por serem adultos e terem vivenciado essa experiência em diferentes contextos.

#### **4.7 Estratégia nº 4 – Perguntar aos seus interlocutores quanto ao significado de palavras por meio da soletração manual e de apontamentos na folha de atividade**

Nesse contexto, observou-se que a estratégia do aluno foi perguntar aos seus interlocutores mais experientes o significado de termos desconhecidos por meio da soletração manual e do apontamento na folha da atividade.

O episódio em pauta se deu a partir da realização de uma atividade semelhante ao episódio 2, no que diz respeito à definição e fixação de conceitos, neste caso, o significado e o uso das conjunções de dúvida, causa, consequência, condição ou hipótese e contraste ou oposição, ou seja, um dos tópicos relevantes da e para a gramática do português.

As duas folhas de atividade envolviam: a reescrita de frases substituindo itens lexicais de conjunção, a inversão de frases tendo como critério determinada conjunção e o completar frases a partir de determinada conjunção, conforme a imagem 11 (a qual ilustra apenas a parte de um todo).

### Imagem 11 – Atividade envolvendo conjunções

Conjunções

- 1. Dúvida:**  
*Talvez, provavelmente, possivelmente, é provável.*
- 2. Causa:**  
Porque, pois
- 3. Consequência:**  
Por isso, Portanto, logo
- 4. Condição, hipótese:**  
*Se, caso.*
- 5. Contraste, oposição:**  
*Mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora*

CONJUNÇÃO

EXERCÍCIO 1: Substitua a conjunção das frases abaixo por outra de mesmo significado.

- Talvez: não tem certeza / não sei

1. Ele me perguntou se eu vou. Eu respondi: *talvez* eu vá, *se* eu não tiver aula.  
\_\_\_\_\_
2. *Talvez* eu vá viajar no mês que vem, *se* eu tiver dinheiro.  
\_\_\_\_\_
3. *Talvez* eu jogue futebol, *se* tiver sol.  
\_\_\_\_\_
4. Segunda feira, eu não vou trabalhar, *provavelmente* terá greve.  
\_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pelo autor

O envolvimento da gramática no ensino de português para surdos, embora demande inúmeros desafios por parte do aluno, faz parte de um dos eixos do trabalho:

É importante observar quais aspectos gramaticais poderão ser sistematizados por oferecerem dificuldades na compreensão do texto. Para escolher um aspecto gramatical relevante para o trabalho, o professor deve ter em mente que, nesse caso, 'gramatical' **não se refere à gramática tradicional** (nomear, classificar, descrever termos da oração, classes de palavras, conjugação verbal etc.), mas sim à gama de conhecimentos que são 'naturais' no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo (ouvinte) e que são desconhecidos pelos alunos surdos. É o caso da **ordem** das palavras na oração (sujeito-verbo-objeto); palavras que indicam **gênero** (masculino e feminino); palavras ou morfemas (-s) que indicam **número** (plural); relações entre palavras que estabelecem a **concordância nominal** (...), **concordância verbal** (pessoa/verbo, tempo/verbo, modo/verbo), coesão (artigos, preposições, conjunções, pronomes) entre outros (FERNANDES, 2006, p. 23, aspas e negritos do autor).

É a partir desse entendimento e enredado neste contexto de apresentação envolvendo elementos de coesão textual – os quais têm como função promover o encadeamento de ideias num texto –, mais especificamente, o uso das conjunções, que se deu o presente episódio.

Quadro 13 – Episódio 4 (diário)

☞ A professora Helena entrega aos alunos folhas (parte delas expressa na imagem 9) com atividades envolvendo a temática conjunções. Diferentes conjunções são projetadas na lousa – são as mesmas que estão na folha da atividade. A professora lê o enunciado do exercício nº 1. Após a leitura, faz explicações extras sobre seu propósito. Seguem as leituras (pelo professor e pelos alunos), conversas, explicações e composição de resposta de cada frase. Na leitura da quarta frase, “Segunda-feira, eu não vou trabalhar, provavelmente terá greve”, o aluno Yvan lê ☞☞ [SEGUNDA-FEIRA, EU NÃO-VOU TRABALHAR P-R-O-V-A-V-E-L-M-E-N-T-E (faz a soletração) TEM GREVE]. Ele para, demonstra uma expressão de estranhamento e dúvida e novamente soletra a palavra “provavelmente”. **Depois, pede ajuda à professora Helena quanto ao significado, apontando a palavra na folha e, em seguida, fazendo a soletração ☞☞ [P-R-O-V-A-V-E-L-M-E-N-T-E].** A professora para, olha para folha e diz ☞☞ [SIGNIFICA PROVAVELMENTE (fez sinalizações que expressaram a ideia de “possivelmente”)]. Yvan, com uma expressão de grande contentamento, diz ☞☞ [AH! ENTENDI]. **Em seguida, ele chama o colega Roberto e pergunta ☞☞ [G-R-E-V-E É IGUAL GRAVE (faz o sinal de grave, no sentido de algo sério, preocupante)?].** Roberto responde ☞☞ [NÃO, SIGNIFICA GREVE (faz o sinal de greve, no sentido de paralisação)]. Yvan diz ☞☞ [ENTENDI (com destacada expressão facial de entendimento), OK].

Fonte: Elaborado pelo autor

As estratégias de leitura evocadas pelo aluno Yvan podem ser observadas no seguinte recorte:

Quadro 14 – Episódio 4 – Excerto das estratégias de leitura

**Depois, pede ajuda à professora Helena quanto ao significado, apontando a palavra na folha e, em seguida, fazendo a soletração ☞☞ [P-R-O-V-A-V-E-L-M-E-N-T-E].**

(...)

**Em seguida, ele chama o colega Roberto e pergunta 🖐️🖐️ [G-R-E-V-E É IGUAL GRAVE (faz o sinal de grave, no sentido de algo sério, preocupante)?].**

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse contexto, observou-se um movimento de busca por explicações, por meio de perguntas aos colegas mais experientes e à professora, o que se caracteriza como uma estratégia de leitura por parte do aluno. Esta se concretiza por meio da soletração manual e do apontamento na folha da atividade. Com isso, pode-se perceber o compartilhamento de sentidos na leitura. Além disso, o espaço para a leitura, neste curso, corrobora as seguintes enunciações:

(...) contextualização prévia dos temas a serem abordados; foco na manutenção da atenção e importância no acesso da informação pelos alunos; distribuição espacial dos alunos de forma que todos possam se ver e assim dialogar constantemente; uso intensivo de materiais e recursos visuais; ênfase nas diferenças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita, destacando os aspectos específicos das duas línguas (...) (MARTINS; NASCIMENTO, 2017, p. 161).

Em todas as aulas, os alunos encontram-se sentados em círculo (nunca enfileirados). Essa organização do espaço também pode ser considerada uma estratégia de ensino, ao passo que oportuniza e abre espaço para, como dito anteriormente, negociação de sentidos do texto escrito por meio da língua de sinais. Sendo assim, a disposição espacial não é elemento coadjuvante quando a perspectiva de leitura perpassa pelo viés colaborativo e de interação, materializado na enunciação de textos escritos e também orais (em língua de sinais, no caso dos surdos sinalizadores).

A estratégia de se buscar significação por meios dos pares surdos e da professora, substancialmente, atrela-se conceitualmente às três concepções de leitura escolar defendidas por Silva (1999), a saber: a) ler é interagir, ou seja, os alunos interagem com os sujeitos ao redor, cada qual com seu repertório de vida e conhecimento de mundo, numa dinâmica em que se articulam para a produção de sentidos, num movimento em que o texto age sobre o sujeito, e este sobre o texto; b) ler é produzir sentido(s), o que, aqui, remete à capacidade e possibilidade de os alunos-leitores evocarem uma gama de significações, extraindo inúmeras possibilidades de um texto; c) ler é compreender e interpretar, o que, além de significar, respectivamente, assimilar pelo intelecto e determinar o significado, representa ter um projeto de compreensão (com muitas finalidades no ato de ler) e um processo de interpretação (a partir dos repertórios pessoais, os quais estão banhados de ideologias, valores, crenças, conceitos, pré-conceitos e preconceitos).

Nesse bojo, as dinâmicas propostas pela professora na reflexão acerca dos elementos gramaticais, bem como na condução da leitura, corroboram com Zozzoli (2012) ao revelar que,

Observações e ações em sala de aula de LM [língua materna] e de LE [língua estrangeira] levam a defender a ideia de que o aluno é capaz de constituir sua própria reflexão gramatical, suas próprias regras com o auxílio do professor (ZOZZOLI, 1999), mais uma vez com o recurso ao diálogo e à compreensão e à produção responsivas ativas nas aulas, o que torna os conhecimentos linguísticos por sua vez também ativos para novas compreensões e novas produções a serem efetuadas dentro do processo (p. 264-265).

Assim, essas reflexões e regras em nada se aproximam das gramáticas normativas, visto que são os conhecimentos de gramática cotejados e construídos coletivamente que serão utilizados pelos alunos no dia a dia (ZOZZOLI, 2012).

