

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Giselli Mara da Silva

LENDO E SINALIZANDO TEXTOS:
UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM
PORTUGUÊS DE UMA TURMA DE ALUNOS SURDOS

Belo Horizonte
2010

Giselli Mara da Silva

LENDO E SINALIZANDO TEXTOS:
UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM
PORTUGUÊS DE UMA TURMA DE ALUNOS SURDOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “*Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*”, de autoria da mestranda Giselli Mara da Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Castanheira – FAE/ UFMG - Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Ceris Salete Ribas da Silva – FAE/ UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino – FAE/ UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Danusa Munford – FAE/ UFMG

Prof. Dr. Adail Sebastião Rodrigues Júnior – Departamento de Letras/ UFOP

Prof^ª. Dr^ª Marlucy Alves Paraíso
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
FAE/ UFMG

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2010.

*À minha irmã Nena, por tudo que
representou em minha vida...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tantas bênçãos durante toda minha trajetória de pesquisa!

A minha família, por todo apoio, carinho e incentivo.

À Fê, pela compreensão e incentivo durante a execução deste trabalho de pesquisa.

A minha orientadora, Lalu, pela dedicação, pela tranquilidade e compreensão nos percalços enfrentados durante a realização deste trabalho.

Ao Carlos, por ter participado não só do processo de construção dessa pesquisa, mas em toda a minha história na educação de surdos.

À Beth, que teve (e tem) um papel especial em minha formação como educadora de surdos.

À Josi, por tudo que compartilhamos sobre o ensino de português para surdos.

À Dayse, com quem compartilhei alegrias e angústias durante a execução desta pesquisa e com quem muito aprendi sobre os surdos e a Libras.

Aos amigos que me acompanharam durante esta pesquisa – Alex, Tânia e Vivi.

A todos da escola onde realizei esta pesquisa, principalmente a professora de português e os alunos, que me acolheram em sua sala de aula.

A todos os surdos e intérpretes da primeira escola onde trabalhei e a todos os colegas do CAS-BH, com quem aprendi não só a Libras, mas sobre as formas de aprender dos sujeitos surdos.

À Elidéa, Rosana e Rômulo, do Núcleo de Libras da Letras, pelas discussões sobre a educação de surdos.

Aos colegas da Pós-Graduação da FAE-UFMG, especialmente a Patrícia, pelas leituras compartilhadas.

A todos os professores da Pós-Graduação, especialmente os professores da Linha Educação e Linguagem.

E a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem da leitura de textos em português a/ por alunos surdos usuários da Libras. A orientação teórico-metodológica adotada no desenvolvimento deste trabalho explora contribuições oriundas do campo de estudos da surdez, particularmente, aquelas que consideram os aspectos cognitivos, linguísticos e culturais pertinentes ao tema (QUADROS, 1997; BERNARDINO, 1999; BOTELHO, 2002; CHAVES, 2002; LODI; HARRISON, CAMPOS, 2002). Além disso, são exploradas contribuições conceituais da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002; ERICKSON; SCHULTZ, 2002), Etnografia Interacional (GREEN; BLOOME, 1995; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) e dos Estudos do Letramento (BLOOME, 1987, 1989; CASTANHEIRA *et. al.*, 2001; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) que favorecem a compreensão da leitura, da aprendizagem e das interações estabelecidas em sala de aula como fenômenos socialmente construídos. A partir desse quadro conceitual, desenvolveu-se um estudo de orientação etnográfica em uma turma de surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Esse estudo envolveu observação participante (SPRADLEY, 1980) e filmagens das aulas de português pelo período de um ano, durante o qual também foram realizadas entrevistas, filmagens das aulas e coleta de artefatos impressos que circularam entre os participantes do grupo observado. O processo analítico possibilitou a identificação de padrões interacionais relativos ao uso do português sinalizado e da Libras no processo de ensino da leitura e evidenciou como diferenças entre as duas línguas, sejam semânticas ou sintáticas, quando não explicitadas, podem criar dificuldades para a compreensão por parte dos alunos de textos escritos. Além disso, evidenciou como a construção dos significados para as práticas de letramento do grupo passa pelo trânsito entre as duas línguas durante as interações em sala de aula. As análises levaram também ao conhecimento das razões que fundamentam as escolhas da professora de que textos devem ser lidos pelos alunos e como eles devem ser trabalhados em classe. O estudo oferece subsídios para a reflexão de aspectos que precisam ser considerados para o favorecimento da compreensão de textos por parte de alunos surdos que têm a língua portuguesa como segunda língua.

Palavras-chave: educação de surdos, letramento, leitura, mescla linguística.

ABSTRACT

The object of study in this research is the processes of teaching-learning the reading of texts in Portuguese to / by deaf students using Brazilian Sign Language. Theoretical and methodological orientation adopted in the development of the present work explore contributions derived from the field of studies of deafness, particularly those that consider the cognitive, linguistic and cultural aspects appropriate to the theme (QUADROS, 1997; BERNARDINO, 1999; BOTELHO, 2002; CHAVES, 2002; LODI; HARRISON, CAMPOS, 2002). Also, conceptual contributions are explored from the Interactional Sociolinguistics (GUMPERZ, 2002; ERICKSON; SCHULTZ, 2002), Interactional Ethnography (GREEN; BLOOME, 1995; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) and Literacy Studies (BLOOME, 1987, 1989; CASTANHEIRA *et. al* 2001; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) that promote comprehension of the reading, learning and the interactions established in classroom as socially constructed phenomena. From this conceptual panel a study of ethnographic orientation classrooms composed by deaf students from Senior High School (9th grade of Ensino Fundamental in Brazil) in a Public School in Belo Horizonte city was developed. This study involved participant observation (SPRADLEY, 1980) and filming Portuguese Language classes within one year, during which interviews were also made, as well as filming some classes and collecting printed artifacts that permeate among the participants of the observed group. Analytical process made possible identifying interactional patterns relative to the use of signalized Portuguese and Libras in the reading teaching process and showed how differences between the two languages, either semantic or syntactic, when not made explicit may bring difficulties for the students' comprehension of written texts. Besides, it made clear how the construction of meanings for the literacy practices of the group passes by the transit of both languages during classroom interactions. The analyses also lead to knowing the motives which base the teacher's choice of which texts should be read by students and how they should be worked out during class. The study offers subsidy for reflection on aspects that need to be taken in consideration for optimization of text comprehension by deaf students who have Portuguese as a second language.

Keywords: Deaf Education, Literacy, Reading, Language Mixing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Sinal “TRISTE”.....	59
Figura 2	– Sinais relativos a “Eu respondo a você”.....	59
Figura 3	– Sinal relativo a “Você me responde”.....	59
Figura 4	– Frase em Libras “EU TRABALHAR NÃO”.....	68
Figura 5	– Sinal “ÁRVORE”.....	87
Figura 6	– Sinal “MAIS-OU-MENOS”.....	88
Figura 7	– Sinal “NÃO-TER”.....	88
Figura 8	– Sinal “O-I”.....	88
Figura 9	– Sinal “TRABALHAR”.....	89
Figura 10	– Sinal “ ₁ RESPONDER ₂ ”.....	89
Figura 11	– Sinal “ ₂ RESPONDER ₁ ”.....	89
Figura 12	– Sinal “AMIG@”.....	90
Figura 13	– Sinal “<POR QUE>?”.....	90
Figura 14	– Classificador “<UM-IR-EM-DIREÇÃO-A-OUTRO>”.....	91
Figura 15	– Registro de exercício no quadro.....	144
Figura 16	– Atividade com uso do dicionário.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Convenção de transcrição da LS 1.....	87
Quadro 2	–	Convenção de transcrição da LS 2.....	88
Quadro 3	–	Convenção de transcrição da LS 3.....	88
Quadro 4	–	Convenção de transcrição da LS 4	89
Quadro 5	–	Convenção de transcrição da LS 5.....	89
Quadro 6	–	Convenção de transcrição da LS 6.....	90
Quadro 7	–	Convenção de transcrição da LS 7.....	90
Quadro 8	–	Convenção de transcrição da LS 8.....	91
Quadro 9	–	Convenções de transcrição da LO.....	91
Quadro 10	–	Perfil dos alunos.....	96
Quadro 11	–	Horários de LP até 09/03/2009.....	99
Quadro 12	–	Horários de LP a partir de 10/03/2009.....	100
Quadro 13	–	Processo iterativo-responsivo.....	105
Quadro 14	–	Entrevista com a professora.....	107
Quadro 15	–	Panorama das aulas observadas.....	122
Quadro 16	–	Trabalhando formação de frases.....	127
Quadro 17	–	Processo de leitura em sala de aula.....	132
Quadro 18	–	Textos lidos pela turma.....	150
Quadro 19	–	Lendo e sinalizando o diálogo 1.....	158
Quadro 20	–	Lendo e sinalizando o diálogo 2.....	162
Quadro 21	–	(Re)Conhecendo palavras.....	167
Quadro 22	–	Explicando e sinalizando o diálogo.....	171
Quadro 23	–	Redefinindo o uso da Libras para ler o texto.....	177
Quadro 24	–	Sinalizando e encenando o texto.....	179
Quadro 25	–	Diferenças linguísticas entre Libras e LP.....	181
Quadro 26	–	Lendo e sinalizando a biografia.....	186
Quadro 27	–	Sinalizando a biografia para a turma.....	192
Quadro 28	–	Explicando a biografia.....	198
Quadro 29	–	Lidando com as diferenças entre Libras e português na “biografia”.	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASL – Língua de Sinais Americana
- EC – Estudos Culturais
- ES – Estudos Surdos
- FAE – Faculdade de Educação
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L1 – Primeira Língua
- L2 – Segunda Língua
- LE – Língua Estrangeira
- Libras – Língua de Sinais Brasileira
- LM – Língua Materna
- LO – Língua(s) Oral(is)
- LP – Língua Portuguesa
- LS – Língua(s) de Sinais
- PL2 – Português como Segunda Língua
- SW – Escrita de Sinais (*SignWriting*)
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	EDUCAÇÃO DE SURDOS E LETRAMENTO.....	18
2.1.	Práticas de letramento nas abordagens educacionais do Oralismo e da Comunicação Total.....	18
2.2.	O Bilinguismo dos surdos.....	24
2.2.1	O desenvolvimento do Bilinguismo e suas implicações.....	25
2.2.2	Inclusão escolar dos surdos.....	28
2.2.3	A importância da Libras para a criança surda.....	32
2.2.3.1	O acesso à Libras como primeira língua no ambiente escolar.....	36
2.2.4	O “lugar” do português no Bilinguismo.....	39
2.2.4.1	Uma nova proposta de ensino de português para surdos.....	41
3	LEITURA E SURDEZ.....	43
3.1	A leitura em língua portuguesa e as pessoas surdas.....	43
3.1.1	Aspectos sociais da leitura dos surdos.....	44
3.1.2	A relação da língua de sinais com a aprendizagem da leitura.....	47
3.1.3	A relação visual com a língua escrita.....	54
3.1.4	Processos cognitivos na leitura.....	55
3.2	A Libras e o processo de ensino da leitura para os surdos.....	58
3.2.1	Características da Libras.....	58
3.2.2	Mescla linguística e leitura.....	60
3.2.3	Ensino da leitura e análise linguística comparativa.....	64
4	LETRAMENTO E ETNOGRAFIA.....	69
4.1	Letramento e leitura como processos sociais.....	69
4.1.1	Participação no grupo e acesso às práticas de letramento.....	75
4.2	Etnografia Educacional.....	78
4.3	Transcrição dos dados.....	85
4.3.1	Transcrição das interações em Libras.....	85
4.3.2	Transcrição das interações em português.....	91
5	LÓGICA DE PESQUISA ADOTADA.....	93
5.1	Escolha do grupo a ser estudado.....	93
5.1.1	O grupo e a instituição.....	94
5.2	Observação participante na sala de aula.....	98
5.3	Processo iterativo-responsivo.....	102

5.4	Entrevistas.....	107
6	PRÁTICAS DE LEITURA NUMA TURMA DE SURDOS.....	121
6.1	A organização das aulas de língua portuguesa.....	121
6.2	Organização das práticas de leitura e participação pelo grupo.....	129
6.2.1	Textos escolhidos para as aulas de leitura.....	148
6.3	Análise das atividades de leitura.....	156
6.3.1	Lendo um diálogo.....	157
6.3.1.1	Sinalizando o diálogo.....	158
6.3.1.2	(Re)Conhecendo vocabulário.....	166
6.3.1.3	Explicando e sinalizando o diálogo.....	169
6.3.1.4	Encenando o diálogo para a turma.....	176
6.3.1.5	Usando a Libras para ler o texto de diferentes formas.....	180
6.3.2	Lendo uma “biografia”.....	183
6.3.2.1	Lendo e sinalizando a biografia.....	184
6.3.2.2	Sinalizando a biografia para a turma.....	190
6.3.2.3	Explicando a biografia.....	197
6.3.2.4	Lidando com as diferenças entre Libras e português.....	203
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
	REFERÊNCIAS.....	215

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 80 e, mais intensamente, a partir dos anos 90, com o desenvolvimento de pesquisas sobre as línguas de sinais (LS) e sobre a Língua de Sinais Brasileira (Libras) (FERREIRA-BRITO, 1993; FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004), além dos estudos sobre as crianças surdas e a comunidade surda, vem-se construindo um novo olhar sobre os surdos, ligado a uma perspectiva sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997)¹. Com essas mudanças, a situação linguística dos surdos vem sendo mais bem compreendida, sendo que a Libras é considerada a língua da comunidade surda brasileira e a primeira língua (L1), por direito, da criança surda. Esse novo olhar implica também um redimensionamento do lugar da Língua Portuguesa (LP) e de seu aprendizado. Essa língua passa a ser vista, no Bilinguismo², como a segunda língua (L2) a ser aprendida pela criança surda, como um instrumento de construção de sua inclusão.

Se na perspectiva bilíngue considera-se que, para o surdo, a Libras é sua L1 e a LP, uma L2 e que, portanto, tornar-se letrado em LP significa participar de práticas sociais de leitura e escrita numa L2, pode-se dizer que avançamos em algumas questões. A primeira e mais óbvia é o fato de que, enquanto em perspectivas de ensino anteriores, tais como o Oralismo e a Comunicação Total, a LP era o centro do trabalho educacional, no Bilinguismo, o ensino e a aprendizagem dessa língua ganham novos significados, considerando-se não a “deficiência”, mas a diferença da pessoa surda: diferença porque o surdo é falante de outra língua e porque, para ele, relacionar-se com a LP é estar em contato com a língua da maioria ouvinte, diferente de seu grupo social, os surdos.

Dentre os avanços concernentes às pesquisas na área, destacam-se as possibilidades de intercâmbio com os estudos em Linguística Aplicada ao Ensino de L2 e com os estudos do letramento dos grupos socioculturais ditos minoritários (como, por exemplo, os grupos indígenas). No entanto, apesar de se apontarem semelhanças entre o processo de letramento

¹ Na perspectiva sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997, 1998a, 1998b, 1999), ao usarmos o termo surdo, estamos nos referindo ao indivíduo que, independentemente do grau de surdez, faz parte de uma minoria linguístico-cultural, usuária da língua de sinais.

² As práticas de educação de surdos são relacionadas, geralmente, a três grandes abordagens educacionais: a) a que defende apenas o aprendizado da língua oral, o *Oralismo*; b) a que defende o aprendizado da língua oral e da língua de sinais, recorrendo à mescla das duas línguas e a diversos sistemas de comunicação (sejam naturais ou artificiais), a Comunicação Total; c) a que defende a aprendizagem da Libras como primeira língua e do português como segunda língua, isto é, defende o *Bilinguismo*.

do surdo e o de outras minorias linguísticas ou entre o processo de aprendizagem do português como segunda língua (PL2) dos surdos com o de pessoas ouvintes usuárias de outras línguas, os surdos apresentam algumas peculiaridades relativas à da surdez, ao uso de uma língua espaço-visual e a sua condição potencial de bilíngue.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/ aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos da modalidade e o acesso a elas pelo surdo (SALLES *et al.*, 2003, p. 115).

Do trecho acima citado, destaca-se o fato de a L1 do surdo ser uma LS – uma língua espaço-visual, com estrutura gramatical bem distinta das línguas orais-auditivas, organizada de forma simultânea e espacial (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004). Em geral, os surdos brasileiros iniciam seu contato com a língua escrita em eventos de letramento nos quais o material escrito está em LP, uma língua oral cujo sistema conceitual não corresponde ao sistema de sua L1 e cuja representação gráfica está relacionada à cadeia sonora da língua falada. Além disso, antes de aprender a LP escrita, os surdos geralmente ainda não aprenderam a escrever em sua L1, já que seu sistema de escrita ainda não é suficientemente difundido.

A partir dessa questão, podemos compreender melhor por que os surdos se relacionam com a escrita em LP de forma diferenciada, “interpretando-a” e se apropriando dela a seu modo, de acordo com suas vivências anteriores com a linguagem. Essa forma de se relacionar com a língua escrita se faz evidente na leitura de textos em LP, processo cuja construção de sentidos se faz mediada pela Libras (FERREIRA-BRITO, 1993; CHAVES, 2002; PEREIRA, 2002) e na materialidade do texto escrito pela pessoa surda, onde se constata marcas de sua diferença como falante de outra língua (BERNARDINO, 1999; COSTA, 2001; entre outros) .

Compreender essa relação do surdo com a LP foi um dos desafios encontrados por mim ao iniciar minha prática na educação de surdos. Meu primeiro contato com os surdos se deu em 2004 numa escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais onde era professora de LP. No início, não conhecia a Libras e os processos educacionais dos alunos surdos, sendo que os próprios surdos e os intérpretes de Libras-LP foram interlocutores essenciais na minha compreensão da educação de surdos. Em meu processo de aprendizagem da Libras e na busca por literatura na área, pude compreender como os surdos usam a Libras para se relacionar

com a língua escrita, inclusive na leitura de textos, e observar algumas implicações da mediação dessa língua nesse processo e as funções atribuídas a essa língua nas práticas de letramento dos alunos surdos.

Os surdos realizavam em sala de aula uma leitura lexicalizada, atribuindo a cada palavra do português um sinal da Libras e, não raras vezes, recorrendo ao intérprete para esclarecer o significado de alguma palavra desconhecida, perguntando “Qual é o sinal desta palavra?”, como se cada palavra da LP tivesse um correspondente exato em Libras. Tão logo desenvolvi um conhecimento básico sobre a Libras, observei que, mesmo quando a sinalização em LS produzia construções sem sentido, os alunos continuavam normalmente a leitura, cumprindo sua “tarefa escolar”.

Um exemplo disso era quando os surdos, confrontados com uma frase simples como “Eu tomei banho”, sinalizavam o verbo “tomar” como “beber”. Sempre buscava questioná-los sobre o significado do que sinalizavam: “Ah! Você toma banho e bebe a água do chuveiro ao mesmo tempo!”, o que traduzido pelo intérprete para a Libras ficava bastante engraçado. Logo os alunos percebiam o que eu estava colocando, mas a pergunta seguinte de algum dos alunos era inevitável: “*tomar* [palavra do português feita em datilologia] não seria o mesmo que *beber* [sinal realizado com a mão fechada e o polegar distendido em direção à boca]?”. Essa era uma situação corriqueira em sala de aula, para esses alunos o sentido estava lexicalizado e dizer-lhes o contrário era muitas vezes tirar-lhes a segurança que tinham na leitura de textos. Refletir sobre as experiências educacionais desses alunos foi muito importante para compreender que esse significado atribuído à leitura por esses alunos estava relacionado às práticas de leitura às quais tiveram acesso ao longo de sua escolarização, principalmente em práticas de leitura bimodal.

Muitos autores têm destacado o uso pelos surdos e o ensino dessa estratégia como um elemento que dificulta o processo de compreensão na leitura de textos em LP (BOTELHO, 2002; CHAVES, 2002, LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, entre outros). Botelho (2002) e Lodi, Campos e Harrison (2002) atentam para os aspectos relativos ao letramento dos surdos e os processos ideológicos e sociais por meio dos quais se constroem representações a respeito dos surdos e de sua linguagem que os impedem de uma aproximação dialógica com a língua escrita, o que fica visível – por exemplo – na leitura bimodal realizada pelos alunos que, não raras vezes, resulta em construções sem sentido em Libras. Relativamente a outros aspectos

da leitura, tais como os processos cognitivos, temos ainda poucas pesquisas. Um exemplo é a pesquisa de Chaves (2002), em que a autora, preocupada em compreender os processos de construção de inferências, observa a relação do surdo com a leitura de textos e seus processos cognitivos. Tem-se destacado também a relação entre a fluência na LS e a fluência na leitura, temática de algumas pesquisas norte-americanas (HOFFMEISTER, 2000; STRONG; PRINZ, 2000). Todas essas pesquisas apontam para a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura de uma L2 para os surdos.

Assim, pode-se afirmar que são inúmeros os desafios encontrados pelos surdos e seus professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura e necessitamos avançar nas discussões, buscando formas de compreender esse processo de aprendizagem escolar da leitura. Como afirma Bloome (1987), um dos compromissos da Etnografia é documentar a história dos grupos minoritários e conhecer o que realmente acontece no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, apesar de hoje a educação bilíngue para surdos estar em plena difusão, faltam trabalhos que abordem como as práticas de ensino têm sido consolidadas e como o acesso às duas línguas tem sido construído localmente no cotidiano da sala de aula. Assim, nesta dissertação, pretende-se examinar como alunos surdos e sua professora ouvinte, ambos usuários da Libras, ao longo das interações na sala de aula, constroem os significados para as práticas de leitura e lidam com as duas línguas (Libras e LP).

A proposta desta dissertação, então, ganha significado particular, na medida em que se busca refletir sobre questões cotidianas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da leitura pelo surdo, questões essas que haviam emergido na minha prática como professora de LP para surdos e se redimensionaram durante o processo de coleta e análise de dados nesta pesquisa. Além disso, acredito que vem em busca de se construir parte da(s) resposta(s) aos questionamentos de vários professores de surdos, com os quais tive contato nos cursos de capacitação de professores de LP para surdos em que atuei³. Com o desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se contribuir também para uma melhor compreensão de alguns aspectos da sala de aula de surdos, do ensino de PL2 para surdos, contribuindo assim para os estudos de sala de aula, com as pesquisas em Letramento, em Linguística Aplicada ao ensino de L2 e com os Estudos Surdos.

³ Atuei na formação de professores de LP para surdos no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-BH, um órgão ligado à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Para construir o relatório de pesquisa, buscando responder à questão colocada acima, proponho a seguinte organização para a dissertação: nesta introdução, fiz uma sucinta apresentação da temática, seguida da justificativa da pesquisa. A seguir, apresento esquematicamente o conteúdo de cada capítulo.

O referencial teórico-metodológico adotado foi dividido em três capítulos – capítulos 2, 3 e 4. No capítulo 2, além de descrever sucintamente as abordagens mais comuns na Educação de Surdos – o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, discuto a situação atual da Educação de Surdos com o processo de inclusão educacional, focando mais especificamente no ensino de LP e nas práticas de letramento nas escolas que atendem alunos surdos. A abordagem de tais temas justifica-se pela necessidade de contextualizar a educação de surdos mais amplamente, de forma a permitir a reflexão e a associação entre processos ocorridos no cotidiano da sala de aula pesquisada e tais processos educacionais.

Já no capítulo 3, inicialmente faço uma revisão de alguns trabalhos sobre o letramento dos surdos e seu processo de ensino-aprendizagem da leitura, recorrendo também a algumas pesquisas sobre leitura em L2 e/ou língua estrangeira (LE). Numa segunda parte do capítulo, desenvolvo uma reflexão sobre a leitura na sala de aula de surdos, observando-se os processos de mescla linguística e a importância da relação entre leitura e análise comparativa entre línguas no ensino da LP para surdos. O objetivo desse capítulo é lançar luz sobre alguns elementos do processo de ensino-aprendizagem da leitura para/ pelos surdos que se evidenciaram no processo de análise das interações ocorridas na sala de aula pesquisada.

No capítulo 4, discuto conceitos centrais que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa. O referencial teórico-metodológico adotado constitui-se nos conceitos de Letramento e da Leitura como processos sociais e na Etnografia Educacional. Ao final do capítulo, descrevo e ilustro as convenções de transcrição utilizadas para registro das interações em português e em Libras. No capítulo 5, apresento a lógica de pesquisa adotada, buscando dar a conhecer o processo por meio do qual se foi delineando esta pesquisa. Para isso, comento inicialmente a escolha dos participantes e, em seguida, apresento esses participantes e a instituição onde realizei a pesquisa. Apresento também uma reflexão sobre a entrada em campo e o processo iterativo-responsivo construído.

O capítulo 6 foi dividido em duas partes. Na primeira parte, apresento, de forma geral, as aulas de Língua Portuguesa na turma pesquisada, examinando-se como as aulas são organizadas e distribuídas em torno de três eixos – leitura de textos, produção de textos e estudo de gramática. Em seguida, procede-se à discussão sobre as aulas de leitura, considerando-se como o grupo organiza e participa de práticas de leitura em sala de aula e quais textos são lidos nessa turma. Na segunda parte do capítulo, são realizadas as microanálises dos eventos de leitura em sala de aula. No capítulo final, apresento as considerações finais, sintetizando aspectos importantes evidenciados durante a análise e algumas de suas implicações para a educação de surdos.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E LETRAMENTO

Como toda a história dos “deficientes”, a história da educação de surdos também “começa” de uma perspectiva que tem como pressuposto a natureza não-educável do surdo, a qual perdura até o século XVI, quando surgiram as primeiras iniciativas de educação de surdos⁴. Desde essa época até os dias de hoje, inúmeras mudanças ocorreram não só na Educação de Surdos, mas nos paradigmas educacionais de forma mais ampla, nas pesquisas em Educação e em Linguística, mudanças essas que certamente incidiram também sobre a Educação de Surdos como campo específico.

Passando pela apresentação do Oralismo e da Comunicação Total, em direção a uma discussão do Bilinguismo, pretendo então, neste capítulo, além de apresentar sucintamente tais abordagens, discutir a situação atual da Educação de Surdos, focando mais especificamente no ensino de LP e nas práticas de letramento⁵ nas escolas que atendem surdos.

2.1 Práticas de letramento nas abordagens educacionais do Oralismo e da Comunicação Total

Identificamos hoje três grandes abordagens educacionais na Educação de Surdos: a) a que defende apenas o aprendizado da língua oral, o *Oralismo*; b) a que defende o aprendizado da língua oral e da língua de sinais, recorrendo à mescla das duas línguas e a diversos sistemas de comunicação (geralmente, artificiais), a *Comunicação Total*; c) e a que defende a aprendizagem da Libras como L1 e do português como L2, respeitando as especificidades linguísticas e culturais do aluno surdo, o *Bilinguismo*. Abaixo descrevo sucintamente o Oralismo e a Comunicação Total, destacando-se as práticas de letramento vigentes nessas abordagens.

⁴ “Já no século XVI, alguns surdos filhos de famílias nobres haviam sido ensinados a falar e a ler, graças a muitos anos de ensino, para que pudessem ser reconhecidos como pessoas pela lei (os mudos não eram reconhecidos) e herdar os títulos e a fortuna da família. Pedro Ponce de León na Espanha quinhentista, os Braidwoods na Grã-Bretanha, Amman na Holanda na e Pereire e Dechamps na França, foram, todos educadores ouvintes que com maior êxito procuram ensinar surdos a falar” (SACKS, 1998, p. 27-8).

⁵ De acordo com Soares (2003b), designam-se práticas de letramento “tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ ou da escrita naquela particular situação” (p.105).

Pode-se dizer que o Oralismo se estabeleceu como abordagem educacional no Brasil em 1911, quando “o INES [Instituto Nacional de Educação de Surdos], seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas” (GOLDFELD, 2002, p. 32). Segundo essa abordagem, o surdo deve aprender a falar oralmente para se integrar à comunidade ouvinte. Subjazem a essa abordagem uma concepção de língua como estrutura, como regras gramaticais (GOLDFELD, 2002, p. 90), além de uma perspectiva clínico-terapêutica da surdez, o que traz sérias implicações para a educação da pessoa surda.

Nessas condições, o ensino de LP para surdos estava completamente vinculado à ideia de aprendizagem de regras e da normalização da fala e da escrita do surdo, que seriam marcas de sua “deficiência linguística”. O conteúdo a ser trabalhado e a metodologia utilizada pelo professor nas aulas de LP estavam diretamente ligados às determinações do fonoaudiólogo, ou seja, o ensino de LP estava a serviço da aprendizagem da oralidade, o que determinava desde a escolha de textos artificiais, que continham a repetição de um determinado grafema (correspondente a um fonema), até as formas de interação em sala de aula, que deveriam privilegiar, independentemente das circunstâncias, a comunicação oral e a repetição como estratégia de memorização da língua a ser aprendida.

Os tipos de texto ou estratégias didáticas utilizadas pelos educadores e/ou profissionais oralistas podem configurar também práticas de educadores de ouvintes, como podemos refletir com base na citação abaixo.

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e a aprovação na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20) (grifos da autora)

No entanto, como se pode constatar, as escolas para surdos ainda apresentam mais um complicador: “as atividades nas escolas de surdos têm sido historicamente centradas no ensino da fala, e não no da leitura e escrita” (BOTELHO, 2002, p. 66). “Treinados” para o ensino da fala, os professores das escolas especiais eram levados a assumir as mais diversas funções relacionadas ao objetivo de desenvolver a fala no “deficiente auditivo” (treinamento individual ou coletivo da fala, professor de ritmo, etc.), já que se considerava que educar o surdo seria ensinar a ele a LO, a única modalidade de língua legitimada. Estavam presentes no cotidiano escolar diferentes recursos tecnológicos de amplificação de sons, chegando à

utilização em salas de aula de microfones e fones de ouvido por meio dos quais professor e aluno iriam se comunicar.⁶ Segundo Botelho (1998a, p.35), o “trabalho escolar proposto pelo Oralismo se divide, nas escolas especiais, entre o ensino da fala e treinamento auditivo, e a escolarização. Contudo, aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever”, o que se traduz em currículos mínimos. Segundo essa autora, essa valorização do trabalho terapêutico se deve à visão clínico-terapêutica da surdez vigente no Oralismo.

Segundo Skliar (1997), no modelo clínico, a surdez é vista como patologia, como déficit biológico, visão que se traduz em estratégias pedagógicas de índole reparativa e corretiva. Nessa perspectiva, a surdez torna-se medicalizada e os surdos são arrancados do contexto da escola, da pedagogia, para transitarem no âmbito da medicina, o que implica

[...] dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 1997, p. 113).

Outros elementos que podem indicar alguns princípios da educação oralista são os materiais didáticos utilizados. Podemos confirmar a constatação de que a educação do surdo estava a serviço da aprendizagem da fala e, conseqüentemente, também o estariam as atividades de leitura e escrita, como se pode observar, por exemplo, nos títulos das cartilhas publicadas para a alfabetização do surdo, apresentadas por Costa (1994, p. 37): “Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas: o ensino da articulação (Nan, 1957), Eu vou falar: para o ensino da fala aos deficientes auditivos (Albuquerque, 1973) e Posso falar (Couto, 1979)”. Se víssemos tais títulos sem a explicação prévia de que tais obras eram cartilhas de alfabetização, com certeza poderíamos inferir se tratarem de livros com o objetivo exclusivo de apresentar atividades para o desenvolvimento da fala.

A ideia de a leitura e a escrita serem atividades a serviço da fala fica explícita também no relato abaixo feito por Costa (1994), em que se ressaltam os resultados de um programa de leitura e escrita para “deficientes auditivos” baseado no ensino de categorias:

Um fato ocorrido com um dos alunos e relatado por sua genitora mostra como o ensino da leitura e da escrita favoreceu o aspecto léxico desse aluno. [...] Em dado momento [de um passeio] surgiu um caminhão carregado de mangas. O deficiente auditivo, participante do estudo, ao vê-lo, falou: “Banana”. A genitora, observando a

⁶ Essas informações foram obtidas em conversa informal com uma professora de surdos, que viveu o período de vigência do Oralismo numa escola especial em Belo Horizonte.

nomeação inadequada, procurou imediatamente falar o nome correto, repetindo-o várias vezes. Por ser um vocábulo desconhecido, houve dificuldade [...] a genitora da criança explicou que procurou caneta e papel para grafar a palavra “manga”. A partir desse momento, a criança passou a falar a palavra “manga”, aplicando-a adequadamente. (COSTA, 1994, p. 74)

No relato acima, como se pode ver, ressalta-se o fato de a leitura e a escrita favorecerem a aprendizagem do léxico da LP. A mãe do aluno, ao pronunciar a palavra “manga”, que seria uma palavra nova para o surdo, recorre à escrita da palavra para que este possa aprender a pronunciá-la. Durante o relato da autora, fica evidente a importância do uso da escrita como apoio à aprendizagem da fala, não se ressaltando o uso das funções da escrita para o aluno surdo em situações sociais diversificadas.

Além dessa visão, Silva (2005), em sua pesquisa sobre as representações de professores, pais e alunos sobre seu processo de letramento, também constata a visão da escrita como “salvadora”: para as mães e a professora, já que o surdo não fala, então deve ler e escrever para buscar um canal efetivo de comunicação (p. 123)

Todas essas concepções do Oralismo começam a ser questionadas com o desenvolvimento das pesquisas em LS e, segundo Botelho (1998a) com a insatisfação de educadores americanos com os resultados dos alunos em linguagem oral, leitura e escrita. Assim, a partir da década de 1970, inicia-se nos Estados Unidos a difusão de uma nova abordagem educacional, a Comunicação Total.

Algumas práticas pedagógicas, comuns no Oralismo, continuaram presentes na educação de surdos apesar das mudanças trazidas pela abordagem da Comunicação Total, que se instaura no Brasil, na década de 80. Passa-se a propor a utilização de vários recursos para se efetivar a comunicação com a pessoa surda: fala, leitura labial, escrita, dramatização, mímica, desenhos, etc. Com relação ao uso das línguas, houve a criação de sistemas artificiais que misturam LS e LO:

[...] português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais) (GOLDFELD, 2002, p. 40).

Nessa abordagem, a prática do bimodalismo, uso simultâneo de duas línguas de modalidades⁷ diferentes, aparenta uma aceitação da LS. No entanto, a proposta da Comunicação Total somente escamoteava a permanente não-aceitação dessa língua, como nos alerta Ferreira-Brito (1993): “sinais representam para elas [os educadores adeptos da Comunicação Total] apenas um meio, mas não o objetivo. Eis porque consideramos estes educadores como oralistas dissimulados” (p. 8). Os professores passaram a utilizar simultaneamente a LS e a LO, o que dificultou ainda mais a aquisição da Libras pelos alunos e ocasionou sérias consequências na aprendizagem da LP, já que prejudicava ainda mais o acesso do surdo aos usos comunicativos de ambas as línguas, a LS e a LP, como critica Svartholm.

E ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais pinçadas de outra. Então, por que deveríamos esperar que uma criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados? (SVARTHOLM, 1998, p. 38)

Diante do uso da mescla das duas línguas ou de sistemas artificiais, os alunos surdos continuaram privados de um processo de aquisição de linguagem que possibilitasse sua interação em contextos diversos, com uma comunicação efetiva e satisfatória para o aluno surdo.

A Suécia, famosa pelos avanços na Educação Bilíngue para surdos, também adotou a Comunicação Total na década de 70. No entanto, os objetivos pretendidos com as estratégias propostas pela Comunicação Total não foram alcançados, pois as pessoas que haviam aprendido “uma língua de sinais sueca”, que seria o sueco sinalizado, não conseguiam se comunicar com os surdos. Segundo Svartholm (1999, p. 16) “a explicação para a causa deste uso simultâneo da fala e sinais não funcionar como esperado veio mais tarde, com o conhecimento obtido através de pesquisas sobre a língua de sinais da comunidade dos surdos”. Ao se desenvolverem pesquisas sobre a língua da comunidade surda sueca e outras LS, os pesquisadores da área começam a se conscientizar das impossibilidades de se utilizarem as duas línguas ao mesmo tempo.

⁷ “As línguas podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais. As *línguas* são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não-grafada (não-escrita) é a audição e a forma de reprodução não-escrita é a oralização. [...] as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual” (FERNANDES, 2003, p. 17).

Além disso, passa-se a se questionar o que realmente era compreendido pelos surdos a partir dessa forma de comunicação: “‘Estou morrendo de frio’ em português sinalizado faria supor que há alguém à beira da morte em razão do clima” (BOTELHO, 1998a, p. 39). O bimodalismo opera com a ideia de uma correspondência biunívoca entre o léxico da LS e o da LO, como se a cada palavra da LS houvesse uma palavra correspondente na LO, ou vice-versa. Tal perspectiva teve sérias consequências nas formas através das quais os surdos concebiam ou concebem a leitura e a escrita.

Atualmente, mesmo numa época em que consideramos significativa a difusão da educação bilíngue, não se pode afirmar que as práticas oralistas ou as vinculadas ao bimodalismo foram banidas da educação de surdos. Provavelmente os alunos que conheci na escola, onde iniciei minha experiência na educação de surdos, e os surdos participantes dessa pesquisa já haviam vivenciado situações de aprendizagem vinculadas a tais práticas em diferentes períodos de sua trajetória escolar, o que era visível nas estratégias utilizadas por esses alunos nas atividades de leitura e escrita e no sentido que atribuíam a essas práticas. Considero então que essas estratégias e os sentidos atribuídos pelos surdos às práticas de letramento informam das oportunidades de participação em eventos de letramento às quais esses alunos tiveram acesso.

Segundo Botelho (2002), ainda hoje as escolas de surdos assimilam rituais da escola de ouvintes relacionados à oralidade, tais como a leitura oral. Mesmo percebendo o desconforto dos alunos surdos com relação a esse tipo de leitura, a professora entrevistada por essa pesquisadora justifica sua prática pela necessidade de se desenvolver a oralidade, já que a maioria das pessoas não sabe a LS (p. 91-92). Além disso, percebem-se as contradições existentes nessa prática, a partir de depoimento de surdos e de seus pais:

Os surdos aprendem, assim, o quanto a oralidade agrada o ouvinte; e porque querem ser como ele, ou se verem livres dele, assimilam o funcionamento de rituais escolares, embora eventualmente sejam flagrados: “Ricardo dispara na leitura, não tá entendendo nada, tá lendo só pra ficar livre (BOTELHO, 2002, p. 93).

Segundo Fernandes (1999, p.64), a importância da oralidade é um pressuposto presente até hoje nas escolas de surdos, o que acaba por ocasionar no aluno surdo uma sensação de distanciamento em relação à escrita, já que, além de ser a língua do outro ouvinte, a qual é obrigado a aprender, o surdo ainda experimenta a sensação de limitação sensorial na aprendizagem da fala.

Hoje não temos proibições com relação à utilização de “gestos” nas escolas, como no período de vigência do Oralismo, no entanto, o objetivo primordial da educação de surdos na visão de muitos educadores e pais ainda é a oralidade. Silva (2005), examinando as representações sobre a surdez de pais, alunos e professores, traz como exemplo o fato de que os pais de surdos muitas vezes veem a LS apenas como uma “ponte” para se chegar à oralidade:

Assim, a mãe aprende LIBRAS, mesmo considerando-a algo estranho, se isso lhe der a oportunidade de “normalizar” a vida de seu filho, como apontaram alguns dos registros trazidos nesse trabalho. Novamente vem a questão do bilingüismo de transição no qual se estabelece que a LIBRAS é importante numa certa fase da vida escolar do surdo e, assim, por mais saliente que a LIBRAS fique na vida do aluno surdo, é sempre vista por mães e professores como uma passagem para algo que deve aparecer: a fala ou pelo menos a escrita do português (SILVA, 2005, p. 166).

Por vários motivos, ainda predominam os discursos oralistas e clínicos na área da surdez, e os surdos, atualmente, se veem expostos a práticas de letramento escolar que, não raras vezes, lhes tiram a oportunidade de participarem como sujeitos de linguagem nessas práticas, seja em qual ambiente for. Apesar disso, no momento atual, vislumbramos várias possibilidades de mudança com a difusão de uma educação bilíngue para alunos surdos, tema que tratarei na seção seguinte.

2.2 O Bilingüismo dos Surdos

Nesta seção, pretendo apresentar o Bilingüismo dos Surdos, iniciando com a discussão de fatores que contribuíram para seu desenvolvimento e difusão no Brasil, tais como os movimentos políticos dos surdos, as pesquisas sobre as LS e sobre crianças surdas, entre outros. Apresento também diversos aspectos que engendram a educação bilíngue para surdos, inclusive a atual proposta de inclusão escolar desses alunos. Em seguida, discuto a importância da Libras para a pessoa surda e o acesso a essa língua na escola e abordo o ensino da LP para surdos e os significados que essa língua ganha na educação de surdos numa perspectiva bilíngue.

2.2.1 O desenvolvimento do Bilinguismo e suas implicações

A compreensão e o debate sobre a situação linguística dos surdos sempre vem atrelada a uma discussão sobre sua educação, já que, em muitos casos, o contato dos surdos com as línguas se efetiva nas escolas. No entanto, precisamos compreender o Bilinguismo dos surdos para além do ambiente educacional, apesar da importância da escola como ambiente de contato surdo-surdo. Ferreira-Brito (1993) relata, no início de sua pesquisa sobre a LS no Brasil, seu primeiro contato com surdos em clubes de surdos nos quais as interações se estabeleciam por meio da LS. Os clubes de surdos, associações, federações, que se constituem como movimentos políticos desse grupo, foram muito importantes para congregação dos surdos e seu fortalecimento político, o que teve grande impacto na construção do Bilinguismo e na aprovação de leis que reconhecessem a Libras como língua dessa comunidade. Assim podemos compreender que o Bilinguismo está associado à insatisfação dos surdos de verem sua língua proibida no ambiente educacional (GOLDFELD, 2002, p.108), sendo que uma das grandes conquistas dos surdos foi a oficialização da Libras como língua da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº10.436 de 22 de abril de 2002 e do decreto que a regulamenta, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Além da atuação da comunidade surda, foram importantíssimas as pesquisas sobre as LS para se comprovar o *status* linguístico dessas línguas e para se conhecerem suas estruturas, colocando por terra a premissa que subjaz ao bimodalismo (utilizado na Comunicação Total) de que as LS seriam línguas incompletas (FERREIRA-BRITO, 1993). Referindo-se ao trabalho pioneiro⁸ de William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), Sacks reafirma as mudanças que propiciaram o trabalho desse linguista.

Porém, poucos anos depois, graças aos trabalhos de Stokoe, todo o clima da opinião pública mudara, e uma revolução – uma dupla revolução – estava em processo: uma revolução científica, atentando para a língua de sinais e seus substratos cognitivos e neurais, como ninguém jamais pensara antes em fazer, e uma revolução cultural e política (SACKS, 1998, p. 90).

Essa revolução “cultural e política” de que fala Sacks propiciou a compreensão da importância da LS para a comunidade surda, como grupo minoritário e de seus direitos linguísticos. Além disso, a “revolução científica” gerada pelos estudos de Stokoe

⁸ O marco inicial dos estudos científicos sobre as LS só ocorreria em 1957, quando William Stokoe recebe financiamentos para pesquisar a ASL.

possibilitou, além do conhecimento das estruturas da LS, a relação entre o uso dessa língua e os processos cognitivos, o que foi importantíssimo para compreendermos o papel da LS no desenvolvimento da criança surda, o que tratarei a seguir.

Foram essenciais também as pesquisas sobre a aquisição da Libras como língua materna (LM) de surdos filhos de surdos. Essas pesquisas, que se desenvolveram quase paralelamente aos estudos sobre as LS nos Estados Unidos⁹, apontam semelhanças no processo de aquisição das LS pelas crianças surdas e o de aquisição da LO pelas crianças ouvintes e corroboram a comprovação do *status* linguístico das LS de forma bastante significativa. Esses estudos possibilitaram também indagações a respeito de “possíveis limitações” trazidas pela surdez, já que, como vimos anteriormente, nas abordagens do Oralismo e da Comunicação Total, os surdos eram vistos como “deficientes linguísticos”. No entanto, essas crianças surdas filhas de surdos, com a aquisição da LS na mais tenra infância, tinham a possibilidade de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, diferentemente das crianças surdas sem acesso à aquisição de linguagem na infância. O que essas pesquisas possibilitaram foi a compreensão de que a surdez em si não trazia limitações linguísticas ou cognitivas para as crianças; o que trazia essas limitações era a falta de uma linguagem adquirida nas interações sociais nos primeiros anos de vida.

Todas essas pesquisas e a luta da comunidade surda foram decisivas para que se desenvolvesse no Brasil e em outros países a proposta de uma educação bilíngue para surdos, em que a LS fosse considerada a L1 da pessoa surda e a LO, a L2. No entanto, constata-se que o Bilinguismo é um fenômeno que não pode ser compreendido unicamente a partir da consideração da competência linguística dos indivíduos em duas línguas. Megale (2005), apoiando-se em Harmers e Blanc (2001), afirma que “bilingüismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, inter pessoal, inter grupal e social”. Assim, ao considerarmos o Bilinguismo dos surdos, precisamos refletir sobre vários aspectos – a competência nas duas línguas, o *status* atribuído a essas línguas nos mais diversos espaços, ou seja, a “localização política da educação bilíngue para surdos” nos dizeres de Skliar (1999). Esse autor atribui ao termo “política” um duplo sentido: “o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o

⁹ “No Brasil, a língua de sinais começou a ser investigada na década de 80 (Ferreira-Brito, 1986) e a aquisição dessa língua, nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995)” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 20).

‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (SKLIAR, 1999, p.7).

A análise de Skliar (1999) caminha em direção a uma discussão da educação de surdos e das representações da surdez, algumas dessas atreladas ao discurso da deficiência, que medicaliza a surdez apagando sua diferença, e levam à construção de uma educação bilíngue que se faz como “ideário pedagógico”, no qual as línguas são institucionalizadas. Nesse sentido, o autor também alerta para a significação da aprendizagem da LP como processo de normalização: “desenvolve-se a idéia errada e sobretudo perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para poder ser como os ‘demais’, como a ‘norma’” (SKLIAR, 1999, p.10). Além disso, restringe-se o uso da LS como instrumento a ser utilizado para se aprender a LP.

Mais do que o ensino das duas línguas (ou sua utilização pela comunidade surda em outros espaços), o Bilinguismo vem propor então um novo olhar sobre a pessoa surda e a LS utilizada nas comunidades surdas, vendo-a como pertencente a um grupo sociocultural - as comunidades surdas, como usuária de uma língua espaço-visual, como sujeito que se constitui na formação de sua identidade surda e de suas experiências visuais. Tais características, segundo Skliar (1998a, p. 5) “determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos”. No entanto, esse mesmo autor nos adverte que

não se trata somente de quanto nos distanciamos dos modelos clínicos, mas de quanto nos aproximamos realmente dos modelos antropológicos. Em outras palavras: uma certa ruptura com a ideologia dominante – o oralismo – não pressupõe necessariamente uma definição antropológica da surdez em todas as suas dimensões e até suas últimas consequências teóricas (SKLIAR, 1998a, p. 216, tradução nossa).¹⁰

Sendo assim, um novo olhar sobre os surdos é algo a ser construído dia a dia e exige mais do que mudanças metodológicas, trazendo consequências nos mais diversos níveis de construção de uma escola para os surdos. Botelho (1998a), ao discutir a educação bilíngue para surdos, apresenta alguns “pilares” que devem ser considerados na construção dessa educação, tais como as pesquisas em LS, a formação de professores surdos e de professores para surdos, a participação da comunidade surda e das associações de pais entre outros.

¹⁰ No original: “[...] no se trata sólo de cuánto nos alejamos de los modelos clínicos sino de cuánto nos aproximamos realmente a los modelos antropológicos. En otras palabras: una cierta ruptura con la ideología dominante – el oralismo – no presupone necesariamente una definición antropológica de al sordera en todas sus dimensiones y hasta sus últimas consecuencias teóricas” (SKLIAR, 1998a, p. 216).

Infelizmente podemos dizer que no Brasil ainda estamos iniciando esse processo e que alguns fatores, tais como a participação dos pais e da comunidade, são questões que não só a educação de surdos precisa enfrentar, mas a educação brasileira de forma geral. No caso da instituição onde se realizou esta pesquisa, pode-se dizer que se busca, em alguns aspectos, garantir uma educação bilíngue – com professores usuários da Libras, instrutor¹¹ surdo, possibilidade de interação entre esses surdos. No entanto, a participação do instrutor surdo e da comunidade surda na escola ainda é bastante superficial, não há profissionais surdos graduados na instituição, entre outros, o que aponta para a necessidade de se avançarem em alguns aspectos no processo de construção de uma educação bilíngue.

2.2.2 Inclusão escolar dos surdos

Ao mesmo tempo em que se desenvolviam pesquisas sobre as LS e a comunidade surda atuava em defesa de seus direitos, o que, de alguma forma, possibilitou o desenvolvimento do Bilinguismo; vemos também, desde a década de 90, desenvolverem-se intensamente os movimentos inclusivos, em prol de uma Educação para todos (MANTOAN, 2002).

Segundo Skliar (1998, 1999), a Educação de Surdos está atrelada ao discurso da Educação Especial, já que historicamente os surdos foram considerados “deficientes auditivos” e, no espaço das escolas especiais, sua escolarização esteve atrelada a práticas clínicas. No momento da inclusão, os alunos surdos, “considerados pessoas com deficiência”, estão inseridos também no público ao qual se destinam tais políticas, participando, portanto, do processo de inclusão em escolas comuns. No entanto, essa proposta de inclusão vem sendo continuamente discutida pelos surdos e por muitos pesquisadores, que contestam uma educação supostamente “igualitária”, apagando a diferença dos surdos.

O que se questiona não é a proposta de inclusão educacional e todo seu ideário que propõe o respeito à diferença como elemento enriquecedor do processo educacional, a solidariedade entre educandos e entre educandos e educadores, a igualdade de direitos entre quaisquer

¹¹ Geralmente, faz-se a seguinte distinção: “os instrutores de Libras são aqueles que foram capacitados para exercer a função, diferentemente dos professores de Libras que têm formação superior e/ ou habilitação em nível superior, fornecida pelos órgãos competentes, para o ensino da Libras” (MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação, 2008, p.19).

cidadãos, entre outros. A oposição se faz à forma como se tem feito essa inclusão, questionando-se o conceito de que “inclusão” seria estar no mesmo espaço que os outros alunos, no caso dos surdos, alunos surdos e ouvintes numa mesma classe. Além disso, como afirma Lacerda (2006), referindo-se a Laplane (2004 *apud* LACERDA, 2006), o discurso da inclusão não pode se fechar sobre si mesmo, como se a inclusão em si já trouxesse benefícios para todos os participantes, alunos com ou sem deficiência.

O primeiro questionamento à proposta de inclusão escolar de alunos surdos feito por alguns autores remete às políticas inclusivas propostas pelo MEC e à Declaração de Salamanca, documento que já previa a necessidade de se constituírem turmas para alunos surdos devido a sua especificidade linguística. Estando a política de inclusão educacional do MEC baseada neste documento, por que tal item não foi considerado?

Ao analisar os itens 9 e 21 da Declaração de Salamanca, é possível depreender que essa inserção pode se dar, também, em escolas públicas só para surdos, em respeito às suas especificidades linguísticas, conforme registrado no item 21 do documento: “Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (1994:30). (LEITE, 2005, p.12)

Essa referência à Declaração de Salamanca também é feita por Perlin e Strobel (2008), pesquisadoras surdas que também criticam os “defensores” da inclusão que desconsideram as especificidades dos alunos surdos, principalmente o uso da LS no ambiente escolar e sua importância para os alunos surdos.

Muitos especialistas alimentam os discursos de inclusão; sem perceberem as consequências deste processo que só tem contribuindo mais ainda para a frustração educacional dos sujeitos surdos. Estes especialistas não têm nenhuma experiência na prática em sala de aula com os sujeitos surdos acabando em colocarem-nos no mesmo patamar dos deficientes visuais, deficientes mentais e outros, sem se dar conta que os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia (PERLIN; STROBEL, 2008, p.38).

Podemos perceber, no questionamento que fazem essas pesquisadoras, a oposição à inclusão dos alunos surdos em escolas comuns sem se considerarem suas especificidades linguísticas e culturais, o que acaba por evidenciar o confronto entre duas visões: uma que defende a inclusão dos surdos juntamente com os outros grupos de pessoas com deficiência; e outra que defende a construção de uma escola para os surdos, como minoria linguística, assim como acontece, por exemplo, com os indígenas.

O questionamento da inclusão dos surdos passa também pela reflexão sobre a forma como a especificidade lingüística dos surdos é atendida nas políticas inclusivas. Leite (2005), em seu estudo sobre o intérprete educacional, indaga se a simples presença do intérprete de Libras garantiria o acesso do aluno surdo aos processos de ensino-aprendizagem numa escola para ouvintes. Inicialmente, essa autora faz uma reflexão sobre esse profissional, que muitas vezes não tem uma formação adequada na área da tradução-interpretação e ainda atua no espaço educacional onde se desenrolam processos altamente complexos nas interações em sala de aula durante as relações de ensino-aprendizagem.

Leite (2005) ainda destaca a falta de acesso à LS no ambiente da escola inclusiva, onde não se oferecem possibilidades para as crianças surdas adquirirem a LS, o que conseqüentemente dificulta o trabalho do intérprete que se vê diante de crianças que sequer conhecem a LS ou apresentam diferentes níveis de fluência nessa língua. O argumento de Leite (2005) sobre a falta de acesso à LS em escolas comuns é bastante importante para compreendermos o processo educacional dos alunos surdos. Como crianças surdas irão ter acesso à LS se não há interlocutores fluentes nessa língua na escola comum sendo que, muitas vezes, seu único interlocutor acaba sendo o intérprete de Libras? Como veremos adiante, a LS é muito importante para a criança surda não só como instrumento de comunicação, mas como língua que pode possibilitar o desenvolvimento de processos cognitivos (GOLDFELD, 2002; LACERDA, 2006). Assim, negar às crianças essa língua no ambiente educacional é negar a única possibilidade de crianças surdas filhas de ouvintes terem acesso à aquisição da linguagem de forma satisfatória.

Além da complexidade da atuação do intérprete educacional e do acesso à LS na escola inclusiva, há outros fatores que precisam ser considerados na inclusão de alunos surdos, como nos explica Lacerda (2006). Segundo essa autora, ainda que haja a presença de um intérprete, são necessárias outras medidas para se efetivar a inclusão de alunos surdos, tais como a adequação curricular, mudanças didáticas e metodológicas e o conhecimento pelos professores e outros profissionais sobre a surdez e a LS. E ainda destaca que uma das grandes dificuldades nesse processo é o fato de os alunos surdos não compartilharem uma língua com seus colegas ouvintes, o que os coloca em desvantagem lingüística no ambiente educacional.

O debate sobre a inclusão dos alunos surdos pode ser compreendido também a partir do desenvolvimento, nos últimos anos, dos Estudos Surdos¹² que ressaltam a “Pedagogia Surda”, a qual segundo Perlin e Strobel (2008), afirma-se tendo como pressuposto a “identidade, alteridade, cultura e diferença surda”. Essas mesmas autoras explicam, da seguinte forma, a cultura surda:

Vejamos alguns aspectos da cultura surda contidos nas narrativas surdas. Primeiramente temos narrativas pedagógicas onde enfatiza o jeito surdo de ensinar, onde apela por estratégias de ensino visuais, transmissão de conhecimentos em língua de sinais, com presença de professores surdos; as narrativas da política pedem outras considerações em relação às leis, métodos de educação, saúde; as narrativas lingüísticas que apelam pela diferença e autenticidade de nossa língua de sinais; as narrativas da identidade remetem a que o sujeito subjetiva e simplesmente se reconheça surdo; as narrativas das artes como literatura, teatro, piadas, bem como na poesia, que, como disse Raquel Sutton Spencer (2005), enfatizam e celebram a beleza e a complexidade de nossa língua de sinais, pedem respeito a nossa diferença enquanto surdos, constroem relacionamentos sociais e nos defendem das ameaças à nossa identidade, transmitem valores culturais motivando a troca de experiências sobre o ser surdos, celebram o sucesso do surdo e do povo surdo (PERLIN; STROBEL, 2008, p.23).

Stumpf (2007), tomando a relação entre Pedagogia Surda e inclusão educacional, descreve a situação atual dos surdos, denunciando como a dinâmica educacional da sala de aula está centrada na língua oral e na escrita. Além disso, afirma que o “aluno surdo, inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles. Sua língua de sinais aparece pouco e desfigurada” (STUMPF, 2007, p.57). Essa pesquisadora surda afirma então a escola que os surdos desejam:

A educação desejável para o aluno surdo, pelo menos no ensino fundamental, é a da classe separada, considerando-se as particularidades da sua aprendizagem e de suas características cognitivas e lingüísticas. A inclusão escolar do aluno surdo numa classe de ouvintes surge como alternativo a não deixá-lo em casa. [...] Os surdos considerando sua forma de comunicação e aprendizagem, pelo menos no nível fundamental, querem classes separadas (STUMPF, 2007, p. 58).

Essa é a realidade dos participantes desta pesquisa, que formam uma turma de surdos numa escola comum. No entanto, sabemos que, em muitas escolas, há poucos surdos para compor uma classe numa dada série. Nas cidades menores, também tal alternativa torna-se inviável. Com isso, no Brasil, a realidade vem tomando as mais diferentes formas. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 19), há estados ou municípios em que a língua de instrução é a Libras e a

¹² “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano” (SKLIAR, 1998b, p.5).

LP é aprendida como L2 em todo o processo de escolarização, em outros, a LP é aprendida como L2 apenas nas séries iniciais; há ainda estados em que a língua de instrução é a LP, mas há a presença de intérpretes nas salas de aula, e o ensino de LP realiza-se nas salas de recursos; existem também casos em que o intérprete acompanhará a criança surda desde o início de sua escolarização; ou ainda casos nos quais professores e alunos não conhecem a LS. A exposição das autoras sobre a realidade dos surdos brasileiros faz-nos pensar até que ponto estaria sendo realmente construída, em nosso país, uma educação bilíngue com todas as suas implicações.

2.2.3 A importância da Libras para a criança surda

Como disse anteriormente, as pesquisas sobre as LS propiciaram também a percepção do importante papel da LS para o desenvolvimento da pessoa surda nos mais diversos aspectos, já que se considera que a língua não tem simplesmente a função de comunicação. Segundo Goldfeld (2002), já se tornou comum na área da surdez a afirmação de que a falta da aquisição de uma língua traz danos emocionais, sociais e cognitivos para a pessoa surda, mas ainda não se examinou de forma mais sistemática esse processo. Essa autora, apoiando-se nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, analisa o processo de aquisição de linguagem de uma criança surda, considerando-se suas relações sociais e a relação entre pensamento e linguagem.

Para compreendermos esse processo de aquisição da linguagem da criança surda numa perspectiva sociointeracionista como propõe Goldfeld, primeiramente precisamos compreender o conceito de língua a partir do qual se desenvolve a reflexão. Para Bakhtin, por exemplo, a língua é um sistema de signos, constituídos socialmente ao longo da história. Para esse autor, a significação do signo se processa numa construção coletiva, nas relações dialógicas. Criticando teorias nas quais a língua é vista como sistema abstrato de regras ou como alojada no psiquismo humano, Bakhtin faz a seguinte afirmação:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1990, p.123)

Considerar que os significados são construídos pelos indivíduos durante suas interações verbais traz consequências para a compreensão do fenômeno da aquisição da linguagem, que passa a ser estudado com foco nas interações verbais das quais a criança participa em diferentes contextos sociais. Nesse processo então, a criança aprende não só a “estruturar frases”, mas também a compreender determinados significados construídos historicamente e culturalmente, apreendendo assim os usos sociais da língua. Nesse caso, por exemplo, o processo pelo qual passa uma criança surda na clínica fonoaudiológica, aprendendo a articulação de sons e, num momento posterior, a pronúncia de palavras soltas (com significados “congelados”), não oferece a ela, de forma alguma, a riqueza das interações sociais em que se envolvem as crianças ouvintes ou as crianças surdas filhas de surdos usuários da LS.

