



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**(RE)CONSTRUINDO PERCURSOS NO PROCESSO DE
LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: DO PROBLEMA AO
ENCAMINHAMENTO DE ALGUMAS SOLUÇÕES**

RECIFE

2019

IZABELLY CORREIA DOS SANTOS BRAYNER

**(RE)CONSTRUINDO PERCURSOS NO PROCESSO DE LEITURA EM
LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DO PROBLEMA AO ENCAMINHAMENTO DE
ALGUMAS SOLUÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco para a qualificação como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

RECIFE

2019

B827r

Brayner, Izabelly Correia dos Santos

(Re)construindo percursos no processo de leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental : do problema ao encaminhamento de algumas soluções / Izabelly Correia dos Santos Brayner, 2019.

218 f. : il.

Orientadora: Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2019

1. Lingüística. 2. Leitura. 3. Língua brasileira de sinais. 4. Língua portuguesa. I. Título.

CDU- 801

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Josefa Vital de Oliveira
CRB-4/543

IZABELLY CORREIA DOS SANTOS BRAYNER

**(RE)CONSTRUINDO PERCURSOS NO PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA
PORTUGUESA POR SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO PROBLEMA
AO ENCAMINHAMENTO DE ALGUMAS SOLUÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem da Universidade Católica de
Pernambuco como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Ciências da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti (Unicap)

Membro externo: Prof.^a Dr.^a Maria Janaina Alencar Sampaio (UFRPE)

Membro externo: Prof.^a Dr.^a Wilma Pastor de Andrade Sousa (UFPE)

Membro interno: Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Bizerra (Unicap)

Membro interno: Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado (Unicap)

Recife, fevereiro de 2019.

Aos meus pais Igor e Rosemere, e irmãos Dayanne e Itor pelo cuidado, carinho e zelo a mim dedicados desde o início da minha carreira acadêmica e profissional. Sem vocês ao meu lado seria bem difícil conseguir essa vitória. Minha e minha é no sorriso de vocês que meu coração descansa e onde minhas forças se renovam, escolheria ser filha de vocês quantas vezes fosse preciso.

Ao meu marido e amigo José Brayner. Deus foi muito generoso comigo quando te escolheu para ser a pessoa com quem eu compartilharia as memórias mais lindas de toda a minha vida.

Toda a minha gratidão e amor por vocês, minha família.

AGRADECIMENTOS

Quando decidir fazer a seleção do doutorado, eu tinha plena certeza de que não conseguiria sozinha, e Deus em sua infinita bondade renovou minha fé e organizou uma rede de apoio com vários eixos que me auxiliaria em todos esses quatro difíceis anos, afinal de contas, como diria O Rosa “as coisas estão todas amarradinhas em Deus!”.

Na extremidade lateral estão minha irmã Dayanne meu cunhado Thomas. Obrigada por iluminar minha vida com meu sobrinho Tom. Dayanne obrigada por todas as ligações e vídeos chamadas todos os finais de semanas para o bom dia matinal ou para que eu cantasse para que Tonzinho não esquecesse minha voz. Thomas obrigada pelas leituras, sensibilidade e poesia compartilhada nesse período.

Em outra ponta desta rede está minha orientadora, profa. ^a Dr^a Wanilda Cavalcanti. Ela que me acompanha desde a graduação, e foi, na pós-graduação, que nossa amizade e companheirismo se concretizou da forma mais carinhosa e humana. Obrigada pela paciência, confiança, atenção, ombro amigo, sorrisos e abraços, sempre regados de muitas lágrimas e palavras sensíveis.

Noutra ponta tive uma banca avaliadora que contribuíram amplamente para construção e conclusão deste trabalho. Às profas. ^a Dr^a Maria Janaina Alencar e Dr^a Wilma Pastor, membros externos, meu agradecimento se estende desde a primeira vez que me avaliaram em uma seleção de concurso para professor efetivo em uma Instituição de Ensino Superior até aqui, no qual gentilmente aceitaram o convite de participar da minha banca de tese trazendo correções e considerações importantíssimas. Às bancas internas, profa. ^a Dr^a Maria da Conceição Bizerra e Dr^a Roberta Caiado pela delicadeza ao fazer suas considerações ao nosso trabalho. Muito obrigada.

Na ponta base estão os meus amigos, em especial: Antonio Coutelo pelo ombro amigo e por partilhar os ônus e bônus durante os quatro anos de doutoramento. Carpinejar foi sábio

quando escreveu: “não troco a lentidão de ir acompanhado, de mãos dadas, pela rapidez de ir sozinho”, nossa amizade é assim!

Ainda na ponta base, minha rede de grandes amigos: Rodrigo, Marcela, Jéssica, Bruna, Aurélia, Talita, Tarsila, Kenny, Rafael, Karol, Edu, Agnes, Guto, Marina, Luiz, Jorge, Léo, Joana, Paulo, Paula, David, Renata, Fanny, Erica, Silas, Patrícia, Amanda, Geyne, Daniele, Suzi e Adriana. Que sorte a minha ter vocês por perto, obrigada por respeitar minhas muitas ausências. Amo vocês.

Em outra ponta está o Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos – GEPLIS, tanto aos participantes, quanto aos pais que confiaram no meu trabalho e serviram de força motriz para que eu não desistisse. Minha gratidão é sobretudo pelo que eu aprendi com vocês, pelo afeto e respeito que foi construído durante este período.

Em outro lado está minha gratidão a Universidade Católica de Pernambuco pela oportunidade de cursar o doutorado através da bolsa-funcionário. Obrigada pelo incentivo e acolhimento na instituição tanto como aluna, quanto como profissional. Nessa ponta também encontrei o abraço amigo dos colegas professores e secretários do Centro de Ciências Humanas e Teologia.

Em outra extremidade, estão meus orientandos de PIBIC e alunos que me acolhem a cada semestre e fortalecem meus esforços pela diminuição das barreiras comunicacionais existentes em nosso país.

Na verdade, eu tentei achar uma palavra que expressasse minha gratidão a todos os envolvidos nesta conquista, por achar que OBRIGADA é muito pouco diante de todo o suporte oferecido direta ou indiretamente, mas não consegui. Portanto, humildemente muito OBRIGADA, sou muito feliz por todo o carinho e afeto a mim dedicado.

*Ler sempre.
Ler muito.
Ler quase tudo.
Ler com os olhos, os ouvidos, com o tato, pelos poros e demais
sentidos.
Ler com razão e sensibilidade.
Ler desejos, o tempo, o som do silêncio e do vento.
Ler imagens, paisagens, viagens [...]
Ler, simplesmente ler.*

Edith Chacon Theodoro (grifo nosso)

Resumo

A leitura é uma ferramenta fundamental para uma participação ativa na sociedade, pois ela facilita o acesso à educação e à cultura e, conseqüentemente, à inclusão social. O panorama da educação dos surdos tem-nos remetido à constatação de repetidos insucessos de crianças, jovens e adultos surdos quando tratamos da aquisição dos conhecimentos que circulam na escola. Nesse sentido, destacamos os resultados insatisfatórios do desempenho deles em língua portuguesa, o que provoca grandes inquietações aos pesquisadores da área da surdez no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de língua portuguesa mencionam que os alunos, ao concluírem o Ensino Fundamental, deverão estar familiarizados com as atividades de leitura; no entanto, os alunos surdos, geralmente, não atingem esses níveis, conforme pesquisas de Garolla e Chiari. Alguns fatores contribuem para essa constatação, que destacaremos neste trabalho e, diante dessas colocações, procuraremos refletir sobre como seria possível a mudança desse quadro e o direcionamento para o emprego de novas estratégias. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do Ensino Fundamental, tendo em vista a melhoria do seu desempenho nessa língua. Para isso, fizeram parte da pesquisa cinco (5) surdos do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS), matriculados em escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi a qualitativa intervencionista com uma abordagem de pesquisa-ação. A etapa de intervenção propôs quinze (15) encontros, nos quais os participantes foram avaliados em relação à compreensão leitora antes e depois da intervenção. Nesse contexto, foram trazidos, na fundamentação teórica, autores como Vygotsky e Bakhtin, que ofereceram o suporte para a compreensão de teoria sociointeracionista; Moraes, Paiva, Bittencourt, Koch e Leffa, que proporcionaram o entendimento sobre a leitura e suas particularidades; e, Lodi, Karnopp, Pereira, entre outros, que serviram como base para discussões acerca da leitura em língua portuguesa dentro da perspectiva bilíngue para surdos, considerando as particularidades do processo de aquisição das duas línguas, a Libras e a língua portuguesa, e do mesmo modo questões vinculadas ao ensino do português como segunda língua para essa comunidade. Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para uma melhoria no desempenho da leitura em língua portuguesa como L2 para a maioria dos participantes, empregando diferentes tipos de texto e, com o auxílio das estratégias de leitura propostas por Bittencourt, confirmando essa melhoria na compreensão dos textos lidos. Dentre as estratégias que se fizeram recorrentes no ato da leitura, destacaram-se: a mediação da leitura em Libras para o entendimento da língua portuguesa; o emprego do sinal em diferentes contextos; explicações gramaticais da língua portuguesa e a consulta ao texto para confirmar hipóteses. Essas estratégias se configuram como eficazes na leitura em língua portuguesa como segunda língua, favorecendo a ampliação do conhecimento de mundo e do capital linguístico dos surdos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: 1. leitura; 2. Libras; 3. língua portuguesa; 4. estratégias de leitura.

Abstract

Reading is a fundamental tool for active participation in society, as it provides access to education and culture and, consequently, social inclusion. The panorama of education of the deaf has sent us the realization of repeated failures of children, young people and deaf adults when we deal with the acquisition of the knowledge that circulates in the school. In this sense, we highlight the unsatisfactory results of their performance in Portuguese, which causes great concern to researchers in the area of deafness in Brazil. The Portuguese language National Curriculum Parameters mention that students should be familiar with reading activities upon completion of elementary school; however, deaf students generally do not reach these levels, according to Garolla and Chiari's surveys. Some factors contribute to this observation, which we will highlight in this work and, in view of these settings, we will try to reflect on how it would be possible to change this framework and the direction to use new strategies. The objective of this research is to analyze the process of (re) construction of reading in Portuguese by deaf students of elementary school, in order to improve their performance in this language. To this end, five (5) deaf students from the Group of Studies and Practices of Language for the Deaf (GEPLIS), enrolled in public schools in the final years of elementary school, were part of the research. The methodology adopted was qualitative interventionist with a research-action approach. The intervention stage proposed fifteen (15) meetings, in which the participants were evaluated in relation to the reading comprehension before and after the intervention. In this context, authors such as Vygotsky, Bakhtin, Solé, Morais, Paiva, Bittencourt, Koch, Leffa, Lodi, Karnopp, Pereira, among others, were used as the basis for discussions about Portuguese reading in a bilingual perspective for the deaf, considering the peculiarities of the process of acquisition of the two languages, Libras and the Portuguese language, as well as questions related to the teaching of Portuguese as a second language for this community. The results obtained in this research point to an improvement in reading performance in Portuguese as L2 for most of the participants, using different types of text and, with the aid of the reading strategies proposed by Bittencourt, confirming this improvement in reading comprehension. Among the strategies that became recurrent in the reading act, the most outstanding were: the mediation of Libras to understand the Portuguese language; the use of signs in different contexts; grammar explanations of the Portuguese language and the consultation to the text to confirm hypotheses. These strategies are considered effective in reading in Portuguese as a second language, favoring the expansion of the world knowledge and the linguistic capital of the deaf participants in the research.

Keywords: 1. reading; 2. Libras; 3. portuguese language; 4. reading strategies.

Resumen

La lectura es una herramienta fundamental para una participación activa en la sociedad, pues proporciona acceso a la educación y la cultura y, consecuentemente, la inclusión social. El panorama de la educación de los sordos nos ha remitido la constatación de repetidos fracasos de niños, jóvenes y adultos sordos cuando tratamos de la adquisición de los conocimientos que circulan en la escuela. En este sentido, destacamos los resultados insatisfactorios de su desempeño en el idioma portugués, que causa gran preocupación para los investigadores del campo de la sordera en Brasil. Los Parámetros Curriculares Nacionales - PNC del idioma portugués mencionan que los estudiantes, cuando terminan la escuela primaria, deben estar familiarizados con actividades de lectura; sin embargo, los alumnos sordos, generalmente, no alcanzan esos niveles, según investigaciones de Garolla y Chiari. Algunos factores contribuyen a esta constatación, que destacaremos en este trabajo y, ante esas colocaciones, procuraremos reflexionar sobre cómo sería posible el cambio de ese cuadro y el direccionamiento para el empleo de nuevas estrategias. El objetivo de esta investigación es analizar el proceso de (re) lectura de la construcción en el idioma portugués para la escuela primaria sordos, con el fin de mejorar su desempeño en ese idioma. Para ello, formarán parte de la investigación cinco (5) sordos del Grupo de Estudios y Prácticas de Lenguaje para Sordos (GEPLIS), matriculados en escuelas públicas en los años finales de la enseñanza fundamental. La metodología adoptada fue la cualitativa intervencionista con un enfoque de investigación-acción. La etapa de intervención propuso quince (15) encuentros, en los cuales los participantes fueron evaluados en relación a la comprensión lectora antes y después de la intervención. En este contexto, fueron llevados en fundamento teórico, autores como Vygotsky, Bakhtin, Solé, Morais, Paiva, Bittencourt, Koch, Leffa, Lodi, Karnopp, Pereira, entre otros, que sirvió como base para las discusiones acerca de la lectura en Inglés en el enfoque bilingüe para sordos, teniendo en cuenta las particularidades de la adquisición de las dos lenguas, la libras y el idioma portugués, y asimismo cuestiones relacionadas con la enseñanza del portugués como segunda lengua para esta comunidad. Los resultados obtenidos en este estudio apuntan a una mejora en el rendimiento de lectura en Inglés como L2 para la mayoría de los participantes, el uso de diferentes tipos de texto y, con la ayuda de estrategias de lectura propuestos por Bittencourt, lo que confirma la mejora en la comprensión de los textos leídos. Entre las estrategias que se han vuelto recurrentes en el acto de la lectura se destacó: la mediación de libras para la comprensión de la lengua portuguesa; el empleo de la señal en diferentes contextos; explicaciones gramaticales de la lengua portuguesa y se refieren al texto para confirmar hipótesis. Estas estrategias se caracterizan por ser eficaz en la lectura en Inglés como segunda lengua, favoreciendo la expansión del conocimiento del mundo y la capital lingüístico de los participantes en la investigación sordos.

Palabras clave: 1. lectura; 2. Libras; 3. portugués; 4. estrategias de lectura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – A trajetória da alfabetização no Brasil de 1820 a 2000.....	032
Quadro 02 – Capacidades cognitiva e de conhecimentos linguísticos	047
Quadro 03 – Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora	087
Quadro 04 – Dados gerais dos participantes	090
Quadro 05 – Avaliação da leitura	097
Quadro 06 – Avaliação da Libras: linguagem compreensiva e expressiva	101
Quadro 07 – Reavaliação da leitura	172
Quadro 08 – Quadro comparativo das avaliações da leitura	175
Quadro 09 – Estratégias de leitura na língua portuguesa como L2	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Textos escritos por S1, S2 e S3.....	113
Figura 02 – Textos produzido por S3.....	140
Figura 03 – Textos produzido por S4.....	141
Figura 04 – Textos produzido por S2 e S5.....	143
Figura 05 – Texto produzido por S1.....	145
Figura 06 – Texto produzido por S2.....	146
Figura 07 – Texto produzido por S3.....	147

Sumário

RESUMO	
ABSTRACT	
RESUMEN	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	012
CAPÍTULO I: A ABORDAGEM DE ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS EM DIREÇÃO À APROPRIAÇÃO DA LEITURA	021
1.1 Concepção sociointeracionista	021
1.2 Linguística Interacional	029
1.3 A díade: leitura x escola	031
1.4 O que é ler?.....	036
1.4.1 O desenvolvimento do leitor	044
1.4.2 Da visão europeia para a visão brasileira	047
CAPÍTULO II: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA POR SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE	052
2.1 Educação de surdos: o que a história nos revela	053
2.2 As experiências de educação bilíngue ao redor do mundo	061
2.3 O que dizem as políticas linguísticas brasileiras sobre o ensino de línguas	064
2.4 O desafio da adoção de uma educação bilíngue: uma questão a ser enfrentada na educação de surdos	069
2.5 Aquisição da segunda língua	073
2.5.1 Breve histórico das teorias da aquisição da L2	074
2.5.2 Considerações sobre a aquisição da L2 por surdos	077
2.6 A construção do processo de leitura em língua portuguesa por surdos	082
CAPÍTULO III: CAMINHO METODOLÓGICO	088
3.1 Área de estudo	088
3.2 Tipo de pesquisa	088
3.3 População de estudo.....	089
3.4 Procedimentos de coleta	091
3.5 Análise dos dados	093
3.6 Considerações éticas	094
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	096
4.1 Construção da leitura	096
4.2 Na ponta dos dedos	099
4.3 No caminho da leitura: ressignificando o processo de leitura em língua portuguesa como L2	102
4.4(Re)construindo a leitura: momento de consolidação.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS.....	196
APÊNDICES.....	202

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Século XXI, cenário de consideráveis conquistas científicas no mundo, as quais proporcionaram ao homem maior comodidade e acesso rápido às informações. Contudo, uma fração da população não se desloca nesse mesmo ritmo, especialmente se nos referimos a surdos que podem ter mais dificuldade de acesso aos conteúdos que circulam no nosso dia a dia, através da Libras ou da língua portuguesa escrita.

As pesquisas recentes têm contribuído para identificarmos algumas respostas para as frequentes perguntas sobre a educação de surdos, percebendo que essa parcela da sociedade, infelizmente, não tem acompanhado o avanço da tecnologia da comunicação e da informação, constatando-se um desenvolvimento educacional e social mais demorado, considerando as condições de vida que lhe são oferecidas, como a aquisição tardia da sua língua natural, a falta de acessibilidade comunicação em diversos setores da nossa sociedade, o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras pela maioria da população brasileira, entre outros.

O objeto deste estudo se insere na área de pesquisa da aquisição da segunda língua pela comunidade surda. De acordo com as políticas públicas brasileiras, como o Decreto 5.626/2005 e o Relatório do grupo de trabalho designado pelas portarias no 1.060/2013 e no 91/2013 (BRASIL/MEC/SECADI, 2014), a abordagem educacional que serve como norteadora da educação dos surdos é o bilinguismo. Conceitualmente, Lacerda (1998) defende que o bilinguismo propõe um espaço efetivo para que a Língua de Sinais seja utilizada no trabalho educacional, sugerindo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a Língua de Sinais, por ser sua língua natural, como L1¹ e a língua oficial do país como L2², preferencialmente na modalidade escrita (no caso dos brasileiros, a Libras e o português) (BRASIL, 2005). Portanto, teríamos duas línguas circulando dentro da sala de aula inclusiva, devendo a língua portuguesa ser ensinada como L2.

Suassuna (2009) nos informa que há quatro (4) décadas a linguística foi introduzida nos cursos de formação de magistério e, com ela, um novo tratamento

¹ Primeira língua ou língua natural doravante L1.

² Segunda língua.

metodológico dado às Ciências da Linguagem, que considera, além do aspecto dialógico da linguagem no processo de interação, os aspectos socio-históricos.

Assim, corroborando com Suassuna (2009), é pertinente afirmar que, na prática, o ensino da língua portuguesa sofreu poucas mudanças, para os alunos (surdos e ouvintes) uma vez que, na prática, ainda é apresentado como um trabalho fragmentado, voltado principalmente para o ensino das regras, focando a gramática.

O cenário dos estudos envolvendo temas como a surdez, o surdo e a Libras, no Brasil, vem ganhando novas luzes e brilhos perceptíveis com a iniciativa de pesquisadores em algumas universidades do país, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Católica de Pernambuco – Unicap, entre outras.

O panorama da educação de surdos mostra que há mais de um século identifica-se o empenho dos pesquisadores para uma melhoria do ensino para a comunidade surda como uma busca “excessiva” por resultados satisfatórios (BRASIL, 1997). O efeito desse quadro na trajetória acadêmico-profissional da autora desta tese se estende desde a Graduação, passando pelo Mestrado até, agora, no Doutorado, quando a mesma procurou avançar no encaminhamento de alternativas para melhorar o desempenho de estudantes surdos na L2.

Cavalcanti e Silva (2007) afirmavam que, na escola brasileira, nunca houve, de fato, espaço para alunos que se comunicam em uma língua diferente do português, marginalizando-se as minorias linguísticas existentes no nosso país, as quais podem ter dificuldade com a escrita em uma língua distinta da utilizada em sua comunicação.

A questão elencada pelas autoras nos permite a reflexão de que, nas salas de aula inclusivas, as metodologias empregadas no ensino da língua portuguesa visam à maioria dos alunos — os ouvintes —, com a valorização do canal auditivo para aquisição dessa língua; no entanto, a comunidade surda, que possui esse sentido comprometido, não pode tê-lo como suporte para a leitura e a escrita.

Moraes (2015) afirma que a situação linguística dos surdos brasileiros ainda é muito peculiar, pois muitos não possuem um grau satisfatório de proficiência na L1 e, no geral, pouco conhecimento da L2. A afirmação expressa pelo autor confirma a importância

de se continuar trilhando caminhos a respeito desse assunto e do processo de aprendizagem da L2, uma vez que ainda há muitas questões sem respostas e, de fato, precisamos avançar quanto a esse conhecimento (MORAES, 2012).

Considerando que a principal função da escola é a aprendizagem, verificamos que os resultados obtidos pelos surdos, geralmente, são insatisfatórios, como comprovam as várias pesquisas citando por exemplo, a de Garolla e Chiari (2003). As autoras investigaram dois grupos de estudantes, sendo um grupo de alunos ouvintes e o outro, de surdos. Os grupos possuíam o mesmo nível escolar, entretanto verificou-se uma disparidade no nível de compreensão leitora numa defasagem de, pelo menos, três (3) anos entre os grupos estudados. Os alunos surdos alcançaram nível de compreensão de leitura correspondente ao 1º ano, quando cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental.

Outro ponto proeminente é a questão do professor. Como a leitura é uma atividade desenvolvida com as crianças no período da alfabetização, Martins (2011) destaca que o papel de mediador assumido pelo professor concebe o processo de aprendizado e orienta suas ações de ensino em sala de aula, as quais, em sua maioria, não estão atreladas às singularidades apresentadas pelos alunos (surdos ou ouvintes), e esse fato pode afastar ou aproximar a criança de eventos de leitura. Concordando com a autora, ressaltamos que a comunicação entre professor e aluno surdo será eficiente se a base para essa relação estiver centralizada em uma língua comum entre eles, a Libras ou a língua portuguesa escrita.

Legitimando a afirmação de Martins (2011), Alves (2011) mostra, em sua dissertação de Mestrado, que é possível encontrar nos surdos do ensino médio uma competência equivalente ao que se espera de um aluno dessa série. As conclusões da pesquisa expõem que, a partir do emprego de estratégias muito bem selecionadas para discentes surdos (nesse caso, alunos do ensino médio) e do uso da Libras como língua de comunicação entre os alunos e o mediador, foi possível que esses alunos produzissem textos com boa qualidade.

Diante desse contexto e voltando a comentar sobre os níveis de ensino mais iniciais, Pereira e Karnopp (2012) mostram que os surdos não apresentam dificuldade em decodificar os símbolos gráficos (as letras), mas, sim, na transposição de significados de um item lexical para um gramatical.

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentidos ao que lê. Essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas (PEREIRA; KARNOPP, 2012, p. 126).

Os dados elencados pelas autoras vão de encontro ao objetivo dos PCN³s de língua portuguesa para o Ensino Fundamental com relação à leitura; ou seja, ao final dessa etapa escolar, os “alunos deverão compreender os textos escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (BRASIL, 1997, p. 33).

Assim, devemos reconhecer a apropriação da leitura em língua portuguesa pelos surdos como um processo contínuo que é integrado por diferentes etapas e cujo “ponto de partida” é a Língua de Sinais (L1), e “ponto de chegada” é a língua portuguesa (L2), preferencialmente na modalidade escrita.

Karnopp (2009) destaca que a imersão na leitura em língua portuguesa pelo surdo estará estreitamente ligada às experiências vivenciadas na escola e fora dela. A autora defende ainda que um melhor desempenho na L2 se deve a um contato contínuo com os usos sociais da escrita, através da leitura, escrita e interpretação/tradução (Libras – língua portuguesa) dos mais variados gêneros de textos que circulam na nossa sociedade. Sendo assim, a quantidade e a qualidade de *input*⁴ linguísticos proporcionados na escola, no seio familiar e em outros setores contribuem significativamente para um melhor desempenho na L2.

As inquietações que me levaram ao estudo da aquisição da segunda língua (L2) por surdos surgiram na Graduação em Fonoaudiologia na Universidade Católica de Pernambuco – Unicap, quando houve o encontro com surdos que utilizavam em sua comunicação a Língua Brasileira de Sinais – Libras, considerados uma minoria linguística⁵.

Corroborando o que muitos teóricos, como Quadros (1997), Lodi (2000), Lacerda (1998), Fernandes (2006), dentre outros, afirmam que a Libras seria a língua

³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁴ Experiências linguísticas que a criança recebe de seu meio social.

⁵ Compõem o grupo de minorias linguísticas os índios, os descendentes de imigrantes, os habitantes de cidades de fronteira e os surdos (CAVALCANTI; KLEIMAN, 2007).

natural para a instrução dos surdos, mesmo sendo considerada uma língua minoritária⁶. Os pacientes surdos buscavam tratamento fonoaudiológico e, durante o período de formação da autora, o objetivo basilar da terapia era desenvolver a linguagem oral, ou seja, independentemente da língua utilizada na comunicação, os surdos eram estimulados a utilizar a fala.

Atualmente contribuo com a instituição que me formou, e o primeiro desafio foi atender surdos que procuravam a Clínica Fonoaudiológica da Unicap em busca de um desempenho satisfatório na língua portuguesa, na modalidade escrita. Nessa fase de mudança de posição de acadêmica para profissional, incorporou-se o reconhecimento do uso da Libras, através da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005.

Tentando acolher todos os surdos que procuravam os serviços Fonoaudiológico na Unicap e prestar assistência a eles, estruturou-se uma abordagem bilíngue (presença da Libras, como primeira língua, e da língua portuguesa, preferencialmente escrita como segunda língua), tendo sido viável a criação de um atendimento em grupo por dois motivos: primeiro, as queixas das mães, que eram unânimes, tais como: 1) as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por seus filhos na escola, fator primordial que norteia esta tese, e demanda que não é nova, mas recorrente na educação de surdo; e 2) a idade, já que os pacientes que estavam aguardando por um atendimento possuíam praticamente a mesma faixa etária e frequentavam os anos finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, criou-se, junto ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, o Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos⁷, que recebe alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental. Formado há aproximadamente dois anos e meio, o GEPLIS tem como objetivo aprimorar a leitura e a escrita em língua portuguesa dos surdos.

Entendemos que a leitura constitui uma tarefa primordial na vida do ser humano, daí muitas das atividades realizadas no dia a dia implicarem, de alguma forma, o seu uso, tornando-a uma atividade frequente e intensa no nosso cotidiano.

⁶ Língua minoritária é a modalidade de língua ou variedade usada à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante (ALTENHOFEN, 2013).

⁷ Doravante GEPLIS.

Consequentemente, surgiu a seguinte problemática: como surdos, que se comunicam através da Libras, podem ler e entender os conteúdos escritos em língua portuguesa que circulam em nossa sociedade através de livros, revistas, gibis, folhetos, cartas, e-mails, entre outros recursos?

Na ânsia de compreender as teias que constituem a aprendizagem da leitura em língua portuguesa, propusemos desenvolver nosso trabalho doutoral focando nas estratégias de leitura em língua portuguesa, visando ao ensino dessa língua como segunda língua (L2), apesar de nas salas de aula as estratégias serem trabalhadas como primeira língua (L1) para comunidade surda. É necessário que essas estratégias sofram algumas adaptações ou que novas estratégias sejam propostas, uma vez que, para os surdos, recomenda-se que a língua portuguesa deve ser adquirida como L2, o que justifica a relevância desta pesquisa.

Fernandes e Moreira (2009) mostram que aproximadamente 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes; esse dado representa uma aquisição tardia da Libras, tendo em vista o desconhecimento das famílias a respeito dessa língua.

Nesse contexto, os participantes do GEPLIS estão matriculados em escolas regulares que, segundo Quadros, Cruz e Pizzio (2007), a língua portuguesa é ensinada como língua materna para todos os alunos, ouvintes e surdos, porém, para estes, o processo de aquisição da linguagem possui algumas particularidades. Uma pequena parcela dessa comunidade — os surdos filhos de pais surdos — adquirem a Libras dentro do período de aquisição esperado e, ao iniciar a fase escolar, precisam lidar com o ensino da língua portuguesa como L1; porém, eles já a possuem, sendo ela o veículo de comunicação e a base natural para o desenvolvimento de competências e capacidades linguísticas na L2. Outra parcela da comunidade — os surdos filhos de pais ouvintes, que configuram a maioria da comunidade surda brasileira — aprende a Libras tardiamente, na maioria dos casos, simultaneamente, com a língua portuguesa.

Quadros, Cruz e Pizzio (2007) nos permitem a reflexão de que a maioria dos surdos não partilham da mesma língua de uso do seu professor, o que, para Lacerda (2007), cria um patamar de desigualdade linguística na sala de aula, dificultando a garantia de que os conteúdos ensinados foram absorvidos. Portanto, o fato de existir essa diferença linguística possibilitou as seguintes perguntas da nossa investigação:

- por que a maioria dos surdos dos anos finais do Ensino Fundamental enfrentam dificuldades nas atividades de leitura, já que passaram pelo processo de alfabetização?
- quais as possíveis estratégias de leitura que podem facilitar o processo de aprendizagem de leitura em língua portuguesa por surdos?
- como possibilitar a compreensão leitora em língua portuguesa por surdos que se comunicam através da Libras?

Para responder às perguntas elencadas, delimitamos o seguinte objetivo geral: analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a melhoria do seu desempenho na segunda língua.

Com base no objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: (a) verificar o desempenho na leitura em língua portuguesa dos surdos participantes do GEPLIS no início e no final da intervenção planejada; b) apresentar a execução de uma proposta de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do Ensino Fundamental (anos finais) através de atividades que ampliem suas capacidades leitoras; (c) identificar estratégias de leitura em língua portuguesa bem-sucedidas, a partir das experiências vivenciadas no GEPLIS.

O estado da arte relacionado à leitura realizada por surdos, em sua maioria, está voltado para o perfil pedagógico, abordando questões educacionais como o letramento e a educação bilíngue, identificadas nos trabalhos de Harrison, Lodi e Campos (2012), Karnopp (2007), Lacerda (2004), Góes (2004), Lodi (2004) e Quadros (1997). Dentro dessa seara, ainda observamos lacunas com relação aos aspectos linguísticos, como compreensão textual, domínio dos gêneros, percepção e organização da relação hierárquica das informações textuais, aspectos temporais (verbais), entre outros, no desempenho dos surdos na língua portuguesa.

Desse modo, parece imprescindível que mais estudos surjam nesse campo para tentar, paulatinamente, elucidar questões e sugerir novos caminhos a serem seguidos, tendo em vista que já existe um acervo significativo de pesquisas relacionadas à educação de surdos que apontam as dificuldades que eles enfrentaram e continuam enfrentando, pois avançamos muito pouco.

Dividiremos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro, que apresenta o título “Ampliando conceitos em direção à apropriação da leitura”, procuramos situar a teoria sociointeracionista como eixo teórico desta pesquisa, fundamentados, principalmente, nos pilares de Vygotsky e Bakhtin. Em um segundo momento, faremos uma explanação sobre a Linguística Interacional, evidenciando suas perspectivas e compreensões. Depois, faremos uma breve explanação sobre o percurso histórico da alfabetização no Brasil. No quarto tópico do capítulo, procuramos fazer uma revisão do que é leitura, elencando os seus tipos, o seu processo de construção e a visão dos países europeus sobre ela.

No segundo capítulo, “A construção da leitura entre surdos”, discutimos os caminhos teóricos do processo de leitura pelo surdo. Assim, a educação de surdos será estudada a fim de compreendermos o processo de escolarização e as abordagens educacionais que nortearam esse percurso. Na sequência, procuramos esclarecer os pressupostos da educação bilíngue e os desafios de sua adoção no Brasil, além das contribuições de modelos educacionais bilíngues de outros países. No terceiro momento, retratamos a legislação que sustenta as políticas públicas linguísticas e a educação bilíngue. Em seguida, no quarto momento, procuramos esclarecer as propostas sobre a aquisição da L2, envolvendo o processo de ensino da língua portuguesa escrita para surdos. E, por fim, no quinto momento, traremos considerações a respeito do desenvolvimento da leitura pela pessoa surda e da importância da gramática, das estratégias e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

No terceiro capítulo, “Caminho metodológico”, propomos o tratamento do nosso objeto de estudo, a partir do pressuposto metodológico da pesquisa qualitativa intervencionista e procuramos demarcar uma descrição dos sujeitos da pesquisa e as etapas do procedimento de coleta e análise dos dados. Salientamos que o projeto desta pesquisa foi encaminhado para análise do Comitê Científico e de Ética da Universidade Católica de Pernambuco, tendo sido aprovada a sua execução, de acordo com o parecer CEP nº CAAE 65775517.9.0000.5206.

No quarto capítulo, referente à análise dos dados, conduzimos a pesquisa através dos dados obtidos com a primeira avaliação da leitura e da Libras dos participantes,

com a análise dos encontros no GEPLIS e com a reavaliação da leitura dos alunos. Além disso, verificamos os dados à luz da base teórica evidenciada nos capítulos I e II.

Os resultados apontam que algumas estratégias presentes no ato da leitura dos sujeitos da pesquisa foram apontadas por Bittencourt (2015), como a exploração do tema, a consulta ao dicionário e a construção de uma síntese coerente do texto lido. No entanto, essas estratégias foram pensadas para a leitura na língua majoritária — no caso do nosso país, o português.

Quando tratamos da língua portuguesa como L2, foram identificados o uso de tais estratégias: a mediação da leitura em Libras para o entendimento da língua portuguesa escrita; emprego do sinal em diferentes contextos; explicações gramaticais; e consulta ao texto lido para confirmar hipóteses. A proposta de (re)construção da leitura baseada em práticas de leitura e produção escrita na L2, mostrou ser uma forma interessante para o trabalho de leitura com surdos, os quais, em sua maioria, obtiveram resultados expressivos, pois através delas houve uma ampliação do conhecimento de mundo, a aquisição de algumas regras gramaticais presentes na língua portuguesa e, conseqüentemente, uma melhoria no capital linguístico.

CAPÍTULO I: ABORDANDO ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS EM DIREÇÃO À APROPRIAÇÃO DA LEITURA

Estamos imersos em um mundo no qual o ato de ler nos é solicitado frequentemente, por meio de imagens, fotografias, letreiros, manchetes de jornais, placas de sinalização, revistas, livros, etc. Por isso, em tempo integral, somos leitores, porém as leituras não acontecem da mesma forma, não lemos do mesmo jeito os diversos tipos de textos presentes no nosso cotidiano. Além disso, nem todos os sujeitos têm acesso ao letramento necessário para usufruir de uma leitura eficiente nos desafios que a vida nos traz.

Essa tem sido uma das grandes inquietações dos pesquisadores da área de Estudos Surdos no Brasil: como melhorar o desempenho dos surdos na língua portuguesa escrita? Nesse questionamento, a leitura assume um papel fundamental. Sendo assim, o percurso investigativo desta pesquisa apresentou como objetivo analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do Ensino Fundamental nos anos finais, tendo em vista a melhoria do seu desempenho na segunda língua.

Antes de serem tecidas as especificidades da surdez e da construção da leitura por surdos, sentimos a necessidade de abordar com clareza o conceito de leitura, as pertinentes questões linguísticas envolvidas nesse processo e, também, os aspectos escolares.

1.1 Concepção sociointeracionista

Na perspectiva sociointeracionista, a linguagem é entendida como um sistema de usos cujas regras e normas são partes integrantes da sociedade (ALDRIGUE; NICOLAU, 2010). Sendo assim, sua natureza é essencialmente social, e a linguagem é um sistema de símbolos construídos social e culturalmente.

O uso da linguagem é determinado por sua natureza dialógica e, nessa perspectiva, o sentido de todo enunciado é de natureza interacional. Dois autores se destacam por suas posições teóricas nessa linha: o psicólogo russo Lev Vygotsky e o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin.

O conceito de interação evidenciado nos trabalhos de ambos os autores retrata o sociointeracionismo. Vygotsky (1984) e Bakhtin/Volochinov (1929/2006) valorizam a comunicação dentro de uma interação social, ampliando a concepção da linguagem e ressaltando o papel do ‘outro’.

Vygotsky (1997) define a abordagem interacionista como a busca por aspectos tipicamente humanos do comportamento e a elaboração de hipóteses de como essas características se formam ao longo da história do indivíduo. Portanto, as contribuições de Lev Vygotsky para a teoria sociointeracionista são avassaladoras, pois colocam em discussão a dialética existente entre o sujeito e o meio social e como nessa relação um modifica o outro.

Sua obra apresenta como tema central o pensamento e a linguagem do sujeito, que estão fortemente conectados, e a formação de ambos se dá essencialmente em um ambiente social (RESENDE, 2009).

Assim, Vygotsky (1997) considera a linguagem como um instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. Embasados nos escritos do autor, Souza e Briega (2018) apresentam a linguagem como elemento constitutivo dos sujeitos; dessa forma, as especificidades psicológicas têm como base a existência de um núcleo de formação social, concebendo-se a língua e as interações sociais como fatores que merecem um olhar privilegiado nos estudos do desenvolvimento do sujeito.

O pensamento vygotskyano pode ser dividido em três pilares básicos, segundo Oliveira (1997, p. 23) que o organiza da seguinte forma: 1. as funções psicológicas têm uma base biológica, pois são produtos da atividade cerebral; 2. o funcionamento psicológico tem como fundamento as relações sociais, dentro de um contexto histórico; e 3. a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Sobre as bases biológicas, Vygotsky (1984) compreende que o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis e sim, um sistema aberto, com plasticidade, no qual seu funcionamento vai desenvolvendo-se ao longo da história do sujeito. Dessa forma, as bases biológicas no desenvolvimento humano são similares para todas as pessoas (com deficiência ou não). A diferenciação do padrão *típico* do homem implica em alterações da forma de enraizamento do sujeito na cultura — influências socioculturais (CAVALCANTE; FERREIRA, 2011). Nesse sentido, dependendo do comprometimento

(ou das particularidades), ocorrerá um redirecionamento das atitudes/ações individuais e sociais dos sujeitos, alterando, assim, o curso do desenvolvimento e, conseqüentemente, do aprendizado, pois as peculiaridades definem os limites e as possibilidades para o desenvolvimento humano.

Assim sendo, essa concepção oferece o suporte para as teorias sobre as funções psicológicas superiores, que são construídas ao longo da trajetória social do homem e em sua relação com o mundo, a qual se caracteriza como processos voluntários, ações conscientes e mecanismos intencionais e dependentes dos processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 1997).

O desenvolvimento humano dentro de um processo socio-histórico está centralizado na mediação. Ou seja, a construção do conhecimento é mediada por várias relações, e a mediação assume um desempenho basilar para a aprendizagem (PILETTI, 2015).

Vygotsky (1984) define a mediação como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; ou seja, a relação passa de direta para mediada por esses elementos. Para o psicólogo russo, existem dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Ambos proporcionam suporte para a ação do homem no mundo: o instrumento é todo objeto (externo) criado pelo homem com o objetivo de facilitar seu trabalho e sua sobrevivência, enquanto os signos psicológicos (internos) auxiliam nesses processos (pensar, refletir, organizar, categorizar, generalizar...), e essas representações da realidade e da linguagem são sistemas simbólicos que fazem a mediação do homem com o mundo (STADLER, 2004).

O processo de mediação, através de instrumentos e signos, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; ou seja, as atividades realizadas desde a infância atuam na evolução do intelecto da criança, e a interação social e a convivência proporcionam aos “indivíduos a construção de seu sistema de signos, o que consistirá numa espécie de ‘código’ para a decifração do mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Para a presente pesquisa, interessa, em especial, abordar os pressupostos do sociointeracionismo como teoria que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem da

pessoa surda. O autor russo faz uma crítica à pedagogia centrada no déficit da criança, apontando a necessidade de proporcionar ao aluno com deficiência uma educação semelhante à das crianças ditas “normais” (VYGOTSKY, 1997).