Além disso, o ambiente em questão encontrava-se impregnado de uma concepção de linguagem que encontra eco em Vygotsky (1998), sobretudo, porque as pessoas ali presentes se constituem enquanto sujeitos nas relações com os outros, e o fazem pela linguagem, no caso, por meio da língua de sinais. Isto aponta para a relevância que existe quando, no processo educacional (assim como deveria se dar em outras esferas da vida humana), os interlocutores (professor e colegas) são usuários da língua de sinais, assumindo o papel de mediadores do conhecimento, os quais partilham a mesma língua nas interações.

Desse modo, durante a realização das atividades, observou-se a interação entre os alunos e entre alunos e professora. Quando na dúvida de alguma palavra ou sentença, os alunos soletravam por meio do alfabeto manual ou faziam apontamentos na própria folha da atividade. Notou-se que, em todas as ocorrências, professora e colegas foram solícitos ao colocarem-se na situação de negociadores de significado de palavras ou sentenças em português para Libras. Percebe-se que, além dos significados, há também uma negociação de sentidos do texto, produzida não só entre professor e alunos, mas também entre os próprios alunos. Vygotsky (2008) diferencia os conceitos de sentido e significado da seguinte forma:

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKY, 2008, p. 181).

Esse movimento de negociação de sentidos é recorrente nos momentos em que uma determinada palavra tem mais de um significado em Língua Portuguesa. Ocorreu em uma aula, por exemplo, quando um aluno leu a frase: “Eu e meu pai conversamos sobre a reforma da casa”. O aluno leu a palavra “sobre”, traduzindo-a com o item lexical correspondente à preposição que indica “em cima de”. A professora, logo em seguida, interrogou o aluno, questionando se ele e o pai estavam no telhado da casa. O aluno respondeu que não. Outro aluno entrevistado explicou que a palavra “sobre”, naquela frase, referia-se ao assunto da conversa, ou seja, significando “acerca de”, “a respeito de”. Nesse caso, o sentido foi negociado pelos próprios alunos, gerando uma melhor compreensão da leitura.

Assim, quando na ocorrência de *feedbacks*, pistas e estratégias sugeridas pela professora ou pelos colegas, o aluno poderá, da mesma forma, desenvolver suas próprias estratégias de compreensão de texto (LEBEDEFF, 2006).

#### **4.8 Estratégia nº 5 – Ler fazendo uso da transliteração, no sentido atribuído por Johnston e Schembri (2007), como um primeiro passo para certa compreensão**

Na mesma aula relatada do episódio anterior, (inversão de frases para fixação de conjunções), há inúmeras dúvidas por parte dos alunos. A professora, então, ao notar o intenso envolvimento com os objetos de conhecimento problematizados e trabalhados ali, apesar das dificuldades e impasses gerados pela não correspondência almejada pelos alunos, resolve apresentar o mesmo conteúdo, porém, se valendo da formulação de outras frases. Ela passa a usar o nome dos alunos e, a partir de acontecimentos factuais, comentados informalmente pela turma, mantém o mesmo enunciado da folha da atividade (conforme imagem 11) e frisa que, naquele momento, apenas duas conjunções – uma de causa (“porque”) e outra de consequência (“por isso”) – estariam sendo abrangidas. Em seguida, divide horizontalmente a lousa em partes, escrevendo uma nova frase em cada uma delas. Inicialmente, cada aluno se atentaria à frase com o seu nome. Após a correção e problematização na lousa, com a participação de todos, os alunos fariam o registro no caderno.

De agora em diante, será apresentado um recorte do desenvolvimento da atividade supracitada.

#### Quadro 15 – Episódio 5 (vídeo)

🎥 O vídeo inicia com Yvan se dirigindo à lousa ao encontro da professora Helena. A frase escrita na lousa é YVAN FALTOU À AULA \_\_\_\_\_ VIAJOU PARA SÃO PAULO.

Ele lê 🖐🖐 [YVAN FALTOU AULA]. Nesse momento, a professora, de forma bastante sorridente e amistosa, intervém e pergunta se sábado passado ele não havia faltado à aula mesmo, e ele responde que sim. Ela aponta a frase novamente e ele repete a leitura com a mesma sinalização. Na sequência da leitura, aparece a lacuna (espaço em branco) para preenchimento da conjunção, mas ele ignora e continua lendo o que vem depois 🖐🖐 [VIAJOU PARA SÃO PAULO]. A professora, apontando para o espaço em branco, pergunta o que precisa ser colocado, ser escrito ali 🖐🖐 [PRECISA COLOCAR PORQUE OU POR ISSO?]. Ele aponta para o vocábulo “porque”, escrito no canto da lousa (no canto da lousa está escrito “porque” e “por isso”), e a professora sinaliza que está correto. **Ele lê 🖐🖐 [YVAN FALTOU AULA PORQUE VIAJOU PARA SÃO PAULO].** Depois, a professora explica que agora é preciso escrever a segunda frase, de modo a inverter as duas partes separadas pelo “porque”. Ela lembra que ele pode iniciar a frase com o seu nome ou com o pronome “Eu”. Ele para, lê a frase e pensa. Nesse momento, por mais duas vezes, a professora calmamente explica o que é preciso ser feito. Ele inicia escrevendo 🖋 [EU VIAJOU]. A professora intervém, apaga o sufixo do verbo, deixa somente o radical (VIAJ). Enquanto isso, ele para, observa, coça a cabeça, e ela pergunta qual a flexão verbal que combinaria com o pronome eu. Ele responde 🖐🖐 [A? (soletração e expressão de questionamento)]. Ela responde que não e se dirige à turma, perguntando quem sabe, quem consegue ajudá-lo com tal questão. Imediatamente, o aluno Roberto responde 🖐🖐 [E-I (soletração), V-I-A-J-E-I (soletração da palavra inteira)] e faz o sinal correspondente ao item lexical. A professora congratula o aluno Roberto e frisa o quanto ele já sabe sobre conjunção verbal. Ela volta e pergunta o que vem depois. O aluno lê 🖐🖐 [PARA SÃO PAULO] da primeira frase e escreve. Em seguida, ele escreve “porque”. A professora interrompe, aponta para as diferentes conjunções expressas nas frases de outro colega, e diz que precisa trocar, visto que não é aquele vocábulo. Ele continua, e escreve “por isso”. A professora questiona o que viria em seguida, e o aluno aponta para o verbo “faltou”, da primeira frase. Ela sinaliza que está correto e ele escreve 🖋 [FALTOU A AULA]. Ela intervém, apagando o sufixo do verbo e questiona o que deveria vir ali. Pela soletração manual, ela indica que “O-U” (sufixo de FALTOU), não caberia. Ele para, pensa, olha o início da frase e completa escrevendo “EI”. **Em seguida, ela pede para ele ler a segunda frase 🖐🖐 [EU VIAJEI PARA SÃO PAULO POR ISSO FALTEI AULA].** Ela o congratula.

Fonte: Elaborado pelo autor

Inicialmente, o que chama a atenção é a mudança de rumo da aula organizada pela professora frente às dúvidas e inquietações dos alunos, sedentos pelo conhecimento e

aprendizado do português, permitindo-se e colocando-se em posição de desafiados a aprender uma segunda língua, de modalidade oral-auditiva, a qual se diferencia da sua, que é de modalidade viso-motora.

Esse engajamento dos alunos movidos em direção à aprendizagem, neste episódio, pode ser corroborado com o que se afirma em:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 15).

A pergunta verbalizada em Libras pelos alunos estava imbuída de uma investigação nada pueril, mas, antes, engajada numa “curiosidade epistemológica” metodicamente rigorosa, sem a qual não se conseguiria a apreensão plena do objeto de conhecimento (FREIRE, 1996), a qual mobilizou ações, provocando a alteração da aula pela professora.

Ocorre que são as várias intervenções da professora, geralmente de forma pontual e propositiva, tanto quando o aluno realiza a leitura corretamente quanto nos momentos diante da não correspondência frente à leitura ou à escrita do português.

No começo do episódio, expresso no quadro 14, quando o aluno lê a primeira frase, a professora abre um pequeno diálogo com ele. Provavelmente, em outros contextos, com alunos ouvintes, por exemplo, não seria algo que a professora faria. De qualquer forma, ela sabe o quanto é desafiadora a leitura do português para os alunos surdos, uma vez que esta se apresenta como sua segunda língua. Sua opção enquanto docente é criar um espaço de confiança entre ambos, com vistas à presença de mais esse elemento que pode contribuir na construção da aprendizagem do aluno. Além disso, observa-se no aluno (e nos demais alunos) o que Villela e Archangelo (2014) denominaram de sentimentos profundos subjacentes a partir da constituição de uma escola significativa, são eles: o de acolhimento, o de reconhecimento e o de pertencimento.

Em relação ao sentimento de acolhimento, afirma-se que é caracterizado como a contraparte ou contrapartida emocional do aluno devido aos cuidados assistidos a ele pela escola; tais cuidados objetivam o bem-estar do aluno somado a uma gama de atos propositais e pretensiosos, visando seu atendimento e desenvolvimento, além da construção de relacionamentos saudáveis (VILLELA; ARCHANGELO, 2014).

A certeza íntima, nem sempre consciente, de estar sob os cuidados da escola dá aos alunos espaço mental para viverem de forma mais ampla suas relações, atividades e aprendizados, sabendo da possibilidade de contarem com especial atuação da escola (...), particularmente de professores, em caso de dificuldade (...) (VILLELA; ARCHANGELO, 2014, p. 42).