Goldfeld (2002) também discute a importância da relação estabelecida por Bakhtin entre o psiquismo e a ideologia para discutir o processo de aquisição de uma língua por um indivíduo surdo, ou a falta dessa aquisição. Para Bakhtin, a ideologia é internalizada constituindo-se a consciência individual, por meio das interações sociais, sendo a língua, como sistema semiótico, o elo entre o psiquismo e a ideologia. Se assumirmos essa relação entre o social e o individual, a ideologia e a consciência, como ficam então os surdos desprovidos de uma língua? Goldfeld (2002) discute que, ao invés de buscarmos a resposta em causas individuais ou biológicas do indivíduo, precisamos analisar as condições sociais e históricas. Por muitos anos, os surdos foram proibidos de utilizarem a LS e atualmente o acesso à LS para as crianças ainda é difícil, por falta de políticas linguísticas que garantam esse acesso antes do ingresso na escola. A partir da reflexão numa perspectiva sociointeracionista, podemos visualizar as consequências que sofrem os surdos privados de uma língua, sem compartilhar informações, sem constituir sua consciência, sem acesso a formas culturais de sua comunidade, entre outros.

No entanto, o fato de a LS poder ser adquirida nas interações sociais pela pessoa surda, sem a necessidade de tratamento, garante que a criança tenha acesso a uma língua e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de sua consciência, na concepção de Bakhtin. Segundo Goldfeld (2002), a LS exercerá um importante papel no desenvolvimento da criança surda, sendo que essa criança também poderá sofrer influências da LP.

Seguindo então as idéias de Bakhtin, provavelmente a criança surda que for exposta às duas línguas (o que ainda não é realidade no Brasil) sofrerá maior influência da Libras na constituição de sua consciência social, sendo que o português e o convívio com a sociedade brasileira à qual pertence certamente também exercerão influência na constituição de sua subjetividade. (GOLDFELD, 2002, p.54)

Alguns pesquisadores na área da surdez vão recorrer também aos trabalhos de Vygotsky para argumentar sobre a relação entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. Ferreira-Brito (1993), remetendo ao pensamento de Vygotsky, expõe sobre a relação entre cognição, linguagem e socialização argumentando a favor do acesso da criança surda à LS na mais tenra idade, considerando-se a importância da atividade simbólica e a limitação auditiva o que impossibilita a aquisição da LO nos primeiros anos de vida.

Goldfeld (2002) também fundamenta sua pesquisa nesse autor. Essa pesquisadora, discutindo a relação entre pensamento e linguagem proposta por Vygotsky, argumenta a respeito dos surdos que não tem acesso a uma língua e à aquisição desta nas interações sociais. Se a aquisição da linguagem provoca todo um padrão de desenvolvimento cognitivo, transformando funções mentais inferiores tais como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada por meio da mediação da linguagem (GOLDFELD, 2002, p.60), então como ficam os processos de desenvolvimento do pensamento da criança surda sem o acesso a uma língua?

No caso de crianças surdas não expostas a nenhuma língua (seja LS ou LO), há a criação de uma forma de comunicação rudimentar que utilizam para referir-se ao aqui e agora. A diferença é que esse tipo de linguagem permite a referência a assuntos qualitativa e quantitativamente inferiores aos abordados por crianças que adquirem uma língua. Remetendo a outros estudos sobre crianças surdas, Goldfeld (2002) conclui que essa linguagem pode ser usada para a organização do pensamento, em alguns casos, mas questiona se essa forma de linguagem teria a função planejadora como tem a fala egocêntrica para as crianças com acesso a um língua (p.63). Outro ponto destacado é o desenvolvimento de um pensamento mais concreto no caso de surdos sem linguagem, já que é pelo diálogo e pela aquisição do sistema conceitual que o indivíduo se desvincula do concreto e passa a internalizar conceitos mais abstratos.

Apesar de, no senso comum, a criança surda ser vista como alguém que tem “pensamento concreto”, a falta de linguagem não é considerada muitas vezes como a causa desse processo.

Goldfeld (2002) conclui então como o conhecimento sobre a teoria sociointeracionista de Vygotsky permite conscientizar-se da situação em que se encontram os surdos.

Ao se tomar conhecimento dessas idéias, de que a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente (GOLDFELD, 2002, p.60).

Analisando especificamente o caso de uma criança surda, Goldfeld conclui que se pode perceber que, realmente, em nível cognitivo, a LS pode e deve resolver dificuldades como o desenvolvimento das funções mentais superiores, que necessitam da linguagem como mediadora, ou seja, a memória mediada, atenção voluntária, análise e síntese, abstração, dedução, auto-análise e outros (GOLDFELD, 2002, p. 113).

A partir dos avanços trazidos por esses estudos, dessa reflexão sobre a importância da LS para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda vem-se discutindo a importância do contato da criança com a comunidade surda para a aquisição da Libras, já que somente de 5% a 10% dos surdos são filhos de surdos, sendo a maioria dos alunos provenientes de lares “ouvintes”, onde a Libras não é a língua da casa, mas sim a LP oral. Pereira (2002) afirma que:

Estudos sobre crianças surdas, filhas de surdos, demonstram que estas apresentam desenvolvimento lingüístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que aponta para a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível (PEREIRA, 2002, p. 47).

Essas questões nos colocam a complexidade do processo de construção de uma educação bilíngue efetiva para os surdos, já que diferentemente de outros grupos minoritários, os surdos, além de falarem uma língua espaço-visual, encontram-se em lares onde não compartilham uma língua com seus familiares. Nessas condições, a escola adquire papel fundamental no contato da criança surda com a LS. No caso dos participantes desta pesquisa, é essa a realidade vivida: todos são filhos de pais ouvintes, alguns familiares conhecem pouco a Libras e todos afirmam ter aprendido a Libras na escola com seus colegas surdos. Um aluna do grupo, em particular, parece não apresentar nem mesmo fluência na Libras, apresentando dificuldades de comunicação não só com a professora, mas também com os colegas.

Ferreira-Brito reafirma a importância da aquisição da Libras pela criança surda e a relaciona ao processo de aprendizagem de uma segunda língua:

[...] e) para atingir um nível profundo de comunicação com os interlocutores, os surdos, assim como os ouvintes, terão primeiro que chegar a um domínio pleno de uma língua em todos os seus níveis lingüísticos, incluindo-se o pragmático com as estratégias interacionais, que vão além do significado literal, e mesmo conotativo, das palavras ou frases; f) para se chegar às complexidades e sutilezas de uma interação lingüística, uma Língua de Sinais seria o meio mais indicado por não apresentar bloqueio de ordem alguma no canal transmissor das estratégias. De posse de tais estratégias peculiares à Língua de Sinais, os surdos mais facilmente perceberão aquelas de uma outra língua, mesmo que esta seja de modalidade oral-auditiva; g) o aprendizado de uma Língua de Sinais servirá de suporte lingüístico para a percepção da estrutura lingüística de uma língua oral. Portanto, uma Língua de Sinais, ao invés de se constituir um empecilho para a integração social do surdo, é um impulso para isso (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 59).

Como se vê, diferentemente de outras situações de bilinguismo, em que se pode desenvolver o bilinguismo simultâneo – aquisição simultânea de duas línguas na infância, considera-se que a criança surda, pela impossibilidade auditiva, deveria adquirir primeiramente a LS e, em seguida, aprender a LP. Tendo a LS como primeira língua, o sujeito surdo poderia aprender a LO como L2, resguardando-se suas especificidades nesse processo. Logo, pode-se associar também a importância da LS no desenvolvimento do letramento dos surdos, já que essa língua terá também a função de mediar a relação do surdo com a escrita em diferentes contextos.

2.2.3.1 O acesso à Libras como primeira língua no ambiente escolar

Assumir que a Libras seria a língua da comunidade surda e, por direito, a língua da criança surda traz implicações importantes. Em países como a Suécia e os Estados Unidos, foram desenvolvidos programas de apoio à família de surdos, nos quais se desenvolvem condições que possibilitem que a criança adquira a Libras como L1 antes de seu ingresso na escola (QUADROS, 1997; HOFFMEISTER, 1999). No Brasil ainda não há programas desse teor, logo a escola será, na maioria das vezes, o ambiente privilegiado de contato com a LS.

No entanto, nas escolas que atendem surdos, temos ainda um número relativamente restrito de profissionais ouvintes que podem ser considerados fluentes em Libras e, além disso, os surdos instrutores de Libras, que atuam nessas escolas, ainda não receberam formação adequada para

lidar com a criança surda¹³. O que se vê é o trabalho com a LS voltado para o ensino de vocabulário predominar nas “aulas” de Libras para as crianças surdas ou ainda, não raramente, há uma concepção de que o instrutor de Libras seria uma espécie de professor de “reforço” que precisa dar conta dos conteúdos com os quais o professor regente não obteve êxito. Essa realidade tem prejudicado as crianças surdas, que necessitam de um verdadeiro ambiente linguístico na escola. Essa situação atrasa ainda mais o acesso do surdo à aquisição de uma língua, o que se agrava nos casos de surdos em cidades menores onde não há instrutores de Libras ou profissionais da área que possam oferecer-lhe uma educação adequada.

As propostas das “aulas” de Libras para as crianças surdas têm sido discutidas pelos profissionais e por pesquisadores, já que envolve uma série de contradições vivenciadas pela criança, dada a heterogeneidade de vivências com a LS: crianças que têm aulas de LS na escola e têm professores fluentes e, em casa, conversam com os pais através do português sinalizado, já que seus pais iniciaram seu processo de aprendizagem da Libras recentemente e ainda não adquiriram fluência; crianças que, primeiramente, são encaminhadas ao serviço de fonoaudiologia e, num segundo momento, por várias razões, iniciam seu contato com a Libras através do instrutor surdo ou do contato com colegas surdos, mas não tem familiares que saibam Libras...

Poderia enumerar vários “arranjos” linguísticos nos quais estão as crianças surdas, mas vou me ater somente nesses exemplos apenas para mostrar a complexidade do processo de aquisição de linguagem dessas crianças. No entanto, Pereira (2002) aponta que crianças surdas, filhas de ouvintes, expostas à LS na interação com adultos surdos na escola, passam por um processo semelhante ao de surdos, filhos de surdos, na aquisição da linguagem,¹⁴ o que aponta para as potencialidades linguísticas dessas crianças que podem ser desenvolvidas na escola.

¹³ No Brasil, o primeiro curso de Letras com Licenciatura em Libras foi criado em 2006, na modalidade educação à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁴ A autora cita suas próprias pesquisas realizadas anteriormente: “Pereira e Nakasato (2001a, 2001b, 2001c) entre outros pesquisadores, ao analisar o uso da língua brasileira de sinais por crianças surdas, na faixa de cinco anos de idade, expostas a essa língua desde os três anos na interação com adultos surdos, em uma escola especial para surdos, constataram o uso pelas crianças surdas não de sinais e expressões faciais, mas também de recursos como o uso do espaço, o olhar e o movimento do corpo na articulação dos eventos” (PEREIRA, 2002, p. 48).

Quadros e Schmiedt (2006, p. 26-8) argumentam sobre a importância de se considerar, de forma especial, o trabalho com a Libras, através das histórias espontâneas que passam de geração a geração no interior da comunidade surda, das expressões literárias em LS (tais como poemas em Libras) além de se estimular, através do lúdico, a consciência das crianças sobre o funcionamento de sua língua (uma espécie de análise epilinguística da Libras que envolve, entre outros, uma “consciência fonológica” nessa língua, análise essa a ser desenvolvida através de brincadeiras e jogos de linguagem). Segundo essas autoras, os “alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa” (p. 26), e o professor deve estimular todo o potencial criativo dessas crianças na elaboração de histórias em Libras que poderão, amanhã, servir de material didático para o ensino a outras crianças.

Além de se trabalhar a LS, tem-se proposto também promover o contato da criança surda com histórias infantis antes da aprendizagem do código escrito, iniciando-a nas práticas letradas em LP. Para isso, uma estratégia, que tem sido utilizada nas escolas e apoiada através da distribuição de materiais pelo MEC¹⁵, é a tradução e/ou adaptação de clássicos da Literatura Brasileira e de contos infantis para a Libras. Os professores que adotam tais práticas geralmente já se conscientizaram do papel da Libras como mediadora na participação das crianças em práticas letradas.

No caso da turma pesquisada, há aulas de Libras na escola ministradas por uma instrutora surda, conjuntamente com um dos professores das outras disciplinas. Pude observar duas aulas dessa instrutora e conversar com ela e a professora de LP sobre o trabalho realizado. Pelo relato das duas, o trabalho da instrutora surda constitui-se em dar apoio ao professor de uma dada disciplina que está acompanhando, sendo que essa disciplina geralmente muda a cada semestre. Essa situação leva a refletir sobre o lugar da Libras na grade curricular: o que se percebe é que ainda não se compreendeu o que seria a disciplina de Libras para os alunos surdos, que tem o mesmo direito de terem aulas de Libras assim como os ouvintes têm aulas de LP como LM e, além disso, realça a urgência de formação de profissionais surdos para atuarem nas escolas.

¹⁵ Coleção Clássicos da Literatura em CD-Rom Libras-Português, publicada pela Editora Arara Azul, disponível no site: www.arara-azul.com.br.

2.2.4 O “lugar” do português no Bilinguismo

Como afirma Goldfeld (2002, p. 109), o “bilingüismo, do mesmo modo que outras filosofias, não pode ser definido como uma filosofia homogênea. Os profissionais atuam e pesquisam seguindo diferentes abordagens nessa linha teórica”. Há bastante discussão, por exemplo, a respeito da aprendizagem da LP pela criança surda, sendo que alguns defendem que a criança surda aprenda a LP oral e escrita como L2, enquanto outros argumentam a favor da aprendizagem somente da LP escrita. Aqueles que defendem o aprendizado somente da LP escrita argumentam em relação à tentativa de normalizar o surdo nesse processo. O que está em jogo é a carga simbólica dessa língua ao longo da história da educação de surdos. Já que a aprendizagem da LP oral exige a terapia fonoaudiológica, torna-se bastante complexa hoje a discussão a respeito da aprendizagem da oralidade pelos surdos, que é vista sob a ótica da normalização e do ouvintismo¹⁶.

Considero então, neste trabalho, a aprendizagem da LP escrita, apesar de saber que, mesmo ensinando somente a escrita da LP para o surdo, corre-se também o risco de não se distanciar da ideia de “normalizar” sua escrita e/ou sua leitura. Lodi, Harrison e Campos (2002) analisam, por exemplo, como a imposição da escrita da língua majoritária e o lugar da LS nas escolas podem provocar o apagamento da diferença dos surdos. Essas questões nos exigem constante reflexão, não só como pesquisadores, mas também como educadores de surdos. Em relação ao ensino de LP, por exemplo, além de considerar a importância de se trabalhar com metodologias de ensino de L2, precisamos compreender também os significados que se constroem para a aprendizagem e o lugar que atribuímos a essa língua na educação de surdos.

Um dos questionamentos, também comum, à inclusão de alunos surdos seria o fato de os alunos surdos participarem de aulas de LP juntamente com alunos ouvintes para quem a LP é LM. Esse é um tema bastante discutido entre os professores de LP como LM que atendem surdos e entre os intérpretes que acompanham esses alunos e se sentem responsáveis por sua inclusão¹⁷. É difícil encontrar uma solução para essa questão, já que não seria possível

¹⁶ Os termos “ouvintista” e “ouvintismo” estão relacionados ao que Skliar define como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998b, p 15).

¹⁷ Nos cursos de capacitação de professores e intérpretes nos quais atuei desde 2005, essa era uma discussão frequente entre professores e intérpretes, sendo que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem do surdo nas aulas de LP recaía muitas vezes sobre o intérprete, como se a “tradução” de uma aula de LM pudesse ser suficiente para transformá-la numa aula de L2.

“adaptar” as aulas de LM de forma a efetivar o ensino de L2. Nesses casos, os alunos surdos encontram-se numa situação precária de acesso à LP, principalmente se estiverem nos primeiros anos de escolarização e em processo de alfabetização. Assim, nas situações de inclusão em classes com ouvintes, as aulas de PL2, na maioria das vezes, ficam restritas ao atendimento educacional especializado, a ser realizado no contraturno.

Há casos em que os surdos, reunidos em classes bilíngues, em escolas comuns ou em escolas especiais, podem contar com o ensino de PL2. No entanto, ainda nessa situação, muitos profissionais carecem de formação adequada, tanto no que diz respeito à fluência em Libras como ao conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de L2. Silva (2005), refletindo sobre a educação bilíngue dos surdos e comparando-os com outros grupos minoritários, afirma:

Apesar de se denominarem bilíngües, muitas práticas de ensino utilizadas com crianças surdas em nosso país, o material de que o professor se vale dentro da sala de aula é, exatamente, o mesmo material utilizado com crianças ouvintes, cuja língua materna é o português, tal como acontece com os otomi no México, e os surdos iniciam sua alfabetização sem ter, muitas vezes, noções mínimas da língua portuguesa (SILVA, 2005, p.56).

Tanto em escolas especiais como nas escolas comuns, sejam incluídos em classes de ouvintes ou reunidos em classes bilíngues, os surdos estão sujeitos também aos processos que engendram a educação pública no Brasil e a forma como se lida com as línguas minoritárias ou com as variantes não-padrão. Segundo Silva (2005), a ideia do monolinguismo é bastante difundida no Brasil a despeito da diversidade linguística, o que afeta também os surdos e a construção de uma educação bilíngue. Essa autora relaciona também à situação dos surdos a forma como a escola, de modo geral, lida com as variedades de baixo prestígio da LP.

Silva (2005), fazendo uma relação entre a “crise” do ensino da leitura e da escrita na escola hoje, também situa os surdos nesse processo, advertindo que

nesse grupo a situação se complica muito por várias razões, mas principalmente pela falta de uma língua em comum entre professor ouvinte e aluno surdo [...]. Alia-se, principalmente em relação ao contexto da surdez, o fato de serem os professores despreparados para receber esses alunos, da falta de material específico e a crença de que o surdo é um sujeito potencialmente ouvinte, agrava imensamente a crise do ensino da leitura e da escrita para esse grupo de alunos (SILVA, 2005, p.82).

Partindo dessa reflexão inicial, conhecendo um pouco mais o contexto maior no qual se insere o ensino de LP e as práticas de letramento em sala de aula, pretendo agora apresentar, de

forma geral, a proposta de ensino de LP para surdos e sua organização numa perspectiva bilíngue.

2.2.4.1 Uma nova proposta de ensino de português para surdos

Apesar de todos os desafios, pesquisadores e professores, adeptos do Bilinguismo, têm buscado construir propostas de ensino de PL2 para surdos que contemplem o letramento desses sujeitos. Na área da surdez, também se recorrem às discussões sobre perspectivas interacionistas no ensino de línguas e sua importância para se efetivarem os processos de aprendizagem, o que, a nível nacional, torna-se “oficializado” no livro do MEC, com orientações sobre o ensino de PL2 para surdos, em que Salles *et al.* (2004) destacam essa perspectiva.

Nessa perspectiva interacionista, os textos ganham importância como contextualizadores das situações de uso da língua. Já que o surdo, estando privado da audição, não pode interagir em conversas e diálogos em LP¹⁸, os textos na sala de aula são a base para o ensino. Tal orientação vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), nos quais se considera o texto como unidade de ensino. Além da importância dos textos no ensino de línguas, Salles *et al.* (2004, p.115, v.1) também destacam a importância de que esses textos sejam autênticos “sempre que possível” e estejam associados a imagens, o que está relacionado à “visualidade” dos surdos¹⁹.

Assim, a aula de LP para surdos também poderá se organizar em torno dos dois eixos propostos nos PCN (1998, p.34-35): “uso da língua” e “reflexão sobre a língua e a linguagem”, sendo que, no caso dos surdos, privilegiamos o uso da língua escrita, através da leitura e da produção de textos escritos, práticas essas mediadas pela LS.

No processo de leitura, por exemplo, recomenda-se que se faça em Libras uma abordagem apriorística do assunto (SALLES *et al.*, 2004, p. 21, v.2), ou seja, no momento de contextualização da temática do texto, o professor utilize a Libras para tratar da temática dos

¹⁸ Os surdos participam de interações orais recorrendo à leitura orofacial, por meio da qual não se podem captar aspectos prosódicos da língua nem se pode captar 100% do que é dito pelos falantes, por vários motivos (dicção da pessoa, condições de iluminação, semelhança de articulação entre fonemas, entre outros).

¹⁹ Discutirei a questão da visão na apreensão da escrita no próximo capítulo.

textos. Além disso, as discussões sobre a compreensão do texto, o levantamento de hipóteses sobre os sentidos do texto também devem ser feitos em LS, proporcionando a interação entre os alunos.

No caso da produção de textos, vários autores têm destacado a importância de se considerar que o aluno surdo irá explorar a sua “oralidade” ou sua L1 na escrita (COSTA, 2001), o que se torna visível em textos de surdos que se diferenciam de produções de alunos que tem o português como LM. Nesse caso, é importante considerar o processo de aprendizagem de uma L2 e procedimentos de revisão, os quais, segundo Figueiredo (2005), ao tratar do ensino de L2, devem ser variados.

Além disso, a reflexão sobre a língua se faz através da “análise comparativa entre línguas²⁰”, comparação entre elementos linguísticos da Libras e da LP, de forma a possibilitar a esse aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em LP. Assim, as práticas de leitura, escrita e análise linguística devem estar relacionadas.

Apesar das especificidades do surdo, o ensino de PL2 para surdos precisa se apropriar, de forma adequada, das pesquisas sobre o ensino de L2/ LE e principalmente de pesquisas sobre o ensino de português como LE, o que têm possibilitado importantes diálogos na área da surdez e na forma de conceber o processo de aprendizagem da LP pelo surdo e sua inserção nas práticas de letramento.

Tendo em vista essa especificidade no ensino de PL2 para surdos, nesta pesquisa, examino os processos de ensino-aprendizagem da leitura numa turma de alunos surdos e professora ouvinte, contexto no qual acredito ser possível o ensino de LP de forma apropriada aos alunos surdos. Os surdos, participantes desta pesquisa, têm diferentes níveis de fluência em LP. Nesse contexto, os falantes usam a Libras e mesclas dessa língua com a LP nas interações e no processo de ensino-aprendizagem da leitura em LP. Considerando-se as especificidades desse contexto, apresento, no capítulo seguinte, a revisão de alguns trabalhos sobre a leitura dos surdos.

²⁰ No próximo capítulo, abordarei a questão da análise comparativa entre línguas e a relação dessa análise com a leitura de textos.

3 LEITURA E SURDEZ

Neste capítulo, pretende-se primeiramente apresentar uma revisão de alguns trabalhos sobre o letramento dos surdos e seu processo de ensino-aprendizagem da leitura, recorrendo-se também a algumas pesquisas sobre leitura em segunda língua (L2)/ língua estrangeira (LE). Numa segunda parte do capítulo, faço uma reflexão sobre a leitura na sala de aula de surdos, observando os processos de mescla linguística e a importância da relação entre leitura e análise comparativa entre línguas no ensino da LP para surdos.

PARTE I

3.1 A leitura em língua portuguesa e as pessoas surdas

A leitura é um processo complexo que exige uma perspectiva multidisciplinar para sua compreensão, já que envolve aspectos sociais, cognitivos e linguísticos. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura pelos surdos, vários pesquisadores têm examinado esse processo, a partir de diferentes perspectivas. Há pesquisas que examinam, de forma mais acurada, aspectos sociais da leitura dos surdos (BOTELHO, 2002; LODI, HARRISON; CAMPOS, 2002; LODI, 2006, entre outros); há aquelas que examinam processos cognitivos e/ ou linguísticos (HOFFMEISTER, 2000; STRONG E PRINZ, 2000; CHAVES, 2002; FARIA, 2006). Abaixo pretendo refletir então, baseando-se numa revisão de algumas dessas pesquisas, sobre elementos importantes para compreender o processo de leitura dos surdos, aspectos esses que possam ajudar na compreensão do objeto de estudo desta pesquisa – as práticas de leitura numa turma de alunos surdos.

Antes de iniciar essa revisão, no entanto, considero necessário destacar que, apesar de a aprendizagem da leitura pelos surdos poder guardar semelhanças com a aprendizagem da leitura por pessoas ouvintes em sua LM, há bastantes diferenças nesse processo. Scaramucci (1995), pesquisando o processo de leitura em inglês como LE, apresenta uma revisão sobre estudos da leitura em LE e critica como alguns modelos propostos baseiam-se no processo de leitura em LM. Para essa autora, apesar de haver pontos convergentes entre o processo de leitura em LM e em LE, o grau de exposição à língua e a proficiência linguística do aprendiz são muito importantes para a compreensão da diferença entre um leitor que lê em sua L1 e um

leitor que lê numa L2. No caso dos surdos, considero também importante refletir sobre essas diferenças, considerando-se as formas de acesso à LP pelos surdos e sua fluência nessa língua.

Os surdos²¹ estão expostos à LP basicamente pelo canal visual, o que incidirá no desenvolvimento de sua fluência na língua. Não podemos nos esquecer também que a L1 dos surdos é uma língua espaço-visual – no caso dos brasileiros, a Libras e, ao aprenderem a LP estão também aprendendo a ler e a escrever, envolvendo-se então numa dupla tarefa. Além disso, são um grupo falante de uma língua minoritária, ainda pouco reconhecida, que precisa aprender a língua oficial do país, uma língua oral que não pode ser aprendida por meio de interações sociais face a face, mas sim por meio do ensino da leitura e da escrita. Soma-se a isso, a inadequação do ensino de LP, como vimos no capítulo anterior, o que pode comprometer seu processo de aprendizado. Todos esses fatores são importantes ao se considerar e examinar o processo de ensino e aprendizagem da leitura no caso dos surdos e evidenciam o quão diferente são sua situação de aprendizagem da leitura em LP e a situação daqueles que aprendem a ler em sua LM.

3.1.1 Aspectos sociais da leitura dos surdos

Primeiramente, é necessário destacar que, apesar de observarmos semelhanças no interior do grupo denominado “surdos” no que diz respeito à leitura em LP, não podemos afirmar que há uma relação única estabelecida por todos os surdos com a leitura; o próprio conceito de letramento que adoto neste trabalho, como processo social e dinâmico, diferente em variados grupos, não permite fazer generalizações absolutas. Relativamente à surdez, Skliar (1998b, p. 22) discute como o binarismo surdos/ ouvintes, como uma das representações dominantes na educação de surdos, cria a ilusão de que esses dois grupos estariam bem definidos e delimitados e que não seriam atravessados por outros tipos de diferença, tais como as que se estabelecem nas relações de gênero e de classe social, por exemplo. Essa reflexão permite

²¹ “Embora não seja negado que a oralidade se impõe à vida do surdo, por meio dos inúmeros interlocutores ouvintes e da infinidade de tecnologias e práticas reabilitadoras, como a prótese auditiva e a fonoterapia, não parece ser possível afirmar que essa oralidade seja usada, necessariamente, pela criança surda como forma de acesso à escrita. Ao contrário, conforme sugere o estudo de Machado (2000), crianças surdas com perda auditiva severa ou profunda não fonetizam a escrita, ou seja, não fazem qualquer regulação sonora – seja silábica, seja fonética – desse sistema” (PEIXOTO, 2006, p.211).

olhar para os surdos numa perspectiva mais social, evitando que se foque simplesmente na questão da condição da surdez.

Nesse sentido, a pesquisa de Botelho (2002) sobre as práticas de letramento de surdos em escolas e famílias permite visualizar algumas questões sociais que envolvem os surdos em seu processo de aprendizagem da LP. Em sua análise, essa autora percebe as diferenças de expectativas com relação à escolaridade dos filhos vividas em diferentes classes sociais. Além disso, percebe como o “entorno de leitura e escrita” nas famílias influenciava positivamente os surdos no gosto pela leitura, como acontecia em algumas famílias nas quais a leitura era uma atividade habitual. Botelho aponta ainda como as famílias com melhores recursos financeiros podiam oferecer aos surdos o uso de aparelhos de fax, da internet e de outros recursos que, de alguma forma, tornavam significativa a prática da leitura e da escrita.

Silva (2005) também aborda essa questão. Tomando o letramento como uma prática plural, como “letramentos”, essa pesquisadora apresenta uma longa análise de conversas com os pais e com os próprios surdos sobre suas atividades de leitura e escrita e sobre o papel da LS no processo de escolarização.

Para muitas famílias dos alunos surdos investigados, a escrita parece não ser relevante no sentido de fazer diferença no seu dia-dia, por isso, embora valorizem o diploma escolar como algo que poderá ajudar a criança surda no futuro, não apresentam, na rotina doméstica, situações em que a escrita seja vista pelo aluno surdo como algo significativo (SILVA, 2005, p. 125).

A autora discute como as experiências dos próprios pais na escola interferem na maneira como veem o letramento do filho surdo. Para muitos dos pais, sujeitos de sua pesquisa, o letramento escolar é o único legítimo: devem-se copiar textos, decodificar palavras, etc. O aspecto lúdico da leitura e da escrita não é considerado prática de letramento e, em muitos casos, não é incentivado pelos pais. Silva (2005) discute essa relação ambígua com a escolaridade e percebe como a escrita é vista, pelos pais e professores, como salvadora:

Percebe-se pelos depoimentos acima, que além de ser um dos fatores que mais discriminam o surdo na escola, a escrita é vista como ‘salvadora’, no sentido de possibilitar ao surdo um canal mais efetivo de comunicação com o mundo ouvinte e, por isso, é tão almejada/ valorizada pelos professores de surdos e inclusive pela própria família (SILVA, 2005, p. 123).

Pelos aspectos apontados por Silva (2005) e Botelho (2002), podemos compreender que algumas questões que permitem visualizar as diferenças entre os surdos, diferenças essas que são comuns a vários grupos, tais como a relação estabelecida pelas famílias com as práticas

letradas e a influência sobre os filhos ou as questões relativas às classes sociais. Além disso, pode-se dizer que ambas as pesquisas mostram alguns aspectos contraditórios que permeiam a relação do surdo com a escrita fora do ambiente escolar.

No que diz respeito às práticas de escrita no ambiente escolar, Lodi, Harrison e Campos (2002, p. 35-6) apontam que algumas questões vivenciadas pelos surdos também são comuns aos diferentes grupos socioculturais, tal como o “letramento escolar”, que reduz a leitura e a escrita “à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo”, desvinculadas do contexto social, limitando-as ao conhecimento gramatical, à decodificação/identificação vocabular, etc. Além disso, essas autoras apontam as relações de poder que se estabelecem nessa lógica, na qual o fracasso escolar recai sobre os indivíduos, atribuindo-se a eles a responsabilidade por não corresponderem ao esperado.

Relacionadas às questões apontadas acima, despontam aquelas questões específicas da minoria surda. A falta de uma língua compartilhada na escola é um aspecto recorrente na maioria dos trabalhos (BOTELHO, 2002; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002; SILVA, 2005, entre outros). Além disso, nota-se a “desvalorização” da LS como língua somente para a troca entre pares, e não como instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem, o que muitas vezes implica práticas às quais subjaz a ideia de que para se ensinar o surdo deve-se partir do “concreto”, sendo que a LS não seria suficiente para expressar conceitos acadêmicos (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002).

Lodi (2006), em trabalho posterior, retoma a questão da mediação da LS nos processos de aprendizagem sobre leitura. Numa perspectiva bakhtiniana, considerando-se a dialogia e os processos de construção de consciência, analisa os discursos de surdos adultos durante uma oficina de leitura do artigo “O direito da criança surda de crescer bilíngüe” de Grosjean (1999). Num dos episódios analisados pela autora, os surdos buscavam construir o significado da palavra “direito”. Lodi (2006) analisa como essa palavra é interpretada pelos surdos de diferentes formas, relacionadas a suas vivências e aos discursos correntes sobre a surdez, colocando em jogo um embate “sócio-ideológico” entre o antes, as vivências escolares dos surdos, e o agora, representado pelas discussões nas oficinas de Libras que frequentavam juntamente às oficinas de LP.

A autora, ao final do artigo, destaca como a leitura realizada pelos surdos nos espaços das oficinas permitiu a construção de novas subjetividades relativamente ao “ser surdo” e reafirma a importância da Libras como locus de construção de sentidos pelo surdo durante a leitura do texto em LP. Certamente esse é um dos desafios no processo de ensino-aprendizagem da leitura pelos surdos de forma a propiciar essa construção de sentidos, essa interlocução que possibilita aos surdos se relacionarem com a LP de forma dialógica.

No grupo estudado nesta pesquisa, a Libras constitui-se também como locus da construção dos sentidos pelos participantes da sala de aula, já que alunos surdos e professora ouvinte utilizam a Libras para ler e para falar sobre os textos lidos. No entanto, como veremos mais adiante na análise dos eventos, os diferentes significados dos sinais e das palavras, muitas vezes, não são discutidos pelos participantes impedindo uma aproximação mais estreita dos surdos com a língua escrita e suas significações. Além disso, observa-se que os alunos e, algumas vezes, a própria professora não teve oportunidades para refletir sobre a Libras, seu funcionamento e seus usos sociais, o que limita, em alguns aspectos, o processo de construção de sentidos pelo grupo.

Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento da fluência na Libras como L1 para os alunos surdos é um elemento importante para compreendermos seu processo de aprendizagem da leitura. Com isso, pretendo abaixo refletir sobre algumas pesquisas voltadas para a relação entre a fluência em LS e a aprendizagem da leitura voltando-se mais para questões linguísticas.

3.1.2 A relação da língua de sinais com a aprendizagem da leitura

Estudos sobre o Bilinguismo dos surdos têm focado na relação entre a aprendizagem da leitura e as habilidades apresentadas pelos surdos em LS. Hoffmeister (2000) e Strong e Prinz (2000) apresentam suas pesquisas sobre a relação entre os conhecimentos em língua de sinais americana (ASL) evidenciados por crianças e adolescentes surdos e a aprendizagem da leitura em inglês. Nos dois estudos, os autores concluem que há uma relação positiva entre a competência em ASL e as habilidades de leitura.

O estudo de Hoffmeister (2000) parte do interesse de mostrar a possibilidade de que o conhecimento da L1 facilite o desenvolvimento do letramento na L2, no caso de crianças surdas que não aprenderam a escrever em ASL nem a falar em inglês. Inicialmente o autor aponta três hipóteses para se compreender a relação entre ASL e aprendizagem da leitura:

(a) ASL interfere no desenvolvimento do letramento em inglês; (b) ASL não afeta (i.e., não tem correlação) com o desenvolvimento do letramento em inglês (Mayers & Wells, 1997; Moores & Sweet, 1990) e; (C) ASL tem correlações com o desenvolvimento do letramento em inglês (HOFFMEISTER, 2000, p. 144, tradução nossa)²².

Para verificar tais hipóteses, Hoffmeister desenvolve dois estudos quantitativos – um concernente ao conhecimento em ASL, com 78 crianças e adolescentes e o outro referente à relação entre os conhecimentos da ASL e as habilidades de leitura em inglês, além de conhecimentos sintáticos através de códigos manuais, com 50 crianças e adolescentes. Esse pesquisador recorreu a testes padronizados para avaliar tanto o conhecimento da ASL como da estrutura do inglês através dos sistemas de inglês codificado manualmente²³. Ele também optou por separar os estudantes em dois grupos – aqueles com intensa exposição à ASL (pais surdos, “residential schools”, etc.) e aqueles com menor exposição à ASL (pais ouvintes, escolas comuns, etc.). Seu estudo aponta uma correlação positiva entre o nível de conhecimento em ASL e as habilidades de leitura desenvolvidas por estudantes surdos.

O trabalho de Strong e Prinz (2000), do qual participaram 155 crianças e adolescentes surdos, divididos em dois grupos – (a) filhos de pais surdos e (b) filhos de pais ouvintes – também apontou que as habilidades em ASL são significativamente relacionadas às habilidades de letramento em inglês, além de confirmar que as crianças surdas de pais surdos apresentam melhor desempenho tanto em ASL como em inglês. Ao concluir o artigo, esses autores afirmam que os dados empíricos apresentados por eles

são fundamentais para reforçar as justificativas teóricas que até agora têm sido utilizadas a favor da abordagem bilíngue para crianças surdas, da proficiência subjacente comum entre a ASL e o inglês, da afirmação de que o conhecimento em ASL é a chave para explicar diferenças acadêmicas entre crianças surdas de famílias

²² “[...] (a) ASL interferes with the development of English literacy; (b) ASL does not affect (i. e., has no correlation to) the development of English literacy (Mayer & Wells, 1997; Moores & Seet, 1990); and (c) ASL correlates to the development of English literacy” (HOFFMEISTER, 2000, p. 144).

²³ “A major feature of the MCE systems in use today is that they are a combination of ASL lexical forms, English order word, and artificially created visual lexical units. The artificial lexical units typically represent the may bound morphemes of English, such as the plural *-s*, the derivational forms of nouns, like *-ness*, *-ment*, and so forth. Artificial lexical units also represent terms that do not have a one-to-one correspondence with ASL lexical items, such as English function words, *the*, *a*, *an*, pronouns, and the verb *to be* (HOFFMEISTER, 2000, p. 148).

ouvintes e crianças surdas de famílias surdas” (STRONG; PRINZ, 2000, p. 140, tradução nossa)²⁴.

Como se vê na citação, os autores remetem à “proficiência subjacente comum” de acordo com a teoria de Cummins, como é apresentado por Strong e Prinz (2000) no início de seu artigo. De acordo com essa teoria, “todas as línguas compartilham uma proficiência subjacente e habilidades acadêmicas e cognitivas adquiridas na primeira língua serão transferidas para habilidades correlatas na segunda língua” (STRONG; PRINZ, 2000, p. 132, tradução nossa)²⁵. Tal perspectiva parece atribuir peso ao aspecto cognitivo da leitura.

Scaramucci (1995) analisando a teoria de Cummins, relativamente a aprendizes de inglês como LE discute como tal perspectiva parece atribuir peso maior ao aspecto cognitivo da leitura. Segundo Scaramucci (1995), para se compreenderem as dificuldades de leitura em LE, podem-se levantar três hipóteses, dependendo da concepção de leitura que guia a análise: os problemas de leitura seriam decorrentes (a) da proficiência insuficiente de leitura em LM, o que coloca em jogo a compreensão de que haveria universais de leitura (o que se relaciona à proficiência subjacente tratada acima na pesquisa de Strong e Prinz, 2000), ressaltando-se o componente cognitivo; (b) da falta de proficiência em LE, o que enfatiza o conhecimento linguístico; (c) da dificuldade de utilização de habilidades de leitura em LM devido à falta de conhecimento linguístico em LE – “bons leitores em LM serão também bons leitores em LE se tiverem um nível limiar²⁶ de proficiência linguística” (SCARAMUCCI, 1995, p.34-5). Esta última, segundo a autora, seria mais coerente com o modelo interativo de leitura.

Ao refletir sobre as possibilidades colocadas por Scaramucci (1995) e as pesquisas sobre a relação entre ASL e habilidades de leitura, pode-se notar que há uma tendência forte de se

²⁴ “[...] are critical for bolstering the theoretical justifications that have hitherto been put forward in support of a bilingual approach for deaf children, for common underlying proficiency between ASL e English, and for the contention that ASL knowledge is the key to explaining academic differences between children from deaf and hearing families” (STRONG; PRINZ; 2000, p. 140).

²⁵ “[...] all languages share a common underlying proficiency and that cognitive and academic skills acquired in a first language will transfer to related skills in a second language” (STRONG, PRINZ, 2000, p.132).

²⁶ Referindo-se a Clarke (1978 *apud* SCARAMUCCI, 1995) e Cziko (1980 *apud* SCARAMUCCI, 1995), Scaramucci explica da seguinte forma o nível limiar: “teto de conhecimento linguístico (*linguistic ceiling*) ou um nível mínimo de conhecimento linguístico necessário à compreensão. Segundo essa hipótese, leitores em LE só seriam capazes de ler em LE da mesma forma que em LM, depois de terem alcançado um nível limiar de competência linguística, uma vez que, para autores como Coady (1979), por exemplo, a L2 depende de estratégias de processamento que envolvem conhecimento substancial da língua alvo” (SCARAMUCCI, 1995, p.37-8). A autora discute a noção de nível limiar, mostrando as diferenças de concepção de autores, principalmente no que diz respeito ao nível limiar absoluto e ao relativo, este último dependente do texto e do tipo de tarefa colocada ao leitor (p.39-40).

considerar a possibilidade de transferência de habilidades cognitivas e acadêmicas desenvolvidas em ASL como L1 para a L2. Apesar de em ambas as pesquisas (STRONG; PRINZ, 2000; HOFFMEISTER, 2000) apontarem-se também a relação com o conhecimento da sintaxe do inglês através de códigos manuais, o que se destaca, de alguma forma, é o aspecto cognitivo da leitura. Precisamos então refletir sobre essa perspectiva, buscando compreender também os aspectos linguísticos.

Para compreender melhor esse processo, vamos inicialmente refletir sobre dois componentes da leitura, que se relacionam: o componente linguístico e o componente cognitivo. O conhecimento linguístico seria o conhecimento relativo ao léxico, à morfologia, à sintaxe e à semântica da língua. Esse conhecimento, segundo Scaramucci (1995), foi associado aos processos ascendentes de leitura, o que fez com que algumas abordagens não considerassem sua importância no processo de leitura. No entanto, segundo Dell'Isola (2005, p.80-81), nos últimos dez anos, alguns teóricos têm reconhecido a importância do conhecimento linguístico no processo de leitura de textos em LE, principalmente no conhecimento do vocabulário da língua (LEFFA, 1996, p.21).

Eskey (1988:97) defende a idéia de que não devemos perder de vista o fato de que a língua em si é um grande problema em leitura em segunda língua (língua estrangeira), e que mesmo uma adivinhação instruída não substitui uma decodificação acurada. (DELL'ISOLA, 2005, p.81)

Remeto a esse aspecto da leitura por considerar muito importante essa consciência no caso dos surdos. Para eles, lidar com uma língua oral-auditiva, organizada através de uma estrutura mais linear, enquanto a Libras é uma língua mais simultânea, é um processo bastante complexo, que exige conhecimento linguístico. Logo, considero importante o trabalho com o conhecimento linguístico do aluno surdo para que este adquira competência lexical e gramatical em LP. No entanto, apesar da divisão entre componente linguístico e componente cognitivo, compreende-se a relação entre ambos, já que se sabe que também na decodificação atuam processos descendentes (SCARAMUCCI, 1995)²⁷.

Strong e Prinz (2000), apesar de assumirem a importância do conhecimento linguístico na leitura e o interesse para futuras pesquisas, não avaliaram o conhecimento do inglês pelos

²⁷ Scaramucci (1995, p.26) propõe uma caracterização da competência em leitura através de um componente de duas dimensões: “uma de conhecimento prévio que o leitor traz para o texto, que incluiria todos os tipos de conhecimento, isto é, lingüístico, esquemático, de mundo, e outra dimensão de capacidade de usos desses conhecimentos”.

alunos surdos em sua pesquisa²⁸. Já no estudo de Hoffmeister (2000), incluiu-se um teste, utilizando códigos manuais para representar a sintaxe do inglês, a fim de aferir os conhecimentos dos surdos sobre a sintaxe dessa língua, privilegiando determinados tipos de sentença que poderiam trazer mais dificuldades para os surdos. O autor concluiu que o desempenho melhor nos testes sobre conhecimentos da sintaxe do inglês via códigos manuais de crianças com maior exposição à ASL pode estar relacionado ao fato de que há, nesses códigos, muitas informações visuais “emprestadas” da ASL, sendo que o conhecimento dessa língua poderia facilitar a compreensão desses códigos e da sintaxe do inglês.

No entanto, há estudos que apontam que não há relação entre as habilidades em ASL e as habilidades de leitura em inglês. Apresentando pesquisadores dessa vertente, Strong e Prinz (2000) também discutem as especificidades relativas ao processo de aprendizagem dos surdos, já que a LS não tem sua escrita difundida, e os aprendizes surdos geralmente não usam o canal auditivo, o que os priva do apoio que aprendizes ouvintes têm no processo de aprendizagem da escrita. Baseando-se em Vygotsky, Mayer e Wells (1996 *apud* STRONG; PRINZ, 2000) argumentam que a relação entre discurso interior em ASL e inglês escrito é duplamente interrompida porque a ASL é diferente do inglês por ser uma língua diferente, de uma modalidade diferente.

No entanto, apesar dos argumentos contrários, não se pode negar a relação entre a fluência em ASL e o desenvolvimento na aprendizagem de uma L2, o que fica nítido no caso de surdos filhos de surdos, como reforça Hoffmeister (2000).

Crianças surdas que vem à tarefa de leitura conhecendo a ASL podem ter a capacidade de memória para codificar a escrita que pode ser baseada na linguagem que elas já adquiriram. Tendo aprendido a ASL, o foco do processo de leitura dessas crianças pode ser na obtenção de significado mais do que na aprendizagem de uma língua através da escrita. Essas crianças podem ser aptas a agrupar as informações mais do que decodificar cada fragmento da informação, como tem sido observado em crianças surdas não expostas à ASL (BEBKO, 1997). (HOFFMEISTER, 2000, p.147, tradução nossa).²⁹

²⁸ “It is our opinion that knowledge of English syntax and English literacy skills are, by definition, closely related, a relation confirmed by their own findings. In other words, one cannot successfully read and understand a language if one is unfamiliar with its syntax” (STRONG, PRINZ, 2000, p. 139).

²⁹ “Deaf children who come to the reading task knowing ASL may have the memory capacity to rapidly encode print that may be based on the language they have already acquired. Having learned ASL, the focus of these children’s reading process can be on obtaining meaning rather than learning a language through print. These children may be able to chunk information rather than having to decode every piece of information, as has been observed in Deaf children who have not been exposed to ASL (Bebko, 1997)” (HOFFMEISTER, 2000, 147).

Pesquisadores brasileiros também têm apontado a importância da LS para a aprendizagem da leitura como faz Hoffmeister na citação acima. Botelho (2002), por exemplo, destaca a importância da língua para o desenvolvimento de processos de abstração e generalização e conclui que as dificuldades dos surdos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita precisam ser compreendidas “pela ausência da língua de sinais como língua de domínio pleno, que permita aos surdos outra perspectiva em relação à língua escrita” (BOTELHO, 2002, p.63)³⁰.

Hoffmeister (2000), em sua crítica aos trabalhos que negam a relação entre as habilidades em ASL e as habilidades em leitura, observa que tais trabalhos parecem operar com a idéia de um “mapeamento” na leitura da relação letra-som, o que seria dificultado pela LS. No entanto, considerando-se que o surdo aprende a LP em sua modalidade escrita, vem-se defendendo explicitamente, na área da surdez, uma compreensão da escrita como relativamente autônoma em relação à fala, para que se possam compreender as possibilidades na aprendizagem da escrita para o surdo que não domina a oralidade.

Eulália Fernandes (2003), por exemplo, afirma que propor que o letramento da criança surda pode dispensar a “consciência do som” não é algo absolutamente novo. Em sua argumentação, a autora recorre a Vygotsky, o qual defende que “o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” (p. 46).

Interessante notarmos a análise feita por Lacerda (1996) sobre como a relação entre a oralidade e a escrita tem sido observada em algumas práticas pedagógicas convencionais, as quais “preconizam o bom desempenho em linguagem oral como um dos itens necessários para a alfabetização” (p. 65). A autora constata ainda que a prática de se estimular a oralidade para que posteriormente esta seja guia da aprendizagem da escrita “recebe atenção redobrada nas propostas para educação especial” (p. 65-6). Pensando nessas questões e na análise feita por Lacerda do caso de uma criança com deficiência³¹ em processo inicial de aprendizagem da escrita, podemos concluir que é necessário relativizar a dependência que se estabelece entre

³⁰ Discuti a relação entre a aquisição da LS e o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda no capítulo 2.

³¹ O sujeito analisado por Lacerda (1996, p. 69-70) “é um menino de nove anos, portador de um quadro de craniostenose, que trouxe como seqüelas limitações no seu crescimento [...], alterações em seu desenvolvimento motor refinado, tanto manual como orofacial, e uma alegada deficiência mental associada. A habilidade motora de Lu para falar apresenta-se comprometida configurando um quadro de dispraxia bucofacial”.

oralidade e escrita em alguns casos em que os alunos precisam aprender sem ter essa consciência do som.

Apropriando-se da teoria de Vygotsky, para realizar sua análise, Lacerda (1996) explica que, para o psicólogo russo, a linguagem escrita seria

inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque tende a representar os sons da fala, sendo neste sentido secundária à linguagem oral. Lentamente, porém, desaparece a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa, e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem (LACERDA, 1996, p. 67).

Além disso, Lacerda (1996) toma também o conceito de internalização de Vygotsky, a partir do qual explica como a criança se apropria de fenômenos sociais através da linguagem, dos signos com os quais opera. A partir dessas explicações, pode-se refletir então que a criança surda deveria falar para que pudesse aprender a escrever. No entanto, no caso da pessoa surda, a ligação com a linguagem escrita se faz a partir da LS, assim como a internalização da escrita. A “fala será perfeitamente substituível por uma língua de sinais que desempenhará no surdo todas as funções cognitivas necessárias à alfabetização” (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 74), ou seja, assim como a criança ouvinte “explora” sua relação com a escrita através da mediação da oralidade, a pessoa surda também poderá fazê-lo. Fernandes (1999), baseando-se também em Vygotsky, conclui, em relação ao papel da LS:

A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permite relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras. Essa relativa autonomia discutida por diversos autores (Faraco, 1991; Ferreira Brito, 1993; Kato, 1987; Sánchez, 1993), nos permite vislumbrar a escrita sob um novo enfoque, divorciada da vinculação inerente mantida com a oralidade, tradicionalmente veiculada nas práticas escolares tradicionais (FERNANDES, 1999, p. 66).

Referindo ao papel da Libras na aprendizagem da LP pelo surdo, Pereira (2002, p. 49) afirma que “uma vez adquirida a língua de sinais, esta terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente, na modalidade escrita pelo fato de esta não depender da audição.” Ainda segundo essa autora, é através da LS que os surdos adquirem o conhecimento de mundo com o qual dialogam com o material escrito e é, por meio também dessa língua, que atribuem significado ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores, passando a entrar nos usos da LP, na interação que se constrói pela

linguagem. No processo de alfabetização e letramento da criança surda, do adolescente, do adulto surdo, a LS serve para interpretar “duplamente” a língua escrita: interpretar/ traduzir de uma língua para outra construindo sentidos (PEREIRA, 2002).

3.1.3 A relação visual com a língua escrita

Compreendendo a relação entre LS e leitura, podemos compreender melhor o processo de aprendizagem da LP pelo surdo e as consequências do uso da Libras nesse processo. Liga-se à questão da relação entre LS e leitura, a relação visual que o surdo estabelece com a língua escrita. Muitos pesquisadores têm argumentado sobre essa relação visual estabelecida, considerando-se não só o fato de o surdo não ouvir os sons e geralmente não estabelecer relação fonema-grafema, mas discutindo-se também as “consequências cognitivas da surdez” relacionadas a uma intensificação do desenvolvimento dos aspectos visuais, como vemos no trecho abaixo:

E se a língua primária for a de sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança da predominância do hemisfério direito para a do esquerdo (SACKS, 1998, p. 123).

Oliver Sacks (1998) discute a existência de controvérsias com relação às funções cognitivas dos surdos, mas afirma que há “alguma evidência de que sua intensa visualidade os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente ‘visuais’”. Fernandes (2003) discute essa questão, retomando também Sacks, destacando a importância de se viabilizarem recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para a criança surda, considerando-se sua relação visual com a escrita.

Tal questão fora abordada por Ferreira-Brito (1993) a qual afirma que “o *input* gráfico é também visual e que só se atinge verdadeiramente o intelecto da pessoa surda através da visão” (p. 67). Essa autora, tomando como pressuposto a ideia de que uma língua espaço-visual seria a ideal a ser adquirida pela criança surda como L1, afirma que assim como podemos aprender uma LE sem saber pronunciá-la, os surdos podem aprender a ler em LP sem saber pronunciar (p. 69).

Considerando também a relação visual estabelecida pelo surdo com a língua escrita, Costa (2001) realizou sessões individuais com algumas tarefas a serem realizadas pelos sujeitos. Um

dos aspectos os quais ela buscava entender era “como percebiam as relações entre significado e significante” (p. 114). Para observar essas relações, a autora baseou-se em Rego (1984)³² e propôs uma atividade, na qual eram apresentadas palavras semelhantes quanto ao significado e quanto aos traços sonoros e gráficos, por exemplo, *copo*, *colo* e *água*. Quando indagadas sobre quais as palavras se pareciam, as crianças surdas respondiam *água e copo*.

Segundo Costa, o desempenho dos alunos indicou que há a primazia do significado sobre o significante, ou seja, os resultados levam a inferir que o que conta para os alunos é a natureza ideográfica da palavra mais do que a alfabética. De acordo com a pesquisadora, Luria havia descrito essa maneira de apreensão da leitura/ escrita sem mediação do som como algo normal. Segundo Kato (1987 *apud* Costa, 2001), “o que teríamos, então, seria um léxico visual, e não fonológico” (114-5).

Costa (2001), retomando vários autores que discutem a relação visual da criança surda com a escrita, conclui:

Consideram que a via primária para atingir o intelecto do surdo é o olho, sendo evidente que o canal natural para o ensino-aprendizagem do surdo seja o visual, devido à ausência ou perda da audição. No seu processo de aquisição/ aprendizagem da escrita, utilizariam, conseqüentemente, recursos mais ideográficos do que fonográficos (COSTA, 2001, p. 96).

Todas essas reflexões servem para confirmar a relação diferenciada estabelecida pelos surdos com a língua escrita, o que evidencia a urgência da busca de metodologias apropriadas no processo de ensino da leitura e da escrita a pessoas surdas.

3.1.4 Processos cognitivos na leitura

Em busca de um modelo que explicasse a leitura dos surdos, Chaves (2002) desenvolveu sua pesquisa de mestrado com sujeitos surdos focando nos processos inferenciais na leitura, considerando-se os “obstáculos enfrentados pelos surdos nas fronteiras” entre a Libras e a LP (p.44). Chaves observa que no processamento da leitura, assim como leitores ouvintes, os surdos lidam com processos ascendentes e descendentes.

³² REGO, L. L. B. *Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo e Lingüístico e Alfabetização*. In: *Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. Brasília: INEP, 1984. p. 40-46.

A autora questiona em que medida as diferenças linguísticas, perceptivas e culturais do leitor surdo influenciarão na construção de inferências. Para explicar algumas diferenças entre surdos e ouvintes, Chaves (2002) se utiliza do conceito de esquemas – “conhecimento parcial, estruturado, que temos na memória, sobre assuntos, situações e eventos típicos de nossa cultura” (p.47) – e exemplifica, observando como surdos e ouvintes podem descrever de maneira diferente um restaurante com arranjos nas mesas: os ouvintes tenderiam a descrever esses arranjos como algo natural, como bonitos; os surdos poderiam descrevê-los como algo desagradável, já que poderiam prejudicar a comunicação através da LS.

Apropriando da Teoria da Relevância³³, Chaves observa como o comportamento inferencial do surdo é diferente do comportamento do ouvinte, já que as informações relevantes para um podem não o ser para o outro. Tendo escolhido para sua pesquisa um texto narrativo em que há a referência a vários ruídos de uma feira, a pesquisadora analisa o processo de construção de inferências dos surdos e observa como, privados da informação auditiva, estes buscam trabalhar com a informação visual disponível. Depois de ler a crônica *Assalto*, de Carlos Drummond de Andrade, o surdo interpreta o boato de haver uma senhora com uma metralhadora da seguinte forma: “*Aquela gorda estava usando metralhadora, mas às vezes não era metralhadora, era sombrinha...Pensaram que era metralhadora*” (p.124), o que é analisado por Chaves:

O informante, ao construir essa proposição, provavelmente julgou não ser verdadeira, mas precisava de uma informação visual que justificasse o fato de as pessoas terem imaginado que a senhora estaria com uma metralhadora. Por isso, a imagem da sombrinha foi mais condizente com seu esquema de feira. [...] Os surdos tendem, pois, a transferir sua experiência visual, e não sonora, para o processo de leitura” (CHAVES, 2002, p.124).

Além disso, essa pesquisadora também exemplifica como os surdos relatam construir imagens relacionadas ao texto que lêem como estratégia de leitura.

Discutindo questões relativas à memória, Chaves (2002) relata que um dos surdos, participantes de sua pesquisa, afirmou que, ao ler uma oração, costuma dividi-la em duas

³³ “Essa perspectiva de analisar a surdez através dos olhos dos surdos, pode ser compartilhada com os autores SPERBER e WILSON (1986), pois afirmam que um estímulo deve vir acompanhado da garantia de relevância, para que o receptor disponha-se a processá-lo. Se o comportamento inferencial do leitor surdo é orientado pelo princípio da relevância e se os surdos, comparados aos ouvintes, apresentam diferenças na percepção da realidade, o processamento da leitura pode ser distinto” (CHAVES, 2002, p.123).

partes para compreender melhor. Segundo essa pesquisadora, isso gera uma sobrecarga na memória do surdo já que precisa guardar a forma - e não o significado - da expressão lida para que possa compreender a segunda parte da oração (p.130). Essa questão pode estar relacionada ao fato de a escola favorecer a aprendizagem de uma leitura mecânica, reduzindo-a à decodificação das palavras.

Outra constatação de sua pesquisa é a dificuldade com a linguagem metafórica dos textos. Esse tema foi tratado por Faria (2006) que observa com os surdos utilizam estratégias diversas para construir sentidos na leitura de textos metafóricos. Segundo essa autora, os surdos partem de uma tradução literal do texto para, em seguida, buscar construir sentido para essas expressões. No exemplo analisado por essa pesquisadora, vemos como os surdos não compreenderam a expressão “entrar no quadro” e começaram a cogitar a hipótese de que fosse “entrar no quarto”. Discutindo a diferença entre as duas palavras (quarto e quadro) e desconhecendo o significado da palavra “quadro” como “aquilo que se vê, se observa”, os alunos resolvem a questão da interpretação da frase relacionando-a a um sonho.

Diante de um texto cuja interpretação “literal” foge à verdade contingencial partilhada pelos surdos, em que construções lingüísticas parecem incoerentes e, até, absurdas, o sonho parece ser a solução plausível para justificar o sentido aparente do texto. Isso ocorre, principalmente, quando parece o absurdo estar identificado no texto pelos alunos ser incompatível com o conhecimento de mundo de todos que discutiram a questão. Ele foi visto como uma possibilidade de interpretação cujo *habitat* está resguardado ao mundo onírico (FARIA, 2006, p.269).

A análise dessa autora caminha no sentido de mostrar a ação de ler empreendida pelos surdos que vai além da simples decodificação e tradução literal do texto, o que fora mostrado também por Chaves (2002) que atribuiu diferentes níveis de leitura, conforme os leitores surdos ficavam mais ou menos presos à base textual.

As análises dessas autoras vêm apontar a complexidade dos processos cognitivos na leitura desenvolvida pelos surdos, que recorrem às informações visuais na construção de inferências e a seu conhecimento de mundo para construir sentidos, não se atendo à interpretação literal como muitos acreditam, desde que sejam dadas possibilidades de compreensão e discussão do texto, como nos aponta Faria (2006).

PARTE II

3.2 A Libras e o processo de ensino da leitura para os surdos

Depois de discutir vários aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura, tal como a importância da Libras como L1, os processos sociais e cognitivos da leitura, entre outros, considero interessante refletir sobre a mediação da LS no processo de leitura e as diferenças entre as línguas envolvidas – a Libras e a LP. Para isso, descrevo sucintamente algumas características da Libras, com o intuito de me instrumentalizar para a reflexão sobre o processo de leitura pelos surdos, principalmente sobre os processos de mescla linguística e sobre a comparação entre as línguas na sala de aula.

3.2.1 Características da Libras

Podemos dizer que duas características sobressaem ao observarmos as LS comparativamente às LO: o caráter simultâneo das LS e o uso do espaço na sinalização. O signo verbal visual trouxe novos questionamentos ao estudo das línguas. O conceito de linearidade desenvolvido por Saussure, por exemplo, opõe-se a uma das características mais importantes das LS – a simultaneidade. Ferreira-Brito explica esse processo de constituição das LS da seguinte maneira:

Devido ao fato de os sinais serem realizados em períodos de tempo mais longos do que os das palavras, as línguas de sinais recorrem à “lei da compensação”, procurando inserir o máximo de informação possível do mesmo item lexical e evitando, com isso, o acúmulo de elementos na cadeia linear (FERREIRA-BRITO, 1993, p.36).