Cavalcante e Ferreira (2011), ao analisarem o momento histórico da produção vygotskyana, mencionam que, além da proposta central para compreender os aspectos da gênese social do funcionamento psicológico superior, Vygotsky tinha motivo de ordem prática para se dedicar aos estudos da educação, trazendo um olhar particular para a pessoa com deficiência: “o período de pós-revolução de 1917 trouxe consigo a realidade de milhares de crianças em condições de vulnerabilidade, e muitas delas com deficiência” (NUERNBERG, 2008, p. 308).

Diante desse contexto, Vygotsky (1997) se debruça sobre a *defectologia*. Esse texto foi produzido abordando os aspectos educativos e formativos dos sujeitos com alterações do desenvolvimento psicofísico e sensorial, enveredando seus estudos para a compreensão dos sentidos e significados para além da categorização e padronização de conceitos de anormalidade e deficiência.

Dessa forma, Vygotsky defende o uso da linguagem pela comunidade surda, pois: “*En verdade, el language es no solo um médio del comunicaci3n, sino tambien un médio del pensamiento, y la consciencia se desarrolla principalmente com a ayuda del language y sugere a partir de la experiencia social*”⁸ (VYGOTSKY, 1997, p. 67).

Cavalcante e Ferreira (2011) afirmam ainda que, para superarmos os impedimentos oriundos das deficiências, precisa serem construídos sistemas/artefatos culturais auxiliares que atendam às peculiaridades do desenvolvimento da pessoa surda. Nesse ponto de vista, o comprometimento não é apenas constituído de um substrato biológico específico — nesse caso, a surdez —, mas é, sobretudo, o produto de condições sociais adversas — como a língua.

Vygotsky (1997) propõe a existência de uma força motriz nas áreas psicológica e pedagógica relacionadas ao desenvolvimento do sujeito com deficiência: os

⁸ Tradução – “Na verdade, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um meio de pensamento, e a consciência se desenvolve principalmente com a ajuda da linguagem e sugere a partir da experiência social”.

processos de compensação. No caso da surdez, ocorrerá o uso de vias diferentes da auditiva para o desenvolvimento da linguagem.

A compensação, neste caso, é desenvolvida por via indireta, de caráter social e intrapsíquico e, por esse motivo, não se versa sobre a substituição de um sentido por outro, mas, sim, da constituição de mecanismos psicológicos que permitam ao sujeito situar-se no meio em que vive, individual ou socialmente (VYGOTSKY, 1997).

Dessa forma, as dificuldades que a pessoa surda enfrenta são entendidas como estímulos para o surgimento de processos de compensação, os quais irão proporcionar a reorganização da estrutura psíquica. A compensação harmoniza o crescimento da inserção cultural, promovendo o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Souza e Briega (2018), apoiadas na teoria vygotskyana, afirmam que o processo de aprendizado se dá desde o nascimento, quando é estabelecida uma relação entre a criança e o adulto; ou seja, nessas interações, a criança inicia seu contato com a língua, tendo como modelo o adulto fluente, que irá oferecer o *input* correto para a apropriação da linguagem pela criança no decorrer do seu desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1984), tudo o que é particularmente humano tem surgimento nas relações sociais, pois o sujeito nasce em um mundo humano, socialmente determinado, no qual se partilha o modo de viver, pensar e agir.

Com isso, podemos refletir sobre a valorização da interação para a aprendizagem e o desenvolvimento das práticas sociais, que, por sua vez, organizam o uso e funcionamento da linguagem. Assim sendo, o autor destaca a importância que o ‘outro’ assume nesse processo.

Dentre as diversas contribuições que decorrem dos estudos realizados por Lev S. Vygotsky, destacamos também, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial (este último) determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 112).

A partir do conceito exposto, a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza pela distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções

que já foram consolidadas, e o nível potencial, que estariam em estágios embrionários (VYGOTSKY, 1984).

Os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, definidos por Vygotsky (1984), auxiliam a explicação e discussão entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Com base nessas definições, entendemos que, nas situações de aprendizagem vivenciadas pelos sujeitos e mediadas por sujeitos mais experientes o que proporcionam mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Portanto, como já foi comentado, a aprendizagem precisa de apoio, sendo o mediador um agente que pode atuar em um planejamento de intervenção pedagógica apropriada às necessidades do sujeito; ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é um fenômeno que ocorre a partir da mediação e da relação dialógica com outros que participam do processo.

Cavalcante e Ferreira (2011), fundamentadas nas ideias de Vygotsky, afirmam que o conceito de desenvolvimento está completamente atrelado ao processo de aprendizagem dos indivíduos; sendo assim, a aprendizagem da criança se iniciará muito antes de ela frequentar a escola e se estenderá às práticas sociais nas quais toma parte. Portanto, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, e a atuação das pessoas na cultura local, partilhando de todas as atividades, é importante para que ocorra o desenvolvimento dos sujeitos, pois somente assim eles conseguirão dialogar com o mundo: em contato com o ‘outro’.

Dentro dessa mesma ótica, Bakhtin/Volochinov (1929/2006) instauram uma versão inovadora da linguagem, instituída na reciprocidade do diálogo estabelecido na interação com o outro. Assim, a noção de dialogismo apresentada pelo autor imprimiu uma dimensão interativa da linguagem, cujo papel fundamental é a constituição dos sujeitos (BRAIT, 1997).

O surgimento das primeiras ideias elucidadas sobre linguagem de Bakhtin — considerado o teórico da heterogeneidade — data de meados da década de 20. Os conceitos desenvolvidos por ele tiveram como principal colaborador Valentin Volochinov, que trouxe consideráveis contribuições na elaboração e ampliação da teoria bakhtiniana (BRAYNER; MORAES; CAVALCANTI, 2017).

Portanto, a partir de uma concepção socio-histórica, a linguagem é entendida como uma atividade dimensionada no social, dessa forma os indivíduos socialmente organizados, na/pela linguagem, constituem-se (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006).

Bakhtin e Volochinov assumem e defendem o posicionamento de que a linguagem é, necessariamente, concebida a partir da interação. Portanto, as atividades humanas são organizadas através da linguagem, sendo ela um produto social que tem por objetivo a comunicação, a qual, por sua vez, é expressa por meio das palavras⁹.

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 115).

Nesse sentido, a palavra é uma espécie de linha que tece as relações sociais, e as relações sociais edificam os laços comunicativos. Partindo dessa concepção, entendemos que a linguagem constitui uma capacidade essencial para a interação verbal, sendo através dela que construímos identidades e nos tornamos seres sociais. Faraco (2009) apresenta duas estreitas e importantes relações a partir dessa percepção de linguagem: a primeira, entre o enunciado e a situação concreta da enunciação; e a segunda, entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa.

Outro ponto importante é a atitude avaliativa, a qual Faraco (2009) define, embasado em Bakhtin, como a materialização no tom, na entoação do enunciado. Volochinov (1930) caracteriza a entoação (timbre e tom — que não se materializam apenas na oralidade, mas também na escrita) como um dos pontos determinantes da organização da situação e de seu auditório. Mais uma vez, constatamos a importância da inter-relação estabelecida pelos sujeitos, pois, ao enunciar, eles dispõem da entoação (sabendo que seu enunciado passará pela avaliação do outro) como elemento de orientação, para que o outro compreenda e participe da situação dialógica.

Sendo assim, a noção de dialogismo surgiu com Bakhtin, ao optar pela interação verbal como uma realidade fundamentada na língua. Nesse sentido, um dos

⁹ O termo *palavra*, em russo, significa a expressão da comunicação que engloba diferentes modalidades de linguagem, como: oral, escrita e sinalizada.

pontos principais no processo de leitura é a compreensão, que Bakhtin (2003), em *Estética da criação verbal*, mostra como uma das etapas do processo dialógico; a *compreensão* é confrontada com outros textos e em um contexto novo — no “meu” contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro. O autor destaca a fundamental importância de se considerar os diferentes contextos (passados e atuais) para gerar significados enunciativos.

Para entender essa inter-relação, é primordial saber, com clareza, uma das bases de sustentação da teoria da interação verbal: as definições de “expressão” e de “enunciação”. Para Bakhtin/Volochinov (1929/2006), *expressão* é tudo aquilo que, tendo-se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem, com a ajuda de algum código de signos exteriores (a língua). Já a *enunciação*, para os autores russos, é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, sendo constituída através da inter-relação social, ou seja, a situação e o meio social.

A questão da *compreensão* faz com que pensemos no conceito de “compreensão responsiva ativa” de Volochinov (1926). Como o discurso verbal não se apresenta autossuficiente, os sujeitos, em uma atuação ativa, precisam estabelecer a relação entre o texto e a situação extraverbal; portanto, essas significações devem ser estabelecidas na língua materna.

Nesse sentido, Volochinov (1926) elenca três aspectos que compõem a situação comunicativa: o espaço, o objeto ou tema e a avaliação, que são primordiais para a compreensão do sentido de um enunciado — o processo de leitura. Para o autor, o enunciado é composto de duas partes: uma parte verbal e uma parte extraverbal (o contexto). O aspecto espacial (espaço e tempo) dos interlocutores seriam as informações que ambos partilham; o aspecto “objeto ou tema” permite que a compreensão mútua se estabeleça na condição mínima necessária para a interação; por fim, a avaliação comum é a posição dos interlocutores diante da situação.

As ideias de Vygotsky e Bakhtin foram apreendidas e são utilizadas por muitos educadores espalhados por todo território brasileiro, como o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, de Vygotsky, e a visão da linguagem na formação da consciência do sujeito, por Bakhtin (ALDRIGUE; NICOLAU, 2010). Esses conceitos mudaram os rumos dos estudos da linguagem, abandonando-se os estudos da língua de

forma estrutural e os estudos biológicos, para voltar-se às interpretações do meio social e cultural em que vivem os sujeitos, caminhando para uma perspectiva inovadora e transformadora na educação.

Após as considerações sobre concepção sociointeracionista, teoria que será o eixo desta pesquisa, na seção seguinte, abordaremos conceitos sobre Linguística Interacional.

1.2 Linguística Interacional

Na perspectiva que estamos tratando, comentar sobre a Linguística Interacional parece oportuno por ela ter um olhar diferenciado sobre a linguagem, tanto em relação à sua concepção como no tratamento dado como objeto de estudo. Essa ciência é construída a partir das pesquisas que se debruçam na análise dos desdobramentos e particularidades da linguagem, especificamente a humana.

Desse modo, é inevitável que diferentes desdobramentos e ramificações dentro da própria linguística aconteçam, uma vez que cada um deles tem a preocupação com algum aspecto mais específico da língua/linguagem, tais como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia, terminologia, estilística, pragmática e filologia (MENDONÇA, 2016).

A proposta de uma Linguística Interacional surge como um novo paradigma na Linguística, o qual teve seu início, segundo Silveira (2006), com o trabalho de Couper-Kuhlen e Selting (2001), *Studies in Interacional Linguistics*, no qual as autoras reúnem estudos relacionados ao discurso. O foco principal dessa área de estudo é a perspectiva de que a interação social é o lugar a partir do qual se deve pensar a constituição e o uso da linguagem.

No Brasil, inicia-se a difusão desses pressupostos a partir de Morato (2004) e Faraco (2005), embora tenham apresentado de modo sumário os principais aspectos do que se tem nomeado de Linguística Interacional. Em comunicação no *Congresso Internacional Linguagem e Interação*, realizado em São Leopoldo-RS, Faraco (2005) expôs as primeiras concepções interacionais filosóficas e científicas. Tais concepções partem do movimento de oposição aos estudos centrados no sujeito e em sua plenitude apenas em si mesmo.

Para Morato (2004), o interacionismo tem sido capaz de indicar a disposição da interação como uma das categorias de análise dos fatos da linguagem. A autora segue afirmando que a Linguística Interacional, enquanto categoria de análise, possibilita a discussão da qualidade dos aspectos de reciprocidade do comportamento humano em variados contextos, práticas e situações (MORATO, 2004).

Sampaio (2011) afirma que o interacionismo pode e deve ser considerado como um grande avanço nos estudos dessa ciência, principalmente na medida em que defende que a língua não é só signo, mas também é, principalmente, uma ação humana, um processo cooperativo entre dois ou mais sujeitos. Assim, a concepção de linguagem está inserida em uma perspectiva constitutiva do conhecimento humano.

Dessa forma, os estudos linguisticamente orientados para a interação têm como finalidade revelar os padrões linguístico-discursivos recorrentes no “aqui e agora” da fala-em-interação (SILVEIRA, 2006). Salientando que o uso da linguagem envolve diferentes esferas de ação: a modalidade da língua usada, os tipos de discurso, os gêneros utilizados, entre outras.

A interação e a linguagem na interação são fenômenos de alta complexidade por envolverem múltiplos fatores e múltiplas relações. Se alguns desses fatores e relações estão razoavelmente descritos, [...] boa parte escapa ainda de uma apreensão mais consistente [...]. É preciso, portanto, reconhecer, de início, que estamos ainda muito distantes de uma apreensão teoricamente integrada desses fenômenos que envolvem múltiplos fatores e múltiplas relações (FARACO, 2005, p. 1).

A preocupação de Faraco, evidenciada no fragmento de texto supracitado, é endossada por Morato (2004, p. 314): “nem sempre foi e é fácil discernir as tendências que se reivindicam ou se reputam interacionistas, seja no campo da linguística, seja fora dele”. Os autores reforçam a necessidade de um olhar diferenciado e atento aos diferentes aspectos que envolvem as atividades interativas.

Com relação aos elementos epistemológicos e práticos da linguística interacional, Sampaio (2011) elenca três aspectos cruciais: primeiro, a emergência de um paradigma que reconheça na interação um papel constitutivo; segundo, a exigência de um procedimento de trabalho que se adeque às atividades interacionais; e terceiro, uma análise

interacional que conceba modelos das práticas em diferentes fenômenos dinâmicos e emergentes.

Diante do exposto, percebe-se que essa área dos estudos linguísticos, a Linguística Interacional, surge como uma categoria versátil para as abordagens heterogêneas que servem de fundamento para aspectos teóricos e metodológicos distintos. E isso se deve ao fato do hibridismo, o qual contém o termo *interação* visto a gama das diferentes disciplinas que lidam com a interação.

Entendendo a Linguística Interacional dentro da sua heterogeneidade, na seção a seguir, apresentaremos uma discussão sobre o percurso da alfabetização no Brasil, abordando desde o início da educação, por volta 1820 até a realidade atual, a partir das avaliações de leitura e noções matemáticas existentes no nosso país.

1.3 A díade: leitura x escola

A problemática envolvendo as dificuldades de leitura e escrita e o analfabetismo sempre estiveram presentes no contexto histórico brasileiro, sendo considerada um dos fatores de subdesenvolvimento do país.

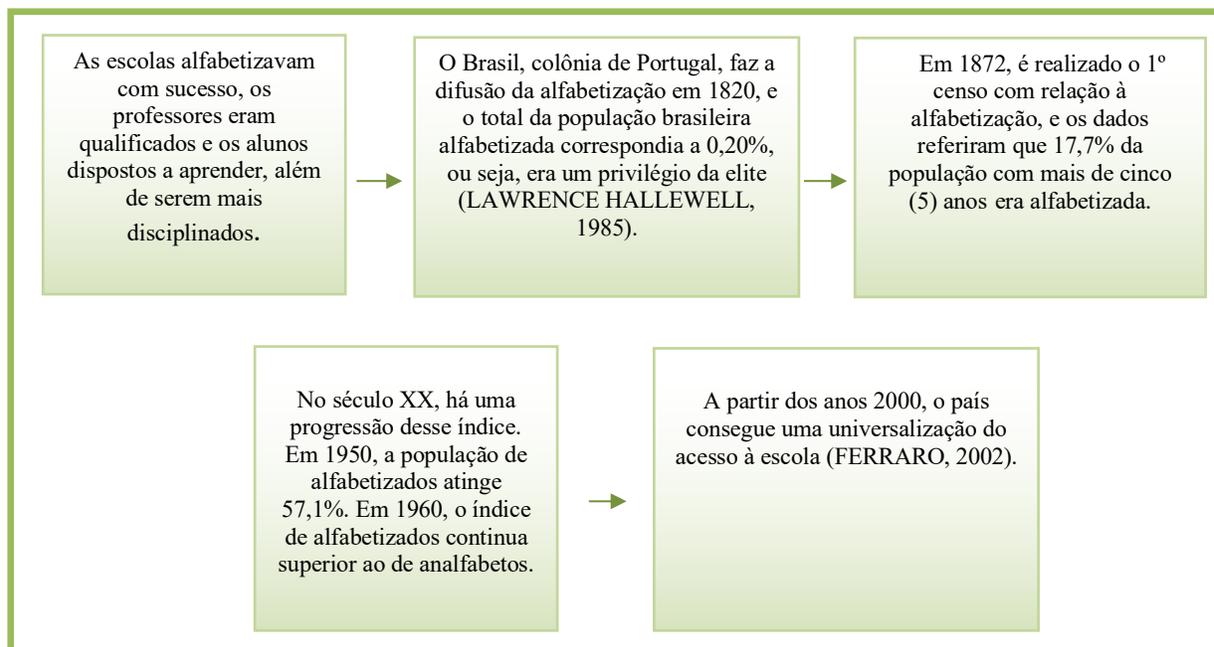
Diante de distintas concepções de leitura, pensamos que a escola da atualidade, do século XXI, deveria ser um local que executa seu papel de educar, de incluir todos, de respeitar as diferenças e de promover o conhecimento. Para entender o processo de leitura, foco principal desta pesquisa, é necessária uma volta ao passado, para compreender a história da alfabetização no Brasil após o processo de universalização da escola.

Maciel (2008) realiza um estudo aprofundado em seu livro a “História da alfabetização: perspectivas de análise”, apresentando informações essenciais sobre a temática. A autora tem como principal referência os trabalhos desenvolvidos sobre leitura e escrita que constam no acervo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE¹⁰, um órgão da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

¹⁰ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, que tem como objetivo integrar grupos institucionais voltados para a área de alfabetização e do ensino do português (www.ceale.fal.ufmg.br)

Considerando tais pressupostos, o quadro a seguir mostra, embora brevemente, o percurso da alfabetização no Brasil.

Quadro 01: A trajetória da alfabetização no Brasil de 1820 a 2000



Fonte: Batista (2006)

Os dados apresentados no quadro acima compreendem o período de 1820 aos anos 2000 e apresentam as informações que nos remetem ao caminho que o nosso país percorreu com o objetivo de diminuir o analfabetismo. Em aproximadamente 100 anos, a porcentagem de analfabetos foi reduzida a menos de 20%. Percebe-se que a história da alfabetização no Brasil está centrada nos índices de analfabetismo e no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar os métodos de leitura e escrita.

Nesse entorno, Moratti (2011) relata que o percurso histórico da alfabetização brasileira é marcado por uma disputa entre os métodos tradicionais e os modernos, enfatizando as metodologias para o ensino da leitura e escrita com o objetivo de combater o analfabetismo. Ainda, segundo a autora, a universalização do ensino, na segunda metade do século XIX, foi realizada a partir de uma variedade de métodos.

Recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC mostra um acordo formal assumido pelo governo federal e pelos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, apresentando como meta assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito (8) anos de idade, ao final do 3ª ano do Ensino

Fundamental (BRASIL, 2015), o projeto foi iniciado em 2013 e, infelizmente, findou-se no ano de 2018.

Para atingir tal meta, o PNAIC está apoiado em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; e 4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015).

As ações a serem desenvolvidas pelo PNAIC de certa forma já foram referidas nos PCNs como aspectos de fragilidades enfrentadas pelas escolas no processo de alfabetização e letramento dos seus alunos. Assim destacamos, o eixo 1, referente à formação de professores, como o principal aspecto para garantir o direito à alfabetização.

Para avaliar os resultados do PNAIC, no nível dos profissionais atuantes, Brasil (2015) apresenta um organograma que vai desde o coordenador formador até os professores atuantes, enquanto os alunos são avaliados a partir do SAEB¹¹, o qual agregou a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Provinha Brasil, no ano de 2005, e a ANA¹², no ano de 2013, para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática¹³, dessa forma percebemos que agregação dos programas supracitados é recentes e a inviabilidade de apresentar resultados satisfatórios em tão pouco tempo.

Apesar do empenho do Brasil em melhorar os índices das competências em matemática, leitura e escrita dos seus alunos, durante a redação desta tese, o Banco Mundial (2017) elaborou um relatório que discute questões para o desenvolvimento mundial e, pela primeira vez, voltou seu olhar para a educação. A conclusão mais evidente e que deixou o

¹¹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, é uma avaliação realizada pelo INEP/MEC, que abrange estudantes das redes públicas e privadas do país localizados em área rural e urbana, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental, e também, no 3º do ensino médio (www.inep.gov.br).

¹² Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas fornecem três resultados: desempenho em leitura, escrita e matemática. Além dos indicadores socioeconômicos e formação docente escolar (portal.inep.gov.br)

¹³ Os dados dessas avaliações estarão expostos na página 34.

país em choque é a “crise de aprendizagem”, pois, com base nos resultados do PISA¹⁴, o Brasil vai demorar 260 anos para atingir o nível de leitura equiparado aos países desenvolvidos.

Esse dado vai de encontro aos grandes esforços desenvolvidos pelo PNAIC e às excessivas pesquisas sobre leitura e escrita do Ceale. Ainda segundo o Banco Mundial (2017), nos últimos trinta (30) anos, o país apresentou um avanço significativo em inserir as crianças na escola, mas infelizmente muitas delas não entendem o que leem ou não sabem fazer contas.

Dessa forma, esses dados reforçam a necessidade de inserir, nas práticas pedagógicas, estratégias que possam melhorar o desempenho dos alunos na leitura e, conseqüentemente, diminuir o tempo estimado pelo relatório de 2017 do Banco Mundial.

O fracasso das escolas brasileiras em garantir a alfabetização dos seus alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura está exposto na mídia impressa e televisiva. Rojo (2009) mostra que, no PISA — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, uma prova que possui uma concepção cognitiva da leitura — do ano de 2012, o Brasil ficou em 55º lugar no *ranking* de leitura, obtendo resultados piores do que no ano de 2009.

Os resultados do SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica, uma prova que se aproxima mais de uma concepção discursiva da leitura — configuram igual problema. Em 2015, os alunos do 5º ao 9º ano foram avaliados nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Nesse caso a proficiência média em língua portuguesa melhorou em todos os níveis de Ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental; ou seja, no 5º ano do Ensino Fundamental assim apresentado 45,1% dos alunos atingiram o nível adequado, enquanto no 9º ano, o índice foi de 28,7%.

Os dados das avaliações do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, podem ser verificados através da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e da Provinha

¹⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – *Programme for International Student Assessment* – PISA, é uma avaliação comparada, aplicada de forma amostral aos estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos quinze (15) anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (portal.inep.gov.br).

Brasil. Os resultados da ANA de 2014¹⁵ indicam a necessidade de o nosso país evoluir nos índices de alfabetização, pois mais de 20% dos alunos não se encontram em um nível de leitura satisfatório, e 35% não conseguem escrever textos.

A partir dos dados da ANA, o Ministério da Educação criou o programa Mais Alfabetização que foi instituído através da portaria nº 142/2018, cujo objetivo é fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos alunos de todas as turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Portanto, o programa irá atuar a partir dos dados do SAEB e ANA que mostram resultados insuficientes. De forma geral, esse programa proporcionará um acompanhamento pedagógico específico para os alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização com o intuito de prevenir o abandono escolar, reprovação e distorção idade/ano.

Quanto à Provinha Brasil¹⁶ — uma avaliação que apresenta o diagnóstico da alfabetização no país —, uma análise dos dados do período entre 2005 e 2015 mostram que o número de municípios com menos de 25% dos seus estudantes do 5º ano apresenta uma aprendizagem adequada em língua portuguesa. A representação numérica desse dado indica uma queda de 62,6% para 13,7%, ou seja, uma variação de 48,0 pontos, e isso significa que os municípios que tinham os piores resultados há doze anos estão saindo dos patamares mais baixos de desempenho.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de língua portuguesa relatarem como prioritária a aquisição da leitura no Ensino Fundamental, os dados supracitados infelizmente não são coerentes com essa afirmação, e Rojo (2009, p. 23) defendia que:

Forçosamente, cabe agora, nos primórdios do século XXI, enfrentar dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade do ensino” (ROJO, 2009, p. 23).

¹⁵ Dados extraídos de: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em 28 fev. 2017.

¹⁶ Os dados da Provinha Brasil só podem ser acessados pelas escolas. Portanto, as informações apresentadas foram retiradas do portal de educação do Estadão: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/numero-de-municipios-com-menos-de-25-dos-alunos-com-aprendizagem-adequada-cai-50-pontos-percentuais-na-decada>>. Acesso em 3 jan. 2018.

Nesse contexto, a formação de um aluno leitor (dentro da escola ou fora dela) é um problema político, econômico, social e cultural. Mas, apesar dos dados referidos anteriormente, o nosso país avançou, mesmo que lentamente. A redução do analfabetismo é um ganho incomensurável, que aumenta as expectativas com relação a uma alfabetização mais eficiente.

Batista (2006) refere que o discreto progresso com relação à alfabetização gerou uma ampliação do seu próprio conceito. Para o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, alfabetização é o ato de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras. Em resposta aos novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo, esse conceito sofre uma mudança diante de uma necessidade social e política.

Soares (2003) define *alfabetizado* como aquele que usa a leitura e a escrita para exercer uma prática social na qual a escrita é necessária. E, mais uma vez, essa ampliação do conceito se manifesta na defesa da concepção de um ambiente alfabetizador, criador de rotinas e hábitos de leitura e escrita, sob influência de dois tipos de fatores: passado, trazendo a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais; e presente, com a ressignificação da definição de *alfabetização* e as perspectivas da sociedade em relação a seus resultados.

Diante dos dados sobre a alfabetização apresentados, a leitura e a escrita são aspectos fundamentais no processo de alfabetização; como o foco deste estudo é sobre a leitura, sentimos a necessidade de defini-la, abordando na seção seguinte os diferentes conceitos e tipos de leitura.

1.4 O que é ler?

Comumente escutamos falar, e também falamos, sobre a importância da leitura nas nossas vidas, sobre o quanto é fundamental ler e criar o hábito da leitura em crianças, jovens e adultos. Esse processo se reflete no desenvolvimento global dos sujeitos. Morais (2013) afirma que saber ler — e ler bem — é condição indispensável para: a realização de um trabalho gratificante na sociedade; a utilização dos recursos da vida cotidiana; e o conhecimento da ciência, da tecnologia, da história e da cultura em que estamos inseridos.

No entanto, a culminância desse debate evidencia a principal questão: *o que é ler?* É notório que, para essa pergunta, haverá diferentes respostas e pontos de vista, os quais revelarão a concepção de leitura adotada por cada teórico, incluindo a posição adotada nesta tese, como nos referimos anteriormente.

Retomando a definição no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009), encontra-se que leitura é:

1. ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler.
2. ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar.
3. maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento.
4. ato de decifrar qualquer notação; o resultado desse ato.

Percebe-se que o significado apresentado pelo dicionário faz menção a um conceito tradicional de leitura, entendida como uma atividade mecânica de decodificar palavras. No entanto, para se compreender, de fato, o fenômeno da leitura, o sentido dicionarizado não basta e não satisfaz as questões desta tese.

Segundo Castanheira (2014, p. 100), agrupando-se as perspectivas sobre a leitura a partir das bases epistemológicas, encontrar-se-iam:

1. a perspectiva behaviorista, que entende a leitura como decodificação e é fundamentada nos postulados positivistas;
2. a perspectiva compreensiva e interativa, embasada na psicologia cognitiva — apoiada na Teoria da Aprendizagem de Piaget;
3. a perspectiva discursiva, cujo percurso da leitura tem origem na abordagem socio-histórica da linguagem, especialmente na teoria de Vygotsky e Bakhtin.

Para a perspectiva behaviorista, até os anos 1970, a leitura era vista como um processo mecânico, baseado na decodificação ancorada nos princípios da aprendizagem condutista e associacionista, tendo como teórico John Broadus Watson (CASTANHEIRA, 2014). Assim, o conhecimento é algo que provém de fora, e os educandos absorvem os conteúdos de forma mecânica.

Rojo (2012) considera a primeira perspectiva de leitura como um processo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para assegurar os significados dos textos. Essa definição delimita o processo da sonorização da escrita, portanto o leitor identifica cada palavra, mesmo que não conheça os significados delas.

Já a segunda perspectiva, compreensiva e interativa, o processo de aquisição da leitura acontece naturalmente, pois ela é a reconstrução de um determinado objeto de conhecimento (PIAGET, 1985). Dessa forma, o ponto de partida para a aprendizagem é o próprio sujeito, e não o conteúdo abordado. Assim, Ferreiro e Teberosky (1999) comentam, tratando da aprendizagem apoiada na teoria de Piaget, que os sujeitos aprendem através de suas próprias ações, construindo suas próprias categorias de pensamento e organizando o seu mundo.

Por sua vez, a terceira perspectiva, a socio-histórica da linguagem concebe a leitura como uma atividade dialógica e interativa. Portanto, percebe-se que expor uma definição sobre a leitura não é um exercício fácil. O conceito dependerá do eixo teórico adotado, que pode assumir diferentes focos: linguístico, psicológico, social, fenomenológico, entre outros.

Apresentaremos diferentes conceitos de leitura que se inserem em uma visão socio-histórica da linguagem que se completam. Para Kleiman (1995), a leitura é considerada uma atividade cognitiva e social. Então a leitura é uma atividade que vai além da decodificação do que está escrito, é uma atividade complexa que leva em consideração os aspectos sociais de inserção de cada sujeito.

Assim, Kleiman (2016) conclui que os conhecimentos prévios se constituem como condição básica para que o ato da leitura ocorra com eficácia. Desse modo, o reconhecimento do que está escrito é possível quando se tem um conhecimento prévio de mundo.

Leffa (1996), de uma forma ampla, conceitua a leitura basicamente como um processo de representação que envolve o sentido da visão; ou seja, ler é olhar para uma coisa e ver outra. Sendo assim, o autor faz uma analogia, mostrando que a leitura funciona como um espelho: o mundo não tem relação com sua própria consciência física (LEFFA, 1996). Para o autor, a leitura não se dá por acesso direto à realidade, ela é construída através da mediação de outros elementos.

Conforme Morais (2013), a leitura implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações que transformam representações em outras representações. As representações citadas pelo autor fazem

referência à representação de entrada — sinal gráfico —, que será convertida, no final do processo, em representações do seu significado.

O autor elenca outros fatores que podem se aliar ao conhecimento de mundo, como: a compreensão do princípio alfabético e do código ortográfico; a decodificação grafonológica; e a compreensão dos itens lexicais.

Nesse sentido, e corroborando o pensamento do autor supracitado, para Coll (1987), a leitura é como um procedimento técnico, logo são necessárias habilidades docentes para se fazer uso dela (da leitura) de forma a despertar o saber e o prazer de ler nos alunos.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) concordam que o ato de ler não é uma atividade natural, tampouco a sua aquisição será espontânea; o seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, sendo a perenidade dessa prática leitora que constitui os cidadãos.

Portanto, a partir dos conceitos elencados, podemos definir a *leitura* como uma atividade que é ensinada e cujo êxito depende de técnica (conhecimento da língua e da gramática a ser lida) e, também, de experiências (como o conhecimento de mundo).

Solé (1998) apresenta os seguintes modelos hierárquicos de leitura: ascendentes, ou *bottom up*; descendentes, ou *top down*; e o modelo interativo.

O modelo ascendente – *bottom up* está centrado no texto (SOLÉ, 1998). O leitor, diante de um material, processa os elementos contidos nele, começando pelas letras, seguidas das palavras e frases... É um processo ascendente, sequencial e hierárquico, que leva à compreensão do texto.

Assim, a leitura ascendente é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no texto” (KOCH, 2011).

A leitura descendente – *top down* assume uma posição contrária à ascendente. Solé (1998) afirma que o leitor não processa letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio para estabelecer a compreensão dos conteúdos contidos no texto. Assim sendo, quanto maior a quantidade de informação que o leitor possui, menor a atenção ao texto.

Tratando também do conceito de leitura, Leffa (1996) comenta que o sujeito “extrai” o significado do texto, e o emprego desse verbo retrata a importância dada ao

texto. A leitura de “extração de significado” está diretamente ligada a um sentido preciso, exato e completo. Fazendo uma analogia a esse modelo, Leffa (1996) constrói uma reflexão adequada a essa concepção de leitura, através da qual compara o texto a uma mina, que possivelmente contém inúmeros corredores subterrâneos, cheios de riquezas, mas que impreterivelmente devem ser explorados pelo leitor. Então, o leitor minerador, com esforço e persistência, extrai os significados do texto, sendo a leitura de extração uma atividade cuidadosa, com consulta ao dicionário das palavras desconhecidas, para que posteriormente sejam revisadas e proporcionem a ampliação do seu vocabulário (LEFFA, 1996).

As frases que apresentam difícil entendimento necessitam ser exploradas mais de uma vez (lidas e relidas) até que a haja a compreensão; então, haverá caminhos seguros a serem trilhados nos corredores subterrâneos em busca das riquezas.

Sendo assim, o texto é visto como um produto da codificação de um emissor (corredores subterrâneos a serem explorados) a ser decodificado pelo leitor (exploração dos corredores pelo leitor minerador), o que está de acordo com Rojo (2012) esse tipo de leitura propõe, um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para acesso aos significados da linguagem do texto.

Na visão de Leffa (1996), na leitura descendente, o sujeito “atribui” significado ao texto e, nesse caso, o sentido não está no texto e, sim, no leitor. O mesmo texto pode gerar distintas reações se for lido por diferentes pessoas ou se for lido mais de uma vez pela mesma pessoa, pois cada leitura provoca uma visão diferente da realidade. É por esse motivo que esse modelo é denominado *leitura descendente*, pois desce do leitor para o texto.

Nas duas concepções apresentadas, o leitor ora extrai, ora atribui significados ao texto lido. Como já afirmado neste trabalho, a leitura é uma atividade complexa, portanto não podemos fixar polos opostos que se excluem mutuamente, ou seja, o sujeito ou extrai o sentido ou o atribui.

No processo de leitura, é preciso levar em consideração o que acontece com o leitor quando se encontra com o texto, e essa é a concepção interacional.

Na concepção interacional, os leitores são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH,

2011). Assim, o sentido do que é lido é desenvolvido a partir da interação entre o autor, o texto e o leitor.

Solé (1998), de uma forma simplificada, expõe como acontece o ato da leitura na perspectiva interacional: o leitor se situa perante o texto, e os elementos que o compõem (letras, palavras, imagens) provocam nele diferentes expectativas, de maneira que as informações, ao serem processadas, funcionam como *input* para o nível seguinte.

Percebe-se que, simultaneamente, o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e suas expectativas no nível semântico, para que a compreensão do texto se realize com potencial.

Nesse sentido, Koch (2011), concordando com a explicação de Solé (1998), sugere dois pontos importantes acerca do êxito na leitura na perspectiva interacional: o primeiro considera que a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; o segundo ponto é que a leitura do texto exige do leitor mais do que o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura não é uma simples atividade de decodificação por um leitor passivo.

Os PCNs de língua portuguesa retratam a leitura como um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de um tripé: o objetivo do leitor com o texto, seu conhecimento e seu domínio sobre a língua. Baseando-se em alguns questionamentos, a partir dos PCNs, foram elencados alguns fragmentos sobre o ensino da leitura que os estudantes brasileiros encaram:

1. as evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de língua portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, p. 19);
2. as condições atuais permitem repensar o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as Ciências da Linguagem (BRASIL, 1997, p. 20);
3. não se formam bons leitores oferecendo-se materiais de leitura empobrecidos justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita; as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 24);

4. valorizar a leitura como fonte de informação é considerá-la como via de acesso aos mundos criados pela literatura e como possibilidade de fruição estética, sendo os alunos capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (BRASIL, 1997, p. 33);

5. a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e o de escritor não são mecânicas: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem (BRASIL, 1997, p. 40);

6. o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras¹⁷ (BRASIL, 1997, p. 40);

7. a leitura, por um lado, fornece-nos a matéria-prima para a escrita: o que escrever; por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997, p. 40);

8. não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, uma compreensão de que os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41);

9. a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1997, p. 41);

10. é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprender a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições (BRASIL, 1997, p. 42);

11. a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal (BRASIL, 1997, p. 43);

Estes 11 (onze) fragmentos destacam as fragilidades das propostas de leitura que ainda circulam em nossas escolas e que, de certa forma, ainda estão voltadas para

¹⁷ As fontes de referências modelizadoras são construções de modelos a partir de um gênero previsto, ou seja, a organização de referências e modelos de escrita (BRASIL, 1997)

métodos tradicionais, apesar de toda a discussão apresentada inicialmente neste texto sobre a leitura como um processo que faz parte da alfabetização e do letramento do aluno.

Foram trazidos diversos aspectos que merecem atenção pelo fato de oferecerem como alternativas estratégias que dependem da iniciativa do professor, como apresentados nos itens 3, 4 e 5, reafirmando a necessidade de mudança de materiais que estimulem a leitura e sua valorização como fonte de informação e de aquisição de novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo em que os pontos 1 e 2 apontam alguns erros cometidos pelos profissionais e uma necessidade de reestruturação das metodologias voltadas para o ensino da leitura e da escrita, podemos vislumbrar novos horizontes que beneficiarão tanto a leitura quanto a escrita, como os inferidos dos itens 6 a 11, que visam a uma contribuição na formação de leitores participativos, reflexivos e autônomos.

Com base nos PCNs (BRASIL, 1997), no ano de 2017, o Ministério da Educação do nosso país publicou a última versão da Base Nacional Comum Curricular do ensino infantil e fundamental – BNCC e, pela primeira vez, as escolas brasileiras têm uma base comum para fundamentar os seus currículos. De acordo com a própria BNCC (BRASIL, 2017), ela é organizada por áreas de conhecimento e competências que devem ser privilegiadas no ensino infantil e fundamental, tais como o desenvolvimento pessoal e social do aluno, os princípios éticos, a empatia e a participação política.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), e com o interesse particular desta tese, evidenciamos que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Dessa forma, todos os alunos ingressam no Ensino Fundamental anos finais com habilidades satisfatórias de leitura e escrita. Tal documento já foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, e, as escolas devem estar adaptadas às novas normas até o final de 2019.

Soares (2003) menciona que, para se atingir tal propósito, a leitura deve ser entendida como um processo que envolve concepções linguísticas e psicolinguísticas; ou seja, o processo de leitura não é mecânico. Assim, precisamos, de forma urgente, repensar ou ressignificar o processo de leitura, entendendo o enorme desafio da comunidade educacional para assegurar o direito à leitura de crianças, jovens e adultos.

Assim, o desempenho no ato de ler é uma equação matemática: a adição dos conhecimentos de mundo do leitor ao domínio da estrutura linguística da língua na qual a leitura será realizada. A soma desses elementos tem como resultado a compreensão da leitura.

Diante das explicações apresentadas, optamos por adotar, nesta tese, o conceito de leitura da perspectiva interacional¹⁸, tendo Vygotsky como principal influência, pois, para o autor, a aprendizagem se dá nos contextos histórico, social e cultural, e a formação de novos conceitos dá-se a partir das relações no cotidiano. Dessa forma, os conhecimentos que o sujeito possui são o ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

Sendo assim, os estudos de Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Morais (2013) também contribuíram para nossa pesquisa, uma vez que concordam que a leitura é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos em um tempo histórico, em uma dada cultura.

Então, de modo geral, considerar tal proposta significa dizer que a leitura de um texto vai além da decodificação literal daquilo que foi proposto pelo autor, pois se valorizam as produções de sentido estabelecidas pelo leitor, em uma situação real de comunicação.

A partir das diferentes definições de leitura e entre elas o que mais se relaciona com sociointeracionismo, eixo teórico desta pesquisa. No item a seguir trazemos uma discussão sobre o desenvolvimento da leitura.