Como pode ser visualizado no episódio em questão, bem como em conversas informais nos intervalos, os alunos demonstravam estar ali por que se sentiam atendidos em suas demandas educacionais. Muitos vinham direto do trabalho, enquanto outros se organizavam para, ao término do curso, ir para o trabalho ou voltar para casa para resolver questões pessoais.

Em referência ao segundo sentimento profundo, o de reconhecimento, é representado pela atitude e olhar empáticos do espaço educacional, direcionados ao aluno. Em outras palavras, é quando colegas, professores e demais envolvidos o concebem como alguém que, peremptoriamente, faz parte daquele corpo social. A identificação com o outro permite que as adversidades, os incômodos, as paixões, os espantos atravessados no decorrer do curso possam ser comunicados e compartilhados com os presentes, pois são comuns a todos os participantes.

Uma enunciação que, por vezes, pode ser observada, se refere ao contexto em que alguns alunos diziam que determinada atividade proposta em relação ao português era difícil ou que daria muito trabalho para fazer. A hipótese é de que, naquele espaço em que o sujeito fora acolhido como reconhecidamente bilíngue e onde o aprendizado da segunda língua demandará esforços de todos os lados, tal declaração encontra lugar para ser dita e ouvida, pois o espaço também é de escuta. Caso contrário, quando o reconhecimento é diminuto ou escasso e não há legitimação simbólica,

(...) o aluno tende a ocupar o lugar do “estranho” (...) o sentimento de isolamento é inevitável. Ser visto pelo professor como um ser de outra natureza, esquisito, selvagem ou defeituoso, com quem uma efetiva comunicação, compartilhamento de experiências ou mesmo aprendizado efetivo não são possíveis, é a base de todos os preconceitos, mesmo diante de uma atitude de certo acolhimento do outro (VILLELA; ARCHANGELO, 2014, p. 43).

A tríade de sentimentos torna-se completa com o sentimento de pertencimento, que “aprofunda a percepção do aluno, em grande medida inconsciente, de que ele pertence àquele espaço, de que a escola é seu local natural, de que grande parte de suas oportunidades de crescimento e felicidade está ali” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014, p. 44).

Em relação aos aspectos textuais, a escolha de um trabalho com textos – compreendendo-os na mesma perspectiva de Mendonça (2014) – que partam das vivências dos

alunos surdos, de eventos e fatos do cotidiano, a partir de suas enunciações em língua de sinais – como foi a motivação do conteúdo das frases –, de certa forma, tende a aproximar esses alunos ao aprendizado da segunda língua.

Na área da surdez, é comum nos depararmos com propostas de ensino de língua portuguesa que a separam de seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reduzindo-a a um sistema abstrato de formas prontas (FERNANDES, 1999, p. 60).

Essa citação revela o “novo ocorrido nesse espaço”, já que caminha na contramão de outras práticas de ensino comuns na educação de surdos. Os falantes do curso – os alunos surdos – produzem, em seus discursos em língua de sinais, uma série de enunciados que evidenciam o quanto são sujeitos de linguagem, e o quanto já houve de apropriação de conhecimento de mundo, com experiências diferenciadas, insumo necessário e indispensável para aprimoramento do português escrito. Para tanto, o ensino dessa língua, da forma como está posto, em nada reduz esse aprendizado a uma lógica abstrata de formas estereotipadas e acabadas em si, ao contrário, observa-se o constante movimento de significar e ressignificar o texto, a partir das interações e negociações realizadas entre os sujeitos.

Em relação à “não correspondência” inicial do aluno na escrita dos verbos, principalmente, as escolhas, no que se refere às flexões verbais, tem-se que

(...) na maioria das vezes, a interpretação atribuída aos textos, pelos surdos, soa estranha. A forma como as palavras são concatenadas pode mudar o sentido das sentenças e isso é conflituoso para o interlocutor aprendiz ou em contato recente com uma L2 (FARIAS, 2006, p. 254).

Sobre os entraves e desafios em relação à leitura ou escrita das conjugações verbais em português pelos surdos, autores como Góes (1994), Fernandes (1999), Fernandes (2003) e Pereira (2014a) já se debruçaram sobre o tema, sendo unânime a explicação de que, em Libras, os verbos são imutáveis em relação à conjugação verbal para tempo e pessoa, diferente da Língua Portuguesa, que usa desinências para expressar essas variações. Pesquisadores brasileiros da área da Linguística (FERNANDES, 1999; FINAU, 2004; MOREIRA, 2016) apontam que a marcação temporal dos verbos em Libras tem representações próprias.

Fernandes (1999) explana que o tempo é expresso por sinalizações de presente (no espaço imediatamente à frente do corpo, perto do tronco), passado (no espaço para trás do ombro) e futuro (em frente ao corpo, na área mais afastada, para frente) e por advérbios de tempo. De forma semelhante, Finau (2004) afirma que, para representar o tempo verbal, podem

ser utilizados advérbios ou a linha do tempo para marcar presente, passado e futuro. A autora menciona também a repetição de sinais e o posicionamento do corpo (para trás ou para frente) como marcas do tempo verbal. Moreira (2016), em sua pesquisa, demonstrou que a linha do tempo para marcar o tempo verbal pode variar de acordo com a situação enunciativa e é composta de estratégias discursivas variadas. Nas pesquisas de ambas as autoras, o que se evidencia é a constatação da diferença significativa entre a forma de marcar o tempo verbal no português e na Libras, fato que justifica a dificuldade dos surdos no uso em português das desinências verbais temporais.

No caso observado, conflitos comunicativos são gerados devido às variantes de sentido, por conta das inúmeras combinações possíveis dos termos (os verbos, por exemplo).

No que tange às estratégias de leitura usadas pelo aluno, estas podem ser notadas no seguinte recorte:

Quadro 16 – Episódio 5 – Excerto das estratégias de leitura

<p><b>Ele lê</b> 🖐️🖐️ [YVAN FALTOU AULA PORQUE VIAJOU PARA SÃO PAULO].</p> <p>(...)</p> <p><b>Em seguida, ela pede para ele ler a segunda frase</b> 🖐️🖐️ [EU VIAJEI PARA SÃO PAULO POR ISSO FALTEI AULA].</p>
---

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse contexto, o aluno fez uso da estratégia denominada ler sinalizando algumas preposições e conjunções. Diante da frase “Yvan faltou à aula porque viajou para São Paulo”, o aluno leu 🖐️🖐️ [YVAN FALTOU AULA PORQUE VIAJOU PARA SÃO PAULO], sinalizando, inclusive, a conjunção “porque” e a preposição “para”. O mesmo aconteceu com a frase “Eu viajei para São Paulo por isso faltei à aula”, que foi lida como 🖐️🖐️ [EU VIAJEI PARA SÃO PAULO POR ISSO FALTEI AULA], sendo sinalizados os elementos “para” (preposição) e “por isso” (conjunção). Destaca-se que, em ambas as frases, não houve a sinalização da contração (aglutinação de uma preposição com outro elemento gramatical) “à”.

Acerca desses elementos, Fernandes (1999) aponta para ausência das preposições e outros conectivos nas produções escritas dos surdos, visto que são inexistentes em Libras. Além disso,

Observamos que pelo fato de nós, ouvintes, precisarmos destas palavras num processo de comunicação e por não compreendermos a estrutura da LIBRAS, foram criados alguns sinais para: e, para, com, entre etc.. Poucos são os surdos que os incorporam

em seu discurso. Isto pode acontecer quando os mesmos têm algum domínio da estrutura da Língua Portuguesa ou absorvem estes sinais dos ouvintes (COUTINHO, 2000, p. 130).

Apesar da criação e existência desses sinais para representar os conectivos, segundo a autora, poucos são os surdos que os utilizam em suas enunciações. No caso do episódio em discussão, não se sabe ao certo o motivo pelo qual o aluno Yvan faz uso do item lexical correspondente ao sinal de “para”, “porque” e “por isso”: se pelo domínio da estrutura do português, se pela absorção deste sinal por conta de sua trajetória escolar em outros espaços ou se motivado ou influenciado pela atividade em si. O fato é que tal sinalização não parece, neste contexto, ter prejudicado na atribuição de sentido da frase lida, mesmo que tais sinais não façam parte da Libras em contexto de conversação, pois foram sinais criados pelos ouvintes para a leitura do português. Além do mais, a ordem das palavras na frase é lida de modo linear, na estrutura sintática própria do português, que não é a mesma da Libras.

O uso dessa estratégia – ler sinalizando inclusive elementos como preposições e conjunções –, como um primeiro passo para certa compreensão do texto, é reconhecida pelos pesquisadores Johnston e Schembri (2007) como frequente nas práticas de leitura dos surdos sinalizadores em seu país – Austrália.