Observemos, por exemplo, o sinal relativo à ideia de tristeza, infelicidade (FIG. 1³⁴). Neste sinal, ao mesmo tempo em que a mão assume uma determinada forma e movimenta-se para tocar o queixo, o sinalizador usa uma expressão facial que lembra uma pessoa triste. Além de a simultaneidade operar na constituição fonológica³⁵ dos sinais, como no exemplo acima, percebemos a simultaneidade também em outros níveis de organização das LS (morfológico,

³⁴ Todas as ilustrações de sinais foram retiradas de Capovilla e Raphael (2001).

³⁵ “Outros pesquisadores, incluindo Stokoe em edição posterior (1978), têm utilizado os termos fonema e fonologia, estendendo seus significados de forma a abarcar a realização linguística visual espacial.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.48).

sintático, semântico, pragmático), como se vê no próximos exemplos (FIG. 2 e 3) em que se combinam a simultaneidade e o uso do espaço.



FIGURA 1 – Sinal “TRISTE”
Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001



FIGURA 2 - Sinal relativo a *Eu respondo a você.*
Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001

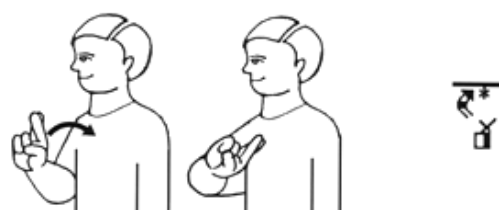


FIGURA 3 - Sinal relativo a *Você me responde.*
Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001

O uso do espaço na sinalização é um importante elemento da Libras. Pela direção do movimento do sinal nas frases acima, diferenciamos sujeito e objeto na frase: o primeiro (FIG. 2) poderia ser traduzido por *Eu respondo a você*; enquanto o segundo (FIG. 3), por *Você me responde*. A frase está sendo organizada simultaneamente, por meio da exploração do espaço de sinalização, no qual se situam, em pontos definidos, sujeito(s) e objeto(s) da ação verbal.

Destaco esses aspectos da Libras, considerando que, na relação com a língua escrita (seja lendo ou escrevendo textos), a pessoa surda precisará aprender a lidar com a linearidade da LP escrita, em detrimento dos usos linguísticos que faz da LS. Mesmo se considerarmos que as LO possuem elementos simultâneos, tal como a entonação que damos às frases simultaneamente à articulação de fonemas, podemos dizer que as LO são mais lineares e apresentam elementos bastante diferentes das LS (tais como as preposições, por exemplo).

Na análise dos eventos em capítulos posteriores desta dissertação, observa-se como os surdos, ao lerem textos em LP, tendem a manter a linearidade dessa língua, ao invés de usar elementos simultâneos da Libras para remeter aos sentidos dos elementos da LP. Um exemplo que pode ilustrar essa questão seria a pergunta relativa à indicação de horas em LP e em Libras. Num dos textos lidos pelos alunos, havia a pergunta “Que horas e onde encontramos

lá?": em Libras, a expressão “que horas” é realizada pelo uso simultâneo da expressão interrogativa e do sinal relativo a horas, dispensando o uso de pronome interrogativo, o qual é utilizado em LP antes do substantivo “horas”. No entanto, numa primeira leitura do texto, os alunos surdos sinalizaram mantendo a linearidade da LP, usando primeiramente o pronome “O-QUE” em Libras e o sinal referente a horas. Esse uso da Libras na ordem da LP evidencia como os alunos precisam lidar com as diferenças entre as duas línguas – no caso, a linearidade e a simultaneidade – e como, não raras vezes, incorrem no uso da mescla entre as duas línguas, tema que discuto no próximo tópico.

3.2.2 Mescla linguística e leitura

Apesar das diferenças entre Libras e LP, ocorre também, entre essas duas línguas, a mescla linguística. Costa (2001) define “mescla linguística” como uma situação em que há interferência mútua entre ambas as línguas. A situação de diglossia³⁶ na qual se encontra o surdo é bastante complexa: a LS, pelas determinações legais, deveria ser utilizada em vários espaços públicos; os professores deveriam ser fluentes em LS; as famílias deveriam receber apoio inicial para o oferecimento de um ambiente linguístico adequado a seus filhos. Enfim, existem vários direitos, linguísticos ou não, que ainda não são efetivamente garantidos.

Sendo assim, os surdos se veem em situações nas quais necessitam usar a LP, mas não a dominam o suficiente ou usam a LS com ouvintes que também não são fluentes. Essas situações, relacionadas a outros aspectos, acabam dando margem à ocorrência de situações de mescla, tal como ocorre com o uso de pidgins. Segundo Costa (2001), um pidgin “nasce” numa situação de contato entre grupos étnicos e linguísticos radicalmente opostos, na urgência de comunicação (p. 73). Tal situação é vivenciada em sala de aula, como nos relata Bernardino (1999) em relação ao uso de pidgin por professores ouvintes com alunos surdos.

[...] tem-se um pidgin onde os itens lexicais são provenientes da língua dos surdos adultos, a LIBRAS, e de gestos naturais, muitas vezes inventados pelo próprio ouvinte. A sintaxe, muitas vezes, é emprestada da língua oral, o Português; outras vezes, não há uma estrutura gramatical adequada e, como no jargão, são utilizadas estratégias individuais de comunicação, sendo essa comunicação viabilizada pelo contexto pragmático da situação (BERNARDINO, 1999, p. 116).

³⁶ Garmadi (1983) discute a definição desse termo e o relaciona a questões sociais e políticas, existentes, por exemplo, entre grupos dominantes e dominados, que implicam, muitas vezes, na tensão presente na (co) existência dessas línguas e na definição de suas funções.

Já Goldfeld (2002) faz a seguinte diferenciação:

português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais) (GOLDFELD, 2002 p. 40).

Como se pode perceber, independentemente de a pessoa oralizar ou não, ela pode operar com a estrutura da LP e realizar um pidgin ou o português sinalizado. Em algumas situações, as pessoas acabam utilizando a mescla entre línguas por ignorarem que não há correspondência exata entre o sinal da LS e a palavra da LP, já que são línguas diferentes.

Enfim, podemos pensar nessa situação de mescla como algo inevitável que ocorreria já que as línguas estão em contato e se influenciam. Segundo Silva (2005, p.53) o uso de mesclas em contextos de educação bilíngue tem sido uma grande polêmica. De acordo com essa autora, há que se considerar que as mesclas são processos comuns em contextos bilíngues e obedecem a certos padrões sociais que, no caso dos surdos, precisam ser mais bem compreendidos. No entanto, relativamente a questões pedagógicas, Silva remete a Hamel (1989 *apud* SILVA, 2005) que afirma que a alternância de códigos no caso da educação bilíngue precisa obedecer a estratégias pedagógicas sistemáticas para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

A mescla traz consequências bem sérias para os surdos em seu processo de escolarização, já que geralmente, por ser a Libras a língua menos valorizada (BOTELHO, 2002), são os surdos que se veem, muitas vezes, diante de situações em que não há compreensão nem aprendizagem. No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, essa mescla também se torna um complicador. Góes (1996, p. 16) observa as relações que o surdo estabelece com as línguas e afirma que:

[...] a maioria do grupo concebia fala, escrita e sinais enquanto modalidades (oral, gráfica, gestual) de uma mesma categoria. Ou seja, os entrevistados indicavam que as possibilidades lingüísticas formam, por assim dizer, um conjunto, cujos itens lexicais são realizados pela utilização da gestualidade, da voz e do registro gráfico, além das composições combinadas.

Logo, a reflexão sobre o uso da mescla linguística pelos surdos nos possibilita compreender como esses indivíduos se relacionam com a leitura de um texto em LP sinalizando esse texto. Em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo em condições ideais – com um professor fluente em Libras, com estratégias didáticas adequadas e com o apoio de materiais visuais, é inevitável o estabelecimento da relação entre

palavras da LP e sinais da Libras. No entanto, justamente pelo fato de a Libras mediar o processo de aprendizagem da LP, o professor precisa continuamente refletir sobre os aspectos sócio-discursivos de ambas as línguas, para que se conscientize de como estabelecer essa relação entre as duas línguas de forma a não realizar no ensino da leitura uma relação sinal-palavra que impeça seus alunos de construírem novos significados para os textos lidos.

Esse é um processo bastante complexo, e alguns pesquisadores (BERNARDINO, 1999; COSTA, 2001; CHAVES, 2002) já apontaram a mescla linguística como um processo presente na aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas surdas: pelo fato de se estar aprendendo uma L2, e a L1 influenciar nesse processo; pelo fato de a oralidade – no caso do surdo, a LS – estar presente no processo de apropriação da escrita.

Com relação à leitura, especificamente, Chaves (2002), reportando-se ao trabalho de Costa (2001), conclui, depois da análise da leitura de um surdo que ora sinalizava ora falava:

durante a leitura se verifica a ocorrência de diversos processos, como: interferência da primeira língua; mudança; reestruturação; ou empréstimo de língua, pois verificamos que existe a possibilidade de superposição de duas línguas no momento da leitura (CHAVES, 2002, p.97).

Esse processo de mescla pode ocorrer de variadas formas no processo de leitura, desafiando-os na compreensão da construção das significações pelo surdo no trânsito entre essas duas línguas. Botelho (2002) e Lodi, Harrison e Campos (2002) também discutem as estratégias utilizadas pelos surdos na leitura, os quais, além de realizarem um sinal para cada palavra, recorriam à datilologia³⁷ quando não conheciam um vocábulo. Outro aspecto observado nos dois trabalhos citados acima é a inserção, durante a leitura, de “sinais” para elementos que não existem em LS. Subjaz à prática do bimodalismo, a idéia de que a LS é uma língua incompleta, na qual faltam preposições, conjunções, flexões verbais, etc.³⁸. Desconsidera-se que as relações entre os sinais são estabelecidas na língua espaço-visual através de outros elementos linguísticos como as expressões faciais, as relações no espaço³⁹, etc.

³⁷ Datilologia refere-se à soletração manual das letras do alfabeto através de certos formatos de mão e movimentos. O alfabeto manual não é propriamente constitutivo da LS, já que serve prioritariamente aos empréstimos linguísticos entre LO e LS.

³⁸ Um dos elementos que comprovam essa questão é a invenção de sinais para as preposições como, por exemplo, o sinal da preposição “para”, o qual é bastante utilizado pelos surdos nas práticas de leitura.

³⁹ “Todavia as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos [preposições e conjunções] na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 35).

Outra questão levantada é o fato de que mesmo quando a sinalização produzida durante a leitura constrói significados absurdos, os alunos não se dão conta do que estão dizendo em sinais (BOTELHO, 2002, p.144).

Esses fatos ilustram bem a maneira pela qual os surdos (em sua maioria) têm lidado com o português escrito, refletindo as práticas educacionais a que foram submetidos e que desconsideram qualquer aproximação dialógica dos sujeitos com o texto a partir dos conhecimentos construídos na e pela língua de sinais. Dessa maneira, a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p. 43-44).

Uma das questões aventadas por Botelho para que se mantenha a prática do bimodalismo é o investimento exigido para se aprender uma língua espaço-visual, já que os ouvintes estão habituados à oralidade. No entanto, como se vê, na citação acima, estão envolvidas outras questões sociais relativas ao aprendizado de uma língua minoritária, com *status* diferenciado da língua oral-auditiva (LO). Nesse sentido, faz-se necessário conscientizar-se desse processo de mescla linguística no contato entre línguas, mas também refletir sobre essa mescla e as estratégias pedagógicas que possam oferecer aos surdos melhores possibilidades de aprendizagem da LP.

No caso dos participantes desta pesquisa, o que ficou evidente na análise dos eventos, é que o processo de mescla é algo inevitável, mas que precisa ser discutido em termos pedagógicos, como constatou Silva (2005). É um processo comum no contato entre falantes de diferentes línguas, no caso, a professora ouvinte, que tem como L1 a LP, e os alunos surdos, que usam a Libras como L1. No entanto, em algumas situações, observa-se que os alunos não compreendem os sentidos dos textos justamente por utilizarem essa mescla; ou, em outras situações, não compreendem a explicação da professora pelo fato de esta estar sinalizando na estrutura da LP. Outro ponto a se destacar é o uso da mescla e de formas comumente usadas pelos surdos em momentos em que os alunos não compreenderam o porquê das diferenças entre as duas línguas como ocorreu no caso da sinalização da expressão “Tudo bem com você?”, em que um aluno, mesmo depois da sinalização pelo texto pela professora, mantém o uso das duas formas: “TUDO B-E-M” (português sinalizado) e “JÓIA” (cumprimento comum em Libras). A professora havia sinalizado da forma como geralmente fazem os surdos, mas não relacionou a forma em LP e a forma em Libras. O aluno então mantém a sinalização das duas formas. Esse evento particularmente aponta a necessidade de que se relacionem claramente as duas línguas na sala de aula, associando o que está escrito ao que foi ou será sinalizado,

evidenciando também a necessidade da análise comparativa entre as línguas, o que discuto no próximo tópico.

3.2.3 Ensino da leitura e análise linguística comparativa

Como já se ressaltou anteriormente, atualmente vem-se discutindo sobre a importância do conhecimento linguístico no processo de leitura de textos (DELL'ISOLA, 2005, p.80-81). Oliveira (1992), abordando o papel da gramática em cursos de leitura em alemão, observa como os modelos de leitura “radicalmente *top-down*” (descendentes) tiram a ênfase do conhecimento linguístico levando em conta que os estudantes já trazem conhecimento da língua e que a competência linguística pode ser adquirida como produto derivado da leitura (p.73). No caso dos surdos, podemos nos questionar sobre esses dois pontos, já que sua forma de aprendizagem da leitura é basicamente visual e mediada por sua L1 – a Libras.

Segundo Oliveira (1992), propostas globalistas mais radicais enfatizam que problemas em competência linguística poderão ser resolvidos com uma compreensão macro do texto. No entanto, adverte que é preciso redimensionar a contribuição de cada procedimento no processo de leitura, sem, contudo, voltar ao modelo *top-down*, como discuti anteriormente ao apresentar a reflexão de Scaramucci sobre os processos linguísticos e cognitivos na leitura. Oliveira (2002), citando Kato, faz as seguintes reflexões:

KATO (1982: 139-140) lembra que não se pode “*atribuir apenas à competência sintática e lexical a possibilidade de extrair sentido de um texto*”, pois a compreensão exige “*a interação do leitor com os dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativa-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece*”. Lembra ainda que “*da mesma forma que abordar o texto apenas do ponto de vista formal abstrai-nos perigosamente de seu sentido explícito e implícito, procurar depreender o sentido do texto sem uma interpretação criteriosa de sua forma pode levar-nos a imprecisões, distorções e equívocos igualmente indesejáveis*” (OLIVEIRA, 1992, p.72).

Assim, reconhecendo-se a importância do conhecimento da língua, como abordar esse conhecimento em sala de aula? Costa Val (2002) conceitua esse conhecimento, relativamente à gramática, como

o conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilitam interagir lingüisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com recursos linguísticos – gramaticais – na

produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem (COSTA VAL, 2002, p. 110).

No caso dos surdos, que estão aprendendo uma L2, precisamos também pensar sobre essa “*gramática do texto, no texto*”, nos dizeres de Costa Val (2002), considerando-se, no entanto, suas especificidades. Talvez, em se tratando de educação de surdos, o ensino de gramática e de vocabulário sejam temas preteridos atualmente, dada a necessidade de se focar na relação do sujeito surdo com a LP, numa perspectiva interacionista, o que é perfeitamente compreensível já que historicamente as práticas de ensino de LP para surdos focaram na estrutura da língua, principalmente nos aspectos fonéticos e no ensino de vocabulário descontextualizado.

No entanto, precisamos reconsiderar e redimensionar a contribuição do ensino da “gramática” para esses alunos, o que já vem acontecendo também no ensino de LE/ L2, buscando-se integrar os conhecimentos linguísticos e o processo de interação. Segundo Grannier (s/a),

Nessa posição integradora, segundo os autores que defendem esse “redespertar”, não se trata de voltar ao foco na forma nos moldes do estruturalismo e behaviorismo da década de 40: os autores propõem, em linhas gerais, um foco *na forma e no significado*, a partir do uso natural da língua (GRANNIER, s/a, p.2).

Essa abordagem integradora de que fala Grannier, no entanto, parece ainda não estar bem definida. Pesquisadores do ensino de LE têm proposto o trabalho com a gramática sem o uso da metalinguagem, no qual os próprios alunos elaboram suas fichas com elementos gramaticais recorrentes (OLIVEIRA, 1992, p.77). Em relação a essa proposta de abordagem funcional da gramática num processo indutivo, Oliveira (1992) afirma que isso traria algumas complicações, já que, segundo ele, essa gramática seria também “intuitiva”, sendo que o aluno se basearia, em alguns aspectos, em sua L1:

Por ser indutiva, essa gramática forçosamente será também em parte **intuitiva**, na medida em que o leitor terá por referência algum modelo, que tenderá a ser o de sua língua materna, como veremos mais abaixo. Assim sendo, esse tipo de gramática será tão mais praticável quanto maior for a proximidade entre as línguas, e tenderá a ser problemático quando a estrutura da língua-alvo apresentar características de difícil indução – por serem **muito** diferentes do modelo da língua materna, por apresentarem uma gama de variações muito grande, ou por outro motivo qualquer” (OLIVEIRA, 1992, p.77-8, grifos do autor).

Tomando a argumentação do autor para o caso dos surdos, podemos refletir sobre o processo de aprendizagem de uma língua oral-auditiva pelo surdo como usuário de uma língua espaço-visual. Esse processo de compreensão das regras da LP traz novos desafios para o aluno

surdo, acostumado a uma língua simultânea e espacial (COSTA, 2001; CHAVES, 2002; FARIA, 2006).

Assim, fazendo uma reflexão com autores que lidam com o ensino de LM e com autores que lidam com o ensino de L2/ LE, acredito na necessidade de se realizarem com os alunos atividades epilinguísticas (GERALDI, 1993; COSTA VAL, 2002) ou, nas palavras de Grannier (s/a) que se foque na forma e em seu significado. No entanto, como aponta Costa Val (2002), precisamos também usar, em determinadas situações, a reflexão metalinguística:

Entendo que as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos lingüísticos , atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentido nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida (COSTA VAL, 2002, p.118-9).

Nessa perspectiva, no caso do ensino de Português como Segunda Língua (PL2) para surdos, estaremos lidando com duas línguas bastante diferenciadas. Assim, esse trabalho com as línguas deverá ser comparativo, como nos aponta Svartholm (1999), ao explicar alguns aspectos da educação bilíngue dos surdos suecos.

A instrução no sueco se afirma na capacidade de o professor trabalhar de maneira contrastiva com ambas as línguas, a língua de sinais e o sueco. O professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos suecos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de cada língua com a outra. É dessa forma que as crianças surdas aprendem a ler: aprender a ler e aprender a língua sueca se torna um e o mesmo processo (SVARTHOLM, 1999, p.19).

Assim, o ensino de LP para surdos também se pode fazer através da análise linguística comparativa⁴⁰ entre línguas, na qual se explicitem para o aprendiz as diferenças e semelhanças entre a LS e a LO (QUADROS, 1997; SVARTHOLM, 1999); o que oportuniza não só o conhecimento da língua, mas do mundo ouvinte, além da reflexão sobre a relação entre surdos e ouvintes (BOTELHO, 2002, p.116-7).

Nessa perspectiva, considera-se que os surdos, sem a percepção auditiva plena da LP e como usuários de uma língua espaço-visual, necessitam de que algumas características dessa nova

⁴⁰ Estou utilizando a expressão “instrução comparativa” diferentemente de outros autores da área que usam “análise contrastiva”, apenas para não correr o risco de que tal análise seja confundida com a análise contrastiva realizada no ensino de línguas nos anos sessenta, como nos relata Baralo (1999): “En los años sesenta, en plena vigencia del modelo de aprendizaje conductista e de la teoría lingüística estructuralista, se pensaba que los errores y las peculiaridades de la lengua de los no nativos se podrían prevenir si se partía de un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en contacto, el da LM y el de la lengua meta.” (p. 35)

língua sejam explicadas para que se apropriem da LP e a utilizem nos mais diversos contextos sociais. Para compreendermos melhor como se daria essa análise comparativa, considerando-se os usos e a estrutura de ambas as línguas, apresentam-se dois exemplos, compreendendo que sempre buscamos partir do uso da língua em direção à reflexão sobre a língua. Segue abaixo o primeiro exemplo.

A pequena e saudável Marina, 2 anos, já é “velha” para a adoção. Se fosse negra, doente ou menino, seria pior. Neste país, quando se pensa em adoção, imagina-se um bebê branco, do sexo feminino, recém-nascido e sem problemas físicos ou mentais. (Trecho de abertura da matéria Chance para a alegria, publicada na revista Isto É/1598-17/5/2000, p.132)

O uso do “neste” no trecho acima extrapola os usos previstos geralmente nas gramáticas normativas. O autor, até então, não havia mencionado o nome do país, utilizando-se do pronome “neste” para se localizar: “é o país onde estou” – o Brasil. Esse uso está previsto nas gramáticas normativas. Porém, no caso, vemos o pronome demonstrativo com uma função a mais: o autor se localiza no seu país, o qual pode criticar, justamente por conhecer tão bem. Na minha atuação como professora de LP, durante a leitura desse texto com uma turma de alunos surdos com ensino médio completo, esse aspecto não foi observado pelos alunos, que conheciam a contração em (preposição) e este (pronome demonstrativo), mas perderam essa nuance de uso do pronome, que precisou ser explicada relacionando-a ao uso da expressão facial de desaprovação, simultaneamente ao uso do demonstrativo em Libras.

Vejamos agora um exemplo mais estrutural a título de ilustração, considerando-se a ordem dos constituintes na oração. Abaixo (FIG. 4) temos a sequência de dois sinais que poderíamos traduzir, considerando-se a elipse do pronome de primeira pessoa, por *Eu não trabalho*. Vê-se que a negação ocorreu após o verbo – essa é uma ordem muito comum em Libras, sendo que há outras formas de indicação tais como a marcação não-manual com a cabeça simultaneamente à articulação do verbo. Em LP, a negativa verbal, geralmente, vem antes do verbo ou ocorre de forma duplicada – *Eu não trabalho não*. Quando ensinamos aos surdos sobre a construção de frases negativas em LP, precisamos realizar com eles essa reflexão sobre a ordem dos constituintes mais comum em Libras e a mais comum em LP.

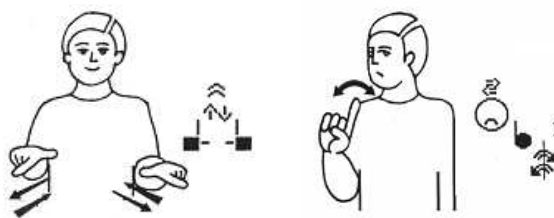


FIGURA 4 – Frase em Libras “EU TRABALHAR NÃO”
Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001

A partir dessas reflexões, pode-se compreender como, para o professor de PL2, construir com os alunos práticas de leitura significativas em LP torna-se um desafio, já que esse profissional precisa ser proficiente em Libras para dar conta das demandas dos alunos em sala de aula em relação aos aspectos linguísticos e sócio-discursivos de ambas as línguas.

4 LETRAMENTO E ETNOGRAFIA

Neste capítulo, discuto conceitos centrais que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa. O referencial teórico-metodológico adotado constitui-se nos conceitos de Letramento e da Leitura como processos sociais e na Etnografia Educacional, considerando-se que tais abordagens e seus conceitos nos permitem lançar um novo olhar sobre o(s) letramento(s) na sala de aula de surdos. Num segundo momento, procuro relacionar a fundamentação teórica e as escolhas metodológicas guiadas pela perspectiva da Etnografia, sendo que tais escolhas foram feitas de forma a nos permitir visualizar os processos de construção e reconstrução do(s) significado(s) de ser letrado e, mais especificamente, de ser leitor, para alunos surdos e professora ouvinte. Ao final do capítulo, descrevo e ilustro as convenções de transcrição utilizadas para registro das interações em português e em Libras.

4.1 Letramento e Leitura como Processos Sociais

Neste trabalho, tomo letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003a). De acordo com Soares (2003a), o fenômeno do letramento tem sido discutido a partir de diferentes perspectivas, sendo que, em alguns casos, as definições diferem-se e até antagonizam-se, sendo difícil construir uma definição completa que abarque todas as nuances desse fenômeno.

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais: o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica porque as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia (SOARES, 2003a, p. 66).

Considerando tais questões, nesta pesquisa, compreendo o Letramento como algo multifacetado e adoto uma perspectiva em que esse passa a ser visto numa dimensão social, concretizando-se nas práticas e ações dos membros em determinados grupos sociais. Nesse sentido, observo o letramento no interior da sala de aula, adotando uma perspectiva interpretativista para compreender os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Ao longo dos últimos anos, foram propostas inúmeras mudanças nas concepções e abordagens dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que o papel da linguagem nesses processos vem sendo cada vez mais discutido, tornando-se foco das análises, o que traz sérias implicações para os estudos da sala de aula. Ao olharmos a sala de aula, consideramos que os processos de ensino-aprendizagem são discursivamente construídos nas interações entre os participantes desse contexto. Castanheira (2004) aponta a importância dessa mudança de perspectiva nos estudos do processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas, a compreensão do papel central do discurso em processos de construção de significados em sala de aula impulsionou o abandono de uma abordagem individualista da aprendizagem e de uma visão de ensino como processo-produto em favor de uma perspectiva interpretativista (CASTANHEIRA, 2004, p. 22).

Citando vários pesquisadores representativos dessa mudança, essa autora mostra como a adoção da perspectiva interpretativista trouxe consequências para a compreensão da vida na sala de aula, que passa a ser vista como discursivamente construída por seus membros através de suas interações verbais e não-verbais, considerando-se as formas de participação construídas no/ pelo grupo nessas interações. Nessa perspectiva, a sala de aula é considerada como uma cultura, ou seja, seus membros irão construir padrões relativamente a formas de pensar, agir, avaliar e orientar suas ações e interpretações das ações dos outros e negociar formas de participar dos eventos ocorridos nesse contexto, assim como também construir e reconstruir o(s) significado(s) de ser letrado e as formas de participar das práticas letradas.

Desse ponto de vista, em qualquer sala de aula, professores e estudantes constroem modelos particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de como tornar-se letrado (Cochram-Smith, 1984; Golden, 1988, 1990). Isto é, quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 8).

Assim, ao usar o termo Letramento, considera-se que não há um “único” letramento, mas letramentos, já que uma única definição não captaria a diversidade de práticas, de demandas em diferentes grupos. Dito de outro modo, considero que diferentes grupos constroem concepções diferenciadas, além de ações, práticas e demandas de letramento também diferenciadas. Essa visão de letramento como algo plural e dinâmico relaciona-se a uma visão da construção social do conhecimento. Nessa perspectiva, considera-se que o letramento não é um estado cognitivo individual, mas um processo social no qual os membros, ao longo de

suas interações, constroem e reconstróem suas ações letradas (CASTANHEIRA *et al.*, 2001; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007).

Dessa forma, entende-se que até mesmo em um mesmo ambiente escolar, os vários grupos que dele participam (por exemplo: grupos de alunos, grupos de professores, uma turma) podem construir em suas interações diferentes significados ou entendimentos do que é ser letrado. Podemos então dizer que diferentes salas de aula operam como diferentes comunidades de letramento⁴¹ caracterizadas por padrões de conhecimentos, comportamento, normas e expectativas. E ainda, numa mesma turma, pode haver diferentes subgrupos, ou seja, pode haver aqueles alunos considerados “competentes em leitura”, que se comportam como tal, marcando seu pertencimento a esse subgrupo e aqueles considerados como “fracos na leitura”, que também orientam seu comportamento de acordo com seu pertencimento a tal grupo (ALLINGTON, 1984; COLLINS, 1983; 1986 *apud* CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

O estudo de Borko e Eisenhart (1989) aponta nessa direção. Estudando um programa de leitura em que os alunos de uma mesma turma eram separados em diferentes grupos, de acordo com a avaliação de seus níveis de leitura em testes padronizados, essas autoras mostram como esses grupos desenvolvem concepções a respeito da leitura, padrões de comportamento e de comunicação, conhecimentos e expectativas que os caracterizam. Apesar de menos permanentes ou distanciados fisicamente que outros grupos maiores, esses grupos podem constituir-se em “sistemas fechados” em que a mobilidade entre grupos torna-se difícil.

Um exemplo disso que pude constatar durante a observação participante no grupo pesquisado eram as atividades diferentes direcionadas a determinados alunos pela professora. Além disso, esses alunos geralmente eram aqueles que sinalizavam os textos à frente para a turma ou que iniciavam interações com outros alunos a fim de sinalizarem os textos. Suas atividades de

⁴¹ “Typically, a social group or community is defined as a group of a friends or peers, people who like each other and prefer to interact with each other. However, from my perspective, a social group or community can consist of friends or enemies, peers or people of various status, people who prefer to be with each other or people who prefer not to do so. Any group of people who are somehow engaged in doing an activity in which they all have a part (even if some of the parts seem passive, such as merely observing what is happening) constitutes a social group, and, with the development of a history (regardless of how brief), they constitute a community” (BLOOME, 1989, p.55).

leitura eram diferenciadas e suas formas de participação nas práticas de leitura do grupo também o eram.

A partir da perspectiva de letramento apresentada acima, podemos também refletir de forma mais específica sobre o engajamento na leitura de textos em sala de aula. Assim considero que a leitura é também um processo social (BLOOME; GREEN, 1982; BLOOME, 1987). Segundo Bloome e Green (1982), avanços em vários campos do conhecimento (sociolinguística, antropologia, sociologia da educação e psicologia cognitiva) têm apontado novas direções no estudo da leitura, que passa a ser vista numa perspectiva multidisciplinar. A leitura então é tomada não somente com um processo linguístico-cognitivo, mas também como um processo social.

Segundo esses autores, a natureza social da leitura tem sido estudada sob dois pontos de vista: 1) leitura como processo embebido e influenciado pelo contexto social; 2) leitura como atividade social em que ações de leitura são usadas para mostrar pertencimento ao grupo, compartilhar informações, etc. Os estudos que se orientam pela primeira perspectiva mostram os diferentes níveis de contextos nos quais ocorrem as práticas de leitura: contexto instrucional, contexto da sala de aula, contexto institucional, contexto da comunidade, contexto social e sócio-histórico e contexto cultural. Observa-se como a leitura se relaciona a tais contextos, considerando-se que estes afetam a natureza dos processos de leitura e do desempenho observado. Os estudos orientados pela segunda perspectiva consideram que os comportamentos durante a leitura são usados para sinalizar pertencimento ao grupo, sendo que o contexto da leitura é algo construído na interação entre os participantes.

No caso desta pesquisa, adoto, de forma especial, a segunda perspectiva acima: “a leitura é vista como uma atividade social em que ações de leitura são usadas para mostrar pertencimento ao grupo, para compartilhar informações, para adquirir status ou posição ou para estabelecer interações sociais (Bloome, 1980, 1981a, 1981b)” (BLOOME; GREEN, 1982, p.310, tradução nossa⁴²). Essa perspectiva coloca a leitura como algo definido localmente pelos participantes, que constroem padrões de comportamentos, normas e expectativas relativos a eventos de leitura de textos. Dito de outro modo, participar de práticas

⁴² [...] reading is viewed as a social activity in which acts of reading are used by participants to indicate group membership, to share information, to acquire status or position, or to establish social interactions (Bloome, 1980, 1981a, 1981b) (BLOOME; GREEN, 1982, p. 310)

de leitura significa tornar-se membro de uma comunidade, onde se determinam formas apropriadas de se constituírem eventos com a linguagem escrita, isto é, formas de interagir com textos escritos e interpretá-los (BLOOME, 1987, p.101).

No entanto, embora os membros de um determinado grupo compartilhem esses padrões, Bloome (1986 *apud* CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) aponta que o letramento não é estático, monolítico. Os membros do grupo, apesar de compartilharem enquadres sobre os usos da leitura e da escrita, a partir do momento em que se reúnem e interagem, estabelecem um contexto comunicativo compartilhado e podem redefinir formas de se engajar na leitura e na escrita de textos, reconstruindo a definição local de letramento. Daí a importância de considerarmos a análise dos eventos interacionais observando-se como a situação específica é definida pelos membros da sala de aula, como concebem a leitura num determinado evento, a partir de padrões já construídos, observando a história do grupo.

Logo, no processo de análise do letramento em construção pelo grupo, torna-se essencial o conceito de evento, apresentado por Bloome e Bailey (1992). Segundo esses autores, eventos seriam interações face a face entre pessoas numa sequência discursiva com um início, meio e fim reconhecidos. Ao participarem de eventos discursivos, os membros de um grupo social (re)constróem significados relativos ao que estão fazendo juntos, ou seja, por exemplo, o que é considerado ler, escrever, ser letrado, ser aluno de uma terminada série em uma escola pública, ou ler e escrever em português. Bloome e Bailey (1992) também expandem o conceito de evento a situações em que se dá a interação entre pessoas com um ambiente social⁴³.

Além disso, Bloome e Bailey (1992) destacam a importância de se reconhecer a historicidade dos eventos que, no caso da sala de aula, podem se relacionar historicamente num mesmo dia ou em diferentes dias de aula. Nesse sentido, a interpretação dos significados dos eventos pelos participantes também está relacionada a essa historicidade, ou seja, a relação histórica entre os eventos pode conformar ou limitar os significados, a linguagem, os materiais disponíveis aos participantes. Então, um enunciado precisa ser visto como resposta a um

⁴³ Bloome e Bailey (1992) dão o exemplo de um estudante lendo um livro numa sala de estudos numa biblioteca, em que o estudante interage com esse ambiente (que tem determinados significados culturais) e com o texto, com o autor, etc.

anterior ou como uma refração a um enunciado futuro, o que situa esse significado na historicidade do evento.

Nesse sentido, durante a realização desta pesquisa, busquei observar essa relação histórica entre eventos, primeiramente a partir da realização da observação participante pelo período de três meses, buscando examinar de que forma o grupo construía sua história com a leitura. Nesse sentido, procurei observar também como eventos de diferentes aulas se relacionavam, observando os padrões construídos ao longo do tempo e como em eventos específicos os participantes utilizavam esses padrões ou reconstruíam novas formas de se engajar na leitura de textos e novos significados para essas práticas e como alunos e professores interpretavam os textos ou as ações uns dos outros relacionando-os a outros eventos ocorridos naquele grupo.

Para compreender esse processo de construção e reconstrução dos significados num evento, é necessário conceber o contexto como algo construído pelos participantes a cada momento da interação num dado evento (BLOOME, BAILEY, 1992). Segundo Erickson e Shultz (2002), o contexto abrange mais que o ambiente físico e as configurações de pessoas presentes, refere-se também às ações das pessoas, quando e onde elas as praticam, e a uma definição construída, compartilhada e ratificada pelos participantes da natureza da interação social em andamento. Segundo esses autores, os contextos estão em constante modificação, o que é sinalizado e interpretado pelos participantes de diferentes formas, o que possibilita a construção de uma noção compartilhada do que está acontecendo.

Ao tomar o conceito de evento para a análise da leitura na sala de aula, torna-se possível destacar a natureza social da leitura, mostrar como os eventos vão sendo construídos e reconstruídos ao longo das interações em sala de aula e, conseqüentemente, como os significados para a leitura vão também sendo (re)construídos. Por exemplo, ao analisar os eventos de leitura na turma pesquisada, busquei observar com quem os participantes interagiam em cada atividade construída pelo grupo, de que forma utilizavam a Libras, seja para interagir e/ ou para ler o texto em LP em diferentes situações e como esse uso era negociado e renegociado pelos participantes a cada evento.

No caso desta pesquisa, é preciso considerar também que a leitura está relacionada a outros processos linguísticos, como nos alertam Bloome e Green (1982, p.312): “a leitura ocorre

com ou está incorporada em outros processos de linguagem (por exemplo, fala, escrita, escuta)⁴⁴. Esses autores discutem como “localizar a leitura na sala de aula pode parecer uma tarefa fácil à primeira vista, no entanto torna-se complexa ao se considerar que a leitura ocorre fora dos momentos nomeados como “aula de leitura”, ou seja, ela ocorre também em momentos informais, relacionada a outros processos de linguagem. No caso dos surdos, a forma como a leitura é mediada pela LS está relacionada ao uso dessa língua na sala de aula, envolvendo os participantes da sala de aula num trânsito entre línguas necessário à participação nas atividades de leitura.

4.1.1 Participação no grupo e acesso às práticas de letramento

Relativamente a essa construção da definição de letramento por membros de uma sala de aula, Bloome (1987, 1989) discute também como o acesso às práticas de letramento e à aprendizagem é construído pelos membros do grupo. Esse pesquisador destaca que ter acesso a eventos de leitura em sala de aula requer mais que estar presente, “envolve obter oportunidades de interagir com o texto ou a linguagem nas formas apropriadas para o desenvolvimento da leitura escolar” (BLOOME, 1987, p.101, tradução nossa⁴⁵). Bloome (1989) destaca dois grupos de fatores que influenciam a comunidade da sala de aula: a competência comunicativa e a natureza do trabalho escolar.

Observando-se a natureza social da sala de aula, estudos têm mostrado que os alunos aprendem a participar nos eventos da sala de aula, incluídos aí o uso da linguagem, a forma de responder às perguntas da professora, etc. Esses estudos sugerem que a sala de aula pode ser vista como um espaço cultural e comunicativo específico. Assim, os alunos aprendem a participar no ambiente comunicativo da sala de aula, desenvolvendo a competência comunicativa específica para as interações nesse espaço em diferentes eventos. Os alunos precisam aprender nesse espaço comunicativo como falar, quando, com quem, de que forma demonstrar ser membro do grupo.

⁴⁴ Tradução nossa para “Reading often occurred with or was embedded in other language processes (e.g., speaking, writing, listening) [...]” (BLOOME; GREEN, 1982, p. 312)

⁴⁵ “[...] involves gaining opportunities to interact with texts or language in ways appropriate to school-based reading development” (BLOOME, 1987, p.101).

Essa aprendizagem envolve ainda vários tipos de eventos comunicativos em que se desenvolvem diferentes formas de participação e de uso da linguagem. Segundo Erickson e Shultz (2002), a competência comunicativa, além de abranger a capacidade de produzir elocuições apropriadas à situação, também envolve a capacidade de monitorar as mudanças nos contextos para, assim, modificar também seu comportamento verbal ou não-verbal. Bloome (1989) destaca que assim como a competência comunicativa é importante na organização do grupo, os grupos, na medida em que se organizam, também proveem uma base para se desenvolver a competência comunicativa para participar do grupo (BLOOME, 1989, p. 57-8).

Nesse processo de aprender a participar de forma apropriada na sala de aula, também precisam ser consideradas as diferenças culturais entre a escola e outros grupos sociais dos quais o aluno faz parte (família, igreja, etc.). O aluno precisa aprender que ler na escola é diferente de ler em outros espaços, já que requer outras formas de participação. Vários pesquisadores (BLOOME; GREEN, 1982; BLOOME, 1987; BLOOME, 1989) têm desenvolvido e apontado estudos que explicitam como as diferenças culturais podem influenciar o acesso dos alunos a eventos de letramento em sala de aula. Se o indivíduo participa de diferentes grupos sociais, pode aumentar seu repertório de participação, no entanto essa participação “pode ser potencialmente problemática, uma vez que as demandas e expectativas de participação variam de um grupo para outro” (CASTANHEIRA, 2004, p. 29).

No que diz respeito ao Letramento, Bloome (1989) afirma que as formas de organizar e realizar práticas de letramento em casa e em outros ambientes pode influenciar a forma através da qual os estudantes se orientam no comportamento interacional com os textos e as pessoas na escola ou na sala de aula. Essa participação passa pela avaliação do professor no que diz respeito às habilidades acadêmicas, o que, por sua vez, pode gerar ou minar o acesso às oportunidades de aprendizagem.

Em relação às diferenças da leitura na escola e da leitura em outros espaços, Bloome (1989), tomando o conceito de “trabalho escolar” de Doyle’s (1983), discute a influência da natureza do trabalho escolar nas práticas letradas em sala de aula, que ocorrem sob um contrato entre alunos e professores a respeito de seus papéis em sala de aula e dos objetivos estabelecidos por cada um. Comparando a situação da sala de aula com outros contextos não-escolares, conclui:

Além disso, os alunos estão susceptíveis a orientar os trabalhos escolares em termos de um contrato implícito de um nível de desempenho em vez de se orientar da forma como o faz em tarefas fora da sala de aula, visto que as tarefas não-escolares tendem a ser organizadas com o objetivo de ler para aprender, ler para fazer, ou ler para se informar (Heath, 1982, 1983; Hutson, 1987), e não ler para obter nota (BLOOME, 1989, p. 57, tradução nossa)⁴⁶.

Esse contrato implícito entre professor e aluno irá influenciar a forma como os alunos interpretam e realizam as atividades propostas pelo professor, diferenciando então as práticas de letramento do contexto escolar das de outros contextos.

Assim, segundo Bloome e Bailey (1992) é importante considerarmos, na construção dos significados dos eventos em sala de aula, alguns aspectos específicos das interações nesse espaço, tal como a “realidade” diferenciada da sala de aula, caracterizada pelo que Bloome, Puro e Theodorou (1989 *apud* BLOOME; BAILEY, 1992) chamam de “procedural display”.

Como disse, os eventos estão envoltos no contexto das interações dos participantes da sala de aula para construírem as aulas das quais participam. Para isso, estudantes e professor mostram uns aos outros uma série de comportamentos acadêmicos e interacionais que, para um grupo específico, são considerados como realização de uma dada tarefa escolar ou como participação na sala de aula. Independentemente de se aprenderem ou não os conteúdos e as estratégias de leitura, professores e alunos adotam esses procedimentos durante a aula para sinalizar sua participação aos demais membros do grupo. A construção de significados de um evento está também relacionada a esses procedimentos, ou seja, ao “procedural display” (BLOOME, 1987; BLOOME; BAILEY, 1992). Em relação ao grupo estudado nesta pesquisa, observei, por exemplo, que, em muitas situações, a sinalização do texto se configura como uma forma de marcar a participação na aula de leitura sem, contudo, garantir que os alunos estejam realmente compreendendo o conteúdo do texto, o que se torna mais visível em momentos em que a sinalização em Libras na ordem da LP torna-se sem sentido.

Nessa perspectiva social e dinâmica do letramento, é necessário que se observem as ações dos participantes do grupo, as responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas, no engajamento com textos diversos (CASTANHEIRA;

⁴⁶ “Further students are likely to orient to academic tasks in terms of an implicit performance-grade contract rather than how they orient to nonclassroom tasks, since nonclassroom tasks tend to be organized around reading-to-learn, reading-to-do, or reading-for-information (Heath, 1982, 1983; Hutson, 1987), not reading-to-get-a-grade” (p. 57).

GREEN; DIXON, 2007, p.9). Segundo Castanheira *et al.* (2001, p. 357), nessa perspectiva, o pesquisador busca examinar como o letramento “aparece” na fala, nas ações e na escrita e como, através de suas ações, os membros tornam visíveis uns para os outros o que é considerado como discurso adequado e como práticas de letramento num dado grupo. Nesse processo, busca-se compreender como cada elemento contribui na definição (ou nas definições) e nos significados de letramento para o grupo.

A partir das contribuições teóricas discutidas acima, orientei a análise por questões como: quem está fazendo o que, com quem, para que, quando, onde, com que conseqüências. Ao examinar essas questões, coloquei o foco nas ações desenvolvidas pelos participantes, buscando identificar os eventos interacionais ou discursivos construídos por eles à medida que interagem uns com os outros em sala de aula. Tal análise busca evidenciar como, o que e para que se lê e quais os significados da leitura para alunos e professores, membros do grupo social observado.

Nesse sentido, adoto como abordagem de pesquisa a Etnografia Educacional, já que essa concepção social do letramento requer uma abordagem que possibilite observar e analisar o que as pessoas fazem em contextos particulares à medida que a história do grupo se desenvolve. Além disso, a pesquisa etnográfica tem sido utilizada em muitos trabalhos que discutem a dimensão social do Letramento ainda que por meio de diferentes abordagens. Assim, na próxima seção, apresento considerações a respeito da Etnografia, explicitando a abordagem utilizada neste trabalho.

4.2 Etnografia educacional

Segundo Anderson-Levitt (2006, p.279), a etnografia é “o estudo das pessoas inseridas em seu cotidiano, com especial atenção para a cultura, ou seja, para como as pessoas constroem significados para suas vidas (p.279, tradução nossa⁴⁷). No entanto, o que é considerado etnografia e os critérios para se avaliar se uma pesquisa é etnográfica são tópicos de discussão em várias ciências que adotam a etnografia em suas pesquisas (GREEN; BLOOME, 1997; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005)

⁴⁷ “It is the study of people in everyday settings, with particular attention to culture—that is, how people make meaning of their lives” (ANDERSON-LEVITT, 2006, p.279).

Discutindo o conceito de Etnografia, alguns pesquisadores têm defendido a visão da Etnografia como uma prática situada em campos de conhecimento e disciplinas específicas, aplicando à observação da etnografia, uma visão também etnográfica. Dito de outro modo, a etnografia é vista também como uma prática cultural empregada por membros de distintas comunidades, com diferentes conhecimentos, histórias, etc. (GREEN; BLOOME, 1997). Por meio de exemplos de diferentes campos do conhecimento, Green e Bloome (1997) mostram que, para compreender o que é considerado etnografia, é preciso examinar como os pesquisadores estão “colocando em prática” a etnografia e observar quais as teorias, os propósitos e as questões do campo disciplinar e acadêmico são postos em evidência. Depois de discutir exemplos do campo da Antropologia e da Sociologia, esses autores concluem que:

Vista dessa forma, a etnografia é uma abordagem situada para o estudo da vida cotidiana, e a prática etnográfica reflete a fundamentação do campo disciplinar do pesquisador e sua lógica-em-uso. Então, a teoria, os propósitos e a prática num ‘lugar’ acadêmico ajudam a distinguir as diferentes visões sobre a etnografia, implicando relações particulares entre o pesquisador e os membros do grupo que está sendo estudado, e a distingue de outras formas de pesquisa qualitativa (GREEN; BLOOME, 1997, p.185, tradução nossa⁴⁸).

A discussão desses autores sobre a etnografia e os campos de conhecimento e disciplinas segue o propósito de argumentar a respeito da existência de uma disciplina na Educação, a “Etnografia-em-Educação” (*ethnography in education*), que pode ser definida como estudos fundamentados nos conhecimentos oriundos do campo da Educação e dos conhecimentos da Etnografia na Sociologia e na Antropologia, guiados por questões específicas da Educação. Os autores comparam esses estudos àqueles da “Etnografia da Educação” (*ethnography of education*), nos quais a Educação seria o lócus físico da pesquisa, e não o intelectual, já que os interesses, propósitos e objetivos estariam atrelados às disciplinas de origem dos pesquisadores, tais como a Antropologia, a Sociologia, etc., e não necessariamente a questões tipicamente educacionais. Apesar de alertarem sobre o fato de as fronteiras entre esses dois grupos serem tênues, os autores fazem a distinção para reafirmar a construção dessa “forma” de fazer etnografia, típica da Etnografia-em-Educação.

⁴⁸ “Viewed in this way, ethnography is a situated approach to the study of everyday life, and ethnographic practices reflect the inquirer’s disciplinary grounding and his or her logic-in-use. Thus, theory, purpose, and practice within the academic site help distinguish different views on ethnography, implicate particular relationships between researcher and member of the social group studied, and distinguish it from others forms of qualitative research” (GREEN; BLOOME, 1997, p.185).

Minha pesquisa se inscreve nesses estudos da Etnografia em que a preocupação são questões educacionais. No entanto, não posso dizer que empreendi a realização de uma “etnografia plena”. Bloome e Green (1997) também descrevem três abordagens para a etnografia tanto nas ciências sociais como na educação: “fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas” (p.183, tradução nossa⁴⁹).

Para esses autores, “fazer etnografia” envolve uma definição, conceituação, realização, interpretação, escrita e relatório associados a um amplo e profundo estudo de longo prazo de um grupo social e cultural, de acordo com os critérios adotados no campo disciplinar em que se situa o estudo. Já “adotar uma perspectiva etnográfica” envolve adotar uma perspectiva focada em aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um grupo, guiada pelo uso de teorias da cultura. A terceira abordagem, “usar ferramentas etnográficas”, refere-se ao uso de ferramentas e técnicas normalmente associadas com o trabalho de campo, podendo haver ou não questões ligadas a práticas culturais do grupo (GREEN; BLOOME, 1997).

Nesta pesquisa, posso dizer que adotei uma perspectiva etnográfica, já que busquei construir uma perspectiva de análise focada no estudo de aspectos particulares da vida cotidiana e práticas culturais do grupo social.

Spradley (1980) afirma que, para compreendermos a cultura de um grupo, é preciso compreender três dimensões da experiência humana: o comportamento cultural, os artefatos culturais e o conhecimento cultural. Enquanto o comportamento e os artefatos podem ser diretamente observáveis, sendo dimensões mais “exteriores” da cultura; o conhecimento cultural é algo que não pode ser observado diretamente, mas inferido. No entanto, como alerta Spradley, o conhecimento cultural é importantíssimo, pois, por meio dele, adotamos certos tipos de comportamento e interpretamos nossa experiência.

Assim, para Spradley (1980), a cultura é “o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar a experiência e gerar comportamento” (p.6, tradução nossa⁵⁰). Esse autor enfatiza a idéia da cultura como construção de significado, construção essa que se dá na relação entre as

⁴⁹ “[...] doing ethnography, adopting an ethnographic perspective, and using ethnographic tools” (GREEN; BLOOME, 1997, p.183).

⁵⁰ “Culture as the acquired knowledge people use to interpret experience and generate behavior” (SPRADLEY, 1980, p.6).

peças e as coisas, ou seja, os significados são construídos na interação das pessoas umas com as outras, em diferentes situações e ainda reafirma o caráter não-fixado da cultura, argumentando que a cultura como sistema de significados compartilhado é aprendido, revisto, mantido e definido nessas interações entre as pessoas. Green, Dixon e Zaharlick (2005), referindo-se ao trabalho de Spradley, observam como os membros de um grupo usam certos princípios da prática para orientar sua participação no grupo. Assim, o etnógrafo busca tornar visíveis esses princípios utilizados.

A cultura como produção de significados inclui tanto o conhecimento explícito, que é comunicado pelos membros do grupo com certa facilidade, e o conhecimento tácito, que subjaz a determinadas práticas culturais, mas não é dito pelos membros do grupo (SPRADLEY, 1980; ANDERSON-LEVITT, 2006). Para “revelar” esse conhecimento, o etnógrafo precisa construir inferências a respeito da cultura, baseando-se na observação do comportamento, dos artefatos e da fala dos membros do grupo, num processo recursivo e contrastivo. Segundo Spradley (1980) interessados em conhecer a cultura do grupo passam por um processo parecido com os membros do grupo aprendendo sua própria cultura, os quais constroem inferências a respeito da cultura.

Nesse sentido, a cultura é algo que se aprende, em oposição a algo inato, sendo que tal aprendizagem é um processo constante de construção e reconstrução, sendo compartilhada entre os membros (SPRADLEY, 1980; ANDERSON-LEVITT, 2006). No entanto, é preciso considerar, ao estudar um grupo, que nenhum indivíduo detém todo o conhecimento cultural, uma vez que a cultura é produto do grupo como um todo. Ou seja, mesmo numa comunidade, há diferentes visões de mundo, sendo que membros de um mesmo grupo constroem diferentes significados para experiências semelhantes (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; ANDERSON-LEVITT, 2006).

Todos esses elementos levantados ao se buscar uma compreensão do que seja a cultura traz implicações para o desenvolvimento da pesquisa. Referindo-se à relação entre os conceitos adotados e a metodologia, Green, Dixon e Zaharlick, (2005) defendem a etnografia como uma lógica de investigação, reafirmando que a “metodologia é mais do que uma técnica; na verdade, abrange relações entre teoria e método” (p.19). Nesse sentido, ao se adotar uma perspectiva etnográfica, orientada por determinados conceitos relativos à cultura e à construção social do conhecimento – especificamente, no caso desta pesquisa, a construção

social do Letramento, compreendo que tal escolha traz consequências para a forma de planejar, executar e relatar a pesquisa.

Nesse sentido, ao me colocar o objetivo de compreender o significado das práticas de letramento para os participantes da sala de aula de surdos, estou implicada na compreensão dessas práticas do ponto de vista dos membros do grupo, ou seja, busquei construir uma perspectivaêmica da cultura do grupo. Logo, a observação participante num primeiro momento foi feita de forma mais ampla, a fim de “compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção de eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18).

Nessa “primeira entrada” no campo, pretende-se conhecer o grupo e as formas de organização das práticas de letramento, buscando-se os fenômenos culturalmente marcados pelo grupo, suas formas de nomear essas práticas, sua organização. Implícita a essa prática está a ideia de que “determinadas questões são geradas e identificadas através do tempo e dos eventos, em resposta à coleta de dados e à análise conduzida” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 18). Esse processo é nomeado por Green, Dixon e Zaharlick (2005) como processo iterativo-responsivo, que se constrói num padrão cíclico entre as fases da pesquisa, ou seja, todas as fases estão relacionadas e se desenrolam num processo cíclico recursivo em que se constroem novas questões, novas formas de coletar dados, novos tipos de análise na interação com os dados empíricos, fases essas que, por sua vez, fazem gerar novas questões, dando início a mais um ciclo da pesquisa (SPRADLEY, 1980, p.29).

Inicialmente o etnógrafo pode se perguntar “o que está acontecendo aqui?”, buscando se aproximar da visão dos membros do grupo e se “distanciar” de sua própria visão (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Esse processo é muito importante para todos aqueles que, de alguma forma, são *insiders* no ambiente pesquisado, permitindo uma reflexão sobre sua visão e suas expectativas em relação ao grupo pesquisado. À medida que o pesquisador coleta os dados e inicia sua análise, ele busca redefinir questões de pesquisa, focalizando em determinados aspectos da vida cotidiana que se revelam significativos para o grupo.

Para conhecer essa “vida cotidiana” do grupo estudado, o etnógrafo precisa, em certa medida, participar da vida do grupo, ou seja, realizar a observação participante. No entanto, mesmo

que o etnógrafo participe dessa vida, há determinados conhecimentos tácitos do grupo a que o pesquisador poderá ter acesso por meio de entrevistas com determinados membros. Daí a importância destes dois métodos amplos de pesquisa para a Etnografia – a observação participante e a entrevista (ANDERSON-LEVITT, 2006).

A observação participante se caracteriza pela “entrada” em campo do etnógrafo a fim de aprender com os membros do grupo sua cultura, suas formas de ser, agir, pensar, interpretar e gerar comportamentos, etc. O pesquisador precisa, nesse momento, como se disse anteriormente, buscar compreender a visão dos membros do grupo, por isso Spradley (1980) destaca essa disposição para “aprender com as pessoas” (p.3). No entanto, as formas de participação do pesquisador do grupo podem variar entre uma participação mais efetiva nas atividades do grupo até uma participação mais passiva que se reduz à observação das práticas culturais do grupo.

Distinguindo o observador participante do participante comum do grupo estudado, Spradley (1980) estabelece algumas diferenças concernentes a vários aspectos. Em relação aos objetivos de participação, esse autor destaca que o participante comum apenas se engaja na situação social, enquanto o observador participante tem um duplo propósito – engajar-se na situação e observar detalhes dessa situação, tais como as pessoas, as atividades que realizam, os aspectos físicos da situação social. Essa observação exige do pesquisador uma atenção intencional a aspectos que não serão observados comumente pelo participante comum, o que o leva a ampliar a gama de aspectos da situação social a serem observados. Além desses aspectos, Spradley destaca também a reflexão sobre as situações observadas, o que geralmente não é feito pelo participante que se engaja em atividades que, para ele, são rotineiras e ordinárias. De acordo com esse autor, o observador participante também experimenta, ao mesmo tempo, a situação de *insider* e *outsider*. Enquanto o participante comum dá significado a sua experiência no grupo como um membro daquele grupo; o observador participante experimenta tanto o papel de membro do grupo (*insider*) como experimenta o papel de um observador externo (*outsider*).

Segundo Anderson-Levitt (2006), os etnógrafos da educação hoje são de certa forma *insiders* mesmo quando pesquisam a questão da escolarização fora de seus países, dada certa uniformidade nos processos de escolarização formal. No entanto, é necessário, durante o processo de observação participante, tornar o familiar estranho. Para buscar esse

“estranhamento”, uma das técnicas é o registro das observações, buscando detalhes e aspectos mais amplos da situação observada.

No processo de observar os membros do grupo, o pesquisador precisa “revelar” onde está a cultura, onde estão os processos de construção de significados e construir formas de coleta de dados que sejam eficazes para se ter acesso a esses dados. Se consideramos que a cultura está nas “cabeças das pessoas”, estamos admitindo que a construção de significados por vezes ocorre de forma individual. No entanto, só teremos acesso a esses significados quando estes venham a se tornar públicos, por meio das interações sociais ou por meio de artefatos. Nesse caso, precisamos também considerar o papel central das entrevistas para termos acesso aos significados construídos pelos membros (ANDERSON-LEVITT, 2006).

Se considerarmos que a cultura se revela nas interações sociais, assume-se a importância de se encontrarem formas de registro que capturem essas interações e suas sutilezas. Pode-se optar por recursos tecnológicos de gravação de áudio e vídeo e utilizar-se também das notas de campo, já que se considera que os recursos tecnológicos, mesmo com todos os avanços, podem não captar todas as informações a que o etnógrafo precisaria ter acesso. Esses recursos têm a vantagem de propiciar releituras sucessivas das interações, possibilitando novas perspectivas de análise (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; ANDERSON-LEVITT, 2006).

Ainda podemos observar aspectos da cultura do grupo a partir de artefatos produzidos no grupo ou utilizados por ele. A observação desses artefatos, sua aparência física, símbolos que os compõem, forma de organização, etc. podem nos possibilitar o acesso a determinados traços da cultura do grupo.

Pelo que apresentei acima, tornou-se clara a importância do registro etnográfico durante a observação participante, seja esse registro feito por meio de notas de campo, ilustrações, coleta de artefatos, gravações em vídeo, etc. Esses registros possibilitam a análise posterior dos dados e, por isso, a forma como são construídos é muito importante.

A análise começa então desde o primeiro dia de pesquisa de campo, com a releitura dos registros, a expansão de notas de campo, a inclusão de notas analíticas com hipóteses iniciais e questões a serem observadas, entre outros (ANDERSON-LEVITT, 2006). Nesse processo, o

etnógrafo observa os aspectos culturalmente marcados do grupo e, guiado por uma dada teoria, começa a reconstruir e redesenhar seu processo de pesquisa, como disse anteriormente ao falar do processo iterativo-responsivo.

4.3 Transcrição dos Dados

Nesta pesquisa, o processo de transcrição dos dados foi realizado de forma diferenciada para as interações em Libras, que ocorreram principalmente entre os participantes da sala de aula e entre mim e os alunos durante as entrevistas; e para as interações em LP, que ocorreram principalmente entre mim e a professora durante a observação em sala de aula e a realização da entrevista.

Segundo Marcuschi (1991), não existe a melhor transcrição; o essencial é que a transcrição atenda às necessidades da pesquisa, dando a conhecer elementos importantes presentes nos dados para a compreensão dos aspectos a serem analisados. Esse autor afirma:

Não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (MARCUSCHI, 1991, p. 9)

Procurei considerar essa objetividade e simplicidade da transcrição tanto nos eventos realizados em LP como naqueles realizados em Libras. Apresentarei as convenções de transcrição utilizadas a seguir.

4.3.1 Transcrição das interações em Libras

Realizar a transcrição de uma língua espaço-visual tem sido um desafio para vários pesquisadores (FERREIRA-BRITO, 1995; VIOTTI; McCLEARY, 2006; QUADROS; KARNOPP, 2004; RODRIGUES, 2008, entre outros), já que as LS não contam com um sistema de escrita que seja amplamente conhecido para ser a base da transcrição, como tem ocorrido nas LO. Vários pesquisadores têm buscado formas de registro dessa língua que possibilitem a construção de um corpus que atenda às necessidades de suas pesquisas.