1.4.1 O desenvolvimento do leitor

Saber ler e compreender o que foi lido é o ponto inicial para uma leitura prazerosa. É importante destacar que aprender a ler não é fácil e dificilmente acontece de forma natural. Na perspectiva de Sim-Sim (2009) a aprendizagem da leitura não é um processo natural. Portanto, aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias, por

¹⁸ Será adotada nesta tese a posição interacionista proposta por Vygotsky, por se entender o sujeito como um ser social e histórico. Portanto, considera-se que a apropriação de uma cultura ocorre ao longo de gerações, através da interação, da mediação de outro mais experiente, do educador, em atividades conjuntas definidas pela cultura, numa construção de significados (PILETTI, 2015, p. 99).

isso precisamos de um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

Morais (2013) comenta que a aprendizagem da leitura se inicia em casa, depois na creche e na educação infantil; ou seja, os pais servem de exemplo para as crianças. Assim sendo, a família é o primeiro estímulo para a leitura que as crianças irão desenvolver. Outro ponto destacado pelo autor, para essa fase inicial, são os benefícios da leitura partilhada, pois, como as crianças ainda não leem, o adulto é o responsável pela criação desse hábito. Acopladas a esses *inputs* vivenciados, tem-se a aquisição de novos vocabulários e a expansão do conhecimento de mundo.

Dessa forma, a leitura quando não é estimulada em ambientes familiares, torna-se algo desinteressante para o sujeito, trazendo uma ideia de que ela se estabelece em ambientes formais. Mas, o estímulo para a leitura também deve acontecer em ambientes informais, o que provavelmente proporcionará uma melhor compreensão dos textos lidos.

Corroborando com essa perspectiva, Vieira (2004, p.06) afirma que

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar a escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade.

Assim, os ambientes informais associados aos formais irão exercer um papel fundamental na formação do leitor. A família é o alicerce para a ampliação do conhecimento de mundo, enquanto que a escola deverá trazer a garantia da aprendizagem da leitura em seus aspectos formais e gramaticais. Dessa forma a construção da leitura se dá por toda a vida, tornando-se essencial oferecer boas condições de trabalho para o seu desenvolvimento, além da atuação do professor nesse processo.

Essas experiências vividas em casa, na primeira infância, têm um efeito em longo prazo. Moraes (2013) apresentou um estudo segundo o qual a leitura de histórias na idade pré-escolar tem uma relação indireta com a compreensão em leitura de crianças do 4º ano de escolaridade e o prazer de ler era mais acentuado nas crianças que tiveram essas experiências na família ou na educação infantil.

Entendemos que o início da alfabetização é oriundo dos hábitos e costumes caseiros. Rojo (2009, p. 60) conceitua *alfabetização* como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Logo, o processo de aquisição da leitura é inerente à alfabetização.

A autora menciona os diferentes níveis de alfabetismo¹⁹ que encontramos dentro da escola, do mais simples — que está restrito à capacidade de decodificar a palavra e a frase, localizando informações explícitas em textos muito curtos — ao mais complexo — que envolve a plena compreensão relacional de um texto.

Apesar de a primeira fase da aprendizagem da leitura ser iniciada em casa, como já mencionamos, e como também é defendido por Moraes (2013), a leitura não se faz espontaneamente; sendo assim, ela precisa ser ensinada para que a criança aprenda.

Então, corroborando com a mesma concepção do autor supracitado, para Martins (1994, p.23), —a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido — seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.

Dessa forma, é preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressão formais e simbólicas (MARTINS, 1994). Assim, o ato da ler se refere tanto a algo escrito quanto as experiências do sujeito leitor.

Portanto, temos a escola como personagem principal na aprendizagem. De uma forma bem resumida, Moraes (2013) descreve o processo de alfabetização na L1, delimitando as seguintes etapas: (a) o reconhecimento da palavra através de pistas visuais seguidas pela consciência alfabética — compreensão do princípio alfabético; (b) em seguida, ocorre o reconhecimento da palavra por pista fonética — código ortográfico; (c) o reconhecimento torna-se controlado e, finalmente, isso passa a ocorrer de modo praticamente automático — decodificação grafonológica; (d) e por fim, a compreensão.

Moraes (2013) destaca outras capacidades desenvolvidas pelo leitor no processo de apropriação da leitura, sendo elas as capacidades cognitivas e dos conhecimentos linguísticos. Elas têm a função de recuperar os enunciados de fala e o que eles representam, pois a leitura excede a decodificação, passando para o plano da compreensão. O quadro seguinte dispõe as características das capacidades cognitivas e dos conhecimentos linguísticos:

¹⁹ Alfabetismo é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever (ROJO, 2009, p. 74).

Quadro 02: Capacidades cognitiva e de conhecimentos linguísticos

Capacidades Cognitivas	Capacidades dos conhecimentos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> • manter a atenção no que lemos; • recuperar conhecimentos prévios (ideias, fatos, etc.); • manter as informações obtidas em uma memória ativa; • relacionar informações que estão em frases diferentes para extrair delas um sentido que pode não estar explícito. 	<ul style="list-style-type: none"> • ativar o significado preciso das palavras reconhecidas sem ignorar o contexto; • interpretar as expressões metafóricas e outras figuras de estilo; • analisar a estrutura sintática de cada frase; • construir o seu sentido a partir de todos esses dados; • ligar cada frase à seguinte tendo em conta as marcas explícitas de transição (“assim”, “porém”, “também”, etc.).

Fonte: Moraes (2013)

As informações contidas no quadro 02 nos remetem à compreensão da leitura como um espectro das duas capacidades. Além de evidenciar que a leitura perpassa o ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral ou sinalizado), mostra que também circunda um ato cognitivo, de compreensão, que envolve estratégias como: conhecimento de mundo e conhecimento de práticas sociais e linguísticas, avançando para além dos fonemas e grafemas (ROJO, 2009).

Diante dos aspectos expostos para o processo de aprendizagem da leitura, no item seguinte reunimos no panorama europeu e brasileiro as co-relações do desenvolvimento da leitura e as estratégias de compreensão leitora elencadas por Rojo (2009).

1.4.2 Da visão europeia para a visão brasileira

Ao longo da última década, a importância dos estudos sobre o processo de leitura tem sido sistematicamente reconhecida, apesar de os dados brasileiros citados anteriormente mostrarem o pouco ou insuficiente avanço dos resultados do nosso país. A melhora nos níveis de leitura foi um dos objetivos acordados pelos países europeus no Programa de Trabalho “Educação e Formação para 2010” (VASSILIOU, 2011).

O objetivo do Programa era a redução da porcentagem de jovens de quinze (15) anos com fraco desempenho em leitura na União Europeia – UE²⁰ em, pelo menos, 20% até o ano de 2010. Segundo a autora, o objetivo não foi atingido, e nos países europeus, em média, pelo menos um em cada cinco jovens de quinze (15) anos apresenta competências de leitura inadequadas.

Os dados do PISA²¹ do ano de 2012 expõem que a UE caminha para conseguir, até 2020, uma porcentagem inferior a 15% de alunos com baixo rendimento, ou seja, com competências insatisfatórias em leitura, escrita e matemática. A cada PISA, ocorre uma diminuição desses resultados: no ano de 2006, a porcentagem foi de 23,1%, e em 2012, reduziu-se para 17,8% (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

De acordo com a União Europeia (2014), alguns países se sobressaem, obtendo um melhor desempenho, como é o caso da Estônia, da Finlândia, da Polônia e da Holanda, com destaque para a Estônia, que apresenta os melhores resultados. Existem estados-membros que estão aquém das metas estabelecidas e nos quais um terço dos alunos com quinze (15) anos obtiveram níveis abaixo do esperado. Esses dados nos fazem questionar o que a UE tem feito para obter níveis satisfatórios nas competências de leitura, escrita e noções matemáticas?

O próprio documento formulado pela União Europeia (2014) apresenta três ações importantes executadas nos últimos anos: 1. mobilidade para fins de aprendizagem: apoio para estudar, trabalhar, participar em atividades juvenis e participar em programas de formação e desenvolvimento de competências; 2. cooperação e parceria: oportunidade de parcerias e cooperação entre organizações de educação e formação juvenil; e 3. reformas políticas: apoio aos processos de reflexão dialógicos e ao desenvolvimento de bases e conhecimentos necessários para realizar reformas políticas nos sistemas de educação.

Kleiman (1995) argumenta que um dos caminhos para estimular o desenvolvimento da competência da leitura é a valorização da estrutura/gênero do texto,

²⁰ Países-membros da União Europeia: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos (Holanda), Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia e Suécia.

²¹ Rever página 32.

que permite o sujeito poder compreender as relações entre as diferentes partes do texto, com o objetivo de construir o sentido global e coerente do que foi lido.

A colocação da autora possibilita a reflexão de que os alunos desenvolvem capacidades como: fazer inferências a partir do tema; construir relações lógicas e temporais; construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero; e perceber as relações de hierarquia entre as diversas informações veiculadas no texto.

A compreensão do texto inicia-se quando o sujeito entra em contato com ele e não “preexiste a essa interação” (KOCH, 2011, p.11); assim sendo, não existe compreensão antes do contato direto com o texto a ser lido. Desse modo, não há um espaço vago no ato da leitura; a compreensão, as inferências e o conhecimento de mundo possuído pelo leitor proporcionam a criação ou a recriação de novos entendimentos.

Apesar de o aporte teórico fornecer informações consistentes sobre a compreensão leitora, nem sempre ela acontece. A falta de estratégias de leitura pode afetar o seu êxito, comprometendo o processo dialógico texto-autor-leitor.

Para Rojo (2009), são estratégias de compreensão²²:

- ativação de conhecimento de mundo: previamente à leitura ou durante ela, o leitor constantemente contrapõe seu conhecimento amplo de mundo em relação àquele exigido e utilizado pelo autor do texto (ROJO, 2009, p. 77);
- antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto: o leitor não aborda o texto como uma folha em branco; a partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que se dá o texto (livro, jornal, revista, etc.) sua disposição, seu título, foto, legenda e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma ou trecho que estará lendo. (ROJO, 2009, p. 77);
- checagem de hipótese: ao longo da leitura, o leitor checará constantemente suas hipóteses, confirmando-as ou não e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas (ROJO, 2009, p. 78);

²² Rojo (2009) tomou como base os descritores de avaliação do livro didático de língua portuguesa (5º a 8º série, Programa Nacional do Livro e do Material didático - PNLD/2005), que estão presentes na ficha de avaliação da área elaborada pelo MEC em parceria com CEALE/FAE/UFMG (BRASIL/MEC/SEB, 2005).

- localização e/ou retomada (cópia) de informações: o leitor está constantemente buscando e localizando informações importantes para armazená-las por meio de cópia, recorte-cole, destaque ou sublinhado (ROJO, 2009, p. 78);
- comparação de informações: ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos e de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto lido (ROJO, 2009, p. 78);
- generalização: ninguém guarda um texto fielmente na memória; podemos guardar os trechos ou as citações que mais nos impressionaram, mas, em geral, armazenamos informações de forma generalizada, responsáveis, em grande parte, pela síntese (ROJO, 2009, p. 78);
- produção de inferências locais: no caso de uma lacuna de compreensão, provocada por um vocábulo desconhecido, exercemos a estratégia de inferência, isto é, descobrimos o significado da palavra pelo contexto imediato do texto, raramente consultando o dicionário ou o glossário (ROJO, 2009, p. 79);
- produção de inferências globais: nem tudo está dito no texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos, que também devem ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto de significações construídas e de seu conhecimento de mundo (ROJO, 2009, p. 79);

A autora apresenta e comenta oito (8) estratégias de compreensão de texto que abrangem os três momentos da leitura: o antes, o durante e o depois. Elas favorecem a obtenção de um nível de compreensão melhor, com uma participação mais ativa e que pode ser aplicada a qualquer tipo de texto. Considerar as estratégias supracitadas no desenvolvimento da leitura promove novas perspectivas para uma potencialização do ato de ler.

Em sala de aula, os professores, a partir de atividades de leitura, podem fazer uso das estratégias de compreensão descritas com o objetivo potencializar a aprendizagem. Assim como Geraldi (1996) destaca as estratégias como importantes no processo de leitura, na ótica de Coll (1987), a estratégia é definida como um procedimento, um conjunto de

ações ordenadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta. Portanto, nesse contexto, as estratégias assumem um caminho para a compreensão do texto lido.

A partir dessas breves considerações acerca do eixo teórico que fundamenta esta pesquisa — o sociointeracionismo — e dos aspectos basilares para a aquisição da leitura, partiremos, no capítulo seguinte, para a discussão a respeito da construção da leitura pela pessoa surda.

CAPÍTULO II: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA POR SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas
usadas... Que já têm a forma do nosso corpo... E esquecer
os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos
lugares ... É o tempo da travessia ... E se não ousarmos
fazê-la ... Teremos ficado ... para sempre ... À margem de
nós mesmos...*

Fernando Teixeira de Andrade

Como já mencionado anteriormente, a educação de surdos tem sido objeto de diversas pesquisas em diferentes áreas nos últimos anos. Diferentes questionamentos sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua²³ para a comunidade surda vêm acompanhando desde a Graduação em Fonoaudiologia, quando comecei a perceber que a maioria das práticas educacionais ainda centravam seus esforços na fala ou em sua compreensão, por ver nela a condição para a população surda adquirir conhecimento de mundo e apropriar-se da leitura e da escrita.

Diante desse panorama, surgiu como uma alternativa a criação do GEPLIS, como forma de repensar a construção, de forma responsiva, de um espaço no qual os surdos possam melhorar o seu desempenho na segunda língua — tendo como foco principal a leitura. Dessa forma, para entender a construção da leitura em língua portuguesa por surdos sinalizantes, sentimos a necessidade de voltar ao passado para traçar o perfil educacional dos surdos, desde os seus primeiros dados históricos, procurando entender seus desdobramentos e influências sobre a educação de surdos na atualidade.

Os Estudos Surdos vêm ganhando maior visibilidade na comunidade acadêmica, e tem-se ouvido falar ou lido com maior ênfase sobre eles e sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. No entanto, o que realmente sabemos sobre a educação de surdos? Quais as transformações, no âmbito educacional que ocorreram para se chegar ao panorama atual? Quais os impactos da trajetória educacional nos dias atuais?

Ponderando que não há presente sem passado, e que as decisões tomadas anteriormente se refletem consideravelmente nas tendências atuais, compreender a

²³ Doravante L2.

trajetória educacional dos surdos pode ser uma forma indispensável de entender o contexto psicossociocultural em que se inserem a surdez, o surdo e a Língua de Sinais.

No item seguinte abordaremos os principais pontos da trajetória educacional da educação dos surdos, dentro de uma visão mundial e a brasileira.

2.1 Educação de surdos: o que a história nos revela

A educação de surdos é um tema inquietante, especialmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As práticas educacionais direcionadas à comunidade surda têm como finalidade proporcionar o desenvolvimento pleno das suas capacidades; contudo, infelizmente não é isso que observamos na prática.

Pereira (2011) afirma que a análise do percurso histórico da educação de surdos permite a seguinte constatação: o prisma do misticismo da educação egípcia, a filosofia grega, a piedade cristã, a necessidade de preservação do poder e perpetuação da nobreza, o interesse em unificação de uma língua, os avanços tecnológicos, médicos e científicos e as preocupações políticas, tudo isso permeou a escolha das abordagens usadas na educação dos surdos, elucidando uma ligação direta entre a história das línguas de sinais e a trajetória educacional dos surdos.

Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e um incômodo para a sociedade, por causa dos momentos de guerra que o país vivenciava, pois a bravura era considerada um atributo essencial — além do gosto estético dos gregos (PEREIRA, 2011) — e, por esse motivo, todos os sujeitos que, de alguma forma, fossem um peso para a sociedade eram exterminados.

A vida do surdo em Roma também era extremamente difícil. Eriksson (1998), pesquisador surdo sueco, relata que eram conferidos ao cabeça da família poderes irrestritos sobre a vida dos seus filhos; nesse sentido, os filhos com algum tipo de comprometimento eram afogados no rio Tibre.

Outro país que obteve um destaque nesse período da história foi o Egito, tendo uma conotação totalmente diferente da Grécia e de Roma. No Egito, os surdos eram aceitos como criaturas privilegiadas, enviadas pelos deuses, pois a falta de uma língua oral representava uma comunicação entre os surdos e os deuses em silêncio (STROBEL, 2009).

Apesar da compaixão humanitária e respeitosa, os surdos tinham uma vida de inatividade e não recebiam nenhuma educação formal.

Caminhando com a história, percebe-se a grande necessidade de organização e de busca por leis que orientassem a convivência em cada região. Pereira (2011) referiu que o Código de Justiniano — que recebeu uma reformulação no século VI — forneceu a base para a maioria dos sistemas legais da Europa, determinando, com relação aos surdos, que aqueles que não desenvolvessem uma língua oral não poderiam herdar fortunas, ter propriedades nem escrever testamentos. Entretanto, os que conseguiam desenvolver a fala tinham seus direitos legais assegurados.

Até a Renascença, a ideia de promover uma educação formal aos surdos parecia uma tarefa impraticável. É a partir do século XVI que se observa o esboço de esforços para educá-los.

Eriksson (1998) faz referência a três fases principais do percurso histórico da educação do surdo:

• Primeira fase: até 1760

Na primeira fase, as crianças surdas das famílias abastadas recebiam o ensino individualizado através de tutores, geralmente médicos ou religiosos, sendo do século XVI as primeiras notícias dos precursores na educação de surdos. Goldfeld (2002) refere que Girolamo Cardano, médico italiano, foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído. Então, os estudiosos da época foram em busca de estratégias e metodologias para ensinar tal comunidade.

Nesse momento da história, os pesquisadores se dividiam em três grandes grupos: os que se baseavam na língua oral; os que defendiam as línguas de sinais; e os que criaram códigos visuais para facilitar a comunicação — mas que não se configuravam como língua (GOLDFELD, 2002).

Um dos educadores em evidência desse período foi o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584). Seu objetivo era ensinar os surdos a falar para, desse modo, terem direito a suas heranças. Ponce de León desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia²⁴, escrita e oralização (PEREIRA, 2011). Ainda segundo

²⁴ Datilologia é a utilização do alfabeto manual para soletrar as palavras da língua oral (ROSA, 2005).

Pereira (2011) no período entre os séculos XVI e XVIII, as metodologias para o ensino de surdos eram muito semelhantes: os tutores utilizavam a fala, a escrita, o alfabeto manual e os sinais em prol do desenvolvimento da fala.

Outro destaque desse período (1750), trazido por Strobel (2009), é o abade Charles-Michel de L'Épée, pesquisador francês, notório na história da educação dos surdos, pois, a partir da Língua de Sinais francesa, ele criou os “Sinais Metódicos”, combinação entre a Língua de Sinais e a gramática francesa (GOLDFELD, 2002). O abade teve muito sucesso, transformou sua casa em uma escola pública para esse grupo e, em pouco tempo, se tornou uma referência em educação de surdos na França.

Da mesma época, 1750, Strobel (2009) também apresenta Samuel Heinicke, idealizador das primeiras noções do que até hoje constitui a abordagem educacional Oralista²⁵, tornando-se o fundador da primeira escola baseada no método oral. Os métodos utilizados por L'Épée e Heinicke se confrontam e, segundo Goldfeld (2002), foram submetidos a uma análise científica, na qual os argumentos do abade francês foram considerados mais fortes e, com isso, o alemão ficou sem recursos para ampliar seu instituto.

• Segunda fase: de 1760 a 1880

A segunda fase se inicia no final do século XVIII, sendo considerada por Goldfeld (2002) o período mais fértil da educação dos surdos, pois, além do grande impulso no sentido quantitativo — aumento do número de escolas para surdos —, também se registra um alargamento qualitativo na aprendizagem da Língua de Sinais.

Sacks (2010, p. 37) relata que:

Esse período reflete uma espécie de época áurea na história dos surdos; testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade.

²⁵ Cavalcanti e Kleiman (2007) defende que o termo *oralização* deve ser entendido de maneira diferente do termo *oralidade*. O primeiro é utilizado pelos profissionais da área da surdez, fazendo alusão ao ensino da língua oral ao surdo, estando fortemente ligado à reabilitação através da clínica fonoaudiológica.

Nesse período da história, é registrado o empoderamento dos surdos, que cravam seu espaço tanto na educação quanto na sociedade.

Pereira (2011) afirma que, no final do século XVIII, três escolas para surdos foram fundadas por três homens que não se conheciam, sendo, portanto, o período inicial de uma educação formal para surdos. Além da criação da primeira escola para surdos na França, privilegiando, em sua metodologia, a Língua de Sinais francesa, outra grande contribuição de L'Épée foi a de estabelecer uma transição da educação individualizada para a coletiva, estendendo a possibilidade de recebimento de instrução para todas as classes sociais.

As outras duas escolas tiveram como fundadores Samuel Heinicke e Thomas Braidwood, instituídas, respectivamente, na Alemanha e na Inglaterra. A metodologia utilizada por ambos valorizava a língua majoritária na modalidade oral. Braidwood fazia uso da escrita e depois articulava as letras do alfabeto, para em seguida pronunciar as palavras, enquanto Heinicke acreditava que a única ferramenta a ser utilizada na educação do surdo deveria ser a palavra falada (PEREIRA, 2011).

A partir da concepção de Heinicke de que somente através da fala o surdo conseguiria um lugar na sociedade, nasce um conflito entre a posição defendida por L'Épée — o método visual — e a de Heinicke — o método oral. Daí surge o seguinte questionamento: qual língua deveria ser usada na educação dos surdos?

Eriksson (1998) refere que, no século XIX, houve uma expansão do oralismo nas escolas. Mesmo que os surdos recebessem uma educação inferior, os defensores de tal método acreditavam que a surdez poderia ser incurável através de medicamentos, mas, se os surdos falassem, tornar-se-iam pessoas “normais”.

Os dados expostos autorizam a reflexão de que a educação de surdos no século XIX estava ligada a uma visão clínica, que era, segundo Moura (2000, p. 26), “[...] equivocada quanto aos seus princípios, que procurava a todo custo acabar com aquilo que não podia ser tratado, curado na maioria das vezes [...]”. Portanto, os esforços e as orientações seguidos pela família, escola e sociedade eram em prol de “curar”, “recuperar”, “salvar” a vida do surdo, e isso se daria através da fala, por meio da restauração da audição, pois, se ela fosse restaurada, a fala também seria.

De acordo com Skliar (1997, p. 111),

medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais.

A concepção da surdez predominante durante esse momento histórico versava dentro da ótica do discurso clínico-terapêutico²⁶, que constrói suas bases ideológicas na visão da surdez estritamente como uma doença.

Em decorrência de tal ponto de vista, estabeleceu-se uma identidade absoluta entre a linguagem e a fala, o que acarretaria, como uma interpretação inevitável, a ideia de que o comprometimento cognitivo estaria diretamente relacionado à falta de audição, e a pessoa surda teria seu desenvolvimento intelectual condicionado ao desenvolvimento da oralidade (FERNANDES, 2003).

A legitimação de que apenas a língua oral deveria ser aprendida pelos surdos permaneceu por cerca de cem anos, provocando fortes marcas na história da educação dos surdos. Sua preferência foi defendida no II Congresso Internacional de Educação de Surdos-Mudos, em Milão, na Itália, em 1880, quando foi decidido que a educação de surdos deveria ser exclusivamente através do método oral (PEREIRA, 2011), dessa forma as línguas de sinais saíram de circulação nas escolas.

Um dos grandes defensores do método oral, segundo Strobel (2009), foi Alexander Graham Bell, célebre inventor do telefone, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso de Milão. Com a vitória do oralismo, a Língua de Sinais saiu de circulação, sendo oficialmente proibido o seu uso.

Segundo Goldfeld (2002), nesse momento, a educação dos surdos vivenciou uma grande reviravolta, pois caminhou para um sentido oposto ao usufruído no final do século XVIII, quando os surdos e a sociedade perceberam as potencialidades do desenvolvimento através da Língua de Sinais.

• Terceira fase: depois de 1880

²⁶ O modelo clínico-terapêutico trouxe uma visão da surdez estritamente relacionada à patologia. De acordo com Skliar (1997, p. 113), a educação se converte em terapêutica, e o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado, a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico e cujo fim é unicamente a ortopedia da fala.

Após o Congresso de Milão, as escolas em todo o mundo deixaram de utilizar a Língua de Sinais nas escolas, e a oralização passou a ser a principal finalidade a ser alcançada na educação dos surdos. Goldfeld (2002) descreve que, para que pudessem dominar a língua oral, os surdos passavam a maior parte do tempo recebendo treinamento oral e se dedicando ao aprendizado da fala, e o ensino de disciplinas como História, Geografia e Matemática estava em segundo plano, o que, conseqüentemente, ocasionava uma baixa considerável no nível de escolarização dos surdos.

Marchesi (1993) refere que o domínio do oralismo se estendeu até os anos 60, mantendo uma posição dominante na Europa e na América. Cavalcanti (2010) afirma que, no começo do século XX, já se ouvia falar do insucesso do oralismo trazendo consigo outras conotações para os surdos, isto é, de que, quando não progrediam na oralização, eram considerados deficientes intelectuais. Essa concepção induziu o pensamento de que o problema da surdez e suas implicações estavam ligados ao próprio surdo, excluindo a importância dos fatores interacionais no seu desenvolvimento.

Uma nova mudança se aproximava por meio do linguista americano William Stokoe, com a publicação *Sign language structure: an outline of visual communication systems of the American deaf*, na qual aponta a superioridade acadêmica das crianças surdas filhas de pais surdos em comparação com as filhas de pais ouvintes (PEREIRA, 2011). O escopo do linguista era atribuir *status* linguístico à Língua de Sinais Americana – ASL, além de demonstrar que a ASL era uma língua que possuía características da mesma forma que as línguas orais.

Baseados nas publicações de Stokoe, pesquisadores de todo o mundo saíram em busca de novas estratégias para a aplicação das línguas de sinais utilizadas em seus países na educação e no cotidiano do surdo, surgindo, assim, a filosofia educacional comunicação total²⁷. Segundo Goldfeld (2002), Dorothy Schiffet, professora e mãe de surdo, usava os seguintes recursos linguísticos: Língua de Sinais, língua oral, leitura labial, treinamento auditivo e alfabeto manual para auxiliar a comunicação.

A partir da década de 1970, países como a Suécia e a Inglaterra perceberam a importância das línguas de sinais no desenvolvimento do surdo, independentemente da

²⁷ “A comunicação total utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, por acreditar que a comunicação, e não a língua, deva ser privilegiada” (GOLDFELD, 2002, p. 32).

língua oral, o que, para Goldfeld (2002), configura-se como o uso das línguas de sinais e da língua oral em momentos separados, e não concomitantemente. Assim, surge a abordagem educacional do bilinguismo, que efetivamente, a partir da década de 1990, ganha mais adeptos em todos os países do mundo.

No Brasil, as informações históricas com relação à educação de surdos datam do Segundo Reinado. Segundo Goldfeld (2002), o professor surdo francês Hernet Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, registra o início da educação formal de surdos no país.

Conforme Silva (1998), a educação para os surdos no Brasil teve seu início em 1857 através do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, e durante muitos anos o ensino desta comunidade esteve atrelado excepcionalmente ao INES, acolhendo, assim, surdos de todo o país.

Cavalcanti e Silva (2007) referem que somente na década de 30, na cidade de São Paulo, brotaram algumas iniciativas particulares e religiosas, através do Instituto Santa Terezinha. Em 1950, a rede municipal de ensino e pais de crianças surdas fundaram, respectivamente, o Instituto Helen Keller e o Instituto Educacional São Paulo (atualmente ligado à PUC-SP). Ainda, segundo as autoras, a rede estadual esboçou interesse na educação de surdos em 1957, com a criação de salas especiais (dentro das escolas regulares). Nesse período, a abordagem educacional que dava orientação sobre a educação dos surdos era o oralismo; portanto, a formação recebida pelos professores estava ligada a metodologias para o ensino de oralização, que tem como objetivo a reabilitação da fala e a leitura labial.

Essa abordagem não foi questionada por aproximadamente meio século, no entanto, os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha não mostram avanços. Johnson (et al. 1991) refere que a maior parte dos surdos profundos não desenvolviam uma fala socialmente satisfatória e, em uma parcela considerável, esse desenvolvimento era parcial e tardio, o que conseqüentemente implicava em um atraso no desenvolvimento global.

Os problemas na leitura e na escrita apresentavam a seguinte característica: a aprendizagem da leitura e da escrita apresentavam aquisição tardia, com dificuldade, e muitas vezes a alfabetização acontecia de forma parcial e após anos de escolarização. Dessa

forma, revela-nos um cenário semelhante ao atual: surdos com dificuldade de comunicação, seja na linguagem oral, seja na escrita, reafirmando o insucesso do oralismo (JOHNSON et al. 1991).

A ação em favor da inclusão passou por diferentes etapas. O período de oralização foi substituído no Brasil, segundo Souza (1996), pela abordagem educacional da comunicação total, na década de 70, e esse método tinha como objetivo a valorização da comunicação por meio de qualquer recurso linguístico.

Stewart (1993, p. 118) defende a comunicação total como a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos aos estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas. Corroborando com a autora, Freeman, Carbin e Boese (1999) mostram que a comunicação total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, Língua de Sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. Assim, o objetivo dessa abordagem é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação.

Goldfeld (2002) afirma que as comunidades surdas brasileiras também utilizavam vários auxílios, como a Libras, a datilologia, o *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas).

A comunicação total favoreceu de forma efetiva o contato dos surdos com os sinais, que eram proibidos pelo oralismo; assim, eles passavam a ter um contato diário com a língua sinalizada.

No entanto, os pesquisadores da época, anos 70, não consideravam a comunicação total um método eficiente. Brito (1993) acreditava se tratar de uma artificialização da comunicação, já que há uma redução no uso dos sinais apenas para apoio à fala. Dessa forma, é extinto o reconhecimento de uma língua sinalizada tanto em termos de filosofia como de implementação. É dentro desse cenário, ao se compreender que a Língua de Sinais deveria ser empregada independentemente da oral, que nasce, a partir dos anos 80, o bilinguismo.

O bilinguismo é uma abordagem educacional que se contrapõe ao oralismo, por considerar a modalidade visogestual das línguas de sinais como fundamental para a aquisição da linguagem pela pessoa surda. Ao mesmo tempo, opõe-se à comunicação total

porque se coloca em defesa, assim como afirma Lacerda (1998), de um espaço efetivo para a Libras poder ser inserida no contexto educacional e social.

A autora explica que o bilinguismo advoga que as línguas de sinais devem ser apresentadas à pessoa surda com a seguinte orientação: no caso dos surdos brasileiros, a Libras como primeira língua (L1) e idioma oficial do país — no caso, o português — como segunda língua (L2). Portanto, nessa abordagem, recomenda-se o ensino da Libras, usada como meio de comunicação, por promover a integridade do canal visogestual, e a língua portuguesa, usada para se ter acesso aos conteúdos de circulação na sociedade.

Até o momento, apresentamos algumas considerações sobre a trajetória da educação dos surdos e os principais conceitos sobre as abordagens educacionais que permearam esse percurso. Partiremos para a discussão, na seção a seguir, as experiências de educação bilíngue ao redor do mundo destacando os pontos comuns entre os modelos eficazes.

2.2 As experiências de educação bilíngue ao redor do mundo

Os resultados apontados sobre o desempenho dos países da União Europeia – UE, na alfabetização, nos levaram a pesquisar se o mesmo se repete quando tratamos da educação de surdos. E, sem dúvida, ao se pensar em uma educação bilíngue para surdos, as maiores referências são os países nórdicos, representados pela Dinamarca, Noruega, Suécia, Finlândia e Islândia, sendo a Suécia o primeiro país a implantar tal proposta no início da década de 80, expandindo-se para os EUA, Alemanha, Rússia, Bélgica, Finlândia, Dinamarca, Inglaterra, Uruguai, Venezuela e Colômbia (LOUREIRO, 2004).

Desde 1981, a educação bilíngue foi oficialmente implantada pelo parlamento sueco, e grande parte da população surda desse país atualmente trabalha em áreas que exigem formação em nível superior. Esse panorama se deve ao fato de que o parlamento sueco, em 1981, reconheceu a Língua Sueca de Sinais como uma língua, bem como assegurou o direito da população surda de se tornar bilíngue. Então, um novo currículo nacional foi construído, e a implementação de novas ideias para os surdos nas escolas se iniciou (SVARTHOLM, 2014).

É notório que a base para a constituição do modelo bilíngue sueco seja a Língua de Sinais como L1 e que, no caso de surdos filhos de pais ouvintes, deva ser oferecido um suporte às famílias com a finalidade de oportunizar o uso dessa língua na fase pré-escolar; sendo assim, as crianças surdas terão um alicerce sólido para a aprendizagem da L2 (SVARTHOLM, 2014).

Botelho (2002) afirma que três circunstâncias promovem e sustentam a continuidade do modelo bilíngue na Suécia: 1. as pesquisas sobre a Língua de Sinais; 2. a participação da comunidade surda; e 3. a cooperação das organizações de pais de surdos. Botelho (2002) também salienta que o primeiro ponto destacado viabiliza a participação de linguistas junto aos professores, além dos pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais presentes no âmbito escolar, o que caracteriza uma atuação multidisciplinar.

Na Dinamarca, de acordo com Ka Mey Mo (2007), a Língua de Sinais dinamarquesa (*Danish Sign Language – DSL*) é a L1 da comunidade surda, além de fazer parte do currículo desde o Ensino Infantil até o Médio, tendo sido oficializado o ensino dessa língua pelo Ministério da Educação desde o ano de 1992 em todas as escolas.

Os resultados sobre a experiência do modelo educacional bilíngue da Dinamarca foram constatados nos estudos de Jokinen (1999). Os alunos surdos participantes de salas bilíngues foram acompanhados durante todo o seu período de formação escolar, e os resultados mostram que, ao final do Ensino Médio, todos os estudantes foram capazes de atingir notas de nível elevado, em comparação aos alunos que não usufruíram dessa abordagem educacional, fatores culturais, populacionais, geográficos, políticos, econômicos, etc, contribuem para esse sucesso.

A Finlândia é um país que também merece destaque, pois, além de ter apresentado um excelente desempenho nos últimos resultados do PISA²⁸, também garante à comunidade surda, como mencionado anteriormente, uma educação bilíngue, tendo sido a Língua de Sinais Finlandesa reconhecida em 1995 e tendo recebido no mesmo ano o direito de ser considerada como língua materna e participante do Currículo Nacional Básico da Escola (KA MEY MO, 2007).

²⁸ Rever página 32.

Apesar de não fazer parte dos países nórdicos, os Estados Unidos também são uma referência na educação bilíngue, embora a adoção dessa abordagem educacional tenha sofrido com a ascensão do oralismo. Sacks (2010) refere que, por volta de 1850, a Língua de Sinais Americana – ASL passava a ser utilizada nas escolas, havendo, portanto, uma elevação no grau de escolarização dos surdos; em sequência, a fundação da Universidade Gallaudet em 1864 foi o ápice da consolidação de uma educação bilíngue ultrapassando o nível escolar e atingindo a educação superior.

Segundo Swanwick (2014), os países citados como modelo de uma educação bilíngue para surdos tiveram seus grandes passos no desenvolvimento de práticas bilíngues nos anos 80 e 90, e esse cenário foi possível pelo envolvimento proativo dos governos e por uma visão da educação bilíngue para a comunidade surda que respeita as especificidades da surdez, do surdo e da Língua de Sinais.

Alguns países da América do Sul merecem destaque pela tentativa de implementação da proposta bilíngue, como é o caso da Venezuela e do Uruguai. Segundo Ka Mey Mo (2007), a Venezuela iniciou a implantação de uma proposta bilíngue em 1985, sendo seu modelo pautado na visão socioantropológica²⁹ da surdez e o currículo escolar respeitador das especificidades da comunidade surda, sua língua, história e cultura. Já o Uruguai, teve o reconhecimento da sua Língua de Sinais no ano de 1987, seguindo o exemplo da Venezuela, e a implantação de uma educação bilíngue para a comunidade surda.

Apesar dos esforços desses dois países para a instauração de uma educação bilíngue para surdos, ambos enfrentaram muitas dificuldades na efetivação e na continuidade de tal abordagem. Os problemas que impossibilitaram a implantação da proposta bilíngue estavam relacionados com: a desigualdade da formação dos professores ouvintes e surdos; a dissociação entre teoria e prática (apesar de os professores ouvintes aceitarem a Língua de Sinais e a cultura surda, acabavam se dedicando às práticas de oralização); problemas com a elaboração de um currículo que incluísse as línguas de sinais; o ensino da língua majoritária na modalidade escrita; dentre outras questões (KA MEY MO, 2007).

²⁹ Segundo Skliar (1997), na visão socioantropológica, a surdez é vista como um espaço de produção de diferenças, fazendo, os sujeitos surdos, parte de uma comunidade linguística e culturalmente diferente.

Assim, é notória a diferença entre os países da América do Sul e os países nórdicos em termos de estrutura e pesquisa na área de educação de surdos. Os países que contam com uma proposta de educação bilíngue sólida atendem aos fatores elencados por Skliar (1997) e Felipe (1995), como: o envolvimento de todos/as participantes da comunidade escolar e comunidade surda, inclusive nas tomadas de decisões; a formação de professores/as com competência em Língua de Sinais, de intérpretes de Língua de Sinais e de profissionais surdos/as; a identificação da situação linguística da comunidade escolar e das variantes locais das línguas de sinais; o conhecimento da gramática da Língua de Sinais e a produção de material didático para seu ensino; a construção de uma metodologia para o ensino da segunda língua, que considere as interferências da Língua de Sinais na escrita da língua oral e o papel da interlíngua produzida pelos/as surdos/as como outros aprendizes, no processo de aprendizagem da segunda língua, após a aquisição da primeira língua; organização de objetivos pedagógicos que possibilitem a continuidade do projeto educacional; a posição política e ideológica frente à escola inclusiva.

Sendo assim, o êxito de uma proposta de educação bilíngue não se limita aos aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos, mas implica uma atuação entrelaçada das perspectivas sociais, políticas e culturais.

Esse posicionamento corrobora a visão de Swanwick (2014) de que precisamos de uma mudança de foco na educação de surdos para além das questões políticas, precisamos direcionar o olhar para os aspectos da linguagem e da aprendizagem que permeiam a aquisição das línguas, a Libras e a língua portuguesa. Dessa forma, teríamos uma perspectiva pluralista sobre a aquisição das línguas de sinais como L1, o que garante às crianças surdas a oportunidade de aprender e desenvolver habilidades e competências linguísticas sem restrições.

Diante do panorama dos modelos de educação bilíngue em outros países e por acreditarmos que essa abordagem respeita a condição da surdez, na seção seguinte abordaremos as políticas linguísticas que servem de base para a constituição de uma educação bilíngue para o nosso país.

2.3 O que dizem as políticas linguísticas brasileiras sobre o ensino de línguas

A comunidade surda brasileira, de acordo com o IBGE (2010), representa 1,1 milhão de surdos, os quais, em sua maioria, em virtude do comprometimento auditivo, fazem uso da Libras como principal meio de comunicação. Detalhando um pouco mais esse dado, e focando na parcela de alunos que estão matriculados na rede regular de ensino, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019) referiu que o número de surdos matriculados na rede regular de ensino é 20.893 mil alunos, desse total, 1.443 são do estado de Pernambuco.

Esses dados designam a comunidade surda como uma minoria linguística. Para Altenhofen (2013), uma língua minoritária surge em contraponto ao que é majoritário; portanto, língua minoritária é entendida como uma modalidade de língua ou variedade usada à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante.

Dessa forma, as políticas linguísticas, além de assegurar o direito ao uso da língua minoritária, também representam um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Sendo assim, elas determinam decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística (COOPER, 1989 apud BRASIL/MEC/SECADI, 2014). As políticas linguísticas que oferecem suporte aos direitos dos surdos são muito recentes. Durante muitos anos, a comunidade surda esteve marginalizada, sem qualquer participação educacional, linguística, cultural e social.

Apesar de as políticas linguísticas com relação ao surdo serem contemporâneas, o primeiro passo em favor de uma proposta de educação inclusiva já tinha sido sinalizado na Constituição da República de 1988, através do Título VIII — “Da Ordem Social — art. 208, que se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³⁰, preferencialmente, na rede regular de ensino”. Assim, inserir os surdos no ensino regular alertou aos pesquisadores e professores sobre a necessidade de políticas linguísticas que assegurassem os direitos dessa comunidade.

³⁰ O termo “portador de deficiência” entrou em uso em meados dos anos 80, época da publicação da Constituição da República, por esse motivo utilizamos no texto, no entanto Sasaki (2002) explica que o termo correto é *pessoa com deficiência*. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo *portador de deficiência* (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva).