Dentro da comunidade sinalizante, o desejo ou a necessidade de representar o inglês exatamente em sinais sempre decorre do fato de que a língua escrita para os sinalizantes, usuários da Língua de Sinais Australiana (Auslan) é o inglês, e há sempre a necessidade de representar a escrita. Por exemplo, pode-se desejar ler em voz alta um documento, como uma correspondência recebida pelo secretário de uma organização para um grupo de pessoas ou ver, na forma manual, o que alguém (por exemplo, um advogado em um tribunal) está dizendo palavra por palavra em inglês. Em tais situações, há pouca dúvida de que os sinalizantes estão, na verdade, pensando em inglês e que o interlocutor está na verdade lendo inglês, numa forma sinalizada. Na interpretação da língua de sinais, o uso dessa forma de sinalização é, às vezes, conhecida como **transliteração**, porque ela não é diferente da representação da forma escrita de uma língua falada usando o sistema de escrita de outra língua. Ela também é conhecida como Inglês Sinalizado Conceitualmente Acurado (English Signually Accurate Signed) nos EUA (Humphrey & Alcorn, 1996) e Inglês Apoiado nos Sinais (Sign Supported English) no Reino Unido (Sutton-Spence & Woll, 1999) (JOHNSTON; SCHEMBRI, 2007, p. 38, grifo meu).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Tradução livre realizada a partir do original em inglês, a seguir: Within the signing community, the desire or need to represent English exactly in signs often stems from that the fact that the language of writing for Auslan users is English, and there is often a need to represent writing. For example, one may wish to read out a document, such as correspondence received by the secretary of an organisation, to a group of people or to see, in manual form, what someone (e.g. a lawyer in a court of law) is saying word for word in English. In such situations, there is little doubt that the signers are actually thinking in English and that the addressee is actually ‘reading’ English in signed form. In signed language interpreting, the use of this form of signing is sometimes known as transliteration because it is not unlike the representation of the written form of one spoken language using the script of another language. It is also sometimes known as Conceptually Accurate Signed English in the USA (Humphrey & Alcorn, 1996), and as Sign Supported English in the UK (Sutton-Spence & Woll, 1999).

Destaca-se que a “transliteração”, no sentido atribuído pelos autores, é um recurso utilizado nas práticas de leitura que foram observadas nos dados produzidos. O surdo, diante do texto, sinaliza literalmente todas as palavras da frase em português, para, somente depois, fazer uma “tradução livre”, em Libras, da compreensão que teve do que leu. Em alguns casos, na primeira leitura, o leitor surdo omitiu conectivos, geralmente preposições e artigos, uma vez que reconhece que seu significado está implícito. Pode-se concluir que a transliteração, concebida no que diz Johston e Schembri (2007), pode se mostrar como um primeiro passo, o qual permite certa compreensão para posterior tradução livre, em Libras, realmente.

#### **4.9 Estratégia nº 6 – Ler aproximando de uma tradução livre e direta, partindo de seus conhecimentos prévios frente ao texto**

Este episódio apresentará o recorte de uma das aulas em que um dos grupos lê sua produção escrita aos colegas da sala. Naquele dia, a aula aconteceu no laboratório de informática da instituição, onde os alunos, em grupo de três, receberam a orientação para a produção de um texto escrito argumentativo a partir de um determinado tema oferecido pelos professores.

A proposta para tal atividade já havia sido informada na semana anterior, quando ocorreu a explanação em Libras segundo estes tópicos: o conceito de argumentação; o uso deste conceito em enunciações do cotidiano por meio de vários exemplos; visualização de vídeos em Libras disponíveis na Internet tratando do assunto; a explicação de que a argumentação pode aparecer em diferentes gêneros textuais, tanto orais como escritos (em Libras ou em Português); sobre a estrutura e as características do texto; a leitura de alguns textos do tipo argumentativo. Após a produção, cada grupo era convidado a vir à frente, expor seu texto e lê-lo para a sala. Os textos eram projetados em lousa branca. Essa organização corrobora com o entendimento de que

Ler e escrever são práticas *culturais* que pressupõem relações *interculturais*, pois, embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados (...) a depender da riqueza tecnológica do contexto em que é veiculado (FERNANDES, 1999, p. 61, grifos do autor).

É nessa perspectiva – de leitura e escrita enquanto construção individual e coletiva – que o episódio descrito a seguir será analisado. Contudo, antes da análise, será apresentado um texto produzido por um dos grupos.

Quadro 17 – Episódio 6 – Produção textual de um dos grupos

Tema: O Surdo é Deficiente

O surdo é deficiente não é verdade sociedade pensam que é deficiente, mas ele não concorda quer ser diferente.

Nós tentamos esforça lutar coisa o que podem fazer qualquer coisa.

**Só principalmente problema audição sociedade pensam que é deficiente, mas não é verdade.**

O surdo tem capacidade tudo por exemplo CNH, Faculdade, Trabalho e etc. Tem tudo futuro vale a pena na vida.

 Texto elaborado pelas alunas Daniela, Tatiana e Regina

Fonte: Arquivo da produção de dados do autor

No que tange à produção escrita das alunas, observa-se a presença de uma interlíngua, ou seja, no processo de aprendizagem do português, os surdos apresentarão uma forma de escrita que não representa a primeira língua, contudo, ainda não representa a segunda língua em sua totalidade; entretanto, sua construção direciona-se na aproximação do sistema da segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Nesse sentido, a interlíngua produzida pelos alunos surdos não deve ser desconsiderada ou depreciada pelo professor ou demais membros da instituição educacional, ao contrário, deve ser “considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural” (FERNANDES, 1999, p. 76).

Doravante, será apresentado apenas a leitura, feita por uma das alunas, de uma parte do texto (expresso em sua totalidade no quadro 17), no qual identificou-se mais uma estratégia de leitura.

Quadro 18 – Episódio 6 (vídeo)

 A aluna Tatiana, na frente da sala, visualiza o texto de autoria de seu grupo que está projetado na lousa: “Só principalmente problema audição sociedade pensam que é deficiente, mas não é verdade”; em seguida, ela lê   [PRINCIPAL PROBLEMA É A AUDIÇÃO (uso de classificador), E É SÓ ISSO, DO-RESTO A GENTE É CAPAZ DE TUDO]. A leitura continua.

Fonte: Elaborado pelo autor

O que chama a atenção na produção sinalizada pela aluna é a leitura feita em relação à sentença final, “problema audição”, compreendida como “problema de audição”, na qual, para a palavra “audição”, faz uso de um item lexical correspondente a um classificador que significa

“foco/focar na audição” (conforme imagem 12). Ela poderia se valer apenas da realização do sinal de “audição” em Libras, contudo, optou por escolhas lexicais que remetem à ideia de opressão que os surdos vivenciaram historicamente em relação ao não-respeito à sua língua e à sua cultura. Reconhecida como uma condição da pessoa surda, a surdez é ressignificada e incorporada na leitura da aluna como somente uma das características dos surdos, por isso a sinalização 🙌🙌 [E SÓ ISSO], e não como uma questão que tem a intenção de diminuir sua condição de sujeito.

Imagem 12 – Item lexical correspondente ao classificador “foco na audição”



Fonte: Arquivo de fotos do autor

Os classificadores na Libras são conceituados como

(...) configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância verbal. (...) são formas que, **substituindo o nome que as precedem**, vêm junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo (FELIPE, 2001, p. 150, grifo meu).

Já em Pimenta (2000), citado por Gesueli (2009, p. 115), os classificadores são divididos em determinadas categorias e compreendidos como elementos utilizados para definir as especificidades de uma ideia. Ou seja, no caso em questão, o classificador “foco/focar na audição”, usado pela aluna em sua leitura, substitui o nome “audição” e traz exatamente a ideia do texto: a de que o “problema”, a questão ou a diferença do surdo está apenas no fato de não ouvir, visto que, como sujeito de experiências visuais (BRASIL, 2015), lhe está garantido uma infinidade de possibilidades relacionais e vivenciais.

O classificador enunciado no contexto de leitura de um texto apresenta-se não só como um elemento da língua de sinais, mas está “inserido no uso e no funcionamento dessa

língua, fazendo parte das operações que o sujeito realiza com a linguagem” (GESUELI, 2009, p. 114).

Dito isto, identificou-se que a estratégia de leitura, usada pela aluna no texto de sua autoria (de autoria coletiva, em grupo de três integrantes), pode ser percebida como algo que se aproxima de uma tradução livre e direta, a partir de seus conhecimentos prévios frente ao texto, superando a leitura do tipo “transliteração”, no sentido de Johnston e Schembri (2007). Ao ler, ela se desprende das palavras do português para enunciar em Libras a intenção, o sentido do seu enunciado de um modo mais significativo.

O fato de o texto ser de sua autoria, possivelmente, lhe deu liberdade para se desprender do processo de transliteração e traduzi-lo de uma forma mais espontânea e autônoma em Libras. Além disso, ela pôde acionar seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios para estabelecer previsões em relação ao texto.

Nesse momento, ao ler seu texto “com mãos em movimento”, a aluna Tatiana fundiu o ato de ler com o ato de traduzir, pois realizou a compreensão em português e se expressou diretamente em Libras (ALBRES, 2016). Conforme a autora, “pode-se afirmar que as atividades de leitura e tradução se fundem e exigem mais elaboração linguístico-cultural do sujeito leitor” (ALBRES, 2016, p. 69). Ademias,

O conceito de leitura em uma segunda língua não pressupõe necessariamente uma tradução daquilo que se lê, no sentido técnico do termo. O processo de leitura se completa quando o leitor apreende a informação que abstraiu do registrado pelo autor por meio de um texto escrito. Contudo, em uma perspectiva filosófica, traduzir para além da técnica é compreender, é dominar a dinâmica da linguagem. Lendo-se além de palavras, todo signo interpretável que envolve a relação entre os seres é possível de ser lido (ALBRES, 2016, p. 69).