Ferreira-Brito (1995, p.211) apresenta um sistema, construído em conjunto com Lagevin, altamente analítico, organizado a partir de traços dos sinais. Quadros e Karnopp (2004) utilizam fotos acrescidas de símbolos (tais como setas) que indicam movimentos, sua direção, a direção do olhar, etc., acompanhadas da transcrição com o sistema de glosas e da tradução. Viotti e McCleary (2006) apresentam um sistema descritivo, que contém inicialmente, como explicam os autores, elementos percebidos durante a transcrição os quais ainda não se pode afirmar se o status seria de elemento linguístico ou não-linguístico⁵¹. A preocupação desses pesquisadores na construção de um sistema de transcrição é a criação de um corpus para análise na Linguística de elementos na LS.

Os autores acima mencionados desenvolveram sua pesquisa na área da Linguística com o objetivo de oferecer uma descrição de elementos da Libras. Rodrigues (2008), no desenvolvimento de sua pesquisa na área da Educação, voltada para aspectos interacionais e interpretativos numa sala de aula de surdos, discute vários sistemas de transcrição de sinais optando pela utilização do *Sign Writing* (SW), que é um sistema notacional de características gráficas e esquemáticas formado por um vasto grupo de elementos representacionais dos aspectos gesto-espaciais das LS (configurações, movimentos, locações, expressões, direções, orientações, etc.). Rodrigues (2008) a fim de complementar esse tipo de transcrição em seus registros, inseriu, abaixo do SW, uma transcrição por glosas.

O SW foi criado inicialmente por Valerie Sutton, nos Estados Unidos, em 1974. Desde então, tem sido adaptado e modificado em diferentes países. No Brasil, uma das pesquisadoras pioneiras na introdução desse sistema para a “escrita” da LS é Marianne Stumpf, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (STUMPF, 2002). Esse sistema tem a vantagem de permitir o registro gráfico e icônico das LS, no entanto sua leitura exige treinamento.

Neste trabalho, optei por utilizar o sistema de glosas, apesar de suas limitações. A opção deve-se, em primeiro lugar, à simplicidade desse sistema e à possibilidade de leitura por um público mais amplo. Além disso, a utilização de outros sistemas, tais como o SW ou o sistema proposto por Viotti e McCleary (2006), demandaria algum tempo de aprendizagem e de

⁵¹ Um exemplo dado pelos autores foi o piscar dos olhos do sinalizador, elemento cujo *status* linguístico não se pôde afirmar (McCLEARY; VIOTTI, 2006, p.12).


registro dos dados de que não dispunha no momento da análise dos dados e da redação da dissertação.

Apresento abaixo algumas convenções de transcrição que utilizei no registro da LS com o sistema de glosas. A base para esse sistema é o uso de uma palavra da LP para representar um sinal da Libras. Já que os sentidos dos sinais e os das palavras não são equivalentes, busquei minimizar os efeitos dessa forma de registro dos dados com a constante revisão dos vídeos no momento da análise.

Procurei também refletir sobre algumas convenções utilizadas por outros pesquisadores que recorrem ao sistema de glosas, utilizando algumas estratégias para oferecer ao leitor informações sobre os elementos gesto-espaciais da Libras. Para a construção dessas convenções, recorri aos trabalhos de Ferreira-Brito (1995) e de Quadros e Karnopp (2004). Todas as ilustrações utilizadas foram retiradas de Capovilla e Raphael (2001).



- 1- As palavras em LP escritas em maiúsculas buscam representar o conceito expresso pelo sinal em LS.

QUADRO 1
Convenção de transcrição da LS 1

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 5 – Sinal “ÁRVORE” Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	ÁRVORE	Busquei, com a palavra, representar o sinal em Libras.

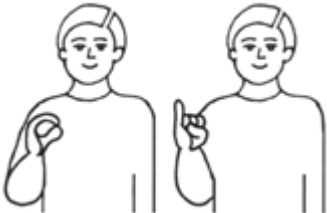
- 2- Quando duas ou mais palavras da LP são necessárias para expressar o conceito, essas palavras foram ligadas por hífen.

QUADRO 2
Convenção de transcrição da LS 2

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 6 – Sinal “MAIS-OU-MENOS” Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	MAIS-OU-MENOS	Optei por utilizar as duas palavras para indicar o sinal.
 <p>FIGURA 7 – Sinal “NÃO-TER” Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	NÃO-TER	Diferentemente do caso acima, neste caso há uma incorporação do elemento de negação no sinal por meio da mudança do movimento, da locação e da expressão não-manual do sinal.


- 3- As palavras realizadas em alfabeto manual durante as interações foram registradas em letras maiúsculas com todas as letras separadas por hífen, mesmo quando tais palavras indicam empréstimos linguísticos da LP para a Libras, sendo tal uso já incorporado.

QUADRO 3
Convenção de transcrição da LS 3

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 8 – Sinal “O-I” Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	O-I	Algumas palavras em LP são soletradas pelos surdos por inúmeros motivos (nomes próprios, palavras técnicas, etc.). Outras, como a representada ao lado, são feitas via alfabeto manual com um movimento típico da LS o que assinala sua incorporação na Libras.


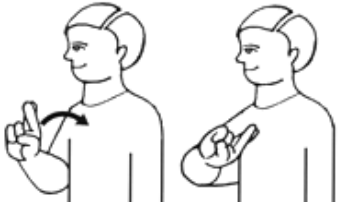
- 4- Os verbos foram representados por palavras no infinitivo, mesmo quando apresentavam algum tipo de flexão.

QUADRO 4
Convenção de transcrição da LS 4

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 9 – Sinal “TRABALHAR” Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	TRABALHAR	Essa forma do verbo em Libras pode ser usada com quaisquer pessoas do discurso, do singular ou plural, indicando passado, presente ou futuro.


- 5- Os verbos com concordância em Libras foram representados no infinitivo juntamente com numerais que indicam o sujeito ou objeto. Os numerais (1), (2) e (3) indicam respectivamente as três pessoas do discurso.

QUADRO 5
Convenção de transcrição da LS 5

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 10 – Sinal $_1$RESPONDER$_2$ Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	$_1$ RESPONDER $_2$	O número 1 indica o sujeito da oração. No caso, seria a primeira pessoa, indicada pela origem do movimento do sinal.
 <p>FIGURA 11 – Sinal $_2$RESPONDER$_1$ Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	$_2$ RESPONDER $_1$	O número 2 indica o sujeito da oração. No caso, seria a segunda pessoa, indicada pela origem do movimento do sinal.

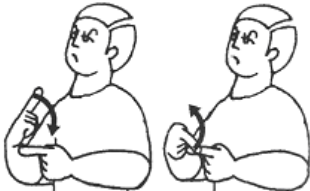
- 6- As palavras em português com flexão de gênero, utilizadas para se referir a sinais em que não há marcação de gênero, foram escritas utilizando-se o sinal de arroba (@) para se referir ao masculino ou ao feminino.

QUADRO 6
Convenção de transcrição da LS 6

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 12 – Sinal “AMIG@” Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	AMIG@	Os nomes em Libras não apresentam flexão de gênero. Quando ocorre ambiguidade, não podendo ser resolvida no contexto, acrescentam-se os itens lexicais HOMEM ou MULHER.

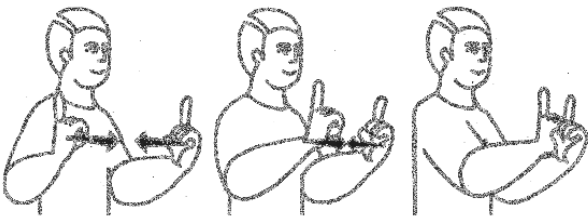
- 7- As expressões não-manuais foram indicadas logo após a palavra ou expressão em que aparecem. O trecho está indicado entre (< >), seguido dos seguintes símbolos: interrogação - ?; exclamação - !; negação – ã; topicalização- t.

QUADRO 7
Convenção de transcrição da LS 7

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 13 – Sinal <POR-QUE>? Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	<POR-QUE>?	As expressões não-manuais podem aparecer ao longo de uma frase, como numa pergunta, por exemplo, ou num único termo da oração.

- 8- Os classificadores da língua de sinais, que são morfemas usados em verbos de movimento e localização para se referir a um nome (BERNARDINO, 2006), foram representados por meio de palavras ligadas por hífen entre (< >), precedidos da sigla CL.

QUADRO 8
Convenção de transcrição da LS 8

<i>Forma em Libras</i>	<i>Transcrição</i>	<i>Explicação</i>
 <p>FIGURA 14 – Classificador <UM-IR-EM-DIREÇÃO-A-OUTRO>Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001</p>	CL<UM-IR-EM-DIREÇÃO-A-OUTRO>	O formato de cada mão representa uma pessoa (ou outro referente, dependendo do contexto), e há o movimento que representa o encontro dessas pessoas.

9- Além das convenções acima expostas relativamente ao registro dos sinais, em alguns trechos, indiquei também: entre colchetes - [], alguns comentários ou informações contextuais; entre parênteses – (), sinais ou datilologia incompreensível.

4.3.2 Transcrição das interações em português

Na transcrição da entrevista com a professora, optei por utilizar algumas convenções sugeridas por Marcuschi (1991, p.10-13) que sintetizo no quadro 9, fazendo algumas adaptações.

QUADRO 9
Convenções de transcrição da LO

<i>Elemento da conversação</i>	<i>Sinais</i>
Sobreposição de falas	[] (ligando as duas falas)
Pausas na fala	(+) ou (tempo da pausa).
Dúvidas e suposições na transcrição	(incompreensível) ou (o que se supõe ter ouvido)
Truncamentos bruscos da fala	/ (barra)

Ênfase ou acento forte	LETRAS MAIÚSCULAS
Entonação de interrogação	?
Entonação de exclamação	!
Comentários do pesquisador	[] (entre colchetes)
Alongamento de vogal	: (dois-pontos)
Silabação	- (hífen)
Pausas preenchidas ou sinais de atenção	<i>Eh, ah, ahã, uhum, ih</i>
Fala relatada	“ ” (aspas)
Transcrição parcial	... (reticências)

5 LÓGICA DE PESQUISA ADOTADA

Neste capítulo, apresento a lógica de pesquisa adotada, buscando dar a conhecer o processo por meio do qual se foi delineando esta pesquisa. Para isso, comento inicialmente a escolha dos participantes e, em seguida, apresento esses participantes e a instituição onde realizei a pesquisa. Considerando-se a relação entre teoria e método numa perspectiva etnográfica, apresento também uma reflexão sobre a entrada em campo e o processo iterativo-responsivo construído.

5.1 Escolha do grupo a ser estudado

Conforme discutido no capítulo 1, o Bilinguismo dos surdos tem sido apropriado de diferentes formas em instituições que atendem alunos surdos, sejam elas escolas comuns ou escolas especializadas. Em escolas comuns de Belo Horizonte, na rede estadual e na rede municipal, há diversidade de experiências, sendo que há: turmas mistas – turmas em que há alunos surdos e alunos ouvintes, e as interações entre professor e alunos e entre os alunos são mediadas por um intérprete de Libras-LP; turmas somente de alunos surdos – algumas com professor usuário da Libras e outras com a mediação do intérprete na interação entre alunos e professores. Dentre as pesquisas que discutem essas experiências e suas implicações para a aprendizagem dos surdos, ressalta-se a importância de uma língua compartilhada em sala de aula entre alunos e professores (BOTELHO, 2002; LACERDA, 2006; RODRIGUES, 2008, entre outros), no sentido de dar aos alunos surdos acesso à aquisição da Libras e à possibilidade de construção social dos conhecimentos mediada pela LS.

Levando-se em consideração a importância de uma língua compartilhada pelos participantes da sala de aula, esta pesquisa foi realizada numa turma de alunos surdos com professor usuário da Libras, buscando-se evitar que as discussões e reflexões girassem em torno da falta de uma língua compartilhada, tema em evidência em pesquisas realizadas na área da educação de surdos. Obviamente, uma língua comum na sala de aula não garante o acesso às oportunidades de aprendizagem, mas essa situação possibilita o olhar sobre outras dimensões do processo de letramento do aluno surdo, temática em foco nesta pesquisa.

Segundo Spradley (1980), o processo de pesquisa etnográfica se inicia com a escolha de um projeto etnográfico considerando-se o grupo social a ser estudado. Segundo esse autor, o

primeiro passo para se fazer etnografia é identificar a situação social, a qual é composta por três elementos primários – lugar, atores e atividades. Buscando analisar a situação em que estou fazendo a pesquisa, posso então fazer algumas perguntas: *que pessoas estão aqui?*; *o que estão fazendo?*; *qual é o ambiente físico dessa situação social?* (p. 32-33). Busquei então, nos itens seguintes, dar a conhecer os elementos da situação social estudada, especialmente o grupo pesquisado, sendo que nos próximos capítulos analiso as “atividades” realizadas por esse grupo.

5.1.1 O grupo e a instituição

Em Belo Horizonte, na Rede Municipal de Ensino, em algumas escolas, pelo número de alunos surdos e por se constatarem as especificidades linguísticas e educacionais dos surdos, foram organizadas classes somente de alunos surdos, nas quais a língua de instrução é a Libras. Buscando então turmas que fossem organizadas dessa forma e por indicação de alguns colegas da área da educação de surdos, entrei em contato inicialmente com uma professora de LP de uma escola da rede municipal. Meu objetivo também era escolher uma professora que fosse considerada como uma profissional envolvida na área da educação de surdos e com formação em Libras, para que pudesse registrar, de alguma forma, práticas de ensino de LP para surdos que considerassem as especificidades desses alunos.

Nessa escola, por meio de um projeto desenvolvido pela Equipe Pedagógica da Regional Centro-Sul a partir de 2002, foram criadas turmas somente de alunos surdos⁵². De acordo com a professora, que explicou o projeto durante uma entrevista, nessa época a Equipe Pedagógica da Regional convidou alguns professores que sabiam Libras para atuarem nas turmas de surdos. Conforme a professora, o projeto surgiu da iniciativa dessa equipe diante das necessidades dos alunos que participavam das salas de recurso da prefeitura. Assim, foram convidados alguns professores efetivos que sabiam Libras para compor a equipe na época, sendo que, em certos casos, alguns professores efetivos de outras escolas “dobravam” o horário na escola para compor a equipe que atenderia as turmas de surdos.

⁵² Nesta escola, há também turmas com alunos ouvintes e surdos acompanhados de intérprete de Libras-LP.

A professora de LP da turma pesquisada é formada em Pedagogia e fez especialização em Psicopedagogia, tem fluência em Libras, além de atuar como intérprete de Libras-LP em outra turma da escola uma vez por semana, cobrindo o horário voltado para planejamento da intérprete da turma. Na entrevista, a professora informou que tem contato com a Libras desde o ano de 2000, participando efetivamente do projeto nas turmas de surdos da escola desde sua criação em 2002, já que um dos pré-requisitos para atuar nas turmas de surdos era “saber Libras”. Ela relatou que realizou vários cursos com o objetivo de aprimorar o uso da Libras: participou de um curso de Libras oferecido pelo MEC, outros realizados pela prefeitura, além de um curso numa associação de surdos, entre outros. A professora, durante a entrevista, ressaltou bastante sua busca por aprimorar o uso da Libras por meio desses cursos, o que observo como um ponto bastante importante para que ela possa atuar no ensino de LP de forma mais efetiva.

A turma é composta por sete alunos surdos, três do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os alunos têm entre 14 e 27 anos, são fluentes em Libras, sendo que uma aluna apresenta algumas dificuldades de comunicação. Abaixo apresento algumas informações que julgo serem importantes para conhecermos o perfil dos alunos do grupo. Esses dados são provenientes das entrevistas com os próprios alunos e de conversas com a professora ao longo da observação em sala de aula. Durante a entrevista, conversei inicialmente com os alunos sobre seu contato com a Libras e o processo de escolarização. Infelizmente, o tempo disponibilizado para a realização das entrevistas foi pouco, tive apenas um horário vago dos alunos para entrevistar toda a turma, sendo que uma aluna se recusou a fazer a entrevista, e outra aluna não quis ser filmada. Abaixo (quadro 10), sintetizo algumas informações a respeito de cada aluno, organizadas da seguinte forma: na primeira coluna, apresento as iniciais dos nomes dos alunos; na segunda coluna, coloco algumas informações a respeito do contato desses alunos com a Libras; na terceira, apresento alguns dados sobre seu processo de escolarização.

Pelo que pude constatar nas entrevistas, as experiências linguísticas dos alunos são bastante diversificadas e os arranjos linguísticos também, utiliza-se a LO na família e a LS na escola; utiliza-se a LS com alguns membros da família; etc. No entanto, podemos apontar algumas semelhanças que confirmam outras pesquisas. Uma dessas semelhanças é o fato de a maioria dos alunos afirmarem ter aprendido Libras na escola, ou seja, a escola torna-se um espaço

privilegiado de contato com a LS, já que os surdos são filhos de ouvintes e, em suas famílias, são poucos os membros que efetivamente utilizam a Libras para interagir com eles.

QUADRO 10
Perfil dos alunos

<i>Aluno/ idade</i>	<i>Contato com a Libras</i>	<i>Escolarização</i>
G 17 anos	Afirma ter aprendido na escola especial que frequentava desde pequena, com quatro anos, e também com os colegas que a ajudavam mostrando alguns sinais que ela perguntava. Na família, apenas o pai consegue comunicar com ela em Libras, a mãe e o irmão sabem somente o alfabeto manual e utilizam gestos.	Estudou numa escola oralista particular de quatro anos até 16 anos, na sexta série. Depois se transferiu para a escola municipal, onde fez a 7ª e está cursando a 8ª série.
D 15 anos	Aprendeu Libras na escola especial onde estudou.	Estudou primeiramente numa escola comum (por volta dos nove anos), em seguida a mãe decidiu transferi-la para uma escola especial pública, onde estudou até a quarta série. Estuda na escola municipal atual desde a 5ª série.
T 19 anos	Ele relata que quando criança não sabia Libras, a família não sabia como fazer, pois ele era o primeiro surdo. Estudou numa escola especial particular, onde aprendeu Libras e também recebeu atendimento fonoaudiológico. Em sua família, ele afirma que apenas a mãe sabe Libras. O pai conhece somente o alfabeto manual, e alguns primos também conhecem um pouco de sinais.	Estudou numa escola oralista particular, desde criança até mais ou menos 16 anos, quando se transferiu, a partir da 5ª série, para a escola municipal onde estuda.
R 14 anos	Afirma ter aprendido a Libras e a falar português na escola especial onde estudou. Na família, comunica-se apenas oralmente, sendo que, em sua família, há bastante estímulo à oralidade, sendo que seus pais o ensinam a falar ou corrigem quando sua pronúncia está errada.	De quatro até seis anos, estudou numa escola comum junto com ouvintes. Ele relata que essa época não sabia sinalizar, nem falar e escrever. Depois se mudou para uma escola particular para surdos, onde estudou até 2002. Mudou-se, em seguida, para uma escola municipal, onde havia também uma turma composta somente de alunos surdos, sendo que em 2007, a partir da na 6ª série, transferiu-se para a escola municipal onde está atualmente.

<p>S 18 anos</p>	<p>Ele afirma que não sabe bem sinais, sua Libras seria “dura”, ou seja, ele não se avalia como fluente em Libras. Relata que aprendeu Libras com os amigos surdos, sendo que na família se comunica apenas oralmente.</p>	<p>Ele relata que começou a estudar com cinco anos numa escola de ouvintes, onde ele era o único surdo. Mudou para a escola municipal onde estuda na sexta série.</p>
<p>K 14 anos [A aluna recusou-se a ser filmada, dando apenas algumas informações.]</p>	<p>Informou que aprendeu Libras na fonoaudióloga que frequentava.</p>	<p>Informou que estuda desde quatro anos em escolas de ouvintes e, a partir da sexta série, mudou-se para a escola que está atualmente.</p>
<p>V 27 anos [A aluna recusou-se a dar entrevista. Obteve algumas informações sobre ela apenas com a professora.]</p>	<p>Usa Libras para se comunicar com os colegas, mas apresenta algumas dificuldades de compreensão.</p>	<p>Estudou durante um longo período em escolas comuns, sem atendimento adequado ou intérprete, sendo que seu diagnóstico de surdez foi tardio. Mudou-se para a escola atual em 2005, depois de muitos anos de escolarização em escolas comuns.</p>

Emeli Leite (2005) e Cristina Lacerda (2006), ao discutirem o processo de inclusão dos alunos surdos em escolas comuns, apontam o fato de que o contato surdo-surdo é essencial para a aquisição da linguagem, contato esse que pode ficar comprometido no processo de inclusão nos moldes em que propõe o MEC. Essas pesquisadoras e outros argumentam também sobre a importância desse contato entre os surdos no processo de escolarização para que se viabilize não só a aquisição da linguagem, mas também a construção social do conhecimento mediada pela Libras. No caso desta pesquisa, pode-se reafirmar também, pelo relato dos alunos, a importância da escola nesse processo.

O processo de escolarização desses alunos também é bastante diversificado, sendo que alguns frequentaram escolas especiais, particulares ou públicas, com diferentes abordagens. A escola frequentada por G e T, por exemplo, é uma escola oralista onde, no entanto, a comunicação entre os surdos ocorre por meio da LS. Vemos também, pelas entrevistas, um bom número de

alunos que frequentaram escolas comuns, juntamente com ouvintes. Com certeza, essa experiência educacional é reflexo do movimento inclusivo que se intensifica a partir da década de 90, do qual participaram esses alunos.

De modo geral, a experiência de observação nesse grupo foi muito gratificante já que havia uma língua compartilhada entre os participantes por meio da qual se construíam os processos de ensino-aprendizagem, o que possibilitou a observação do engajamento do grupo nas práticas de leitura de textos. Abaixo, apresento então esse processo de observação.

5.2 Observação participante na sala de aula

O primeiro contato com a professora de LP se deu em setembro de 2008, quando eu organizava os documentos para a apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. O primeiro contato foi mediado por uma conhecida em comum e só depois encontrei pessoalmente com a professora. Nesse primeiro momento, a professora me recebeu em sala de aula, enquanto a instrutora de Libras dava uma aula explicando o título de eleitor. Expliquei a ela sobre a pesquisa e informei que estava interessada nas práticas de letramento numa turma de alunos surdos. Combinamos então que faria a observação em uma turma sua no próximo ano.

Nesse primeiro momento, já comecei a observar alguns aspectos da turma onde a professora me levou para conversarmos. Ficamos no fundo da sala de forma que os alunos não nos vissem. Como os alunos são surdos e, no momento, a instrutora surda dava aulas, foi possível conversarmos em LP sem atrapalhar o andamento da aula. A instrutora de Libras explica em LS os elementos que compõem o título de eleitor. As palavras referentes aos campos do título de eleitor estavam no quadro, e a instrutora apontava as palavras e explicava seu significado. No momento, a impressão foi que se desenrolava uma aula de leitura, ministrada pela instrutora de Libras, ou seja, não ocorria uma aula de Libras, pelo menos da forma como eu esperava. Mais tarde a professora de LP me explicou que a função do instrutor surdo na escola é acompanhar os professores de uma determinada disciplina a cada semestre, auxiliando esse professor. Quando iniciei a observação na sala de aula, a instrutora surda já não mais acompanhava as aulas de LP.

Em fevereiro de 2009, entrei em contato novamente. A observação das aulas iniciou-se somente na segunda semana de fevereiro, já que, segundo a professora, na primeira semana, não havia intérpretes e professores suficientes e, então, haveria junção de turmas. Antes do início da observação, a professora descreveu as turmas como bastante difíceis e salientou a dificuldade dos alunos com o vocabulário da LP: “Tenho aluno que se eu escrever a palavra ‘meu’ no quadro, ele não sabe o que é!”, comentou a professora, buscando esclarecer para mim o nível de aprendizagem dos alunos.

As pesquisas sobre a leitura dos surdos, infelizmente, têm apontado baixo desempenho dos alunos surdos na leitura de textos, não só no Brasil, mas em outros países (como as citadas por BERNARDINO, 1998; BOTELHO, 1998b, entre outros). De alguma forma, como professora de surdos, a situação não me pareceu estranha, mas o exemplo da palavra “meu” dado pela professora, uma palavra bastante comum, me fez pensar que talvez a situação dos alunos da escola em relação ao domínio da LP fosse realmente mais complexa. Diante dessa situação, pedi à professora que sugerisse uma turma que ela avaliasse como com mais “facilidade” na leitura, então ela me sugeriu que observasse a turma do 9º ano, pois achava que “renderiam” mais. Na verdade, gostaria de documentar com minha pesquisa não somente as dificuldades dos alunos na aprendizagem da LP, mas as possibilidades que pudessem vir a surgir numa turma onde todos compartilhassem a LS. Logo, aceitei a sugestão da professora.

A observação em sala de aula iniciou-se no dia 11 de fevereiro de 2009 e estendeu-se até o dia 6 de maio de 2009. A observação inicial foi feita sem a filmagem, utilizando-se somente notas de campo, pois a professora declarou não se sentir à vontade com a câmera. Combinei então com ela que faria um primeiro momento de observação sem a filmagem e somente depois iria começar a filmar, o que ocorreu em 11 de março. Observei exclusivamente as aulas de LP, que ocorriam nos seguintes horários:

QUADRO 11
Horários de LP até 09/03/2009

Dia	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
7h-8h				LP	
8h-9h					
9h-10h	LP				
10h20-11h20			LP		

QUADRO 12
Horários de LP a partir de 10/03/2009

Dia	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
7h-8h	LP				
8h-9h		LP			LP
9h-10h			LP		
10h20-11h20					

Como disse anteriormente, iniciei então o processo de observação participante, a fim de conhecer as práticas cotidianas do grupo, no caso desta pesquisa, as práticas de letramento. Spradley (1980) destaca a importância de aprender com os membros do grupo, durante o processo de observação, buscando a visão dessas pessoas, em detrimento da visão do pesquisador. Esse foi um processo complexo, renovado e vivido em todas as etapas da pesquisa. Pelo fato de já ter sido professora de surdos e ter ministrado cursos de formação de professores de PL2 para surdos, já tinha muitas concepções a respeito das metodologias de ensino para esses alunos e da dinâmica de uma turma de surdos, concepções sobre as quais precisei refletir e para as quais precisei construir novos significados para compreender a visão da professora e dos alunos com quem agora tinha contato durante a pesquisa.

Inicialmente então busquei me perguntar “o que está acontecendo aqui?”, a fim de construir uma visãoêmica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) da aula de LP que se desenrolava naquela sala de aula específica, observando situações de certa forma familiares para mim, que precisavam tornar-se estranhas para que se pudesse “revelar” os padrões e princípios que guiavam os membros na participação em sala de aula. Assim, buscava observar as aulas de leitura, gramática, etc. de uma forma diferenciada, buscando detalhes e registrando acontecimentos aparentemente comuns a várias salas de aula que pudessem me indicar a visão dos membros do grupo, tais como a forma de registro dos textos, quem interagia com quem durante as atividades, em que momentos os alunos interagem entre si e em que momentos interagem com a professora, entre outros.

Ao longo da observação, assumi uma posição mais de observadora, participando pouco das atividades em andamento. A não ser pelo fato de estar presente na sala de aula e, de alguma forma, alterar a configuração do grupo, minha participação restringia-se, em alguns momentos, a comentários feitos pela professora, dirigidos a mim, sobre algum acontecimento da sala de aula ou até mesmo sobre as aulas, ou a perguntas dos alunos dirigidas a mim, sobre

a filmagem ou algo ocorrido em sala. Os comentários da professora, particularmente, em alguns momentos, puderam esclarecer seus objetivos em alguma atividade ou sua impressão sobre o desempenho dos alunos.

Foi essencial, no primeiro mês de observação, a construção das notas de campo, já que a professora não permitiu a filmagem nesse primeiro momento, e eu aguardava a autorização de todos os pais. As notas de campo foram construídas de forma a desenvolver uma descrição da situação e, quando possível, registrar a fala dos participantes em Libras. Para diferenciar as línguas usadas (Libras e LP) – já que quando a professora se dirigia a mim, o fazia em LP – optei em registrar as falas em Libras por meio de letras maiúsculas, como no sistema de glosas. Segundo Spradley (1980), é importante que as notas de campo possibilitem a distinção entre as linguagens utilizadas na situação social observada, assim essa foi uma forma de distinguir as linguagens usadas na sala de aula.

Além desses aspectos, Spradley (1980) destaca também a reflexão sobre as situações observadas, o que geralmente não é feito pelo participante que se engaja em atividades que, para ele, são rotineiras e ordinárias. Busquei então, logo após os períodos de observação, expandir as notas de campo e registrar reflexões sobre os acontecimentos da sala de aula.

A partir do segundo mês de observação, obtive autorização de todos os participantes para realizar a filmagem. Como a sala de aula é organizada em fileiras, precisei posicionar a câmera de forma a possibilitar a filmagem da professora e dos alunos. Assim, posicionei a câmera próxima à porta, na altura das primeiras carteiras de cada fileira, de frente para a parede lateral da sala, o que permitia a filmagem tanto da fala da professora como a interação entre os alunos e entre os alunos e a professora. Apesar disso, em alguns momentos e dependendo da localização dos alunos, principalmente aqueles que estavam mais à frente, próximos à mesa da professora (que ficava no canto oposto ao da porta), a filmagem ficava comprometida. A Libras, por ser uma língua espaço-visual, oferece alguns desafios nesse processo de registro. Busquei também, mesmo durante o processo de filmagem, recorrer às notas de campo, registrando informações complementares ou notas analíticas a respeito do que ocorria em sala de aula.

Coletei também artefatos da sala de aula em todo o processo de observação, tais como os textos usados, quando esses eram distribuídos aos alunos, ou xerox de páginas dos cadernos

dos alunos. Realizava-se essa prática devido à compreensão de que alguns significados culturais podem ser compreendidos a partir da análise dos artefatos utilizados por um grupo, suas características, símbolos, etc. (SPRADLEY, 1980).

5.3 Processo iterativo-responsivo

A observação num primeiro momento foi feita de forma mais ampla, a fim de “compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção de eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18). Assim, nessa “primeira entrada” no campo, pretendia conhecer o grupo e as formas de organização das práticas de letramento buscando conhecer a visão dos participantes. Nesse processo de interação com o grupo pesquisado, surgiriam fenômenos marcados culturalmente pelo grupo que eu precisaria compreender e a partir dos quais reconstruiria meu percurso de pesquisa.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, eu pretendia observar na sala de aula como, ao longo das interações entre alunos surdos e professora ouvinte usuários da Libras, esses participantes constroem o(s) significado(s) de ser letrado em LP, mais especificamente, de ser escritor, bem como questionar como a organização das atividades em sala de aula pode criar ou minar as oportunidades de aprendizagem da escrita pelo surdo. O interesse por esse tema havia surgido na prática em sala de aula no ensino de português para surdos, como relatei na introdução desta dissertação. No entanto, no primeiro mês de observação, constatei que, nesta sala de aula em específico, quase não havia atividades de produção de texto: a única atividade desenvolvida nesse primeiro mês (dia 2/03) foi a produção de um resumo, cujo foco voltou-se mais para a compreensão do texto do que para a escrita do resumo em si. Nesse momento, comecei a me questionar sobre o objeto de estudo que pretendia pesquisar e a (re)definir minha questão de pesquisa.

Podemos refletir inicialmente sobre o fato de haver poucas atividades de escrita nesta sala de aula de surdos. A escrita dos surdos tem sido um tema bastante discutido na área da surdez. Antes a escrita da pessoa surda era vista como indício de sua suposta “deficiência lingüística”, como vemos em análises que comparam o desempenho da criança surda e o da criança ouvinte, buscando uma normalização dessa escrita. Um exemplo dessa perspectiva, podemos

notar na análise que faz Gotti (1992, p. 87-88) de um texto produzido por uma aluna surda. As expressões “estrutura frasal quase correta” são continuamente repetidas a cada frase analisada. Além disso, considera-se que “deficiência” na linguagem escrita, deve-se ao fato de que sua aquisição de linguagem é mais lenta que a da criança “normal”, mas que o surdo quer aprender a dialogar e a escrever para se sentir “normal”. Geralmente, nessas análises, a comparação entre seu ritmo de aprendizagem da escrita e o da criança ouvinte está em jogo.

No entanto, atualmente podemos dizer que houve uma mudança na forma de conceber a escrita da pessoa surda. Com a difusão das pesquisas sobre as LS, sobre a aquisição de linguagem da pessoa surda e com o desenvolvimento dos Estudos Surdos, inicia-se também a construção de um novo olhar sobre o processo de apropriação da língua escrita pela pessoa surda. Esse processo passa a ser discutido num viés mais político e cultural, no qual se abordam, além das questões puramente linguísticas e estruturais, as relações entre a LS e a LP e os valores atribuídos a essas línguas nos contextos nos quais se insere o surdo.

Se antes as características presentes na materialidade do texto escrito pela pessoa surda eram vistas como marca de sua deficiência, agora essas características passam a ser vistas como marca de sua diferença em vários sentidos: a) diferença porque o surdo é falante de outra língua – a LS; b) porque ele se apropria da LP escrita através da visão; c) porque, para ele, relacionar-se com a LP é estar em contato com a língua da maioria ouvinte, diferente de seu grupo social, os surdos. Dito de outro modo, a aprendizagem da LP pela pessoa surda passa a ser vista como a aprendizagem de uma segunda língua, já que sua L1 é a LS, e tal aprendizagem se dará pelo visual e está imersa nos conflitos gerados pela apropriação da escrita de uma língua majoritária por grupos ditos minoritários (G. SILVA, 2008).

Algumas pesquisas que são representativas dessa mudança abordam diversos aspectos desse processo da escrita, tais como: os processos sociais que envolvem a escrita (BOTELHO, 2002; I. SILVA, 2005); aspectos textuais, tais como os elementos coesivos e a referência (SILVA, 1999; BERNARDINO, 1999, 2000); e aspectos estruturais, tais como a ordem dos constituintes na frase, entre outros (COSTA, 2001; FERNANDES, 2003).

Apesar da intensa discussão acadêmica do tema, pode-se dizer que a escola, de forma geral, ainda não lida de forma apropriada com essa diferença, assim como não lida, por exemplo, com a variação linguística na escrita no caso de alunos ouvintes. Essa reflexão pode nos

ajudar a compreender o porquê das poucas atividades de escrita na sala de aula de surdos. Já que o surdo escreve de forma diferenciada, o que exige abordagens alternativas no processo de correção/ revisão e ainda não apresenta fluência nem mesmo na leitura, as atividades de escrita são mais escassas, privilegiando-se atividades de leitura de textos.

Segundo Anderson-Levitt (2006), pelo fato de “os etnógrafos estudarem pessoas em suas vidas cotidianas, eles frequentemente descobrem situações que não esperavam e devem estar prontos para redefinir ou expandir suas questões de pesquisa nesse sentido” (p.284, tradução nossa⁵³). A situação inesperada – o fato de haver poucas atividades de produção de texto – levou-me a observar outros aspectos na sala de aula e a buscar compreender como nessa sala de aula as práticas de letramento eram organizadas, engajando assim num processo iterativo-responsivo com os dados empíricos, o qual represento de forma sintética no quadro 13.

Neste quadro, represento o processo iterativo-responsivo em que me engajei com diferentes ciclos de pesquisa, organizados em três fases – a elaboração de questões que guiariam a observação – tais questões estão centralizadas e em itálico no quadro; a representação dos dados coletados – indicados com a denominação “Representando dados”; e o processo de análise – indicado com a denominação “Analisando eventos”. Todas essas etapas são articuladas sendo que a análise dos dados coletados leva a novas questões mais específicas, iniciando-se uma nova fase de representação e análise.

Como se observa no quadro 13, a primeira questão remetia à análise da escrita de textos em sala de aula, como expliquei acima. Com a observação e a análise das primeiras aulas, precisei redefinir os objetivos de pesquisa, passando então a observar, de forma mais ampla, como o grupo constrói suas práticas de letramento. Inicialmente, percebi que a maioria das aulas girava em torno da leitura de textos, como detalharei no capítulo seguinte. No primeiro mês de observação, analisando somente as notas de campo, achei que a professora trabalhava exclusivamente vocabulário, estabelecendo a relação entre vocábulos da Libras e vocábulos da LP. Construí então uma nova questão - *Qual é a relação entre o trabalho com o vocabulário e a leitura? O foco no trabalho com a leitura é apenas a relação sinal-palavra?*.

⁵³ “[...] because ethnographers study people in everyday life, they often discover situations they were not expecting and must be ready to redefine or expand their research questions accordingly” (ANDERSON-LEVITT, 2006, p.284)

QUADRO 13

Processo iterativo-responsivo
(baseado em CASTANHEIRA *et al.*, 2001, p.359)

Processo iterativo-responsivo

Como, ao longo das interações entre alunos surdos e professora ouvinte usuários da Libras, esses participantes constroem o(s) significado(s) de ser letrado em LP, mais especificamente, de ser escritor?

Representando dados: registro em notas de campo e expansão com notas analíticas.

Analisando eventos: análise da organização das aulas. Observou-se que a maior parte das aulas é de leitura e que o foco de ensino é na palavra.

Qual é a relação entre o trabalho com o vocabulário e a leitura? O foco no trabalho com a leitura é apenas a relação sinal-palavra?

Representando dados: transcrição das primeiras filmagens, observando as relações entre texto escrito e a sinalização dos participantes.

Analisando eventos: a análise da sinalização realizada por uma aluna e da explicação feita pela professora. Observou-se que apesar de o foco inicial da aula de leitura ser o vocabulário, os participantes não param sua leitura na relação sinal-palavra e buscam construir a compreensão do texto, o que muitas vezes culmina na construção de um novo texto em Libras a partir do texto em LP.

Como os participantes organizam e participam das aulas de leitura?

Que textos são lidos em sala de aula?

Como são organizadas as atividades de leitura?

Representando dados: construção de um quadro com os textos lidos em sala de aula. Construção de um quadro com a representação do processo de leitura nesta sala de aula, observando-se a sequência estabelecida pelos participantes na sala de aula. Transcrição de eventos nos quais alunos e professora sinalizam os textos.

Analisando eventos: a análise dos textos usados e de algumas implicações para as oportunidades de aprendizagem dos surdos e, em seguida, realizou-se a análise de algumas “etapas” do processo de leitura em sala de aula, observando-se que os participantes constroem o processo de leitura em sala de aula estabelecendo diferentes relações com a Libras nesse processo.

Como os participantes lidam, em diferentes momentos do processo de leitura em sala de aula, com as diferenças linguísticas entre Libras e LP?

Representando dados: transcrição de eventos de leitura e comparação com outros eventos já transcritos, observando-se a sequência estabelecida pelos participantes e a relação entre Libras e LP. Construção de quadros comparativos com as diferentes “soluções” encontradas pelos participantes para lidar com as diferenças linguísticas entre a Libras e a LP.

Com o início das primeiras filmagens, transcrições e microanálises das interações, pude observar que no grupo, apesar de o foco inicial da aula de leitura ser o vocabulário, os participantes não param sua leitura na relação sinal-palavra e buscam construir, de outras formas, a compreensão do texto, utilizando-se da LS de diferentes formas durante esse processo. Com a análise da sinalização do texto por uma aluna e da explicação do vocabulário pela professora foi possível, não só, observar nuances no processo de ensino do vocabulário, como também iniciar a compreensão da forma como eram organizadas as etapas da aula de leitura. Assim, me questionei *Como os participantes organizam e participam das aulas de leitura?*. Para examinar essa questão, observei: *que textos são lidos em sala de aula* – representando os textos por meio de um quadro com os textos lidos e algumas características desses textos; *como são organizadas as aulas de leitura* – construindo um quadro com várias etapas da aula de leitura. Esse quadro permitiu observar alguns padrões na organização e na participação dos membros durante as aulas de leitura de textos. Nesse processo, pude perceber que os participantes lidam com a Libras e a LP de diferentes formas durante as atividades de leitura. Essa análise levou então a uma questão mais específica – *Como os participantes lidam, em diferentes momentos do processo de leitura, com as diferenças linguísticas entre Libras e LP?*.

Para analisar essa questão, transcrevi eventos de várias atividades da aula de leitura, comparando a forma como os participantes usam a Libras para mediar as interações entre eles e para mediar as interações com os textos. Nesse processo, pude observar não só como as interações dos participantes durante a leitura, como também examinar como as atividades propostas exigem dos participantes diferentes competências comunicativas para usar a Libras e a LP.

Esse processo de pesquisa possibilitou a compreensão da leitura como processo social ao permitir visualizar as formas de organização e participação dos alunos e da professora nas aulas de leitura. Foi também muito importante nesse processo a entrevista realizada com a professora para examinar o porquê de suas escolhas e os significados que ela atribui a sua prática em sala de aula e à participação dos alunos nesse processo. A seguir, apresento então a entrevista realizada com a professora.

5.4 Entrevistas

Durante a entrevista com a professora, busquei elementos que me permitissem compreender a leitura nesta sala de aula. Tendo constatado o predomínio de atividades de leitura⁵⁴, procurei inicialmente elementos para compreender as razões que a levavam a organizar o processo de ensino de LP para surdos dessa maneira. A entrevista foi realizada logo após a entrevista com os alunos; também dispus apenas de um horário vago para a realização da entrevista, sendo que a professora não quis que a entrevista fosse filmada, assim posicionei a câmera de forma que captasse somente as falas.

Transcrevo a seguir a entrevista realizada com a professora. Na primeira coluna, foram numeradas as linhas; na segunda coluna, apresentam-se os nomes dos participantes – G para identificar minhas falas e P para identificar as falas da professora; na terceira coluna, apresentam-se nossas interações; na quarta coluna, desenvolve-se a síntese dos tópicos mais importantes da entrevista.

QUADRO 14
Entrevista com a professora

		Falas	Comentários
1	G	[comecei agradecendo a entrevista] [vocativo, nome da prof] é na verdade o que que acontece? O tipo de metodologia que eu tô usando a gente filma faz uma análise aí esses meses eu (+) fiquei assistindo as fitas (+) fiquei	Nesse primeiro momento, buscava explicar um pouco à professora sobre o processo de análise de dados e o porquê de ter passado alguns meses para a realização da entrevista.
2	P	(Ahã)	
3	G	tentando analisar aí é:	
4	P	(junto)? ela chegou a ver? e sua orientadora assistiu também	A professora também procura saber sobre esse processo de análise e quem havia assistido a suas aulas.
5	G	ela viu só (+) algumas que eu que eu selecionei assim peguei com mais calma aí levei pra ela ver (incompreensível) não deu pra ela assistir tudo então acaba que a gente faz uma seleção de alguns dias de aula e aí pelo seu foco ser mais na leitura (+) suas aulas serem mais a maioria das aulas (incompreensível) você focou muito na leitura e aí eu acabei direcionando minha pesquisa mais pra leitura aí é: como que é? a gente tenta fazer uma interpretação de como você trabalha na sala	Busco explicar a ela sobre a seleção que se faz para a microanálise de algumas aulas. Além disso, meu objetivo era explicar meu processo iterativo-responsivo com os dados, já que, ao analisar suas aulas, redirecionei o foco de minha pesquisa.

⁵⁴ Ao todo foram trinta e seis aulas, das quais vinte e nove foram, de alguma forma, voltadas para o ensino da leitura de textos, como detalharei no capítulo seguinte.

		(incompreensível) essa entrevista é mais até assim (+) além de saber um pouco mais é até pra confirmar se o que a gente tá pensando se a forma como a gente tá analisando as fitas (incompreensível) da aula tá certo (incompreensível) tá certo com a sua visão ou não aí eu queria que você falasse um pouquinho (+) eu percebi que você prioriza muito a leitura por que você acha que você faz isso? (incompreensível) os objetivos que você tem (+) fala um pouquinho disso é livre (incompreensível)	Busco também explicar que estava trabalhando com a interpretação dos dados e que a entrevista tinha o propósito de conhecer a interpretação dela a respeito de suas aulas. Além disso, tentei explicar à professora que me respondesse de forma mais livre.
6	P	olha! o que eu tenho percebido, de modo geral, com os surdos, não só com essa turma (incompreensível)	A professora busca generalizar sua explicação em relação aos surdos e não somente em relação a essa turma.
7	G	ã: deixa eu só ver [eu arrumo alguma coisa na câmera]	
8	P	eles chegam/ se eu não tiver respondendo o que você está perguntando (incompreensível)	A professora mostra-se preocupada em focar suas respostas.
9	G	(incompreensível) ah tá!	
10	P	o que eu tenho percebido com o trabalho com surdos nesses anos todos, não somente com esta turma (+) porque toda vez que eles entram aqui na escola a gente faz uma avaliação diagnóstica pra saber em que pé que está esse aluno, né? que conhecimento que ele tá trazendo pra gente e geralmente, A GRANDE MAIORIA, MAS A GRANDE MAIORIA CHEGA COM UMA DEFASAGEM MUITO GRANDE na língua portuguesa, na leitura e na escrita A GRANDE MAIORIA chega aqui ainda ou sem ser alfabetizado ou em processo de alfabetização e isso traz pra gente um atraso muito grande em termos de ministrar os conteúdos, né? (incompreensível) então consequentemente a gente nunca é é: raramente assim é: quando você vê você tá ministrando conteúdos que não são condizentes, muitas vezes, com a série e o ciclo que o aluno está /	A professora busca esclarecer sua percepção do trabalho com surdos em toda a sua experiência, não só com esta turma, relatando inclusive a avaliação diagnóstica que é feita na entrada de novos alunos. A professora reafirma a “defasagem” dos alunos em LP, o que compromete o ensino dos conteúdos específicos da disciplina para cada série.
11	G	Ahã	
12	P	porque se eu for realmente dar um texto é: num nível condizente com a série esse aluno ele não vai conseguir então a gente pega a partir daquilo que o aluno trouxe e a gente começa a desenvolver (+) é o que eu tenho percebido muitos alunos (incompreensível) é uma defasagem muito grande é percebo também que o que dificulta o trabalho da gente é: [a professora para de falar por causa de um ruído muito forte de carro na rua] a maioria dos alunos (incompreensível) chega aqui com (+) sem conhecimento mesmo da Libras da própria língua (+) raros são aqueles que conhecem a língua de sinais (+) a maioria ingressou tardiamente na escola ou descobriu tardiamente a surdez (+) né? a GRANDE maioria não (incompreensível) e a gente sabe que o processo de aprendizagem da língua né? no caso do ouvinte se dá através da audição (incompreensível) vai aprender um monte de conceitos /	A professora explica sua opção por textos mais simples, que não seriam condizentes com a série dos alunos, para que o aluno consiga ler. Explica que trabalha a partir dos conhecimentos trazidos por esse aluno. Uma das dificuldades apontadas pela professora para o desenvolvimento de seu trabalho é o desconhecimento da Libras por seus alunos.
13	G	Eh	
14	P	básicos e que o surdo não tem isso, né? então já tem uma lacuna aí né? (+) o menino ele come feijão sem saber que aquilo é feijão (+)	A professora compara então a aquisição de linguagem dos alunos surdos e dos alunos ouvintes e constata a “defasagem” dos alunos nessa aquisição e suas conseqüências.
15	G	Uhum	

16	P	não é isso? ele não nomeia (incompreensível) nem no português nem na língua escrita (incompreensível) nem na língua dele então ele chega aqui que ele vai aprender que aquilo que ele come chama-se feijão tem um sinal um nome né? que ele não sabia (incompreensível) eu tô te dando um exemplo assim elementar básico né? (+)	Reafirma a ausência de linguagem do aluno surdo: não conhece nem o português oral, nem o escrito e a LS.
17	G	Uhuhm	
18		então o que acontece? então por que que o foco passa a ser mais na leitura e a escrita? por causa justamente dessa defasagem então a parte gramatical, por exemplo, que eu tô dando agora que você não está aqui é a parte que eu tô dando mais agora (incompreensível) final de semestre que é a questão da gramática a questão de pronome (+) né? preposição que a gente sabe muito bem que preposição e artigo na língua de sinais ela (+) inexistente mas na língua escrita ela existe (+) né? então é: estou nomeando e dando foco é: a essa questão gramatical agora neste último semestre (incompreensível) né? quando eu falo e dando foco no sentido de nomenclatura não no sentido da escrita porque acho que você deve ter visto que quando os meninos iam produzir uma frase eu ia voltava (incompreensível) tá faltando o “o” tá faltando o “de” pra fazer a ligação (+) né? apesar de que eu sempre coloquei pros alunos o seguinte (+) pro surdo né? de modo geral (+) se ele (+) me dá uma mensagem escrita que ela está faltando artigo que ela está faltando preposição [A fita da filmadora acabou e não quis interromper a professora, fiz então algumas notas: ela afirmou que se a escrita dos alunos está faltando artigo, preposição, ela aceita apesar disso, se ele está conseguindo “comunicar”. Em seguida, interrompemos a entrevista para trocar a fita. Conversamos um pouco sobre a estrutura da LP para os surdos e continuamos.]	Justifica então a partir dessa questão da linguagem seu foco na leitura e na escrita em detrimento das questões gramaticais. No entanto, ressalta seu trabalho com a estruturação de frases com os alunos, mesmo sem focar na nomenclatura gramatical, durante o período de observação. Ressalta também que, no momento, está trabalhando com os alunos questões gramaticais e a nomenclatura, tais como o uso de pronomes, preposições e artigos. Estes dois últimos, por não serem utilizados na LS, recebem atenção especial da professora. A professora conclui afirmando que aceita a forma como o surdo escreve desde que o conteúdo esteja compreensível.
19	G	áí você tava falando/ tinha te perguntado sobre as questões da estrutura da língua	
20	P	Isso	
21	G	áí você tava falando da coisa de vivência de mundo (+) de que você não segue muita essa coisa (+) né? do que seria uma aula de português (+) sua intenção é ampliar a vivência de mundo deles (incompreensível)	Procurou fazer uma síntese do que eu e a professora conversamos enquanto não gravava.
22	P	isto! NÃO ESQUECENDO O QUE É NECESSÁRIO PARA A APRENDIZAGEM né? mas o que é isso também? (+) porque os alunos que eu tenho aqui é fora da faixa etária (incompreensível) então eu tenho alunos aqui que já tão no mercado de trabalho (+)	A professora enfatiza a ressalva de que há, para ela, aspectos da disciplina mais importantes para a “aprendizagem do aluno” e destaca a faixa etária desses alunos.
23	G	Uhuhm	
24	P	né? alunos já com uma vivência (+) é: (+) de sexualidade mesmo (+) que tem uma vivência de mundo lá fora que precisa isso só que tem uma vivência de mundo lá fora mas por exemplo vou te dar um exemplo básico que eu tive que PARAR E EXPLICAR então às vezes a gente tá dando aula eu virei e falei assim (incompreensível) foi feriado de finados, né? dia 2 não teve aula finados (+) aí eu avisei “olha não haverá aula dia 2 finados” (+) caiu acho que foi na segunda não foi isso? o feriado?	Ela percebe que esses alunos, pelas vivências trazidas para a escola, precisam de outra abordagem. Além disso, constata que, apesar dessas vivências, muitas vezes, os alunos não constroem os significados para elas como se deveria esperar de sua faixa etária. Daí a importância da abordagem que faz.
25	G	acho que sim foi	
26	P	(incompreensível) aí (+) não sei me deu (incompreensível) assim (incompreensível) falei assim o T virou e falou assim “não tem aula?” falei assim “vocês sabem por que que não	Dá o exemplo do “feriado de finados” que os alunos não conheciam, sendo que foi preciso

		tem aula?” o T que trabalha (+) o T tá no mercado de trabalho ele tem uma vivência de mundo muito boa ele é aquele que tem convívio social com a comunidade surda (+) não sabia que dia 2 é finados (incompreensível) (+) então quer dizer (incompreensível) então quer dizer como que esse indivíduo tá no mundo ele só sabe que ele não tem aula e que ele não trabalha “oba! que bom!” ele vai dormir até mais tarde “oba! que bom!” ele vai almoçar em casa “oba! que bom!” ele vai passear com os amigos e daí? (incompreensível) eu falei gente mas vocês não podem apenas ficar sabendo se amanhã eu não trabalho (+) POR QUE QUE AMANHÃ EU NÃO TRABALHO? POR QUE que amanhã eu não estudo (+)	que ela explicasse. Ela ressalta a necessidade de esses alunos saberem o “porquê” das coisas.
27	G	questionar né? (+)	
28	P	eles têm que saber o porquê das coisas tem que correr atrás (+) então o que eu sinto é e esse alunado já mais velho que precisa de ter conhecimento dessas coisas eu não posso me prender apenas ao (+) ao que deve ser feito, entendeu? e aí a minha preocupação é muitas vezes (incompreensível) professor entra em sala (incompreensível) ele tá preocupado é com a metodologia (que ele vem dar aula) ensinar aquele conteúdo dele	Ressaltando então a necessidade de construir conhecimentos básicos com esses alunos, explica o porquê de não se prender a um conteúdo estipulado para a série.
29	G	Uhum	
30	P	o que a gente faz aqui eh no caso eh, né? você tava me observando (+) mas o V [professor de Matemática] e os outros professores também quando você chega (incompreensível) para aqui! (+) deixa! quantas vezes (incompreensível) deixa aqui (+) vamos voltar!	Ressalta que sua forma de trabalho (trabalhar a partir dos conhecimentos dos alunos e oportunizando conhecimentos variados) se estende a professores de outras disciplinas da turma.
31	G	Oh [nome da professora] (+) mas a ideia da da metodologia / a gente usa a etnografia, né? a ideia é mesmo saber o que que tá acontecendo na na escola (+) porque uma coisa é você falar de longe outra é ir ver o que tá acontecendo, conversar com você e te escutar (+) e: eu percebi isso também durante (+) seu esforço assim com a questão da leitura (+) dos textos de dar essa vivência pra eles porque às vezes isso barra a leitura mesmo (+) isso barra a compreensão (+) eh eles não dão conta de entender o que tá escrito porque eles não têm o respaldo (+)	Procurou explicar para a professora que a intenção da pesquisa não é observar se ela cumpre ou não com os conteúdos, mas conhecer a realidade da escola e dos alunos. Procurou então ressaltar que compreendo a relação que ela estabelece entre essa “vivência de mundo” dos alunos e o processo de leitura.
32	P	Uhum	
33	G	eles não têm o conhecimento prévio para dar conta, né?	
34	P	é (+) o que o que eu mais sinto é que alguns surdos infelizmente quer dizer isso tá mudando né? com a lei: né? legalizou né? reconheceu (+) (a escrita de) sinais (+) com (incompreensível) com a medicina evoluindo né? (incompreensível) tem uma série de (incompreensível) já descobrir a surdez logo que o neném nasce né? com o teste da orelhinha (+) então assim (+) a tendência realmente (+) numa nova geração aí é isso (incompreensível) né? porque esses alunos já são de uma geração que já tão sendo beneficiados (+) né? tão tendo professores que sabem Libras tem uma proposta de trabalho (incompreensível) e as gerações (+) passadas? como que esse surdo se apropriou da língua dele (+) e da língua portuguesa como que ficou isso? deve ter tido uma lacuna enorme (+) porque eu sinto esses meninos com uma lacuna (incompreensível) muito grande (+) e é uma pena porque tem surdo que se não tivesse tido essa lacuna [faz um gesto movendo os dedos, indicando rapidez]	A professora reconhece os vários avanços na área da surdez, inclusive reconhece que seus alunos já são de uma geração que têm usufruído de direitos adquiridos pela comunidade surda. No entanto, lamenta o fato de esses alunos apresentarem uma “lacuna” na linguagem que os impede de avançar de forma mais rápida na aprendizagem.
35	G	ia rapidinho	

36	P	no:ssa! tava lá na frente!	
37		[dando continuidade à entrevista, perguntei à professora sobre o projeto do qual a escola faz parte, que expliquei mais acima neste capítulo. Falamos também da formação da professora, o que relatei acima ao apresentá-la.]	O tempo já estava se esgotando e precisei direcionar o foco da entrevista para outros temas – o projeto das salas de surdos e a formação da professora.

A entrevista com a professora foi bastante proveitosa e pude conhecer um pouco mais a professora e sua forma de pensar sobre a educação de surdos. Primeiramente, apresentei à professora o porquê da entrevista, explicando o processo de análise e de interpretação dos dados e a redefinição do foco da pesquisa, voltando-se para a análise das aulas de leitura. Em seguida, perguntei à professora o porquê da ênfase na leitura, e ela procurou responder fazendo uma análise da situação dos surdos em relação à aprendizagem da LP e da Libras antes do ingresso na escola. Ela então respalda a resposta em sua experiência como professora, reafirmando que essa experiência não se restringe a essa turma: “olha! o que eu tenho percebido, de modo geral, com os surdos, não só com essa turma” (linha 6) e “nesses anos todos, não somente com esta turma” (linha 10). A professora, várias vezes, durante a entrevista, busca generalizar suas respostas, sustentando-as em sua experiência na educação de surdos.

A professora, antes de responder a pergunta sobre o foco na leitura, faz questão de discutir e esclarecer como os alunos chegam à escola. Esse é outro ponto que ela ressalta em toda a entrevista, afirmando que o trabalho feito por ela e por seus colegas que atuam na turma (linha 30) busca considerar os conhecimentos trazidos pelos alunos. No início da entrevista, ela relata a realização de uma avaliação diagnóstica com os alunos que entram na escola, sendo que o trabalho será realizado a partir dos conhecimentos trazidos por esses alunos, de acordo com suas necessidades (linhas 10, 12, 30), o que mostra sua preocupação em atender as especificidades e necessidades educacionais dos alunos surdos. Assim, para ela, trabalhar com conteúdos não condizentes com a série é algo inevitável.

Num primeiro momento, a professora afirma a “defasagem” dos alunos em LP: a ênfase da professora na expressão “a grande maioria” (por duas vezes, na linha 10) nos indica a importância para ela de ressaltar que sua afirmação sobre a defasagem na LP aplica-se a vários surdos. Além disso, ela avalia esses alunos que chegam à escola, a partir da 5ª série, como alunos não alfabetizados ou em processo de alfabetização. Isso é bastante significativo se pensarmos que o ensino de LP para surdos tem sido um dos temas mais discutidos na área,

e o processo de alfabetização de surdos é ainda pouco conhecido. Em escolas especiais com foco de ensino de LP no vocabulário (BOTELHO, 1998a, 2002; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, entre outros) e na correspondência som-letra no processo de alfabetização, ou em escolas comuns, onde as metodologias de alfabetização são pensadas para aqueles que ouvem, esses alunos não poderiam mesmo desenvolver os conhecimentos e habilidades na leitura e na escrita esperados para a série em que estão. Realmente a realidade retratada pela professora se aplica a muitos surdos no Brasil, sem um processo de escolarização que atenda suas especificidades como aprendizes da LP como L2 e como pessoas “visuais”, que apreendem a escrita por meio da visão.

Segundo a professora, essa “defasagem” dos alunos dificulta seu trabalho em termos de ministrar os conteúdos curriculares referentes a cada série, o que é dificultado ainda mais pelo fato de muitos alunos surdos chegarem à escola sem saber a Libras (linhas 12, 14, 16). Na visão dela, isso se constitui como uma lacuna, pois o surdo, não vai ter oportunidades como o ouvinte de interagir e construir conceitos por meio da mediação de uma língua. Observa-se, ao longo da entrevista, como a falta de uma língua para o surdo é um tema recorrente na fala da professora.

Como discuti no capítulo 2, a LS cumpre para a pessoa surda não só a função comunicativa, mas as funções organizadora e planejadora, como explica Goldfeld:

Ao se tomar conhecimento dessas idéias, de que a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente (GOLDFELD, 2002, p.60).

Parece ser essa “desvantagem” citada por Goldfeld a “lacuna” percebida pela professora que, ao final da entrevista, procura reafirmar que tem alunos que se não tivessem essa lacuna teriam desenvolvido mais rápido. Essa “lacuna” então parece ser, em sua opinião, a limitação no desenvolvimento cognitivo ocasionada pela falta de uma língua.

A professora destaca, por exemplo, o processo de formação de conceitos, que os ouvintes (linha 12) têm a oportunidade de desenvolver durante seu processo de aquisição de linguagem. Essa afirmação é muito significativa se pensarmos na importância do

desenvolvimento do pensamento conceitual para o ser humano, como nos explica Goldfeld (2002), baseando-se em Vygotsky. Segundo essa autora, o pensamento conceitual desenvolve-se nas interações da criança com o adulto, por meio de suas relações sociais:

O pensamento conceitual não é inato, ao contrário, a criança precisa percorrer um longo processo para alcançar esse tipo de pensamento. Neste processo, a linguagem do adulto exerce um papel fundamental. A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende, por meio de suas relações sociais, os conceitos de sua comunidade, e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica de sua comunidade (GOLDFELD, 2002, p.66-7).