Outro documento que enfatiza a inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino é a Declaração de Salamanca (1994, p. 01), a qual ressalta que

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Tal documento nos permite evidenciar a fundamental importância da inclusão das pessoas com deficiência na educação: as vivências em sala de aula, o convívio entre os alunos, possibilitam benefícios educacionais e sociais. Ao final do século XX, o Brasil passou por uma série de modificações na área da educação e, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 — essa lei apresenta um capítulo específico sobre a educação especial, o V, segundo o qual a educação das pessoas com deficiência deve-se dar, preferencialmente na rede regular de ensino.

Corroborando com a LDB, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva proposta em 2008 (BRASIL, 2008), reafirma o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, no qual deverá identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação de todos os alunos. Quando tratamos do atendimento de alunos surdos o documento supracitado propõe uma educação bilíngue – Libras/língua portuguesa.

Nessa seara, outras leis e decretos foram promulgados na última década, com a finalidade de ampliar e motivar a área referente à educação de surdos. Apesar de as políticas públicas garantirem os direitos dos surdos ao ensino regular, a viabilização de uma proposta pedagógica que deveria ser veiculada nas escolas só se tornou concreta a partir da sanção da Lei nº 10.436/2002, que coloca um ponto final à fase de ausência quase que total de leis que defendessem os direitos linguísticos do surdo. Ao ser reconhecida a Libras no nosso país, os direitos linguísticos da comunidade surda passam a estar amparados pelas políticas públicas, que garantem o ingresso e a permanência desse aluno nas escolas regulares, muito embora, na prática, nem sempre possamos identificá-las.

A conquista da Lei 10.436/2002 trouxe consigo muitas inquietações, principalmente dos profissionais da educação, que passariam a lidar diariamente com

surdos que fazem uso da Libras para comunicação além da língua portuguesa. Sendo assim, o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei supracitada, ressaltou pontos importantes, como o uso da Libras nos ambientes escolares, a obrigatoriedade do intérprete de Libras nas salas de aula inclusivas, a formação dos professores de Libras, entre outros aspectos (BRASIL, 2005).

O decreto também define que a educação básica dos alunos surdos deve ocorrer por meio da organização de:

I – Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa; § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo; § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005, p. 7).

Dessa forma, a organização de uma educação bilíngue não significa incluir o aluno surdo dentro das salas de aula, mas proporcionar aos professores uma formação bilíngue para que possam ministrar as aulas em Libras. Destacamos também a importância de o professor de Libras ter formação em nível superior; além disso, também deve ser parte do corpo de profissionais o intérprete com formação em nível superior ou pós-graduação.

Vale atentar para o Decreto nº 6.949/2009, que é a tradução da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência; seu art. 24, item “b” evidencia a aquisição natural da Língua de Sinais e sua importância para a promoção da identidade linguística da comunidade surda. Também se ressalta a Lei nº 13.005/2014, que passa a considerar como modalidade de ensino inclusivo as escolas bilíngues Libras-Português, as classes bilíngues em escolas polo e as classes inclusivas com Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno. Nesses contextos, a lógica da “educação especial” cede espaço para escolas

e classes bilíngues, que se tornam parte do sistema regular de ensino, tomando o lugar do que antes eram ambientes de segregação.

Outra conquista recente está pautada no Plano Nacional de Educação (2014), que legitima um importante avanço da educação especial nas últimas décadas: o de ser compreendida como parte integrante da educação geral (muito embora a comunidade surda, através dos Movimentos Surdos, reivindique sua desarticulação da educação especial, para que a educação de surdos não tenha enfoque clínico-terapêutico, como tem sido historicamente praticado no Brasil). A redação final do PNE e a segurança de uma educação de qualidade para a comunidade surda estão dispostas na meta 4.7, que garante a oferta de uma educação bilíngue — com Libras como L1 e a modalidade escrita da língua oficial do país como L2 — aos alunos surdos de zero (0) a dezessete (17) anos de idade. Portanto, o PNE abre espaço para que o surdo possa efetivamente ter a escola bilíngue, e não apenas o bilinguismo como complementação pedagógica em regime de contraturno.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, nº 13.146/2015, em seu art. 28, também incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de uma educação bilíngue, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Apesar de a explanação acerca das políticas linguísticas brasileiras orientarem para a implantação de uma educação bilíngue para surdos, a realidade parece estar um pouco distante dos aparatos legais, pois a falta de profissionais e a pouca difusão e uso da Libras dificultam a concretização de uma educação de qualidade para surdos.

Reafirmando a preocupação de outros autores em relação a educação de surdos, Brayner (2016) refere que a formação dos professores em nível superior foi o compromisso que as Instituições de Educação Superior – IES assumiram, tendo cursos de Letras-Libras sido ofertados em âmbito nacional, nas modalidades a distância e presencial.

No entanto, ainda segundo Brayner (2016), a formação de professores de Libras para o ensino da L2 enfrenta grandes problemas. Há um descaso e falta de compromisso por parte das IES de criar disciplinas que assegurem uma educação bilíngue Libras - língua portuguesa, com a modalidade escrita do português como L2 para surdos, o que, conseqüentemente, gera uma gama de professores sem formação adequada. Nesse contexto, o maior prejudicado é o surdo, em nível educacional, linguístico, social, político e cultural.

O cenário da educação de surdos é discreto, no sentido de que são recentes os cursos em nível superior que possam garantir a efetivação de uma educação bilíngue, tais como: a graduação em Letras/Libras na modalidade à distância pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que em um curto espaço de tempo migrou para várias instituições federais espalhadas no território brasileiro. Apesar de ter iniciado na modalidade a distância, alguns estados recentemente optaram por oferecer a graduação na modalidade presencial, como é o caso da própria UFSC, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, entre outras.

Analisando o percurso histórico e legal da educação de surdos, percebemos que ele é marcado por uma diversidade de opiniões, que foram sendo moldadas ao longo tempo e, considerando que não há presente sem passado, as decisões acordadas no decorrer da trajetória educacional dos surdos se refletem na realidade social, política, histórica e educacional atual da comunidade surda.

A partir dessa visão geral, comentaremos na seção seguinte os desafios para a adoção de uma educação bilíngue.

2.4 O desafio da adoção de uma educação bilíngue: uma questão a ser enfrentada na educação de surdos

O termo *bilíngue*, por si só, gera várias possibilidades de interpretação. Marcelino (2009) explica que essa nomenclatura é empregada para se referir ao uso de duas línguas, como, por exemplo, em uma palestra (feita em duas línguas ou com interpretação) ou quando uma pessoa fala duas línguas (sejam elas na modalidade oral ou sinalizada).

Grosjean (1982) delineia que o uso de duas línguas no dia a dia, por um indivíduo, é o fator mais importante para a descrição de um sujeito bilíngue, mesmo reconhecendo que, ao contrário do que muitos acreditam, é impossível um sujeito bilíngue ter um destaque significativo nas duas línguas de que faz uso: alguns falam melhor em uma do que em outra; outros compreendem melhor uma que outra; e outros podem ter apenas a competência da leitura e/ou escrita de uma das línguas.

Marcelino (2009, p. 6) apresenta uma definição clássica dos tipos de bilinguismo para o contexto brasileiro:

1. bilíngues simultâneos – os sujeitos que crescem em contato com as duas línguas desde a primeira infância;
2. bilíngues consecutivos – os sujeitos que adquirem a L1 na primeira infância, no contexto familiar, e a L2, em um contexto diferente, de escolas bilíngues, como, por exemplo, em escolas de idiomas;
3. bilíngues consecutivos de infância – os sujeitos que desenvolvem a L2 em um contexto onde a língua é utilizada como veículo de comunicação.

Nessa classificação, temos diferentes formas de aquisição/aprendizagem das línguas de que desejamos fazer uso. Quando nos referimos à comunidade surda, precisamos levar em consideração alguns aspectos, conforme nos apresenta Kail (2013):

A população de crianças surdas é marcada por uma grande heterogeneidade. O grau de deficiência auditiva, a idade do dano sensorial, o estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), os métodos de comunicação utilizados (oral exclusivo, linguagem falada completada, ou LFC, Língua de Sinais), bem como o tipo de escolaridade (escola especializada ou escola inclusiva) constituem os principais fatores capazes de influenciar a aquisição da língua oral (KAIL, 2013, p. 96).

Os pontos elencados pela autora mostram as dificuldades de acesso à L1 no período favorável para aquisição da linguagem — a primeira infância. No entanto, a realidade nos mostra que os surdos adquirem a L1 tardiamente, e a L2 é adquirida em contextos escolares de forma fragmentada, pois eles têm que lidar com o ensino da L2 como L1.

Seguindo essa reflexão, o uso das duas línguas dentro da escola, para os surdos, torna necessária uma discussão com relação aos aspectos linguísticos da Libras, e, também, quanto às questões pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem dessa comunidade.

Santana e Guarinello (2015) afirmam que ainda não há, no Brasil, na abordagem educacional bilíngue, um consenso com relação à aquisição da L2. Apesar da afirmação das autoras, o conceito de educação bilíngue está bem delineado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), portanto nesses documentos temos de forma clara o papel de cada língua, Libras e língua portuguesa, na educação de surdos. Dessa forma a execução desse modelo educacional

requer uma estrutura física e uma formação profissional adequadas para atuação nessa área; assim, para suprir tal necessidade profissional, a partir do ano de 2018, foram criados em alguns estados como o Rio de Janeiro, Goiás, Paraná, o curso de Pedagogia Bilíngue.

Assim, autores como Quadros (1997) e Lacerda (1998) defendem que, na visão do modelo educacional bilíngue, a Libras deve ser ensinada como L1, antes da aprendizagem da L2, ou que ambas sejam adquiridas simultaneamente.

Ao tentarmos visualizar ou escolhermos um modelo educacional que combata de forma efetiva a educação excludente que temos vivenciado nos últimos anos, penso que a escola do século XXI deve ser aquela que cumpre efetivamente o seu papel de *educar, incluir a todos, respeitar as diferenças e promover o conhecimento* (PADILHA, 2013). O autor coloca em evidência os princípios da educação inclusiva e a necessidade urgente desses aspectos serem colocados em prática.

De um modo geral, a educação inclusiva busca uma legitimação desde a década de 90, com o pressuposto de proporcionar às pessoas com deficiência a oportunidade de desenvolver suas habilidades a partir de um convívio em comunidade. Assim, os alunos, independentemente do seu comprometimento, aprendem a interagir com seus pares no mundo real (STAINBACK, 1999).

Apesar da proposta de que uma educação inclusiva esteja subsistindo nas últimas décadas, é notório o distanciamento entre o que almeja — a inclusão — e o que de fato ocorre no cotidiano escolar. Pensando na educação de surdos, as diferenças linguísticas existentes entre os alunos surdos, os alunos ouvintes, os professores e todo o restante da comunidade escolar são solucionadas garantindo aos alunos surdos a presença de um intérprete de Libras nas salas de aula inclusivas (NEVES, 2016).

Porém, os Movimentos Surdos Brasileiros, encabeçados pela Federação Nacional de Educação de Surdos (SOUZA, 2013), têm estabelecido ações em nível nacional por uma educação bilíngue.

A adoção de uma abordagem educacional bilíngue gera muitas mudanças, principalmente nas escolas, e toda a comunidade escolar as quais precisam adaptar-se para inserir a pessoa surda e proporcionar a ela condições favoráveis para os conhecimentos.

Mélo (2015, p. 337) aponta para que a proposta de uma educação bilíngue seja definida “como uma oposição aos discursos das práticas hegemônicas e como reconhecimento político da surdez como diferença”.

É pertinente considerar que a discussão sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil ainda é algo recente, não ficando claro para a população — inclusive para a comunidade escolar — qual é o papel que cada língua — a Libras e a língua portuguesa — assumem nesse cenário.

A educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da Língua de Sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental de consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngue e multicultural. Assim, no Brasil, o “bi” do bilinguismo apresenta outras dimensões (QUADROS, 2015, p. 198).

Para a autora, o nosso país ainda é visto como um país monolíngue, embora, no território nacional, circulem diferentes línguas (Língua de Sinais, línguas indígenas, línguas alóctones³¹...). Portanto, a implantação de um sistema educacional bilíngue para surdos é, sobretudo, uma tentativa de romper com o monolinguísmo dentro das escolas.

Segundo o Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e língua portuguesa (BRASIL/MEC/SECADI, 2014), a construção de uma educação bilíngue envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como L1 — no tempo de desenvolvimento linguístico esperado — e para a aquisição do português como L2. Dessa forma, a Língua de Sinais deveria ser ensinada ao surdo e utilizada por ele bem antes de entrar na escola, oportunizando-se o desenvolvimento dos seus processos cognitivos e de linguagem, isto é, a adoção da Língua de Sinais concebida como primeira língua para a pessoa surda.

Uma das preocupações centrais dessa proposta é estruturar um plano educacional onde essas crianças adquiram a língua brasileira de sinais como primeira língua. Essa aquisição dá-se através da interação comunicativa entre o professor surdo (proficiente e nativo na Libras) e a

³¹ Diz-se da pessoa que não é originária do país que habita.

criança surda. Paralelamente, expô-la a um processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) que poderá ser escrita e/ou oral [...] sendo que esta será ensinada por um professor ouvinte proficiente e nativo na língua portuguesa e proficiente na Libras (SLOMSKI, 2012, p. 107).

Portanto, a educação bilíngue implica o investimento na formação de professores, aptos a trabalhar na educação de surdos; a estruturação de um currículo escolar que apresente a Libras desde a educação infantil; estrutura física adequada para possibilitar ambientes linguísticos favoráveis a aquisição da L2; e, o uso da Libras como língua de comunicação nas salas de aulas. Essas são algumas providências que devem ser tomadas em favor da implantação de uma educação bilíngue.

Slomski (2012) destaca o papel do mediador/professor que deve dominar a Língua de Sinais. Com uma base linguística sólida, a aquisição da L1 e os processos de leitura e escrita na L2 proporcionam um aprendizado consciente.

Apesar do empenho pela implantação de uma educação bilíngue, o maior aprendizado após dezessete (17) anos da conquista da Lei nº 10.436/2002 e treze (13) anos do Decreto nº 5.626/2005, segundo Brayner (2016), é o que não devemos fazer na educação dos surdos.

De acordo com Souza (2016), os pontos fracos que subsidiam o pouco êxito na educação dos surdos partem de posições políticas e financeiras, pois o governo, com a alegação da inexistência de educadores, pedagogos, licenciados e outros profissionais formados para a organização das escolas bilíngues, requer a formação mínima para atuar na educação dos surdos; com isso há profissionais com cursos de especialização que não têm como objetivo a formação de professores bilíngues; cursos de Libras aligeirados, de 80 a 120 horas; contratação de profissionais com ensino médio para a educação infantil, fundamental e médio, entre outras medidas.

Desse modo, viver a educação inclusiva, os esforços pela implantação de uma educação bilíngue em nível nacional e conhecer os diferentes modelos e experiências de tal proposta se faz necessário para a formulação de um plano consistente para o nosso país. Assim, a partir do cerne das questões elencadas neste capítulo, a educação bilíngue, na próxima seção abordaremos as questões teóricas sobre a aquisição da segunda língua (L2).

2.5 Aquisição da segunda língua

Segundo Paiva (2014), há uma discussão acerca da inadequação da expressão “aquisição de L2”, primeiro por conta da metáfora “aquisição” e, segundo, por conta do crescente uso do termo “línguas adicionais” em detrimento de “segunda língua”. Faremos a opção de usar o último pelo motivo de “aquisição de segunda língua” ser ainda uma expressão bastante utilizada e por denominar um espaço muito fértil de pesquisa.

Nas últimas duas décadas, essa seara tem-se tornado bastante frutífera no Brasil. As teorias de aquisição de segunda língua tiveram sua origem nas teorias de aquisição de língua materna e têm voltado seu olhar para a investigação do processo de aprendizagem de uma língua que não seja o idioma pátrio (L1) do aprendiz (SMOLINSKI; NEY, 2010).

O conhecimento sobre as teorias de aquisição da L2 assume diferentes posicionamentos e eixos teóricos. Por esse motivo, cabe uma breve caminhada pelos principais modelos que habitualmente orientam as pesquisas na L2, para, em seguida, focarmos a aquisição de L2 pela pessoa surda.

2.5.1 Breve histórico das teorias de aquisição de L2

As propostas iniciais sobre aquisição de L2 nasceram no **Behaviorismo**, em meados dos anos 40, principalmente representadas pelos linguistas estruturalistas Leonard Bloomfield e Frederic Skinner.

O norte-americano Frederic Skinner (1953/2014) dedicou seus estudos aos comportamentos observáveis do ser humano, portanto, para compreender esses aspectos é necessário entender as causas em relação as suas consequências, surgindo assim o condicionamento operante.

Então, para os behavioristas, a aprendizagem é o produto da formação de hábitos (BLOOMFIELD, 1933/1961), ocorrendo em função: estímulo – resposta – reforço. Dessa forma, os sujeitos estarão imersos no meio que proporcionam os estímulos, e eles originam as respostas.

Grégis (2007) mostra que os behavioristas acreditavam que os hábitos da L1 interferiam na aquisição da L2, e que os erros que essa intervenção causava poderiam

interromper ou limitar a aprendizagem da L2. Sendo assim, o foco no processo da aquisição da L2 era mostrar que os professores poderiam prever as estruturas que seus alunos teriam maior dificuldade em aprender.

A problemática voltada para essa abordagem é apontada por Paiva (2014), como a não existência de um proponente específico nem uma formulação de teoria de aquisição; o que ela traz em seu bojo são princípios psicológicos que tentam explicar a aprendizagem e oferecer algumas orientações sobre o ensino.

Ellis (1994) não ignora a existência de tal visão, mostrando sua vigência por quase duas décadas após a Segunda Guerra Mundial; no entanto, também não dedica muita atenção ao modelo behaviorista pelo fato de acreditar que o processo de aquisição da L2 é mais complexo do que uma simples transferência de hábitos.

Ao findar dos anos 50, Noam Chomsky apresenta o conceito de Inatismo, sugerindo que os aprendizes possuem uma aptidão especial que os capacita para administrar seu desenvolvimento, proporcionando o descobrimento das estruturas e regras da L2 (SMOLINSKI; NEY, 2010). Assim, surge no cenário o modelo da **Gramática Universal**.

De acordo com Ellis (1994), nessa fase, a aquisição da L2 é entendida como um produto de um dispositivo mental de aquisição através do qual a criança acessa um conjunto de regras universais da estrutura superficial da língua que ela está aprendendo. As ideias do linguista contribuem para os estudos sobre aquisição da linguagem até os dias atuais, apesar de Chomsky (1975) mostrar, em sua teoria, sua preocupação com um usuário-falante ideal, o que nos possibilita a dedução de uma comunidade discursiva totalmente homogênea.

Paiva (2014) nos alerta que Chomsky não destina seus estudos para a comunicação; suas preocupações são os mecanismos internos e, nesse sentido, a referência é o falante ideal. Dessa forma, não se tem uma teoria de aquisição, mas diferentes pressupostos que têm como premissa os conceitos fincados no Gerativismo.

Dentro das hipóteses de aquisição de L2 na segunda metade dos anos 70, destacamos o modelo **Monitor**, desenvolvido por Krashen (1978), cujas ideias foram e continuam sendo muito influentes nas abordagens acerca de aquisição da L2. As concepções de Krashen nascem em um cenário de bastante insatisfação com os métodos behavioristas vigentes.

A problemática da abordagem behaviorista, apontada por Paiva (2014), é da não existência no aprendiz da L2 de uma interiorização de regras da língua-alvo através de dois sistemas: a forma implícita — a aquisição inconsciente da língua — e a forma explícita — a aprendizagem consciente da língua (KRASHEN, 1978).

Moraes (2015, p. 25-29) descreve de forma sucinta as cinco hipóteses do modelo Monitor: 1. aquisição-aprendizagem: prevê dois caminhos para o desenvolvimento da L2: o primeiro é inconsciente, similar ao processo de aquisição da L1 pelas crianças, e o segundo é consciente, com relação às regras, as quais o sujeito é capaz de usar; 2. ordem natural: traz a aquisição das regras gramaticais dentro de uma ordem previsível, independentemente do ensino na sala de aula, e o erro é forma de o sujeito construir suas hipóteses na L2; 3. monitor: retrata que as habilidades na produção de enunciados na L2 têm origem no inconsciente, e as informações conscientes são funções que passam pelo monitoramento — o sucesso do Monitor depende do tempo, do foco na forma e do conhecimento da regra; 4. *input*: o *input* compreensível é fundamental para a aquisição da L2. No entanto, o sujeito precisa estar à vontade com o *input*. Krashen (1985) pauta a origem desse conceito em Chomsky e o dispositivo da aquisição da linguagem; 5. Filtro afetivo: é entendido como o bloqueio mental que pode impedir o aprendiz de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebe para a aquisição da L2.

Autores como Ritchie e Bhatia (1996) apontam o modelo Monitor como o mais influente nos estudos de aquisição da L2, apesar de sofrer críticas quanto à imprecisão de suas definições e conceitos.

A partir dos estudos de Vygotsky, surge o modelo **Sociocultural**, que traz a mediação como essencial no desenvolvimento da L2, sendo a língua um produto social. Nesse contexto, resgatamos as explicações do sociointeracionismo — que é a espinha dorsal desta tese, dentro da perspectiva vygotskyana (1998), que considera a aquisição da linguagem uma atividade social — e a importância da mediação por sujeitos fluentes, com a finalidade de proporcionar o modelo correto, o que, de forma gradativa, leva o sujeito a uma participação ativa no grupo social determinado.

Além dos modelos apresentados, existem vários outros, como: teoria neurofuncional, interlíngua, cognitivo-interacionista, multidimensional, dialógico, entre outros, presentes no texto de Paiva (2014), mas que, para esse momento, não são objetivos

deste estudo. Circulamos pelos conceitos dos principais modelos que podem nortear a aquisição da L2. No item seguinte, focaremos em pontos relevantes para a aquisição da L2 por surdos.

2.5.2 Considerações sobre a aquisição da L2 por surdos

A importância de uma língua na construção, inclusão e socialização de saberes envolve diversas manifestações de seu uso linguístico, as quais estão inseridos em contextos sociais, políticos, educacionais, econômicos, culturais, entre outros (CELANI, 2000). Portanto, a articulação e a mediação dos saberes nesses contextos, através da Libras, são fundamentais para a construção da identidade e conhecimentos da pessoa surda.

Assim, o campo da Linguística Aplicada permite a compreensão do conjunto de situações linguísticas vivenciadas pela comunidade surda, e, a partir das pesquisas sobre essa temática, poderemos visualizar progressos nas práticas educacionais.

Dentro da proposta bilíngue apresentada anteriormente, na área da educação de surdos no Brasil, a L2 é o português escrito. Portanto, refletir sobre o processo de leitura implica considerar aspectos particulares da surdez para a obtenção de êxito na aquisição dessa língua. Assim, neste trabalho, assumiremos, o aporte teórico de Quadros (1997) que defende a hipótese de que a Libras deve ser a L1 da pessoa surda, mesmo que adquirida tardiamente, pois sua aquisição é fundamental para a aprendizagem da L2.

Dias Junior (2010) relata que no processo de aprendizagem da L2 os *inputs* linguísticos recebidos pelos surdos são naturais, em virtude da modalidade visoespacial da Libras. A afirmação do autor nos leva à constatação de que essa condição pode modificar substancialmente a aprendizagem da L2, uma vez que o bom desempenho nela, irá depender do quão estruturado esteja a L1.

De acordo com Quadros (1997, p. 83) existem três tipos de aprendizagem da L2.

Há três possibilidades de aquisição da L2: a primeira, a aquisição simultânea da L1 e da L2, que ocorre com crianças filhas de pais que usam duas línguas diferentes, ou usam uma língua diferente daquela da comunidade onde vivem; a segunda, a aquisição espontânea e não simultânea da L2, que ocorre com pessoas que passam a morar em outro país, onde é falada outra língua; e a terceira, a aprendizagem da L2 de forma sistemática, relacionada às situações de escolas de idiomas.

A partir dessa descrição, o primeiro tipo parece se aproximar da realidade das pessoas surdas brasileiras. A autora afirma ainda que as duas primeiras possibilidades não podem ser aplicadas a surdos filhos de pais ouvintes, pois, tendo em vista o comprometimento auditivo, eles não ouvem a língua majoritária, que possui uma modalidade oral-auditiva. Salvo os casos de contexto familiar de crianças surdas filhas de pais surdos, as duas primeiras vertentes se aplicam, pois a criança adquire a Língua de Sinais com os pais e a língua do país com outras pessoas ou no ambiente escolar.

O acesso à Libras como L1 é uma realidade para surdos filhos de pais surdos; no entanto, na situação brasileira, a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes (Fernandes; Moreira, 2009), o que impossibilita essa aquisição no período linguístico esperado. O atraso na aquisição da L1 produz, sobretudo, um desempenho linguístico pouco eficiente na L2, assim “é praticamente aceitar o risco de um atraso no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social ou pessoal” (GROSJEAN, 1993, p. 3).

No mesmo sentido, Celani (2000) apresenta a importância da L1 na construção, inclusão e socialização dos conteúdos nas diversas atividades de linguagem. Essa articulação e a mediação dos saberes inseridos nesses contextos são fundamentais no desenvolvimento do sujeito, no caso dos surdos brasileiros a Libras assume esse papel, pois ela privilegia a formação linguística da pessoa surda, ou seja, permite:

a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua de forma a oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida (FERNANDES, 2003, p. 30-31).

A proposta de Fernandes (2003) leva em consideração a modalidade da Língua de Sinais, o que, para Sampaio (2011), a aquisição de uma língua sinalizada por surdos é condição básica para a interação entre os sujeitos e a sociedade. Nesse caso, o aspecto visual da Libras possui uma contribuição significativa para que as experiências cotidianas sejam ressignificadas pelos surdos. A garantia da aquisição da Libras como L1 permite ao surdo um leque de possibilidades e arcabouço linguístico suficiente para o ingresso na L2.

Quando apresentamos os modelos bem-sucedidos de educação bilíngue — Seção 2.2.1 —, dissemos que a Suécia oferece um suporte às famílias de contextos ouvintes, para que seus filhos surdos tenham acesso à Língua de Sinais antes de adentrarem a escola (SVARTHOLM, 2014). Exemplos como o do país sueco poderiam ser reproduzidos no Brasil e, dessa forma, diminuiríamos a idade de aquisição da Libras que o Comitê Brasileiro sobre Perdas Auditivas na Infância – CBPAI (2000) recomenda o diagnóstico da surdez seja realizado até, no máximo, os três primeiros meses de vida da criança, para que o processo de intervenção e, conseqüentemente, de aquisição da L1 ocorra dentro do período linguístico favorável.

Lima e Naves (2014) apontam que, apesar da defesa dos autores supracitados da constituição da Libras como a L1 do surdo, a realidade brasileira segue na contramão, pois as famílias, em sua maioria, ainda carregam a crença de que a única forma de inserção da criança surda na sociedade é através da aprendizagem de uma língua oral, havendo, portanto, uma priorização dessa modalidade. Tal atitude culmina com o fato de que muitos surdos chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da L1, sendo delegada à instituição a função de propiciar um ambiente linguisticamente favorável para o seu desenvolvimento na L1 e, também, na L2.

As propostas teóricas com relação à aquisição da L2 por surdos, em sua maioria, envolvem os pressupostos chomskyanos, como descritos nos trabalhos de Quadros (1997), Lima e Naves (2014), Bizio (2015), Lillo-Martin (1998), entre outros. De uma forma geral, os autores afirmam que os aprendizes aplicam os princípios da Gramática Universal – GU na aquisição da L2. No caso dos surdos, a aquisição da L2 se dará através do acesso à representação escrita, portanto é necessário proporcionar aos surdos um contato significativo com essa modalidade.

Segundo Bizio (2015), uma proposta eficiente de aquisição de L2 para surdos deve relacionar: as informações quanto à importância central da aquisição da L1 no processo de ensino da L2; a idade favorável para a aquisição; o tempo de exposição à L2 (*input*); a qualidade do *input* ao qual o aluno está exposto; o tempo do processo de aquisição da L2; as discussões quanto aos conhecimentos explícitos e implícitos da L2; e a importância da gramática, das estratégias e dos tipos de atividade.

Os aspectos elencados pela autora estão presentes nos modelos de aquisição da L2 apresentados na seção anterior, ou seja, há um entrelaçamento entre os pressupostos chomskyanos e os vygotkyanos para nortear o caminho dos professores, que devem fazer uso de materiais e metodologias específicos para trilhar o processo educacional do surdo. No entanto, Bizio (2015) dá passos para além dos pressupostos do modelo Monitor, elencando a gramática, as estratégias e os tipos de atividade como partes integrantes do processo de aquisição da L2 pelo surdo.

De acordo com Avelar (2016), atentar para as regras e normas que regem a L2 é essencial para o surdo que almeja maior conhecimento e uma efetividade bilíngue, pois o contato com a estrutura da L2 proporciona um acesso favorável a processos de leitura e escrita nessa modalidade da língua.

Apesar de a autora argumentar sobre a importância do ensino da gramática no processo de aquisição da L2, Bechara (2002) é enfático ao afirmar que o aprendizado da língua, quando é centrado em suas regras de estrutura e combinações, põe de lado o importante e rico papel da linguagem no ato de comunicação. Ou seja, não há dúvidas de que é necessário o ensino da gramática, porém o professor/mediador precisa compreender que o trabalho em sala de aula vai além do estudo centrado na morfologia de palavras e na sintaxe de frases descontextualizadas.

Pereira e Karnopp (2012) retratam que o ensino da L2 para surdos no Brasil segue exatamente o caminho apontado por Bechara (2002): o processo de alfabetização se dá por meio do ensino de vocábulos isolados, combinados em frases descontextualizadas. Visivelmente há um distanciamento das práticas de leitura e escrita, adicionando-se a pouca ou nenhuma familiaridade com a L2; como resultado desses fatores temos surdos que sabem codificar e decodificar símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem (PEREIRA; KARNOPP, 2012).

A partir do estudo das autoras, evidencia-se que nas salas de aula com alunos surdos — seja no modelo bilíngue seja no da educação inclusiva — precisam se desvincular das práticas segmentadas, ao mesmo passo que devem ensinar as normas gramaticais da L2 dentro de uma concepção de linguagem como ação e interação.

Como estamos tratando de uma língua na modalidade escrita, Brochado (2003) em sua tese de doutoramento, afirma que a apropriação da escrita da língua

portuguesa por surdos pode ocorrer através de um processo que tem como base as significações contextuais e o domínio de regras gramaticais, por meio dos mecanismos cerebrais que não estão relacionados com a audição ou a fala. Dessa maneira, o surdo tem possibilidade de domínio na L2, mesmo que sua condição física o impossibilite.

Portanto, a partir da interface Libras e língua portuguesa, Brochado (2003) estabelece uma sistematização de características referentes ao processo de interlíngua pelo qual os surdos aprendizes do português escrito vivenciam.

Assim, no estágio de interlíngua I observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da Língua de Sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) dos aprendizes; no estágio de interlíngua II constatamos na escrita de alguns surdos uma intensa mescla das duas línguas, em que se verifica o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais (L1) e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo; emprego desordenado das duas línguas, L1 e L2. Por fim, o estágio de interlíngua III, no qual os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis linguísticos, principalmente o sintático (BROCHADO, 2003).

Logo, para obtenção de êxito na aprendizagem da L2, Lebedeff (2004) ressalta a importância do contato com os textos, com a finalidade de ensinar estratégias que promovam a reflexão e a construção de argumentos a partir dos textos lidos ou escritos.

Bittencourt (et al., 2015) aponta que levar o sujeito a ter consciência das línguas de que faz uso e de como com elas constroem ativamente seu processo de significação do mundo é o ponto de partida para o ensino de idioma. Desse modo, é de extrema importância que o professor/mediador possibilite em sua sala de aula espaços nos quais sujeitos se manifestem enquanto usuários ativos da língua.

Assim, Lerner (2002) propõe atividades que devem ser desenvolvidas em sala de aula através de projetos e que a L1 tenha um propósito definido e seja utilizada como o meio de comunicação entre os alunos, os professores/mediadores e toda a comunidade escolar. As práticas de leitura e escrita precisam ser desenvolvidas de modo a qualificar a L1; portanto, exposição dos aprendizes às notícias cotidianas dos jornais impressos e *on-line*, sinalização de histórias, relato de vivências, escrita de textos, gravação de vídeos gravação, apresentação de fantoches, entre outras, são exemplos de atividades

que trazem o cotidiano para dentro da sala de aula e que incentivam os processos de leitura e escrita na L2.

Até esta etapa do texto, voltamos nosso olhar para uma visão da aquisição da L2 com breves comentários sobre a escrita, pois, como o foco desta tese é a questão da leitura, abordaremos, na próxima seção, considerações sobre o uso dessa habilidade por surdos.

2.6 A construção do processo de leitura em língua portuguesa por surdos

*Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*
Carlos Drummond de Andrade

Com a defesa e difusão das propostas educacionais bilíngues para surdos, a L1 assume o papel de mediadora da comunicação, e a L2 proporciona o acesso aos conteúdos escritos na língua do país. Assim, nas práticas de leitura por surdos, temos duas línguas participantes nesse processo. Os trabalhos que envolvem essa temática, em sua grande parte, denunciam a prevalência de práticas que desvalorizam a L1 — a Libras — como língua mediadora da construção de sentidos, como por exemplo nas salas de aulas em que os professores usam a língua portuguesa como principal meio de comunicação — por desconhecerem a Libras ou por privilegiar a língua majoritária do nosso país — e nos casos que nessas mesmas salas não contam com a presença do profissional intérprete/tradutor de Libras temos mais um agravante, pois as leituras acontecem de forma descontextualizadas e o estabelecimento de uma relação biunívoca entre a palavra do português e o sinal da Libras (SILVA, 2014).

Mendes e Novaes (2003) concordam que os surdos representados nas pesquisas publicadas são considerados maus leitores. Os resultados desses trabalhos concluem que o surdo apresenta dificuldades na compreensão do texto escrito e não alcança níveis de leitura satisfatórios para a série cursada, como verificado no estudo de Garolla e Chiari (2003), mencionado anteriormente.

De forma geral, Mendes e Novaes (2003) conseguiram agrupar a literatura problematizada nesta pesquisa em três enfoques distintos: a) os trabalhos que procuram definir as características e as dificuldades de leitura apresentadas pelos surdos; b) os trabalhos que valorizam o nível acadêmico alcançado e a leitura; c) e — embora em menor número — os trabalhos que iniciam a discussão sobre estratégias para melhorar a compreensão leitora dos surdos, como é nossa proposta.

Como descrito no capítulo I, adotamos a perspectiva de que a leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos, como propõem Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Morais (2013). Esse posicionamento coloca a leitura em um local a ser definido pelos sujeitos, que constroem seus padrões, expectativas e argumentos em relação ao texto a ser lido.

A concepção interacional, que é o cerne desta pesquisa por permitir aos surdos uma interação, apesar de se reconhecer que são relações complexas, possibilita uma versatilidade no tratamento dos dados. Assim, como afirma Morato (2004), através dessa concepção, que valoriza a qualidade dos aspectos interacionais, permite visualizar diferentes contextos, práticas e situações, será possível compreender a leitura em língua portuguesa realizada por surdos como um processo difícil, mas possível e passível de análise.

A partir desse ponto de vista, que Sampaio (2011, p. 221) afirma que “a base interacionista possibilita uma visão do surdo como um sujeito que se constitui apoiado em relações sociais construídas na/pela linguagem”.

Pensando-se na heterogeneidade e especificidade da surdez e do surdo, o processo de leitura envolve alguns aspectos e tipos de leitura distintos. Quando tratarmos dos aspectos, temos: a constituição da língua materna (L1), a fluência verbal e/ou escrita (L2) e o conhecimento de mundo. Tais elementos podem ser estimulados através de estratégias, pois, segundo Bittencourt (et al., 2015), ler e compreender são competências que serão aprendidas (ou não) através da escola e que demandam intervenções didáticas específicas e objetivas.

Os autores se estendem definindo a compreensão leitora como um processo de busca de significados, no qual o sujeito realiza um encontro consigo mesmo e com o

mundo externo, articulando os seus e os novos conhecimentos na construção de outros (BITTENCOURT et al., 2015).

Nesse contexto, o processo de mediação proposto por Vygotsky cabe de forma essencial, pois a aprendizagem da leitura requer um apoio e, como esta tese se destina à comunidade surda, o planejamento de intervenção pedagógica precisa adequar-se às necessidades dos sujeitos.

Complementando o autor supracitado, Bakhtin/Volochinov (1929/2006) reconhecem a função social da língua e a atividade mental que é organizada pela linguagem. Sendo assim, os surdos apresentam uma organização mental diferente da dos ouvintes, pois está ligada à modalidade visoespacial da Língua de Sinais; é através dela que o seu conhecimento será construído.

Portanto, como fundamentado anteriormente, o processo de leitura por surdos aponta falhas na compreensão como sendo as responsáveis pelos baixos rendimentos nas atividades de leitura (MENDES; NOVAES, 2003). Esse ponto nos leva à reflexão sobre os métodos de alfabetização, a educação e as modalidades linguísticas encontradas no seio escolar desde a criação de uma educação formal para surdos, como verificado na seção 2.1 “Educação de Surdos: o que a história nos revela”.

No âmbito escolar atual, os alunos contam com o apoio do intérprete de Libras, que tem o papel de mediador das línguas circulantes na sala de aula. Apesar da acessibilidade dos conteúdos através da Libras, apenas a garantia desse profissional nas salas de aula inclusivas não assegura o êxito no progresso na leitura em língua portuguesa.

Como definido anteriormente, na seção 1.4 “O que é ler?”, a leitura é uma atividade que envolve técnica e experiência, portanto o ato de ler vai além da mediação entre a língua portuguesa e a Libras.

A partir da base teórica utilizada nesta seção percebemos que nas práticas de leitura vivenciadas no GEPLIS os surdos exerciam tipos de leitura que foram classificadas em: leitura silenciosa, sinalizada, usando a datilologia e sinalizada-datilológica.

A **leitura silenciosa** é definida pelo glossário do Ceale (UFMG, 2014) como a que se faz visualmente, sem o uso da voz (ou dos sinais).

A **leitura sinalizada** é definida por Silva (2014) como o reconhecimento vocabular, feito através da busca por um sinal referente a uma dada palavra no texto, como

se houvesse uma correspondência biunívoca entre a Libras e a língua portuguesa, sendo que a sinalização é feita obedecendo à ordem gramatical do português, mas alguns elementos dessa língua que não estão presentes na Libras não são sinalizados: artigos, conectivos, preposições e outros.

O outro tipo é a **leitura usando a datilologia**, ou seja, que seria a soletração de cada palavra do texto utilizando o alfabeto manual da Libras, seguindo a ordem gramatical do português. E, por fim, a **leitura sinalizada-datilológica** que é uma mescla entre a sinalização das palavras do texto seguindo a ordem gramatical do português e os elementos como os artigos, conectivos, preposições são soletrados através da datilologia.

Assim, a partir dessas definições dos tipos de leitura utilizadas pelos surdos no GEPLIS as práticas de leitura precisam estar em consonância com a proposta de Geraldi (1996) segundo a qual a prática adotada pelo professor/mediador deve estar fixada na concepção de linguagem adotada. Portanto, para entender a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, o processo de leitura passará de uma atividade mecânica para se tornar construção de uma compreensão de sentidos veiculados pelos textos.

Dessa forma, as propostas de leitura em língua portuguesa por surdos devem levar em consideração os fatores externos, que vão sendo armazenados ao longo das nossas experiências; além disso, quando nos deparamos com um texto, a sua compreensão envolve os processos linguísticos e textuais, sociais, históricos e o conhecimento de mundo (MENDES; NOVAES, 2003).

Volochinov (1926) elencou o espaço, o objeto (ou tema) e a avaliação como determinantes para a compreensão. Entender a leitura como um processo sociointerativo é reconhecer que o leitor estará em constante criação de hipóteses e avaliação. Assim, só possuir os conhecimentos não é suficiente, ao mesmo tempo em que realizar avaliação sem argumento consistente também não garante a compreensão.

Pensando em uma proposta que possibilite uma ampliação do capital linguístico e do conhecimento dos sujeitos, entendemos que a diferentes gêneros, suportes sequência tipológicas cumpriram esse papel. Marcuschi (2007) define os gêneros textuais como entidades socio-discursivas e formas de ação incontornáveis em qualquer situação de comunicação. Assim, estamos tratando de textos orais, escritos ou sinalizados que se materializam em situações comunicativas. Dessa forma temos os editoriais, artigos,

notícias, telefonemas, cartas, e-mails, bate-papos, entre outros, assumindo o papel de formas discursivas (MARCUSCHI, 2007).