Para a autora, a leitura da Língua Portuguesa por meio da Libras pode representar um processo complexo que envolve leitura e tradução. Nesse sentido, ela suscita possíveis aproximações com a “abordagem da gramática e da tradução (AGT)”, pelo fato de que, para esta abordagem, a construção frasal, o entendimento de um texto ou a apreciação de um determinado autor é realizado por explicações pela língua do estudante (LEFFA, 1988, s/p). Contudo, pontua as inúmeras críticas direcionadas a tal abordagem e é contundente ao afirmar que não está indicando a adoção de tais métodos, uma vez que o emprego de um único método seria um reducionismo conceitual do ensino de línguas.

Em relação à leitura do texto do episódio, outro ponto que pode ser observado é que:

A atividade de se colocar os participantes surdos como leitores de seu próprio texto abre as portas para a reelaboração textual a partir da reflexão sobre os conhecimentos que já dispõem da Língua Portuguesa, criando condições para o desenvolvimento dos recursos exigidos na escrita (ALMEIDA, 2016, p. 166).

Nesse sentido, a atividade de leitura de texto de própria autoria pode contribuir para a continuidade no trabalho do português, no que diz respeito, por exemplo, à análise linguística de aspectos gramaticais e outros. A hipótese é de que, pelo fato de o texto ser autoral, o aluno fique mais desprendido e, assim, identifique lacunas e incompreensões do que escreveu, propondo mudanças, num movimento de mobilização de competências:

A tomada de leitura, além de testar a compreensão global do texto produzido, mobilizando competências que permitem o processamento das informações aí veiculadas, leva os participantes surdos à percepção dos diferentes recursos entre sinalizar e escrever (ALMEIDA, 2016, p. 166).

Em relação à escrita do texto, um ponto que se deve ressaltar é que, apesar de o tema proposto ao grupo ser “O surdo é deficiente”, o conteúdo expresso pelas palavras escritas – e, depois, por sinais, no momento da leitura – caminhou no sentido inverso ao que foi pedido. Em termos argumentativos, diz-se que a tese contida no título não foi corroborada pelas premissas apresentadas (e tão seguramente defendidas na leitura em Libras). Entre o entendimento da proposta para a composição de um texto argumentativo, a partir da tese apresentada, e a inviabilidade da escrita de um tema composto de ideias e valores do qual não se comunga e que, de alguma forma, ferem princípios humanos, a hipótese é a de que o grupo acabou se encaminhando para o segundo ponto, se valendo de uma escrita com uma temática mais aproximada de suas idiossincrasias e ideologias. Isso demonstra que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p. 26), ou seja, toda vez que um indivíduo se manifesta pelo discurso, pela palavra, seja ela sinalizada, falada ou escrita, coloca em evidência a sua ideologia, aquilo que se pensa e acredita sobre determinadas coisas e assuntos do mundo que o cerca. Isso acontece porque, para Bakhtin (2006), a linguagem não é um sistema abstrato, mas um produto vivo das interações, enquanto algo que acontece nas interações entre os indivíduos; e essa linguagem está ligada a um determinado tempo histórico, se apresenta numa determinada situação, levando em conta seus interlocutores, a partir das posições pessoais diante do mundo.

Dessa forma, a escrita do grupo fora produzida pelas suas representações do que vem a ser o “ser surdo”, ou seja, alguém capaz, cujo “problema” está apenas na condição orgânica de não ouvir, uma vez que

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade (PADDEN & HUMPHRIES, 1988 apud GESSER, 2009, p. 46).

Nesse sentido, a palavra caracteriza-se como um fenômeno ideológico, pois, nela, estão imbuídas as concepções ideológicas que a pessoa tem em relação a algo da sua realidade (ser surdo não é ser deficiente); e essas palavras não são escolhas aleatórias (por exemplo, a preferência e o uso intencional da nomenclatura surdo para referir-se a si próprio e à sua comunidade, ao invés de deficiente auditivo), mas que estão relacionadas à sua concepção ideológica sobre o mundo, as pessoas, as coisas.

Apesar disso, comunga-se da ideia de que a proposta da atividade explanada não se caracteriza como incoerente, uma vez que, em qualquer situação da vida, os indivíduos podem ser confrontados e desafiados (por exemplo, numa dinâmica de entrevista de emprego ou numa proposta de redação de um vestibular) à formulação de textos, sinalizados (orais) ou escritos, cuja tese é composta por assuntos ou ideias as quais não se defende e, para tanto, deverão, ainda que não acordem, valer-se de estratégias de escrita para tal.

É oportuno comentar que, durante a leitura, observou-se que a aluna Tatiana e as outras duas colegas do grupo, em suas sinalizações, não se abstiveram da realização dos elementos não-manuais, ou seja, das expressões faciais, as quais fazem parte da constituição dos sinais e aparecem nas enunciações em Libras. São, portanto, elemento obrigatório, o que serve como mais um indício de que as alunas, autoras do texto lido, estavam fazendo uma leitura livre e direta, de forma bastante segura e precisa no que diz respeito às enunciações durante a leitura em/pela Libras.

Pela sua complexidade e diversidade, a comunicação humana pode se dar de diferentes formas. As expressões faciais, usadas para manifestar intenções, emoções ou sentimentos, representam uma dessas possibilidades comunicativas. Ao passo que, nas interações entre falantes de línguas (orais ou sinalizadas) diferentes ou entre falantes da mesma língua, pode-se lançar mãos desse recurso, bem como de outros, para se comunicar (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009).

Elas podem ser divididas em duas classes: a) Expressões afetivas, as quais podem ser observadas em falantes de quaisquer línguas, não sendo exclusivas das línguas de sinais; são empregadas para revelar sentimentos como alegria, tristeza, indignação, raiva entre outros; b) Expressões gramaticais, as quais estão relacionadas especificamente às línguas de sinais, nos

níveis morfológicos e sintáticos e se fazem obrigatórias em contextos determinados (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009).

Na Libras, as expressões gramaticais, juntamente aos movimentos da cabeça ou do tronco, são chamados de expressões não-manuais, os quais, quando combinados intencionalmente com outros parâmetros (configuração das mãos, localização ou ponto de articulação, movimento e orientação da palma da mão), são responsáveis pela formação dos sinais da língua. Sendo assim, a leitura em Libras pela aluna indica um ato de ler recheado de interferências da primeira língua e distante de uma leitura sinal por sinal.

Outro ponto percebido nesse episódio foi a postura de um dos alunos quando na apresentação dos grupos. Após a leitura dos textos, os integrantes de cada grupo comentavam o percurso de escrita, suas escolhas, bem como recebiam *feedbacks* dos professores e dos colegas. Enquanto os demais colegas comentavam e partilhavam entendimentos, notou-se que o aluno Yvan permanecia pouco falante, colocando-se apenas como observador das sinalizações dos colegas, embora com muito entusiasmo; na maioria das vezes, sua participação se deu no nível das afirmações ou confirmações feitas por movimentos de cabeça e expressões faciais.

De fato, pode ser questionável se há significação da leitura quando a postura do aluno se resume a tais comportamentos supracitados. Contudo, no decorrer do curso, uma ocorrência, no mínimo interessante, vem à baila. Numa das gravações, aparece um momento em que a professora fica sabendo que o aluno Yvan está fazendo postagens em vídeos sobre o ensino de português para o público surdo. No diálogo gravado, ela aparece dando orientações ao aluno em relação à direção da câmera, ao cenário de fundo a ser gravado, sugerindo, inclusive, o uso de tripé, o que facilitaria sua produção. Ela encerra a conversa, pedindo que o aluno mande para ela alguns vídeos via aplicativo de mensagem e vídeo, bem como o parabeniza e o incentiva a continuar com as postagens.

Chama a atenção o fato de esse aluno, que demonstrava uma participação quase sutil durante as aulas, desenvolver, por conta própria, vídeos para ajudar outros surdos na aprendizagem da língua portuguesa. Fazendo uma relação com Bakhtin (1997) sobre esse episódio, têm-se o retrato de “uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Possivelmente, a atitude do aluno pode ser compreendida a partir do conceito de aparição:

Para alguém alcançar sua realização é preciso experimentar a própria aparição. Aparição é, no seu grau máximo, assumir-se entre Outros como alguém que é a singularização de toda a humanidade, a realização plena e criativa de si no mundo comum a partir da experiência sensorial, afetiva, linguística e cultural ofertada pela presença de um Outro responsável por mim enquanto rosto. Por existir a partir de laço ético e comunicar um alguém e um mundo, é uma experiência de realização de si que revela algo dos aspectos ontológico, psicológico e sociológico essenciais do humano (LUZ, 2013, p. 33-34).

Nesse sentido, apesar de o curso ter o foco no ensino de português, muitas outras aprendizagens e significados são passíveis de ocorrência, corroborando a ideia de que os alunos desse curso demonstram estar engajados em relação ao seu direito de aprender.

#### 4.10 Questão na ficha de inscrição do curso

Além dos episódios analisados anteriormente, os quais trataram especificamente da observação e gravação de aulas do curso, doravante, será apreciada e cotejada teoricamente uma questão presente na ficha de inscrição do curso, preenchida pelos alunos.