Essa interação permite a criança o desenvolvimento de seu sistema conceitual, em várias fases, o que exige dela determinado nível de abstração para agrupar os elementos que constituem uma dada categoria referida por um conceito. Nesse processo, é essencial o uso do signo verbal como meio para conduzir as operações mentais. Além disso, esses conceitos são organizados hierarquicamente num sistema conceitual típico de cada língua o que, segundo Goldfeld (2002) “libera o homem do concreto, que permite a construção de idéias abstratas tal como o tempo, espaços não alcançados e relações lógicas” (p.70). Segundo essa autora, esse é um grande nó na aquisição de linguagem de crianças surdas que, por não terem acesso a uma língua na infância e ao desenvolvimento desses conceitos, acabam por não se desvencilhar da situação concreta. Essa situação torna-se mais complexa porque os adultos acabam por se referir também somente a situações concretas com a criança, pelas dificuldades na comunicação.

A professora, durante a entrevista, percebe essa situação e dá o exemplo do aluno que “come feijão sem saber aquilo é feijão” (linha 14), destacando a falta da aquisição da Libras como um dos elementos que também dificulta o trabalho dos professores de surdos. Ela ressalta ainda a demora do diagnóstico e o ingresso tardio na escola como fatores complicadores desse processo (linha 12), o que podemos compreender se refletirmos sobre a situação desses alunos em lares ouvintes, onde não podem partilhar a língua oral-auditiva pela impossibilidade auditiva, e tem acesso à Libras tardiamente, seja pela demora do diagnóstico da surdez ou pelo ingresso tardio na escola, local privilegiado de acesso aos surdos à LS como tem sido apontado por alguns pesquisadores (LEITE, 2005, entre outros).

Essa falta de uma linguagem traz sérias consequências para os alunos, o que demanda da escola o foco não em conteúdos específicos de cada disciplina, mas na construção de um

processo de aquisição das línguas – a Libras e a LP. Como se pode ver, a professora demonstra uma preocupação grande no que concerne à aprendizagem das línguas na escola: já que, em outros espaços, os surdos não têm acesso à Libras e à LP, a escola (e a professora) precisa oferecer oportunidades para que esses alunos consigam suprir essa “lacuna” em relação à linguagem. Na verdade, essa é uma das grandes questões na educação de surdos: já que a maioria dos surdos são filhos de ouvintes, a escola precisa propiciar um ambiente linguístico favorável à aquisição da Libras, na interação com os pares surdos e com adultos surdos⁵⁵ e ouvintes sinalizadores. No entanto, a escola de surdos se vê diante de um dilema: a importância do desenvolvimento da linguagem e os processos de escolarização. Esse é um conflito que aparece na fala da professora: “quando você vê você tá ministrando conteúdos que não são condizentes, muitas vezes, com a série e o ciclo que o aluno está” (linha 10).

Com essa situação exposta pela professora, podemos refletir sobre a centralidade da linguagem nos processos de ensino-aprendizagem: *como alunos e professora irão se comunicar se não há uma língua em comum?; como alunos surdos irão compreender a LP sem a referência de outra língua para mediar seus processos de construção de significados na leitura ou na escrita de textos?.* Esses são questionamentos comuns entre professores de surdos que ressoam na fala da professora.

Examinando a situação dos alunos surdos da turma, podemos dizer que todos são fluentes em Libras e que as interações correm com certa naturalidade principalmente entre os surdos, nos momentos de bate-papo, etc. Apenas a aluna V, que já tem 27 anos e ficou anos na escola regular sem acesso à LS, parece apresentar problemas de comunicação em alguns momentos. Disse “parece”, pois a participação dessa aluna nas interações em sala e, até mesmo, entre os surdos durante alguns momentos livres era bastante restrita.

Mesmo os alunos em sua turma apresentando certa fluência na LS, pode-se entender a preocupação da professora ao se considerar que a falta de aquisição de uma língua na infância traz consequências irreversíveis para o indivíduo, como aponta Goldfeld (2002, p.57) ao afirmar que a aquisição da LS na adolescência ou na fase adulta não possibilita a reversão total do vínculo que esse estabelece com a situação concreta em seus processos cognitivos.

⁵⁵ Esse assunto foi discutido no capítulo 2.

Sacks (1998) também faz a análise de vários casos de pessoas surdas que adquiriram tardiamente a LS e afirma o “perigo” que ronda os surdos pré-linguísticos:

O que emerge das histórias de Joseph, Ildfonso e outros como eles é um senso de perigo – o perigo especial que ameaça o desenvolvimento humano, tanto intelectual como emocional, se deixar de ocorrer a aquisição apropriada de uma língua. Num caso extremo, é possível não se aprender língua alguma, haver uma total incompreensão da idéia de uma língua. E a linguagem, como nos alerta Church, não é apenas mais uma faculdade ou habilidade, é o que possibilita o pensamento, o que separa o pensamento do não-pensamento, o que separa o humano do não-humano (SACKS, 1998, p.73).

Após explicar a situação dos surdos em relação à aquisição da linguagem, a professora retoma então a pergunta inicial feita por mim sobre o foco na leitura. Ela afirma que o foco de suas aulas recai na leitura e na escrita em detrimento do ensino de gramática (linha 18) devido à defasagem apresentada pelos alunos em LP. Apesar de a professora, durante o período de observação, ter solicitado somente duas produções de texto, ela considera que tem trabalhado a escrita com os alunos surdos com a formação de frases, atividade realizada em algumas aulas. Nessas atividades, geralmente havia a solicitação da escrita de frases com algumas palavras dadas pela professora, sendo que depois pedia a alguns alunos que escrevessem a frase produzida no quadro e fazia algumas correções na estrutura gramatical⁵⁶.

Na entrevista, remetendo a essas atividades e ao trabalho com a gramática, a professora afirma: “então a parte gramatical, por exemplo, que eu tô dando agora que você não está aqui é a parte que eu tô dando mais agora (incompreensível) final de semestre que é a questão da gramática a questão de pronome (+) né? preposição que a gente sabe muito bem que preposição e artigo na língua de sinais ela (+) inexistente mas na língua escrita ela existe (+) né? então é: estou nomeando e dando foco é: a essa questão gramatical agora neste último semestre (incompreensível) né? quando eu falo é dando foco no sentido de nomenclatura não no sentido da escrita porque acho que você deve ter visto que quando os meninos iam produzir uma frase eu ia voltava (incompreensível) tá faltando o ‘o’ tá faltando o ‘de’ pra fazer a ligação (+) né?” (linha 18).

Essa fala da professora é bastante significativa no sentido de mostrar sua compreensão a respeito do ensino da LP para os surdos e das diferenças linguísticas entre LP e Libras. Primeiramente a professora afirma que está ensinando alguns tópicos de gramática aos alunos,

⁵⁶ No capítulo seguinte, apresento detalhadamente uma atividade de formação de frases realizada pelo grupo.

inclusive com o ensino de metalinguagem no final do ano. Ela justifica a escolha desses tópicos tendo em vista o fato de tais elementos gramaticais “inexistirem” na LS. Ou seja, a professora percebe a dificuldade de os alunos lidarem com esses elementos gramaticais e procura enfocá-los o que mostra sua preocupação em atender às necessidades dos alunos. No entanto, podemos fazer algumas reflexões a respeito dessa abordagem da professora.

Inicialmente, é importante destacar que na LS não há artigos e preposições como na LO. No entanto, os significados ou funções desses elementos são realizados nas LS de outras formas, como apontei anteriormente.

Todavia as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos [preposições e conjunções] na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos lingüísticos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 35).

Com essa citação, gostaria apenas de refletir sobre o fato de a LS apresentar determinadas estruturas comparativamente à LP bastante diferenciadas, mas que podem ser comparadas durante as aulas de LP para que os alunos possam compreender os significados de alguns elementos gramaticais, como explique Svartholm, ao tratar da educação dos surdos suecos.

A instrução no sueco se afirma na capacidade de o professor trabalhar de maneira contrastiva com ambas as línguas, a língua de sinais e o sueco. O professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos suecos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de cada língua com a outra. É dessa forma que as crianças surdas aprendem a ler: aprender a ler e aprender a língua sueca se torna um e o mesmo processo (SVARTHOLM, 1999, p.19).

Tendo em vista a capacidade apontada por Svartholm de o professor “transformar” o conteúdo dos textos na língua escrita para a LS, podemos dizer que a professora o faz frequentemente na sala. No entanto, infelizmente no grupo pesquisado, ainda presenciei o ensino de formas linguísticas da LP sem a comparação com a Libras, o que restringe a compreensão dos surdos dos textos que leem, dada a importância de processos linguísticos na compreensão em leitura⁵⁷.

Depois de discutir o trabalho com a estrutura das frases, a professora explica também que aceita a escrita dos alunos surdos, mesmo que esteja faltando preposição ou artigo, desde que

⁵⁷ Discuti detalhadamente, no capítulo 3, a importância do conhecimento linguístico na leitura e da análise comparativa entre a LP e a LS no ensino de surdos.

essa esteja compreensível. Ou seja, a professora ensina esses elementos e corrige a estrutura de frases em determinadas atividades, mas ao mesmo tempo aceita a forma como os surdos escrevem em outras. Como discuti acima, o surdo apresenta algumas marcas na escrita por estar aprendendo a LP como L2 e por utilizar uma língua espaço-visual. A professora tem consciência desse processo e afirma sua postura diante dos textos dos alunos em que se prioriza o conteúdo dos textos. Em alguns momentos na observação em sala de aula, durante a correção de exercícios, ela frequentemente comentava comigo que não esperava que as respostas aos exercícios de leitura fossem corretas gramaticalmente. Ela exigia essa correção gramatical mais de alguns alunos considerados por ela com melhores habilidades em LP, como o aluno R e a aluna G.

Na continuação da entrevista, fiz uma pergunta à professora sobre a forma como os alunos lidam com a estrutura da LP na leitura de textos, tendo em vista essas diferenças que ela havia apontado. No entanto, não dei nenhum exemplo sobre isso, o que parece ter dificultado a compreensão da professora da questão que buscava colocar, que seria o papel do conhecimento linguístico na leitura de textos. A professora me respondeu dando alguns exemplos de vocabulário e posteriormente referiu-se à vivência de mundo desses alunos (linhas 20 e 21). A professora então explica sua compreensão dessa “vivência de mundo”. Inicialmente ela ressalta a faixa etária dos alunos surdos de sua turma que estão acima da faixa etária para a 8ª série (ou 9º ano). Normalmente os alunos dessa série têm 14 ou 15 anos, mas em sua turma, os alunos têm entre 14 e 27 anos. O fato de tais alunos já serem jovens, terem vivências diferenciadas, como afirma a professora, vivências de sexualidade, de trabalho, entre outros, coloca outras demandas para a escola, o que é perfeitamente compreensível se pensarmos, por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, esses jovens surdos que cursam o Ensino Fundamental, mesmo tendo tais vivências, não se questionam sobre o “porquê” dessas vivências, como vemos nas linhas 24 e 26 em que a professora relata que os alunos surdos não sabiam sobre o feriado do Dia de Finados e foi preciso explicar a eles. Ela questiona, de forma bastante enfática, a necessidade de os alunos perguntarem sobre os acontecimentos – “eu falei gente mas vocês não podem apenas ficar sabendo se amanhã eu não trabalho (+) POR QUE QUE AMANHÃ EU NÃO TRABALHO? POR QUE que amanhã eu não estudo (+)” (linha 26). A professora demonstra a preocupação em estimular os alunos a se questionarem, a “correr atrás” (linha 28).

Analisando essa situação relatada pela professora e outras ocorridas em sala de aula durante a leitura de textos, em que algumas informações básicas eram dadas ou explicadas pela professora, podemos novamente refletir sobre a questão do acesso à linguagem. Sem uma linguagem que propicie interações satisfatórias, inclusive em outros meios sociais (como a família, igreja, etc.), esses alunos não têm a oportunidade de obter determinadas informações, ou ainda, refletir e se questionar sobre elas como deseja a professora.

Sacks (1998), relatando uma visita a duas escolas de surdos nos Estados Unidos, começa a comparar o comportamento dos alunos das escolas e a relacionar com as condições linguísticas e sociais desses alunos. Segundo esse autor, numa das escolas visitadas em que havia significativa quantidade de filhos de surdos, professores surdos, situação econômica favorável, ele ficou impressionado com a eloquência com que os alunos falavam em sinais, sendo crianças “muito curiosas e perguntadoras”. Refletindo sobre essa situação comparativamente a outras escolas onde a situação era bem complicada: os alunos não conseguiam compreender respostas, sendo necessárias explicações numa série de afirmativas para que os alunos pudessem completar tais afirmativas, o que esse autor interpreta como falta de competência linguística devido ao acesso tardio desses alunos à LS. Sacks faz uma longa digressão sobre o desenvolvimento da linguagem, a relação desta com o desenvolvimento social, cognitivo e emocional e, refletindo sobre a importância do desenvolvimento da linguagem e da relação mãe e filho, conclui:

A origem do questionamento, de uma disposição de espírito ativa e investigadora, não é algo que emerge de maneira espontânea, sem precedentes ou diretamente do impacto da experiência; ela provém do trato comunicativo, é estimulada por este – requer *diálogo*, em especial o complexo diálogo entre mãe e filho (SACKS, 1998, p.77).

A reflexão de Sacks faz com que possamos lançar um olhar diferenciado para a situação desses alunos e para os questionamentos da professora. Além disso, mesmo com a aquisição de uma língua, esses alunos muitas vezes são privados de algumas informações já que na família não há uma língua compartilhada, o que se estende a outros espaços.

Outra situação relatada pela professora é a leitura de um texto pelos alunos sobre o vestibular de uma universidade. Ao perguntar aos alunos quando os aprovados começariam a estudar, já que fizeram o vestibular no final de 2009, os surdos não conseguiam responder que seria no

ano de 2010. Comparativamente aos alunos ouvintes, os surdos, por não ouvirem, perdem informações cotidianas importantes para a compreensão na leitura de textos.

Como se sabe, no processo de leitura, o leitor, além de utilizar seu conhecimento linguístico, passa por processos cognitivos nos quais os conhecimentos prévios, suas vivências, influenciam sua forma de construir sentidos para os textos. Esse processo fica claro na construção de inferências em que o leitor recorre a seus conhecimentos prévios de variados tipos para compreender o texto lido, como explica Chaves (2002).

Inferências são estratégias cognitivas por meio das quais o leitor, partindo das informações veiculadas pelo texto e levando em conta o contexto, recorre a seus conhecimentos prévios, suas experiências, percepções, leva para o texto parte de si mesmo (CHAVES, 2002, p.47).

Como se pode constatar, esse processo de “levar para o texto” as experiências, percepções, etc. muitas vezes fica bloqueado quando o aluno surdo, pela falta de linguagem e consequente restrição nas interações ou pelo fato de não compartilhar a língua em outros espaços, perde a oportunidade de obter conhecimentos e refletir sobre eles. Segundo Bernardino (1998), essa é uma das questões para se pensar sobre os surdos já que muitas informações aparentemente inúteis, provenientes de conversas de terceiros ou da televisão, não chegam aos surdos. Essa parece ser essa uma preocupação da professora que procurei compartilhar com ela, já que, em várias situações da sala de aula, percebi o quanto ela se esforçava para oferecer aos alunos condições para lerem e compreenderem os textos, interrompendo a aula, oferecendo explicações adicionais, recorrendo a estratégias variadas (linhas 31 e 33).

Um exemplo em que podemos notar esse esforço da professora em oferecer as condições para que os alunos compreendessem o texto foi a aula em que ela trabalhava uma notícia sobre um assalto que ocorreu na região nordeste de Belo Horizonte: a professora após pedir a um aluno que sinalizasse e explicar o vocabulário da notícia, pegou um mapa da região metropolitana, para explicar aos alunos a divisão da cidade em regiões, perguntando a cada um onde moravam e observando com eles em qual região se situavam seus bairros (notas de campo, dia 19 de fevereiro de 2009). A maioria dos alunos compreendeu, no entanto a aluna V, cujo uso da LS em algumas situações da sala mostra-se bastante precário, não compreendeu a pergunta da professora sobre o bairro, nem mesmo quando os colegas explicaram a ela.

Esse esforço na explicação e no oferecimento de informações aos alunos, buscando-se atender suas necessidades de aprendizagem é o que parece explicar a fala da professora na linha 30, quando ela afirma “para aqui! (+) deixa! quantas vezes (incompreensível) deixa aqui (+) vamos voltar!”. Esse voltar a um dado elemento do texto ou a um tema necessário para a compreensão é constante na turma de surdos de acordo com o que afirma a professora.

Assim, pode-se dizer que a entrevista com a professora do grupo permitiu compreender suas escolhas ao organizar as aulas de LP para os surdos, além de permitir a discussão de processos mais amplos na educação de surdos, como o acesso à Libras no ambiente educacional, um dos elementos bastante relevantes para a professora, que questiona também as consequências dessa falta de uma linguagem para as pessoas surdas. Além disso, podemos constatar também como isso influencia a forma como a professora organiza as aulas de LP para os surdos, considerando-se suas necessidades linguísticas e educacionais.

6 PRÁTICAS DE LEITURA NUMA TURMA DE SURDOS

Este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira parte, apresento, de forma geral, as aulas de Língua Portuguesa na turma pesquisada, examinando-se como as aulas são organizadas e distribuídas em torno de três eixos – leitura de textos, produção de textos e estudo de gramática. Em seguida, procede-se à discussão sobre as aulas de leitura, considerando-se como o grupo organiza e participa de práticas de leitura em sala de aula e quais textos são lidos nessa turma. Na segunda parte do capítulo, são realizadas as microanálises dos eventos de leitura em sala de aula.

PARTE I

6.1 A organização das aulas de Língua Portuguesa

No início desta pesquisa, pretendia analisar como alunos surdos e professora ouvinte organizam as aulas e participam de práticas de escrita de textos. No entanto, no primeiro mês de observação, constatei que as aulas eram voltadas quase que exclusivamente para a prática de leitura de textos. Assim, construindo um processo iterativo-responsivo na interação com o campo de pesquisa, redefini o foco inicial desse estudo para o exame de como os participantes desenvolviam práticas de leitura em sala de aula. Tentando estabelecer a relação parte-todo no processo de pesquisa etnográfica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), busquei examinar também como eram organizadas as aulas de Língua Portuguesa. No quadro 15, visualiza-se um panorama das aulas observadas durante o período de trabalho de campo (de 11/02 a 06/05/2009), sendo que mais adiante serão detalhadas as aulas de leitura.

Na primeira e na segunda coluna do quadro 15, apresento respectivamente o número de aulas e as datas. Na terceira coluna, apresento o eixo das aulas de LP privilegiado – ensino de leitura, produção de texto e gramática, além de indicar o tipo ou gênero textual usado e o conteúdo ministrado no dia. Na quarta coluna, apresento algumas estratégias utilizadas pela professora, priorizando o registro de atividades realizadas com a participação de todos, professor e alunos. Essas atividades foram registradas de forma bem sintética, com o objetivo de construir uma visão mais panorâmica das aulas de LP no grupo pesquisado.

Para definir a organização da terceira coluna, optei por registrar o item *leitura* sempre que se dedicasse a ler textos ou realizar exercícios de interpretação em sala ou quando houvesse a distribuição do texto em fotocópia e fosse solicitada a realização de exercícios de interpretação. O eixo *produção de texto* foi identificado no caso de se incluir, durante as aulas, uma proposta de produção de texto escrito. O *estudo de gramática* foi identificado quando o foco da aula voltava-se para um tema gramatical, inclusive com registro de texto expositivo e ainda quando houvesse atividades de desenvolvimento de *vocabulário e formação de frases*, atividades essas caracterizadas pelo foco explícito em palavras e na estrutura de frases. Apesar de, nas atividades com foco na formação de frases, a professora não utilizar de forma intensa a nomenclatura gramatical, ela explicitou na entrevista que considera esse tipo de atividade como estudo da gramática.

QUADRO 15
Panorama das aulas observadas

Nº	Dia	Atividade(s) realizada(s)	Estratégias didáticas
1	11/02	Leitura de textos (texto didático)	Registro e explicação do texto e reconhecimento de vocabulário.
2	12/02	Leitura de textos (texto didático)	Proposta de exercícios de interpretação e explicação dos exercícios.
3	16/02	Leitura de textos (texto didático, manchete de jornal e notícia)	Correção dos exercícios anteriores, registro de outro texto e explicação. Distribuição de textos e proposta de para casa sobre o texto distribuído.
4	19/02	Leitura de textos (notícia)	Verificação dos cadernos dos alunos, sinalização do texto pelo aluno, seguido de registro do texto distribuído anteriormente. Reconhecimento de vocabulário e explicação do texto.
5	02/03	Estudo de gramática (classes de palavras; classificação de substantivos – comum ou próprio), leitura (notícia) e produção de texto (resumo)	Registro de matéria, explicação e exercícios. Distribuição de xerox de um texto e proposta de para casa com exercícios de interpretação e produção de um resumo.
6	05/03	Leitura de textos (notícia)	Verificação dos cadernos dos alunos, registro do texto no quadro e sinalização do texto por um aluno e pela professora. Explicação do texto.
7	9/03	Leitura de textos (notícia)	Verificação das atividades de alguns alunos e registro de outro texto no quadro. Verificação da compreensão dos alunos do texto por meio de perguntas em Libras sobre o texto. Reconhecimento de vocabulário e explicação do texto.
8	10/03	Exibição de vídeo	Exibição de um vídeo sobre poesia.
9	11/03	Estudo de texto (conceito de poesia) e leitura (poema)	Comentário sobre o vídeo seguido de registro de texto expositivo sobre poesia e explicação sobre esse texto. Registro de um poema. Verificação da compreensão pelos alunos e sinalização por um aluno, seguida da explicação pela professora juntamente com o reconhecimento de vocabulário.
10	13/03	Estudo de texto (aspectos estruturais da poesia – rima, estrofes) e leitura (poema)	Verificação da compreensão pelos alunos, explicação e sinalização do texto. Explicação da classificação do texto. Proposta de exercício sobre o poema e correção desses exercícios.

11	16/03	Leitura e exercícios de interpretação de texto (poema)	Proposta de exercício de interpretação, realização e correção dos exercícios. Proposta de para casa sobre formação de frases.
12	17/03	Gramática - estudo de frases e leitura de textos (texto biográfico)	Verificação dos para casa, correção do para casa com explicação sobre a estrutura das frases. Registro de texto no quadro, sinalização do texto pelo aluno para a turma, explicação do texto.
13	18/03	Leitura de texto (poema) Proposta de um trabalho de português (poesia)	Registro de um poema, explicação e sinalização do poema. Proposta de um trabalho de português sobre poesia e biografia.
14	20/03	Estudo de texto (aspectos estruturais do diálogo) e leitura (diálogo)	Esclarecimentos sobre o trabalho proposto. Registro de texto. Explicação da classificação do texto e reconhecimento de palavras. Sinalização do texto pela professora e por alunos e verificação da compreensão do texto. Sinalização do texto pelos alunos.
15	23/03	Leitura de texto e exercícios de interpretação (diálogo)	Verificação da compreensão do texto, sinalização e proposta de exercícios de interpretação. Verificação dos exercícios, sinalização pelos alunos e explicação da professora.
16	24/03	Leitura de texto (diálogo)	Correção dos exercícios e reconhecimento de vocabulário. Registro de outro texto. Verificação da compreensão. Reconhecimento de vocabulário e sinalização pelos alunos e explicação da professora.
17	25/03	Leitura de texto e exercício de interpretação (diálogo)	Verificação da compreensão do texto. Registro de exercício e explicação do exercício seguida de correção. Comentários sobre o trabalho solicitado (aula 13).
18	26/03	Gramática - vocabulário e formação de frases	Exercício sobre vocabulário e classes de palavras.
19	27/03	Gramática - vocabulário e formação de frases	Correção dos exercícios.
20	27/03	Gramática - vocabulário e formação de frases	Proposta e correção de exercícios.
21	30/03	Leitura de texto (diálogo)	Registro de texto no quadro, verificação da compreensão, reconhecimento de palavras, explicação do texto e sinalização pela professora e por alunos.
22	31/03	Leitura e exercício de interpretação (diálogo), produção de texto (diálogo)	Verificação da compreensão e sinalização do texto anterior pelos alunos, proposta de exercício de interpretação, realização e correção de exercícios. Explicação e registro do para casa solicitando a produção de um diálogo.
23	1º/04	Leitura de texto (diálogo)	Registro do texto, sinalização pela professora e por alunos, explicação e verificação da compreensão.
24	06/04	Leitura de texto e exercício de interpretação (diálogo)	Verificação da compreensão, registro, realização de exercícios.
25	07/04	Leitura de texto (diálogo)	Correção de exercícios. Registro de texto, reconhecimento de palavras, explicação e sinalização do texto e verificação da compreensão.
26	08/04	Leitura de texto e exercício de interpretação (diálogo) Proposta de trabalho sobre um livro (interpretação do conto e classes gramaticais).	Verificação da compreensão, registro, realização e correção de exercícios sobre o texto. Registro da proposta de um trabalho sobre um conto e explicação do trabalho..
27	13/04	Estudo de gramática (número do substantivo)	Registro de matéria sobre número do substantivo e explicação.
28	14/04	Estudo de gramática e leitura de texto (notícia)	Registro de exercício sobre número do substantivo e correção. Proposta de para casa com leitura de texto.
29	17/04	Leitura de texto (notícia) e estudo de gramática (número do substantivo)	Reconhecimento de palavras, verificação da compreensão e explicação. Proposta de exercício sobre flexão de número e correção.
30	22/04	Leitura de texto (conto)	Reconhecimento de vocabulário, explicação e sinalização.
31	24/04	Leitura de texto (conto)	Reconhecimento de vocabulário, explicação e sinalização.
32	27/04	Leitura de texto (conto)	Reconhecimento de vocabulário, explicação e sinalização.
33	28/04	Leitura de texto (conto)	Reconhecimento de vocabulário, explicação e sinalização.

34	29/04	Avaliação	Prova escrita individual.
35	05/05	Estudo de gramática (classes de palavras e número do substantivo)	Registro de exercício, realização e correção.
36	06/05	Leitura de texto (texto didático)	Registro do texto, sinalização por um aluno, reconhecimento de vocabulário e explicação e sinalização. Registro de exercício, realização e correção.

A partir da análise desse quadro, percebe-se a prioridade dada pela professora às atividades de leitura, em detrimento das atividades de produção de texto e de estudo de gramática: ao todo foram 36 aulas, das quais 29 foram, de alguma forma, voltadas para o ensino da leitura de textos. Podemos perceber inicialmente que a professora busca trabalhar com tipos ou gêneros de textos iguais por um determinado período, como vemos nas aulas de 3 a 7, em que foram trabalhadas notícias e uma manchete de jornal, ou nas aulas de 8 a 13, em que foram lidos especialmente poemas⁵⁸. As atividades de leitura obedecem a certo padrão, em que muitas aulas partem da sinalização pelos alunos, seguida do reconhecimento do vocabulário proposto pela professora e de sua explicação e da sinalização do texto pelos participantes, realizada de diferentes formas. Mais adiante descreverei detalhadamente como foram organizadas e como alunos e professora participavam das aulas de leitura. Passo agora à análise das atividades de produção de texto e estudo da gramática, com o objetivo de visualizarmos a aula de LP de forma mais ampla.

Em relação à produção de textos, foram propostas duas produções: a escrita de um resumo e a produção de um diálogo. A proposta de produção de um resumo foi feita num “para casa”, em que se trabalhavam exercícios de interpretação da notícia “*Acidentes deixam três mortos em BRs de Minas*”.

Para Casa

- 1- *Leia a notícia*
- 2- *Sublinhe as palavras que você não conhece.*
- 3- *Procure no dicionário o significado das palavras sublinhadas.*
- 4- *Escreva todos os substantivos próprios que tem no texto.*
- 5- *Escreva 3 substantivos comuns.*
- 6- *Escreva em poucas palavras (resumo) o que mostra o texto.*

(Notas de campo – 02/03/09)

Nessa atividade de produção do resumo, o foco da atividade voltou-se mais para a compreensão do texto do que para a produção do resumo em si. A outra produção foi

⁵⁸ No item 6.2.1, foi feita uma análise dos textos lidos pelo grupo durante o período de observação.

solicitada depois de se lerem vários diálogos com os alunos. A professora primeiramente explicou aos alunos sobre os diálogos que haviam lido, mostrando que ocorriam em diferentes lugares. Em seguida, explicou que eles poderiam escrever o diálogo deles referente a lugares e personagens diferentes e registrou no quadro a seguinte proposta:

Para Casa
1) *Escreva um diálogo.*

Na aula seguinte à proposta de produção dos diálogos, a professora tomou os textos de dois alunos e os registrou no quadro para que toda a turma copiasse, disse que fez pequenas modificações no texto e, enquanto passava os textos no quadro, ao modificar algo, informava aos alunos autores do texto. Pode-se refletir que as características do texto escrito de uma pessoa surda trazem desafios para o professor de surdos no momento de lidar com essas produções em sala e propor estratégias de revisão, relacionando-as aos conhecimentos linguísticos dos alunos.

Observa-se que a professora, ao longo de três meses, propôs somente essas duas produções de texto. Inúmeras vezes durante as filmagens, ela comentou sobre a dificuldade de os alunos escreverem as respostas das atividades. Pode-se inferir que ela considera que escrever textos para os surdos seja algo mais difícil. Realmente, pelo fato de a LP ser uma L2 para os alunos surdos e por esses alunos falarem uma língua espaço-visual, a aprendizagem da LP torna-se um processo complexo (BERNARDINO, 1999; FERNANDES, 1999; COSTA, 2001, entre outros), exigindo metodologias específicas para o ensino de L2 e o uso fluente da Libras pelo professor.

Já nas atividades explicitamente dedicadas ao estudo da gramática, desenvolveram-se exercícios: de reconhecimento de classes gramaticais (como se pode ver na atividade transcrita acima em que se solicita “*Escreva todos os substantivos próprios que tem no texto*”); ou de flexão de número, como na atividade transcrita abaixo:

1) *Dê o plural de:*
anel
ator
leão
rei
campeã
oração
mês

2) *Passe a frase para o plural:*

O homem é corajoso.

O rapaz é fiel.

(Notas de campo – 14/04/2009)

Outras atividades relacionadas à gramática são as de formação de frases e vocabulário. Nessas a professora trabalhava palavras que poderiam estar ou não relacionadas a textos lidos ou a serem lidos, além de estruturação de frases, sem utilizar massivamente a nomenclatura gramatical.

Para Casa

1) *Procure no dicionário o significado das palavras*

a) *biografia* b) *bibliografia* c) *biblioteca*

2) *Escreva frases com as palavras:*

a) *montanhas*

b) *passei*

c) *animal*

d) *poesia*

(Notas de campo – dia 16/03/2009)

Nas aulas em que a professora trabalhava formação de frases, ela propunha a formação de frases com determinadas palavras e, após verificar o desempenho dos alunos, observava com eles certos aspectos estruturais de suas frases. Vejamos a transcrição de uma aula do dia 17 de março em que a professora corrige com os alunos as atividades do “para casa” transcrito acima. Nesse dia, a professora inicia a aula olhando os cadernos dos alunos. Em seguida, escreve no quadro as palavras da atividade, explica o significado aos alunos e, logo após, escreve no quadro algumas frases, corrigindo a atividade. No quadro 16, representa-se a interação entre professora e alunos nesse momento da aula. Na primeira coluna, apresentam-se os registros feitos no quadro indicando-se as alterações feitas; na segunda coluna, transcreve-se a explicação da professora; na terceira coluna, desenvolvem-se alguns comentários sobre a interação.

Podemos observar, na primeira linha do quadro 16, que a professora não explica em Libras as mudanças na frase, mas possibilita que os alunos a observem mudando as palavras no quadro. Apenas pede que prestem atenção e indica quando a frase está certa. Ela poderia dizer “o artigo concorda com o substantivo”, mas prefere não fazê-lo, provavelmente por acreditar que tal explicação com metalinguagem seria de mais difícil compreensão já que os alunos ainda não dominam essa nomenclatura. Já na segunda linha do quadro, apesar de a professora manter esse comportamento (apagar as letras ou

mudar as palavras), ela recorre a um conhecimento já trazido pelos alunos: ela remete à terminologia gramatical “verbo” e “plural”, utilizando o sinal referente a “verbo” e fazendo em datilologia a palavra “plural”.

QUADRO 16
Trabalhando formação de frases

No quadro	Explicação da professora	Comentários
<p style="text-align: center;"><i>montanha</i> As montanhas é grande e linda. ↓ <i>montanha</i> A montanha é grande e linda.</p>	<p>[A professora escreve a frase no quadro, acena chamando os alunos e sinaliza] FRASE ATENÇÃO [aponta a palavra “é”] SI! [apaga o “s” de “as” e o s de “montanhas”] CERTO!</p>	<p>A professora já havia verificado os cadernos dos alunos e aproveita para abordar um aspecto gramatical de dificuldade dos alunos na formação das frases. Mostra primeiramente a frase no singular.</p>
<p style="text-align: center;"><i>montanhas</i> As montanhas é grande e linda. ↓ <i>montanhas</i> As montanhas são grandes e lindas.</p>	<p>AGORA OLHA [escreve “s” em “montanha”, aponta o artigo “a” e escreve “s” no “a”, aponta o verbo “é” e espera a resposta dos alunos – parece que eles respondem já que ela acena a cabeça afirmativamente e diz] MUDAR VERBO É MOSTRA UM [apaga a palavra “é” e escreve “são”; aponta o adjetivo “grande” e diz] MUITOS P-L-U-R-A-L [escreve “s” nos adjetivos “grande” e “linda”] <OK>?</p>	<p>Em seguida, pluraliza a frase, opondo-a à estrutura anterior no singular.</p>

Observamos que explicar aos alunos a estruturação de frases em LP demanda dos participantes uma série de conhecimentos e habilidades: (i) dos alunos, demanda refletir sobre a LP, uma LO completamente diferente de sua L1, sendo que tais alunos não tiveram oportunidade de desenvolver essa reflexão epilinguística (GERALDI, 1993) nem mesmo em sua L1; (ii) da professora demanda também refletir sobre o funcionamento da LP de forma diferenciada, já que muitas vezes os alunos podem colocar questionamentos como falantes de outra língua sobre elementos linguísticos utilizados por ela como falante de LM sobre os quais ela nunca precisou pensar.

Essa reflexão sobre as demandas colocadas aos participantes no que diz respeito ao conhecimento sobre a LP e a relação desse conhecimento com a aprendizagem da leitura, que tem também um componente linguístico⁵⁹, aponta a necessidade urgente de que os surdos possam ter realmente a oportunidade de refletir sobre sua língua para,

⁵⁹ Tal questão foi discutida de forma mais detalhada no capítulo 3.

além de conhecer melhor a LS, poder posteriormente compará-la à LP e compreender melhor o funcionamento desta. No entanto, são poucas as oportunidades em sala efetivamente aproveitadas para essa reflexão de forma a realmente instrumentalizar os alunos para uma leitura e uma escrita mais autônomas, já que muitas atividades ainda focam em estruturas linguísticas sem relacioná-las a seu significado nos textos, como podemos ver nos exemplos colocados.

Duas questões então precisam ser levantadas para compreendermos esse aspecto. Primeiramente é importante salientar que a aquisição das duas línguas pelo surdo não pode ser simultânea, já que ele aprenderá a LP por meio da leitura e da escrita (e não pela audição, obviamente). Assim, é necessário que ele tenha oportunidades de desenvolver sua L1 na infância, com discuti anteriormente. No entanto, como se pôde constatar com a entrevista com a professora e com os alunos, a escola acaba sendo o espaço de contato com a LS.

Um segundo ponto a ser levantado, relacionado ao primeiro, é que, além de adquirir a LS, os surdos precisam ter oportunidades na escola de pensar sobre sua língua, o que ainda não tem sido efetivado. Nesse grupo, por exemplo, a instrutora de Libras apenas acompanha os professores de outras disciplinas para auxiliá-los em seus conteúdos, não havendo aula de Libras propriamente dita, aula essa que poderia propiciar a reflexão epilinguística sobre a Libras, o que, além de contribuir para a expansão da competência comunicativa desses alunos em LS, abriria maiores possibilidades de reflexão sobre a LP.

Como se pode constatar, as aulas de LP nesta turma são organizadas em torno de três atividades: leitura de textos, produção de textos e estudo de gramática. Essas atividades, por vezes, parecem compartimentadas. O foco na leitura justifica-se pela necessidade de sanar a “defasagem” em LP demonstrada pelos alunos, além das dificuldades também em LS. Observa-se que a professora busca organizar suas aulas de forma a atender as demandas que acredita serem apresentadas por esses alunos surdos. As propostas de produção de texto aparecem ainda como um desafio para os participantes, para os alunos que precisam escrever em LP apesar de suas “dificuldades” e especificidades no uso dessa língua e para a professora, que busca “aceitar” essa escrita tendo em vista a particularidade dos alunos. Já o estudo de gramática aparece ainda de forma

descontínua, mas, em algumas ocasiões, observa-se como a professora busca partir do uso realizado pelos alunos como, por exemplo, na formação de frases.

Tendo em vista o objeto de estudo deste trabalho e tendo construído uma visão mais ampla das aulas de LP observadas, na seção seguinte, busco compreender, de forma mais específica, como a professora e os alunos organizam e participam das aulas de leitura de textos.

6.2 Organização das práticas de leitura e participação pelo grupo

Com a análise das notas de campo das primeiras aulas e das filmagens posteriores, observei que as aulas voltadas para o ensino da leitura de textos se organizavam de acordo com determinadas “etapas”, que apresentavam objetivos e atividades diferenciadas, obedecendo a certo padrão. Fiz então uma análise de todas as aulas observadas, buscando compreender como essas se organizavam, quais atividades se repetiam e também verificar quais os objetivos dos participantes e as formas de interação desses no momento das atividades de leitura.

Segundo Bloome e Green (1982), a leitura, como processo cognitivo, não é diretamente observável. Entretanto, assumindo-se a leitura como processo social, podemos observar o que, para os membros de um grupo, é considerado como leitura numa dada atividade, por meio das interações sociais desse grupo, das ações de seus membros. Nessa perspectiva de leitura como processo social, buscando compreender a definição local da leitura para os membros do grupo, observei as ações realizadas pelos membros da sala de aula, examinando-se como interagem com os textos e como os interpretam. Nessa perspectiva, busquei compreender como nesse espaço escolar, os participantes da sala de aula organizam suas atividades de leitura – desde a cópia do texto no/ do quadro à tentativa de retextualizar o texto em LP transformando-o em um texto em Libras, observando-se o que é considerado como leitura em cada momento. Tendo em vista esse objetivo, identifiquei alguns padrões de atividades realizadas nessa turma de surdos que descreverei a seguir:

- ✓ *Registrando o texto no quadro*: a professora registra o texto no quadro para que os alunos copiem ou para torná-lo visível ao grupo em outros momentos da aula como, por exemplo, na sinalização do texto e na correção de exercícios.
- ✓ *Distribuindo o xerox*: a professora oferece aos alunos xerox de alguns textos a serem lidos e estudados.
- ✓ *Copiando o texto*: os alunos copiam o texto nos cadernos ou fichários.
- ✓ *Lendo e sinalizando textos*: os alunos, em suas carteiras, sinalizam os textos após a cópia do texto no quadro, o qual geralmente é a referência para a sinalização. Essa sinalização normalmente é feita sem solicitação da professora. Pode ocorrer uma leitura-sinalização mais individual ou essa sinalização é compartilhada com os colegas, que participam, opinando ou fazendo perguntas. A professora às vezes observa, sem interferir, ou se engaja em outras atividades (organização de diários, pastas, etc.).
- ✓ *Explicando a classificação do texto*: a professora explica aos alunos a classificação dos textos, relativamente aos tipos ou aos gêneros textuais.
- ✓ *(Re)Conhecendo palavras*: geralmente, a professora aponta algumas palavras do texto e pergunta aos alunos o sinal ou ela mesma mostra o sinal. Algumas vezes, os alunos tomam a iniciativa de fazê-lo, perguntando antecipadamente à professora.
- ✓ *Examinando a compreensão do texto*: a professora faz, em Libras, perguntas sobre o texto, geralmente perguntas objetivas, seguindo muitas vezes a estrutura de perguntas de interpretação de texto em LP.
- ✓ *Explicando o texto*: a professora aponta trechos do texto, explica seu significado, em alguns casos, sua estrutura. Nesse processo, às vezes, ela dirige perguntas aos alunos observando o que já sabem e o que precisa ser explicado.
- ✓ *Sinalizando o texto*: a professora apresenta aos alunos uma retextualização do texto em Libras ou solicita que eles o façam para toda a turma no espaço à frente, próximo ao quadro.
- ✓ *Registrando exercício no quadro*: a professora registra o exercício no quadro para que os alunos copiem ou para torná-lo visível a todos no momento das correções.
- ✓ *Copiando exercício*: os alunos copiam o exercício nos cadernos ou fichários.
- ✓ *Registrando no quadro/ copiando nos cadernos o “para casa”*: a professora registra no quadro o “para casa” e os alunos copiam.
- ✓ *Sinalizando e explicando o exercício*: a professora sinaliza todas as questões dos exercícios e/ ou oferece explicações sobre algumas questões ou palavras.

- ✓ *Tirando dúvidas*: os alunos perguntam e a professora esclarece as dúvidas tanto em relação ao texto como em relação aos exercícios.
- ✓ *Mostrando/ avaliando os exercícios individualmente*: os alunos vão até a mesa da professora para mostrar a ela a atividade, e ela corrige os exercícios dos alunos; ou, por iniciativa da professora, ela vai até as carteiras dos alunos e olha as atividades realizadas.
- ✓ *Corrigindo os exercícios*: a professora pergunta aos alunos a resposta ou oferece a eles respostas que, às vezes, são registradas no quadro ou marcadas no próprio texto registrado no quadro.

No quadro 17, apresento uma lista das aulas observadas e a sequência em que as atividades descritas acima foram realizadas pelos participantes. Apesar de ter apresentado essas atividades de forma bem dividida, pode-se dizer que há momentos na sala de aula em que os participantes combinam essas atividades de forma diferenciada, o que ocorre, por exemplo, com as atividades “Explicando o texto” e “Sinalizando o texto”: algumas vezes, a professora, ao mesmo tempo em que sinaliza o texto, também o explica, interrompendo sua sinalização e esclarecendo sobre alguns trechos do texto. Quando isso ocorreu, marquei as duas atividades com o mesmo número.

Na atividade “Sinalizando o texto”, marquei o participante da ação: (i) com *p* – se foi realizada pela professora; (ii) com *a*, se foi por algum aluno; (iii) com *a-p* – se foi realizada pela professora juntamente com um aluno; (iv) com *a-a*, se foi realizada por dois alunos. Na atividade “(Re)Conhecendo palavras”, na maioria das vezes, a iniciativa da atividade é da professora, sendo assim, não marquei; quando os alunos apontaram as palavras e solicitaram à professora a explicação, marquei com *a*.

Quando a mesma atividade foi realizada mais de uma vez na mesma aula, separei os números que indicam a sequência com barra (/). Chamo atenção também para o fato de que a sequência da numeração das aulas não é contínua, já que a turma não desenvolveu atividades de leitura em todas as aulas observadas como podemos ver, por exemplo, na numeração do quadro que salta da aula 17 para a aula 21 – nas aulas 18, 19, 20 foram desenvolvidas atividades de estudo de gramática (vocabulário e formação de frases), o que se explicitou no quadro 15.

QUADRO 17
Processo de leitura em sala de aula

TEXTOS	AULAS	ATIVIDADES DE LEITURA															
		Registram- do o texto no quadro	Distribu- indo o xerox	Copiando o texto	Lendo e sinalizando textos	Explicando a classifica- ção do texto	(Re) Conhecen- do palavras	Examinan- do a compreen- são	Explican- do o texto	Sinalizan- do o texto	Registran- do exercício no quadro	Copian- do exercício	Registrando no quadro/ copiando nos cadernos o “para casa”	Sinalizando e explicando o exercício	Tirando dúvidas	Mostrando/ avaliando os exercícios	Corrigin- do os exercícios
T1	A1	1		2	3		4a – 4p		5	5p							
	A2	1						4		5p	2	3		6p	7	8	
	A3	1								3a/ 4p	2						5
T2	A3	1		2		3	4		4								
T3	A3		1									2					
T4	A4	3				4	5			2a						1	
	A5		1									2					
	A6	2					6	3	7	4a/ 5p						1	
T5	A7	1		2	3		6	4	7	5a							
T6	A9	2		3	4	1/ 10	6/ 8	5/ 7	10	6a/ 9							
T7	A10					3		1	2	2p	4	5		9	7	6a/ 8p/ 10p	11
	A11										1	2		3		4	5
	A12	1		2	3				5	4a							
T8	A13	1		2					3								
T9	A14	1		2	3	4	5	9		6 p/ 7a-a/ 8 a-a							
T10	A15							1/ 3		2a/ 4p/ 8a-a/ 9a- a/ 10p	5	6				7	
	A16																1
	A16	1		2	3		5/ 7	4	7	6a-a							
	A17							1			2	3		4		5	6

Texto	Aula	Registrando o texto no quadro	Distribuindo o xerox	Copiando o texto	Lendo/sinalizando o texto	Explicando a classificação do texto	(Re) Conhecendo palavras	Examinando a compreensão	Explicando o texto	Sinalizando o texto	Registrando exercício no quadro	Copiando exercício	Registrando no quadro/copiando nos cadernos o "para casa"	Sinalizando / explicando o exercício	Tirando dúvidas	Mostrando/avaliando os exercícios	Corrigindo os exercícios
T11	A21	1		2	3		5	4/ 8	6	7p/ 9a-a							
	A22							3		1a-a/ 2a-p	4	5		6	7	7	8
T12	A23	1		2			7	6	4/ 5/ 8/9	3a/ 5p/ 9a-p							
	A24							1			2	3		4	4/5	5	
	A25																1
T13	A25	1		2			3a/3p	5	4	4							
	A26							1				2		3		4	5
T14	A26										1	2		3			
T15	A28		2										1				
	A29	1					2	2	2								
T14	A30						1		1	2p							
	A31						2		2	1p							
	A32						1		1	2p							
	A33						1		1	2p							
T16	A36	1		2	3		5		6	4a/ 6	7/ 12	8		10		9/ 11/13	14

A partir do quadro 17, podemos ter uma visão geral de como a professora, diante das demandas e das especificidades linguísticas e educacionais dos alunos surdos, busca organizar as aulas. Além disso, vemos também como os próprios surdos participam dessa organização. Comentarei a seguir algumas dessas atividades, buscando compreender um pouco melhor esta sala de aula de surdos.

As três primeiras atividades registradas no quadro 17 (*Registrando o texto no quadro, Distribuindo o xerox do texto, Copiando o texto*) nos remetem à forma de apresentação dos textos aos alunos. A maioria dos textos foram registrados no quadro e copiados pelos alunos, totalizando doze textos. Dos quatro textos restantes, três foram fotocopiados e distribuídos à turma, e um foi lido pelos alunos no livro emprestado na biblioteca.

Como se vê, na maior parte dos textos, a forma como foram apresentados aos alunos não possibilitou a reflexão sobre o suporte, características do gênero e marcas tipográficas. Em situações específicas, a professora trabalhou alguns aspectos relativos ao suporte: i) no início do trabalho com notícias, em duas aulas, a professora levou para a sala de aula o jornal e explicou como funcionam as manchetes de jornal (textos 3 e 4 indicados no quadro); ii) no trabalho com poemas e com o conto, a professora levou os livros e mostrou aos alunos como se indica a “bibliografia”.

Em relação ao registro do texto no quadro, além de fazê-lo para que os alunos copiem o texto, a professora também o faz com a preocupação de tornar os textos visíveis a todos. Dos dezesseis textos, quinze foram registrados no quadro – doze copiados pelos alunos e três disponibilizados em xerox; e um texto foi exposto em lâmina, sendo que o livro que continha o conto foi emprestado na biblioteca da escola e lido previamente pelos alunos.

Em três notícias (textos 3, 4, 15), por exemplo, a professora, além de distribuir o texto aos alunos, registrou-o também no quadro no momento de trabalhar com eles a leitura (reconhecer palavras, explicar o texto, etc.). Além disso, como se pode ver no quadro 17- texto 1, a professora registrou o mesmo texto três vezes, em três aulas diferentes, para que pudesse dar continuidade ao trabalho com a leitura, o que ocorre em outras aulas. Às vezes, a professora sentia-se constrangida diante de mim em optar por fazer esse registro no quadro apesar de os alunos já terem acesso ao texto e, numa dessas ocasiões, me disse que eu iria entender o porquê disso. Em outra aula, comentou comigo que sempre gostava de registrar o

texto no início das aulas para tirar as dúvidas dos alunos. Além de passar o texto no quadro, outra estratégia utilizada pela professora para tornar o texto visível a todos foi o uso do retroprojektor, o que ocorreu na aula sobre o conto *Lolo Barnabé* (texto 14). Nesse caso também, assim como o registro do texto no quadro, as lâminas não guardaram as características da impressão do livro, pois a história foi digitada novamente e foram retiradas as ilustrações.

No entanto, pode-se dizer que o registro do texto no quadro, independente de se ter xerox, e o uso de lâminas são importantes estratégias utilizadas pela professora. Apesar de aparentemente simples, essas são estratégias bastante significativas: enquanto numa turma de ouvintes, esses podem simultaneamente ler o texto, olhando para a folha ou para o caderno, e ouvir o que a professora está explicando; numa turma de surdos, isso não é possível já que os surdos usam os olhos para ler e “ouvir”. Além disso, a disponibilização do texto no quadro para os participantes permite que os alunos se refiram a esse texto durante as atividades além de facilitar a visualização do texto, o que auxilia os surdos, já que na aprendizagem da LP precisam lidar o tempo todo com sua memória visual, diferentemente dos ouvintes, que lidam com processos auditivos na aprendizagem da leitura.

Em relação à leitura-sinalização “inicial” do texto feita pelos alunos logo após a cópia do texto do quadro (*Lendo e sinalizando textos*), observa-se que: dos doze textos copiados em sala, oito foram sinalizados pelos alunos no tempo livre, enquanto os outros colegas acabavam de copiar; os três textos disponibilizados em xerox (textos 3, 4, 15) não foram sinalizados: os alunos os receberam e copiaram os “para casas” referentes a esses textos, não havendo “tempo livre” na sala de aula para fazê-lo; o mesmo ocorreu com o conto lido no livro emprestado da biblioteca (texto 14). Na análise dessa atividade, podemos examinar algumas questões relativas às especificidades dos surdos na leitura de textos, aos processos de participação nas aulas de leitura e à aprendizagem da leitura.

No que concerne aos processos de participação, essa sinalização era feita sem a solicitação da professora e, segundo ela, em conversa informal em sala de aula, esse foi um hábito adquirido pelos alunos estimulado por ela nos outros anos em que deu aulas para o grupo. Essa atividade parece então marcar uma forma de participação na aula de leitura, que torna visível aos participantes o engajamento na atividade, retratando uma “forma de leitura mais escolar”, já que ao realizar a leitura espontânea de jornais em sala, os alunos geralmente não recorriam

a esse tipo de procedimento. Essa leitura espontânea me pareceu, apesar da pouca frequência com que pude observá-la, uma leitura diferenciada: os alunos liam sem sinalizar, principalmente notícias referentes a futebol, observavam as fotos ou imagens referentes às notícias e comentavam os resultados dos jogos com seus colegas ou com a professora, de uma forma mais descontraída.

Diferentemente dos alunos ouvintes que geralmente fazem uma leitura oral do texto solicitada pela professora, os alunos surdos fazem essa “leitura oral” por meio da Libras, o que nos permite também refletir sobre questões ligadas à aprendizagem da leitura. Esse contato inicial com o texto é realizado geralmente por meio de uma espécie de tradução literal, feita palavra por palavra, o que não garante que o aluno compreendeu o texto, já que pode produzir em Libras frases sem sentido.

Já na atividade sobre a classificação dos textos (*Explicando a classificação do texto*), observei que a professora apresenta frequentemente a preocupação em classificar antecipadamente os textos apresentados para a leitura, trabalhando inclusive com textos do mesmo tipo ou gênero textual⁶⁰ numa sequência de aulas. Ao classificar os textos, ela oscila entre a indicação do gênero ou do tipo textual, o que está relacionado à autenticidade do texto. Se é um texto autêntico⁶¹, a professora utiliza o termo referente ao gênero textual, termo esse corrente socialmente, como na classificação das notícias, manchetes e poesias. Ao trabalhar com alguns textos didáticos, em alguns casos, a professora não os classifica (textos 1 e 16 do quadro 17) ou, no caso dos “diálogos” apresentados, a professora os classifica a partir de seu tipo textual, destacando características intrínsecas a esses textos (troca de turnos, marcação de parágrafos, etc.).

Geralmente a explicação sobre a classificação do texto era feita no início do trabalho com um determinado tipo ou gênero textual e retomada ao longo das aulas, podendo haver ou não registro de texto expositivo, o que ocorreu na aula sobre poemas e na aula sobre diálogos. Vejamos um exemplo desses textos.

⁶⁰ Os gêneros textuais são “realizações lingüísticas concretas definidos por propriedades sócio-comunicativas”; os tipos textuais são “construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas” (MARCUSCHI, 2002b, p. 23).

⁶¹ Textos autênticos são aqueles “não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada” (BEZERRA, 2002, p. 40).

Diálogo

*É uma conversa entre duas pessoas ou mais.
Travessão __ é um sinal de pontuação que mostra o início da fala de um personagem.*
(Notas de campo – dia 11 de março de 2009).

A professora apresentava a preocupação de apresentar elementos estruturais desse texto como, por exemplo, o uso de travessões. No caso dos poemas, ela apresentou um texto inicial que explicava o que eram “poesias” e quem eram os poetas e, logo depois de explicar o poema *O Menino Azul* (texto 6), registrou um texto sobre as características desse poema para que os alunos copiassem.

*O Menino Azul é uma poesia. Ela foi escrita em versos.
Cada linha da poesia chama-se verso.
O conjunto de versos forma uma estrofe.
Em algumas poesias, os versos rimam, isto é, tem palavras no meio ou no final dos versos que apresentam sons semelhantes.
Nesta poesia, em todas as estrofes, o segundo verso rima com o quinto verso.*
(Notas de campo, dia 13 de março de 2009)

Percebe-se na abordagem da classificação dos textos uma perspectiva mais estrutural, de características intrínsecas dos textos; no entanto, a professora se esforça em oferecer aos alunos possibilidades de compreensão do funcionamento de alguns textos, como faz ao explicar as manchetes de jornal e a relação com as notícias por meio da demonstração com um jornal (textos 2 e 3).

Em algumas ocasiões, após explicar a classificação do texto ou após pedir que algum aluno sinalize para a turma, a professora propunha o (re)conhecimento de vocabulário (*Reconhecendo palavras*), que às vezes era realizado por iniciativa dos alunos que, enquanto esperavam o restante da turma copiar ou enquanto buscavam realizar alguma atividade, perguntavam à professora sobre os significados das palavras. Podemos dizer que, apesar de não haver uma sequência fixa das atividades de leitura, uma das primeiras atividades desenvolvidas era geralmente o reconhecimento de vocabulário.

Essa atividade foi realizada em quatorze textos do total de dezesseis textos lidos no grupo durante a observação. Como veremos a seguir, o estudo do vocabulário parece demonstrar uma necessidade, tanto de alunos como da professora, de conhecer todas as palavras do texto para construir sentidos. A estratégia mais comum utilizada para (re)conhecimento de

vocabulário foi a busca por um sinal “equivalente” em Libras, o que era construído quando a professora ou os alunos apontavam uma dada palavra e perguntava qual era seu sinal.

Além disso, eram construídas outras estratégias quando supostamente não houvesse esse sinal como, por exemplo, a explicação da palavra e comparação com outras (faxineira e empregada, por exemplo), ou a comparação de palavras que tenham flexão como nos verbos “trabalhava” e “trabalha” para facilitar o reconhecimento do significado da palavra (notas de campo, dia 11 de fevereiro de 2009). Outras estratégias menos comuns são a referência a conhecimentos gramaticais dos alunos como feito na aula em que se explicava a palavra “quadrilha” (presente numa notícia de jornal): a professora evocou então os conhecimentos dos alunos de substantivo coletivo, estabelecendo uma relação com o que havia ensinado a eles em outras séries.

Relativamente ao ensino de vocabulário para os surdos de forma mais geral, levanto algumas questões importantes (que retomarei adiante na análise dos eventos): primeiramente, destaco que as duas línguas, no caso Libras e LP, estão a todo tempo relacionadas em sala de aula, estando ligadas também no reconhecimento do vocabulário. Atribuir um sinal a uma palavra da LP parece ser a primeira estratégia de leitura dos alunos e também uma estratégia de ensino da professora, mas a “tradução” no caso torna-se extremamente complexa se não houver uma reflexão sobre os significados dos sinais e das palavras, o que aconteceu poucas vezes na turma.

Além do reconhecimento do vocabulário, outra atividade realizada pela professora era a verificação da compreensão dos alunos do texto lido (*Examinando a compreensão*). Geralmente a professora propunha, em Libras, algumas perguntas sobre o texto, buscando examinar a compreensão dos alunos, o que aconteceu nas aulas no caso de dez textos (dos dezesseis lidos). Algumas vezes, essa verificação por parte da professora ocorria duas vezes no estudo de um mesmo texto (textos 6, 9, 10, 11, 12, 13). Em alguns momentos, pode-se notar que a professora busca observar o que os alunos compreenderam da leitura do texto para que depois ela possa explicar (texto 4 – aula 6; texto 5 – aula 7, etc.); outras vezes, essa atividade serve como retomada de aulas anteriores (texto 1 – aula 2; texto 6 – aula 10, etc.) ou uma espécie de estratégia de verificação da compreensão dos alunos relativamente ao que ela explicou (texto 9 – aula 14) ou de preparação para a realização de exercícios escritos, que muitas vezes são muito semelhantes com as perguntas em Libras (texto 12, aula 24).

São perguntas geralmente na estrutura bem típica de perguntas objetivas de exercícios de interpretação, tais como: “DOIS AMIG@ ENCONTRAR BAR B-A-R <NOME AMIGO>?” (tradução: *Dois amigos se encontram no bar. Qual o nome dos amigos?*). Nas análises que fiz dessa atividade, várias vezes ocorreram muitas situações de incompreensão dos alunos em relação às perguntas da professora, como as descritas por Rodrigues (2008), ocorridas numa turma de surdos. Como esse autor aponta, mesmo com as pistas de contextualização⁶² dadas por professores e alunos, as situações de incompreensão ocorriam muitas vezes pela referência da LP da professora diferentemente dos alunos que operam a partir de sua compreensão da LS.

Um exemplo bastante interessante que ocorreu nas atividades sobre um diálogo foi a pergunta da professora relativamente ao assunto tratado pelos personagens do texto a partir da seguinte pergunta: “DOIS PESSOA CONVERSAR <O-QUE>?” (tradução: *As duas pessoas conversavam sobre o quê?*). Mesmo a professora tendo falado logo antes o nome dos dois personagens ao elaborar outra pergunta, o aluno entende a pergunta como sendo *Quem são as duas pessoas que conversavam?*. Talvez tal confusão possa ser ocasionada pelo fato de o pronome “O-QUE” em Libras poder indicar tanto *o que* como também *quem*. Nesse caso, a professora não percebe a ambiguidade de sua frase ao elaborá-la, e o aluno não compreende sua pergunta. São várias as situações de incompreensão entre os participantes nessa atividade, o que acredito serem ocasionadas em parte pela estrutura das perguntas elaboradas pela professora e, por outro lado, pelas dificuldades de compreensão dos próprios textos.