O autor afirma que cada gênero textual tem um propósito claro, tendo uma forma e uma função, os suportes são entendidos como um *locus físico ou virtual* que serve de base ou local para a materialização do texto (MARCUSCHI, 2008).

O glossário do Ceale (UFMG, 2014) define sequências textuais como unidades linguístico-textuais básicas (prototípicas) que fazem parte da constituição dos gêneros textuais, contribuindo para se identificar um gênero que se estrutura com predominância de forma narrativa ou argumentativa, por exemplo. Assim sendo, caracterizam-se como formas linguísticas organizadas que constituem a estrutura composicional de um gênero, conseqüentemente é mais estável e menos suscetíveis a alterações por influencia a fatores externos.

Adicionado a esse contexto, Kato (1990) apresenta as estratégias para a compreensão da leitura como fundamentais para esse processo. No mesmo cenário, Solé (1998) propõe estratégias que devem ser empregadas pelo professor/mediador antes, durante e depois da leitura. No entanto, é pertinente considerar que as estratégias elencadas por Solé (1998) são para o ensino da L1. No caso desta pesquisa, a língua portuguesa, que é a L1 da maioria da população brasileira, será empregada como L2 para a comunidade surda do mesmo país; assim, consideramos que algumas estratégias podem se manter, outras podem sofrer algumas adaptações ou o surgimento de novas estratégias.

Os PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1997, p. 41) define estratégia como um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Corroborando com essa definição, Bitterncourt (2015) menciona as estratégias pedagógicas como possibilidades a serem colocadas em ação com relação ao ensino e à aprendizagem da língua, tendo como objetivo a formação de leitores e escritores competentes.

De forma condensada, Bittencourt (2015), baseada no *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitura* (SME/DOT, 2006) e apoiado em Solé (1998), apresentou os indicadores que devem ser observados pelos professores/mediadores nas atividades de leitura, relacionando habilidades esperadas para

antes, durante e depois da leitura, dispostos no quadro a seguir e que serão utilizadas como parâmetros para a análises do processo de intervenção.

Quadro 03: Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Explicita a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, suporte e tema? • Antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais e elementos como epígrafes ou resenhas? • Antecipa o conteúdo a partir da formatação do gênero (disposição em colunas, uso de subtítulos, etc.)? • Identifica os objetivos da leitura (ler para aprender, para se informar, para deleite etc.)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lê com velocidade e fluência adequada? • Confirma ou retifica as expectativas levantadas antes da leitura? • Identifica a ideia principal do texto? Constrói o sentido global? • Procura esclarecer palavras através da releitura do trecho ou consulta o dicionário? • Busca informações complementares em outros textos para ampliar sua compreensão? • Identifica o leitor virtual do texto (aquele para quem o texto foi escrito)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a ideia e o tema principal? • É capaz de construir uma síntese coerente do texto lido? • Identifica e recupera as informações explícitas? • Relaciona partes do texto para construir os sentidos? • Identifica e recupera as informações implícitas no texto realizando inferências? • Avalia criticamente o texto lido?

Bittencourt (2015)

Tais competências podem ser empregadas para melhorar a compreensão leitora dos sujeitos, evidenciando o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura e a motivação para continuar lendo.

Assim, adentraremos na pesquisa de forma a analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do Ensino Fundamental anos finais, tendo em vista a melhoria do seu desempenho nessa língua.

CAPÍTULO III: CAMINHO METODOLÓGICO

*Uma teoria é como uma caixa de ferramentas.
Nada tem a ver com o significante...
é preciso que sirva, é preciso que funcione.
E não para si mesma.
Se não há pessoas para utilizá-la,
a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser
teórico,
é que ela não vale nada ou que o momento ainda não
chegou.*
Gilles Deleuze

Considerando a problemática desta pesquisa que explora a leitura por surdos do Ensino Fundamental anos finais, o estado da arte apresenta os resultados inexpressivos com relação à aprendizagem da leitura pela comunidade surda, como justifica a pesquisa de Garolla e Chiari (2003), como referido na fundamentação teórica.

Assim, este capítulo ocupa-se dos procedimentos metodológicos aplicados à presente investigação. Inicialmente apresentamos o local e o tipo de pesquisa e, nas seções seguintes, tratamos dos aspectos referentes à população de estudo, ao procedimento de coleta, à análise dos dados e às considerações éticas.

3.1 Local de estudo

A pesquisa foi realizada no laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, onde tem sede o GEPLIS.

3.2 Tipo de pesquisa

Tratou-se de um estudo de caráter qualitativo intervencionista, do tipo pesquisa-ação. A opção por esse tipo de pesquisa deu-se pelo fato de ela não somente sugerir resoluções de problemas, mas também encaminhar possíveis soluções de forma a minimizar efeitos negativos que existam durante o processo, além de maximizar os efeitos positivos através de uma atuação participativa.

Por isso, foi utilizada a técnica de investigação pesquisa-ação, que, além de compreender, visa intervir na situação (SEVERINO, 2007). Thiollent (2011) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Nessa visão, a pesquisa-ação é entendida como um engajamento sociopolítico a serviço de uma determinada comunidade. Esse tipo de pesquisa exige uma relação entre os pesquisadores e os participantes envolvidos, caracterizando um estudo de tipo participativo/coletivo (THIOLLENT, 2011). Assim, ao passo que realiza um diagnóstico e uma análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe aos participantes envolvidos uma mudança que os leve a um aprimoramento das práticas analisadas na pesquisa (SEVERINO, 2007).

3.3 População de estudo

A população de estudo foi constituída por cinco (5) surdos do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, que participaram semanalmente do GEPLIS, sendo cada encontro com duração de uma (1) hora. O período de coleta compreendeu de 2017.1 a 2017.2. A escolha dos participantes atendeu aos seguintes critérios:

1. ser surdo;
2. estar matriculado no Ensino Fundamental II e frequentar a escola regularmente;
3. ser usuário da Libras.

A seguir, temos um quadro com a disposição dos principais dados dos participantes da pesquisa, que foram nomeados de (S1, S2, S3, S4 e S5) com a finalidade de preservação da identidade dos sujeitos. Os dados expostos nesta planilha foram coletados através de um questionário (apêndice II) preenchido pelos pais, portanto não temos como confirmar as respostas com relação ao tipo de surdez (por não termos feito os exames audiométricos).

Quadro 04: Dados gerais dos participantes

Sujeitos	Idade	Sexo	Tipo de surdez	Recurso tecnológico	Escol	Contexto de nascimento	Língua que utiliza na comunicação	Oralização	Idade em que aprendeu a Libras	Comunicação utilizada na família
S1	17 anos	Fem	Profunda	AASI (esporádico)	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Pouco oralizado	5 anos	língua portuguesa (oralização)
S2	18 anos	Fem	Profunda /severa	Nenhum	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Pouco oralizado	4 anos	Libras e língua portuguesa (oralização)
S3	17 anos	Fem	Severa	Nenhum	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras e Língua portuguesa	Oralizado	10 anos	língua portuguesa (oralização)
S4	17 anos	Masc	Profunda	Nenhum	7º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Não oralizado	6 anos	Libras
S5	18 anos	Masc	Profunda	Nenhum	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Não oralizado	2 anos	Libras

Fonte: a autora (2019)

Conforme o quadro 4, os participantes apresentam praticamente a mesma idade, apesar de, ao relacionarmos a idade e a série cursada, percebemos que os sujeitos estão fora da faixa etária para cursar o Ensino Fundamental anos finais³². Outro dado interessante é o contexto de nascimento, todos são filhos de pais ouvintes, o que corrobora com a pesquisa de Fernandes e Moreira (2009), assim, a Libras não é primeira língua de contato dessa comunidade, no entanto destacamos os sujeitos S2 e S5, que mencionam ter adquirido a Libras, com 4 e 2 anos de idade, respectivamente. É importante destacar que mesmo a aquisição da Libras acontecendo de forma tardia, como nos casos dos sujeitos S1, S3 e S5 essa língua é considerada a língua natural dos surdos, assim como para os sujeitos S2 e S5 que referiram ter adquirido a Libras dentro de um período adequada.

³² Conforme a Lei 11.274, a matrícula no Ensino Fundamental passou a ser obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade. Com isso, a duração do Ensino Fundamental é de nove (9) anos, ou seja, a conclusão dessa etapa da vida escolar se finaliza por volta dos quinze (15) anos de idade (BRASIL, 2006).

Cabe ressaltar que fizeram parte do GEPLIS outros sujeitos, embora no período da coleta de dados (2017.1 a 2017.2) somente os cinco (05) participantes, descritos no quadro 04, vivenciaram todas as etapas da pesquisa frequentando regularmente os encontros.

3.4 Procedimentos de coleta

Para a concretização do objetivo proposto, foram delineadas as seguintes fases, que se completam:

- **na primeira fase**, foi aplicada uma avaliação individualizada para o recolhimento dos dados relativos à leitura de cada participante. Os resultados possibilitaram o planejamento de estratégias a serem executadas nas fases seguintes. O instrumento de avaliação utilizado nesta fase foi a *Avaliação de Compreensão Leitora de Textos Expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos* (SARAIVA, 2009). A escolha deste instrumento deu-se pelo fato apresentar textos expositivos e ter sido fundamentado a partir das ideias de Solé (1998), Sánchez (2002) e Colomer (2002), autores esses que apresentam uma visão da leitura dentro das concepções sociointeracionistas. Os textos estão organizados de cinco formas: problema/solução, causa/consequência, comparação, descrição e sequência (SARAIVA, 2009). Esses elementos demandam do sujeito um resgate dos conhecimentos prévios sobre o assunto e da relação com outros fatos e geram a aquisição de novos conhecimentos.

Na aplicação da primeira etapa, foram disponibilizados aos participantes dois textos (anexo I): “O camaleão”, contendo 85 palavras, e “Bebê elefante”, contendo 92 palavras, e os sujeitos escolhiam qual desejariam ler;

- **na segunda fase**, os participantes foram avaliados com relação ao seu nível linguístico na Língua de Sinais, e o instrumento utilizado foi “Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais - IASL” (QUADROS; CRUZ, 2011), que é um teste de avaliação específico para surdos que utilizam a Língua de Sinais como meio de comunicação, devendo ser aplicado a crianças surdas a partir de quatro (4) anos. O Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais – IALS propõem a avaliação dos

aspectos compreensivos e expressivos (o uso da sintaxe e morfologia adequada) da Língua de Sinais. Esses aspectos foram avaliados em dois momentos: no primeiro, foram avaliados os aspectos compreensivos da linguagem, então os participantes assistiam a vídeos com descrições sinalizadas e tinham que pegar a imagem correspondente; na segunda foram avaliados os expressivos, o uso da sintaxe e morfologia adequada da Libras, na qual os participantes assistiram a um vídeo (história de Tom e Jerry) e na sequência teriam que fazer o relato.

- **na terceira fase**, foi executada uma proposta de trabalho de leitura em língua portuguesa por surdos que se comunicam em Libras. Os encontros foram planejados a partir de práticas de leitura, produção e análise linguística (GERALDI, 1996) e do emprego de estratégias de leitura (BITTENCOURT, 2015). Dessa forma, com o intuito de proporcionar um ambiente de leitura prazeroso, organizamos os encontros a partir de temática, segunda a qual decorávamos a sala. Assim, quando foram trabalhados textos jornalísticos, tínhamos um ambiente formal com os dicionários e o computador à disposição; ou, quando trabalhamos filme de curta metragem, colocamos as cadeiras organizadas a se assemelhar ao cinema; no texto do futebol, na televisão passavam imagens de jogos; e, no encontro que pesquisamos sobre os países tínhamos à disposição na mesa o mapa do mundo (em um tamanho que ocupava toda a mesa) e o computador à disposição, no qual os participantes procuravam imagens do país escolhido. O trabalho de melhoria da leitura teve duração de um ano (2017.1 e 2017.2). A proposta foi executada da seguinte forma: foram realizados quinze (15) encontros videografados (para posterior análise), além da elaboração do diário de campo, cujas anotações foram realizadas após cada sessão com o grupo, registrando-se as situações facilitadoras e/ou promotoras de dificuldades nas atividades de leitura.
- **na quarta fase**, os participantes foram reavaliados, com o mesmo instrumento da primeira fase, no entanto foram disponibilizados textos diferentes. Os textos (anexo VI) utilizados foram: “Os hábitos alimentares do brasileiro”, contendo 278 palavras, e “Proteção aos pandas gigantes”, contendo 239 palavras. Os dados obtidos nessa etapa possibilitaram a comparação com os dados iniciais, permitindo a avaliação dos efeitos da intervenção proposta.

3.5 Análise dos dados

Foi dividida em quatro (4) momentos, que seguem as quatro (4) fases dos procedimentos de coleta: a avaliação da leitura, a avaliação da Libras, a proposta de intervenção e a reavaliação da leitura. Nas etapas de avaliação e reavaliação, os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados serão apresentados através de tabelas que facilitarão a visualização e o confronto teórico.

A proposta de intervenção foi construída a partir dos encontros no GEPLIS, portanto apresentaremos esses dados através de cenas; em cada uma, trazemos a descrição do que aconteceu, as leituras realizadas e as estratégias evidenciadas, além do diálogo com a fundamentação teórica utilizada. Os encontros foram videografados, e as sinalizações realizadas pelos participantes da pesquisa e pelos mediadores foram transcritas utilizando-se o modelo de Felipe (1997), conforme exposto na tabela a seguir.

Tabela 01: Sistema de Transcrição³³

Características	Transcrição
Os sinais da Libras serão representados por itens lexicais em letras maiúsculas.	CASA, MENINO, ESCOLA.
Um sinal, traduzido por duas ou mais palavras em LP, será representado por hífen.	CORTAR-COM-TESOURA, TER-NÃO, MEIA-NOITE.
Sinal composto por dois ou mais sinais, com ideia de uma coisa só, será representado pelo símbolo ^.	CAVALO^LISTRA = zebra
Datilologia: usada para nome de pessoas, localidades. Separados por hífen, letra a letra.	E-D-U-A-R-D-O
Desinências para masculino e feminino serão representadas pelo símbolo @.	EL@ (“ela(s), ele(s)”)
Expressões corporais ou manuais serão transcritas simultaneamente com um sinal.	tipo de frase: interrogativa ou negativa advérbio de modo ou um intensificador: muito rapidamente (expressão facial – “espantado”)
Os verbos que possuem concordância de (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito.	1. Os que possuem concordância: Pessoa ANDAR, veículo ANDAR, coisa-arredondada COLOCAR, etc.;
	2. Os que não possuem concordância: expressos através do movimento direcionado: TRABALHAR, VIAJAR,

³³ Sistema de Transcrição para a Libras utilizado pelo Grupo de Pesquisa da FENEIS e apresentado no livro *LIBRAS em Contexto* (2006) e pelas autoras Quadros e Karnopp no livro *Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos* (2004).

	MORAR, etc.;
Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscripto	Pessoas Gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1 ^a , 2 ^a e 3 ^a pessoas do singular; 1d, 2d, 3d = 1 ^a , 2 ^a e 3 ^a pessoas do dual; 1p, 2p, 3p = 1 ^a , 2 ^a e 3 ^a pessoas do plural. Exemplo: 1s DAR 2s "eu dou para "você", 2s PERGUNTAR 3p "você pergunta para eles/elas";
Há marcas de plural pela repetição do sinal. Essas marcas serão representadas por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido	GAROTA +
Quando um sinal geralmente feito somente com uma das mãos ou dois estão sendo feitos pelas duas, simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).	IGUAL (md); PESSO@-MUIT@; ANDAR (me); IGUAL (me); PESSOA EM-PÉ (md)

Felipe (1997)

Assim foram transcritos a avaliação da leitura, a avaliação da Libras, os quinze (15) encontros e a reavaliação da leitura, já que todas as etapas foram videografadas³⁴. Dessa forma, empregamos o modelo de transcrição proposto por Felipe (2006), com a finalidade de descrição de cada etapa e uma melhor visualização das estratégias de leitura empregadas.

Após essa etapa, foi iniciada a análise do conteúdo, seguindo a proposta de Bardin (2016), categorizando-se os dados para a discussão dos resultados, a seguir tal orientação, apresentando as estratégias planejadas. A etapa de intervenção foi dividida em cenas elegendo categorias utilizadas os relatos.

3.6 Considerações éticas

Esta pesquisa está respaldada eticamente, já que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco, que autorizou a sua realização sob o número CAAE 65775517.9.0000.5206.

³⁴ Com a transcrição de cada etapa o volume de informações são imenso, sendo praticamente impossível colocar nos anexos desta pesquisa, portanto as pesquisadoras disponibilizarão as filmagens e as transcrições para eventuais dúvidas ou consultas aos dados, desde a qualificação dessa tese.

Aos sujeitos, foi apresentado o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (apêndices II), com base na resolução nº 466/2012 do CEP/Unicap, que os convidava para participar da pesquisa. Nele é esclarecido o teor do projeto, de atuação dos sujeitos e a apresentação dos objetivos e da metodologia do estudo para que decidissem sobre aceitar ou não colaborar com a pesquisa. Como a maioria dos participantes é constituída de adolescentes menores de dezoito (18) anos, os responsáveis também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III). Caso houvesse desistência de participar da pesquisa, os sujeitos não sofreriam nenhum prejuízo. A identidade dos participantes foi preservada, uma vez que seus nomes foram substituídos pelo indicador S1a S5. Os mediadores participantes, foram denominados de M1, pesquisadora principal e M2, aluno do curso de Letras – bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIBIC da Universidade Católica de Pernambuco.

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, passamos a apresentar e analisar os dados desta pesquisa, que serão divididos em quatro (4) momentos e que, posteriormente, serão retomados para a elaboração de um quadro contendo as principais estratégias de leitura em língua portuguesa como L2 utilizadas pelos surdos.

O primeiro momento (4.1), nomeado “Construção da leitura”, considera a análise dos cinco (5) sujeitos surdos que foram avaliados na leitura em língua portuguesa seguindo a proposta de Saraiva (2009). O segundo momento (4.2), intitulado “Na ponta dos dedos”, trata da análise do nível da Língua de Sinais dos sujeitos participantes da pesquisa, tendo em vista a aquisição tardia dessa língua pela maioria dos participantes, como exposto no Quadro 4. O terceiro momento (4.3), chamado “No caminho da leitura: ressignificando o processo de leitura em língua portuguesa como L2”, refere-se aos quinze (15) encontros acontecidos no GEPLIS, evidenciando uma proposta de leitura e o emprego das estratégias de leitura visando à compreensão leitora. Por fim, o quarto momento (4.4), designado “(Re)construindo a leitura: momento de consolidação”, reavalia a leitura dos participantes após a intervenção, utilizando o mesmo instrumento da etapa 4.1, mas com textos que apresentam maior número de informações e maior complexidade.

4.1 Construção da leitura

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho...
Carlos Drummond de Andrade*

Iniciamos esta etapa com esse trecho de Carlos Drummond por conta da sensação de que a leitura é um empecilho para alguns surdos. Mesmo sabendo que eles podem ultrapassar essa barreira, a leitura em língua portuguesa assume o rótulo de difícil ou, em alguns casos, de impossível. As publicações específicas sobre a leitura na L2 realizada por surdos apontam os resultados inexpressivos, como já mencionado anteriormente na pesquisa de Garolla e Chiari (2003) e Mendes e Novaes (2003). Nessa seara, podemos destacar diferentes pontos que colaboram para esse insucesso, como as

diferentes línguas dentro da sala de aula, a abordagem educacional vigente, a aquisição tardia da Libras e, também, da língua portuguesa, dentre outros.

Dessa forma, antes da etapa 4.3 — o processo de intervenção —, sentimos a necessidade de traçarmos o perfil dos participantes, tendo em vista que eles frequentam o ensino fundamental nos anos finais, portanto é esperado que possuam conhecimento da língua portuguesa ou que tenham habilidades significativas na leitura e escrita da L2, como recomendam os PCNs (1997).

Assim, foram realizadas as avaliações da leitura conforme o protocolo de Saraiva (2009). A avaliação constou de duas (2) etapas: na primeira, foram disponibilizado dois textos, “o bebê elefante” e o “O camaleão” (anexo I), e os participantes escolheriam qual desejariam ler e fazer a leitura; na segunda, foram realizadas perguntas referentes ao texto lido pelo mediador, nesta etapa a língua utilizada como meio de comunicação foi a Libras. Os dados dessa etapa foram condensados no quadro abaixo:

Quadro 05: Avaliação da leitura

Sujeitos	Idade	Sexo	Tipo de leitura	Compreensão leitora	Dados adicionais
S1	17 anos	Fem	Leitura silenciosa	Respondeu a todas as perguntas com coerência (5 perguntas, todas corretas)	No ato da leitura, não fez nenhuma pergunta, e, quando fomos para a segunda etapa, S1 consultou o texto para responder duas das perguntas realizadas, e as respostas foram sinalizadas.
S2	18 anos	Fem	Leitura silenciosa	Respondeu às perguntas com coerência (5 perguntas, todas corretas)	No momento depois da leitura, perguntou qual era o sinal de fêmea. Na etapa de compreensão leitora, confirmava todas as respostas no texto e respondia de acordo com o que estava escrito (parte em sinal e parte em datilologia).
S3	17 anos	Fem	Leitura sinalizada	Respondeu às perguntas com coerência (5 perguntas, todas corretas)	Nesta etapa da leitura, não fez uso da datilologia, só da sinalização. Na segunda etapa, respondeu a todas as perguntas sem consultar o texto .
S4	17 anos	Masc	Leitura usando a datilologia	Respondeu às perguntas satisfatoriamente (3 perguntas corretas).	No primeiro momento, apresentou muitas dúvidas na leitura das palavras e levou o triplo do tempo para realizar a leitura (texto com 89 palavras). Na etapa de compreensão leitora, respondeu às perguntas satisfatoriamente, mas teve muita ajuda na primeira etapa;

					não conseguiu fazer a leitura sozinho.
S5	18 anos	Masc	Leitura silenciosa	Respondeu às perguntas com coerência (4 perguntas corretas).	No primeiro momento, fez a leitura silenciosamente e não pediu ajuda. Na segunda etapa, a de compreensão leitora, também não pediu ajuda nem consultou o texto , no entanto errou a primeira pergunta.

Fonte: A autora (2019)

Como apontado no Quadro 5, os sujeitos realizaram diferentes tipos de leitura: silenciosa, sinalizada e usando a datilologia. O glossário do Ceale (UFMG, 2014) define *leitura silenciosa* como a que se faz visualmente, sem o uso da voz (ou dos sinais). Que foi realizada pelos sujeitos S1 e S2 que obtiveram excelente rendimento na segunda etapa, usando como estratégia depois da leitura a **consulta ao texto para confirmar suas hipóteses**, e, assim, garantir o maior número de acertos das perguntas efetuadas nessa etapa.

O sujeito S3 realiza a leitura sinalizada, que de acordo com Silva (2014) ocorre o reconhecimento do vocabulário, através da busca por um sinal referente a uma dada palavra do texto lido. Essa sinalização obedece à ordem da gramática da língua portuguesa, sendo que a sinalização é feita obedecendo à ordem gramatical do português, mas os elementos dessa língua, que não estão presentes na Libras, não são sinalizados: artigos, conectivos, preposições, entre outros. Esse tipo de leitura garante uma compreensão satisfatória do texto, pois permitiu a S3 responder às perguntas do segundo momento da avaliação sem sentir a necessidade da volta ao texto para confirmação das respostas, o que garante sua **capacidade de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015).

Já a leitura, usando a datilologia, feita apenas pelo sujeito S4, não apresenta um resultado expressivo, pois a soletração em Libras das palavras escritas em português não garante a construção do sentido do texto. Esse dado é confirmado pelo tempo que o S4 levou para realizar a leitura — praticamente o triplo dos demais participantes — e, também, pela falta de autonomia na primeira etapa, precisando da ajuda do mediador para esclarecer os sentidos das palavras soletradas, fazendo uso da estratégia **mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa** para garantir a compreensão do léxico. Sendo assim, percebemos a dependência do mediador e a insegurança na atividade de leitura.

O sujeito S5 realizou a leitura silenciosa seguindo a definição (UFMG, 2014), não fez nenhum questionamento sobre algum léxico desconhecido e também não consultou o texto para verificar se as respostas sinalizadas na segunda etapa dessa é processo de avaliação estavam corretas, embora tenha errado apenas uma das cinco perguntas realizadas. Podemos, assim, concluir que o S5 é **capaz de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015).

De uma forma geral, os participantes atingiram suficiente desempenho na compreensão leitora, o que é percebido a partir do todo da amostra pesquisada. Nessa avaliação, foi evidenciado que, apesar de executarem diferentes tipos de leitura, S1 e S2 fazem uso de uma estratégia para garantir a compreensão e a resposta correta, a *consulta ao texto para confirmar suas hipóteses*. S3, S4 e S5 responderam às perguntas sem fazer uso de nenhuma estratégia, S3 apresentou um excelente desempenho e S5 errou apenas uma do total de perguntas realizadas.

S4 é o participante que apresentou o rendimento mais baixo, o que pode ser justificado por cursar o 7º ano — duas séries abaixo da dos demais participantes — e ter adquirido a Libras aos seis (6) anos de idade, ou seja, uma aquisição tardia da língua que utiliza como principal meio de comunicação e a insegurança no desempenho na L2, pois podemos concluir que a leitura usando a datilologia, utilizada pelo participante, não proporciona a compreensão do texto, pois o sujeito soletra o léxico, mas não faz o reconhecimento vocabular na sua L1, a Libras, como afirma Pereira e Karnopp (2012), e conseqüentemente esse tipo de leitura teve a compreensão comprometida na L2.

4.2 Na ponta dos dedos e algo mais

Uma língua é um lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites de nosso pensar e sentir.

Vergílio Ferreira

Neste momento da pesquisa, os participantes foram avaliados com relação ao nível de Língua de Sinais que apresentavam. Utilizamos como instrumento de avaliação o protocolo de Quadros e Cruz (2011), que verifica os conhecimentos compreensivos e expressivos na Libras.

A necessidade de tal avaliação se deu pelo fato de que, no primeiro contato com os sujeitos para participação na pesquisa, os pais foram apresentados ao Termo de Compromisso Livre e Esclarecido - TCLE e a um questionário contendo perguntas sobre informações básicas dos participantes. Uma das questões propostas foi a respeito da idade com que os sujeitos aprenderam a Libras. Como podemos verificar no Quadro 04, na Metodologia, “a maioria” dos participantes adquiriu a Libras tardiamente, o que pode ser justificado pelo contexto de nascimento: todos os participantes são filhos de pais ouvintes, o que corrobora a pesquisa de Fernandes e Moreira (2009), segundo a qual, do total de surdos nascidos no nosso país, aproximadamente 95% são filhos de pais ouvintes. Esse dado representa uma aquisição tardia da Libras, tendo em vista o desconhecimento das famílias a respeito desta língua.

Apesar da aquisição tardia dos outros sujeitos, o participante S5 refere ter adquirido a Libras aos dois (2) anos de idade, o que pode ser considerado dentro do período propício para a aquisição de uma língua, e pode justificar seu bom desempenho na etapa 4.1.

Por outro lado, o participante S3 menciona ter adquirido a Libras aos dez (10) anos de idade e, também, teve um desempenho satisfatório na etapa 4.1. A diferença existente entre esses dois sujeitos é o nível de oralização apresentado: S3 é oralizado, enquanto S5 refere ser pouco oralizado.

À vista disso, foram realizadas as avaliações da Libras, em duas etapas: a compreensiva, na qual os sujeitos assistiam a um vídeo sinalizado com diferentes situações e tinham que marcar a alternativa em que aparecia a imagem correspondente ao vídeo em uma tabela de resposta objetivas; e a expressiva, na qual eles assistiam a um vídeo sinalizado de uma história e em seguida faziam o reconto. A partir dos dados obtidos através do protocolo empregado, criamos um quadro com os resultados coletados:

Quadro 06: Avaliação da Libras: linguagem compreensiva e expressiva

Sujeitos	Idade	Sexo	Idade	Linguagem Compreensiva	Linguagem Expressiva
S1	17 anos	Fem	17 anos	Excelente (nenhum erro)	Excelente (narrou a história dentro do esperado, fazendo uso da morfologia e sintaxe da Libras).
S2	18 anos	Fem	18 anos	Excelente (nenhum erro)	Excelente (narrou a história dentro do esperado, fazendo uso da morfologia e sintaxe da Libras).
S3	17 anos	Fem	17 anos	Excelente (nenhum erro)	Excelente (narrou a história dentro do esperado, fazendo uso da morfologia e sintaxe da Libras).
S4	17 anos	Masc	17 anos	Razoável (dois erros)	Ruim (não fez a narração justificando não lembrar da história).
S5	18 anos	Masc	18 anos	Bom (1 erro)	Excelente (narrou a história dentro do esperado, fazendo uso da morfologia e sintaxe da Libras).

Fonte: A autora (2019)

Como descrito no Quadro 06, a maioria dos participantes apresentaram uma fluência adequada na Libras, mesmo aprendendo a língua fora do período favorável para a aquisição dessa língua (L1), com exceção de S5. Na etapa compreensiva, os participantes não apresentaram muitas dificuldades, apesar de o sujeito S4 ter errado dois itens de um total de dezoito (18) perguntas (o erro acaba sendo um dado mínimo em relação à totalidade). Já na etapa expressiva, a maioria dos participantes obtiveram excelente desempenho, fazendo uso esperado da morfologia e sintaxe da Libras, e também recontaram a história de forma considerável, sem acrescentar informações não existentes no texto inicial, com exceção de S4, que não realizou o segundo momento da avaliação, justificando não se lembrar da história, mesmo tendo acabado de assistir ao vídeo.

Até esse momento da pesquisa, percebemos que os sujeitos S1, S2, S3 e S5 demonstram ter conhecimentos acerca das duas línguas, o português e a Libras, independente do tempo que aprenderam a Língua de Sinais, nesse caso a Libras. O sujeito S4 também apresenta algum conhecimento a cerca da língua portuguesa, mas sente uma insegurança no seu uso, colocando-se em um lugar inferior aos demais participantes, isso pode ser justificado pelo fato de o mesmo cursar duas séries abaixo dos demais sujeitos.

Nesse contexto, chegamos à próxima etapa (4.3), o momento de intervenção, composto de quinze (15) encontros, todos eles voltados para a prática da leitura e para a

produção em língua portuguesa como L2, atuando a partir de estratégias facilitadoras para a compreensão do texto lido (BITTENCOURT, 2015).

4.3 No caminho da leitura: ressignificando o processo de leitura em língua portuguesa como L2

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.
Paulo Freire

A etapa 4.3 retrata o processo de intervenção realizado no período de 2017.1 a 2017.2, quando cumpri um dos objetivos desta pesquisa, apresentando uma proposta de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental anos finais através de atividades que ampliem suas capacidades leitoras³⁵, concretizando quinze (15) encontros, nos quais foram trabalhados ambientes de leitura e produção de diferentes textos, estimulando e explorando as estratégias de compreensão leitora de Bittencourt (2015).

Como essa pesquisa foi realizada com pessoas surdas que usam a Libras como L1 e a língua portuguesa escrita como L2 — conforme defende Lacerda (1998) — são possíveis algumas adaptações nas existente ou o surgimento de novas estratégias de leitura além das propostas pela autora, pois estas, assim como as presentes na pesquisa de Solé (1998), são para usuários das línguas orais como L1. Nesse caso, a L1 na modalidade escrita se configura como a L2 da comunidade surda.

Como descrito anteriormente, na Metodologia, a pesquisa foi realizada no GEPLIS, que se configura como um grupo de convivência para surdos, cujo objetivo principal é estimular a linguagem escrita/leitura da língua portuguesa. Nos seus dois anos de existência, passaram pelo GEPLIS diferentes surdos, que frequentavam o ensino fundamental e tinham o interesse em melhorar seus desempenhos na L2.

Ao iniciarmos 2017, possuíamos um grupo coeso que se manteve durante todo o ano, apesar das ausências dos participantes em alguns encontros que coincidiam com as provas na escola, doenças, idas a médicos, entre outros eventos; diante disso, não tínhamos como assegurar a presença de todos.

³⁵ A proposta está apresentada no apêndice I.

Os encontros serão apresentados como cenas. Nelas, encontraremos a descrição do que foi trabalhado, as principais estratégias de leitura evidenciadas. As estratégias utilizadas que fazem referência às mesmas elencadas por Bittencourt (2015) estarão dispostas em negrito, as novas estratégias que surgiram durante o processo de intervenção foram destacadas em negrito e itálico e os recortes estarão dispostos nas duas línguas, Libras e língua portuguesa.

Cena 01 – *“São as nossas escolhas, Harry, que revelam quem realmente somos, muito mais do que as nossas habilidades.”*

Alvo Dumbledore

Objetivo: - apresentar aos sujeitos diferentes espaços de leitura.

A primeira cena foi marcada com uma visita à Biblioteca da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap, tendo em vista que normalmente os encontros acontecem no Laboratório de Práticas de Linguagem da Pós-graduação em Ciências da Linguagem.

Todo o ambiente da biblioteca foi descrito ao entrarmos; a língua utilizada como meio de comunicação era a Libras. No primeiro piso, estão dispostos os computadores para consulta a livros. Mostramos como funcionam e pesquisamos em um deles o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA, 2013). Como dicionários e enciclopédias também ficam no primeiro piso, identificamos a localização do dicionário referido e nos conduzimos ao segundo piso, onde se localizam os espaços para estudos em grupo. Os participantes ficaram encantados com a quantidade de léxicos do dicionário, fazendo pesquisas aleatórias.

A partir das consultas S2 questiona M1:

Recorte 01:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2 – PODER VIR SOZINHA AQUI (apontando para a biblioteca com expressão de indagação)?	S2 – Eu posso vir sozinha para a biblioteca?

Percebe-se o interesse de S2 ao explorar esse espaço de estudo, pois é uma característica dessa participante querer conhecer novas palavras e lugares, sempre atribuindo a elas um contexto no qual aplicá-las.

Além de S2, também participou desse encontro S4, que ficou encantado com o espaço dos livros literários, pois fazia a associação dos títulos dos livros aos filmes que conhecia. Quando passamos pelos diferentes corredores de livros, S4 achou um dos livros da saga *Harry Potter*. Ele segurou o livro enquanto caminhávamos para o terceiro piso, que é um espaço para leitura de diferentes jornais atualizados.

Nessa etapa, S2 folheava o jornal, enquanto S4 folheava o livro que trouxera do segundo piso. Apesar de ter manuseado o jornal, S2 logo voltou ao dicionário para identificar outras palavras e o seu respectivo sinal.

A partir dessa primeira cena podemos concluir que S2 apresenta um conhecimento de mundo satisfatório e demonstra um interesse em ampliá-lo. Enquanto S4 expõe uma visão restrita do tempo/espaço em que vive, trazendo muito pouco interesse por outros temas, pois, após ter encontrado o livro da temática de seu conhecimento não demonstrou interesse em outros ambientes de leitura apresentados na sequência.

Cena 02 – “*Caminho por uma rua que passa em muitos países. Se não me veem, eu vejo...*”

Canção Amiga - Carlos Drummond

Objetivos: - manusear um jornal;

- escolher uma reportagem para leitura;
- discutir os argumentos da reportagem.

Quando os participantes chegaram, estavam sobre a mesa os principais jornais de circulação da cidade do Recife: Diário de Pernambuco, Jornal do Commercio e Folha de Pernambuco. Além dos jornais, também foi disponibilizado o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira* (2013).

M1 inicia o encontro mencionando a visita à biblioteca, os seus diferentes espaços e as pesquisas que foram feitas nos dicionários, pois dos quatro (4) participantes neste encontro, apenas dois (2) tinham estado na semana anterior. Cada participante pega um dos jornais dispostos sobre a mesa e começa a folheá-lo. M1 chama a

atenção de todos e explica que, no estado de Pernambuco, existem três jornais principais e que, naquele dia, eles escolheriam uma matéria do seu interesse para ler. Assim, reafirma-se a visão de leitura de Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Moraes (2013), de que ela é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura.

Após a explicação da proposta daquele encontro, S4 foi o primeiro a expor sua escolha:

Recorte 02:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S4 – ESCOLHER ESSA (apontando para a matéria sobre o jogo do Sport).	S4 – Eu escolho essa (apontando para a reportagem sobre o jogo do Sport).
M1 – ESSE RUIM MELHOR SANTA	M1 – Esse é ruim, o melhor é o Santa.
S4 – RUIM NADA	S4 – Ruim nada.
M1 – RUIM PERDER (aponta para a reportagem)	M1 – É ruim, perdeu (aponta para a reportagem).
S4 – CALMA PRÓXIMA	S4 – Calma, na próxima.

S4 demonstra uma afinidade por assuntos relacionados com futebol, e sua escolha está baseada na **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015). Ele não tinha lido o título da matéria, pois, quando indagado por M1 se o time tinha perdido, ele diz para ela ter calma e aguardar até o próximo jogo, ou seja, ele não **identificou os objetivos da leitura** (BITTENCOURT, 2015). Assim, percebemos que S4 esboçou conhecimento sobre o assunto a partir da imagem do time, mas não da leitura do título da reportagem, o que corrobora o que é dito por Koch (2011), que a leitura leva em consideração os conhecimentos do leitor e exige dele um certo conhecimento do código linguístico. Nesse caso, o participante S4 apresenta conhecimentos acerca do tema, mas não realizou a leitura do texto. Após esse momento inicial, M1 pede que ele leia a reportagem:

Recorte 03:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S4 – LETRA CONHECER-NÃO	S4 – Eu não conheço as letras.
M1 – SIM EU E M2 AJUDAR DÚVIDA	M1 – Sim, mas eu e M2 ajudaremos com as dúvidas.

S4 explicita sua insegurança com relação à leitura, como foi identificado anteriormente na avaliação da leitura, na primeira fase da pesquisa (4.1), e na avaliação da Libras (4.2), na segunda etapa. O sujeito S4 apresenta conhecimento prévio do tema e constrói um sentido global a partir da sua bagagem cultural, e não pela leitura propriamente dita. De certa forma, S4 não é visto como um sujeito ativo, que dialogicamente se constrói e é construído no texto (KOCH, 2011).

Na sequência, os sujeitos continuaram folheando os jornais, e S5, direcionando-se para M1, expõe:

Recorte 04:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5 – ESSA@ ALEMANHA	S5 – Essa é a Alemanha.
S5 – ESS@ ESTADOS UNIDOS	S5 – Esse são os Estados Unidos.
S5 – ESS@ FRANÇA	S5 – Essa é a França.
S5 – ESS@ ITÁLIA	S5 – Essa é a Itália.

S5, ao manusear o jornal, aparentemente faz a **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015) acerca dos países. A identificação aconteceu na seção das notícias internacionais, na qual vários jornalistas expõem fatos e acontecimentos importantes da atualidade. Apesar de apontar sobre qual país os jornalistas escreveram, S5 não realizou a **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema ou identificou os objetivos da leitura** (BITTENCOURT, 2015), houve a identificação do nome dos países, pois estavam presentes no subtítulo, e S5 fez uma *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*. Apesar de expor seus conhecimentos prévios, assim como relata Kleiman (2016), como condição básica para que a leitura ocorra com eficácia, S5 não faz a leitura das reportagens, e sim dos nomes dos países da seção internacional.

Na continuidade da proposta, S2 e S3 detêm mais tempo folheando o jornal, enquanto S4 e S5 se dispersam com o celular. S2 questiona M1:

Recorte 05:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2 – PESSOA OUTRO LUGAR ESS@	S2 – São pessoas que moram em outro lugar?
M1 – ESPERAR (vai até o armário e pega o mapa)	M1 – Espere (vai até o armário e pega o mapa).
M1 – ESS@ (aponta para o mapa)	M1 – (aponta para o mapa) a América do Sul, a América Central e a América do Norte.
AMÉRICA-DO-SUL AMÉRICA-DO-CENTRAL AMÉRICA-DO-NORTE	
S3 – ENTENDER	S3 – Entendi.