Após os espaços para o preenchimento com os dados pessoais, a seguinte pergunta era apresentada: “Por que você quer fazer o curso de Português?”. As respostas para tal foram:

#### Quadro 19 – Respostas na ficha de inscrição

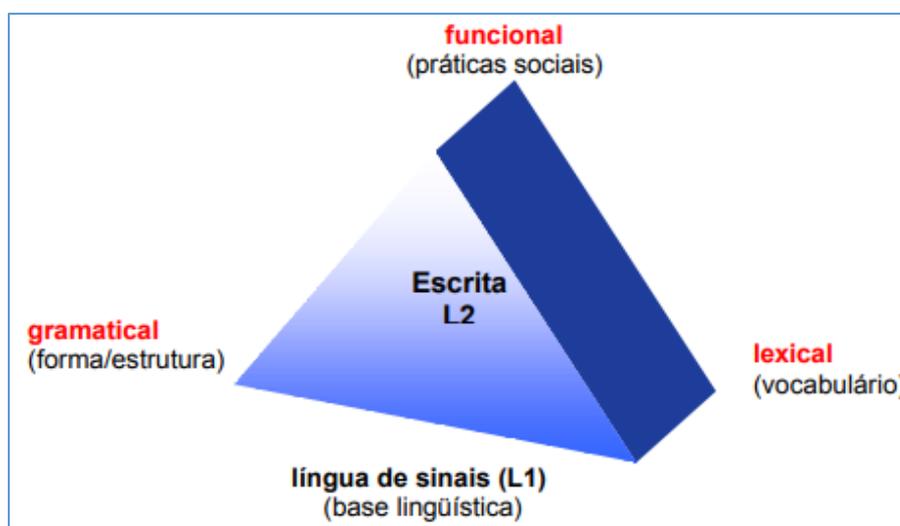
- 1) Bárbara: *Porque eu queria aprender português para frequentar a faculdade.*
- 2) Bete: *Porque eu quero aprender mais português, porque futuro eu quero frequentar faculdade.*
- 3) Daniela: *Porque eu escrevo tudo errado sò acostumei escrever “Libras” não português então preciso aprender escrever português certo meu futuro será certo.*
- 4) Fátima: *Eu quer aprender português.*
- 5) Rivaldo: *Gostaria de aprender mais palavras avançadas para pode esclarecer e conhecer várias palavras diferentes tipo redação, verbos, etc...*

- 6) Roberto: *Porque eu gosto de aprender o curso de Português.*
- 7) Ruan: \_\_\_\_\_ (deixou em branco).
- 8) Regina: *Eu quero aprender palavra português.*
- 9) Tatiana: *Interesse para aprender como desenvolvimento o português.*
- 10) Yvan: \_\_\_\_\_ (deixou em branco).

Fonte: Coletado no local da pesquisa a partir das fichas de inscrições para o curso

As respostas à questão puderam, num primeiro momento, revelar o quanto os alunos surdos compreendem do português, as expectativas em relação ao curso, o que esta língua significa em suas vidas. Ao lê-las, observa-se o quanto elas refletem exatamente os princípios propostos no curso, os quais corroboram com o que Fernandes (2016) propõe em relação ao ensino de português para surdos, ilustrado em esquema piramidal, conforme expresso na imagem 13.

Imagem 13 – Eixos do trabalho com a Língua Portuguesa



Fonte: Fernandes (2006, p. 13)

Alguns alunos responderam que gostariam de aprender português para poder cursar uma faculdade; outro, atrela tal aprendizado à certeza de um futuro, também para poder se comunicar com pessoas ouvintes. Falas como essa, também apareceram durante as aulas, em relação a aprender português para prestar um vestibular e/ou concurso público e saber ler. Todos

esses depoimentos refletem o entendimento pessoal sobre a importância do português em seu desenvolvimento social, acadêmico e profissional. Um aprendizado que tem como pressuposto o alcance de bens culturais e materiais, visto que, intrinsecamente, reconhecem viver numa sociedade com uma lógica produtiva, a partir da qualificação acadêmica e profissional, apesar das turbulências e incertezas na economia em relação ao trabalho no país. Ademais, refletem e validam a necessidade da exposição do que aparece no cume do esquema piramidal de Fernandes (2006) quanto aos aspectos funcionais do aprendizado da língua escrita. Isto é, aplicar a base linguística (formada por um léxico que constrói sentido a partir de textos que seguem uma gramática) nos mais diversos suportes, gêneros e práticas sociais. Esta é a função de todo e qualquer texto: informar, questionar, comunicar, entreter, fazer alguém refletir sobre um determinado assunto entre outros.

Outros alunos evidenciam querer aprender “palavras”, “palavras novas”, “palavras diferentes”, o que mostra a intenção e o desejo de ampliação lexical em Língua Portuguesa. Isso conversa com o que Fernandes (2006) defende, ao apontar o aspecto lexical, ou seja, o conhecimento e aprofundamento em termos de vocabulário do português, no trabalho com português para surdos. Contudo, isso não significa trabalhar somente palavras ou listas de palavras.

Pereira (2006; 2014a) critica as práticas de ensino para surdos cuja centralidade se dá no aprendizado de vocábulos, por exemplo, por meio de listas de palavras, nem sempre contextualizadas ou que eram agrupadas tendo por base os sons das palavras, das primeiras sílabas, presentes (embora questionáveis) no ensino de alunos ouvintes em fase de alfabetização.

Nesse entendimento, significa afirmar que o professor que atua no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, de modo significativo, não se vale do uso de listas de palavras para se decorar, ao contrário, trabalha por meio de textos que fazem sentido e que se apresentem dentro de um determinado contexto para o aluno. O trabalho com o léxico, portanto, ocorre na mediação da construção de significação das palavras, o que contribui para a compreensão textual. Além disso, a ampliação lexical favorece a leitura de outros textos, bem como a escrita por parte do próprio aluno.

De outro modo, não está explícito, mas a ênfase na escrita dos alunos em querer aprender “palavras”, pode refletir também o fruto do trabalho que vivenciaram em suas trajetórias escolares quando crianças. Outro ponto também não explícito nas escritas tem a ver com o fato de os alunos surdos estarem ali porque o curso se constitui como um espaço bilíngue, com professores bilíngues usuários da língua de sinais.

A base da pirâmide de Fernandes (2006) apresenta a língua de sinais como a língua que permitirá que os demais aspectos (função social, léxicos e gramática) da segunda língua sejam aprendidos. Caso o ambiente não estivesse organizado tendo professores que fizessem uso da Libras como língua de instrução, possivelmente, os alunos não buscariam este curso e, assim, lá não se fariam presentes, visto que o uso da língua de sinais é a base de todo o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, de um curso de português como segunda língua para surdos.

Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Quanto maior o domínio da língua de sinais pelo professor, na mediação das discussões, mais claros e definidos serão os processos de associação e contrastes entre as duas línguas (FERNANDES, 2016, p. 14).

Pode-se inferir que, desde o início, se estabelece ali uma relação de confiança entre professores e alunos, em que estes confiam nos professores, pois acreditam que eles sabem ensiná-los porque são usuários da língua de sinais e a utilizarão nas aulas. Dessa maneira, “um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (KUPFER, 2000, p. 88), a partir de uma perspectiva freudiana. Assim, na relação professor-aluno, a transferência acontece quando o desejo de saber do aluno se prende à pessoa do professor.

Ainda em relação ao aprendizado lexical, Farias (2006) orienta que se deva planejar um espaço para a aquisição de léxicos, no entanto, de forma contextualizada. Ao mesmo tempo, critica que

É possível que a escola esteja restringindo o ensino de línguas ao ensino de lista de palavras. Há uma preocupação excessiva com substantivos concretos em detrimento de conceitos abstratos. Seja porque alguns professores não sabem trabalhar com metodologia de L2 com seus alunos, seja porque falta-lhes a proficiência na LSB (FARIAS, 2006, p. 279).

Além da aquisição lexical – que deve ser acontecer partindo-se de uma organização que leve em consideração determinados pontos –, um dos alunos expressa o desejo de, entre outras coisas, aprender “verbos”. Isso se refere ao movimento de aprender uma parte da gramática que, embora bastante desafiadora para os surdos usuários de língua de sinais, tendo em vista as discussões apresentadas no episódio 5, mostra-se como ponto de interesse manifesto nesta escrita analisada, bem como no decorrer de muitas aulas. Segundo as professoras, a

aplicação dessa atividade envolvendo elementos gramaticais, de maneira planejada e propositiva, vem também no sentido de atender a essas demandas solicitadas pelos próprios alunos. Também, se legitimam conceitualmente em Fernandes (2006), que apresenta os aspectos gramaticais como um item imprescindível e relevante no aprendizado da segunda língua.

Estrangeiros que estão adquirindo uma segunda língua, cuja estruturação sintática difere, consideravelmente, de sua língua materna, apresentam dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal (...) (FERNANDES, 1999, p. 77).

A palavra “aprender” aparece de forma quase unânime em todas as respostas. Possivelmente, o engajamento dos alunos, na condição de jovens e adultos, que estão em busca de mais aprendizagens, de melhores colocações profissionais, conforme comentado anteriormente, tenha se mostrado na escrita da resposta.

Por derradeiro, nas próximas páginas, seguem as considerações finais do trabalho, retomando pontos principais da análise e dos capítulos teóricos.