Outro exemplo em que podemos perceber essa situação foi quando a professora perguntou aos alunos onde havia ocorrido o diálogo, e os alunos respondem onde os personagens, durante o diálogo, haviam combinado de se encontrar, sendo que isso ocorreu duas vezes em dois diálogos diferentes: os alunos têm dificuldade de localizar no tempo e no espaço o evento comunicativo representado pelo diálogo e as ações sobre as quais os personagens do diálogo estão falando. Isso ainda parece tornar-se mais complexo devido à forma como a professora elabora as perguntas, já que geralmente, depois da reelaboração das perguntas, alguns conseguem responder. Mesmo quando já houve um trabalho intenso com o texto previamente,

⁶² Pistas de contextualização são pistas linguísticas, paralinguísticas e não-verbais usadas pelos participantes de uma interação para sinalizar suas intenções comunicativas ou para inferir sobre as intenções comunicativas dos outros interlocutores (GUMPERZ, 2002).

essa atividade oferece dificuldades a alguns alunos que não estão habituados à linguagem escolar típica de perguntas de exercícios de interpretação, que exige deles uma competência comunicativa diferenciada para lidar com a estrutura das perguntas em Libras.

Outra atividade ligada à analisada anteriormente é a explicação do texto (*Explicando o texto*), como apontei no quadro 17. A professora realiza essa explicação no trabalho com todos os textos em sala de aula, exceto com os textos 3 e 9, sendo que, no trabalho com esses textos, apesar de a professora não explicar os textos em Libras, ela solicita a alunos que o sinalizem para a turma, o que promove o acesso dos alunos ao conteúdo dos textos. Nessa explicação, às vezes, a professora aponta trechos do texto ou palavras e vai explicando ou remete a elementos estruturais desses textos. Essa atividade, às vezes, se confunde com a sinalização, mas esta última tende a ser mais contínua, enquanto a explicação é mais interrompida em pontos específicos do texto.

Um exemplo dessa atividade pode ser encontrado numa aula em que se leu a notícia sobre um acidente na Região Central de Minas (texto 5, aula 7). Inicialmente a professora pergunta aos alunos o que compreenderam, em seguida começa a sinalizar e vai parando em pontos específicos, por exemplo: a professora constrói com os alunos a intertextualidade com a aula de Geografia, em que o professor havia explicado as regiões de Minas Gerais, a professora então pega o mapa e procura a cidade citada na notícia; a professora explica também a referência temporal do jornal, já que a notícia indicava o dia do acidente com a expressão “na manhã de ontem”, então ela explica aos alunos que não seria “ontem” relativamente a hoje, dia da aula, mas relativamente ao dia de publicação do jornal.

Como disse anteriormente, as atividades *Examinando a compreensão*, *Explicando o texto* muitas vezes são realizadas simultaneamente, além de se relacionarem à atividade *Sinalizando o texto*. Nesta última, a professora oferece aos alunos uma retextualização em Libras do texto em LP, geralmente sem interrupções; ou ela realiza essa sinalização combinada à explicação como disse anteriormente. A sinalização do texto é realizada também pelos alunos chamados pela professora ou por aqueles que se oferecem a ir à frente sinalizar. No momento da sinalização, os alunos vão até à frente do quadro, geralmente após outras atividades de leitura sobre o mesmo texto. Algumas vezes, no entanto, a professora chama R para sinalizar o texto logo no início da aula.

Como discutirei mais adiante, a atividade *Sinalizando o texto* mostra como os participantes buscam construir um texto em Libras a partir do texto em LP e coloca em jogo as diferenças entre as línguas com as quais os participantes precisam lidar para compreender o texto e conseguir sinalizá-lo, além de legitimar essa língua como instrumento de mediação nos processos de leitura e no compartilhar dessa leitura na sala de aula. Ela se diferencia da atividade analisada anteriormente *Lendo e sinalizando o texto*, que é realizada pelos alunos no espaço interacional aluno-aluno em suas carteiras, enquanto a atividade *Sinalizando o texto* envolve todo o grupo, sendo que os participantes se posicionam à frente para serem vistos por todos os colegas e pela professora. Nesta última também, pode-se dizer que os alunos conseguem sinalizar de forma mais clara o texto em Libras, estando menos presos à estrutura em LP. Essa atividade foi realizada pelos participantes em quatorze dos dezesseis textos lidos no período de observação. Em alguns casos, os textos foram sinalizados mais de uma vez numa mesma aula por participantes diferentes (texto 1, aula 3; texto 4, aula 6; texto 6, aula 9; texto 9, aula 14, entre outros), sendo recorrente a sinalização pelos alunos seguida da sinalização pela professora que, em alguns casos, sinalizava buscando esclarecer alguns pontos que os alunos não haviam conseguido sinalizar bem.

Geralmente, após as atividades de sinalização do texto ou de explicação do texto, nas quais os alunos e a professora buscam “traduzir” da LP para a Libras, a professora propõe exercícios de interpretação do texto lido, o que ocorreu no trabalho com nove dos dezesseis textos lidos no período de observação. Para analisar como geralmente eram tais atividades, apresenta-se o exemplo do texto 10 “Diálogo (na loja)”, na aula 17 (dia 25/03). Na aula anterior a essa, os participantes haviam realizado o reconhecimento de vocabulário, dois alunos representaram o diálogo, a professora explicou. Neste dia, a professora inicia a aula fazendo algumas perguntas aos alunos, verificando a compreensão do texto e, em seguida, propõe os seguintes exercícios.

Consulte o texto e responda:

- 1) *Que tipo de loja o texto mostra?*
() livraria () sapataria () joalheria
- 2) *A mulher queria comprar o quê?*
- 3) *Que tipo de sapato ela queria comprar? Por quê?*
- 4) *Que número a mulher calça?*
- 5) *A senhora comprou o sapato?*
- 6) *Qual o preço do sapato?*
- 7) *Ela comprou o sapato à vista ou a prazo?*
- 8) *Que número você calça?*

Em relação aos exercícios propostos, dentre as oito questões: seis questões (2 a 7) são objetivas, de localização de informações no texto; uma parece ter mais o objetivo de se trabalhar o vocabulário – a nº1, já que no texto não há a palavra “sapataria” mas sim o vocábulo “loja”; e uma é “pessoal”, de extrapolação do texto – nº8, a qual prescinde da compreensão do texto.

A análise dos exercícios de interpretação e das atividades previamente desenvolvidas na turma parece apontar certa contradição, o que leva ao seguinte questionamento: como compreender essa diferença entre o trabalho de construção de sentidos realizado em Libras pelo grupo e a proposta de atividades escritas nas quais simplesmente se devem copiar trechos do texto? Pode-se supor que a professora, de alguma forma, evita complicar as questões escritas para os alunos para que eles consigam registrar suas respostas? Esse é um ponto importante de nossa reflexão sobre o qual a professora tem constantemente tecido comentários, afirmando a dificuldade dos alunos ao lerem as questões dos exercícios e elaborarem suas respostas, o que, além de apontar para questões relativas à leitura, evidencia também o processo de escrita em atividades escolares.

Para compreendermos melhor essas atividades, podemos analisar uma aula em que a professora sinaliza e explica o exercício (*Sinalizando/ explicando o exercício*), o que também está ligado à atividade *Tirando dúvidas*. Relativamente à explicação dos exercícios, podemos citar uma das primeiras aulas observadas (texto 1, aula 2): no primeiro dia de trabalho (aula 1) com o texto 1, esse foi registrado pelos participantes no quadro e nos cadernos, em seguida, os alunos o sinalizaram, e a professora fez o reconhecimento de vocabulário com o grupo, explicou e também sinalizou o texto. Na aula seguinte, ela registrou novamente o texto, registrou os exercícios para os alunos copiarem, fez perguntas em Libras sobre o texto e o sinalizou juntamente com os exercícios para que os alunos pudessem fazer. No entanto, no momento da sinalização dos exercícios, comecei a perceber algumas dificuldades dos alunos. Um exemplo ocorrido foi com a seguinte pergunta:

O que Joana faz?
a) durante o dia?
b) e a noite?

Ao sinalizar a questão (a), a professora usa o sinal “DIA”, o mesmo que usamos na expressão “BOM-DIA” em Libras. Esse sinal não tem o mesmo valor semântico do item lexical “dia” em

LP, já que a palavra “dia” também pode se referir ao período da manhã e da tarde, diferentemente do sinal; em Libras, poderíamos dizer o que ela faz de manhã e à tarde. No momento, os alunos não demonstram não terem compreendido. No entanto, ao terminar a sinalização das questões, R pergunta o que seria “*durante o dia*”. A professora explica novamente usando ainda o mesmo sinal e descrevendo sua rotina, explicando o que faz de manhã, de tarde e de noite. Em seguida, pergunta a um aluno o que ele faz durante o dia, usando o mesmo sinal. Ele ainda não compreende a professora. A professora então explica: “DIA MANHÃ TARDE CLARO NOITE ESCURO”. Somente quando a professora explicou que “dia” se referia à manhã e tarde (quando estava claro) em contraste com a noite, os alunos compreenderam. Ainda assim, mais adiante na aula, outra aluna pergunta à professora sobre a essa mesma questão.

Novamente percebemos aí uma situação em que a professora opera com o significado da palavra em LP, enquanto os alunos operam com o significado em Libras, evento parecido com os descritos por Rodrigues (2008) em relação às situações de incompreensão ocorridas entre professor e alunos surdos. Isso tem implicações tanto na compreensão das questões como na compreensão da sinalização da professora. No entanto as diferenças de significado entre o sinal “DIA” e a palavra “dia” na frase não são discutidas pelos participantes, o que faz com que percam uma oportunidade de aprender sobre os diferentes significados dos sinais da Libras e das palavras da LP.

Essas situações de incompreensão e de dificuldade dos alunos na leitura dos exercícios acabam levando a professora a acreditar que deve modificar a forma como são escritas as questões. Numa atividade proposta na aula 36, texto 16, a professora comenta comigo explicitamente que procura mudar a forma de elaboração das perguntas, o que eu já havia notado em algumas ocasiões. Nesse dia, em específico, a professora afirma “Às vezes eu mudo a ordem do português. Tá lá *Ela está em qual série?* Aí eu coloco *Ela está em série qual?* pra ver se ajuda” (notas de campo, dia 6 de maio de 2009). Segue abaixo, na figura 15, a imagem do registro da atividade no quadro:

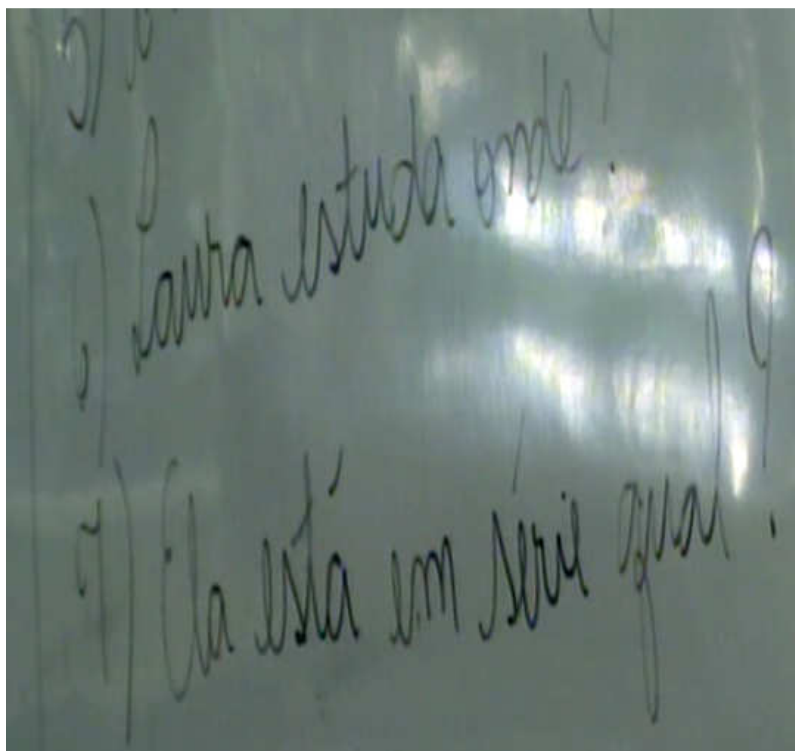


FIGURA 15- Registro de exercício no quadro

Transcrição:

6) *Laura estuda onde?*

7) *Ela está em série qual?*

Acredito que tal modificação seja realizada de forma a aproximar a língua escrita da Libras, já que nesta língua os pronomes interrogativos geralmente vêm no final da pergunta, o que vemos nas duas questões acima: *Laura estuda onde?*; *Ela está em série qual?*. Essa ordem dos elementos aparece também no exercício transcrito acima (na análise dos exercícios de interpretação), no nº 2 - *A mulher queria comprar o quê?*. Na concepção da professora, isso ajudaria os alunos a compreenderem melhor os exercícios. Isso demonstra a complexidade da relação entre as línguas estabelecida pelos participantes na aula de LP, o que precisa ser discutido para que possamos compreender as consequências de tais práticas para os alunos surdos no que tange à aprendizagem da LP.

Como se pode ver, não só a LP influencia a forma como os participantes sinalizam os textos ou as perguntas dos exercícios – como nas atividades descritas acima *Lendo e sinalizando textos*, *Examinando a compreensão*, *Sinalizando textos* – mas também a Libras influencia a forma como os participantes – alunos e professora – utilizam a língua escrita. No caso dos alunos, esses escrevem com a influência da LS por estarem aprendendo uma L2, processo esse em que o aprendiz se apóia em sua L1. No caso da professora, esta acredita que

modificando a estrutura irá aproximar os alunos da escrita (ou a escrita dos alunos). No entanto, de que forma isso contribui no processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Modificando a forma da LP a professora não estaria negando o acesso aos alunos à forma efetivamente usada em outros espaços em que eles precisarão utilizar a LP? No momento, posso dizer que precisamos conhecer mais efetivamente como os participantes lidam com os significados de ambas as línguas para melhor compreendermos o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Como afirmei anteriormente, Silva (2005, p.53) destaca que o uso de mesclas em contextos de educação bilíngue tem sido uma grande polêmica. Segundo essa autora, há que se considerar que as mesclas são processos comuns em contextos bilíngues e obedecem a certos padrões sociais. No entanto, o uso das mesclas no contexto pedagógico precisa obedecer a certas estratégias que viabilizem o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, considero que a definição do uso dessas línguas entre os participantes seja um importante passo para se “sistematizar” como tais línguas devem ser usadas no espaço escolar. A professora em uma aula das trinta e seis observadas, fala explicitamente aos alunos, numa atividade de sinalização do texto, como espera que eles o sinalizem, usando a Libras ou a mescla das duas línguas. A análise dessa aula⁶³ nos indica os desafios de se compreender esse processo na sala de aula e de se ensinar a LP para o surdo.

Além dos exercícios realizados em sala, a professora também propunha alguns “para casas” sobre os textos (textos 3, 4 e 15), todos eles notícias de jornal que seriam lidas em casa para se realizar a atividade. Nesse caso, a professora geralmente passava atividades de consulta ao dicionário (como fez com o texto 3), ou atividades com dicionário juntamente com atividades de gramática (como ocorreu com os textos 4 e 15). Abaixo, apresento um “para casa” proposto pela professora (texto 4, na aula 5).

Para Casa

- 1- *Leia a notícia*
- 2- *Sublinhe as palavras que você não conhece.*
- 3- *Procure no dicionário o significado das palavras sublinhadas.*
- 4- *Escreva todos os substantivos próprios que tem no texto.*
- 5- *Escreva 3 substantivos comuns.*
- 6- *Escreva em poucas palavras (resumo) o que mostra o texto.*

⁶³ Essa análise foi feita no item 6.3.1.4 deste capítulo.

Em todos os “para casas”, houve o uso do dicionário, o que ocorreu também em trabalhos sobre os poemas e sobre o conto *Lolo Barnabé*. A verificação de um caderno de uma aluna, apresentado na figura 16, fez com que pudesse compreender de que forma os alunos lidam com essa demanda.

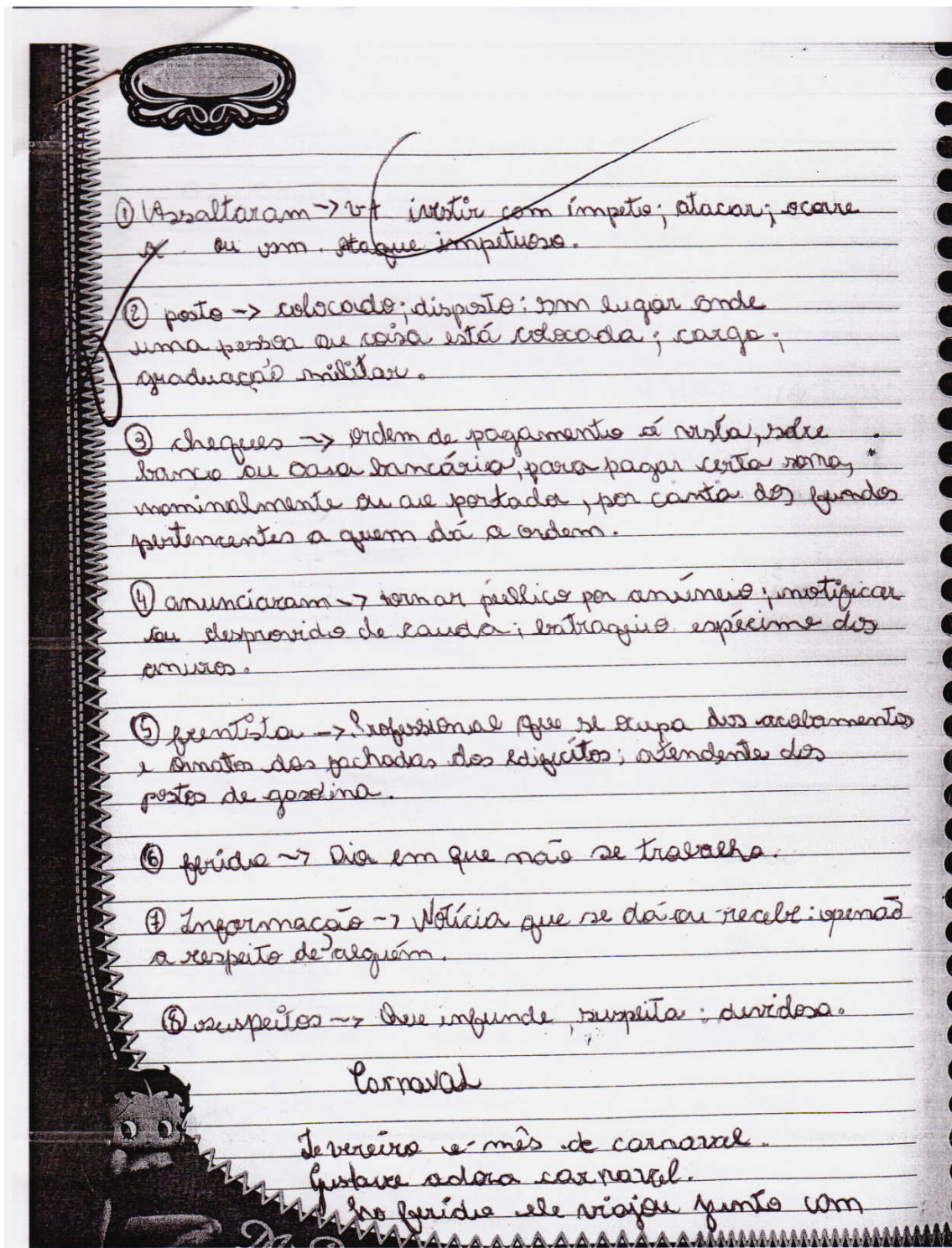


FIGURA 16 – Atividade com uso do dicionário

Observando esse caderno, pode-se perceber que os alunos parecem apenas copiar a definição do dicionário sem se dar conta do significado da palavra no texto. Como vemos na definição da palavra “posto”, a aluna copia do dicionário a definição como “cargo, ocupação”, sendo que, na notícia trabalhada em sala, o significado remetia a posto de gasolina. Na palavra “frentista”, ela copia duas definições – frentista como “profissional que se ocupa dos acabamentos e ornatos de fachadas” e “atendente dos postos de gasolina”, esta última condizente com o texto lido.

Coloco esses exemplos apenas para demonstrar como o uso do dicionário com esses alunos torna-se complexo, tornando-se apenas a realização de uma atividade escolar que não necessariamente leva ao aprendizado de novas palavras e de seus significados. Como aponta Bloome (1987), ao analisar a leitura como processo social, o uso do dicionário pode apenas funcionar como uma forma de marcar a participação nas atividades do grupo, o que não garante a aprendizagem dos alunos. Ainda sobre os “para casas”, observa-se também a presença de atividades de estudo de gramática que guardam semelhanças com as atividades de estudo de gramática descritas anteriormente a partir do quadro 15.

Já a atividade *Tirando dúvidas* era realizada por iniciativa dos alunos que faziam perguntas sobre os textos ou sobre os exercícios. Como descrevi anteriormente sobre a atividade de explicação dos exercícios, essas dúvidas relacionam-se às dificuldades de leitura dos textos ou exercícios ou à forma como esses eram elaborados. Há momentos em que os alunos perguntam sobre palavras ou passagens específicas do texto; outros remetem aos enunciados dos exercícios.

Outra atividade realizada pelo grupo é mostrar os exercícios ou os “para casas” para que a professora possa corrigir (*Mostrandol avaliando os exercícios*). Na figura 16, vemos que a professora corrige a atividade colocando certo ou errado para os alunos. Geralmente os alunos mostram, a professora comenta alguma atividade, e os alunos voltam a suas carteiras e refazem e, em seguida, mostram novamente à professora; ou ela pergunta a eles o que quiseram dizer e esses sinalizam, e então a professora mesma reescreve alguns trechos mostrando e explicando aos alunos. Ela também, em algumas aulas, verifica as atividades nas carteiras.

A correção dos exercícios (*Corrigindo os exercícios*) também é feita por toda a turma ao final do trabalho com um texto, sendo a última atividade realizada como se pode observar nos textos 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 16. Nessa atividade, a professora pergunta aos alunos as respostas ou oferece a eles essas respostas quando há dificuldades, geralmente marca no próprio texto algum trecho ou copia no quadro a resposta, exceto aquelas de resposta pessoal.

Como vemos na análise de todas as atividades retratadas no quadro 17, a aula de leitura é organizada através de diferentes atividades, com objetivos também diversificados, que colocam em jogo em todo o tempo o uso das duas línguas na sala de aula – a LP escrita e a Libras, que se relacionam e se influenciam, como vimos nas atividades analisadas. A fronteira entre tais atividades é marcada pelos participantes por meio de mudanças na forma de apontar o texto (a professora, por exemplo, aponta palavras específicas no reconhecimento de vocabulário ou o início das frases ou trechos mais longos em outros momentos), espaços onde se dão as interações (nas carteiras, à frente próximo ao quadro, etc.), participantes, etc., como veremos de forma mais clara na análise dos eventos.

Além das atividades analisadas nesta seção, é importante também considerar os textos selecionados pela professora para as aulas de leitura, escolha essa que também está relacionada às duas línguas na sala de aula. Assim, na próxima seção, apresento a análise desses textos.

6.2.1 Textos escolhidos para as aulas de leitura

Como já afirmei anteriormente, na aprendizagem da LP escrita, os surdos estão frente a uma dupla tarefa: aprender uma nova língua (competência lexical, gramatical e comunicativa) e aprender a usar essa língua em práticas letradas na sociedade da qual fazem parte. Nesse processo, o texto escrito é um elemento central. Em relação à tarefa de aprender uma nova língua, o texto escrito é de suma importância, já que fornecerá o insumo da língua ao qual o aprendiz terá acesso através da visão. Além disso, possibilitará que o surdo interaja em LP escrita, através de textos produzidos por ele. No que concerne à tarefa de aprender a participar e participar de práticas letradas, o estudo do texto poderá se configurar como oportunidade de usar a escrita e refletir sobre seus usos sociais.

Nesse sentido, a escola ou, mais especificamente, a sala de aula torna-se local privilegiado de contato do surdo com a leitura de textos. Não estou afirmando com isso que a escola seja o único local; estudos como o de Botelho (2002) e Silva (2005) fazem referência a práticas de letramento dos surdos na família, nas associações de surdos e em outros espaços. No entanto, devido à falta de uma língua compartilhada na família e em outras instâncias de socialização, muitos surdos encontram dificuldades de acesso às práticas de letramento. No caso desta pesquisa, existe uma língua compartilhada entre os participantes da sala de aula, por meio da qual interagem sobre os textos, o que faz da escola um importante local de contato com textos escritos.

Diante dessas condições, pode-se dizer que os textos trabalhados com os surdos em sala de aula e o uso desses textos são elementos significativos para compreendermos os processos de letramento desse grupo. Apresento então, no quadro 18, os textos usados em sala de aula, enumerando alguns elementos desses textos, tal como o gênero textual, tendo em vista as práticas discursivas às quais os alunos terão acesso; a classificação feita pela professora no que concerne aos tipos ou aos gêneros dos textos, observando como a professora discute com os alunos as características desses textos; o título, autor e fonte, além da extensão desse texto, objetivando compreender como o ensino de L2 e as especificidades dos alunos surdos influenciam a professora nesse processo de seleção dos textos. A seguir, discuto essas características dos textos lidos pelos participantes ao longo da observação em sala de aula, considerando-se a circulação social desses textos, os temas evocados e algumas consequências das escolhas desses textos para os surdos no que tange ao acesso à LP como L2 e às práticas de letramento.

Dos dezesseis textos utilizados, sete são textos didáticos e nove são textos autênticos, “ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada” (BEZERRA, 2002, p. 40)⁶⁴. Dentre os sete didáticos, constam dois textos de alunos da turma que foram passados à turma e lidos por todos. Podemos refletir sobre a escolha de textos a serem oferecidos aos alunos surdos nas aulas de LP, considerando-se inúmeros fatores que, de alguma forma, influenciam o professor.

⁶⁴ Apesar de estar ciente da complexidade do conceito de textos autênticos, no momento adoto a concepção utilizada por Bezerra (2002). Oliveira (2005, p. 41-47) faz uma discussão teórica bastante longa sobre diferentes concepções de textos autênticos, dentre as quais destaco: 1) texto produzido sem fins didáticos; 2) texto produzido por uma *nativo*; 3) texto apresentado sem mudança no original, inclusive no leiaute (marcas tipográficas, espaço, etc.).

QUADRO 18
Textos lidos pela turma

Nº	Gênero	Classificação da prof.	Título	Autor	Fonte	Extensão em palavras
T1	texto didático	--	<i>Joana</i>	Prof.	--	48
T2	manchete de jornal	manchete	<i>Presa família que vivia do tráfico de drogas</i>	--	Super Notícia	25
T3	notícia	notícia	<i>Ladrões levam R\$ 7.000 de posto de gasolina</i>	--	--	125
T4	notícia	notícia	<i>Acidentes deixam três mortos em BRs de Minas</i>	--	--	168
T5	notícia	notícia	<i>Mãe e filha morrem em acidente na BR-040</i>	--	Super Notícia	121
T6	poema	poesia	<i>O menino azul</i>	Cecília Meireles	livro homônimo	109
T7	texto biográfico	biografia	<i>Biografia – Cecília Meireles</i>	--	Jornal Estado de Minas – Caderno Groelândia	71
T8	poema	poesia	<i>Ou Isto ou Aquilo</i>	Cecília Meireles	--	133
T9	texto didático	diálogo	<i>Diálogo (no bar)</i>	Prof.	--	87
T10	texto didático	diálogo	<i>Diálogo (na loja)</i>	Prof.	--	136
T11	texto didático	diálogo	<i>Diálogo (na escola)</i>	Prof.	--	108
T12	texto didático	diálogo	<i>Diálogo (na igreja)</i>	Aluno R	--	99
T13	texto didático	diálogo	<i>Diálogo (no metrô)</i>	Aluna G	--	93
T14	conto	conto	<i>Lolo Barnabé</i>	Eva Furnari	livro homônimo	1422
T15	notícia	notícia	<i>Dengue em BH</i>	--	--	69
T16	texto didático	--	<i>Laura</i>	Prof.	--	80

Inicialmente observei uma tendência a se utilizarem textos didáticos, o que confirma a constatação de outros pesquisadores (BOTELHO, 2002; COSTA, 2001) em relação à escolha de textos por professores de surdos. Soares (2007) também aponta o uso de textos “acartilhados” em classes de alfabetização de ouvintes, apesar do discurso inovador a respeito

das práticas de ensino. Os textos analisados por Soares caracterizam-se pela repetição de fonemas, falta de coesão e coerência textuais, criados com o objetivo de se ensinar a ler e a escrever. E no caso dos surdos, como se configuram esses textos didáticos? Observando o texto abaixo, podemos buscar algumas respostas.

Joana

1. *Joana é uma jovem muito alegre.*
2. *Ela estuda à noite na Educação de Jovens e Adultos – EJA.*
3. *Joana parou de estudar no 4º ano porque precisava cuidar dos irmãos menores enquanto a mãe trabalhava.*
4. *Joana agora trabalha como faxineira.*
5. *Ela quer ser enfermeira. Joana precisa estudar muito.*

(notas de campo - dia 11/02/2009)

O texto é curto, tem 5 parágrafos, cada um contendo um único período. Todos os períodos são simples, com exceção do período 3, cuja conjunção utilizada para a ligação das orações é “porque”, a qual, segundo Fernandes (2003, p. 117-8), aparece em textos de surdos e é compreendida mais facilmente por haver uma conjunção correlata em Libras. No que concerne ao vocabulário, pode-se dizer que são palavras bastante comuns. Além disso, não há metáforas nem expressões idiomáticas. Observa-se, assim, nos textos didáticos usados uma tentativa de “simplificação” da língua.

No caso dos textos analisados por Soares (2007), vemos características de textos voltados para o processo de alfabetização (com repetição de fonemas), numa sucessão de sentenças sem unidade temática. No caso dos textos didáticos usados no grupo analisado, os textos têm unidade temática, mas apresentam certa modificação da estrutura sintática, o que fica mais nítido ao analisarmos um dos textos autênticos trabalhados pela professora.

Preso família que vivia do tráfico de drogas

Idosa de 75 anos e criança de 10 anos participavam da quadrilha, além de vizinhos e amigos.

Fonte: Super Notícia – 10/02/09

(notas de campo – dia 16/02/09)

Por ser um texto autêntico, o texto acima abre inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem, observando-se suas características como gênero, como evento comunicativo e prática social, tais como: discutir a temática do tráfico de drogas e nossa realidade social; refletir sobre as características das manchetes e sua função, que devem ser sintéticas e atrativas para que o leitor compre o jornal, etc. Relativamente às características estruturais, fica flagrante que, num texto artificial de 48 palavras, não apareceu nenhuma expressão idiomática e uma única conjunção, enquanto num texto de 25 palavras, aparecem: o verbo

“viver” seguido da preposição “de”, o que configura um caso de mudança de regência e mudança de significado; e dois conectores (*que e além de*). Além disso, enquanto o primeiro texto (*Joana*) tem 5 parágrafos formados por frases telegráficas; o segundo, dois parágrafos com estruturação mais complexa.

Resta-nos então refletir qual o objetivo dessa “simplificação e/ou modificação” da língua e dos textos? Botelho (2002, p.141-142) aponta que é possível ler textos pela prática bimodal quando esses não apresentam complexidade léxico-sintático-semântica, caso de muitos textos didáticos usados pelos professores, sujeitos de sua pesquisa.

Para compreendermos melhor essa questão, serão analisados abaixo trechos de dois textos. No texto didático transcrito acima, observa-se, por exemplo, a possibilidade de sinalizar em Libras, na ordem da oração em LP, os dois parágrafos iniciais “*Joana é uma jovem muito alegre. Ela estuda à noite na Educação de Jovens e Adultos – EJA.*”, o que não comprometeria muito a compreensão do texto em Libras. Já no caso do texto autêntico *Acidentes deixam três mortos em BRs de Minas* (aula do dia 02/03), por exemplo, teríamos mais dificuldade de compreender em Libras a seguinte oração “*o motorista de um Celta perdeu o controle do veículo e bateu em um Voyage*”: se sinalizarmos essa oração, palavra por palavra, na ordem em que está, não se compreende bem o que está sendo dito em Libras. Seria necessário, no caso desta frase, construirmos espacialmente a frase em LS, colocando os carros em posições inversas, mostrando a “perda de controle do motorista” através da sinalização em Libras com a referência voltada primeiramente para o motorista e o volante e, em seguida, para o carro sem controle e, por último, os carros em colisão. Em outras palavras, a construção em LP é mais linear, dependendo da ordem dos constituintes e do uso de certos elementos linguísticos, como as preposições, por exemplo (motorista *do* Celta); em Libras, a construção dessa frase é mais icônica e espacial.

Tais diferenças linguísticas não raramente exigem do professor uma explicitação de regras de funcionamento da LP para os surdos, demanda colocada pelos próprios surdos em situações do cotidiano da sala de aula. Essa demanda dos alunos conjugada à dificuldade de aprendizagem de uma L2 pelos professores complica bastante a prática de ensino destes. Botelho (2002) destaca as dificuldades enfrentadas por professores na aprendizagem da Libras como L2, o que restringiria o trabalho desses profissionais em sala de aula. Na verdade, ao

depararem-se com textos mais complexos, os professores apresentam mais dificuldades de “traduzi-los” para a Libras e explicar a seus alunos.

Além das características dos textos didáticos já analisadas acima, observa-se também o vocabulário. Além da possibilidade de se escolher o vocabulário a ser apresentado, buscam-se estratégias de facilitação da compreensão desse vocabulário, como podemos ver num trecho do texto (11), no qual se apresenta um diálogo entre uma aluna e uma secretária de escola, sobre os documentos necessários para a matrícula.

- _ Temos vaga. Você precisa trazer alguns documentos.
 - _ Quais?
 - _ Xerox de carteira de identidade, xerox de comprovante de residência (conta de água, luz ou telefone); histórico escolar e 2 fotos 3x4.
- (notas de campo – dia 30/03/2009)

Neste trecho, pode-se perceber que a professora inclui parênteses num diálogo. Interessante observar que a função dos parênteses geralmente seria mostrar, no texto escrito, alguma informação que quebre a continuidade desse texto. No caso, pelo fato de o diálogo representar uma conversa entre a aluna e a secretária da escola, o uso dos parênteses não se justificaria. No entanto, podemos compreender esse uso a partir da consideração de que se é um texto feito com fins didáticos. Sendo assim, seria natural oferecer aos alunos uma espécie de explicação sobre o que seria o comprovante de residência, o que, de alguma forma, facilita a compreensão, já que em Libras não temos uma expressão correlata para “comprovante de residência”, sendo que usamos geralmente exemplos de comprovantes para explicar tal expressão.

Observa-se também que os textos didáticos são bastante curtos: todos os textos têm menos de 140 palavras. No entanto, essa não é uma característica somente dos textos didáticos usados em sala; os textos autênticos, com exceção do conto *Lolo Barnabé*, apresentam menos de 170 palavras. O uso de textos curtos fora também apontado por Botelho (2002) como uma característica marcante do ensino de LP nas escolas de surdos.

Em relação aos gêneros dos textos autênticos, num total de nove textos, encontramos uma manchete, quatro notícias de jornal, dois poemas infantis, um texto biográfico (publicado num jornal) e um conto de literatura infanto-juvenil, o que exemplifica textos dos domínios discursivos jornalístico e literário. Segundo Rojo (2004), os gêneros textuais fazem a mediação entre a atividade social e prática de linguagem. Assim, o trabalho com os gêneros

no ensino de LP possibilita uma aproximação entre a sala de aula e as demandas sociais de uso da escrita. No caso do grupo estudado, esse acesso aos usos da leitura e da escrita tem-se restringido aos domínios jornalístico e literário, o que se agrava levando-se em consideração que os surdos, em outras instâncias de socialização – como a família, por exemplo – tem acesso mais difícil a práticas de leitura e escrita por não partilhar a LO.

Considero que a escolha da professora de textos de jornais populares se deva à necessidade de se trabalhar com textos com uma linguagem mais simples, o que foi confirmado por meio de conversa informal com a professora. No ensino de L2, um dos desafios é a escolha de textos. Lidar com alunos já adultos, com interesses e motivações diversos na aprendizagem da língua, mas com o conhecimento da língua ainda em construção é bastante complexo⁶⁵. Esse é um dos pontos importantes no ensino de PL2 para surdos. A professora, na entrevista, coloca-nos essa questão dizendo da dificuldade de se trabalharem textos condizentes com a série em que está o aluno diante das habilidades de leitura deles.

Pode-se compreender a avaliação e as escolhas da professora, considerando-se pesquisas com testes padronizados sobre desempenho dos surdos na leitura. Botelho (1998b, p.139), citando a pesquisa de Conrad (1979)⁶⁶, afirma que surdos profundos britânicos e americanos “terão uma idade de leitura de 9 anos”.

As características da linguagem e a extensão dos textos podem também ter influenciado a escolha dos textos literários, os quais são representantes da literatura infanto-juvenil. O trabalho com textos literários com alunos surdos é um grande desafio para o professor dadas as especificidades desses textos e o conhecimento da LP pelos surdos, o que percebi em alguns momentos de conversa informal com a professora. Além disso, elementos estilísticos desses textos, ligados diretamente a características sonoras, são bastante complexos de se explicarem a quem não ouve.

Ao conversar com a professora sobre o conto Lolo Barnabé, ela afirmou que sua escolha se deu porque o texto “tem uma moral” e “muitas palavras do dia-a-dia”, além de metáforas. Tais elementos podem nos indicar critérios de escolha dos textos literários (e de outros) pela

⁶⁵ Laser- Freeman (2000 *apud* Oliveira, 2005) ressalta a importância de textos autênticos que representam uma variedade de situações de interação na língua, porém coloca também a necessidade de se observar a proficiência dos aprendizes (p. 43).

⁶⁶ CONRAD, R. *The deaf school child*. Londres: Harper & Row, 1979.

professora que passa pela temática, pelo vocabulário e por características importantes desse texto que os surdos não conhecem. Ao falar sobre as metáforas, a professora dá o exemplo da frase *A cabeça deu um nó* e afirma “*Pra eles é nó!*”, dizendo que, para os surdos, a palavra *nó* seria interpretada em seu sentido denotativo (notas de campo – dia 14/04/09). A escolha de textos literários infantis aponta para a dificuldade de escolha de textos adequados à idade, à série e ao conhecimento linguístico dos alunos.

Enfim, pude constatar, com a análise dos textos acima, das atividades em sala de aula e da entrevista com a professora que, neste grupo, a escolha de textos se dá a partir de vários critérios: vocabulário, características da linguagem do texto – de acordo com as necessidades de aprendizagem ou de acordo com a relação com a Libras. Além disso, pode-se afirmar que os textos autênticos restringem-se aos domínios jornalístico e literário. Percebe-se também a dificuldade de lidar com textos coerentes com os interesses e motivações típicas da idade dos alunos e que, ao mesmo tempo, proporcionem um trabalho adequado ao ensino de L2 e uma reflexão sobre os usos sociais da leitura.

A partir da análise dos textos usados na sala, constatam-se questões relacionadas também à presença de outra língua – a Libras – na sala de aula e ao processo de aprendizagem da LP pelos surdos como L2: a relação entre as duas línguas na sala de aula parece influenciar também a escolha de textos, como vimos na análise em relação à estrutura dos textos e vocabulário. Além disso, no caso dos surdos, o uso de textos didáticos apresenta um agravante: enquanto, para os ouvintes, atualmente o uso desses textos é predominante nas séries iniciais; para os surdos, muitas vezes, esses textos serão utilizados por mais tempo, como é o caso dos participantes desta pesquisa, que estão no 9º ano do Ensino Fundamental, o que restringe ainda mais o acesso desses sujeitos à língua. Isso nos faz problematizar o ensino de LP para surdos e os desafios encontrados pelo professor nesse processo, inclusive na escolha de textos, já que o professor lida cotidianamente com as demandas, possibilidades e dificuldades colocadas por esses alunos.

PARTE II

6.3 Análise de atividades de leitura

Com a análise das aulas de leitura, busquei examinar algumas aulas e as atividades realizadas. No início das filmagens, os textos trabalhados pela professora eram poemas, textos esses que trouxeram várias dificuldades de compreensão pelos alunos, o que dificultava a participação destes durante as discussões propostas pela professora. Assim que a professora terminou de trabalhar com poemas, ela iniciou o trabalho com diálogos. Com esses textos, os alunos tiveram mais facilidade de compreensão e mais participação, sinalizando os textos uns para os outros. Dado o objetivo desta pesquisa de analisar como os participantes lidam com as duas línguas na leitura de textos, procurei então analisar inicialmente a aula do dia 20 de março, em que a professora introduz a leitura de diálogos. Soma-se a isso o fato de que nessa aula, ocorrem várias etapas mencionadas no quadro 17, assim a análise dessa aula especificamente possibilita uma visão geral de como são as aulas de leitura no grupo.

Depois de analisar os eventos da aula sobre um diálogo, um texto didático, comecei a questionar como os participantes conseguiriam lidar com as duas línguas – Libras e LP, durante a leitura de um texto autêntico em LP. Como os outros textos autênticos trabalhados inicialmente (notícias de jornal – textos 2, 3, 4, 5 do quadro 18) foram lidos pelo grupo antes do início das filmagens, o que inviabilizou a transcrição e a microanálise dos eventos, e o trabalho com textos poéticos (textos 6 e 8 do quadro 18) trouxe bastantes dificuldades para o grupo, privilegiei então a análise das interações da aula do dia 17 de março, aula em que os participantes liam um texto sobre a biografia de Cecília Meireles (texto 7 dos quadros 17 e 18).

Além disso, a análise dessa aula permite um contraste com a aula do dia 20 março: enquanto a aula sobre diálogos foi bastante típica, apresentado várias atividades descritas no quadro 17; a aula sobre a biografia foi atípica, com a inversão da ordem das atividades, colocando em jogo outras questões na análise das aulas de leitura.

Na microanálise dos eventos realizada a seguir, também ficará evidente que os alunos nesta turma participam de formas diferenciadas das atividades de leitura. Alunos, considerados pela professora como “competentes em leitura”, especialmente R e G, sinalizam os textos de forma

mais visível enquanto lêem – com as configurações de mãos mais definidas, movimentos mais longos, etc. – e, geralmente, são os escolhidos pela professora para sinalizar o texto à frente. Pela natureza do objeto de pesquisa desenvolvido nesta dissertação, o foco das análises recai de forma mais acentuada nesses alunos, apesar de não ser objetivo da pesquisa examinar essa diferenciação dos grupos de leitura em sala de aula.

6.3.1 Lendo um diálogo

A seguir, apresento uma sinopse da aula do dia 20 de março em que os participantes leram um diálogo. Essa sinopse contém os itens numerados conforme a sequência relatada no quadro 17, sendo que nos próximos itens farei uma microanálise de alguns eventos desta aula.

Antes de iniciar a aula de leitura do diálogo, a professora explicou alguns itens de um trabalho solicitado anteriormente. Em seguida, pediu aos alunos que copiassem o texto do quadro. (1) A professora registrou o texto no quadro, (2) e os alunos copiaram. Assim que terminaram de copiar, (3) alguns alunos começaram a sinalizar, lendo o texto no quadro. (4) Passado algum tempo, a professora explica à turma o que seria um diálogo. (5) Em seguida, aponta algumas palavras no texto e faz o reconhecimento vocabular. (6) Depois, ela sinaliza o texto para os alunos e convida R e T para sinalizarem o texto à frente. (7) Num primeiro momento, R e T olham para o texto no quadro, sinalizam e voltam a olhar seguindo a ordem das palavras da LP, o que deixa a sinalização truncada. Então a professora pede que (8) eles façam novamente em Libras sem olhar para o quadro. Em seguida, a professora parabeniza os alunos (9) e começa a fazer, em Libras, algumas perguntas sobre o texto (Notas de campo, 20/03/2009).

Como afirmei anteriormente, as fronteiras entre as atividades são sinalizadas pelos participantes de diferentes formas. Ao terminar as explicações sobre o trabalho, a professora informa ao grupo que irá passar um texto no quadro que deve ser copiado. Ao terminarem de copiar, os próprios alunos já iniciam sua sinalização do texto, em suas carteiras, individualmente ou junto a seus colegas. Além de a Libras ser a língua utilizada por todos na maior parte das interações em sala, essa sinalização do texto indica também como a Libras é usada para mediar as interações com textos escritos e com as pessoas durante a leitura de textos escritos. Apresento a seguir a análise desse primeiro momento da aula, após a cópia do texto.

6.3.1.1 Sinalizando o diálogo

Como se disse, logo após copiarem o texto, a maioria dos alunos sinaliza enquanto espera a próxima atividade proposta pela professora. Os alunos, em suas carteiras, começam a ler o texto no quadro e a sinalizar. Segundo a professora, nos anos anteriores, esse não era um hábito da turma, sendo estimulado por ela. Parece-me que, para o grupo, ler o texto passa pela sinalização, já que a professora aprova esse comportamento, e a maioria dos alunos sinaliza enquanto lê. Como afirmam Castanheira *et al.* (2001), as formas de se engajar na leitura de textos, por exemplo, marcam o pertencimento ao grupo. Nesse caso, já que a maioria dos alunos o faz, essa parece ser uma ação que identifica os alunos como membros dessa comunidade de leitura. No entanto, esse pertencimento é marcado de diferentes formas: há alunos que sinalizam de forma mais discreta, sem a articulação inteira do sinal, como se sussurrassem o texto; outros não se importam em sinalizar de forma mais claramente articulada, mesmo que outros vejam. Além disso, essa ação de sinalizar textos diz de expectativas em relação aos alunos, já que a professora afirma que antes eles ficavam sem “fazer nada” esperando os outros terminarem de copiar. Interessante observar como a leitura do texto “se torna visível” para o grupo, diferentemente de uma leitura “silenciosa”.

No dia em análise, vários alunos sinalizavam. A aluna G foi a primeira a acabar e começar a sinalizar, de forma bem visível e clara, sozinha em sua carteira sem interagir diretamente com outros alunos. Apresento, no quadro 19, a transcrição de sua sinalização em três colunas: na primeira, apresento o texto lido; na segunda; a forma como foi sinalizado pela aluna em Libras; na terceira, comentários sobre o uso da Libras pela aluna para “ler” o texto escrito.

QUADRO 19
Lendo e sinalizando o diálogo 1

Texto registrado no quadro em LP	Sinalização da aluna	Comentários
(1) Dois amigos se encontram no bar.	DOIS AMIG@ ENCONTRAR B-A-R	A aluna faz um sinal para cada palavra, exceto para o pronome “se” e a preposição “no”.
(2) _ Oi T. Tudo bem com você?	O-I T (sinal do colega de turma) COMEÇAR (depois faz um sinal próximo à boca parecido com BOM, mas não termina o movimento do sinal) VOCÊ	A aluna mostra a habilidade de substituir o nome do colega por seu sinal, transitando entre as duas línguas. No entanto, não se usam vocativos dessa forma em Libras. Parece não compreender a expressão “tudo bem”, pois realiza um sinal relativo a começar, iniciar algo.

(3) _ Oi R, tudo bem. E com você?	O-I R (sinal do colega de turma) COMEÇAR JÓIA	A aluna mostra a habilidade de substituir o nome do colega por seu sinal, transitando entre as duas línguas. No entanto, não se usam vocativos dessa forma em Libras. Comete novamente a confusão (fazendo um sinal relativo a “começar algo”, mas agora realiza o sinal referente ao cumprimento “tudo bem” em Libras.
(4) _ Estou ótimo! Domingo tem jogo. Vamos ao Mineirão assistir Cruzeiro e Atlético?	ESTAR TUDO ÓTIM@ DOMINGO BRINCAR IR MINEIRÃO ASSISTIR CRUZEIRO DISPUTAR ATLÉTICO IR	A aluna realiza um sinal em Libras para o verbo de ligação “estar”, apesar de na Libras esse sinal remeter a “permanecer num lugar”. Interpreta a palavra “jogo” como “brincadeira”. Interpreta a expressão “Cruzeiro e Atlético” como “Cruzeiro contra Atlético”.
(5) _ Que horas e onde encontramos lá?	QUE-HORAS LUGAR ENCONTRAR LÁ	Realiza um sinal referente à expressão “que horas” da forma como se utiliza em Libras.
(6) _ Ah! O jogo começa às 18 horas, mas vamos chegar antes, às 15:30 horas para aproveitarmos e comermos o delicioso feijão tropeiro que tem lá?	FUTEBOL COMEÇAR HORA 6 HORA IR (pausa) CHEGAR (indecisão – começa fazer o sinal de HORA) ANTES TRÊS-HORAS (movimento incorporado) HORAS APROVEITAR CONVERSAR GOSTOS@ COMER COZINHAR LÁ	Agora já interpreta a palavra “jogo” como referente a futebol. Utiliza a forma da Libras para indicar horas, mas, logo em seguida, utiliza novamente o português sinalizado. Salta expressão desconhecida “feijão tropeiro”.
(7) _ Ok. Então nos encontramos às 15h30 horas lá no restaurante do Mineirão. Até domingo!	OK ENCONTRAR HORA TRÊS-HORAS (movimento incorporado) LÁ RESTAURANTE MINEIRÃO ATÉ DOMINGO	Realiza os sinais referentes a todas as palavras, exceto “então”, “nos”, “às”, “do”.
(8) _ Combinado, até domingo!	COMBINAR MAIS DOMINGO	Realiza a expressão “até domingo” de forma diferenciada e equivocada.

Primeiramente destaco o aspecto social dessa atividade de leitura realizada por G. Para esse grupo sinalizar o texto enquanto se lê individualmente é um comportamento apropriado que é considerado como estar engajado na leitura do texto. Portanto, mesmo estando em sua carteira, sem se dirigir diretamente a ninguém, G olha para o texto registrado no quadro e manifesta sua interpretação por meio dos sinais que realiza. Por não ser uma leitura “silenciosa” – já que G fala com as mãos enquanto lê, ela torna visível a todos a forma como está interpretando o texto, para a professora e para os colegas que queiram observá-la (e para

mim). Além disso, mais uma vez confirmamos que a Libras é a língua escolhida pelo grupo para mediar o processo de leitura.

Ao observar a forma como G se utiliza da Libras para sinalizar o texto, aponto algumas questões. Muitos pesquisadores têm denunciado o fato de a escola de surdos, muitas vezes, favorecer a leitura bimodal do texto, como se o sentido fosse construído palavra por palavra (BOTELHO, 1998b, 2002; CHAVES, 2002; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, entre outros). Essa leitura mais lexicalizada parece ser a forma escolhida por G nesse momento de leitura do texto, apesar de observar, em certos trechos, o uso de outras estratégias. Vejamos algumas características dessa leitura que podem nos indicar como os surdos constroem significados para as práticas de leitura e lidam com as duas línguas.

A leitura parte do reconhecimento vocabular, feita através da busca por um sinal referente a uma dada palavra, como se houvesse uma correspondência biunívoca entre Libras e português – uma palavra para cada sinal e um sinal para cada palavra. Podemos ver isso na sinalização feita na ordem gramatical da LP na maior parte do tempo. Outro exemplo é a sinalização da expressão “estou ótimo”, em que a aluna sinaliza o verbo em Libras com o sentido de “estar num determinado lugar”, já que em Libras não há verbos de ligação. Quando há elementos da LP que “supostamente” não teriam um item lexical correspondente em Libras, tais como artigos, preposições, etc., a aluna não os sinaliza. Como nas LS não há esses mecanismos gramaticais, para os alunos surdos, compreenderem seu uso é algo bem difícil. Esses alunos geralmente desconsideram tais palavras, mesmo quando essas são semanticamente importantes. Um exemplo disso, podemos ver na oração “vamos chegar antes, às 15:30 horas para aproveitarmos e comermos o delicioso feijão tropeiro”. A preposição “para” nessa frase tem valor semântico indicando finalidade. Isso poderia ser traduzido em Libras pelo ritmo de sinalização e expressão facial.

Apesar dessa leitura mais lexicalizada, podemos perceber, na sinalização de G, elementos que nos indicam que ela vai além dessa correspondência sinal-palavra. Um exemplo disso, pode ser visto na sinalização da expressão “que horas”, passando para a Libras da forma mais usada, sem uso do pronome em Libras, com a interrogativa indicada pela expressão facial. Outro ponto interessante é o fato de G sinalizar a expressão “15:30 horas” da seguinte forma – “TRÊS HORAS” (movimento incorporado): em Libras, quando indicamos o horário, não precisamos usar o item lexical “HORAS”, mas simplesmente mudar a morfologia do numeral,

realizando um movimento circular. A aluna realiza esse movimento e ainda assim realiza o sinal referente a horas, o que nos mostra o uso das duas formas – a mais comum em Libras e o português sinalizado.

Além disso, podemos perceber pela sinalização de G a construção semântica em relação a determinados itens. A palavra jogo é sinalizada/ significada de duas formas: na primeira ocorrência dessa palavra, quando no diálogo ainda não havia indicações sobre os times de futebol ou sobre o estádio, utiliza um sinal que remete à brincadeira (ao jogo como brincadeira); na segunda, um sinal que remete ao jogo de futebol, jogo como esporte. Já na leitura do trecho *Vamos ao Mineirão assistir Cruzeiro e Atlético?*, G insere um sinal entre os itens Cruzeiro e Atlético que indica competição, disputa, o que pode indicar que na leitura a aluna vai além da busca de estabelecimento da simples relação sinal-palavra, construindo e reconstruindo hipóteses sobre os significados em sua leitura.

Vemos na sinalização de G uma tendência então, na maior parte do tempo, a seguir a estrutura da LP, apesar de mostrar, em alguns trechos, uma forma de leitura-sinalização que difere da LP e fica mais próxima da Libras. Ou em outros momentos, vemos G usando duas formas como vimos na indicação de horas, em que ela usa a forma mais comum em Libras e, em seguida, sinaliza o item lexical horas, o que nos mostra essa “mescla” das línguas pela aluna. Ao analisar essa sinalização, podemos pensar também que G, não estando em interação com outro colega ou com a professora, pode estar simplesmente “lendo para si” o texto. Não tenho como supor sobre as possibilidades e os limites de seu processo de compreensão; apenas posso observar como ela usa a Libras para ler-sinalizar esse texto em LP.

Enquanto G sinalizava, outros alunos também sinalizavam. R e T, alunos que se tornaram personagens do diálogo, conversavam sobre o texto. Parece que, pelo fato de o texto trazer os nomes deles, R se identificou com o texto e se animou a chamar T para ver sua sinalização, envolvendo o colega, e, num dado momento, toda a turma, em sua sinalização. No entanto, antes R havia sinalizado o texto para si, fazendo apenas alguns sinais e, em seguida, chama seu colega. Num primeiro momento, T parece não se engajar na interação com R, ou se engaja, mas perguntando algo sobre o texto, o que não posso confirmar pelo ângulo da câmera no momento que focava a aluna G. Porém, em seguida T interage continuamente com seu colega, olhando sua sinalização, perguntando e opinando. Represento no quadro 20 a

interação entre T e R, apresentando: na primeira coluna, a numeração das linhas; na segunda, o texto lido pelo grupo; na terceira, a sinalização de R; na quarta, a sinalização de T.

QUADRO 20
Lendo e sinalizando o diálogo 2

Linha	Texto lido	Sinalização de R	Sinalização de T	
1	_ Oi T. Tudo bem com você?	OLHA EXEMPLO ₁ RESPONDER ₂ <O-I>! TUDO B-E-M VOCÊ JUNTO VOCÊ JÓIA		
2	_ Oi R, tudo bem. E com você?	₂ RESPONDER ₁ <R TUDO B-E-M JUNTO VOCÊ>!		
3	_ Estou ótimo!	<EU ÓTIM@>!	(T faz um sinal imperceptível)	
4	Domingo tem jogo.	VOCÊ	<MEU>?	
5	Vamos ao Mineirão assistir Cruzeiro e Atlético?	<EU PRIMEIRA-VEZ>! (sinal incompreensível) <ESTAR ÓTIM@>! DOMINGO TER FUTEBOL MINEIRÃO ASSISTIR CRUZEIRO ATLÉTICO		
6	_ Que horas e onde encontramos lá?	VOCÊ ₂ RESPONDER ₁ <IR>! <O-QUE HORA LUGAR>? ENCONTRAR LÁ	TRÊS-HORA TRINTA TRÊS-HORA TRINTA	
7	_ Ah! O jogo começa às 18 horas, mas vamos chegar antes, às 15:30 horas para aproveitarmos e comermos o delicioso feijão tropeiro que tem lá?	<ESPERAR>! FUTEBOL COMEÇAR SEIS HORA	(T insiste) TRÊS-HORAS (fala de T sobreposta a de R que continua olhando para o quadro e sinalizando)	
8		NOITE	<SEIS NÃO> (olha para a outra mão e parece contar os dedos, em seguida fala) TRÊS-HORAS	
9		<SEIS HORA>!	TRÊS (T mantendo o sinal olha para o quadro)	
10		SEIS (R mantendo o sinal olha para o quadro)		
11			TRÊS-HORAS TRÊS-HORAS	
12		<PRIMEIRO SEIS>!	(T olha de novo para o quadro)	
13		(G, que já estava acenando há algum tempo, mas não era vista pelos dois, diz) TEATRO CL<DUAS-PESSOAS-EM-PÉ-À-FRENTE> (A câmera, no momento, estava focada em G, não vejo o que R e T respondem diretamente a ela. Quando volto a câmera aos dois, eles falavam:)		
14		(continua reafirmando) <SEIS HORA>!	<TRÊS NÃO>! (alongando o sinal e marcando bem a expressão)	
15			<OLHAR SEIS>? (fazendo expressão interrogativa, aponta para o quadro e olha, coloca a mão na cintura e faz expressão de impaciência)	
16		DEZOITO (aponta o quadro) DEZOITO	(T olha para o quadro) CERTO	
17	SEIS HORAS CHEGAR ANTES TRÊS METADE			
18	(sinal incompreensível) APROVEITAR COMER (sinal não completo – expressão de dúvida) FEIJÃO (para as mãos abertas à frente e, em seguida, parece começar a fazer o sinal de Mineirão, mas interrompe) LÁ TEM			
19	_ Ok. Então nos encontramos às 15h30 horas lá no restaurante do Mineirão. Até domingo!	₂ RESPONDER ₁ O-K MAS ENCONTRAR TRÊS METADE RESTAURANTE MINEIRÃO ATÉ DOMINGO O-K		
20	_ Combinado, até domingo!	COMBINAR OK		
21			<LEGAL>!	

Refletindo sobre a interação entre R e T, podemos notar que a Libras é a língua utilizada para se mediar a interação com o texto escrito e entre os participantes da sala de aula, ou seja, R e T usam a Libras para ler o texto “em voz alta” e para falar sobre ele. Além disso, os alunos aproveitam o momento da leitura para interagir sobre o texto. Nessa interação, torna-se clara como a leitura é usada para estabelecer interações sociais entre os participantes (BLOOME; GREEN, 1982; BLOOME, 1987).

R inicia a interação informando a T que irá explicar algo a ele, com as expressões: “OLHA, EXEMPLO” (linha 1). R começa então explicando ao colega a troca de turnos no diálogo, informando a T: “eu falo a você/ respondo a você” (linha 1) ou “você me fala/ me responde”, o que se repete em outros momentos da interação (linhas 2, 6, 19). T ratifica seu colega como alguém que pode explicar a ele, olhando a sinalização de seu colega (ou seja, “ouvindo” R) e fazendo perguntas a R, como a que vemos na linha 4 sobre quais turnos seriam do personagem R e quais seriam de T. Então R explica a seu colega (linha 5).

Além disso, há um trecho bem interessante de interação entre R e T relativo à indicação de horas. Quando R traduz a fala “Que horas e onde encontramos lá?”, T responde que seria às 3h30 (no texto LP – *15:30 horas*). R, no entanto, continua a sinalizar o texto e afirma que o jogo começaria às 6h. T discorda de R e afirma que não seria às 6h, mas às 3h. Na verdade, parece que as referências dos dois participantes neste momento divergem com relação ao trecho do texto a ser sinalizado. Vejamos o trecho do texto: “Ah! O jogo começa às 18 horas, mas vamos chegar antes, às 15:30 horas para aproveitarmos e comermos o delicioso feijão tropeiro que tem lá?”. T parece responder a pergunta sinalizada por R “<O-QUE HORA LUGAR>? ENCONTRAR LÁ” (linha 6), referindo-se ao horário do encontro, enquanto R mantém a ordem dos horários apresentada no texto – o horário do jogo e, em seguida, o horário do encontro. Mesmo R tendo sinalizado “FUTEBOL COMEÇAR SEIS HORA” (linha 7), T não percebe que 6h seria o horário do jogo e não do encontro. Nas interações transcritas da linha (6) a (16), os colegas não se compreendem.