Nesse momento, durante a leitura, S2 precisa **buscar informações complementares em outros textos para ampliar a sua compreensão** (BITTENCOURT, 2015), o que, para Volochinov (1926), compõe a parte extraverbal do texto, situando o espaço e o tempo com as informações partilhadas pelos participantes. Além dessa estratégia, S2 também procura **esclarecer palavras através da releitura do mapa ou consulta ao dicionário** (BITTENCOURT, 2015):

Recorte 06:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – DAR	M1 – Dar.
S2 – ENTENDER EXEMPLO EXPLICAR	S2 – Entendi, vou explicar em um exemplo.
S2 – CONVERSAR ESPERAR DINHEIRO 2 DAR 1 É?	S2 – Estamos conversando e espero você me dar o dinheiro, é?
M1 – É	M1 – É.
S2 – MARCAR DIA 1 DAR 2 2 DAR 1	S2 – Vou marcar o dia para eu lhe dar / você me dar.

Percebemos que os esclarecimentos de determinados itens lexicais não acontecem com a releitura do texto, mas com a consulta ao mediador, M1, que é fluente em Libras. Apesar de o dicionário (CAPOVILLA, 2013) estar disposto sobre a mesa, os participantes se direcionam a M1 para esclarecer suas dúvidas. No entanto, a associação entre a palavra escrita em português e o sinal em Libras não satisfaz a participante S2 que faz uso da estratégia: *emprega o sinal dentro de diferentes contextos*, com o objetivo de verificar a sua compreensão da palavra nas duas línguas, como verificado no Recorte 06, durante a proposta de leitura identificamos diferentes momentos em que a participante S2

faz uso dessa estratégia como forma de ampliação do seu conhecimento e, conseqüentemente amplia seu acervo lexical na língua portuguesa.

Após a explicação sobre os locais no mapa, que ficou sobre a mesa, e S4 e S5 o pegaram, passando a identificar os países e mencionando características ou acontecimentos importantes. S5 chama a atenção de M2:

Recorte 07:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – EU VIAJAR OUTRO PAÍS AVIÃO SENTAR CINTO (faz o movimento de colocar o cinto de segurança) EXPLOSÃO S5 – ENDENTER S5 – (Faz o sinal – mão espalmada tocando o queixo; em sequência, toca a testa) ÁRABE SEMPRE CAIR AVIÃO M2 – (não está conseguindo ver o país no mapa) S5 – I-R-Ã S5 – SEMPRE CAIR EXPLOSÃO	M1 – Eu vou viajar de avião para outro país, coloco o cinto de segurança e o avião explode. S5 – Entendi. S5 – (faz o sinal – mão espalmada tocando o queixo; em sequência, toca a testa) Arábia o avião sempre cai. M2 – (não está conseguindo ver o país no mapa). S5 – Irã. S5 – Sempre cai avião e explode.

Nesse recorte, S5 faz a **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015), e é interessante destacar que o tema abordado faz referência a uma matéria lida por outro participante. Então, além dos conhecimentos prévios exposto, S5, depois da leitura de outro participante, como confirmado no início do Recorte 07, **relaciona partes do texto para construir os sentidos** (BITTENCOURT, 2015) e confirma suas hipóteses com outro tipo de texto, o mapa. Portanto, temos uma atividade com dimensão social, como proposto por Bakhtin (2003).

No decorrer do manuseio do jornal, S2 solicita a atenção de M1, para tirar dúvidas sobre um item lexical:

Recorte 08:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – TODO S2 – EXEMPLO PESSOA QUALQUER FACEBOOK FAZER POSTAR FOTO TODO VER, É? M1 – É S2 – É ENTENDER.	M1 – Todo. S2 – Exemplo: uma pessoa posta uma foto no <i>Facebook</i> , e todos veem? M1 – É. S2 – É, entendi.

S2 faz uso da mesma estratégia de compreensão leitora, *emprega o sinal em diferentes contextos*. Para compreender o texto, a participante faz uma exemplificação com um volume maior de informações e com um enunciado mais complexo do que no Recorte 06. Dessa forma, percebemos a valorização da interação para a aprendizagem organizada pela linguagem (VYGOTSKY, 1984).

Outro ponto de destaque que não está presente nas estratégias de leitura propostas por Bittencourt (2015), mas que foram identificadas durante a aplicação da proposta de (re)construção da leitura em língua portuguesa, foram as *explicações gramaticais durante a leitura*, em função da diferença existente entre a Libras e a língua portuguesa, o que, em alguns casos, pode dificultar a compreensão do texto. Além disso, uma das características dos participantes do GEPLIS é a ajuda mútua. Para Morais (2013), a leitura partilhada é um benefício que gera a criação do hábito de leitura. Com as atividades realizadas e a mediação entre a Libras e a língua portuguesa, os *inputs* vivenciados a partir dessas experiências proporcionam uma segurança na leitura na L2, por entenderem sua estrutura.

No manuseio do jornal, S6³⁶ chama a atenção de S2, e S3 começa a soletrar a palavra e demonstrar não entender a escrita da palavra.

Recorte 09:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S6 – F-I-L...	S6 – Fil...
S2 – F-I-L-H-O-S	S2 – Filhos.
S3 – F-I-L-H-O OU A	S3 – Filho ou Filha.
S2 – EXEMPLO ELE FILHO MUITO F-I-L-H-O-S	S2 – Exemplo: ele tem muitos filhos.
S2 – SÓ UM	S2 – Só um.
S6 – DOIS?	S6 – Se forem dois?
S2 – F-I-L-H-O-S	S2 – Filhos.

Uma das características da Libras é o uso do gênero através dos sinais HOMEM e MULHER, o que, por vezes, dificulta a compreensão da leitura. Outra questão é o plural e o singular, que podem ser usados na Libras através dos sinais MUITO e POUCO ou pelo uso dos números cardinais ou quantidades (FELIPE, 2006). As explicações

³⁶ O participante só frequentou poucas vezes o GEPLIS e durante toda a coleta só participou dessa cena.

fornecidas, que são feitas de forma correta, por S2 e S3 tiram as dúvidas de S6. E nos mostra que ambos os participantes possuem um domínio das diferenças básicas existentes entre as duas línguas.

Durante a leitura, percebemos que não atingimos o objetivo da proposta, porque a quantidade de informações — as imagens, a disposição dos textos em colunas, as diferentes fontes de letras presentes no jornal — é imensa, o que dificultou a concentração em uma única reportagem, fazendo com que os participantes questionassem sobre itens lexicais de forma isolada, sem que houvesse a leitura e a compreensão de uma matéria por completo.

Nesta segunda cena, participaram os sujeitos S2, S3, S4 e S5. Em suma, S2, continua seu progresso no conhecimento da língua portuguesa utilizando a estratégia *empregar o sinal em diferentes contextos* e também, *explicações gramaticais durante a leitura*. Essas duas estratégias trazem um ganho considerável para o domínio da estrutura das duas línguas envolvidas no processo de leitura. S3 também demonstra ter um bom domínio partilhando os momentos de leitura com S2 e fazendo as *explicações gramaticais durante a leitura*. S4 apresenta a mesma postura da cena anterior detém-se às temáticas de seu interesse, futebol e conhecimento dos países, reconhecendo sua dificuldade na leitura em língua portuguesa, ou seja, as leituras realizadas estão baseadas na estratégia **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015) – com o foco nas imagens. E o sujeito S5 tem uma afinidade particular em conhecer culturas de outros países, demonstrando um conhecimento de mundo sobre economia, cultura, política, língua, entre outros aspectos.

Cena 03 – “*A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira...*”

Mario Quintana

Objetivos: - discutir o texto e a moral da história;

- verificar a compreensão leitora através do questionário a ser respondido após a leitura.

A cena 03 teve como material de apoio uma história em quadrinho intitulada “O bilhete”³⁷, que foi retirado do livro *Leitura, escrita e surdez* (PEREIRA; KARNOPP, 2009). Na frente da folha constavam sequências para as narrativas, e no verso as perguntas relacionadas com o texto lido, sendo quatro perguntas objetivas e três perguntas subjetivas (anexo II).

De forma a estabelecer um padrão para o momento de leitura, M1 disponibilizou em cima da mesa as histórias em quadrinho, o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA, 2013) e o computador ligado na página de pesquisa *Google*. Quando os participantes entraram no Laboratório de Práticas de Linguagem, criou-se uma certa curiosidade sobre o tema a ser trabalhado, para instigar as perguntas por parte dos participantes.

S1, S2 e S3 pegaram as histórias para iniciarem suas leituras e, S1 questionou M1 sobre o título, perguntando o que significava, S2 e S3 também prestaram atenção, pois não conseguiram identificar o léxico. M1 apontou para o dicionário e o computador, de forma a estimular a pesquisa por palavras que eles não conhecem; S1 foi para o computador e digitou a palavra no *Google*, onde apareceu a seguinte descrição: *substantivo masculino*, 1. carta ou mensagem reduzida ao essencial na forma e no conteúdo; 2. POR METONÍMIA: o papel escrito que lhe serve de suporte. Após fazer a leitura silenciosa do texto, S1 utilizou a estratégia, **procura esclarecer as palavras através da releitura de trecho ou consulta dicionários** (BITTENCOURT, 2015) e também fez *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*, para as demais participantes, utilizando o sinal de ESCREVER seguido do sinal de PAPEL, para referir ao título do texto “O bilhete”.

Quando deram início às leituras, S1, S2 e S3 mantiveram os mesmos padrões já identificados na etapa 4.1; S1 e S2 fazem uma leitura silenciosa (UFMG, 2014) e S3 faz uma leitura sinalizada (SILVA, 2014), as quais se mostraram satisfatórias de acordo com a compreensão leitora. Durante a leitura, os léxicos questionados foram ‘sequestro’ e ‘resgate’ explicados por M1. Quando terminaram a leitura, M1 questionou S1, S2 e S3 se tinham entendido a história em quadrinho e todos afirmaram que sim; M1 vira a folha e mostra as perguntas, as quais deveriam responder sozinhos e que, se tivessem dúvidas,

³⁷ Ver anexo II.

poderiam perguntar. No primeiro momento, os três participantes, responderam as perguntas objetivas, deixando as subjetivas para o final.

Nas questões objetivas, as respostas não eram sequências ao texto, ou seja, eram perguntas que precisavam de interpretação, tanto pelas imagens, características da história em quadrinhos, quanto dos balões escrito em língua portuguesa. A primeira pergunta indagava de onde Rita, a personagem da história, tinha chegado e em nenhum momento da narrativa era mencionada a palavra escrita ‘escola’, mas as roupas e os acessórios do primeiro quadrinho mostram que Rita acaba de chegar da escola.

Nesse sentido os participantes S1, S2 e S3 mostram um bom nível de compreensão, reforçando a afirmação de Volochinov (1926), que para a compreensão de um texto, o espaço, o tema e a avaliação são elementos primordiais, portanto o domínio dos aspectos espaciais presentes na história favoreceu a compreensão e conseqüentemente as expostas coerentes para as perguntas objetivas.

A segunda pergunta do questionário também teve a mesma característica da primeira; pergunta-se quem Rita estava procurando, e, para a resposta, as participantes também se utilizaram do espaço, tema e a avaliação dos elementos, que nesse caso foi uma avaliação do segundo quadrinho, no qual o balão trazia a frase “mãe, cadê o marajá?”, o que reafirma o processo de compreensão utilizado na primeira questão nos mostrando o nível de compreensão leitora considerável apresentados pelos participantes.

Para as perguntas subjetivas, os participantes pediram a M1 para interpretar, ou seja, precisaram de uma *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa* para compreenderem a pergunta, a partir da interpretação, eles responderam como apresentado na figura 01:

FIGURA 01 – Textos escritos por S1, S2 e S3

S1:

3. Como você sabe que marajá é um cachorro?

sim, é um cachorro

Sim, é um cachorro

S2:

3. Como você sabe que marajá é um cachorro?

*Nada como um bilhete para nos avisar!
eu tava susto aí encontrar é um cachorro marajá*

Nada como um bilhete para nos avisar!
eu tava susto aí encontrar é um cachorro marajá

S3:

3. Como você sabe que marajá é um cachorro?

*sim, encontrar, marajá é um cachorro,
foi levar o marajá para vacinar.*

sim encontrar, marajá é um cachorro,
foi levar o marajá para vacinar.

Das três respostas escritas presentes na figura 01, os sujeitos S2 e S3 respondem de forma coerente. Na escrita de S2, percebemos o espanto até a identificação de que Marajá é um cachorro, pois, conforme a disposição da história, só acontece no último quadrinho, ou seja, S2 **identifica e recupera as informações explícitas** (BITTENCOURT, 2015). Enquanto que S3 também faz uso da mesma estratégia utilizada por S2, como descrito anteriormente, no entanto, a associação feita por esse sujeito não é a imagem, e, sim, o texto escrito, pois S3 faz referência à vacinação, que só foi mencionado no quadrinho a partir da língua portuguesa escrita. Esses dados corroboram com Solé (1998) quando expõem que o leitor se situa perante o texto, e os elementos que o compõem (letras, palavras, imagens) provocam nele diferentes expectativas.

Durante a atividade percebemos a dificuldade em compreender perguntas mais complexas, principalmente quando não estão a disposição alternativas que serviriam

de apoio, exigindo, assim, uma nova releitura do texto ou uma *consulta ao texto para confirmar suas hipóteses*. O mesmo aconteceu com a sétima pergunta, que também era subjetiva: como você identificou quem escreveu o bilhete?, e todos os participantes responderam ‘mamãe’, a história não mostra a mãe escrevendo, apenas mostra a garotinha Rita lendo o bilhete, portanto, só poderia ter sido escrito pela mãe. Apesar de responderem de forma compreensiva quem escreveu o bilhete, a pergunta era: como foi como foi identificado quem escreveu, o que torna a resposta errada, pois não explicaram como aconteceu a identificação da escrita do bilhete. Percebemos que por ser uma pergunta mais subjetiva, a resposta precisava de uma interpretação por parte dos participantes; os sujeitos S1, S2 e S3 apresentaram dificuldades.

Nessa terceira cena fica evidente que S1, S2 e S3 apresentam um bom nível de leitura e uma independência na compreensão leitora para perguntas objetivas, nesse caso pela limitação de possibilidades de respostas apresentadas nesse tipo de questão. Os participantes fizeram uso da *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa* o que confirma essa atitude como uma estratégia para os momentos antes, durante e depois da leitura. Por fim, percebemos a dificuldade em perguntas subjetivas, mesmo com o uso da estratégia *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*, pois, mesmo com a mediação, as respostas não estavam escritas no texto, elas precisavam de uma interpretação da história em quadrinhos, então, além da compreensão, também tínhamos nessa cena a estimulação da habilidade de interpretação textual.

Cena 04 – “*Amor fogo, depois fumaça... o fumo vem, a chama passa.*”

Manuel Bandeira

Objetivos: - apresentar o gênero cordel;

- estimular a leitura do gênero;

- verificar a compreensão leitora após a leitura.

Para esta cena, aproveitamos a data comemorativa do dia dos namorados. Todos os sujeitos conheciam a festividade e apresentaram uma boa receptividade à abordagem. Inicialmente, foi apresentado um vídeo contanto uma história em forma de

cordel — “Isso sim é que é amor”³⁸ —, composto por uma sequência de imagens sem nenhuma fala (oral). Os sujeitos assistiram ao vídeo atentos, e em seguida foram feitas perguntas sobre o conteúdo.

Ao narrarem os seus entendimentos sobre o vídeo, os participantes demonstraram uma excelente compreensão, sendo pertinente destacar que, mesmo se constituindo uma atividade em grupo, na qual eles sinalizavam na frente uns dos outros, a exposição dos fatos foi diferente entre os mesmos.

Recorte 10:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
<p>M1 – ENTENDER? S1 – (ia começar a sinalizar, mas S3 sai na frente) S3 – COMEÇAR LUA ESPERAR MULHER (classificador de pessoa andando) FOTO HOMEM SAIR ESPERAR DEPOIS HOMEM CAVALO (gesto cavalgando) MULHER FAZER COISAS SAIR HOMEM QUERER-NÃO EU PENSAR FEIA (expressão de riso no final).</p>	<p>M1 – Entenderam? S1 – (ia começar a sinalizar, mas S3 sai na frente) S3 – De noite, uma mulher anda pensando no homem. Depois, o homem vai embora cavalgando. A mulher está fazendo algumas coisas e pensa que o homem não a quer porque ela é feia.</p>

Na descrição, S3 **identifica a ideia e o tema principal** e é **capaz de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015). M1 continua explorando a narração de S3 e questiona:

Recorte 11:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
<p>M1 – MAS HOMEM ACABAR NAMORO? S1, S2, S3 e S4 – (fazem uma expressão de que não sabem) S1 – EU ACHAR MULHER. M1 – (direciona-se para S5) ACABAR QUEM? HOMEM OU MULHER? S5 – (faz uma expressão de que não sabe) S2 – HOMEM</p>	<p>M1 – O homem acabou o namoro? S1, S2, S3 e S4 – (fazem uma expressão de que não sabem). S1 – Eu acho que foi a mulher. M1 – (direciona-se para S5) Quem acabou o namoro? O homem ou a mulher? S5 – (faz uma expressão de que não sabe) S2 – O homem.</p>

³⁸ Ver anexo III.

O vídeo não mostra quem acabou o relacionamento, então os participantes **avaliam criticamente o texto lido/assistido** (BITTENCOURT, 2015) e apresentam suas opiniões com relação à situação, as quais diferem, pois, como apresentado por Volochinov (1926), para a compreensão de um texto, o espaço, o tema e a avaliação são elementos primordiais. Nesse caso, a atividade é em grupo, mas o ato de leitura é individual, então cada sujeito faz a sua avaliação e chega a uma conclusão, mesmo discordando uns dos outros ou não opinando sobre o término do namoro.

S1 e S5 expressam suas compreensões sobre o vídeo, que diferem da de S3 (no Recorte 10):

Recorte 12:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1 – HOMEM CHEGAR VER BONITA AMOR DEPOIS (classificador de pessoa se encontrando, mas não se encontram, o homem vai embora) MULHER TRISTE HOMEM ACEITAR NAMORAR DEPOIS CONHECER GOSTAR NAMORAR	S1 – O homem chega e acha a mulher bonita, o amor vem depois. A mulher está triste, mas depois o homem aceita namorar com ela, e vai conhecendo e gostando de namorar.

Recorte 13:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5 – HOMEM (classificador de pessoa andando) PARAR VER (gesto cavalgando) M1 – SAIR LONGE? S5 – CALMA CALMA S5 – LUGAR (classificador de pessoa – uma de frente para a outra) M1 – MENSAGEM CELULAR? S5 – NÃO PAQUERAR DEPOIS HOMEM QUERER-NÃO MULHER CHORAR+ SAIR PENSAR VOLTAR SILÊNCIO (gesto do coração acelerado) DEPOIS HOMEM CALMA AVISAR MARCAR NAMORAR FELIZ (classificador de pessoas juntas) SEMPRE	S5 – O homem cavalgando e para e vê. M1 – Indo para longe? S5 – Calma, calma. S5 – Um de frente para o outro. M1 – Mandou mensagem de celular? S5 – Não, paquerou. Depois o homem não quis namorar com a mulher, ela chorou e voltou em silêncio. Depois o homem com calma avisou que iria namorar e ser feliz para sempre.

As narrativas apresentaram situações diferentes, apesar de os participantes terem assistido ao mesmo vídeo, o que, para Bakhtin (2003), é uma das etapas do processo dialógico: a compreensão é confrontada com outros textos, com um contexto novo. Cada sujeito teve uma compreensão distinta do vídeo a que se assistiu, o que nos leva à reflexão

de que cada participante **avaliou criticamente o texto lido/assistido** (BITTENCOURT, 2015) e, apesar das diferentes narrativas, todos foram **capazes de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015).

Na sequência, M1 entregou aos participantes o cordel escrito em língua portuguesa, explicou as principais características desse gênero e pediu que cada um fizesse a leitura; no primeiro momento, sozinhos — e, se tivessem dúvidas quanto a alguma palavra, poderiam consultar o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA, 2013) — e, em seguida, na leitura em grupo, quando cada um leria uma parte do texto.

Nessa cena, tivemos uma repetição dos tipos de leitura apontados na etapa 4.1: S1, S2 e S5 realizaram uma leitura silenciosa e S3 fez uma leitura sinalizada. S1 é a primeira a acabar a leitura, o que caracterizaria **uma leitura com velocidade e fluência adequada** (BITTENCOURT, 2015), já que o cordel apresentado não era um texto longo e os mesmos já tinham assistido ao filme que correspondia ao texto. Quando todos acabam, M1 questiona:

Recorte 14:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – TEXTO COMBINA VÍDEO? S1, S2, S3 e S5 – MAIS OU MENOS S2 – ALGUMAS PALAVRAS CONHECER-NÃO	M1 – O texto combina com o vídeo? S1, S2, S3 e S5 – Mais ou menos. S2 – Algumas palavras, eu não conheço.

A primeira leitura não possibilitou uma compreensão satisfatória, e esse fato possivelmente é justificável pelas palavras não conhecidas, referidas por S2. O cordel é construído em versos, o que possibilita as rimas através de uma linguagem popular. M1 explica aos participantes a importância de entender o contexto e faz algumas perguntas gerais sobre o texto lido para mostrar que eles tinham entendido. Koch (2011) aponta que, em situações como essas, a leitura do texto exige do leitor mais do que o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura de um texto não é uma simples atividade de decodificação. Assim:

Recorte 15:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – ANTES LER PRIMEIRO ASSUNTO QUAL? S2 – SIM É AMOR M1- SIM. SIM É AMOR M1 – PESSOA ESCREVER? S2 – Í-T-A-L-O (aponta para o final do texto)	M1 – Antes da leitura, o texto trata de que tema? S2 – Sobre o amor. M1 – Sim, é sobre o amor. M1 – Quem escreveu o texto? S2 – Ítalo (aponta para o final do texto).

Entender o assunto abordado no texto possibilitou a segurança para a leitura em conjunto. Cada participante leu uma frase do cordel, valorizando-se a leitura partilhada (MORAIS, 2013). Na segunda leitura, com a ajuda de M2, foram sendo colocadas no quadro as palavras que eles expuseram não entender.

Recorte 16:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – ATENÇÃO C-Ê IGUAL V-O-C-Ê ENTENDER? S2 – IGUAL VOCÊ (aponta para a frente – pronome ele/ela)	M1 – Atenção. “Cê” é igual a “você”, entenderam? S2 – Igual a você.

Antes da leitura em grupo, os participantes questionaram alguns itens lexicais que não conheciam. Com a ajuda de M2, que escreveu no quadro CÊ = VOCÊ = VC, os participantes entenderam a variação. No decorrer da leitura, outras palavras não compreendidas foram: ‘ vaidade’, ‘aluguel’, ‘arrastado’, ‘indecisão’, ‘tremor’, ‘distância’ e ‘chama’. Embora o dicionário estivesse à disposição, os participantes em um movimento natural solicitam M1 para a descrição dos léxicos desconhecidos, contribuindo para o processo de leitura com a *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*, o que ressalta a importância da mediação realizada em sala de aula pelo professor, professor bilíngue ou intérprete de Libras. Também identificamos nos participantes uma falta de habilidade no manuseio do dicionário, talvez por não terem contato constante com esse recurso.

Recorte 17:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M2 – (escreve no quadro CHAMA=FALAR; CHAMA=FOGO) M1 – (chama a atenção de todos) CHAMAR PESSOA FALAR SIGNIFICAR OU FOGO CHAMAR PODER DOIS SIGNIFICADO PRIMEIRO CHAMAR NOME PESSOA CASA^ESTUDAR (gesto contando com os dedos) PRESENTE SEGUNDO FOGO DEPENDER CONTEXTO PODER M1 – ENTENDER? S1 – ENTENDER CONTEXTO LEGAL	M2 – (escreve no quadro CHAMA=FALAR; CHAMA=FOGO) M1 – “Chama” significa “chamar uma pessoa” ou “fogo”, podem os dois significados. Primeiro, chamada de nome na escola: “presente”. Segundo o fogo. Depende do contexto. M1 – Entenderam? S1 – Entendi o contexto, legal.

Depois da leitura em grupo, os participantes iniciaram uma discussão sobre o assunto, comparando-o com suas experiências:

Recorte 18:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – (aponta para S2) TAMBÉM NAMORAR DISTANTE S2 – NAMORAR DISTANTE INTERIOR M1 – LUGAR QUAL? S2 – I-N-T-E-R-I-O-R DISTANTE (faz um gesto com as mãos indo e voltando) S2 – MAS PRECISAR PACIÊNCIA	M1 – (aponta para S2) Também namora a distância. S2 – Meu namorado mora distante, no interior. M1 – Qual interior? S2 – Interior muito distante (faz um gesto com as mãos indo e voltando). S2 – Mas precisa ter paciência.

Como o vídeo e o cordel escrito mostram um casal de namorados que moram longe um do outro, os participantes **construíram uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015) e, também, identificaram e **recuperaram as informações implícitas no texto realizando inferências** (BITTENCOURT, 2015). Dessa forma, atingimos o objetivo da leitura dentro da visão de Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Morais (2013): como uma atividade cognitiva de construção de sentidos.

Algumas das palavras foram descritas pelos próprios participantes, sem precisarem de M1 ou M2 para realizar a mediação.

Recorte 19:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – PRIMEIRO V-A-I-D-A-D-E S2 – EXEMPLO VOCÊ EXEMPLO IR CASA^CRUZ SEMPRE BONITA VOCÊ AMOSTRADA (no sentido de orgulho) IGUAL	M1 – Primeiro, a palavra vaidade. S2 – Exemplo: você vai à igreja sempre bonita, você é amostrada (no sentido de orgulho), vaidade é igual.

Recorte 20:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3 – D-E-P-E-N-D-E S1 – (direciona-se a S3) MAIS OU MENOS	S3 – Depende. S1 – (direciona-se a S3) Mais ou menos.

Recorte 21:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2 – D-I-S-T-Â-N-C-I-A S1 – (direciona-se para S2 e faz o sinal correspondente) DISTÂNCIA	S2 – Distância. S1 – (direciona-se para S2 e faz o sinal correspondente) Distância.

Dessa forma, é possível perceber que os participantes sempre buscam a *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*, e, nessa cena, S1 e S2 apresentaram um domínio maior dos léxicos elencado como não conhecidos pela maioria. Além da mediação entre as duas línguas, as *explicações gramaticais durante a leitura* e o *emprego do sinal em diferentes contextos* também são frequentes nas leituras em língua portuguesa.

Recorte 22:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – IGUAL (escreve no quadro ESSA- ESSA-ISSO) S2 – MULHER PERGUNTAR FOTO (gesticula com a boca ESSA – e aponta para a frente) M1 – CERTO S2 – MULHER PERGUNTAR SABER LUGAR CASA^ESTUDAR (gesticula com a boca AQUELA – e aponta para longe)	M1 – Igual (escreve no quadro ESSA- ESSA-ISSO) S2 – Mulher pergunta: essa foto? (gesticula com a boca ESSA – e aponta para a frente) M1 – Certo S2 – Mulher pergunta sabe onde é a escola? (gesticula com a boca AQUELA – e aponta para longe)

As explicações gramaticais foram de responsabilidade de S2, que demonstra ter um domínio satisfatório da gramática da língua portuguesa e da Libras.

S1, S2, S3 e S5 apresentaram uma compreensão leitora adequada, fazendo uso de diferentes estratégias antes, durante e depois da leitura presentes em (BITTENCOURT, 2015), além do uso da mediação entre as duas línguas e das explicações gramaticais, que se confirmam como estratégias de leitura na língua portuguesa como L2.

Dessa forma, tivemos uma concepção de leitura sociointeracional, na qual os participantes, S1, S2, S3 e S5, foram sujeitos ativos que se construíram dialogicamente durante a leitura, assim o sentido do texto lido é desenvolvido a partir da interação entre o autor, o texto e o leitor (KOCH, 2011). Nessa cena, destaco a atuação do sujeito S2 de forma constante a *empregar o sinal em diferentes contextos* e também participa ativamente nas *explicações gramaticais durante a leitura*. Esse dado fortalece as duas atitudes como estratégias para a leitura em língua portuguesa e nos mostra o vasto domínio que esse sujeito apresenta dos léxicos na língua portuguesa e também na Libras. Nessa cena não houve a participação do sujeito S4, pois o mesmo faltou ao encontro.

Cena 05 – *“Na rua passa um operário. Como vai firme! Não tem blusa. No conto, no drama, no discurso político, a dor do operário está na blusa azul, de pano grosso, nas mãos grossas, nos pés enormes, nos desconfortos enormes”.*

O operário no Mar – Carlos Drummond

Objetivos: - apresentar o jornal digital;

- realizar a leitura de uma reportagem de interesse do grupo;
- verificar a compreensão leitora.

A quinta cena foi desenhada a partir das dificuldades encontradas na execução da cena 02, na qual foi trabalhado do jornal impresso, que tinha como proposta inicial a leitura de uma reportagem que fosse de interesse dos participantes, no entanto, percebemos que o fato dessa mídia impressa ter uma sequência gigantesca de informações atrapalhou a concentração na leitura de uma única notícia, de forma que os participantes realizaram leituras fragmentadas de léxicos isolados.

Assim, ao planejarmos a cena 05, tivemos a preocupação de selecionar sites de jornais *on-line*, apresentamos os jornais virtuais do estado de Pernambuco e São Paulo, e

em seguida os participantes escolheriam uma reportagem para a leitura que, no caso, de forma unanime, foi eleita: “Hitler X Trump”.

Ao acessar a página o jornal do Estado de São Paulo, S2 **explicita a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015) a cerca da imagem do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso.

Recorte 23:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2- (vê a página acessada) TEMER? M1- TEMER?	S2 – É o Temer? M1- Temer?
S2- (concorda acenando com a cabeça) M1- CONHECER?	S2- (concorda acenando com a cabeça) M1- Vocês conhecem?
S1, S2 e S3- (negam com a cabeça) M1- PRESIDENTE VELHO F-E-R-N-A-N-D-O ANTES LULA	S1, S2 e S3- (negam com a cabeça) M1- Presidente antigo antes do Lula.
S1, S2 e S3- LULA (fazem o sinal ao mesmo tempo) M1- MÃO ESQUERDA PORQUE DIREITA CINCO (faz o gesto contando os cinco dedos) ESQUERDA 4	S1, S2 e S3- LULA (fazem o sinal ao mesmo tempo) M1- Na mão esquerda, porque na mão direita tem cinco (faz o gesto contando os cinco dedos) dedos e, na esquerda, quatro.
S2- SABER-NÃO S1- PORQUE ANTES ROUPA CORTAR (faz um gesto cortando o dedo)	S2- Não sabia S1- Porque no passado cortou o dedo fazendo roupa.

Na descrição do recorte 23, S2 confunde o atual presidente Michel Temer, como o Fernando Henrique Cardoso. Mesmo confundindo os políticos, S2 reconhece através da imagem que é uma pessoa famosa do nosso país. Quando M1 explica que o político da imagem é um ex-presidente, antecedente ao Luís Inácio Lula da Silva, S1, S2 e S3 sinalizam ao mesmo tempo o sinal do Lula, de forma que **identificam e recuperam as informações implícitas no texto realizando inferências** (BITTENCOURT, 2015). Além da estratégia utilizada, a partir da mediação de M1, que explica através da Libras quem é o político, o participante S1 esboça seus conhecimentos prévios sobre o Lula, inclusive sobre a origem do seu sinal, confirmando a afirmação Koch (2011), sobre a leitura quando devessem ser levado em consideração os conhecimentos do leitor e exige dele um certo conhecimento do código linguístico, nesse caso a Libras.

Após esse momento, M1 mostrou vários textos presentes no jornal, e os participantes escolheram a reportagem a partir da imagem de *Hitler* e do presidente *Trump*.

Recorte 24:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- H-I-T-L-E-R NOME HOMEM? M1- H-I-T-L-E-R MATAR MUITAS PESSOAS GAY, J-U-D-E-U, DEFICIENTE	S1- O nome desse homem é Hitler. M1- Hitler matou muitas pessoas: gay, judeu e deficientes.
S1- (expressão de não conhecer a história) NADA	S1- (expressão de não conhecer a história) nada.
S3- HISTÓRIA ESTUDAR CASA^ESTUDAR (na direção de S2)	S3- Estudar em história na escola.
S2- SABER	S2- eu sei.

No recorte 24, S1 não **identificou os objetivos da leitura** (BITTENCOURT, 2015), como aconteceu no recorte 23, e, apesar de frequentemente fazer uso da leitura silenciosa, nesse momento o participante faz uso da leitura usando a datilologia, soletrando o nome Hitler que estava presente no título da reportagem. S3 e S2 **identificam e recuperam as informações implícitas no texto realizando inferências** (BITTENCOURT, 2015), pois relacionam a temática lida com os assuntos aprendidos na disciplina de História na escola.

Por reconhecer a temática envolvida na reportagem, S3 se destaca explicando para S1 quem é Hitler:

Recorte 25:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3- CASA^ESTUDAR JÁ S3- JÁ PASSADO HITLER MATAR HITLER GOVERNO S1- MAU (expressão de dúvida direcional para M1) S3-MAL PORQUE NADA ESTRANGEIRO (sinal da letra X no peito esquerdo) MATAR TODO (refere-se a Trump) S2- ESTRANGEIRO MATAR S1- QUERER-NÃO ENTRAR (sinal direcionado para ela – ideia de entrar no local) PESSOA QUERER-NÃO M1- IGUAL HITLER	S3- Já estudei na escola S3- No passado Hitler matou, quando era do governo. S1- Ele é mal (expressão de dúvida direcional para M1) S3- Ele é mal porque não queria estrangeiro (sinal da letra X no peito esquerdo) matou todos (refere-se a Trump). S2- matou os estrangeiros S1- não quero ir (sinal direcionado para ela – ideia de entrar no local) as pessoas não querem ir. M1- Igual a Hitler

S1 e S3 – (ao mesmo tempo fazem o sinal) ALEMANHA	S1 e S3- (ao mesmo tempo fazem o sinal) Alemanha.
--	--

S3 expõe seus conhecimentos a cerca de Hitler, mesmo sem ter lido o texto, ou seja, **identifica os objetivos da leitura** (BITTENCOURT, 2015), e, além dessa estratégia, também, **relaciona partes do texto para construir os sentidos** (BITTENCOURT, 2015), pois, pela imagem do presidente americano, ela infere que da mesma forma que Hitler matou muitas pessoas, Trump tem feito o mesmo ao proibir a entrada dos estrangeiros nos Estados Unidos.

Durante a leitura do texto, alguns léxicos são escritos de forma parecida na língua portuguesa, e dessa forma podem comprometer a compreensão do texto lido.

Recorte 26:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2- (chama a atenção de M1 e aponta para a tela do computador) M1- DISCUTIR S2- (faz a expressão de insatisfação) S3- DISCUTIR?	S2- (chama a atenção de M1 e aponta para a tela do computador) M1- Discutir S2- (faz a expressão de insatisfação) S3- Discutir?
M1- (levanta e escreve no quadro – polícia e política) (aponta para o quadro) POLÍCIA – (aponta para o quadro) POLÍTICA S3- PARECIDO S3- POLÍTICA (continua a leitura sinalizada)	M1- (levanta e escreve no quadro – polícia e política) (aponta para o quadro) Polícia – (aponta para o quadro) Política S3- Parecido S3- Política (continua a leitura sinalizada)

As palavras ‘polícia’ e ‘política’ escritas em português apresentam uma semelhança em sua grafia, o que pode comprometer a compreensão, pois, apesar da semelhança gráfica, na Libras os sinais têm diferentes configurações, sendo esse aspecto um elemento de dificuldade da leitura em língua portuguesa. E, nesse sentido, destacamos a importância do mediador fluente em Libras para favorecer a estratégia **mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa**, que percebe a valorização da interação para a aprendizagem organizada pela linguagem (VYGOTSKY, 1984).

Após a leitura da reportagem, alguns temas foram debatidos pelos participantes, mostrando argumentos coerentes, através de seus conhecimentos prévios, sobre os motivos que levaram a comparação entre Hitler e Trump na reportagem e também confrontando esses argumentos com a realidade brasileira.

Recorte 27:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- SEMPRE AVISAR BULLYING ESTADOS UNIDOS MATAR (sinal com as duas mãos em forma de armas)	S1- Sempre informo que nos Estados Unidos matam por bullying (sinal com as duas mãos em forma de armas)
M1- SIM, PESSOA POBRE NEGRA DEFICIENTE MORRER PROBLEMA DIFERENTE	M1- Sim, a morte de pessoas pobres e deficientes são problemas diferentes.
S2- (aponta para a tela do computador) MATAR IGUAL TEMER (expressão de dúvida)	S2- (aponta para a tela do computador) Temer mata igual (expressão de dúvida)
S2- TEMER QUE MATAR PESSOA NÃO	S2- Temer não mata as pessoas
M1- NÃO BRASIL PROBLEMA DIFERENTE	Mi- Os problemas do Brasil são diferentes
S3- NÃO PREOCUPAÇÃO NADA MORRER IGUAL	S3- Não, a preocupação é igual, a morte é igual.
M1- PAÍS DIVIDIR BOM MAL	M1- País dividido: bem e mal
M1- PESSOA FOME CASA^ESTUDAR TER-NÃO SAÚDE NADA AQUI BRASIL PARECIDO	M1- As pessoas têm fome, não tem escola e saúde, aqui no Brasil é parecido.
S2 - (olha para S3) EVANGELICO AJUDAR	S2- (olha para S3) os evangélicos ajudam
S2- MATAR SURDO GOSTAR-NÃO OBRIGAR LUTAR	S2- Não gostam de surdos, obrigam a lutar
S1- (aponta para a tela do computador) GOSTAR-NÃO NEGRO	S1- (aponta para a tela do computador) não gostam de negros
S2- GOSTAR-NÃO	S2- não gostam

No recorte 27, é visível a **identificação e recupera as informações implícitas no texto realizando inferências** (BITTENCOURT, 2015), por parte dos três participantes S1, S2 e S3, eles elencam os problemas como: fome, pobreza, escola e saúde, e, além da identificação dessas temáticas, os participantes compararam com as problemáticas vivenciados no Brasil, ou seja, a leitura do texto exige do leitor mais do que o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura de um texto não é uma simples atividade de decodificação (KOCH, 2011).

Na sequência da discussão sobre os problemas políticos do nosso país, os participantes esboçaram as preocupações com as eleições de 2018.

Recorte 28:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- 2018 ACABAR VOTAR NOVO	M1- Em 2018 acaba, votamos de novo.
S1- 2018 VOTAR ESCOLHER PESSOA OUTRA	S1- 2018 são as eleições escolhemos outra pessoa.
S2- SUBSTITUIR	S2- substituir
S2- TEMER SAIR MELHOR	S2- Temer é melhor sair
S1- 2017 COMEÇAR CONFUSÃO (movimento com as duas mãos)	S1- 2017 começam as confusões (movimento com as duas mãos)
S3- EU SABER-NÃO	S3- Eu não sei
M1- 2018 VOTAR NOVO PRESIDENTE	M- 2018 votamos para novo presidente

De fato, o recorte 28 sintetiza de forma coerente as dificuldades que encontramos nas eleições presidenciais do ano de 2018, portanto os participantes **relacionaram partes do texto para construir os sentidos** (BITTENCOURT, 2015). E a execução dessa estratégia possibilita a compreensão de que S1, S2 e S3 realizam uma leitura dentro de uma visão sociointeracionista, ou seja, uma atividade dialógica cognitiva com construção de sentido, segundo Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Bakhtin (2003).

Ao final dessa quinta etapa, percebemos a importância dos planejamentos na execução de cada cena, primeiro pelas sequências das atividades propostas que gradativamente tornam-se mais complexas, exigindo dos participantes a relação entre o texto e seus contextos; em consequência a esse fato, temos as recorrências das estratégias de leitura na língua portuguesa como L2. Com relação aos participantes, é evidente a assiduidade de S1, S2 e S3, o que com certeza favorece para a expansão dos seus conhecimentos de mundo e de novo vocabulário a partir das diferentes práticas de leituras realizadas. No decorrer das explicações dessa cena, é percebida a ausência dos sujeitos S4 e S5, os mesmos faltaram a esse encontro. Percebemos que ambos participam do GEPLIS com menor frequência, e nesse caso permanecem com uma visão restrita do tempo/espço, limitando seus conhecimentos a temática, específicas, o que dificulta a o acesso a novos conhecimentos de mundo e léxicos.

Cena 06 – *“Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento”.*

- Objetivos:** - escolher um livro que deseje ler;
 - explicar a história lida para os demais participantes do grupo.

A cena 06 apresenta em seus objetivos um elemento novo, o livro, então a mediadora M1, distribuiu sobre a mesa vários livros de segmentos diferentes: romance, ação, aventura, terror, policial entre outros. Quando os participantes chegaram ao Laboratório de Práticas de Linguagem se depararam com muitos livros a sua frente e começaram a ver as capas e manusear todos os livros.