## Considerações finais

As últimas reflexões desta dissertação se encaminham no sentido de apresentar os resultados da pesquisa, a qual teve por objetivo geral a seguinte proposição: identificar, descrever e cotejar teoricamente as principais estratégias de leitura usadas pelos alunos surdos jovens e adultos no processo de leitura, em um curso de língua portuguesa como segunda língua, inserido num espaço não-formal de educação.

Em relação aos resultados da pesquisa, tem-se que os seis episódios analisados no quarto capítulo evidenciaram que as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos surdos jovens e adultos, foram as seguintes:

- 1) Perguntar à professora o significado das palavras pelo apontamento na folha da atividade e valer-se do conhecimento de mundo para leitura;
- 2) Buscar a significação partindo de referenciais visuais e gráficos das palavras e não sonoros;
- 3) Buscar o significado da leitura por imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em site de busca;
- 4) Perguntar aos seus interlocutores quanto ao significado de palavras por meio da soletração manual e de apontamentos na folha de atividade;
- 5) Ler fazendo uso da transliteração, no sentido atribuído por Johnston e Schembri (2007), como um primeiro passo para certa compreensão;
- 6) Ler aproximando de uma tradução livre e direta, partindo de seus conhecimentos prévios frente ao texto.

A primeira e a quarta estratégias se assemelham no que diz respeito ao questionamento relativo a algum vocábulo ou enunciado em que houve desconhecimento, dúvida ou confirmação sobre o sentido. Isto é, a dinâmica se deu quando o aluno foi ao encontro de seus interlocutores (professores e demais colegas surdos da classe) num movimento de busca por significados de palavras desconhecidas ou sentidos de enunciados. Esses questionamentos se deram por meio de apontamentos das palavras na folha de atividade e pela soletração manual, num espaço em que se privilegiam as interações e as relações numa perspectiva dialógica; a troca entre os pares é constante e está na base da construção de novos saberes. Além disso, os participantes valeram-se do conhecimento de mundo para a leitura em segunda língua, o qual se refere à importância e à busca por conhecimentos aprendidos nas experiências de vida – ou no conhecimento de mundo, ou seja, o emaranhado de práticas culturais, como as vivências, os sentimentos, os gestos aprendidos na relação com outros indivíduos e com os elementos do

mundo disponíveis (OMETTO, 2010) – que cooperaram para a composição de sentidos na leitura realizada. Em outras palavras, a leitura pode ser compreendida como prática social, em que o conjunto de crenças, valores e experiências ajudaram a dar sentido ao que se leu.

As intervenções dos docentes eram constantes tanto nos momentos de leitura individual quanto de leitura em grupo; por vezes, se davam com questionamentos aos alunos para verificação da compreensão de leitura; em outras, por colocar e problematizar com o grupo alguma uma pergunta feita por um dos alunos sobre determinada palavra ou expressão, numa busca coletiva pela negociação de sentidos, além da atribuição de um significado quando era perguntado. Isso também aconteceu entre os alunos (diferentes entre si e com trajetórias de vida, em relação ao português, também diversas), de modo que era comum o auxílio mútuo quanto à atribuição de sentido à determinada palavra durante a leitura. Essa interação em que pessoas mais experientes interferiam na zona de desenvolvimento proximal do outro, de modo que aquilo que o aluno não conseguia fazer sozinho – nível de desenvolvimento potencial –, com a intervenção do professor ou de um colega mais experiente, ele passa realizar de forma autônoma – nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1998).

A segunda estratégia, denominada de “buscar a significação partindo de referenciais visuais e gráficos das palavras e não sonoros”, corrobora com o entendimento de que, na relação com o português, os surdos sinalizadores não recorrem a pistas auditivas, às relações letra-som (rota fonológica), mas sim à rota lexical. Ou seja, as palavras são identificadas tendo por base sua forma ortográfica; a palavra relacionada a um conceito, sem recorrer à forma sonora, dessa forma, a leitura por rota lexical será realizada pela visão (FERNANDES, 2006). Dito de outro modo, devido à não possibilidade de

(...) de decodificação grafofonêmica que lhes permite construir a forma fonológica da palavra escrita, e destituídos de léxico fonológico com imagens fonológicas de palavras ouvidas conhecidas, esses leitores surdos não têm como detectar facilmente sutis trocas em letras e em ordens de letras (...) (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2005, p. 691).

Para tanto, valeram-se do canal visual e de buscar sentido e significação do texto pelo entendimento único e tão-somente disponível pelo conhecimento lexical, inserido num contexto enunciativo mais amplo, bem como da memória e de seu conhecimento da/via língua de sinais.

É pelo canal visual, a partir da possibilidade de experiências visuais, que os surdos compreendem e interagem com o mundo (BRASIL, 2005). Assim, diante de uma palavra ou palavras, eles podem buscar em seu “banco de palavras de segunda língua”, isto é, em sua

memória, a partir da grafia que é visualizada. Essa ideia mostra o quanto o visual tem um papel relevante na vida dos surdos: sua língua é visual (espaço-visual), sua aprendizagem se dá pelo canal visual, suas interações por meio da língua de sinais dependem do canal visual, de modo que este se apresenta como indispensável na vida do surdo.

A terceira estratégia denominada de “buscar o significado da leitura por imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em site de busca” se refere a uma das formas de resolução de barreiras diante da leitura mais usadas pelo grupo. Esta compreende os referenciais visuais a partir da perspectiva de letramento visual, como prática social e cultural para apreensão de conhecimentos também via imagens. A busca por imagens como estratégia, ao que parece, já estava incorporada nas práticas de leitura de alguns alunos, as quais, no curso pesquisado, puderam ser maximizadas, sendo de grande valia para a compreensão leitora.

Na quinta estratégia, foi observado que os alunos se valeram de uma leitura por transliteração, segundo o conceito dos pesquisadores australianos Johnston e Schembri (2007), como um primeiro passo para certa compreensão do conteúdo lido – incluindo a sinalização de elementos como preposição e conjunção –, contudo, necessitando de outras estratégias para uma compreensão mais completa do texto.

A sexta e última denominada de “ler aproximando de uma tradução livre e direta partindo de seus conhecimentos prévios frente ao texto”, refere-se à ação dos alunos na direção da realização de uma leitura-tradução livre e direta em Libras a partir de um texto autoral – o que, segundo Almeida (2016), representa uma possibilidade valiosa para a reelaboração e demais trabalhos com o próprio texto. Nessa leitura-tradução, os alunos, em sua sinalização, suprimem elementos que comumente não aparecem na Libras, como preposições e conjunções.

É possível que tais estratégias já tenham sido propostas por outros professores que tiveram em sua trajetória escolar, bem como algumas delas tenham sido experienciadas por alguns pela primeira vez naquele curso, contudo, uma coisa é certa: uma vez aprendida, eles poderão usá-la sempre que houver obstáculos no nível lexical, gramatical, de coesão ou de sentido na atividade de leitura.

Possivelmente, para leitores leigos, pode parecer que não está se falando de estratégias, mas sim atitudes corriqueiras para solução de entraves triviais. Se assim o fosse, já seria algo bastante trabalhoso no sentido de mobilizar diferentes habilidades cognitivas. Entretanto, tais ações em nada são minoritárias e de pouca importância, visto que em si contribuíram no avanço do aprendizado do português, uma vez que, “se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos” (SOLÉ, 1998, p. 70). Essas estratégias,

paralelamente, podem reforçar as estratégias no ensino e encaminhamentos metodológicos e didáticos de professores bilíngues quando no planejamento e execução de aulas que envolvam a leitura de textos.

A perspectiva das estratégias observadas teve como polo de recepção o aluno, ou seja, o sujeito que aprende. Ele é quem apontará as diferentes formas de aprendizado e também quando este não se viabiliza. Suas pistas podem ajudar os docentes em como proceder no ensino de alunos surdos, num movimento de poder olhar como ele aprende para, depois, poder pensar em como irá ensiná-lo.

Uma das reflexões em relação ao curso encontra eco na seguinte pergunta: por que os alunos, uma vez já escolarizados, vinham se matricular num curso de português? As respostas à questão da ficha de inscrição no início do curso mostram um desejo intrínseco de aperfeiçoamento em relação à proficiência no português, como forma de crescimento acadêmico e profissional.

Como todo trabalho científico, esta escritura não teve como pretensão buscar e analisar todos os aspectos do tema em questão, ao contrário, juntamente com outros trabalhos, discutir sobre as estratégias usadas por estudantes surdos jovens e adultos na leitura do português, visto que, pela sua condição de sujeito bicultural e bilíngue, esta língua se coloca numa perspectiva de segunda língua que, embora seja de caráter oral-auditiva, é apreendida pelos surdos usuários de língua de sinais, sobretudo, em sua modalidade escrita.