Enquanto T não questiona R onde estaria no texto a indicação de “SEIS HORA” (linha 15) e R explica que seria “DEZOITO”, a situação não se resolve. Novamente parece que a referência dos alunos não era mesma relativamente à língua em que se indicavam as horas: R referia-se às 6h da noite, convertendo para a Libras a indicação de horário em LP no formato 24 horas, e

T procurava no texto o número “6”, que não aparecia, já que no quadro a indicação foi feita pelo número 18. Após R responder que no quadro estava “DEZOITO” (linha 16), T então compreende e confirma que seu colega estava certo (linha 16).

Além de mostrar outras formas de participação no momento inicial de leitura do texto (ler e sinalizar com um colega), esse evento reafirma a complexidade da relação entre a Libras e a LP para os aprendizes surdos: eles precisam relacionar o que está escrito com a sinalização e ainda lidar com as diferenças linguísticas entre as línguas que, por mais simples que sejam (como a indicação de horas no evento citado), podem trazer desafios na construção da compreensão do texto pelos alunos surdos.

Em relação ao uso das línguas – Libras e LP, R busca um sinal para cada palavra. Observa-se, por exemplo, que, ao lidar com expressões fixas⁶⁷ da LP – *Tudo bem com você?*, R apresenta dificuldade de compreender o significado de tal expressão como um todo e lê-sinaliza palavra por palavra, realizando inclusive um sinal que significaria “estar junto” para a preposição *com*. Na indicação de horas, vemos também como R lida com as línguas: em Libras, a pergunta se faz pelo uso do sinal HORAS simultaneamente à expressão facial de interrogação, mas o aluno mantém a estrutura da LP realizando dois sinais “O-QUE HORAS”.

Relativamente ao verbo de ligação na expressão *Eu estou ótimo*, R não atribui um sinal ao verbo “estar” num primeiro momento e, em seguida, atribui um sinal que significaria “permanecer num lugar”. Esse uso parece indicar que R oscila entre formas do português sinalizado e formas mais próprias da Libras. Entretanto, há formas utilizadas por R que mostram sua busca por sinalizar o texto de maneira compreensível a seu colega, buscando elementos da Libras, como na troca de turnos que analisei acima, o uso de expressões faciais na estruturação das frases, entre outros.

Numa perspectiva contrastiva (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), membros diferentes nos dizem coisas diferentes sobre os significados do letramento do grupo e dessa forma de leitura do texto. Podemos então refletir sobre a leitura realizada por G, apresentada acima no quadro 19, e a leitura realizada por R e T, apresentada no quadro 20. Nos dois casos, os

⁶⁷ Lewis (1997 *apud* MENEZES, 2004), discutindo a relação sintaxe e vocabulário, classifica algumas expressões da língua como expressões fixas, tais como os cumprimentos, as saudações e as expressões formulaicas.

alunos iniciam a sinalização do texto logo após a copiá-lo do quadro, o que confirma essa forma de mostrar o engajamento na aula de leitura. No entanto, podemos perceber algumas diferenças entre a sinalização de G e a interação entre R e T: G sinaliza o texto sem marcação de turnos e sem o uso de expressões faciais; R já sinaliza indicando a mudança de turnos para seu colega e usando expressões faciais. No entanto, os processos de G e R e T são semelhantes na forma como usam as Libras: a busca de um sinal para cada palavra parece ser um dos princípios que guia os participantes na leitura de textos.

Primeiramente, para compreendermos essa leitura inicial realizada pelos alunos, podemos refletir sobre o rol de oportunidades de letramento ao qual esses alunos tiveram acesso (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007). Como se vê acima, muitas vezes, a leitura parte da relação unívoca estabelecida entre palavra da LP e sinal da Libras. Esse é um processo complexo que se estabelece em escolas que atendem surdos (especial ou inclusiva), fruto não só da falta de domínio das línguas pelos participantes, mas também de práticas pedagógicas comuns na filosofia educacional denominada Comunicação Total, que infelizmente são comuns até os dias de hoje, e de uma visão de leitura como decodificação de palavras (BOTELHO, 1998b, 2002; CHAVES, 2002; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, entre outros). Ou seja, para os alunos utilizar português sinalizado ou buscar sinais supostamente equivalentes às palavras são práticas escolares comuns, que vivenciaram ao longo de sua trajetória escolar.

Pela participação dos alunos, podemos constatar essa afirmação. Apesar de em Libras alguns trechos da sinalização perderem o sentido, T não estranha ou indaga sobre os usos que seu colega faz da Libras para ler o texto, não interrompendo R. Isso pode nos indicar que, para o grupo, ler dessa forma é algo aceito e até admirado (pelo menos nesse momento da aula de leitura, como veremos mais adiante), já que T, ao final, elogia seu colega (linha 22 do quadro 20).

Além disso, esse parece ser um momento de contato inicial com o texto, o que se vê na ação de alguns alunos que não interagem com outros colegas no momento de sinalizar. A professora também não interfere. Em alguns momentos, mesmo observando os alunos de sua mesa, ela não intervém e/ ou corrige os alunos. Segundo ela, esse hábito de ler-sinalizar o texto logo após terminar de copiar foi algo incentivado por ela nos outros anos e construído então como hábito do grupo. Para a professora, essa é uma atividade que contribui para a

leitura dos alunos. Foi algo estabelecido pelo grupo ao longo do tempo e é um conhecimento compartilhado por estes como uma forma de participar das atividades da sala de aula, participação essa aceita por todos – professora e alunos.

No entanto, além de utilizar o português sinalizado, os alunos recorrem a outras estratégias, como já disse: além do uso de duas formas para um mesmo termo ou expressão (os participantes oscilam entre o português sinalizado e a Libras), há também o uso de elementos mais típicos da Libras em determinados trechos.

Questiona-se então, a partir dessa análise, como os participantes da sala de aula lidam com as duas línguas em outros momentos da aula, à medida que esta se desenrola e os participantes se “aproximam” mais do texto escrito? Procedendo à análise da aula e de outros eventos ocorridos no dia, observam-se outras formas de se engajar na leitura e na sinalização de textos, como veremos a seguir.

6.3.1.2 (Re)Conhecendo vocabulário

Depois que a professora passa o texto no quadro, os alunos copiam e vão sinalizando (como analisei acima), a professora espera que todos copiem e explica à turma o que seria um diálogo e como se organiza (alternância de turnos, uso do travessão, por exemplo). Em seguida, realiza com a turma o (re)conhecimento de algumas palavras. Este é um procedimento comum nas aulas de leitura e, geralmente, ocorre antes da explicação do texto pela professora e da sinalização deste. Ou seja, para o grupo, compreender um texto parece partir do reconhecimento de significado de suas palavras. Essa é uma preocupação constante da professora e dos alunos. Ela escolhe algumas palavras, aponta e pergunta o sinal aos alunos.

Na aula em análise, a professora aponta as seguintes palavras e expressões: *encontram*, *Mineirão*, *T* (nome do aluno), *R* (nome do aluno), *Cruzeiro*, *Atlético*, *18 horas*, *15:30 horas*, *aproveitarmos*, *delicioso*, *tropeiro*, *feijão*, *restaurante*, *combinado*. Todas as palavras são

itens lexicais⁶⁸, para os quais o grupo busca um correspondente em Libras. Esse padrão de escolha de palavras a serem explicadas tem sido recorrente nas aulas observadas, com raríssimas exceções de foco em palavras gramaticais.

Quando as palavras teriam um “suposto” correlato em Libras, ela pergunta o sinal aos alunos e, se nenhum responde, ela oferece um sinal relativo à palavra: tal procedimento indica, de alguma forma, a existência de uma associação direta entre sinal – palavra para o grupo (relação item lexical da Libras – sinal e item lexical da LP – palavra), o que torna problemática essa relação já que as palavras são identificadas isoladamente, sem relação com outros elementos do texto. Pode-se refletir que, nesse momento, vai-se definindo uma forma de se utilizar a Libras para o reconhecimento vocabular, ou seja, é aceito pelo grupo que se busque um sinal para uma palavra da LP.

No entanto, quando a palavra supostamente não “teria esse sinal” ou oferece alguma dificuldade maior de compreensão, ela explica tal palavra. Vejamos no quadro 21, como os participantes lidam com a expressão “feijão tropeiro”. Nesse quadro, apresento: na primeira coluna, a palavra em foco no momento; na segunda, a fala da professora; e na terceira, a participação dos alunos, sendo que as letras em itálico indicam o nome dos alunos.

QUADRO 21
(Re)Conhecendo palavras

Expressão em LP	Professora	Alunos
tropeiro	(A prof. aponta a palavra.) <ESPERAR>! (em direção a sua direita)	(parece que um aluno responde algo)
feijão	(A prof. aponta a palavra e diz) FEIJÃO	
		<i>D- MISTURAR</i>
	(A prof. aponta D., aprovando sua resposta) <EL@>!	
	<MISTURAR O-QUE>?	
		<i>G- COZINHAR</i> (outros alunos esboçam sinais)
	CARNE (em seguida, o foco da câmera não pega os outros sinais)	

Quando a palavra não teria, para o grupo, um suposto correlato, o grupo busca outras estratégias além da atribuição de um sinal. Com relação à palavra *tropeiro*, por exemplo, o grupo busca estabelecer um significado. Como vemos no quadro 21, inicialmente uma aluna

⁶⁸ Scaramucci (1995) define itens lexicais como “palavras de conteúdo, enquanto itens gramaticais são palavras de função. São lexicais porque funcionam em conjuntos abertos, enquanto as palavras de função funcionam em conjuntos gramaticais, ou fechados” (p. 72-3).

responde que seria “MISTURAR”, indicando que o feijão tropeiro não teria somente um ingrediente. Então a professora pergunta ao grupo o que seria misturado ao feijão. Os alunos não respondem e a professora explica está misturado à carne e outros alimentos.

Essa estratégia de explicação em Libras é constantemente utilizada pela professora quando não há um item em Libras supostamente com o mesmo significado. A professora, para isso, se utiliza, por exemplo, de contrastes entre palavras da LP, como ocorreu, por exemplo, em evento anterior na sala de aula, no qual a professora, para explicar a palavra *faxineira*, compara com *empregada doméstica*, estabelecendo um paralelo entre as duas definições.

A partir do evento apresentado, podemos refletir também sobre algumas estratégias utilizadas para o reconhecimento vocabular no processo de leitura pelos alunos e pela professora. Inicialmente pode-se discutir sobre a relação palavra-sinal estabelecida e suas implicações para a aprendizagem do vocabulário e da leitura. Vários autores na área da surdez, como já se disse anteriormente, apontam como uma questão problemática no ensino da leitura para os surdos a ênfase no reconhecimento vocabular e a relação estabelecida entre Libras e LP.

Botelho (2002) e Lodi, Harrison e Campos (2002) discutem as estratégias utilizadas pelos surdos na leitura, os quais, além de realizarem um sinal para cada palavra, recorriam à datilologia⁶⁹ quando não conheciam um vocábulo. Um dos sujeitos da pesquisa de Lodi, Harrison e Campos (2002) afirma depois de suas tentativas de leitura: “PALAVRA, PALAVRA POUCO. PALAVRA, PALAVRA NÃO-SABER MUITO. POUCO SABER, MUITO NÃO-SABER...” (p. 45).⁷⁰ As práticas de letramento às quais esses alunos estão expostos levam à concepção de leitura como conhecimento de palavras, o que muitas vezes impede uma aproximação dialógica dos surdos com a LP escrita

Esses fatos ilustram bem a maneira pela qual os surdos (em sua maioria) têm lidado com o português escrito, refletindo as práticas educacionais a que foram submetidos e que desconsideram qualquer aproximação dialógica dos sujeitos com o texto a partir dos conhecimentos construídos na e pela língua de sinais. Dessa maneira, a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p. 43-44).

⁶⁹ Datilologia refere-se à soletração manual das letras do alfabeto através de certos formatos de mão e movimentos. O alfabeto manual não é propriamente constitutivo da LS, já que serve prioritariamente aos empréstimos linguísticos entre LO e LS.

⁷⁰ Fala em Libras transcrita utilizando-se o léxico da LP.

Para o grupo em estudo, o reconhecimento vocabular também parece ser um elemento fundamental na leitura, pelo menos nos primeiros “passos” da aula de leitura. Em todo texto, buscam-se sinais para se falar do significado das palavras, sendo a tradução através de um item lexical da Libras uma das estratégias mais utilizadas (ou a estratégia mais utilizada). A professora também, durante todo o período de observação, sempre comentava comigo as dificuldades dos alunos relativas a palavras desconhecidas, polissêmicas ou metafóricas.

Considerando-se a importância do conhecimento lexical na leitura em L2 (SCARAMUCCI, 1995; DELL’ISOLLA, 2005) e o uso das duas línguas no contexto da sala de aula, a relação estabelecida entre os sinais e as palavras ocorre inevitavelmente, já que os surdos, na aula de LP, interagem através da Libras. Segundo Nation (2001 *apud* VECHETINI, 2005), a tradução pode ser considerada uma maneira válida de definição das palavras, uma vez que é rápida e simples, mas a forma como a palavra é definida gera consequências em seu aprendizado. Nesse sentido, a todo o momento o professor de surdos precisa fazer escolhas em relação à tradução a estabelecer em sala de aula e às estratégias de explicação mais adequadas, dadas as relações entre L1 e L2 dos surdos.

Diante das duas atividades realizadas, a sinalização feita pelos alunos em suas carteiras e o reconhecimento de vocabulário proposto pela professora, posso dizer que, nesse momento inicial da leitura de um texto nesta sala de aula, a forma de se engajar na leitura de textos está diretamente associada à busca por um sinal na Libras para interpretar as palavras em LP, apesar de os participantes buscarem, ocasionalmente, outras formas de ler e relacionar Libras-LP, como apontei anteriormente ao analisar a sinalização dos alunos.

6.3.1.3 Explicando e sinalizando o diálogo

Prosseguindo a análise da aula, a leitura para o grupo parece não se esgotar na relação palavra-sinal: esse reconhecimento é sim essencial para o grupo, mas a leitura não pára aí, já que, em outras atividades, os participantes buscam outras formas de ler o texto e relacionar as duas línguas. A professora, ao terminar de explicar a última palavra do reconhecimento vocabular (*combinado*), realiza o sinal referente a “vamos” e, dando passos para trás, aponta a coluna do quadro em que estava registrado o início do texto, começando uma nova etapa da aula com a construção de um texto em Libras a partir do texto em LP. Vejamos o trecho no

quadro 22, em que apresento: na primeira coluna, a numeração das linhas; na segunda coluna, as ações da professora (apontar palavras, deslocar-se em frente ao quadro, etc.); na terceira, a sinalização da professora; na quarta, a participação dos alunos; e na quinta coluna, os comentários sobre a interação.

Como podemos observar no quadro 22, a professora não sinaliza aos alunos que agora vai explicar, mas muda sua forma de se referir ao texto, não apontando mais somente palavras específicas, e sinalizando constantemente, às vezes, relacionando sua sinalização com o texto escrito no quadro. O que indica aos alunos (e a mim) que se inicia uma nova etapa da aula é o deslocamento da professora em direção ao início do texto no quadro e sua forma de chamar os alunos a acompanhá-la (linha 1 do quadro 22). Além disso, a forma de apontar o quadro se modifica: não se apontam somente palavras específicas (como no reconhecimento do vocabulário), mas sim o início das frases no texto; além disso, a professora agora, ao invés de perguntar aos alunos o sinal, oferece em Libras uma explicação sobre o trecho ou uma retextualização em Libras.

Observa-se aí uma nova forma de se engajar na leitura. Como apontaram Castanheira *et al.* (2001) relativamente às fronteiras entre os eventos de letramento na sala de aula, nessa transição entre uma atividade e outra, observam-se várias pistas de contextualização utilizadas pela professora para indicar aos alunos o início de uma nova atividade: o deslocamento para o outro lado do quadro; a forma de apontar o texto e explicar; a fala da professora chamando a turma para acompanhá-la, entre outros. Isso confirma o que discuti anteriormente sobre as etapas da aula de leitura construídas por este grupo.

Observando o quadro 22, nota-se que a professora demonstra a preocupação de explicar o texto na íntegra e dar aos alunos acesso ao texto em LP por meio da Libras, a língua mais utilizada por eles. Além disso, busca oferecer explicações sobre elementos desse texto, como o início da fala dos personagens, a troca de turnos e novamente o significado de algumas palavras, etc.

QUADRO 22
Explicando e sinalizando o diálogo

	Texto em LP	Ações da professora	Sinalização da professora	Sinalização dos alunos	Características da sinalização/ explicação
1		A professora se movimenta em direção ao lado do quadro onde está o início do diálogo.	VAMOS		Parece indicar que vai voltar ao início do texto e chama os alunos para acompanharem. Estabelece também a transição entre o final de uma atividade (reconhecimento de vocabulário) e a explicação e sinalização do texto.
2	Dois amigos se encontram no bar.	Aponta o início da frase no quadro.	<DOIS>! AMIG@ ENCONTRAR		Indica para os alunos a frase que está sinalizando, construindo a referência para os alunos.
3		Aponta a palavra <i>bar</i>	CERVEJA B-A-R JÓIA		A professora parece supor que os alunos não conheçam a palavra e aponta no quadro além de oferecer aos alunos dois sinais relativos a uma mesma palavra (bar – CERVEJA B-A-R)
4		Aponta no quadro a primeira fala do personagem.	DOIS COMEÇA DIÁLOGO CONVERSAR-ORALMENTE		Insere uma explicação para a passagem do enunciado narrativo para a fala dos personagens.
5	_ Oi T. Tudo bem com você?		<deslocamento direita> <O-I T>! (sinal do aluno) <JÓIA>?		A professora mantém o uso do sinal do aluno, referente ao vocativo em LP. Esse tipo de vocativo é típico de línguas orais e não é usado pelos surdos nas interações. No entanto, a prof. procura usar a Libras de forma mais clara, sinalizando a expressão <i>Tudo bem com você?</i> da forma mais comumente usada em Libras.
6	_ Oi R, tudo bem. E com você?		<deslocamento esquerda> VOCÊ R (sinal do aluno) <JÓIA>?		A professora mantém o uso do sinal do aluno, referente ao vocativo em LP.
7		A professora começa a apontar no quadro e, logo em seguida,	PERGUNTA RESPOSTA PERGUNTA RESPOSTA RELACIONAR		Ela insere uma explicação sobre a troca de turnos entre os personagens. Agora ela o utiliza para realçar a troca constante de turnos do diálogo.

		interrompe o apontar.			
8			<deslocamento direita> <JÓIA ÓTIMO> DOMINGO TEM		
9	_ Estou ótimo! Domingo tem jogo.	Aponta a palavra jogo e olha para os alunos.		T – FUTEBOL (outros alunos parecem sinalizar, mas a câmera não pega)	Nesta palavra em específico, a prof. pergunta aos alunos o sinal, verificando se compreenderam esta palavra no contexto.
10			FUTEBOL FUTEBOL [foram usados dois sinais diferentes]		Usa dois sinais possíveis, ambos referentes a futebol.
11	Vamos ao Mineirão assistir Cruzeiro e Atlético?		<deslocamento direita> IR MINEIRÃO ASSISTIR CRUZEIRO CONTRA ATLÉTICO		Insere um sinal que indica disputa, comumente usado pelos surdos para falar da disputa entre os times.
12	_ Que horas e onde encontramos lá?	Aponta no quadro.	<deslocamento esquerda> <ACEITAR>! <QUE-HORA LUGAR NÓS-DOIS ENCONTRAR>?		Insere um sinal – ACEITAR. Em Libras, os surdos, quando aceitam um convite, usam essa expressão, que pode ficar implícita em LP.
13	_ Ah! O jogo começa às 18 horas, mas vamos chegar antes, às 15:30 horas para aproveitarmos e comermos o delicioso feijão tropeiro	Aponta o início da fala do personagem no quadro.	<deslocamento direita> <QUAL>! FUTEBOL FUTEBOL COMEÇAR SEIS NOITE MAS CHEGAR ANTES MAIS-OU-MENOS TRÊS METADE <PORQUE APROVEITAR COMER FEIJÃO MISTURADO CARNE OVO TEM LÁ NOME FEIJÃO T-R-O-P-E-I-R-O EL@ GOSTOSO JÓIA>!		Usa um sinal para a expressão de interjeição, o que geralmente é realizado em Libras através da expressão facial. Usa os dois sinais relativos a futebol (negociados anteriormente). Mantém a estrutura da LP ao sinalizar parte por parte do período composto, inclusive a conjunção <i>mas</i> . Explica a palavra tropeiro como se o personagem o fizesse.

	que tem lá?				
14	_ Ok. Então nos encontramos às 15h30 horas lá no restaurante do Mineirão. Até domingo!	Aponta no quadro.	O-K COMBINAR ENCONTRAR TRÊS METADE TARDE LÁ RESTAURANTE TEM DENTRO MINEIRÃO AMANHÃ ENCONTRAR DOMINGO <JÓIA>?		A professora sinaliza a finalização do diálogo evitando manter a estrutura da LP. Por exemplo, interpreta a expressão “até domingo” como ENCONTRAR DOMINGO OU COMBINAR DOMINGO.
15	_Combinado, até domingo!		<deslocamento direita> OK COMBINAR DOMINGO JÓIA		
16			<ENTENDER>? ESPERAR TEATRO <VOCÊS-DOIS À-FRENTE>!		A professora encerra sua explicação e chama os alunos R e T para encenarem o diálogo à frente para a turma.

Podemos nos perguntar o que nos indicam alguns elementos da explicação e da sinalização feitas pela professora relativamente à leitura para o grupo. Primeiramente, é possível dizer da legitimação da Libras como língua para participar das atividades de leitura. Além disso, percebe-se que a professora, em alguns momentos, busca relacionar trechos de sua sinalização e trechos do texto escrito – construindo uma referência comum, como se ela dissesse “estou sinalizando essa parte”. Vemos isso quando ela aponta o início de trechos do texto ou palavras específicas (linhas 2, 3, 7, 9, 12, 13, 14), o que indica ao grupo que as duas línguas relacionam-se, uma explicando e interpretando a outra.

A professora também busca reforçar com os alunos a importância de compreenderem que está havendo um diálogo entre dois personagens. Para isso, ela utiliza de algumas estratégias, tais como apontar o início das falas do diálogo, inserir explicações ao longo da sinalização do texto, como vemos nas linhas 4 e 7, e usar o corpo para construir a referência dos personagens para que os alunos possam visualizar o diálogo. Nesta última estratégia, a professora recorre a um recurso da Libras bastante utilizado em narrativas, em que se estabelecem lados opostos no espaço em que são situados os personagens: o locutor assume o lugar no espaço quando sinaliza a fala de um dado personagem, mudando de lugar com a troca de turnos e posicionando-se novamente, o que configura processos anafóricos. Ferreira-Brito (1995) descreve esse recurso da Libras da seguinte forma:

[...] o enunciador usando seu próprio corpo como pronome para mais eficientemente mesclar a referência com a informação descritiva adjetiva e adverbial – é iniciada tipicamente com um pequeno deslocamento em direção à localização convencional de terceira pessoa como parte do espaço de realização de sinais (FERREIRA-BRITO, 1995, p.96).

Essa estratégia é utilizada pela professora em praticamente todas as trocas de turno do diálogo que está sendo lido pelo grupo, como podemos conferir nas linhas 5, 8, 11, 12, 13, 15; ela deixa de construir a referência apenas na penúltima troca de turno do diálogo, na linha 14.

Observa-se então que a professora demonstra domínio de um dos mecanismos narrativos da Libras, utilizando-o como forma de explicar aos alunos a mudança de turnos. No entanto, não há uma explicitação da professora que relacione esse

mecanismo às convenções da escrita que indicam troca de turnos, o que, de alguma forma, limita essa oportunidade de compreender os mecanismos de ambas as línguas em uso na sala de aula, já que tal relação fica implícita. Como discuti no capítulo 3, é muito importante que os alunos surdos possam relacionar e compreender os significados dos elementos linguísticos da Libras e da LP para construir seus conhecimentos linguísticos sobre a língua escrita.

Em relação à sinalização da professora e ao reconhecimento de vocabulário feito novamente com algumas palavras (bar, jogo), a professora opta por outra estratégia: oferece dois sinais referentes a uma mesma palavra, sugerindo aos alunos a possibilidade de se referir à mesma palavra com diferentes sinais. Em relação à expressão *Tudo bem com você?*, a professora tem consciência que, em Libras, geralmente usamos um único sinal acompanhado de expressão interrogativa, fazendo tal uso com os alunos. No entanto, novamente, não constrói a relação entre essa expressão em LP e a expressão em Libras, deixando-a implícita na explicação.

Há trechos em que a professora busca usar formas mais típicas da Libras: ela usa, por exemplo, o sinal denotativo de disputa, usado pelos surdos ao falar de um jogo; usa a expressão em Libras referente a “eu aceito”, que em LP está implícita; busca construir formas em Libras bem próximas do uso que fazem os surdos da LS. No entanto, ao mesmo tempo, percebo que essa situação de contato entre línguas na sala de aula é bem complexa. A professora usa, por exemplo, o vocativo, o que não é usado em diálogos em Libras, além de, em muitos trechos, manter a estrutura da LP.

Essas características da sinalização da professora apontam formas de lidar com as diferenças entre as duas línguas bem interessantes. Ora utilizam-se formas mais próximas da Libras; ora mesclam-se as formas de ambas as línguas. No entanto, percebe-se que, nesse momento da aula de leitura, busca-se ler não mais por meio da relação sinal-palavra, mas busca-se interpretar, compreender o que o texto diz e encontrar formas de dizer em Libras e explicar aos alunos.

Assim que termina de sinalizar a professora pede aos alunos R e T que também sinalizem o texto. Na seção seguinte, analiso como os alunos lidam com essa demanda de leitura do texto.

6.3.1.4 Encenando o diálogo para a turma

Ao terminar sua sinalização, a professora chama os dois alunos, personagens do diálogo, para sinalizarem o texto. Para chamar os alunos, ela diz em Libras: “TEATRO VOCÊS-DOIS [R e T] À-FRENTE”. Nesse momento, a professora estabelece outra forma de “ler” o texto, ela não diz “sinalizem o texto” ou “leiam o texto”, ela pede que os alunos façam “teatro”, ou seja, encenem o texto. Os alunos se levantam e vão ao espaço à frente do quadro, visíveis para toda a turma. A professora pergunta se todos estão vendo e pede que esperem até que eu posicionasse melhor a câmera. Em seguida, pede aos alunos que comecem, mas logo interrompe e reforça com os alunos que façam em Libras o que entenderam do texto. Os alunos reiniciam a sinalização. Observa-se que a professora busca sinalizar para os alunos as expectativas dela em relação à tarefa e ao uso da Libras: sinalizar e encenar o texto, mas os alunos ficam presos ao texto, olhando para o quadro, com constantes hesitações.

Interessante notar que frente à tarefa escolar de “encenar o texto”, os alunos lidam com seus conhecimentos de eventos anteriores, inclusive da sinalização e explicação que a professora havia acabado de fazer, em que essa utilizou o quadro como referência durante todo o tempo. Parece que a atividade para os alunos ficou ambígua, pouco clara relativamente às expectativas da professora.

Então, assim que os alunos terminam a primeira sinalização/ encenação do texto, a professora explica novamente aos alunos como devem fazer o “teatro”. Diferentemente da sinalização anterior dos alunos em suas carteiras, do estudo do vocabulário e da explicação da professora, agora o texto escrito não deve ser mais referência durante a sinalização, devendo os alunos focarem apenas no conteúdo e na encenação em Libras. O quadro 23 traz a transcrição da interação em que os participantes do grupo redefinem como a Libras deve ser usada em sala de aula: na primeira coluna, apresento a participação da professora; na segunda, a dos alunos; e na terceira, comentários sobre a definição do uso da Libras na atividade.

Como disse anteriormente, o processo de letramento é um processo dinâmico e os participantes da sala de aula definem e redefinem a compreensão do que é considerado

como participação nas ações letradas. Nesse momento na sala de aula, explicita-se aos alunos como a Libras deve ser usada para “ler” ou “se referir a um texto”, além de se definirem formas de participação na atividade, tal como a apresentação do texto.

QUADRO 23
Redefinindo o uso da Libras para ler o texto

	Professora	Alunos	Uso da Libras no grupo
1	[Os alunos terminam de sinalizar e, quando iam voltar a suas carteiras, a prof. diz] JÓIA ESPERAR [a prof. caminha em direção à frente da sala.]		A professora elogia os alunos em relação à sinalização deles.
2	AGORA	R e T se sentam	Distingue o momento que se seguirá do anterior.
3	[A prof. espera que a turma olhe para ela e acena chamando os alunos] VOCÊS-DOIS DE-NOVO DE-NOVO TEATRO <JÓIA>? MAS EU NÃO NÃO-QUERO CL<OLHAR-DIREITA-OLHAR-ESQUERDA> [à direita estava o quadro, à esquerda, a turma] CL<OLHAR-DIREITA-OLHAR-ESQUERDA> <NÃO>! LIBRAS SÓ PORQUE VOCÊS FAZER LIBRAS JUNTO PORTUGUÊS (movimento de corpo indicando hesitação) LIBRAS SÓ OK <NORMAL>!		Informa aos alunos que eles irão novamente fazer “teatro”, mas redefine com eles como a Libras deve ser usada e como os alunos devem se posicionar. Primeiramente, não quer que os alunos olhem para o quadro e interrompam a sinalização. Diz que devem usar somente a Libras e justifica dizendo que os dois usaram as duas línguas ao mesmo tempo. Reforça novamente que devem usar a Libras da forma mais natural.
4		G acena	
5	ESPERA [em direção a G] EXEMPLO NORMAL VOCÊS-DOIS AMIG@ ENCONTRAR CONVIDAR ASSISTIR FUTEBOL DOMINGO LUGAR MINEIRÃO HORA <OK>? NORMAL JÓIA?		Pede a G que espere e continua explicando. É uma situação em que dois amigos se encontram e faz uma síntese do que é dito no diálogo, reforçando que os alunos devem se preocupar com o conteúdo do texto e não com a forma da LP.
6		VOCÊS CL<UM-IR-EM-DIREÇÃO-A-OUTRO> <OI TUDO BEM>! VOCÊS FALTAR	G insiste que eles devem encenar o encontro, o cumprimento, etc., sugerindo como a atividade deve ser feita junto a seus colegas e à professora e indicando que, na primeira sinalização, os colegas não fizeram dessa forma.
7	OK NORMAL <JÓIA>? VEM		A prof. reforça que a sinalização deve ser o mais “natural” possível.
8		R e T se levantam e vão em direção ao quadro.	Os alunos atendem à solicitação da professora.

Primeiramente, observamos a professora definindo com os participantes como deve ser feita a apresentação (linha 3). Para isso, ela usa a expressão “TEATRO” para indicar aos alunos que eles devem encenar o texto. Anteriormente, da primeira vez que os alunos encenaram o texto, a professora também havia usado esse termo em Libras; mas agora ela reforça que os alunos, além de encenarem o diálogo, não devem interromper a sinalização para olhar para o quadro – ela afirma que não quer que eles olhem para o quadro e sinalizem e, em seguida, voltem a olhar (linha 3). Isso é aceito e ratificado pela aluna G que sugere que os alunos realmente “encenam” o texto, encontrando-se, cumprimentando-se, o que, para essa aluna, “faltou” na primeira apresentação (linha 6).

A professora ressalta também que não se devem misturar as duas línguas “LIBRAS SÓ PORQUE VOCÊS FAZER LIBRAS JUNTO PORTUGUÊS LIBRAS SÓ OK <NORMAL>!”. Ao dizer isso, a professora assume que há duas formas de utilizar a Libras: “junto” com o português ou somente a Libras. É a primeira vez, durante o período de observação que a professora se refere ao uso da mescla entre Libras e LP. Porém ela não explicita para os alunos o que seriam “LIBRAS JUNTO PORTUGUÊS” e “LIBRAS SÓ”.

Esses diferentes usos da Libras exigem dos participantes uma competência comunicativa específica para participação na sala de aula, em diferentes eventos. Baseando-se em Bloome (1989), podemos notar que, nesta sala de aula, são estabelecidas diferentes formas de usar a linguagem ao longo dos eventos. Se antes deveriam estabelecer a simples relação sinal-palavra, lendo (olhando) para o texto; agora os alunos precisam mudar esse uso e buscar sinalizar o “mais natural”, esquecendo-se da LP. Porém, as experiências anteriores dos alunos nesta aula e outras experiências escolares os levam a inferir que um texto deve ser lido e sinalizado de acordo com a LP, que esse é o comportamento considerado apropriado pela escola e que será bem avaliado pela professora. No entanto, o grupo estabelece para eles uma nova forma de usar a linguagem para se referir a um texto em LP: usar “somente a Libras”. A professora não esclarece o que é usar “somente a Libras” e usar a Libras “junto com o português”; apenas enfatiza o fato de os alunos não olharem para o texto. Enquanto isso, G sugere aos colegas que “encenam” o texto, representando o encontro dos personagens, o cumprimento, etc.

Segue abaixo o quadro 24, em que apresento a transcrição da encenação dos dois alunos, após a redefinição de como a Libras deveria ser usada. Na primeira coluna, apresento o texto em LP; na segunda, a sinalização de R; na terceira, a sinalização de T.

QUADRO 24
Sinalizando e encenando o texto

Texto	Participação de R	Participação de T
Dois amigos se encontram no bar.	(Os dois alunos de cantos opostos da sala se aproximam um do outro no espaço à frente, próximo ao quadro, cumprimentam com toque de mãos típico dos adolescentes.)	
_ Oi T. Tudo bem com você?	<VOCÊ JÓIA B-E-M>?	
_ Oi R, tudo bem. E com você?		TUDO B-E-M <VOCÊ>?
_ Estou ótimo! Domingo tem jogo. Vamos ao Mineirão assistir Cruzeiro e Atlético?	<ÓTIMO>! IR COMBINAR MINEIRÃO ASSISTIR ATLÉTICO CRUZEIRO	
_ Que horas e onde encontramos lá?		ACEITAR <ACEITAR>! <QUE-HORAS>?
_ Ah! O jogo começa às 18 horas, mas vamos chegar antes, às 15:30 horas para aproveitarmos e comermos o delicioso feijão tropeiro que tem lá?	QUE-HORAS LUGAR LÁ HORAS CHEGAR LÁ COMEÇAR LÁ MINEIRÃO SEIS HORAS COMEÇAR JOGO (sinal incompreensível?) CHEGAR ANTES TRÊS METADE APROVEITAR ENCONTRAR COMER COISAS FEIJÃO MISTURAR ENCONTRAR APROVEITAR	
_ Ok. Então nos encontramos às 15h30 horas lá no restaurante do Mineirão. Até domingo!		OK OK TRÊS METADE RESTAURANTE APROVEITAR RESTAURANTE OK
_ Combinado, até domingo!	OK COMBINAR DOMINGO ATÉ DOMINGO DOMINGO OK	
		<OK>! (faz um gesto de estralar os dedos em sinal de empolgação)
	(faz um gesto de estralar os dedos em sinal de empolgação) JÓIA	

No uso da Libras, também podemos notar algumas diferenças em relação às sinalizações anteriores. Os alunos, por exemplo, não usam mais os vocativos, que não são usados em diálogos em Libras e procuram sinalizar de uma forma mais espontânea. Também não sinalizam os verbos de ligação, entre outros. Além de se apropriarem de alguns usos feitos pela professora como, por exemplo, incluem o item da Libras referente a “aceitar um convite” na frase em que o personagem diz que “aceita” ir ao Mineirão com o amigo. No entanto, em relação, por exemplo, à expressão “Tudo bem com você?”, os alunos sinalizam da forma mais comum em Libras e reforçam com a datilologia em LP da palavra “bem”, “mesclando” as duas línguas.

Ou seja, os alunos, na realização do trabalho acadêmico (cf. BLOOME, 1989) cumprem com o papel designado a eles de sinalizar e encenar o texto, buscando inclusive se apropriar de usos que consideram que a professora avaliará como corretos. No entanto, em alguns momentos da sinalização, parece não terem compreendido ainda o que é sinalizar somente Libras (sem português).

6.3.1.5 Usando a Libras para ler o texto de diferentes formas

Ao comparar a sinalização final (quadro 24) e inicial (quadro 20) dos alunos, percebemos também que, nesse segundo momento, a forma de sinalização utilizada modifica-se em alguns aspectos estruturais, como podemos ver no quadro 25.

Observa-se, nesse quadro, que o uso da Libras pelos alunos se modifica bastante desde a primeira sinalização do texto por R e T em suas carteiras até a sinalização e encenação do texto para toda a turma, depois das explicações da professora e da interação sobre o texto.

Podemos então considerar que, nesta sala, as práticas de leitura são iniciadas pelos alunos através da leitura e/ ou sinalização do texto. Além disso, pode-se notar na ação da professora ao se antecipar perguntando ao grupo palavras que possivelmente eles não conheçam, a preocupação com o conhecimento do vocabulário. Essa preocupação inicial com o vocabulário parte também dos alunos que, antes da explicação da professora, em outros eventos nesta sala, perguntam a ela o sinal referente a uma dada

palavra. Sendo assim, pode-se dizer que, neste grupo, outra prática comum é o reconhecimento inicial do vocabulário que, muitas vezes, aponta para o uso flagrante do português sinalizado e para a falta de familiaridade com a estrutura da LP. Assim, neste momento da leitura do texto, a competência comunicativa para se participar do evento é a simples relação sinal-palavra.

QUADRO 25
Diferenças linguísticas entre Libras e LP

LP escrita	Forma mais comum em LS	R e T sinalização inicial espaço interacional – aluno e aluno em suas carteiras	R e T sinalização final espaço interacional – alunos e turma no espaço à frente do quadro
Troca de turnos marcada pelo uso de travessão e pelo espaçamento e troca de linhas.	Troca de turnos marcada através de várias estratégias – movimento do corpo no espaço, uso de verbos <i>dicendi</i> , etc.	Troca de turnos marcada no espaço, verbos com flexão (<i>dicendi</i>) e uso de expressões faciais.	Os alunos encenam a troca de turnos.
Forma de registro das horas em formato 24 horas, marcado com dois-pontos e com o item lexical horas.	Indicação de horas em formato 12 horas, com incorporação do movimento, sem necessidade de se usar o item lexical “HORAS”.	Os alunos realizam o sinal referente ao numeral e ao item lexical correlato de horas.	Os alunos realizam com incorporação em <i>TRÊS</i> (no qual é possível a incorporação).
“Tudo bem com você?” – expressões de saudação-classificadas como expressões fixas e semi-fixas.	Toda essa expressão pode ser realizada em Libras através do sinal (“JÓIA”), direcionado ao interlocutor e com expressão facial interrogativa.	O aluno não consegue lidar com o fato de tais expressões não poderem ser sinalizadas palavra por palavra e sinaliza usando português sinalizado, inclusive realizando um sinal relativo a “estar junto” para a preposição “com” que, neste caso, não traz essa carga semântica.	Já não realizam mais a preposição <i>com</i> e tentam se aproximar da estrutura da Libras, usando as duas formas - o português sinalizado e a forma mais comum em Libras.
Uso do vocativo é comum nas línguas orais.	Nas línguas de sinais, pela modalidade, não se usam vocativos.	O aluno sinaliza o vocativo usando o sinal de identificação pessoal do colega.	Os alunos não utilizam mais o vocativo.
Uso de verbos de ligação como na expressão “Eu estou ótimo”.	Na Libras, não há verbos de ligação.	O aluno oscila entre não atribuir um sinal ao verbo “estar” num primeiro momento e em atribuir um sinal que seria relativo a estar, no sentido de permanecer num lugar.	Os alunos não usam mais o verbo em Libras para se referir ao verbo de ligação em LP.
“Que horas?” – usa-se o pronome interrogativo “que” na pergunta.	Em Libras, a pergunta se faz pelo uso do sinal “HORAS” simultaneamente à expressão facial de interrogação.	O aluno mantém a estrutura da LP realizando dois sinais “O-QUE HORAS”.	Os alunos realizam o sinal e a expressão facial adequadamente.
Palavras desconhecidas explicadas pela professora.		Os alunos saltam as palavras desconhecidas.	O alunos incorporam as novas palavras aprendidas nessa sinalização sem usar datilologia.
Ordem dos constituintes na oração ligada a uma sintaxe mais linear.	Ordem dos constituintes na oração estabelecida por mecanismos no espaço, expressões faciais, etc.	Segue praticamente a mesma ordem dos constituintes em LP.	Segue menos a ordem dos constituintes da LP, aproximando-se mais da Libras (não olham para o quadro).

Apenas num segundo momento, aparece no grupo a preocupação com a sinalização do texto em Libras, como ocorreu na aula acima transcrita, na qual a professora oferece uma sinalização/ explicação do texto, e dois alunos, ao sinalizarem o texto olhando para o quadro e de forma “artificial”, são chamados pela professora para sinalizarem sem usar LP e pela colega, que sugere que os colegas encenem um encontro e comecem a conversar naturalmente em Libras. Podemos então pensar a leitura nesta turma como algo que parte do reconhecimento vocabular em direção à construção de um texto em Libras, eventos diferenciados que exigem dos participantes competências comunicativas diferenciadas ou redefinição de como se deve usar a Libras para ler-sinalizar os textos.

Constatamos que há diferenças na sinalização final do texto, que podemos relacionar a vários fatores, tais como: a mudança do espaço interacional; a explicação da professora (apropriação de novas palavras, tradução da expressão *Tudo bem com você?*, etc.); a definição de um uso “natural” da Libras; o fato de os alunos não estarem mais olhando-lendo o texto no quadro enquanto sinalizam; entre outros.

Com essa comparação, podemos refletir sobre o que é ser leitor para esse grupo e como organizam as práticas de leitura. Observa-se que a leitura vai-se construindo num processo em várias etapas propostas na aula que vai, desde o registro no quadro até a sinalização final do texto, em algumas aulas.

O processo de reconhecimento do vocabulário é importante para o grupo e a busca por um sinal correspondente é um padrão que se observa nas aulas, o que se observa mais intensamente na leitura-sinalização inicial do texto (alunos em suas carteiras) e no reconhecimento inicial de vocabulário proposto pela professora (ou por alunos, no caso de outras aulas). À medida que a aula de leitura se desenrola, a relação Libras e LP tende a tornar-se mais complexa.

Da correspondência biunívoca sinal-palavra, os participantes avançam buscando usar elementos linguísticos da Libras, como o faz a professora ao usar o cumprimento mais comum em Libras para se referir à expressão *Tudo bem com você?*; ou como fazem os alunos e a professora que, ao sinalizarem o texto, utilizam a incorporação na indicação de horas. Assim, ser leitor para os participantes dessa sala de aula significa saber sinalizar o texto de diferentes formas em diferentes atividades propostas pela professora

e pelo grupo, apresentando competência comunicativa para fazer então diferentes usos da Libras ou de sua mescla com a LP.

No entanto, o “conflito” na escolha linguística dos participantes mostra-se claramente, por exemplo, ao utilizarem, para a expressão de cumprimento, tanto o português sinalizado como a forma do cumprimento mais comum em Libras. Parece que os alunos, por estarem cumprindo uma atividade escolar, entendem que devem se apropriar da forma utilizada pela professora, mas ainda não compreenderam que tal forma se refere à expressão inteira, usando a forma do português sinalizado “TUDO B-E-M” até mesmo quando não estão olhando o texto no quadro. Além disso, as escolhas linguísticas dos participantes, inclusive da professora, não são explicitadas, o que dificulta, para os participantes, compreender mais claramente algumas características de uma língua e as da outra.

6.3.2 Lendo uma “biografia”

Depois de analisar os eventos anteriores de leitura de um texto didático (diálogo), comecei a questionar como os participantes conseguiriam lidar com as duas línguas – Libras e LP, durante a leitura de um texto autêntico em LP. Como os outros textos autênticos trabalhados inicialmente (notícias de jornal – textos 2, 3, 4, 5 do quadro 18) foram lidos pelo grupo antes do início das filmagens, o que inviabilizou a transcrição mais detalhada e a microanálise dos eventos, e o trabalho com textos poéticos (textos 6 e 8 do quadro 18) trouxe bastantes dificuldades para o grupo, privilegiei então a análise das interações da aula do dia 17 de março, aula em que os participantes liam um texto sobre a biografia de Cecília Meireles (texto 7 dos quadros 17 e 18). Antes de se analisarem alguns eventos dessa aula, transcreve-se abaixo o texto lido.

Biografia – Cecília Meireles

Cecília Meireles nasceu em 7 de novembro de 1901, no Rio de Janeiro.

Sua poesia é conhecida no Brasil e em outros países.

Ela morreu em 1964. Neste ano foi inaugurada na cidade de Valparaíso, no Chile, a biblioteca com seu nome: Biblioteca Cecília Meireles.

Também no Rio de Janeiro tem uma sala de espetáculos com seu nome.

Ela escreveu uma poesia muito famosa: “Ou Isto ou Aquilo”.

Fonte: Jornal Estado de Minas – Caderno Groelândia.

Apresento também uma sinopse da aula com a numeração dos itens conforme a sequência indicada no quadro 17.

A professora, na aula anterior, havia dado um “para casa”. Então, primeiramente, a professora olha os cadernos dos alunos; em seguida, faz a correção do “para casa”. Depois de terminar a correção, (1) a professora passa no quadro o texto sobre a vida de Cecília Meireles, (2) e os alunos copiam. (3) Ao terminarem, alguns alunos sinalizam e interagem entre si, falando sobre o texto e sinalizando-o. (4) A professora então chama R para sinalizar o texto para toda a turma. (5) Em seguida, vai explicando o texto e parando em alguns trechos.

6.3.2.1 Lendo e sinalizando a biografia

No momento após a cópia do texto quando alguns alunos sinalizavam-no em suas carteiras, e a professora estava envolvida em outras atividades, ocorrem várias formas de sinalização e de interação entre os alunos. Inicialmente R, G e D sinalizam o texto individualmente. Observando, por exemplo, a sinalização que R faz do texto, duas vezes em sua carteira sozinho, observamos que o aluno vai progressivamente se aproximando do texto. Pode-se dizer que, assim como no evento anterior em que R e T sinalizam o texto, mas antes R se prepara para sinalizar para o colega, aqui também há uma preparação.

Observa-se na primeira sinalização em que R faz na carteira, sem interagir diretamente com outros colegas, que ele salta vários trechos ou faz sinais incompreensíveis referentes a outros trechos. Nesse momento, parece que R salta também palavras conhecidas (como “nasceu”, “cidade”, entre outras). Durante essa primeira leitura-sinalização, R mantém a expressão facial mais neutra.

Na segunda sinalização, que ainda faz sozinho na carteira, já sinaliza de forma mais compreensível a quem assiste, a articulação dos sinais é mais clara e os movimentos mais longos, comparativamente à sinalização anterior feita por ele. R, antes de começar, informa a D, virando-se para trás, que está lendo para entender e memorizar. A preocupação em memorizar é uma constante para R que sempre informa, seja para os colegas, seja para a professora: “estou lendo e memorizando”.

G também demonstra a preocupação de sinalizar “para si” o texto antes de sinalizar para outro colega. Observamos tanto em R como em G uma preocupação em se engajar nessa forma de leitura do texto como algo que os marca como “bons leitores”: saber sinalizar o texto marca a realização de uma atividade escolar nesse grupo e é algo admirado pelos colegas, que sempre “assistem” uns aos outros. D sinaliza de forma mais discreta, somente alguns trechos do texto.

Como se disse anteriormente, sinalizar o texto, seja de forma mais visível a todos ou de forma mais discreta, é uma forma de marcar a participação na aula de leitura, constituindo o que Bloome (1987) nomeia como “procedural display”. Além disso, a sinalização mais individual parece ser uma “resposta” ao que vai acontecer, como afirmam Bloome e Bailey (1992) em relação à historicidade dos eventos, já que em várias aulas a professora chama alguns alunos, especialmente R, para sinalizar o texto para toda a turma ou, em outros momentos, os próprios alunos iniciam interações com seus colegas. Conforme aponta Bloome (1987), ao tratar da natureza social da leitura, percebe-se aí como esse grupo constrói formas específicas de interagir com os textos escritos.

Depois de sinalizarem individualmente o texto, alguns alunos começam a interagir. Em certo ponto da aula, R se vira e inicia uma interação direta com G, falando que está tentando memorizar algo, G o interrompe e começa a sinalizar o texto. Vejamos a transcrição desse evento no quadro 26, em que apresento: na primeira coluna, as iniciais dos participantes; na segunda coluna, a sinalização desses participantes; na terceira, observações sobre a leitura dos alunos.

Esse evento aponta algumas características da construção da leitura pelo grupo. Como se vê, a Libras é a língua por meio da qual os alunos interagem com o texto, num primeiro momento, e interagem também com os colegas sobre o texto num segundo momento. No evento transcrito, podemos observar isso no momento em que os alunos resolvem sinalizar o texto uns para os outros.

QUADRO 26
Lendo e sinalizando a biografia

Aluno	Interações entre R e G	Observações
R	EU IDEIA ENTENDER MEMORIZAR ESQUECER [aponta o quadro] C-E [olha para o quadro] C-I-L-I-A M [olha para o quadro] (datilologia ininteligível)	G informa às colegas (G e D) que está tentando memorizar algo (não fica claro se é o nome da autora ou as informações do texto em si), pois não sabemos se ao soletrar manualmente o nome da escritora, ele estava simplesmente soletrando o nome para memorizar ou já estava iniciando a sinalização do texto todo. R se confunde com a grafia do nome de Cecília Meireles e olha para o quadro conferindo o nome.
G	[G acena chamando R, que olhava para o quadro, e começa a sinalizar] MULHER NASCER SETE D-E NOVEMBRO UM NOVE ZERO UM RIO-DE-JANEIRO POESIA CONHECER BRASIL OUTR@ PAÍS EL@ MORRER UM NOVE ANO CIDADE V-A-L-P-A-R-I-O PONTO O MULHER EL@ BIBLIOTECA TER PASTA NOME [aponta a palma da mão construindo a referência] C-L-C-I-L-I-A NOME DEL@ [olha para R, que parece dizer algo e balança a cabeça afirmativamente] ESPERAR TAMBÉM RIO-DE-JANEIRO UM SALA TER NOME [aponta a palma da mão usando como referência] EL@ ESCREVER UM POESIA FAMOSA I-S-T-O O-U-P (datilologia incompreensível)	G interrompe R em sua soletração, tomando o turno, e inicia a sinalização do texto. Busca sinalizar sem olhar o texto no quadro, mantendo o olhar nos colegas. A sinalização é feita na ordem dos constituintes da oração em LP e, em alguns momentos, G faz em datilologia elementos gramaticais inexistentes em Libras (“de”, “um” - artigo indefinido). Alguns trechos do texto não são sinalizados.
R	PORQUE [sobrepondo-se ao final da datilologia de G] LÁ [aponta quadro] INVENTAR ESCREVER OLHAR ESCREVER OLHAR O-U-I TÍTULO LÁ INVENTAR O-U I-S-T-O O-U A-Q-U-I-L-O INVENTAR LÁ INVENTAR LÁ [levanta a mão em direção à professora, se oferecendo para sinalizar o texto. Menos de um minuto depois, a professora se levanta pergunta aos alunos sobre o título e explica. Em seguida, pergunta se leram e R novamente se oferece para sinalizar; ela então aceita.]	R parece complementar a sinalização de G, informando que “ESCREVER” teria o sentido de “inventar” e que “Ou Isto ou Aquilo” seria o título da poesia.

R informa inicialmente que está lendo e tentando memorizar e então começa a soletrar manualmente o nome de Cecília Meireles. Como R estava hesitando na soletração, G toma o turno e já inicia sua sinalização do texto, sem fazer o título com o nome de Cecília, cuja soletração causou certa dificuldade para os alunos. Como se pode observar no evento transcrito no quadro, quando G começa a sinalizar, os participantes ratificam sua participação observando-a. R, que foi interrompido pela colega não volta a sinalizar para olhar a colega; D também a observa.

Ao analisar a sinalização de G do texto, abordam-se dois aspectos relacionados: a sinalização como participação na aula de leitura, observando-se a leitura como processo social que se constrói num determinado grupo, estruturando a relação entre os participantes (BLOOME; GREEN, 1982; BLOOME, 1987); e essa sinalização no que tange ao uso das duas línguas na sala de aula – a Libras e a LP.

Primeiramente, como já se disse ao analisar os eventos anteriores, sinalizar o texto após copiá-lo do quadro é uma forma de marcar a participação na aula de leitura e ainda é um momento que os alunos têm de compartilhar sua leitura sem a interferência direta da professora. Nesse momento da aula, em contraste, por exemplo, com o momento de a professora explicar o texto ou de um aluno sinalizar para a turma, os surdos podem interagir entre si e sinalizar o texto, sem que a professora corrija ou interrompa a sinalização. Como forma de marcar a participação, pode-se compreender, pelo relato da professora que afirma que o “hábito” de sinalizar o texto depois da cópia fora estimulado por ela em outros anos aponta a constituição da história do grupo, que vai construindo formas de interagir com o texto escrito. Além disso, em termos de “mostrar a realização da tarefa”, sinalizar é uma forma de tornar visível a leitura do texto, como disse na análise dos eventos anteriores.

Durante a interação entre os alunos, enquanto G sinalizava, R interfere, mas ela pede que espere até ela terminar, quer sinalizar todo o texto. Esse parece ser um padrão no momento da sinalização entre os alunos; no evento analisado anteriormente (*Lendo diálogos* – quadro 20), T interrompe R, mas este demonstra querer dar continuidade a sua sinalização.

Na sinalização transcrita no quadro 26, G não olha para o quadro e busca sinalizar todo o texto mantendo o olhar em seus colegas, “mostrando” que decorou o texto. Um elemento que parece importante para os alunos no processo de leitura é a memorização do texto, já que essa memorização os habilita a sinalizá-lo de forma mais fluente, o que fica mais claro quando esses alunos vão sinalizar o texto à frente, para toda a turma. Geralmente, quando os alunos sinalizam em suas carteiras, usam o texto do quadro como referência; desta vez, G não o faz, demonstrando sua habilidade de memorizar o texto.

Porém, ao comparar a sinalização da aluna com o texto em LP, observa-se que ela “salta” ou “esquece” alguns trechos, além de buscar estratégias para falar de informações mais específicas que não foram decoradas. Inicialmente, por exemplo, ao invés de soletrar manualmente o nome de Cecília Meireles, ela usa o substantivo da Libras “MULHER” – esse é um uso comum entre os surdos quando querem evitar a repetição da datilologia do nome de uma pessoa que não tenha um sinal (como se dissessem “ELA”); recorre também a essa estratégia ao falar do ano da morte da autora – ela inicia a indicação do numeral, mas hesita e sinaliza “ANO”, como se dissesse “*Ela morreu em 19..., ano.*”. No entanto, há trechos do texto não sinalizados ou sinalizados de uma dada forma que indicam algumas dificuldades de compreensão do texto. Por exemplo: G salta o trecho referente à inauguração da biblioteca, ou por esquecimento (já que não estava olhando para o texto) ou por não conhecer o vocábulo “inaugurada”. Além disso, apresenta algumas dificuldades em compreender o trecho do texto “Sua poesia é conhecida no Brasil e em outros países”, sinalizando de uma forma incompreensível em Libras. Mais adiante, discutem-se mais detidamente alguns trechos desse texto comparando-os à Libras.

Observa-se que, apesar de não “olhar” o texto escrito, G ainda recorre constantemente ao português sinalizado como ocorre na leitura da expressão “7 de novembro”, em que faz em alfabeto manual a preposição “de”, sendo que em Libras, dizemos o dia seguido do mês – “SETE NOVEMBRO”. Usa também o numeral “UM” em Libras para se referir ao artigo “uma” das expressões “uma sala” e “uma poesia”. A sinalização desses itens gramaticais da LP que não existem em LS aponta o uso flagrante do português sinalizado pelos alunos no momento da sinalização, o que é aceito pelo grupo que não interfere na sinalização. Segundo Lodi, Harrison e Campos (2002), uma das estratégias

utilizadas na leitura de textos por surdos é a inserção de sinais para elementos gramaticais que não existem na Libras. Essas estratégias, segundo essas autoras, quando utilizadas com os alunos no ensino de LP, tem como pressuposto a ideia de que a LS é uma língua incompleta, que não daria conta de expressar os sentidos veiculados na LO por seus próprios mecanismos linguísticos. Assim, é necessário inserir sinais ou datilologia para representar os elementos gramaticais da LP.

Apesar de a professora da turma não recorrer a essa estratégia, podemos compreender que G, em outros momentos de sua escolarização, pode ter tido professores que faziam uso desse tipo de estratégia na leitura de textos, o que era bastante comum no período da Comunicação Total e ainda é comum em escolas oralistas que hoje admitem o uso da Libras no processo de aprendizagem da LP. Na verdade, a estratégia dessa aluna diz das oportunidades de aprendizagem que teve durante sua escolarização, já que geralmente, nas escolas não há muitas oportunidades para os alunos surdos refletirem sobre esses elementos gramaticais da LP e compreenderem seu funcionamento. Observa-se ainda nesse evento que o uso do português sinalizado e a falta de sentido de certas frases sinalizadas na ordem da LP são aceitos pelos colegas que assistem a G sem interferir relativamente a esses pontos.

Quando G está terminando de sinalizar o texto e não completa adequadamente a soletração digital do título do poema, R toma o turno e explica que Cecília Meireles “inventou, criou” o poema e faz em datilologia o título do poema, destacando também que a expressão *Ou Isto ou Aquilo* seria o título do poema, complementando assim a sinalização de G. A participação de R coloca em jogo um novo significado para o verbo “escrever” na frase do texto *Ela escreveu uma poesia muito famosa: Ou Isto ou Aquilo*. R complementa que a autora não simplesmente escreveu, grafou o texto, mas inventou, criou esse texto. Em Libras, o sinal “ESCREVER” pode dar a ideia de grafar; R ressalta então que ela criou o poema, expandindo o significado desse verbo por meio de outro sinal da Libras.

Estabelecendo a relação entre esse evento e eventos anteriores e observando a historicidade desses eventos (cf. BLOOME; BAILEY, 1992) compreende-se melhor como R se apropria de explicações anteriores da professora. Na primeira aula sobre “poesia” (11/03), ao explicar o poema “Menino Azul”, a professora pergunta aos alunos

quem havia escrito o poema, D e R respondem que foi que Cecília Meireles, então a professora completa: “JÓIA JÓIA JÓIA [direcionando os sinais aos alunos que responderam] AQUI [dêixis referente ao nome registrado no quadro] ESCREVER INVENTAR POESIA EL@ [dêixis referente ao nome registrado no quadro]”. R compreende então que a autora “inventa ou cria” os poemas e, se apropriando desse novo significado para a palavra “escrever”, o utiliza nesse momento da interação com seus colegas e, mais tarde, em sua sinalização para a turma.

Esse evento torna-se bastante interessante ao analisar essa interação entre os alunos em que eles sinalizam uns para os outros o que compreenderam. Esse compartilhar e construir sentidos pelo grupo por meio da Libras é bastante importante no caso dos surdos, como nos aponta Lodi (2006) ao considerar a Libras como lócus da construção dos sentidos na leitura de textos. O momento da sinalização inicial do texto oferece aos alunos essa oportunidade, já que em outros momentos da aula essa forma de interação direta entre os alunos quase não existe.

Já se percebem algumas diferenças existentes entre essa “leitura inicial” mediada pela Libras em diferentes espaços interacionais. A interação estudante-texto parece ser uma forma de se engajar na leitura e construir uma primeira aproximação com o texto. Já a “leitura” mediada pela sinalização feita para o colega apresenta outros elementos que nos dizem da preocupação de tornar o texto acessível ao outro: é o texto e sua sinalização mediando a interação aluno-aluno.

Já que nessa turma, o processo de leitura vai-se construindo em diferentes etapas, em que a relação entre as línguas torna-se diferenciada, passo agora à análise de dois outros eventos dessa mesma aula: a sinalização do texto pelo aluno R para toda a turma e a explicação do texto pela professora.