M1 explica aos participantes que o objetivo desse encontro é a escolha de um livro para a leitura e depois apresentação da história para os demais integrantes do grupo; nesse momento S3 questiona:

Recorte 29:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3- LER TUDO? S2- NÃO M1- TUDO RÁPIDO NÃO LER CAPÍTULO UM DEPOIS CAPÍTULO DOIS S2- ENTENDER CLAREAR	S3- Leu tudo? S2- Não. M1- Ler tudo rápido não, vamos ler capítulo um, depois capítulo dois. S2- Entendi, clareou.

S3 mostra uma preocupação ao ver o tamanho dos livros e, mesmo com explicação de M1, o fato de ter que fazer a leitura do mesmo em um tempo muito curto lhe deixa assustada. Pereira e Karnopp (2012) mostram que muitos surdos chegam ao ensino superior sem ter lido um único livro, ou seja, durante toda a fase escolar as práticas de leitura e escrita relatadas pela autora são de atividades reducionistas, minimizadas, pois os professores (mediadores) julgam que seus alunos surdos não conseguiram desenvolver esse tipo de atividade. As reações de S2 e S3 nos mostra a falta de hábito/prática na leitura de livros o que corrobora com os resultados das pesquisas de Pereira e Karnopp (2012), pois a maioria dos participantes do GEPLIS frequentam o 9º do ensino fundamental e, mesmo assim, possuem pouca familiaridade com a prática de leitura de livro. Até a sexta cena foram lidos jornais impressos e digitais, quadrinhos e cordel, portanto, foi a primeira ocasião de apresentação de um material denso o que causou um impacto nos participantes.

Depois da explicação de M1 de que as leituras dos livros seriam realizadas por capítulos, os participantes voltaram a manusear os livros de acordo com suas afinidades e **antecipam o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais** (BITTENCOURT, 2015); os participantes liam os títulos dos livros e as imagens das capas para auxiliar na escolha daqueles que gostariam de ler.

Recorte 30:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- (pega o livro e mostra) CONHECER? CONHECER?	M1- (pega o livro e mostra) Conhecem? Conhecem?
S1- (acena a cabeça negando)	S1- (acena a cabeça negando)
S3- CONHECER FILME	S3- Conheço do filme
S1- LADO BOM VIDA	S1- O lado bom da vida
S3- FILME	S3- filme
S1- (aponta para S2) VER NÃO	S2- (aponta para S2) não vi
S3- TER LEGENDA.	S3- Tem legenda.

S2 e S3 fazem uma associação entre o título do livro e o filme, de certa forma, **explicitam a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015), S1 afirma não conhecer o filme e S3 diz a ela que o filme referido tem legenda. Uma das dificuldades de se trabalhar filmes no GEPLIS é a ausência de legenda nas produções brasileiras, o que limita o acesso da comunidade surda a esse tipo de gênero, pela ausência de uma língua que proporcione a compreensão das imagens. No caso dos filmes estrangeiros, como o citado no recorte 30, este conta com legenda em língua portuguesa escrita o que favoreceu a relação entre as imagens e a obra escrita.

Conversando com os participantes sobre os livros que se tornaram filmes, pois na mesa além de ‘O lado bom da vida’, também tínhamos ‘A culpa é das estrelas’ e ‘O assassinato no expresso oriente’, portanto M1 explicou que uma história pode vir a ser produções cinematográfica, como no caso dessas supracitadas, no entanto, em algumas, os roteiros escritos sofrem modificações para os cinemas. Após essa explicação S2 questionou M1, perguntando como uma história é escrita.

Recorte 31:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2- ALGUNS OUVINTES DIFERENTE SURDO TER IDEIA VONTADE MAS ESCREVER COMO? COMO IDEIA NADA PENSAR? VOCE ESCREVER O QUE EU SABER-NÃO IDEIA DIFERENTE.	S2- Alguns surdos diferentes dos ouvintes, temos ideia e vontade, mas como escrever? Como ter ideia não pensamos em nada? Você escreve que eu não sei, as ideias são diferentes.

Apesar de a cena 06 ter o foco na leitura, há uma interdependência entre a leitura e a escrita, e S2 reconhece as dificuldades na L2, apesar de esboçar o desejo para escrita. Então, como já evidenciamos em outras cenas, os léxicos em português que apresentam semelhanças em sua grafia e a falta de práticas de escrita em língua portuguesa configuraram-se como elementos dificultador no processo de leitura na L2.

M1 explica para S1, S2 e S3 que todas as pessoas podem escrever basta ter uma ideia, e S2 relata já ter escrito uma história:

Recorte 32:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2- PASSADO	S2- no passado
S2- EU ESCREVER HISTÓRIA NAMORADO	S2- eu já escrevi uma história sobre meu namorado
S3- HISTÓRIA NAMORAR	S3- história sobre namoro
M1- (aponta para o livro – A culpa é das estrelas) AMOR	M1- (aponta para o livro – A culpa é das estrelas) sobre amor
S2- EU ESCREVER DEPOIS VOCÊ LER HISTÓRIA	S2- Eu vou escrever depois você lê minha história

S2 expõe seu desejo na escrita em L2, como apresenta uma tendência para a temática romântica, mesmo sem ter lido o livro ou escrito a sua história, S2 demonstra **avaliar criticamente o texto lido** (BITTENCOURT, 2015), e, nesse caso, os textos lidos não estão necessariamente ligados à língua portuguesa escrita, e, sim, às experiências vivenciadas tanto no meio familiar, quanto social.

Na sequência do momento ligado à escrita de histórias, M1 pergunta que livros S1, S2 e S3 escolheram para fazer a leitura. S2 é a primeira a responder, escolheu ‘A menina que roubava livros’, S1 mostrou a capa do livro eleito ‘Dom de Natal’ de Nora Roberts.

S2 e S3 questiona o nome dos autores presentes na capa do livro, e S1 fica na dúvida com relação ao seu livro:

Recorte 33:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- MULHER	S1- é mulher
M1- (aponta para S1) N-O-R-A INGLES	M1- (aponta para S1) N-O-R-A é inglês
S1 – NORA (sinal de parentesco)	S1- nora (sinal de parentesco)
S2 e S3 – riem	S2 e S3 – riem
S1- NOME SEU NORA (risos)	S1- Seu nome é nora
M1- INGLES	M1- é em inglês

Apesar de S1 identificar que ‘Nora’ é o nome da autora e que se trata de uma mulher, S1 traz um dado interessante que são os léxicos escritos em língua portuguesa que pode ter mais de um sentido na Libras; nesse caso tem a palavra ‘Nora’ que serve tanto para o nome de uma pessoa, quanto como num tipo de parentesco. Esse dado nos proporciona uma reflexão importante em relação à compreensão leitora; Koch (2011) afirma que a leitura do texto exige do leitor mais do que o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura de um texto não é uma simples atividade de decodificação, então, apesar de os léxicos terem diferentes sentidos, o leitor usuário da Libras e língua portuguesa precisa levar em consideração o contexto do texto lido para que a compreensão leitora aconteça confirmando a teoria de Volochinov (1926), de que, para a compreender um texto, o espaço, o tema e a avaliação são elementos essenciais, e que possibilita a compreensão da função do léxico no texto.

Na sexta cena os participantes S1, S2 e S3 fizeram a escolha dos livros que desejariam ler, como nessa cena não tivemos a leitura de um texto específico, houve de forma constate o uso da estratégia **explicitam a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015), e também, a identificação de alguns elementos que vêm-se configurando como dificultadores nas práticas de leitura em L2, como léxicos em português que apresentam semelhanças em sua grafia ou no sentido e as poucas práticas de escrita em língua portuguesa. Ao apresentar as conclusões dessa cena, mais uma vez percebemos a ausência dos sujeitos S4 e S5, que de novo faltaram, o que totaliza quatro (04) ausências consecutivas de sujeito S4 e três (03) de S5.

Cena 07 – *A nós bastem nossos próprios ais, Que a ninguém sua cruz é pequenina. Por pior que seja a situação da China, os nossos calos doem muito mais...*

Mario Quintana

- Objetivos:** - expor para os demais participantes o que leram nos capítulos I e II;
- realizar exposição em Libras sobre as conclusões sobre os capítulos I e II;
 - estimular o uso do dicionário.

A cena 07 deveria ser uma continuidade da sexta cena, no entanto, todos os participantes faltaram por duas semanas, devido a provas e a trabalhos escolares; nessa cena participaram os sujeitos S1, S4 e S5. Na cena anterior o único sujeito participante foi o S1, no entanto o mesmo não leu os dois primeiros capítulos do livro, como tinha sido acordado. Apesar do tempo curto para a leitura e das atividades escolares, Pereira e Karnopp (2012) afirma que os surdos chegam ao Ensino Médio sem nunca terem lido um livro completo, dado que corrobora com as poucas práticas de leitura evidenciadas nos sujeitos participantes do GEPLIS, especificamente na cena 06.

Dessa forma, o planejamento dessa cena precisou ser alterado para contemplar todos os sujeitos. Assim, fomos para o computador e abrimos alguns sites de jornais *on-line*, tendo em vista que S4 e S5 não participaram da cena 05 que explorou diferentes sites de jornais digitais. O site visitado foi o da Folha de São Paulo e, antes de qualquer explicação por parte de M1, S5 visualizou a imagem do presidente da Coreia do Norte.

Recorte 34:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5- (aponta para a tela) MAU	S5- (aponta para a tela) Mau
S1- (faz o sinal) COREIA-DO-NORTE	S1- (faz o sinal) Coreia do Norte
M1 – (repete o sinal)	M1 – (repete o sinal)
S5 – (chama a atenção de M1) COREIA-DO-NORTE (aponta par tela) OUTRO COREIA-DO-SUL	S5 – (chama a atenção de M1) Coreia do Norte (aponta par tela) o outro é Coreia dos sul.
M1- (acessa outra reportagem) NOTÍCIA PAÍS DIFERENTE MUNDO	M1- (acessa outra reportagem) Notícias de diferentes países do mundo.

S5 simultaneamente aciona duas estratégias: **explicitam a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, suporte e tema e antecipam o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais** (BITTENCOURT, 2015), de forma a

identificar os países e algumas características daquele país a partir das imagens dos seus presidentes. O jornal *on-line* oferece uma disposição de diferentes informações com o acesso de imagens e pequenos textos escritos na página inicial; esse gênero possibilita ao sujeito ativar os conhecimentos prévios sobre os assuntos antes da leitura da reportagem como acontece no recorte 35.

Recorte 35:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1 e S5 – (ao mesmo tempo fazem o sinal de CARO) M1- SINAL? S1- (com a mão direita formato da letra Y e a mão esquerda o formato da letra O – referência ao sinal de GASOLINA) M1- (repete o sinal) M1 – GASOLINA CARO (expressão forte)	S1 e S5 – (ao mesmo tempo fazem o sinal de CARO) M1- qual o sinal? S1- (com a mão direita formato da letra Y e a mão esquerda o formato da letra O – referência ao sinal de GASOLINA) M1- (repete o sinal) M1 – A gasolina está caro (expressão forte)

A partir dos conhecimentos prévios, as greves e protestos acontecidos no país durante o período da cena 07, S1 e S5 se posicionam diante do título da reportagem mostrando suas opiniões sobre a temática. Esse dado nos reafirma a importância das experiências de mundo vivenciadas no ato da leitura, assim como sugere Leffa (1996). Ainda a partir do formato do suporte jornal, uma outra estratégia identificada é a **avaliação crítica do texto lido** (BITTENCOURT, 2015) como verificado no recorte 36.

Recorte 36:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- OPINIÃO LULA (direcionada para S1)? S1- NÃO M1- GOSTAR-NÃO, PORQUE? S1- NÃO PORQUE FAZER TUDO ERRADO M1- TUDO POLÍTICA DIFÍCIL S1- (chama atenção de M1) S1- EU NADA VOTO ZERO VOTO	M1- Qual a sua opinião sobre o Lula? (direcionada para S1)? S1- Não M1- Por que não gosta? S1- Não, porque fez tudo errado. M1- Na política tudo é difícil. S1- (chama atenção de M1) S1- Eu vou votar zero.

É percebido no recorte 36 a avaliação realizada pelo sujeito S1, da atual situação do país e o seu posicionamento diante de tantas notícias de corrupção, o que leva o sujeito a expressar seu protesto através do seu voto. A mesma estratégia é utilizada por S5,

em outra situação de leitura, quando M1 aponta para uma notícia de grande visibilidade na semana, o qual se referia ao caso de masturbação de um homem no ônibus; antes da leitura do texto escrito S5 expõe sua opinião.

Recorte 37:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5 – (faz o gesto de masturbação) S1- NÃO M1- É S1- RESPEITAR M1- ÔNIBUS S5- JUSTIÇA LIVRE LOUCA	S5 – (faz o gesto de masturbação) S1- Não M1- é S1- Respeito. M1- no ônibus. S5- A justiça está louca, o homem está livre.

Como o acontecimento teve uma repercussão nacional, os sujeitos tinham uma opinião formada sobre o assunto, o que nos possibilita a reflexão de uma inserção social considerável e um nível de leitura adequado apresentado pelos sujeitos S1 e S5, nessa cena.

Após o comentário de S5, M1 sugeriu a leitura da reportagem que foi guiada pelo mesmo, no qual realizava uma leitura silenciosa e cada parágrafo sinalizava a o seu entendimento sobre o que foi lido. M1 chama a atenção para um trecho da reportagem que menciona o homem que cometeu o ato de ejaculação no ônibus e foi preso duas vezes.

Recorte 38:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- PRENDER DUAS PRENDER S5- NÃO M1- SIM PRIMEIRA PRENDER JUSTICA LIVRE IR CASA OUTRO DIA DE-NOVO S1- DE-NOVO S1- DUAS PRENDER M1- DUAS PRENDER	S1- Foi preso duas vezes. S5- Não M1-Sim, a primeira a justiça mandou libertar, ele foi para casa, no outro dia foi preso de novo. S1- De novo S1- preso duas vezes M1- preso duas vezes

Tanto S1 quanto S5 **identificam a ideia principal do texto e constroem o sentido global** (BITTENCOURT, 2015) nos recortes 37 e 38 e é possível verificar o envolvimento na leitura dos participantes o que facilita a compreensão leitora. Até o momento há um destaque para os sujeitos S1 e S5, e a falta de participação de S4 que,

durante toda a cena, não fez nenhuma colocação relevante, mesmo sendo questionado e estimulado a participar, apenas repetia alguns sinais ou sinalizações de S5; percebemos que S4 encontra em S5 um apoio para suas colocações, o que reafirma sua insegurança em usar a L2.

Na continuidade da leitura, surge uma dúvida lexical por parte de S1.

Recorte 39:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- C-R-I-M-E (chama a atenção de S5) C-R-I-M-E O QUE? GOSTAR-NÃO ELE GAY PRENDER	S1- Crime (chama a atenção de S5) O que é crime? Não gosto dele, ele é gay prende os gay
M1- ROUBAR DINHEIRO C-R-I-M-E	M1- Roubar dinheiro é crime.
S1- ÔNIBUS PASSAR NÃO PAGAR – C-R-I-M-E	S1- Passar no ônibus e não pagar é crime.
M1- PRECISAR PENSAR CERTO FAZER? EU PODER FAZER?	M1- Precisa pensar se o que vai fazer é certo? Eu posso fazer?
S4- NÃO	S4- Não
M1- PODER-NÃO C-R-I-M-E PODER PRENDER	M1- Não poder, é crime, pode prender.
S1- C-R-I-M-E ERRADO (aponta para S5)	S1- Crime é errado (aponta para S5).

O recorte 39 é interessante pois, a partir da dúvida de S1, M1 precisou fazer *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa* da palavra CRIME, que foi utilizando a datilologia, porque, em outros momentos, a mesma palavra surgiu em contextos de leitura, e no dicionário não consta a explicação do item lexical nem o sinal referente, portanto a mediação nesse ponto foi essencial para o entendimento. Nesse caso a estratégia foi utilizada por M1, e não pelos participantes; o mediador se utiliza das estratégias de leitura na L2 para auxiliar a compreensão leitora, o que para Vygotsky (1984) tal atuação se traduz no conceito de mediação que é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação.

Na cena 07 as estratégias mais utilizadas foram a **explicitação da mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, suporte e tema, antecipação do tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais, avaliação crítica do texto lido e identificação da ideia principal do texto e construção do sentido global** (BITTENCOURT, 2015). É evidente o envolvimento maior dos sujeitos S1 e S5, que exploram bem o gênero notícia acionando seus conhecimentos prévios e expõem suas

opiniões a partir dos textos lidos. O sujeito S4 se mantém menos participativo quando se trata da realização de uma leitura sem o apoio do mediador, e, também, quando a temática não é do seu domínio.

Cena 08 – “*O futebol é apaixonado porque é jogado pelo pobre ser humano.*”

Nelson Rodrigues

Objetivos: - estimular a leitura do gênero quadrinhos;
- discutir os argumentos da história.

Quando os participantes chegaram, a mesa estava vazia. Todos se sentaram, e M1 distribuiu os quadrinhos. Ao pegarem, todos riram e mencionaram conhecer os personagens que estavam na capa; portanto, antes mesmo de qualquer questionamento, eles utilizaram a estratégia de **explicitar e antecipar a mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015): a capa continha a imagem de Ronaldinho e Rivaldo, dois atletas importantes do futebol brasileiro.

Recorte 40:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – R-O-N-A-L-D-O R-I-V-A-L-D-O S2 – QUASE IGUAL	M1 – Ronaldo e Rivaldo. S2 – Quase igual.

S2 faz um destaque, mostrando que os nomes dos jogadores são parecidos. Apesar de estarmos tratando de nomes próprios, algumas palavras escritas em português apresentam uma semelhança em sua grafia, o que pode causar falta de compreensão no momento da leitura, pois, da mesma forma que na língua portuguesa as palavras têm grafia semelhantes, mas significados diferentes, o mesmo acontece na Libras, os sinais semelhantes, no entanto possuem simples alterações em alguns de seus parâmetros. Nesse contexto temos um conflito visual que pode prejudicar o entendimento da leitura.

Inicialmente, os participantes identificam o gênero a ser lido — história em quadrinhos — assim como o tema futebol. Antes da leitura, S2 e S3 comentam sobre a vida pessoal de Ronaldo, por ser um assunto presente nas redes sociais e nos *sites* de entretenimento:

Recorte 41:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3 – FILHO TER DOIS S2 – DOIS HOMEM M1 – ACHAR TRÊS UM HOMEM E DOIS MULHER S2 – PENSAR DUAS SÓ S3 – DUAS MULHER PEQUENA UM HOMEM GRANDE	S3 – Tem dois filhos. S2 – Dois meninos. M1 – Eu acho que é um menino e duas meninas. S2 – Penso que são duas só. S3 – São duas meninas e um menino adolescente.

Apesar de discordarem do assunto, S3 finaliza esse momento, explicando a quantidade de filhos de Ronaldo, e as três, S1, S2 e S3, iniciam a leitura. Durante o processo, a estratégia predominante foi **esclarecer palavras através da releitura ou da consulta ao dicionário** (BITTENCOURT, 2015), como disposto nos recortes a seguir:

Recorte 42:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3 – C-O-P-A? M1 – EXEMPLO EXPLICAR QUATRO QUATRO ANOS TER PAÍS DIFERENTE MELHOR PAÍS JOGAR CAMPEÃO M1 – PROCURAR DICIONÁRIO	S3 – Copa? M1 – Vou dar um exemplo para explicar: de quatro em quatro anos, os países se reúnem, e o país que jogar melhor é o campeão. M1 – Vou procurar no dicionário.

Recorte 43:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2 – A-R-T-I-L-H-E-I-R-O? M1 – PESSOA FAZER MUITO MUITO GOL	S2 – Artilheiro? M1 – Pessoa que faz muitos gols.

Recorte 44:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2 – I-M-P-R-E-N-S-A? M1 – JORNALISTA	S2 – Imprensa? M1 – Jornalista.

Recorte 45:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3 – C-H-U-T-A M1 – GOL	S3 – Chuta. M1 – Gol.

Percebemos que todas as palavras consultadas fazem parte de um vocabulário específico do meio futebolístico, o qual não era dominado pelos participantes. Ao consultar a palavra *copa* no *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira*, não a encontramos.

Na sequência da leitura, S2 chama a atenção de M1 e questiona:

Recorte 46:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – C-A-F-U	M1 – Cafu.
S2 – PARECER CAFÉ	S2 – Parece café.
M1 – PARECER NOME DELE	M1 – Parece, mas é o nome dele.
S2 – NOME PARECER CAFÉ (expressão de não entender)	S2 – O nome dele parece café (expressão de não entender).

Da mesma forma que aconteceu no Recorte 26, a mesma participante, S2, questiona a semelhança da escrita em português com um outro item lexical de seu conhecimento. Após esse momento, as participantes continuam lendo e, alguns minutos depois, os três avisam que terminaram de ler, o que caracterizaria **uma leitura com velocidade e fluência adequadas** (BITTENCOURT, 2015); no entanto, quando M1 menciona que vai fazer perguntas sobre o texto, S1 pega o quadrinho rapidamente e volta à leitura. M1 inicia as perguntas para avaliar a compreensão do texto lido.

Recorte 47:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – PESSOA TÉCNICO QUAL?	M1 – Quem é o técnico?
S2 – HOMEM	S2 – Homem.
S1 – T-E-L-I...	S1 – Teli...
S3 – F-E-L-I-P-Ã-O	S3 – Felipão
M1 – CERTO	M1 – Acertou.
M1– (esconde o quadrinho) FUTEBOL PAÍS ACONTECER QUAL?	M1– (esconde o quadrinho) A copa aconteceu em qual país?
S1 – ALEMANHA	S1 – Alemanha.
M1 – CERTO	M1 – Acertou.
M1 – NÚMERO JOGO QUAL?	M1 – O placar do jogo foi qual?
S1 – 0-0 DEPOIS 0-2	S1 – 0x0, depois 0x2.
M1 – 2 QUAL?	M1 – 2 para qual time?
S2 – 6	S2 – 6.
S1 – 0	S1 – 0.
M1 – (rindo bastante)	M1 – (rindo bastante).
S1, S2 e S3 – (apressadamente voltam para o texto para procurar a resposta)	S1, S2 e S3 – (apressadamente voltam

<p>S1 e S2 – (ao mesmo tempo) 8 S1 – ESCONDER PAPEL M1 – (aponta para a imagem de Ronaldinho) FAZER GOL 8 MAS (aponta para Rivaldo) AJUDAR ELE NÚMERO GOL QUANTOS? S2 – 16 M1 – NÃO S1 – 6 M1 – 6 CERTO S2 – (mostra a S1 a página em que está escrito 16, depois mostra a M1) M1 – NÃO LER+ 16 NÚMERO PESSOA M1 – GRUPO PESSOA RESPONSÁVEL QUAL CHEFE C-A-P-I-T-Ã-O S2 – R-I-V-A... M1 – NÃO S2 – (bem rápido) C-A-F-U M1 – BOM BOM CERTO</p>	<p>para o texto para procurar a resposta) S1 e S2 – (ao mesmo tempo) 8. S1 – Esconde o quadrinho. M1 – (aponta para a imagem de Ronaldinho) fez 8 gols, mas (aponta para Rivaldo) o ajudou em quantos gols? S2 – 16. M1 – Não. S1 – 6 M1 – 6, acertou. S2 – (mostra a S1 a página em que está escrito 16, depois mostra a M1). M1 – Não, 16 é o número de pessoas. M1 – No time, quem é o responsável, o capitão? S2 – Riva... M1 – Não. S2 – (bem rápido) Cafu. M1 – Muito bom, acertou.</p>
---	---

Como podemos perceber, houve um equilíbrio entre S1, S2 e S3, que responderam às perguntas corretamente, consultaram o texto quando tiveram dúvidas nas respostas e **identificaram e recuperaram as informações** (BITTENCOURT, 2015) debatidas anteriormente, como no caso da pergunta referente ao técnico: S2, que tinha questionado sobre o nome dele, respondeu à pergunta. Alcançou-se mais uma vez o objetivo da leitura, valorizando-se a linguagem na interação e a atividade em grupo para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 1984), ao mesmo tempo em que a leitura se configura como uma atividade social organizada por sujeitos socialmente inseridos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006).

Após esse momento de compreensão da leitura, iniciou-se uma conversa sobre salário e, mais uma vez, as participantes **recuperaram informações fazendo inferências** (BITTENCOURT, 2015) sobre o assunto.

Recorte 48:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
<p>M1 – PESSOA FUTEBOL QUERER GOL GOL GOL DINHEIRO SALÁRIO ALTO S3 – NEYMAR TAMBÉM S1 – OUTRO PAÍS EUROPA</p>	<p>M1 – O jogador de futebol que faz mais gols tem um salário maior. S3 – Igual a Neymar. S1 – Em outro país, na Europa.</p>

S1, S2 e S3 apresentaram um desempenho satisfatório na atividade de leitura proposta e fizeram uso das estratégias de compreensão leitora, construindo o sentido do texto a partir da relação entre o autor, o texto e o leitor (KOCH, 2011). Fizeram também uma **leitura com velocidade e fluência adequada, explicitaram e anteciparam a mobilização dos conhecimentos prévios, identificaram e recuperaram as informações e realizaram inferências** (BITTENCOURT, 2015). Um importante destaque dessa cena é o fato de as palavras escritas em português apresentarem uma semelhança em sua grafia, sendo a semelhança entre as palavras um fator que compromete a leitura, pois, apesar de apresentarem uma grafia muito parecida, possuem sentidos totalmente distintos. S4 e S5 não estiveram presentes nesse encontro.

Cena 09 – “, estando tão ocupada, viera das compras de casa...”

Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prozeres

Clarice Lispector³⁹

Objetivos: - estimular a leitura a partir da sequência lógica;
 - discutir os argumentos e a ordem das histórias construídas;
 - estimular a escrita das histórias a partir das ordens construídas.

Na cena 09 temos a introdução de um elemento ainda não trabalhado no GEPLIS, a sequência lógica. Foram disponibilizados sobre a mesa três sequências distintas, S2, S3, S4 e S5 chegaram e ficaram olhando as imagens. M1 explicou que a atividade deveria ser realizada em dupla, rapidamente S3 escolheu fazer sozinha e pegou suas imagens, enquanto que S4 (formou dupla com S6⁴⁰) e S2 fez a atividade com S5.

S3 inicia a atividade e demonstra um bom desempenho na organização das imagens, além de uma independência no ato de escrita do seu texto na L2.

³⁹ Optei por iniciar a frase com uma vírgula por uma questão estética – Clarice inicia esse romance a partir de uma vírgula, fugindo da lógica gramatical.

⁴⁰ Participante que frequentava esporadicamente e por esse motivo não entrou nas análises.

FIGURA 02 – Textos produzido por S3

1- um homem e ler livro

2- sentado, só sozinho e ler livro

3- depois, te ver a cima do céu

4- vi um borboleta que lindo o dois, borboleta

5- homem, andar o passeio que vi um homem sentado sozinho do livro, que ir sentado tô relaxa.

6- começa sentado que ele calado, só, ele ve o livro mesmo, ai precisa ir embora.

7- agora, só ele sozinho está mesmo o livro.

A distribuição das imagens foi disposta de forma correta; S3 utilizou a estratégia de **mobilização dos conhecimentos prévios** (BITTENCOURT, 2015), e também, **recuperaram informações fazendo inferências** (BITTENCOURT, 2015). Faço um destaque para a escrita da história, pois, de acordo com Brochado (2003), S3 estaria no nível II de interlândia, uma vez que seu texto escrito na L2 permuta por elementos da Libras e da língua portuguesa, no entanto, apesar da oscilação entre os elementos gramaticais das duas línguas, S3 compreende a proposta da atividade e executa com precisão as duas etapas, ou seja, **leu com velocidade e fluência adequadas** (BITTENCOURT, 2015) construindo uma história sequenciada.

S3 concluiu sua atividade primeiro, e imediatamente se disponibilizou para auxiliar S4, que apresenta uma dificuldade considerável nos momentos de leitura e escrita. Por sua vez S4, mostra uma compreensão adequada na sequenciação das imagens, no

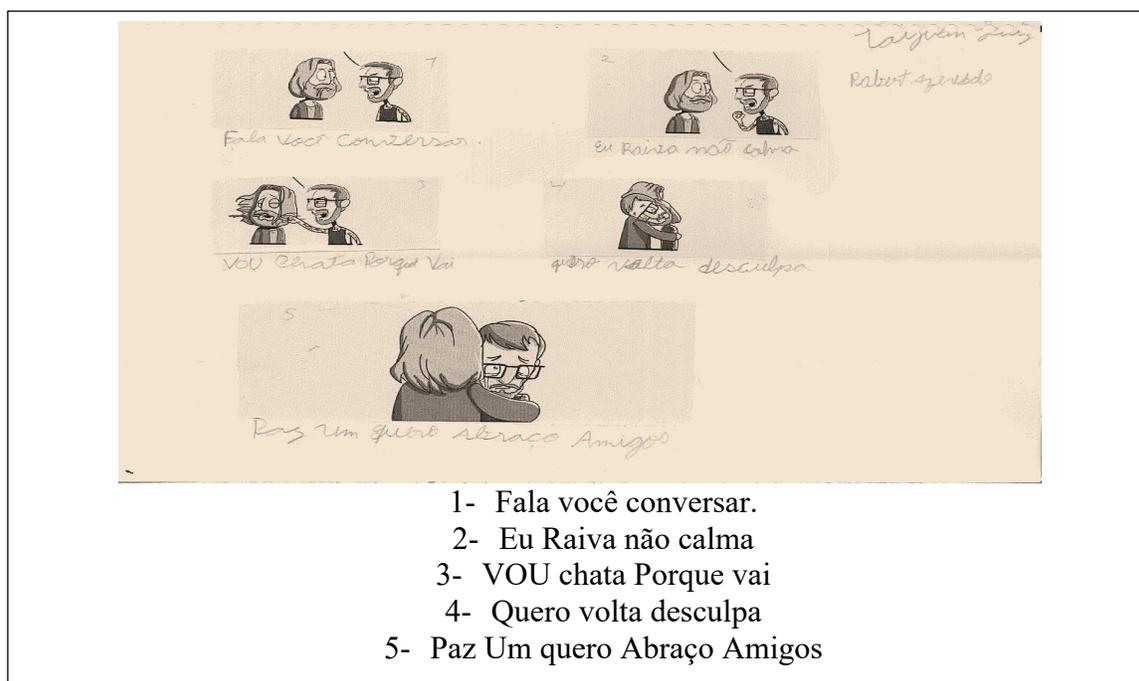
entanto, a etapa de escrita na língua portuguesa apresentou muitas dificuldades precisando do estímulo de M1 e S3 para concluir a atividade.

Recorte 49:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3- ESCREVER BOM OU RUIM TER ESCREVER NADA	S3- Escrever bom ou ruim, tem que escrever certo.
S3- ESCREVER CERTO (aponta para S4) AQUI FACULDADE NÃO MENTIR MENTIR	S3- Escrever certo (aponta para S4) aqui é faculdade não pode mentir
S3- CERTO CERTO	S3- Certo.

S3 orienta a S4 sobre a importância do trabalho desenvolvido no GEPLIS, o que faz com que o mesmo consiga finalizar a etapa apesar das dificuldades.

FIGURA 03 – Textos produzido por S4



- 1- Fala você conversar.
- 2- Eu Raiva não calma
- 3- VOU chata Porque vai
- 4- Quero volta desculpa
- 5- Paz Um quero abraço Amigos

Apesar da dificuldade, S4 finalizou a atividade, com a ajuda de S3, que por muitas vezes precisou fazer a datilografia das palavras para que S4 escrevesse na língua portuguesa, ressaltando que essa é forma de leitura utilizada por S4 durante todo o processo de intervenção. Sendo assim, percebemos a falta de autonomia na escrita e o capital linguístico restrito de S4. A distribuição das imagens foram dispostas de forma correta, e,

na produção escrita, S4 faz uma interpretação adequada das imagens, ou seja, a leitura aconteceu, porém na etapa de escrita o sujeito se limita a escrever frases curtas topicalizadas, utiliza pouca pontuação e tem dificuldade no emprego das letras maiúsculas e minúsculas. Muito embora, faça utilização dos pronomes pessoais e flexione alguns verbos, dessa forma o sujeito estaria em uma fase de transição entre o nível I e II dos estágios de interlíngua (BROCHADO, 2003).

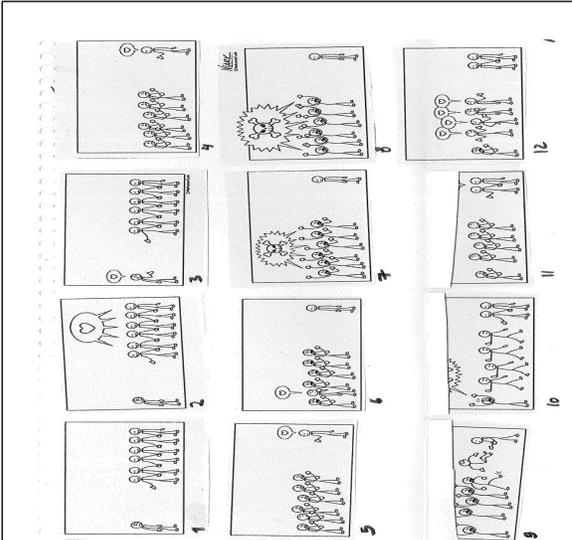
Na sequência, S2 e S5 organizaram suas imagens; S2 chama atenção de S3 sobre um léxico que ela está em dúvida.

Recorte 50:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2- (chama atenção de S3) ENGANAR S3- (chama atenção de M1 e S4) ENGANAR M1- (faz uma expressão de dúvida) S3- E-N-G-A-N-A-R S2- EXEMPLO EU IR ESTUDAR DEPOIS FALTAR MENTIRA ENGANAR IR NÃO M1- E-N-G-A-N-A-R	S2- (chama atenção de S3) enganar S3- (chama atenção de M1 e S4) enganar M1- (faz uma expressão de dúvida) S3- E-N-G-A-N-A-R S2- Exemplo vou estudar depois falto, menti enganei não fui. M1- E-N-G-A-N-A-R

Mais uma vez S2 *faz emprego do sinal em diferentes contextos* para auxiliar sua compreensão, e também, servir de esclarecimento para os amigos, o que proporciona a eles um estímulo para aumentar seus capitais linguísticos, e conseqüentemente, melhor desempenho na L2.

FIGURA 04 – Textos produzido por S2 e S5



1- Neto triste a gentes quando te ver ele, ele ficou sozinho porque não ter amigos, começou andar quando viu estranho grupo.

2- Eu foi andar eles chamo olá, eu disse o que tem oi. Eles quero prazer conheço de você é amigo!

3- Eu dizer aceito sim, quero conversar com vocês vamos.

4- Eu disse me desculpa mas eu ter amor um marca outro!

5- Eles dizer ele tá falso nossa me.

6- Eles ter bravo porque antes ele fazer enganar, causa eles palhaço.

7- Eles disse provocar fazer que coisas pode ser mal ele.

S2 e S5 elencaram 12 imagens, mas só escreveram a história até a sétima sequência, pois o tempo não possibilitou a conclusão. Percebemos uma organização coerente e um domínio considerável dos elementos gramaticais da L2, como a pontuação, flexão verbal, uso dos pronomes pessoais e ortografia. Também evidenciamos alguns elementos gramaticais da Libras, como a inversão dos elementos SUJEITO-VERBO-OBJETO e ausência de elementos de ligação e conectivos; dessa forma, de acordo com Brochado (2003) os dois sujeitos, S2 e S5, se encontram no estágio de interlíngua II.

Assim, na cena 09, encontramos o uso da sequência lógica e uma atividade que envolvia a leitura e escrita, na qual S3, S2 e S5 executaram de forma satisfatória, mostrando um domínio adequado na leitura de acordo com Volochinov (1926), o autor elenca três aspectos que compõem a situação comunicativa: o espaço, o objeto ou tema e a avaliação, que são primordiais para a compreensão do sentido de um enunciado, dessa

forma os sujeitos delimitaram os elementos elencados pelo autor e desenvolveram a história na L2, considerando os estágios de interlíngua de Brochado (2003). Destaco o uso da estratégia *faz emprego do sinal em diferentes contextos* utilizada por S2, que vem afirmando-se como uma estratégia para a compreensão leitora na L2.

No caso do sujeito S4, que cursa uma série inferior aos demais participantes, o mesmo se encontra em um estágio de transição entre o nível I e II (BROCHADO, 2003). Quando estamos tratando da língua escrita é possível utilizar os níveis evidenciados na pesquisa de Brochado (2003), no entanto, com relação a leitura, percebemos que os sujeitos realizaram a disposição das imagens em ordem sequencial de forma adequada, ou seja, o elemento concreto – as imagens, serviram de auxílio para o processo de leitura e da construção das histórias.

Cena 10 – *“Cada palavra tem uma cor. Basta você colocar elas em ordem.”*

Antonio Luiz⁴¹

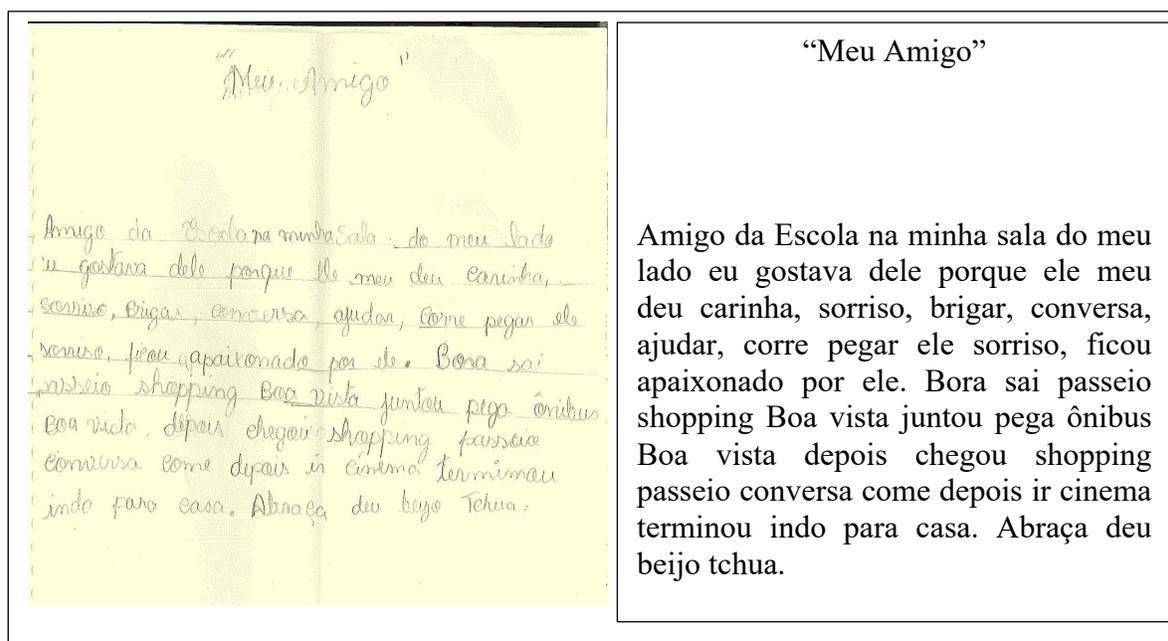
Objetivos: - estimular a escrita de uma história;
- discutir os argumentos das histórias escritas.

Quando os participantes S1, S2 e S3 chegaram ao GEPLIS, sobre a mesa havia papel, lápis e lápis de cor; M1 explicou a proposta da atividade, informando que cada um teria que escrever uma história. A princípio os participantes ficaram meio confusos, pois não tinham nenhum material de apoio que os auxiliassem; a história teria que ser criada e escrita por eles, os quais poderiam fazer da forma que achasse mais conveniente.

S1, por sua vez, pegou o lápis e iniciou sua escrita, concentrada e sem fazer nenhuma pergunta, não procurou nenhum léxico no dicionário nem consultou M1 sobre qualquer dúvida com relação à escrita da língua portuguesa. Na figura 05 temos sua produção.

⁴¹ Seu Antonio Luiz, 61 anos, músico, leitor de Guimarães, Neruda e Manoel de Barros.