Além disso, é cabido frisar que, como todo trabalho científico, ao evidenciar determinado problema, após criticar, analisar e problematizar pode colocar-se na posição (pretensiosa) de tornar mais evidentes alguns aspectos daquela questão ou apenas um olhar diferenciado sobre ela; sem, contudo, colocar-se como uma “cartilha normativa”. Para tanto, faz-se propositivos os seguintes princípios em relação ao trabalho com leitura, dentro do ensino de português como segunda língua:

- O trabalho com qualquer gênero textual escrito deve ser precedido do trabalho com o mesmo gênero em Libras;
- Questionar os alunos quanto ao seu entendimento em relação ao texto no geral, bem como na compressão de palavras-chave mais do que apenas questionamentos são sinalizações mobilizadoras e provocadoras em direção a uma compressão maior;
- Em sala de aula, a disposição física dos alunos pode interferir no trabalho. Desse modo, no caso de alunos surdos, é primordial todos estarem sentados em

semicírculo, em que todos se veem, para que possam confabular e intercambiar significados entre si;

- No trabalho de ensino de língua portuguesa, que tenha como perspectiva a língua de sinais como matriz e o português como segunda língua, a proficiência em língua de sinais pelos docentes é primordial para que diferenças entre uma língua e outra possam ser apresentadas, debatidas e negociadas;
- A centralidade da Libras – não somente como língua de comunicação entre os alunos e língua de instrução pelo professor –, sobretudo, como língua em que a leitura se materializa, língua do pensamento e como língua de instrução nas e para as diversas mediações (como na formulação de perguntas, no encaminhamento de provocações para dilatação da exposição de suas ideias e no oferecimento de informações para ampliação de repertório) realizadas junto aos alunos na construção de sentidos;
- A organização de um espaço que possibilite trocas e socialização de entendimentos durante a construção de sentidos, com interlocutores (pares) usuários da mesma língua (a Libras, no caso) é outro ponto a ser destacado, permitindo, assim, a construção de um trabalho que oportunize ao surdo avançar no conhecimento do português por meio da leitura.

Por derradeiro, infere-se que todo trabalho de português como segunda língua para surdos, tendo como pano de fundo uma perspectiva bilíngue, deve ser realizado de forma crítica, uma vez que o contato entre as línguas não acontece numa atmosfera pacífica e livre de conflitos (BAKHTIN, 2006).

A palavra em língua estrangeira (L2) não é considerada como sendo ideologicamente "vazia"; ela transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1. No ensino de L2 é instaurado, assim, um confronto ideológico, um "campo de lutas" e de contradições (LODI, 2004, p. 31, grifos do autor).

Segundo Freire (1996), é na prática que determinados saberes se confirmam, se modificam ou se ampliam. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas de ensino que levem em consideração as singularidades linguísticas do público em questão necessita, de fato, ser colocado em prática para, assim, serem ratificados e/ou retificados. Entretanto, devem ser atrelados e cotejados constantemente com as literaturas que discutem e problematizam tais práticas.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. 2016. 241 fls. Tese. Doutorado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8756/TeseDLA.pdf?sequence=1&isAlloWed=y>>. Acessado em: 29 jul. 2019.

ALMEIDA, Júlia Caroline de Araújo. **Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas**. 2017. 109 fls. Dissertação. Mestrado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9636?show=full>>. Acessado em: 29 jul. 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino. Leitura e tradução: duas faces da mesma tarefa na educação de surdos. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 46, p. 61-75, jul-dez de 2016. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/327>>. Acessado em: 15 jan. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Palavra Mágica**. Poesia. Seleção/Luzia de Maria. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. Disponível em: <[http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN\\_Mikhail\\_Esttica\\_da\\_Criao\\_Verbal\\_So\\_Paulo\\_Martins\\_Fontes\\_2003..pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN_Mikhail_Esttica_da_Criao_Verbal_So_Paulo_Martins_Fontes_2003..pdf)>. Acessado em: 12 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas De Andrade. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1979]. Disponível em: <[http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf)>. Acessado em: 12 mar. 2019.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <[www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura)>. Acessado em: 26 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessado em: 18 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436/2002** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acessado em: 24 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626/2005** – Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acessado em: 24 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.612/2012** – Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm)>. Acessado em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005/2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acessado em: 24 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146/2015** – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acessado em: 24 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acessado em: 15 jan. 2019.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis Perlin (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 8, nº 2, p. 127-156, maio, 2002. Disponível em: <[https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista8\\_numero2pdf/1capovilla.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8_numero2pdf/1capovilla.pdf)>. Acessado em: 10 mar. 2019.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, vol. 2, 2001.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em LIBRAS**. São Paulo: Edusp, Fundação Vitae, Fapesp, Capes, 2005.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador e atualidade: ponderações foucaultianas para a educação. In: GALLO, Silvio; BRITO, Maria dos Remédios (Org.). **Filosofias das diferenças e educação**. 1ª ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças**. João Pessoa: Arpoador, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FARIAS, Sandra Patrícia de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, Ronice Müller (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.a curiosidad

\_\_\_\_\_. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental**: análise do processo e do produto. 1999. 223 fls. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de Língua Materna – Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/nmfernandes.pdf>>. Acessado em: 22 jul. 2019

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura**, Dourados, nº 1, 2004. Disponível em: <[http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n1/inter\\_estudos/concepcoes.html](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html)> Acessado em: 09 jun. 2019.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <[http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf)> Acessado em: 21 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FINAU, Rossana Aparecida. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras**. 2004. 249 fls. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27868>>. Acessado em: 22 jul. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maly Magalhães. **Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, p. 7-20, 2005. Disponível em: <[https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23Joao\\_Geraldi.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23Joao_Geraldi.pdf)>. Acessado em: 13 jun. 2019.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GEZUELI, Zilda. A narrativa em língua de sinais: um olhar sobre classificadores. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.). **Estudos Surdos IV.** Petrópolis: Arara Azul, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **ERA – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol. 35, nº 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acessado em: 13 mar. 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal.** 1994. 206 fls. Tese. Livre-Docência em Psicologia Educacional – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251590>>. Acessado em: 22 jan. de 2019.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. **O panorama actual da educação de surdos:** na senda de uma educação bilíngue. 2010. Disponível em: <[http://www.exedrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu\\_pp\\_59-74.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu_pp_59-74.pdf)> Acessado em: de 21 jan. de 2019.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br>>. Acessado em: 12 set. 2018.

JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. **Australian Sign Language (Auslan): An Introduction to Sign Language Linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 24, nº 3, p. 139-152, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10594/10118>>. Acessado em: 25 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas [36], p. 175-195, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1606/1489>>. Acessado em: 17 jul. 2019.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)>. Acessado em: 24 jul. 2019.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 fls. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13914>>. Acessado em: 19 fev. 2019.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 67-94.

\_\_\_\_\_. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.117-134.

\_\_\_\_\_. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. In: **Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**, 1997, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Lítera Maciel, 1997, p. 20-26. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002964.pdf>> Acessado em: 16 set. 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção primeiros passos. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais**: relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. 149 fls. Dissertação. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, Curitiba, vol. 12, n. 2, p. 151-170, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095/34299>>. Acessado em: 10 mar. 2019.

MENDONÇA, Marcia. Texto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <[www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/texto](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/texto)>. Acessado em: 11 mar. 2019.

MOREIRA, Renata Lúcia. **Um olhar da semiótica para os discursos em Libras**: descrição do tempo. 2016. 207 fls. Tese. Doutorado em Semiótica e Linguística Geral – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-13022017-135649/pt-br.php>>. Acessado em: 22 jul. 2019.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2015.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. A Pedagogia visual na educação dos surdos: das possibilidades à realização. In: Encontro nacional de didática a práticas de ensino, **Livro 3 – Ebook**. Fortaleza: **Educe**, 2014. vol. 3, p. 614–625. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014>>. Acessado em: 20 jul. 2019.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Mãos ao Vento**. São Paulo: [s.n.], 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende Nunes; KRAMER, Sônia Kramer. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, nº 11, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/1624/1472>>. Acessado em: 10 jun. 2019.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A leitura no processo de formação de professores**: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia. 2010. 177 fls. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251472>>. Acessado em: 10 jun. 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

\_\_\_\_\_. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Secretaria da Educação/ CENP/CAPE/FDE, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 30, n. 2, p. 143-157, 2014a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acessado em: 10 jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua portuguesa para surdos. **Redefor Educação Especial e Inclusiva**. Unesp/NEaD/Redefor II, 2014b. [s.l.; s.n.]. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/252175>>. Acessado em: 29 jul. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras IV**. João Pessoa: UFPB, s/d. Disponível em: <[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/libras\\_iv\\_1462975207.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/libras_iv_1462975207.pdf)>. Acessado em: 11 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Língua brasileira de sinais II**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua\\_de\\_Sinais\\_II\\_para\\_publicacao.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf)>. Acessado em: 11 mar. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, Nídia de. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos; BORDAS, Miguel Angel Garcia. A educação do surdo e a pedagogia freiriana. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2009, Londrina. Anais... Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/009.pdf>>. Acessado em: 10 jan. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acessado em: 15 nov. 2018.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma Favorito. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. Campinas: Cefiel/Iel/Unicamp, 2009.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. **Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais**. 2011. 290 fls. Tese. Doutorado em Artes – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284471?mode=full>>. Acessado em: 21 de set. 2019

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STORTO, André Coutinho. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas**. 2015. 120 fls. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269685/1/CoutinhoStorto\\_Andre\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269685/1/CoutinhoStorto_Andre_M.pdf)>. Acessado em: 16 set. 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

SVARTHOLM, Kristina. Educação bilíngue para surdos na Suécia: teoria e prática. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L (Orgs.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Santos Ed., 2008. p. 119-144.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Fabio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana** – Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, vol. 7, nº 1, p. 253-269, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8943/7567>>. Acessado em: 12 mar. 2019.