6.3.2.2 Sinalizando a biografia para a turma

Neste dia, R se oferece para sinalizar o texto primeiramente assim que percebe que a professora se levantou de sua mesa e foi em direção ao quadro. Antes de deixar que o aluno sinalize o texto, a professora pergunta os alunos o que seriam as palavras

biografia e *Cecília Meireles*. Pergunta aos alunos se leram e se está tudo bem, então R se oferece novamente para sinalizar o texto. Ela confirma com o aluno se ele realmente tinha lido e ratifica sua participação. A professora sempre pergunta aos alunos se leram o texto, considerando essa tarefa como uma atividade preparatória para participar do restante da aula. Inicialmente, a professora diz ao aluno para que ele “explique” o texto. As interações ocorridas nesse momento foram transcritas no quadro 27, apresentado abaixo.

Como se pode observar nas linhas de 1 a 6 no quadro, inicialmente, a professora faz um breve reconhecimento de vocabulário do título com os alunos. Excepcionalmente neste dia, a professora havia dado no “para casa” a consulta de duas palavras, antes da leitura, que ocorreriam no texto. Segue o “para casa”:

Para Casa

1) Procure no dicionário o significado das palavras:

a) biografia b) bibliografia c) biblioteca

2) Escreva frases com as palavras:

a) montanhas

b) passei

c) animal

d) poesia

Como se vê na questão nº 1 do “para casa”, os alunos haviam consultado no dicionário as palavras “biografia” e “biblioteca” e, antes da leitura do texto, o grupo havia corrigido o “para casa”. Logo, antes de a palavra “biografia” aparecer no texto lido, o grupo já conhecia seu significado. A professora parece apenas verificar com os alunos a compreensão dessa palavra e do nome “Cecília Meireles”.

Em seguida, confirma com os alunos se leram e compreenderam o texto (linha 7) e aceita que R o sinalize, chamando-o para “explicar” o texto (linha 8). Até este dia, a professora, ao chamar os alunos para sinalizar o texto à frente, ainda não havia usado o sinal “EXPLICAR”, sendo que R parece ficar em dúvida sobre a forma como deve sinalizar o texto. R então inicia mostrando no quadro o nome de Cecília e sinaliza que esse era seu nome.

QUADRO 27
Sinalizando a biografia para a turma

Lin ha	Texto	Professora	Alunos	Observações
1	Biografia	[A professora aponta para a palavra] <O-QUE>?		A professora pergunta o que seria a palavra “biografia”. Desta vez, não pergunta o sinal, mas o significado da palavra.
2			R – VIDA PESSOA ACONTECER (sinal incompreensível)	R responde que seria o que aconteceu na vida de uma pessoa.
3		[balança a cabeça afirmativamente] VIDA PESSOA NOME VIDA PESSOA		A professora confirma a resposta de R e explica a palavra dizendo que seria a vida de uma pessoa. Ao acrescentar o sinal NOME não fica claro se ela estava querendo dizer “NOME” no sentido de vocábulo em LP, já que alguns surdos usam o sinal “NOME” nesse sentido.
4	Cecília Meireles	[aponta o nome Cecília] POESIA		
5			D – MULHER [sobrepondo-se à fala da prof.]	D reconhece que a expressão era o nome da mulher
6		JÓIA MULHER POESIA JÓIA		A professora confirma a resposta de D e acrescenta a palavra poesia, provavelmente querendo indicar que Cecília era poetisa.
7		LER JÓIA	[Imediatamente R levanta o dedo em indicação à prof. de que quer apresentar o texto.]	A professora confirma com os alunos se leram o texto e se compreenderam, e R se oferece para sinalizar.
8		JÁ? VIR [em direção ao quadro] EXPLICAR	[R se levanta indo em direção ao quadro.]	A professora informa ao aluno o que ele deve fazer. Ele deve “explicar” o texto.
9	Biografia – Cecília Meireles		C MULHER NOME [aponta o quadro e olha para a professora] C VIDA DEL@ [em direção ao quadro] ACONTECER	Parece fazer uma introdução ao texto. Apresenta a preocupação de informar à turma que as palavras <i>Cecília Meireles</i> referiam-se ao nome da mulher. E ainda diz que vai falar

				da vida dela. Dessa forma, ele lê o título para seus colegas.
10		JÓIA [e levanta a mão num gesto indicativo de que não iria interferir.]		A professora indica ao aluno que pode sinalizar utilizando o quadro.
11	Cecília Meireles nasceu em 7 de novembro de 1901, no Rio de Janeiro. Sua poesia é conhecida no Brasil e em outros países. Ela morreu em 1964.		C-E-C-I-L-I-A M-E-I-E-L NASCER SETE NOVEMBRO LÁ RIO-DE-JANEIRO [hesitação seguida de sinal incompreensível] <BOM CONHECER POESIA>! [hesitação] BRASIL PAÍS OUTRO CONHECER BOM EL@ MORRER UM NOVE SEIS QUATRO (sinal incompreensível, possivelmente para Chile) <CERTO>? [em direção à prof.] C-H-I-L-E	<ul style="list-style-type: none"> - Como não está lendo o texto (está sinalizando de costas para o quadro), não indica o ano do nascimento. - Associa ao sinal relativo a “CONHECER” o sinal “BOM”, o que não fica claro em sua sinalização. - Confere com a professora sobre o sinal que utilizaria para “Chile”, sendo que não é o mesmo que a professora utiliza.
12		CHILE		A prof. então oferece a R o sinal que utiliza para referir-se a “Chile”.
13	Neste ano foi inaugurado na cidade de Valparaíso, no Chile, a biblioteca com seu nome: Biblioteca Cecília Meireles. Também no Rio de Janeiro tem uma sala de espetáculos com seu nome. Ela escreveu uma poesia muito famosa: “Ou Isto ou aquilo”.		CHILE LÁ CIDADE V-E-L-P-I [faz um gesto indicando impaciência e vira-se, procura a palavra no quadro, aponta e olhando, faz em datilologia] V-A-L-P-A-R-A-I-S-O [começa a fazer o sinal de Chile que estava usando] CIDADE LÁ MORRER COLOCAR BIBLIOTECA COLOCAR NOME C-C-L-A NOME MULHER COLOCAR INVENTAR ESCREVER O-U I-S-T-O O-U A-Q-U-I-L-O MUITO FAMOSO [aponta o quadro] [R retorna à carteira.]	<ul style="list-style-type: none"> - Ele se apropria do sinal oferecido pela professora e continua sua sinalização. - Demonstra não ter decorado o nome da cidade e vira-se para ler no quadro (o que é aceito pelo grupo). - Usa o sinal COLOCAR para indicar o nome da biblioteca. - Substitui a datilologia do nome <i>Cecília</i> pela explicação NOME MULHER - Suprime a informação sobre o fato de no Rio haver também uma sala com o nome da autora. - Não informa que <i>Ou Isto ou Aquilo</i> é um poema.
14		<JÓIA>! [acena chamando R] <CONFUSO POUQUINHO CONFUSO POUQUINHO>!		A professora elogia a sinalização de R, mas informa que em alguns pontos ficou um pouco confusa.

Ao utilizar o quadro, R olha para a professora buscando aprovação sobre essa forma de sinalizar, então a professora responde que está tudo bem e que não vai interferir (linha 10). Na verdade, o aluno confirmava se tinha que sinalizar independente do quadro (contando apenas com sua memória, como em outros eventos) ou se poderia usá-lo como referência e consultá-lo, o que é aprovado pela professora.

No processo de construção das práticas de leitura no grupo e de seus significados, é importante observar com os participantes nomeiam essas práticas, como eles se referem aos textos, à forma de ler esses textos, etc., a fim de interpretar os significados dessas práticas pelo grupo. No caso da “tarefa” de sinalizar o texto à frente, a professora a nomeia como “explicar”, diferentemente de aulas anteriores. Observa-se também, nesse caso que, apesar de o grupo construir padrões relativos à aula de leitura – por exemplo, geralmente os alunos sinalizam o texto à frente para o grupo com a ratificação da professora – esses padrões são reconstruídos ao longo da história do grupo. Bloome (1986 *apud* CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007) aponta que o letramento não é estático, monolítico. Os membros do grupo, apesar de compartilharem enquadres sobre os usos da leitura e da escrita, a partir do momento em que se reúnem e interagem, estabelecem um contexto comunicativo compartilhado e podem redefinir formas de se engajar na leitura e na escrita de textos, reconstruindo a definição local de letramento. Daí a importância de considerarmos a análise dos eventos interacionais observando-se como a situação específica é definida pelos membros da sala de aula, como concebem a leitura num determinado evento, a partir de padrões já construídos, observando a história do grupo.

Procuro analisar então, em algumas aulas anteriores, como os participantes negociaram o uso da Libras nesse tipo de atividade, considerando-se, como Bloome e Bailey (1992) destacam, a historicidade dos eventos e como essa historicidade está relacionada à construção dos significados pelo grupo. Na aula do dia 16/02, por exemplo, a professora chamou T à frente e pediu que fizesse um “RESUMO” do texto, indicando com isso que o aluno deveria falar as ideias principais do texto; o aluno inicia sinalizando palavra por palavra, a professora o interrompe, pede novamente que faça um “RESUMO” e toca em seu ombro, virando-o para que olhe para os colegas, indicando com isso que o aluno não deveria olhar o texto no quadro. Já na aula do dia 05/03, a professora propõe aos alunos: “CONTAR VOCÊS TEXTO <PERCEBER O-QUE>?”, ou seja, a professora pede que os alunos

falem sobre o que compreenderam do texto. Nesse dia, depois de alguns colegas falarem o que compreenderam, R se levanta e vai à frente, sinalizando o texto para a turma de costas para o quadro.

Observa-se que, nas aulas anteriores, quando os alunos iam à frente sinalizar o texto, deveriam fazer uma síntese desse texto, mais independente do quadro. Como vimos também na análise dos eventos relacionados à leitura de diálogos ocorridos na aula do dia 20 de março (item 6.3.1 deste capítulo), três dias depois da aula sobre a “biografia”, o uso da Libras para ler o texto foi novamente redefinido pelo grupo – os alunos deveriam fazer “TEATRO”, o que mostra a constante redefinição da forma de sinalizar o texto. No entanto, no dia em análise, a professora diz ao aluno para explicar o texto, ele então mostra as palavras no quadro e espera que a professora aprove seu comportamento. O quadro então é utilizado para: explicar o título como se o aluno dissesse “esse é o nome da mulher” e essa palavra (biografia) quer dizer “o que aconteceu na vida de uma pessoa”; para lembrar os nomes da autora e da cidade Valparaíso. Não mais recorre ao quadro, mantendo contato visual com a professora e os colegas, contando apenas com a memória.

Assim como na sinalização de G (quadro 26), como R não olha todo o tempo para o quadro, observa-se como os alunos se apoiam na memória no momento da sinalização, o que, às vezes, ocasiona certas dificuldades. Observamos isso, por exemplo, na sinalização de nomes próprios, em que R ou aponta para o quadro, inicia a soletração manual, mas não termina explicando que seria o nome da mulher (linha 9) ou olha para o quadro e soletra manualmente, como no caso da indicação do nome da cidade “Valparaíso” (linha 13). Os nomes próprios cujos referentes não têm sinais conhecidos pelos alunos exigem mais de sua memória no caso da sinalização, já que os alunos surdos contam com sua memória visual. Nesse processo, os alunos recorrem a certas estratégias para evitar a constante soletração manual dos nomes que deixaria a sinalização mais demorada, como a substituição por um substantivo (“MULHER” para se referir a Cecília Meireles)

Ainda relativamente ao apoio na memória durante a sinalização, observa-se que R esquece alguns detalhes do texto, por exemplo, o ano do nascimento de Cecília Meireles. Em outros momentos, deixa de sinalizar trechos inteiros, tal como a menção à

sala de espetáculos com o nome de Cecília, o que aconteceu também na sinalização de G (quadro 26).

No entanto, neste último caso, podemos questionar se R realmente esqueceu ou simplesmente não compreendeu esse trecho, devido a alguns desafios trazidos pelo texto. Observamos no trecho sobre a biblioteca no Chile e a sala de espetáculos com o nome de Cecília Meireles, alguns elementos de difícil compreensão pelos alunos, o que se reflete na sinalização. Analisam-se abaixo alguns desses trechos.

Durante a leitura do trecho “Sua poesia é conhecida no Brasil e em outros países”, R apresenta algumas dificuldades - ele sinaliza que seria bom conhecer poesia no Brasil e em outro país, o que, em Libras, perde o sentido. Já no trecho, “Ela morreu em 1964. Neste ano foi inaugurado na cidade de Valparaíso...”, o aluno lê a primeira oração corretamente, indicando o ano da morte da autora, mas não compreende a oração seguinte, relativa à inauguração da biblioteca, inferindo que Cecília morreu na cidade de Valparaíso. A referência da expressão “neste ano” e o uso de vocábulos aparentemente desconhecidos pelo aluno (inaugurada) podem ter ocasionado tal confusão. Outro trecho do texto que trouxe algumas dificuldades foi “a biblioteca com seu nome: Biblioteca Cecília Meireles”: pela sinalização de R, observa-se que o aluno compreende que foi “colocado” o nome de Cecília em algo, falando de forma bem genérica, mas não consegue compreender ou expressar em Libras que o nome é da biblioteca.

Como se nota, alguns trechos desse texto são de difícil compreensão pelos alunos, sendo que a professora, depois da sinalização de R, procura explicar esses trechos de forma mais detida, como analiso a seguir. Antes de passar à análise da explicação da professora, observa-se ainda algumas características da sinalização de R: como se vê na linha 13, R interpreta a expressão “ela escreveu uma poesia...”, apropriando-se de explicações prévias da professora e atribuindo ao verbo “escrever” o significado de inventar, criar, o que considero extremamente significativo, pois em LP o verbo escrever traz esse sentido, diferentemente do sinal “ESCREVER” que pode referir-se ao sentido de grafar. Nessa perspectiva, observa-se que o aluno busca expandir a significação do verbo em LP, não atribuindo simplesmente um sinal à palavra. Ao final da sinalização de R, a professora elogia o aluno, mas avalia que ficou um pouco confuso

(linha 14), passando então a explicar o texto para a turma, evento esse que analiso no item seguinte.

6.3.2.3 Explicando a biografia

Depois da sinalização de R, a professora explica o texto aos alunos. No quadro 28, apresenta-se essa explicação: na primeira coluna, foram numeradas as linhas; na segunda coluna, apresentam-se os trechos do texto em LP; na terceira, transcreve-se a participação da professora; na quarta, transcreve-se a participação dos alunos.

Alguns trechos da explicação foram retirados para que a transcrição não ficasse muito longa. Por exemplo, inicialmente, a professora parece simplesmente fazer um reconhecimento de vocabulário com algumas explicações das palavras no trecho inicial do texto até a oração em que se indica o ano da morte de Cecília Meireles, sendo que não transcrevi esse trecho. Optei por transcrever a explicação a partir do momento em que a professora começa a “responder” à sinalização de R, enfatizando os pontos em que a forma como o aluno sinalizou não ficou clara. Além disso, ao final da explicação a professora insere outros exemplos sobre pessoas famosas homenageadas com seus nomes em locais públicos, sobre a ocorrência de vários fatos num mesmo ano e sobre a indicação da fonte de um texto, sendo que essa parte final da explicação também não foi transcrita.

Como observamos no quadro 28, linha 1, a professora escolhe explicar a expressão “Sua poesia é conhecida no Brasil e em outros países”, utilizando o item da Libras “FAMOS@” que dá a ideia de algo conhecido por muitos. O uso da Libras pela professora fica muito claro, sendo que ela consegue dar acesso aos alunos ao conteúdo do texto. No entanto, ela não explicita o porquê de sua escolha: ou seja, quando usamos “conhecer” no sentido de “ter relações ou convivência” ou no sentido de “ser famoso, reconhecido”, nem os alunos questionam sobre esse “novo” significado da palavra.

QUADRO 28
Explicando a biografia

	Texto em LP	Professora	Alunos
1	Sua poesia é conhecida no Brasil e em outros países. Ela morreu em 1964.	<POESIA DEL@ [em direção ao quadro] [aponta a palavra conhecida] FAMOS@ AQUI BRASIL TAMBÉM OUTRO PAÍS>! EXEMPLO PAÍS [aponta a palavra] CHILE CONHECER POESIA EST@ (em direção ao quadro) FAMOS@ (aponta a palavra “Ela”) <JÓIA>? MULHER MORRER ANO UM NOVE SEIS QUATRO [aponta um trecho no quadro] MORRER [aponta a palavra “Chile”] CHILE NÃO	[O foco da câmera é ampliado e capta outros alunos sinalizando também junto com a professora.]
2			R – (sinal incompreensível)
3	Ela morreu em 1964. Neste ano foi inaugurada na cidade de Valparaíso, no Chile, a biblioteca com seu nome: Biblioteca Cecília Meireles.	<NÃO>! ESPERA [aponta a expressão “neste ano” no quadro e aponta “1964”] ANO UM NOVE SEIS QUATRO [aponta no quadro] ANO MORRER TAMBÉM ANO UM NOVE SEIS QUATRO [aponta no quadro] CIDADE NOME [aponta o nome da cidade] V-A-L-P-A-R-A-I-S-O [permanece apontando o nome e aponta novamente com a mão] CIDADE GRUPO PAÍS [aponta no quadro o nome do país] CHILE [gesto em direção ao quadro e aponta nome cidade] CIDADE GRUPO PAÍS [aponta a palavra Chile] CHILE	
4			R – <EST@ MORRER>? [apontando em direção à palavra Valparaíso no quadro]
5	Neste ano foi inaugurada na cidade de Valparaíso, no Chile, a biblioteca com seu nome: Biblioteca Cecília Meireles.	<NÃO>! [com ênfase] MORRER AQUI BRASIL <LÁ!> PAÍS CHILE TAMBÉM ANO UM NOVE SEIS QUATRO LÁ LIVRE CL<CORTAR-ALGO> [aponta a palavra inaugurada] LIVRE CL<CORTAR-ALGO> SALA BIBLIOTECA [aponta a palavra biblioteca] NOME COLOCAR PLACA NOME BIBLIOTECA COLOCAR NOME NO-ALTO [aponta no quadro] BIBLIOTECA C-E-C-Í-L-I-A M-E-I-R-E-L-E-S <ENTENDER>?	[A prof. olha para os alunos, pelo ângulo da câmera não é possível captar as respostas.]
6		<FAMOS@ AGRADECER AGRADECER>! H-O-M-E-N-A-G-E-M AGRADECER PORQUE <FAMOS@ POESIA BONIT@>! JÓIA <ENTENDER>?	
7			D- ENTENDER

8		[aponta no quadro a indicação do ano] ANO UM NOVE SEIS QUATRO CORTAR-FITA BIBLIOTECA COLOCAR PLACA MULHER POESIA FAMOSA NO-ALTO TAMBÉM ANO UM NOVE SEIS QUATRO MORRER ELA [em direção ao quadro]	
9			R- ENTENDER
10	Ela morreu em 1964. Neste ano foi inaugurada na cidade de Valparaíso, no Chile, a biblioteca com seu nome: Biblioteca Cecília Meireles	ACONTECER DOIS COISA PRIMEIRO CORTAR-FITA ABRIR COLOCAR NOME OUTRO TAMBÉM MORRER <ENTENDER>? <VOCÊS-TOD@S ENTENDER JÓIA>?	
11	Também no Rio de Janeiro tem uma sala de espetáculos com seu nome.	[volta-se ao quadro e aponta a frase que fala da sala de espetáculos] TAMBÉM AQUI BRASIL RIO-DE-JANEIRO TER [aponta a palavra sala] SALA [aponta a palavra espetáculo e olha para os alunos]	
			R - LUGAR
12	Também no Rio de Janeiro tem uma sala de espetáculos com seu nome. Ela escreveu uma poesia muito famosa: “Ou Isto ou aquilo”.	LUGAR <O-QUE>? [aponta no quadro] TEATRO APRESENTAR SALA APRESENTAR TEATRO APRESENTAR MÚSICA APRESENTAR DANÇA [aponta a expressão “sala de espetáculo” e sublinha a expressão com o dedo] <OK>? [parece ler o texto] NOME TAMBÉM [aponta no quadro] SEU NOME TAMBÉM SALA TER ACIMA NOME PLACA C-E-C-I-L-I-A M-E-I-R-E-L-E-S PLACA AGRADECER JÓIA TAMBÉM <ENTEDER>? [volta-se para o quadro e parece ler, aponta] MULHER ESCREVER POESIA FAMOS@ [aponta no quadro e sublinha com o dedo o título] NOME POESIA TÍTULO [volta a apontar no quadro] <OK>? [A professora explica aos alunos sobre o nome do Aeroporto Tancredo Neves e sobre a ocorrência de vários fatos da vida de uma pessoa num mesmo ano. Também explica sobre a fonte do texto indicada ao final.]	

Como podemos ver na transcrição em que há longos trechos de fala da professora, os alunos geralmente respondem apenas quando solicitados (a professora aponta alguma palavra; ou aponta a palavra e pergunta o sinal, etc.), raramente interferindo ou levantando dúvidas durante as explicações. Além disso, na explicação da professora, ela mantém o uso do sinal “POESIA”, que não traz a ideia corrente no texto de que o que é conhecido em outros países não seria uma poesia específica, mas a obra da autora. Esse trecho é de difícil sinalização pelos participantes, o que fica claro também na explicação da professora.

Na segunda parte da explicação na linha 1, inicialmente observa-se que a professora apresenta a preocupação de inserir o substantivo da Libras “ANO” para garantir que os alunos compreendam o que indicam os numerais (ele recorreu a essa estratégia anteriormente quando explicou a data de nascimento de Cecília Meireles). Parece que a professora quer confirmar com os alunos o significado desses numerais, já que eles poderiam simplesmente sinalizá-los sem compreender o que indicam. Em seguida, a professora explica aos alunos que Cecília não morreu no Chile (quadro 28, linha 1), como R havia falado (quadro 27, linha 11). Observa-se a relação entre os eventos na sala de aula e a ligação que é feita entre a sinalização do aluno e a explicação da professora que vem em resposta ao que R havia sinalizado. R então interfere, sinalizando algo (quadro 28, linha 2), que na filmagem ficou incompreensível, ao que a professora responde de forma enfática “<NÃO!>”, pedindo em seguida que o aluno espere (início da linha 3).

A professora aponta a expressão “neste ano” e aponta a expressão “1964” mostrando que havia uma relação entre os dois trechos. Em seguida afirma que Cecília morreu em 1964 e também, nesse ano, na cidade de Valparaíso houve a inauguração da biblioteca. Enquanto a professora explicava que a cidade de Valparaíso faz parte do Chile (CIDADE NOME [aponta o nome da cidade] V-A-L-P-A-R-A-I-S-O [permanece apontando o nome e aponta novamente com a mão] CIDADE GRUPO PAÍS [aponta no quadro o nome do país] CHILE [gesto em direção ao quadro e aponta nome cidade] CIDADE GRUPO PAÍS [aponta a palavra Chile] CHILE), R interrompe a professora e aponta para o nome da cidade, confirmando se seria lá que a autora morreu (linha 4). O aluno ainda não havia compreendido que Cecília não havia morrido no Chile, ou na verdade, não compreendeu ainda que Valparaíso está no Chile e, então, confirma com a professora – Ela morreu aí? [referindo-se a Valparaíso].

Esse evento em particular confirma como, para os alunos, ler textos relativamente simples em LP torna-se uma tarefa altamente complexa, já que esses surdos estão lendo numa L2 e geralmente não tiveram muitas oportunidades em que puderam, ao longo de sua escolarização, compreender melhor como funciona a LP e discutir e compartilhar sua leitura. No entanto, eu me pergunto: por que R ainda mantém a compreensão de que a autora morreu em Valparaíso?

Como disse anteriormente, se olharmos o trecho em que aparece a indicação da morte e o trecho seguinte em que aparece o nome da cidade – “Ela morreu em 1964. Neste ano foi inaugurada na cidade de Valparaíso, no Chile, a biblioteca...”, podemos levantar algumas hipóteses: R não compreendeu a referência do neste ano e não conhecia a palavra “inaugurada”, sendo assim ligou as duas informações que conseguiu compreender (“Ela morreu em 1964. / Neste ano foi inaugurada / na cidade de Valparaíso...”) o que é plausível, já que, na indicação do ano de nascimento, havia o ano e a cidade onde a autora nasceu. Enfim, não temos acesso aos processos cognitivos da leitura de R, mas apenas à forma como sinaliza; levanto essas hipóteses apenas para enfatizar como esses alunos surdos precisam lidar com os “desafios” trazidos pela leitura em LP, desafios esses encontrados também pela professora que precisa explicar o texto.

A professora, em resposta à dúvida de R, afirma enfaticamente “NÃO> MORRER AQUI BRASIL” oferecendo ao aluno uma informação que não havia no texto, a de que Cecília Meireles morreu no Brasil. Em seguida, explica que no Chile, também no ano de 1964, havia sido inaugurada a biblioteca com o nome da autora. A palavra inaugurada é explicada pela professora por meio do sinal “INAUGURAR”. Já a expressão do texto – “a biblioteca com seu nome: Biblioteca Cecília Meireles” – foi explicada por meio da indicação de que havia a placa com o nome da biblioteca. Ao final da explicação, a professora confirma com os alunos se esses compreenderam. Pelo ângulo da câmera no momento, não foi possível captar as respostas dos alunos, mas parece que responderam que sim, pois a professora inicia uma nova explicação a respeito do fato de se homenagearem as pessoas (linha 6).

Nesse momento, ela explica que as pessoas famosas são homenageadas e que Cecília Meireles, por ter escrito belas poesias, foi homenageada. A professora busca então oferecer aos alunos uma informação importante para que possam compreender e inferir o porquê do nome da autora ser lembrado (linha 6). Tal ação da professora é bastante significativa já que, os surdos, estando privados da interação em outros espaços por não compartilharem a língua da maioria, perdem o acesso a determinadas informações importantes na construção de inferências no momento da leitura, sendo que tal situação foi bastante discutida pela professora no momento da entrevista⁷¹.

Novamente, na linhas 8 e 10, a professora explica aos alunos que, no ano de 1964, ocorreram dois fatos: a morte de Cecília e a inauguração da biblioteca, garantindo a compreensão deles em relação à indicação do ano dos acontecimentos.

Já na linha 11, começa a explicar os trechos finais do texto. Explica que também no Brasil há uma sala com o nome de Cecília. Aponta a palavra “espetáculos” e R responde que seria um lugar, então a professora pergunta que tipo de lugar. Os alunos parecem não conhecer a palavra, então ela explica que seria um lugar onde há apresentações de teatro, música, dança e, em seguida, explica que também Cecília foi homenageada com seu nome nesta sala.

Ao final de sua explicação do texto, a professora retoma a questão de se homenagearem pessoas famosas colocando seus nomes em espaços públicos, dando o exemplo do Aeroporto com o nome de Tancredo Neves. Ela escreve o nome do político no quadro e pergunta se os alunos o conhecem. Relaciona-o ao governador de Minas Gerais e explica que foi um político famoso. A professora busca relacionar o texto a um elemento conhecido pelos alunos, o aeroporto, e relaciona a escolha do nome de um lugar público à homenagem feita a pessoas “famosas” e, ao final, estabelece um paralelo entre esse exemplo e o relatado no texto sobre Cecília.

Em seguida, retoma a explicação sobre a ocorrência de vários fatos na vida de uma pessoa num mesmo ano. Coloca alguns anos no quadro e explica, puxando setas e escrevendo os fatos, a ocorrência de fatos em sua vida, na vida de um aluno, na vida de

⁷¹ No capítulo 5, ao analisar a entrevista da professora, observamos a recorrência dessa questão.

Cecília Meireles, esquematizando sua explicação. Mostra novamente o trecho do texto onde há a indicação da ocorrência da morte de Cecília Meireles e da inauguração da biblioteca no Chile no mesmo ano.

Em geral, observa-se, na análise da explicação da professora, como ela busca tornar o texto acessível aos alunos por meio da Libras, além de oferecer informações que possam ajudá-los na compreensão do texto.

6.3.2.4 Lidando com as diferenças entre Libras e português

Depois de analisar a sinalização dos alunos (G – quadro 26; R – quadro 27), percebi que esse texto trazia, em termos de conhecimento da LP, alguns trechos de difícil compreensão para os alunos. A análise da explicação da professora (quadro 28) mostrou também como esses trechos e os conhecimentos dos alunos, tanto seus conhecimentos linguísticos como suas vivências em geral, demandam da professora determinadas explicações em Libras extremamente complexas. Passei então a analisar esses trechos texto, buscando observar como os participantes buscaram lidar com a LP e como utilizaram a Libras para sinalizar ou explicar o texto. Apresento essa análise no quadro 29, organizado da seguinte forma: na primeira coluna, transcrevo o trecho do texto em LP; na segunda, apresento as características estruturais e semânticas do trecho relacionando-as à Libras; nas três últimas colunas, desenvolvo uma análise da sinalização dos participantes, respectivamente, de G, de R e da professora.

QUADRO 29
Lidando com as diferenças entre Libras e português no texto biográfico

Texto em LP	Características do texto em LP em relação à Libras	Sinalização de G	Sinalização de R	Explicação da professora
<i>Sua poesia é conhecida no Brasil...</i>	“Sua poesia” – expressão que não se refere a um único poema em especial, mas a sua produção, sua forma de se expressar. Assim, simplesmente fazer em Libras o sinal “POESIA” não expressa esse significado relativo à obra de Cecília Meireles como um todo. Em Libras, poderíamos indicar que a produção da autora, seus livros são conhecidos.	Todos os participantes utilizam o sinal “POESIA” para referir-se à expressão “sua poesia”, o que em Libras não denota o sentido relativo à produção da autora em geral.		
<i>Sua poesia é conhecida no Brasil e em outros países.</i>	“é conhecida” – a voz passiva também traz um desafio para o aluno que está lendo, já que se infere que há algum agente dessa ação que não foi mencionado. Em Libras, para que a frase torna-se mais clara, poderia ser usado um agente de sentido genérico (por ex., “pessoas”). Além disso, o significado de “conhecer” na frase não é “ter convivência”, mas sim ser “reconhecida” por várias pessoas.	G sinaliza a frase na ordem da LP atribuindo um sinal a cada item lexical, exceto ao verbo “é”. Ela opta em usar o verbo “CONHECER” da Libras, no sentido de ter convivência ou ter conhecimento, sem indicar o agente, o que não fica claro em Libras.	R também usa o sinal de “CONHECER” da Libras, no sentido de ter convivência ou ter conhecimento, sem indicar o agente, o que não fica claro em Libras. Além disso, acrescenta o sinal de “BOM”, que daria a entender que é bom conhecer a poesia.	A professora utiliza o item da Libras “FAMOS@” que dá a ideia de algo conhecido por muitos. O uso da Libras pela professora fica muito claro, sendo que ela consegue dar acesso aos alunos ao conteúdo do texto. No entanto, ela não explicita o porquê de sua escolha: ou seja, quando usamos “conhecer” no sentido de “ter relações ou convivência” ou no sentido de “ser famoso, reconhecido”.
<i>Neste ano foi inaugurada...</i>	É preciso estabelecer a referência do “neste”, que seria o ano de 1964, imediatamente anterior à expressão. Em Libras, a indicação do ano poderia ser repetida.	Os dois alunos lêem a oração que antecede esta corretamente. No entanto, não parecem compreender a referência da expressão “neste ano” e a indicação da inauguração da biblioteca, inferindo que Cecília morreu na cidade de Valparaíso.		A professora explica aos alunos a referência do “neste”, mostrando que dois fatos aconteceram no ano de 1964: a morte de Cecília Meireles e a inauguração da biblioteca no Chile.

<i>Neste ano foi inaugurada na cidade de Valparaíso, no Chile, a biblioteca...</i>	Vocábulo não conhecido pelos alunos.	G e R saltam o trecho referente à inauguração da biblioteca, ou por esquecimento (já que não estavam olhando para o texto) ou por não conhecerem o vocábulo “inaugurada”. Ambos mencionam a biblioteca.		A professora explica aos alunos a palavra inaugurada utilizando o sinal “INAUGURAR” em Libras.
<i>a biblioteca com seu nome</i>	Na interpretação desse trecho, é necessário compreender que a biblioteca tem o nome de Cecília, o que coloca em jogo o conhecimento de que se homenageiam pessoas colocando seus nomes em locais públicos. Também precisamos conhecer essa expressão “com seu nome” em que a preposição “com” é semanticamente importante. Além disso, precisamos construir a referência do pronome “seu”. Em Libras, poderíamos nos referir à placa colocada na biblioteca, ou utilizar outros recursos.	G infere que há uma pasta na biblioteca com o nome de Cecília Meireles.	O aluno compreende que foi “colocado” o nome de Cecília em algo, mas não consegue compreender ou expressar em Libras que o nome é da biblioteca, falando de forma bem genérica.	A professora explica em Libras que a biblioteca tinha o nome de Cecília Meireles em homenagem à autora.
<i>sala de espetáculos</i>	Expressão não conhecida pelos alunos.	Ambos os alunos saltam essa expressão, ou por esquecimento, já que não olhavam para o texto no quadro, ou por não conhecerem o vocábulo.		A professora explica a palavra exemplificando, sem atribuir um sinal, dizendo que seria uma sala onde há vários tipos de apresentações – teatro, música e dança.
<i>sala de espetáculos com seu nome</i>	[Análise feita na segunda linha acima.]	A aluna compreende que há o nome de Cecília e usando a “palma” da mão como referência, como se seu nome estivesse escrito em algo – o sentido da expressão fica vago.	O aluno compreende que foi “colocado” o nome de Cecília em algo, falando de forma bem genérica, mas não consegue compreender ou expressar em Libras que o nome é da biblioteca.	A professora explica em Libras que a sala tinha o nome de Cecília Meireles em homenagem à autora.

Como se pode observar no quadro, as diferenças semânticas e estruturais entre as duas línguas da sala de aula trouxeram aos participantes alguns desafios no momento de sinalizar ou explicar o texto. Relativamente ao vocabulário, os alunos precisam lidar com palavras desconhecidas que seriam palavras-chave no texto, pois compõem a ideia central de determinados trechos (tais como as palavras “inaugurada” e “espetáculos”) ou com novos significados de palavras comuns para os alunos (palavra “conhecida”); precisam compreender estruturas sintáticas da LP com o uso de preposições (tal como a expressão “com seu nome”); precisam compreender também a construção da referência que se faz a partir de conectivos, tais como o pronome “neste”, que recupera o referente anterior. Além desses conhecimentos linguísticos, os surdos também precisariam saber do uso do nome de pessoas reconhecidas numa dada área para nomear espaços públicos, o que facilitaria a compreensão do texto, entre outros. Diante dessas demandas dos alunos na leitura do texto, a professora precisa se desdobrar para sinalizar de forma compreensível a seus alunos, além de buscar exemplos que possam ser usados para se esclarecerem trechos do texto.

De modo geral, tendo em vista não só a comparação feita no quadro 29, mas também a análise das interações dos participantes durante a leitura do texto (quadros 26, 27 e 28), pode-se reafirmar que, neste grupo, a Libras é a língua utilizada na interação com o texto e com os demais participantes. Relativamente ao processo de construção dos significados da leitura pelo grupo, pode-se perceber que ler para o grupo significa “saber transitar” entre as duas línguas presentes na sala de aula – a Libras e a LP – e a mescla dessas línguas. Significa saber sinalizar, ou relacionar o que está escrito em LP e a sinalização de diferentes formas.

Além disso, sinalizar o texto na sala de aula em diferentes espaços interacionais marca a realização de uma tarefa escolar – a leitura prévia do texto, como vimos na interação ocorrida entre R e G logo após a cópia do texto e marca o pertencimento a esse grupo de leitores, identificando-os como bons leitores. Observa-se também, como afirmam Bloome e Green (1982) que ações de leitura são usadas para estabelecer relações sociais, o que ocorre entre os alunos que inicialmente em suas carteiras aproveitam o momento da sinalização para interagir entre si falando sobre o texto.

Como se vê na análise da sinalização dos alunos, por desconhecerem alguns elementos da LP e pelas oportunidades de acesso a práticas de leitura durante a escolarização, em alguns momentos os alunos sinalizam na ordem dos constituintes da oração em LP, constituindo uma

mescla entre Libras e LP, produzindo frases em Libras sem sentido, o que não parece ser estranho para os demais alunos surdos que assistem a seus colegas. Essa “falta de sentido” não “percebida”, ou não manifestada, pelos participantes já fora apontada por outros pesquisadores, tais como Botelho (2002) e Lodi, Harrison e Campos (2002). Os alunos sequer se permitem questionar porque está escrito daquela forma e o que se quer dizer em LP, o que pode dizer de uma relação ainda distante com a LP.

Volto novamente à discussão colocada anteriormente: apesar da mescla linguística ser um fenômeno natural no contato entre falantes de línguas diferentes (SILVA, 2005) e ser um processo comum no aprendizado da LP pelos surdos (CHAVES, 2002; COSTA, 2001), ainda assim precisa ser discutido em termos das consequências para a aprendizagem dos alunos surdos. No entanto, apesar de os participantes, em alguns momentos da aula, recorrerem à mescla da LP com a Libras para ler e sinalizar os textos o que traz consequências na forma de compreender o texto; à medida que a aula avança, há outras oportunidades para se ler o texto de outras formas ou ao menos de se ter acesso ao conteúdo do texto. Cada sinalização ou explicação do texto é uma nova oportunidade para que os participantes possam construir os sentidos para o que está escrito em LP.

Como ocorreu nos eventos anteriores, não há uma explicitação pelos participantes de suas escolhas na sinalização. A professora não explicita o motivo do uso do sinal “FAMOS@” para referir-se à expressão “é conhecida” ou, mesmo na interpretação “neste ano”, não há uma explicação de que o pronome “neste” recupera o ano citado anteriormente, nem os alunos a questionam. Nesse sentido, a aula exige dos participantes a associação do que é dito em Libras ao que está escrito em LP, não só durante a explicação da professora, mas, até mesmo, durante a sinalização pelos alunos do texto, para que esses não simplesmente conheçam o conteúdo dos textos lidos, mas compreendam o funcionamento da LP e possam construir habilidades para lerem outros textos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faço uma síntese das análises realizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura como processo social numa turma de alunos surdos, enumerando alguns aspectos relativos à forma como esses participantes lidam com as diferenças linguísticas entre a Libras e a LP. Início retomando alguns aspectos mais gerais que engendram a educação de surdos para situar minha pesquisa e seus objetivos. Em seguida, procuro sintetizar aspectos importantes evidenciados durante a análise e algumas de suas implicações para a educação de surdos.

Atualmente com a difusão da educação bilíngue, a educação de surdos vive um novo momento, em que se vislumbram inúmeras possibilidades de mudanças e avanços. Um dos grandes avanços trazidos pela educação bilíngue é a presença da LS na escola, como língua da comunidade surda e como L1 de direito da pessoa surda. Nesse sentido, o lugar da LP também ganha novas significações – essa passa ser considerada a L2 da pessoa surda, considerando-se as diferenças da pessoa surda em vários sentidos: diferença porque o surdo é falante de outra língua – a LS; porque ele se apropria da LP escrita através da visão; porque, para ele, relacionar-se com a LP é estar em contato com a língua da maioria ouvinte, diferente de seu grupo social, os surdos.

No entanto, a difusão da educação bilíngue não tem implicado experiências similares em todo o Brasil, como constatam Quadros e Schmiedt (2006), e ainda, como alerta Silva (2005), a ideia do monolinguismo é bastante difundida no Brasil a despeito da diversidade linguística, o que afeta também os surdos e a construção de uma educação bilíngue. Nesse sentido, um dos objetivos desta pesquisa foi conhecer, de que forma, o ensino da LP, numa abordagem bilíngue, tem sido construído pelos participantes – alunos surdos e seus professores. Como afirma Bloome (1987), um dos compromissos da Etnografia é documentar a história dos grupos minoritários e conhecer o que realmente acontece no cotidiano da sala de aula, tendo em vista que o acesso às duas línguas é construído localmente pelos participantes.

Procurei documentar, então, com minha pesquisa algumas práticas educacionais com alunos surdos, ocorridas em escolas comuns, no espaço da sala de aula de surdos, onde os participantes – alunos surdos e professora ouvinte – compartilham a Libras como língua das interações face a face e como mediadora dos processos de ensino-aprendizagem. No grupo

pesquisado, constatou-se então a prioridade dada às aulas de leitura. Assim o objetivo mais específico da pesquisa tornou-se, ao longo do processo iterativo-responsivo construído, examinar como alunos surdos e sua professora ouvinte, usuários da Libras, ao longo das interações na sala de aula, constroem os significados para as práticas de leitura e lidam com as diferenças entre as duas línguas (Libras e LP).

Tendo em vista tal objetivo, passei então a analisar como eram organizadas as aulas de leitura e como alunos e professores participavam dessas aulas. A análise geral de todas as aulas observadas levou à identificação de padrões de organização e de interação entre os participantes durante as atividades. A entrevista com os participantes levou também a novas interpretações dos dados coletados e à discussão de alguns aspectos, não examinados mais detidamente durante esta pesquisa, mas que necessitam ser mencionados, tal como o processo de aquisição da linguagem pelos alunos surdos. Esse processo foi tema recorrente na entrevista com a professora que, quando questionada sobre a prioridade dada à prática da leitura de textos, procurou fazer uma análise da situação em que chegam os alunos surdos na escola, tanto em relação à fluência em Libras como em LP.

Em relação ao processo de aquisição da linguagem pelos alunos surdos, pode-se constatar que a escola ainda é o espaço privilegiado de contato dos alunos surdos com a Libras, como apontado em outras pesquisas (LEITE, 2005; LACERDA, 2006; entre outros). Os alunos entrevistados relataram que “aprenderam” a Libras nas escolas, principalmente, com seus colegas surdos. Isso confirma também a importância do contato surdo-surdo nas escolas que atendem esses alunos para viabilizar seu processo de aquisição de linguagem, já que a maioria deles é proveniente de lares onde a língua falada é a LP.

Diante das demandas colocadas pelos alunos, relativamente à aprendizagem da Libras e à aprendizagem da LP, a professora busca, por meio da leitura de textos, oportunizar não só a aprendizagem dessas línguas como também a reflexão sobre as “vivências” dos alunos, muitos já jovens e adultos com experiências diversificadas. Além disso, diante dessas especificidades dos alunos surdos, para a professora, trabalhar com conteúdos e com textos não condizentes com a série é algo inevitável.

Na análise das aulas de leitura, identifiquei alguns padrões de atividades realizadas nessa turma de surdos, sendo que as aulas são organizadas em torno de determinadas atividades: (i)

registrar o texto (no quadro e nos cadernos); (ii) ler e sinalizar o texto – atividade realizada entre os alunos; (iii) explicar a classificação do texto; (iv) (re)conhecer palavras; (v) examinar a compreensão do texto; (vi) explicar o texto; (vii) sinalizar o texto para toda a turma; (viii) registrar os exercícios de interpretação; (ix) tirar dúvidas sobre o texto e os exercícios; (x) mostrar e avaliar os exercícios; e (xi) corrigir os exercícios.

A partir da análise dessas atividades, de sua frequência e da sequência estabelecida pelos participantes, pode-se dizer que o processo de leitura vai-se construindo em diferentes etapas para o grupo. Nesse processo, a Libras é a língua utilizada para mediar as interações entre os participantes e entre esses e os textos lidos, o que torna-se bastante significativo dadas as constatações de outras pesquisas (BOTELHO, 2002; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002; LODI, 2006) relativas à necessidade de que a Libras torne-se o lócus da construção de sentidos pelos surdos durante a leitura de textos.

A análise dos textos utilizados nas aulas de leitura evidenciou que a escolha desses textos traz vários desafios para o professor que precisa lidar, no ensino de L2, com os conhecimentos linguísticos dos alunos, sua idade, as vivências em outros espaços. Constatou-se que são lidos textos curtos e muitos deles são textos didáticos, com características específicas: a relação entre as duas línguas na sala de aula parece influenciar também a escolha de textos, alguns desses com estrutura sintática e vocabulários simplificados.

Na realização de todas as atividades, os participantes da sala de aula precisam lidar com as diferenças entre a Libras e a LP e constroem caminhos e significados para tais práticas nesse processo. Ficou evidente durante a análise das aulas e a microanálise dos eventos que os participantes relacionam a Libras e a LP de diferentes formas, sendo que essas duas línguas se influenciam mutuamente, constituindo-se diferentes processos de mescla linguística.

A microanálise da sinalização inicial do texto realizada pelos alunos em suas carteiras evidenciou alguns aspectos dessa sinalização que ressaltam a seguir. Essa sinalização era feita de duas formas: ou os alunos a realizavam individualmente, como forma de aproximação inicial com o texto e se “preparando” para eventos posteriores na aula, ou em interação direta uns com os outros, estabelecendo um padrão interacional em que geralmente um aluno sinalizava todo o texto para o colega, que interrompia em momentos pontuais ou ao final da sinalização. Essa sinalização marca o pertencimento ao grupo e a participação na aula de

leitura, já que geralmente todos os alunos realizam, apesar de o fazerem de diferentes formas. Normalmente os alunos considerados pela professora como “competentes em leitura” sinalizam mais visivelmente, com configurações de mão marcadas e movimentos longos, enquanto os demais sinalizam de forma mais discreta. Essa atividade de sinalizar o texto logo após copiá-lo do quadro também está relacionada à história do grupo. Além disso, essa sinalização inicial feita pelos alunos configura-se como “procedural display” (BLOOME, 1987), já que, mesmo quando a sinalização não é compreensível, os interlocutores não interrompem uns aos outros.

Em relação ao uso das duas línguas – Libras e LP, na primeira sinalização do texto, realizada pelos alunos individualmente ou em grupos, há uma tendência de os participantes buscarem um sinal para cada palavra do texto, mesclando as duas línguas – Libras e LP: os itens lexicais da Libras são utilizados para se referir aos itens da LP, na ordem sintática desta língua. Isso pode estar relacionado também ao rol de oportunidades de letramento (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) ao qual esses alunos tiveram acesso em sua trajetória escolar anterior, já que algumas estratégias, tal como a sinalização de itens gramaticais usada por alguns participantes, não é realizada pela professora. Essa relação biunívoca estabelecida entre itens da LP e da Libras já fora denunciado por outros pesquisadores, que a consideram fruto não só da falta de domínio das línguas pelos participantes, mas também de práticas pedagógicas comuns na filosofia educacional denominada Comunicação Total e de uma visão de leitura como decodificação de palavras (BOTELHO, 1998a, 2002; CHAVES, 2002; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, entre outros). Apesar de essa relação entre os itens ser inevitável, dependendo da forma como é feita gera consequências na compreensão do texto pelos surdos. Além disso, os participantes utilizam outras estratégias para relacionar palavras e sinais, tais como o uso de dois sinais (com o mesmo significado ou não para uma mesma palavra).

A análise das atividades de (re)conhecimento de vocabulário evidencia questões já apontadas acima, como o uso de um suposto equivalente em Libras para cada palavra como uma das estratégias mais utilizadas pelos participantes. Quando não há esse suposto “equivalente” ou há maiores dificuldades de compreensão pelos alunos, a professora utiliza outras estratégias – a explicação da palavra por meio de uma expressão em Libras e comparação entre palavras da LP. A atividade de reconhecimento de vocabulário geralmente é uma das primeiras a ser realizada o que nos indica que ler para o grupo parte do reconhecimento de suas palavras.

Além disso, todos os participantes, alunos e professora, preocupam-se em conhecer todos os itens lexicais como condição para que compreendam o texto.

Na área da surdez, “condenam-se” as práticas de ensino descontextualizado de vocabulário identificadas como práticas oralistas, mas não há discussão atualmente de como se deve ensinar. Assim, considero importante realçar que admitindo-se a importância do conhecimento lexical na leitura em L2 (SCARAMUCCI, 1995; DELL’ISOLLA, 2005) e o uso das duas línguas no contexto da sala de aula, a relação estabelecida entre os sinais e as palavras ocorre inevitavelmente. É necessário então refletir sobre como será feita essa relação entre os itens lexicais das línguas pelo professor de surdos, considerando-se que a forma como a palavra é traduzida gera consequências na aprendizagem dessa pelo aluno.

Da correspondência biunívoca sinal-palavra estabelecida de forma mais intensa nas atividades de sinalização do texto pelos alunos e no reconhecimento de vocabulário, os participantes avançam buscando usar elementos linguísticos da Libras em outras atividades de leitura do texto, tal como o faz a professora na explicação dos textos aos alunos ou os próprios alunos, quando sinalizam o texto para toda a turma. Assim, ser leitor para os participantes dessa sala de aula significa saber sinalizar o texto de diferentes formas em diferentes atividades propostas pela professora e pelo grupo, apresentando competência comunicativa para fazer então diferentes usos da Libras ou de sua mescla com a LP.

Essa competência comunicativa para o uso da Libras para se referir ao texto em LP torna-se mais visível quando os participantes negociam a forma de usar a Libras na sala de aula: seja fazer uma síntese do texto, sem olhar para o registro no quadro; seja explicá-lo aos colegas, utilizando como referência o quadro; seja no momento de “encenar” o texto, como ocorreu em algumas aulas. Pode-se afirmar então que, apesar de o grupo construir padrões relativos à aula de leitura – por exemplo, geralmente os alunos sinalizam o texto à frente para o grupo com a ratificação da professora – esses padrões são reconstruídos ao longo da história do grupo. Em todo o processo de leitura, observa-se que o trânsito entre as duas línguas é necessário para a participação nas atividades de leitura. Assim, ser leitor para esse grupo passa pela habilidade de saber utilizar a Libras para ler o texto em LP de diferentes formas, desde a utilização de um sinal para cada palavra da LP até a construção de textos em Libras a partir do texto em LP lido pelo grupo.

No entanto, o “conflito” na escolha linguística dos participantes mostra-se mais claramente em alguns eventos na sala de aula em que alunos e professora além de usarem a mescla entre a Libras e a LP usam, ao mesmo tempo, formas mais comuns da Libras, situando-se nesse “entre línguas” seja: (i) pela falta de domínio de uma das línguas – no caso dos alunos, a LP, no caso da professora, a Libras; (ii) seja porque estão cumprindo uma tarefa escolar e usam como referência a LP; entre outros.

Além disso, a complexidade desse processo se evidenciou também na análise de algumas situações na sala de aula em que a Libras influencia a forma como a LP é utilizada, já que, no registro de perguntas sobre os textos, a professora, em algumas ocasiões, modificou a estrutura da LP com o objetivo de aproximar a língua escrita da Libras, na concepção de que tal estratégia facilitaria a compreensão dos exercícios pelos alunos.

Apesar da mescla linguística ser um fenômeno natural no contato entre falantes de línguas diferentes (SILVA, 2005) e ser um processo comum no aprendizado da LP pelos surdos (CHAVES, 2002; COSTA, 2001), ainda assim precisa ser discutido em termos das consequências para a aprendizagem dos alunos surdos. Como vimos, em alguns momentos na sala de aula os alunos não compreendiam trechos do texto ou questões propostas pela professora justamente pelo uso dessa mescla.

Alguns autores vêm apontando a importância, para que alunos surdos tenham acesso a práticas de letramento em LP, a definição do uso alternado dos dois sistemas (SILVA, 2005) e a prática da análise comparativa entre as línguas (BOTELHO, 2002; QUADROS, 1997), como um importante eixo da aula de LP para que os surdos possam se apropriar da escrita da LP. Isso ficou evidente ao se observar que, ao lidarem com as diferenças das duas línguas, os participantes muitas vezes não relacionam o que é dito em Libras com os elementos da LP escrita, o que lhes tira oportunidades de compreenderem o funcionamento dessa língua e construir habilidades de leitura.

A partir dos pontos acima sintetizados, acredito que este estudo ofereça subsídios para a reflexão sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem da leitura pelos alunos no que diz respeito: (i) à importância da qualidade dos textos a serem disponibilizados a esses alunos, já que a sala de aula é um local privilegiado de contato com a LP para esses alunos surdos; (ii) à necessidade de que professores e alunos definam e conversem sobre a forma como utilizam

a Libras para se relacionar com o texto escrito, para que os alunos possam se conscientizar das diferenças entre as línguas; (iii) à reflexão sobre aspectos linguísticos de ambas as línguas, como forma de desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos, seja conhecimento lexical ou gramatical, que os habilitem a ler novos textos com mais autonomia; entre outros.

Além disso, acredito que esta pesquisa também reafirme a importância do ensino de PL2 para surdos em classes somente de alunos surdos, visto que diversos aspectos desse processo de ensino da LP, evidenciados ao longo das análises, não poderiam ser contemplados num espaço em que se impusesse a esse grupo o ensino de LP como LM. Reafirmo assim a discussão já empreendida por diversos pesquisadores na área da surdez a respeito de uma escola “para surdos”, onde suas especificidades linguísticas e educacionais sejam respeitadas.

Este estudo também aponta a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre a Libras, sobre a alternância de códigos na interação entre usuários da Libras e da LP e a mescla linguística para compreendermos melhor de que forma o trânsito entre essas duas línguas e suas significações constituem o processo de aprendizagem da LP pelo surdo. Além disso, de forma tangencial, reafirma mais uma vez a necessidade de pesquisas sobre o processo de aquisição de linguagem por surdos filhos de ouvintes, que têm a escola como espaço privilegiado de contato com a Libras, observando-se com quem interagem esses alunos e em que condições.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON-LEVITT, K. M. . Ethnography. In: GREEN , Dans J., CAMILLI, G., ELMORE , P. *Handbook of complementary methods in education research*. Washington, DC: American Educational Research Association e London, LEA, 2006. p. 279-295.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 5 ed., São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco, 1999.
- BERNARDINO, E. L. Uma Introdução às Filosofias de Educação de Surdos. In: CEALE/*Anais do I Seminário sobre Linguagem, Leitura e Escrita de Surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG – CEALE, 1998. p. 18-33.
- BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou Lógica? Os surdos e sua produção lingüística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BERNARDINO, E. L. *A. The acquisition of classifiers in Verbs of Motion and Verbs of Location in Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado – Boston University, Boston: MA, 2006.
- BEZERRA, M. A. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. cap. 2, p.35-47.
- BLOOME, D. Reading as a Social Process in a Middle School Classroom. In: BLOOME, D. (ed.) *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex. 1987. p.100-130.
- BLOOME, D. Beyond Access: an Ethnographic Study of Reading and Writing in a Seventh Grade Classroom. In: BLOOME, D. (Ed.) *Classrooms and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. Cap. 2, p.53-104.
- BLOOME, D.; GREEN, J. The social contexts of reading: a multidisciplinary perspective. In: HUTSON, B. (Ed.). *Advances in Reading/ Language Research*. Greenwich, CT: JAI Press, 1982. vol. 1, p.309-338.
- BLOOME, D.; THEODOROU, E. Analyzing teacher-student and student -student discourse. In: GREEN, J; HARKER, J. (Ed.). *Multiple disciplinary perspectives on classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex. 1988. p. 217-248 .
- BLOOME, D.; BAILEY, F. M. Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality. In: BEACH, R. J.; GREEN, M. K.; SHANAHAN, T. (Ed.) *Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, IL: NCER; NCTE, 1992. p. 181-210.

BORKO, H.; EISENHART, M. Reading Ability Groups as Literacy Communities. In: BLOOME, D. (Ed.). *Classrooms and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. Cap. 3, p.107-132.

BOTELHO, P. Educação de Surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998a. p.34-45.

BOTELHO, P. Leitura e Surdez. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998b. p.136-145.

BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2001. 2v.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L. *et al. Interaccional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices*. Linguistic and Education, 11(4), p.353-400, 2001.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J.L.; DIXON, C. N. Práticas de Letramento em Sala de Aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, nº 20(2), p. 7-38, 2007.

CHAVES, T. A. *A leitura dos surdos: construindo sentidos*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COSTA, D. A. F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese de Doutorado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, M. P. R. da. *O Deficiente Auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e da escrita*. São Carlos: EDUFSCar, 1994.

COSTA VAL, M. da G. A Gramática do Texto, no Texto. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, nº2, p.108-133, jul/dez 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor – texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. “O quando” de um contexto: questões de métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.215-234.

FARIA, S. P. de. Ao Pé da Letra, Não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Cap.8, p. 252-283.

FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

FERREIRA-BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erros e correção em textos escritos em língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. de O. (org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 189-209.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

GARMADI, J. *Introdução à Sociolinguística*. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1983.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, nº 94, p. 277-292, 2006.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOTTI, M. de O. *Português para deficiente auditivo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

GRANNIER, D. M. *O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira*. Texto disponível em: http://lamep.aokatu.com.br/pdf/onde_como.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in Education: a situated perspective. In: FLOOD, J., HEATH, S. B., LAPP, D. (Ed.). *Handbook for literacy educators: Research in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1995, p. 181-202.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUMPERZ, J. J. A Sociolinguística Interacional no Estudo da Escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. (org.). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 59-82 (trad. por Dayse Batista).

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.149-182.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

HOFFMEISTER, R. J. A Piece of the Puzzle: ASL and comprehension in Deaf Children. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, New Jersey: 2000, Cap. 9, p.143-163.

KLEIMAN, A. O que é Letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

KLEIMAN, A. Interação na leitura de textos. In: KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999. p.65-79.

LACERDA, C. B. F. de. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. de (orgs). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1996. 5 ed.

LACERDA, C. B. F. de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L., TESKE, O. (orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

LODI, A. C. B. A Leitura em Segunda Língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006.

MANTOAN, M. T. E. *A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/tal.1.htm>. Acesso em 2/08/2003.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de Texto – algumas reflexões*. In: DIONISIO, M. A.; BEZERRA, M. A. (orgs). *O livro didático de Português – múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a. cap.3, p.48-61.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros Textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b. p.19-36.

MCCLEARY, L; VIOTTI, E. *Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB)*. In: Congresso Internacional da ABRALIN, 4, 2005, Brasília. Simpósio Língua de Sinais e Bilingüismo, p.1-28.

MEGALE, A. H. *Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Ano 3, n. 5, 2005.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *A Inclusão de Alunos com Surdez, Cegueira e Baixa Visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

OLIVEIRA, P. S. X. de. *Cursos Básicos de Leitura em Língua Estrangeira: elucidando o papel da gramática, com o Alemão por preferência*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.20, p.69-94, 1992.

PEIXOTO, R. C. *Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda*. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PEREIRA, M. C. C. *Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos*. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L., TESKE, O. (orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 47-55.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras/ Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008. p.5-48.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RODRIGUES, C. H. *Situações de Incompreensão Vivenciadas por Professor Ouvinte e Alunos Surdos na Sala de Aula*: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: *Boletim 2004*, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jun. 2004.
SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L. *et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*: caminhos para a prática pedagógica. Brasília : MEC, SEESP, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira*: foco no produto e no processo. 1995. 357f. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SILVA, G. M. *A Apropriação da Escrita do Português como Segunda Língua por Pessoas Surdas*: uma revisão bibliográfica das pesquisas em Educação e Lingüística na área da surdez. 2008. 89 f. Monografia (Especialização em Educação Especial na Escola Inclusiva). Fundação Helena Antipoff, Ibitié, 2008.

SILVA, I. *As Representações do Surdo na Escola e na Família*: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Educação e Exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Educación de Sordos: um abordaje político de la diferencia. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998a. p. 215-228.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A Surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998b. p.7-32.

SKLIAR, C. A Localização Política da Educação Bilíngüe para Surdos. In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. 2 volumes. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

SOARES, M. Letramento e Surdez. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. Global: São Paulo, 2003b, p. 89 - 114.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. South Melbourne: Thomson Learning, 1980.

STRONG, M.; PRINZ, P. Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, New Jersey: 2000, cap. 8, p.131-141.

STUMPF, M. R. Transcrição de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A. C.B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70.

STUMPF, M. R. Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, prática e políticas dentro e fora. In: 2º SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA SURDA, nº2, 2007, Vitória, ES. *Anais do 2º Seminário Nacional de Pedagogia Surda: Educação de Surdos: Práticas Pedagógicas e Políticas Educacionais*. Vitória: UFES, Centro de Educação, 2007. p.51-62.

SVARTHOLM, K. *Aquisição de Segunda Língua por Surdos*. Espaço: informativo técnico-científico do INES, n. 9, Rio de Janeiro, 1998.

SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p.15-23.

VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o Ensino de Vocabulário em Língua Estrangeira (Inglês) para Alunos Iniciantes*. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.