FIGURA 05 – Texto produzido por S1

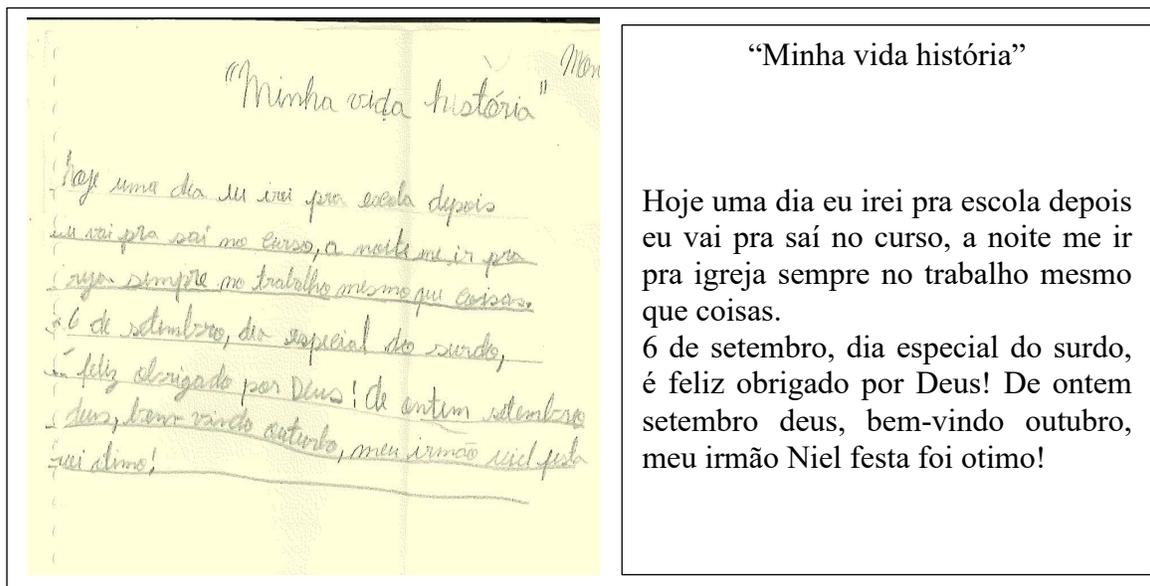


Na figura 05, S1 cria a sua história a partir de alguma experiência vivenciada, trazendo em seu texto uma narrativa com elementos atuais e uma ideia de uma história romântica. O texto está bem construído, apresentando uma sequência de fatos contínuos, o que nos permite duas inferências: a primeira, na cena 06, na qual S1 escolheu um livro para a leitura, embora não tenha lido, teve o contato com o esse tipo de texto e pôde coloca-lo em prática na cena 10; e a segunda, a cena anterior, a 09, na qual foi trabalhada a sequência lógica, e, na produção de S1, percebemos uma continuidade nos fatos.

De forma geral, S1 apresenta uma autonomia no ato de leitura, utilizando-se das estratégias **mobilização dos conhecimentos prévios** e **avaliação crítica do texto lido** (BITTENCOURT, 2015) para a construção de um texto. Destaco alguns elementos gramaticais da L2 que estão presentes no texto, como flexão verbal, pontuação, concordância e conectivos (BROCHADO, 2003). O uso desses aspectos da L2 mostra o domínio de S1 na segunda língua o que fortalece a compreensão leitora.

Em paralelo S2 também escreveu uma história, que teve como título “Minha vida história”.

FIGURA 06 – Texto produzido por S2



“Minha vida história”

Hoje uma dia eu irei pra escola depois eu vai pra sai no curso, a noite me ir pra igreja sempre no trabalho mesmo que coisas.

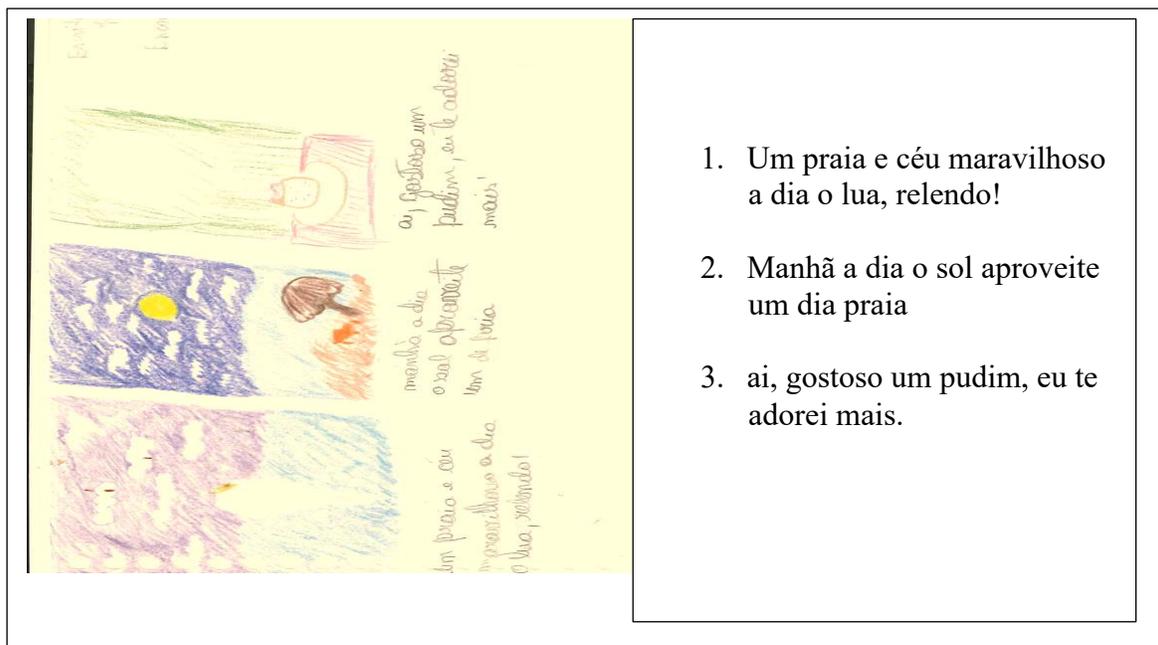
6 de setembro, dia especial do surdo, é feliz obrigado por Deus! De ontem setembro deus, bem-vindo outubro, meu irmão Niel festa foi otimo!

S2 decidiu escrever sobre sua história de vida, narrando a rotina do seu dia a dia, a ida a escola, o GEPLIS e a igreja. No segundo paragrafo o sujeito **recupera informações fazendo inferências** (BITTENCOURT, 2015), quando escreve sobre o dia do surdo, que tinha acontecido anteriormente ao encontro; então, por ser uma data importante para S2, ela faz o registro escrito completando sua história de vida. Até o momento, S2 destaca-se por fazer uso de diferentes estratégias para a leitura na L2, tanto das expostas por Bittencourt (2015) que elencou estratégias antes, durante e depois da leitura para a língua portuguesa como L1 e outras estratégias que se tem sistematicamente configurado como possível para a leitura em língua portuguesa como L2.

O texto escrito, da mesma forma como aconteceu na cena 09, de acordo com os níveis de interlíngua de Brochado (2003), estaria no estágio II. O texto de S2 é compreensível e bem estruturado, no qual identificamos elementos gramaticais das duas línguas, a Libras e a língua portuguesa.

No caso do sujeito S3, sua produção esteve diretamente ligada, ao trabalho desenvolvido na cena 09, pois, enquanto S1 e S2 escreviam histórias, S3 pegou os lápis coloridos, desenhou e pintou sequências de imagens e, em seguida, escreveu pequenas frases que se relacionavam com as os desenhos.

FIGURA 07 – Texto produzido por S3



1. Um praia e céu maravilhoso a dia o lua, relendo!
2. Manhã a dia o sol aproveite um dia praia
3. ai, gostoso um pudim, eu te adorei mais.

S3 produziu um texto totalmente inesperado e diferente da cena anterior, a 09, o que nos remete ao conceito de leitura defendido Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Morais (2013), de que ela é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Então as experiências de S1, S2 e S3 são diferentes; S3 dedica sua produção à natureza, à praia, ao sol e na sequência a um alimento que parece ser o seu favorito. S1 explorou uma experiência que vivenciou com um amigo e S2 trouxe sua história de vida como surda.

Dessa forma a cena 10 como uma concretização do que foi estimulado na cena 09, os três sujeitos conseguiram realizar produções coerentes, a partir de seus conhecimentos prévios, assim percebemos a interdependência entre a leitura e a escrita, e os dois processos fundamentam o domínio no desempenho dos surdos na L2.

Cena 11 – “*O mundo é grande e cabe nesta janela...*”

Carlos Drummond

Objetivos: - estimular a leitura do mapa do mundo;

- discutir os conhecimentos que os sujeitos possuem sobre os países escolhidos;

- pesquisar na *internet* informações sobre os países escolhidos.

Quando os participantes chegaram, encontraram em cima da mesa o mapa do mundo, e S4 e S5 — que já possuíam o hábito de pesquisar a cultura de outros países — criaram uma expectativa positiva para a atividade a ser desenvolvida. Antes que M1 explicasse o que seria feito na cena, S5 se debruçou sobre o mapa:

Recorte 32:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5 – (aponta com o lápis a região do Oriente) S5 – POBRE POBRE	S5 – (aponta com o lápis a região do Oriente). S5 – Muito pobre.

S5 faz a **explicitação e a mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015), assim reafirma que os conhecimentos prévios se constituem como condição básica para que o ato de leitura ocorra com eficácia (KLEIMAN, 2016). S5 é questionado por M1:

Recorte 33:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – SINAL POBRE? S5 – NÃO (aponta com o lápis a região do Oriente) CASA (faz um gesto de casa bem pequenina) GOVERNO DIFERENTE ÍNDIA.	M1 – Sinal de pobreza? S5 – Não (aponta com o lápis a região do Oriente) as casas (faz um gesto de casa bem pequenina) e o governo da Índia é diferente.

Mesmo questionado, S5 demonstra que é **capaz de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015), usando o sinal POBRE para mostrar a situação de vida de uma região específica do mapa. M1 explica que cada participante deverá escolher um país. A partir das suas escolhas, deveriam escrever, nas cartelas disponíveis sobre a mesa, o que sabiam sobre os locais; caso não tivessem nenhum conhecimento sobre ele, o computador estava acessível para a pesquisa.

Recorte 34:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – EXEMPLO ESCOLHER (aponta para o Brasil) MEU BRASIL O QUE CONHECER BRASIL?	M1 – Exemplo: eu escolho (aponta para o Brasil). O que conhecemos sobre o Brasil?
M1 – TEM PRAIA?	M1 – Tem praia?
S1 – (acena a cabeça concordando)	S1 – (acena a cabeça concordando).
S5 – RECIFE	S5 – Recife.
M1 – BRASIL FRIO?	M1 – O Brasil é frio?
S1 – SUL	S5 – No Sul.
S5 – (pega o lápis e coloca na altura da linha do equador no mapa)	S5 – (pega o lápis e coloca na altura da linha do equador no mapa).
M1 – O QUE (expressão de indagação)	M1 – O quê?
S5 – (mostra a M1 os estados que são frios e os estados que são quentes)	S5 – (mostra a M1 os estados que são frios e os estados que são quentes).

Da mesma forma que no Recorte 33, S5 **explicita a mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015), mostrando a M1 os estados com calor e frio a partir da linha do equador, o que nos permite a reflexão de que S5 **identifica e recupera as informações implícitas no texto, realizando inferências** (BITTENCOURT, 2015) a partir de outros textos lidos.

S5 menciona que escolheu o Japão para preenchimento da cartela e, apesar de elencar seus conhecimentos prévios sobre o país, sente dificuldade na escrita de palavras específicas.

Recorte 35:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5 – JAPÃO JAPÃO MEU	S5 – O meu é o Japão.
M1 – (faz uma expressão de que não entendeu)	M1 – (faz uma expressão de que não entendeu).
S5 – LONGE FRIO (gesto vestindo uma roupa)	S5 – Muito longe e frio (gesto vestindo uma roupa).
S5 – (chama a atenção de M1 e aponta para a palavra que escreveu)	S5 – (chama a atenção de M1 e aponta para a palavra que escreveu).
M1 – Q-U-I-M-O-N-O	M1 – Quimono.
S5 – (faz um gesto de neve caindo) ESCREVER COMO?	S5 – (faz um gesto de neve caindo) Como escreve?
M1 – N-E-V-E	M1 – Neve.
S5 – (mostra a palavra que escreveu)	S5 – (mostra a palavra que escreveu).
M1 – E-N-V-E?	M1 – Enve?
S5 – (faz um gesto trocando as letras)	S5 – (faz um gesto trocando as letras).

M1 – N-E-V-E	M1 – Neve.
--------------	------------

São percebidas as dificuldades na escrita de palavras aparentemente simples; no entanto, nesse caso específico, elas não são de uso frequente, além de apresentarem uma semelhança por conta do uso repetido das letras, como na palavra *neve*, cuja troca aconteceu entre as letras da própria palavra.

S4 escolhe escrever sobre o país que sediará a próxima Copa, apesar de não ter nenhum conhecimento sobre ele.

Recorte 36:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S4 – PAÍS PAÍS ESCOLHER FUTEBOL PRÓXIMO COPA	S4 – Eu escolho o país da próxima Copa.
S5 – (aponta para um lado do mapa)	S5 – (aponta para um lado do mapa).
S4 – NÃO NÃO (aponta para o outro lado do mapa)	S4 – Não (aponta para o outro lado do mapa).
S5 – RÚSSIA	S5 – Rússia.
S4 – É	S4 – É.

S5 se propõe a ajudar S4, e ambos vão para o computador acessar *sites* de busca, em específico *sites* que tenham vídeos sobre o assunto, mesmo que esses vídeos não possuam interpretação em Libras ou legenda. O *site* acessado foi o *YouTube*. No campo de busca, digitaram o nome do país — Rússia — e, em seguida, apareceram vários *links* com vídeos mostrando questões políticas e militares do país. S4 demonstrou certa surpresa por não ter conhecimento sobre o assunto, e seu foco volta-se para a Copa e para os países que estarão na competição.

Recorte 37:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – FUTEBOL PRÓXIMO LÁ	M1 – Próxima Copa será lá.
S5 – PAÍS (faz um gesto de todos) LÁ ESPERAR DISPUTA FUTEBOL ACABAR GUERRA VOLTAR	S5 – Todos os países disputam a competição; quando acabar, a guerra volta.
S5 – JUNTO ESTADOS UNIDOS JAPÃO COREIA MUITO MUITO	S5 – Todos, Estados Unidos, Japão, Coreia, muitos países.
S4 – MUITO TODO LÁ	S4 – Todos estarão lá.

Depois da visualização dos vídeos, S5 **avalia criticamente o texto lido** (BITTENCOURT, 2015) — no caso, o vídeo a que assistiu, — mostrando que os países terão um pouco de paz durante a Copa, mas que, após a finalização da competição, as rivalidades políticas e econômicas retornarão. O uso dessa estratégia se alinha ao posicionamento de Koch (2011), quando defende que a leitura leva em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor.

S1 também participou dessa cena; no entanto, estava mais reservada e menos comunicativa do que de costume. Ela escolheu os Estados Unidos e preencheu sua cartela rapidamente, auxiliando S4 e S5 quando eles tinham alguma dúvida sobre um item lexical que não sabiam escrever. Também interagiu com M1, demonstrando **explicitar a mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015).

Recorte 38:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – (direcionada para S1) EU QUERER VIAJAR ITÁLIA S1 – MULHER BONITA MODELO M1 – TER	M1 – (direcionada para S1) Eu quero viajar para a Itália. S1 – Tem mulher bonita, modelos. M1 – Tem.

S1 diz querer conhecer a Disney, e S4 e S5 digitam nos *sites* de busca a palavra *Itália* e aparecem imagens de Veneza. S4 se direciona para M1.

Recorte 39:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S4 – CARRO TER-NÃO SÓ BARCO M1 – SÓ BARCO S1 – VOCÊ (gesto de afogamento – rindo) M1 – EU SABER NADAR S4 – (gesto de afogamento) AJUDAR	S4 – Não tem carro, só barco. M1 – Só barco. S1 – Você (gesto de afogamento – rindo) M1 – Eu sei nadar. S4 – (gesto de afogamento) Ajuda.

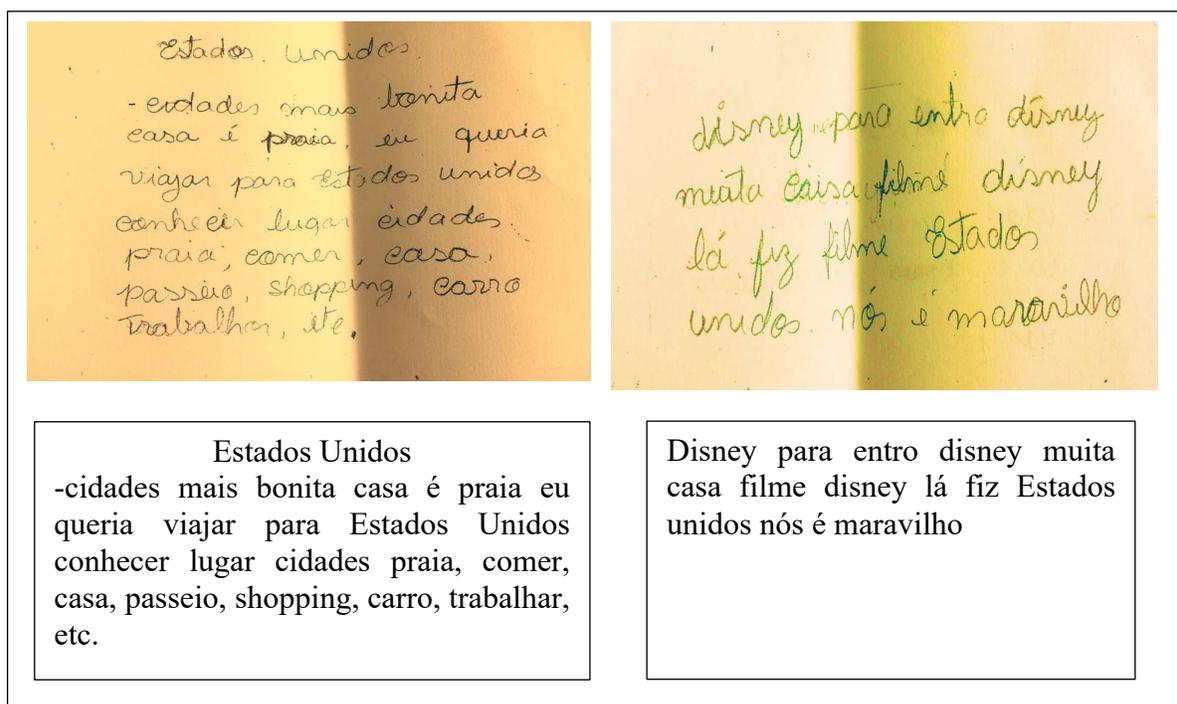
S4 e S5 **identificam e recuperam as informações implícitas no texto, realizando inferências** (BITTENCOURT, 2015), concluindo que M1 não saberia nadar e, portanto, teria dificuldade nesse país.

Apesar de na primeira etapa da cena não haver nenhum material escrito, os participantes realizaram a leitura da imagem — o mapa — e ativaram seus conhecimentos prévios, estabelecendo a interação autor, texto e leitor proposta por Koch (2011), além de

terem acesso ao computador para realizar as pesquisas. Os *sites* consultados não ofereceram material escrito e, sim, vídeos ou imagens, e os que foram acessados não tinham legenda, ou seja, os sujeitos fizeram a leitura a partir das imagens.

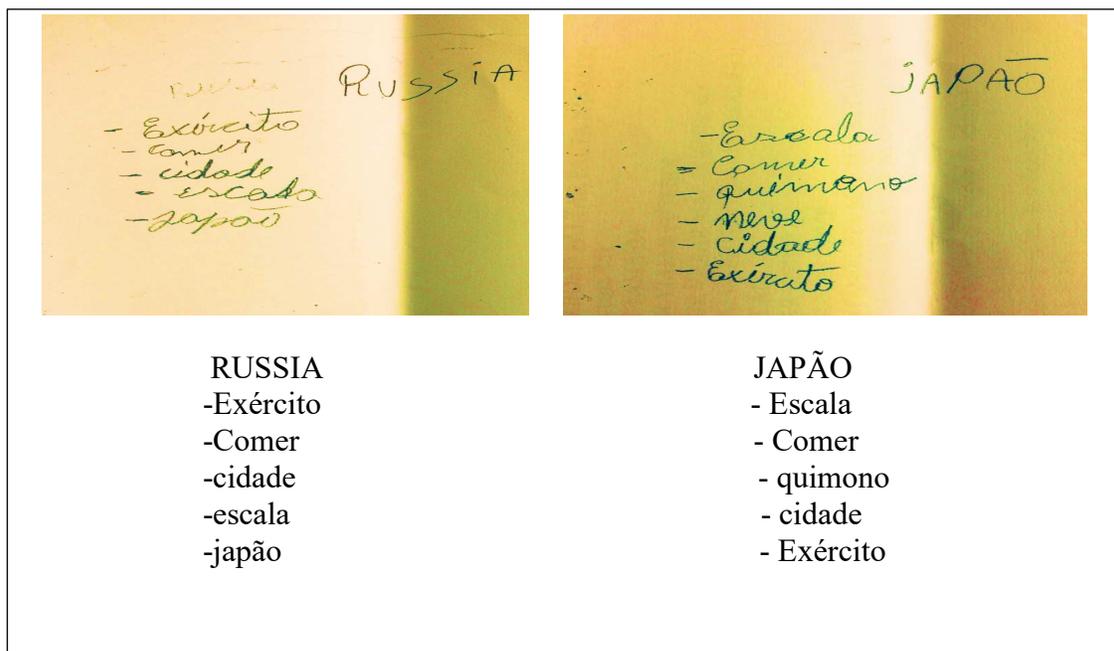
Como fazia parte da proposta escrever nas cartelas os conhecimentos prévios e os adquiridos sobre os países escolhidos, S1 escreveu sobre os Estados Unidos, trazendo a Disney como o local que deseja conhecer, por causa dos filmes a que assistiu:

FIGURA 08: texto escrito por S1



No texto, encontramos a presença de diferentes elementos gramaticais da língua portuguesa, o que reforça a importância da leitura e da familiarização com os textos escritos em língua portuguesa. Destaco, nesse recorte, a flexão do verbo *querer* no passado, elemento pouco comum na escrita de surdos, e, também, as pontuações, já que na Libras elas não existem, mas estão presentes na escrita da L2.

S4 e S5 fizeram seus textos topicalizados, o que dificulta uma análise mais aprofundada do nível da L2 escrita que ambos apresentam.

Figura 09: Textos escritos por S4 e S5, respectivamente

O texto de S4 apresenta os elementos do vídeo assistido, então o participante **identificou e recuperou as informações explícitas** (BITTENCOURT, 2015), apesar de trazer *Japão* e *Escada*, elementos presentes no texto de S5 e que não apresentam conexão com os outros itens elencados ou com o vídeo visto. Já S5 explora elementos específicos do país. Mesmo apresentando dificuldades na escrita das palavras, como verificado no Recorte 35, S5 expõe elementos pertinentes ao país escolhido.

Cena 12 – *“Quando a gente aperta o umbigo das crianças mortas, suas alminhas se espremem de riso lá no Céu.”*

Mario Quintana

Objetivos: - estimular a leitura da notícia;
- discutir os argumentos da história.

Quando os participantes chegaram ao GEPLIS, encontram uma folha de papel em cada cadeira; nela continha uma matéria escrita por uma jornalista (anexo V) sobre o assassinato que aconteceu em uma escola em Goiânia, notícia de repercussão nacional na semana.

Nesta cena S1, S2, S3 e S5 tinham conhecimento sobre a fatalidade, o que reafirma o nível de leitura dos sujeitos a partir dos diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade. Ao pegarem os textos S1, S2 e S5 realizam uma leitura silenciosa (UFMG, 2014) do texto; S2, além da leitura, copia em um papel algumas palavras e seus respectivos significados, pois pegou o texto e o dicionário que estavam disposta sobre a mesa, e S3 faz uma leitura sinalizada (SILVA, 2014) do texto.

Após a leitura, S1 que foi a primeira a acabar a leitura indaga.

Recorte 40:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- BULLYNG M1- O QUE? S3- B-U-L-L (olha no papel) M1- Y-N-G	S1- BULLYNG M1- O que é? S3- B-U-L-L (olha no papel) M1- Y-N-G

Ao término da leitura, S1 e S3 **são capazes de construir uma síntese coerente do texto** (BITTENCOURT, 2015) **lido e antecipam a ideia e o tema principal** (BITTENCOURT, 2015). E narram os principais fatos do texto lido, S1 descreve:

Recorte 41:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2 e S5 – (estão com o dicionário aberto vendo sinais aleatórios) M1- PESSOA MATAR (gesto atirando várias vezes) S1- MATAR QUATRO TRÊS (separa nos dedos) AMIGO M1- UM HOSPITAL DIFÍCIL S2- (continua a escrever as palavras em Português do dicionário em um papel)	S2 e S5 – (estão com o dicionário aberto vendo sinais aleatórios) M1- Matar pessoas (gesto atirando várias vezes) S1- Matou quatro, três (separa nos dedos) amigos M1- Um hospital difícil S2- (continua a escrever as palavras em Português do dicionário em um papel)

S2 e S5 estão de posse do dicionário, mas pesquisam palavras aleatórias e não relacionadas com o texto lido, enquanto S1 **identifica e recupera as informações explícitas** (BITTENCOURT, 2015), quando mostra que quatro pessoas morreram, e três eram amigos do atirador.

Em seguida M1 explica o gênero do texto informativo, mostrando que o texto contem várias informações sobre algum acontecimento e questiona os participantes sobre quem escreveu o texto.

Recorte 42:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- PESSOA ESCREVER TEXTO QUAL?	M1- Quem escreveu o texto?
S1- SECRETÁRIA	S1- Secretária
S3- AVISAR	S3- avisou
M1- NÃO PESSOA ESCREVER TEXTO (aponta para o texto)	M1- Não, quem foi a pessoa que escreveu o texto (aponta para o texto)
S2 e S3- AVISAR	S2 e S3- Avisou
S1- SECRETÁRIA	S1- Secretária
M1- NÃO (expressão forte)	M1- Não (expressão forte)
S1- HOMEM JOÃO	S1- O homem, João
M1- NÃO	M1- Não.

Claramente os sujeitos não sabem localizar no texto escrito quem é o seu autor, mesmo tendo a informação explícita na parte superior do texto. Esse dado nos permite a reflexão do pouco contato dos participantes com esse tipo de gênero e seu desconhecimento sobre os elementos contido no texto, dessa forma respondem a M1 com os personagens da história de forma aleatória, como verificado no recorte 42. Em seguida M1 explica quem escreveu o texto, mostrando, em diferentes gêneros como em livro, jornais e no texto informativo, o local onde normalmente identificamos o autor da obra.

Os sujeitos começaram a discutir sobre os argumentos do texto.

Recorte 43:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- ELE CONHECER POLÍCIA	S1- Ele conhecia a polícia.
M1- HOMEM PEGAR ARMA MULHER^BENÇÃO PORQUE MULHER^BENÇÃO TRABALHAR POLÍCIA	M1- O homem pegou a arma da mãe porque ela trabalha na polícia.
M1- TER ARMA	M1- Tem uma arma
S5- MATAR	S5- Matar
M1- (gesto escondendo a arma) IR CASA^ESTUDAR ATIRAR ATIRAR PESSOA	M1- (gesto escondendo a arma) Vai para a escola e atira nas pessoas.
S1- SECRETÁRIA CALMA CALMA PARAR	S1- A secretária pede calma, calma para parar.
M1- ATIRAR	M1- Atirou

S1 e S5 relacionam partes do texto para construir os sentidos (BITTENCOURT, 2015), apesar de S1 trazer mais informações do que S5, o objetivo da leitura foi cumprindo com os dois sujeitos. A partir dessa discussão, S2 relata que já sofreu *bullying* na escola.

Recorte 44:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2- EU JÁ BULLYNG M1- VOCÊ JÁ? S3- JÁ BULLYNG S2- MUITO FEIA (aponta para o cabelo gesto de cheio) TODO (direcionado para ela) BULLYNG SOFRER PARAR NADA DIRETOR EXPLICAR NADA MUDAR DIRETOR AVISAR PODER-NÃO SILENCIO S2- PODER-NÃO	S2- Eu já sofri <i>bullying</i> M1- Você já? S3- Já <i>bullying</i> . S2- Era muito feia (aponta para o cabelo gesto de cheio) todo (direcionado para ela) sofri <i>bullying</i> não parava, expliquei ao diretor e nada, mudou o diretor eu falei com ele e ele avisou que não podia S2- não podia.

S2 revela no grupo o tipo de *bullying* sofrido na escola, ou seja, a mesma **identifica e recupera as informações implícitas no texto, realizando inferências** (BITTENCOURT, 2015), outros sujeitos também referiram já ter sofrido *bullying* por motivos diferentes ao de S2. Ao lerem a terceira parte do texto que faz referência a escola, S1 questiona M1 sobre a palavra CRIME.

Recorte 45:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- C-R-I-M-E? M1- SABER-NÃO M1- (aponta a S2 para procurar no dicionário).	S1- Crime? M1- não sei. M1- (aponta a S2 para procurar no dicionário).

O mesmo já havia acontecido na cena 07, recorte 39, e na ocasião foi procurado no dicionário o sinal que faria referência à palavra, mas não foi encontrado, apesar da explicação do significado. S1 lembrou do dia e foi para o computador procurar o sinal e, depois de alguns minutos, chamou a atenção do grupo e fez o seguinte sinal: mão esquerda fechada e a mão direita aberta com movimento reto até encontrar a mão esquerda. Nesse momento S1 faz *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*.

S3 chama a atenção de M1 para um léxico que não conhece:

Recorte 46:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3- D-E-S-A-B-A-F-O-U M1- EXEMPLO ELA CONVERSAR EU SEGREDO PESSOA ATIRAR SEGREDO EU SENTIR SENTIR EU PODER-NÃO FALAR SILENCIO EU CONVERSAR VOCE ELA ATIRAR PESSOA EU FALAR VOCE SEGREDO ELA S3- ENTENDER S2- (continua escrevendo as palavras em português do dicionário)	S3- Desabafou M1- Por exemplo: Ela me fala um segredo que atirou em uma pessoa, eu sinto que não posso falar, eu vou conversar com você e digo que ela atirou naquela pessoa. S3- Entendi S2- (continua escrevendo as palavras em português do dicionário)

Apesar de S3 estar próxima de S2 que está com o dicionário aberto, S3 solicita a explicação de M1 para o léxico, pois como verbo está “conjugado”, a mesma não conseguiu entender o significado do verbo e por isso busca *a mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*, S5 está distante das discussões, e, como ele sempre é um participante ativo M1 chama a atenção dele para inseri-lo no diálogo.

Recorte 47:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5- SÓ TEXTO CHATO M1- LER CHATO NÃO IMPORTANTE S1- IMPORTANTE APRENDER	S5- Só texto chato M1- Ler não é chato, é importante. S1- É importante aprender.

S5 diz a M1 que o texto é chato e essa atitude nunca tinha acontecido nas cenas anteriores, pois o sujeito sempre questiona, argumenta, procura as informações através de vídeos no *youtube*, mas nessa cena o texto não possuía um vídeo como base para auxiliar no entendimento e a temática não é a favorita do participante que prefere ler questões sobre oriente médio, mapas, cultura oriental, dentre outras.

Recorte 48:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S5-FILME TER? M1- NÃO ACONTECER BRASIL SEMANA PASSADA FILME NÃO	S5- Tem filme? M1- Não, aconteceu no Brasil semana passada.

No recorte 48 percebemos o quanto é importante um material visual para o sujeito S5, apesar de demonstrar um bom nível de leitura, o mesmo se sente mais seguro

com o acesso de imagens e vídeos sobre a temática a ser trabalhada. Paralelo a esse fato S3 e S2 solicita a *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa* de outras palavras.

Recorte 49:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3- C-E-M-I-T-É-R-I-O M1- LUGAR PESSOA MORRER (gesto cavando e colocando no lugar) S2- A-C-H-A-R M1- ENCONTRAR S2- ENCONTRAR LÁPIS S2- EXEMPLO LAPIS PROCURAR ENCONTRAR	S3- Cemitério M1- Local de pessoas mortas (gesto cavando e colocando no lugar) S2- Achar M1- Encontrar S2- Encontrei o lápis S2- Por exemplo: procurei o lápis e encontrei.

É observado, no recorte 49, porque do sujeito S2 mais uma vez faz uso da estratégia *faz emprego do sinal em diferentes contextos*, com dois exemplos, assim percebemos que essa estratégia auxilia a participante na compreensão da leitura em L2, pois possibilita o entendimento do léxico em diferentes contextos. Após a leitura e discussão do texto, M1 fez algumas perguntas para verificar a compreensão leitora dos participantes.

Recorte 50:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- HOMEM ATIRAR ARMA QUEM? S2- MULHER^BENÇÃO M1- PRIMEIRO PESSOA HOMEM QUEM? S3- J-O-Ã-O M1- CERTO DOIS AMIGO M1- HOMEM ATIRAR FALAR ATIRAR PORQUE? S1- BULLYNG M1- FALAR O QUE? S1- FEDER S2- FEDER RIR M1-HOMEM ATIRAR ACABAR SUBSTITUIR ATIRAR PARAR PORQUE PARAR? S1- PORQUE (expressão de pensar) M1- ATIRAR PARAR PORQUE? S1- POR QUE PROFESSORA PEDIR PARAR PARAR	M1- O homem atirou com a arma de quem? S2- Mãe M1- Quem foi o primeiro? S3- João. M1- Certo, dois amigos. M1- O homem falou porque atirou? S1- <i>bulling</i> M1- Falou o quê? S1- Fedido S2- Fedido e sorrir M1- O homem atirou a bala acabou, ele substituiu e parou por quê? S1- Porque (expressão de pensar) M1- Por que parou de atirar? S1- Porque a professora pediu para parar.

Todos os participantes estavam com o texto em mãos, mas, quando M1 fazia a pergunta, cada sujeito queria ser o primeiro a responder, tornando esse momento uma competição entre eles; então eles respondiam e depois *faziam consultas ao texto para confirmar suas hipóteses*. E, apesar da consulta acontecer depois das respostas, todas elas estavam corretas e de acordo com as informações contidas no texto. A partir das respostas percebemos que houve a compreensão leitora para todos os sujeitos, pois, conforme Bakhtin (2003), a compreensão é o confronto com outros textos e um novo contexto, de forma a construir um contexto futuro, assim os sujeitos leram o texto, confrontaram com suas vivências e responderam de forma adequada as perguntas realizadas.

M1 fez perguntas que faziam referência ao início, meio e final do texto, e após todas as perguntas relacionadas ao texto, refez a pergunta que tinha feito inicialmente sobre o autor do texto.

Recorte 51:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- PARAR PROFESSORA MUDAR LUGAR QUAL? S1- BIBLIOTECA	M1- Parou porque a professora foi para qual lugar? S1- Biblioteca
M1- LUGAR BRASIL ACONTECER QUAL? S3- GOIAS S1- GOIAS	M1- Em que lugar do Brasil aconteceu? S3- Goiás S1- Goiás
M1- PESSOA ESCREVER TEXTO? S2- M-U-R-I-L-O P-A-U-L-A	M1- Quem escreveu o texto? S2- Murilo Paula.

S2 responde com segurança, sobre quem escreveu o texto, mostrando a atenção a explicação e o entendimento para a informação nova, que não era de conhecimento de nenhum dos participantes.

Ao final das perguntas M1 questiona sobre o que foi aprendido nessa cena.

Recorte 52:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1-APRENDER PALAVRA CONHECER-NÃO S1- CUIDAR FILHO S3- EVITAR PROVOCAR BULLYNG S3- CUIDAR VIGIAR JUNTO M1- CERTO BOM APRENDER S2- EVITAR BULLYNG	S1- Aprendi palavras que não conhecia S1- Cuidar do filho S3- Evitar/ provocar o <i>bulling</i> S3- Cuidar, vigiar estar junto M1- Certo, boa aprendizagem. S2- Evitar o <i>bulling</i>

M1- RESPIETAR

M1- Respeitar.

Os participantes referem seus aprendizados **relacionando partes do texto para construir os sentidos** (BITTENCOURT, 2015) e avalia criticamente o texto lido (BITTENCOURT, 2015). Dessa forma verificamos que o objetivo da leitura, foi alcançado pois foi construída a relação o autor, texto e leitor (KOCH, 2011).

A cena 12 apresenta o gênero texto informativo que traz um diálogo com questões da atualidade, assim todos os sujeitos fizeram a leitura do texto, e como já vem configurando-se nas outras cenas a presença da leitura silenciosa e sinalizada pelos mesmos sujeitos, S1, S2 e S5 a leitura silenciosa e S3 a sinalizada, que se permanece desde a primeira etapa, a 4.1 e assim podemos concluir que os surdos realizam tipos de leitura na L2. Além de termos nesse *corpus* sujeitos surdos que se utilizam das estratégias de leitura em língua portuguesa como L1 (BITTENCOURT, 2015), mas essa língua é a L2 desses participantes, ao mesmo passo que novas estratégias são identificadas como: ***busca a mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa, faz consultas ao texto para confirmar suas hipóteses e faz emprego do sinal em diferentes contextos.***

Cena 13 – *“Não há nada para escrever. Tudo o que você precisa fazer é se sentar em frente de sua máquina de escrever e sangrar...”*

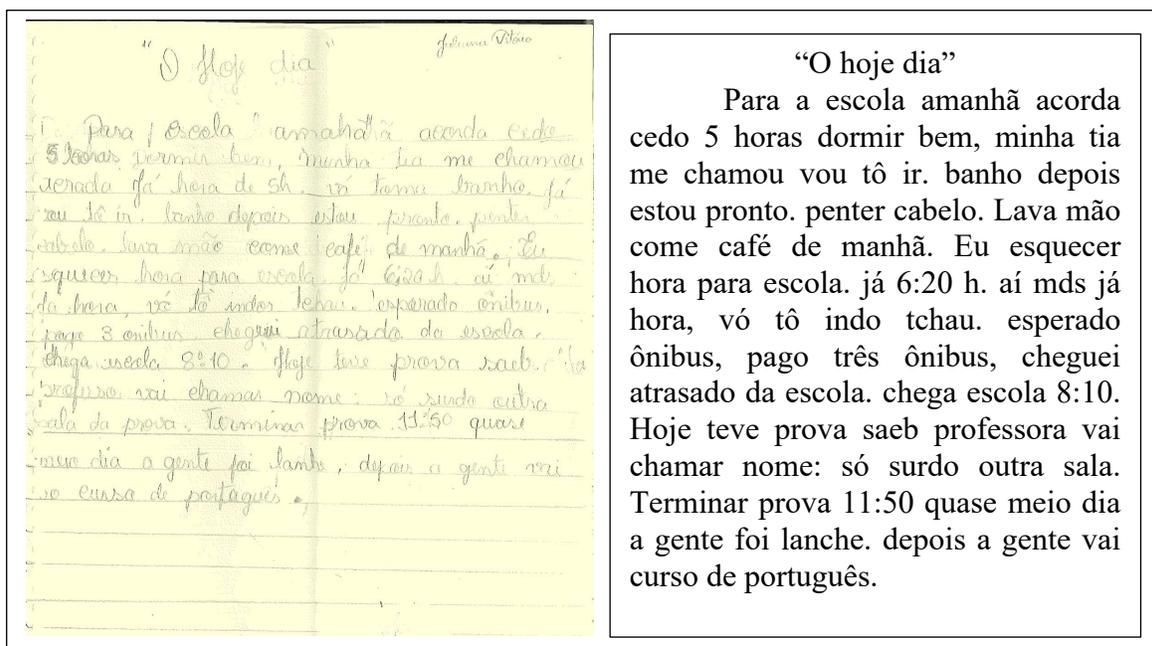
Ernest Hemingway

Objetivos: - estimular a leitura e a escrita;

- discutir os argumentos da história escrita.

Na cena 13 foi o momento dos participantes exercitarem a escrita, então foi proposto a todos, S1, S2, S3, S4 e S5 a escrita de algo que eles tivessem vivenciado. Então sobre a mesa estavam papel, lápis, canetas, borrachas, lápis de cor, enfim diferentes materiais que auxiliassem suas escritas.

S1 iniciou sua escrita, e M1 lhe indagou sobre o que escreveria, a mesma respondeu estar sem criatividade e por isso escreveria sobre seu dia a dia e a prova SAEB realizada no mesmo dia da cena 13.

Figura 10: Texto escrito por S1

"O hoje dia"

fulcrina Pêlo

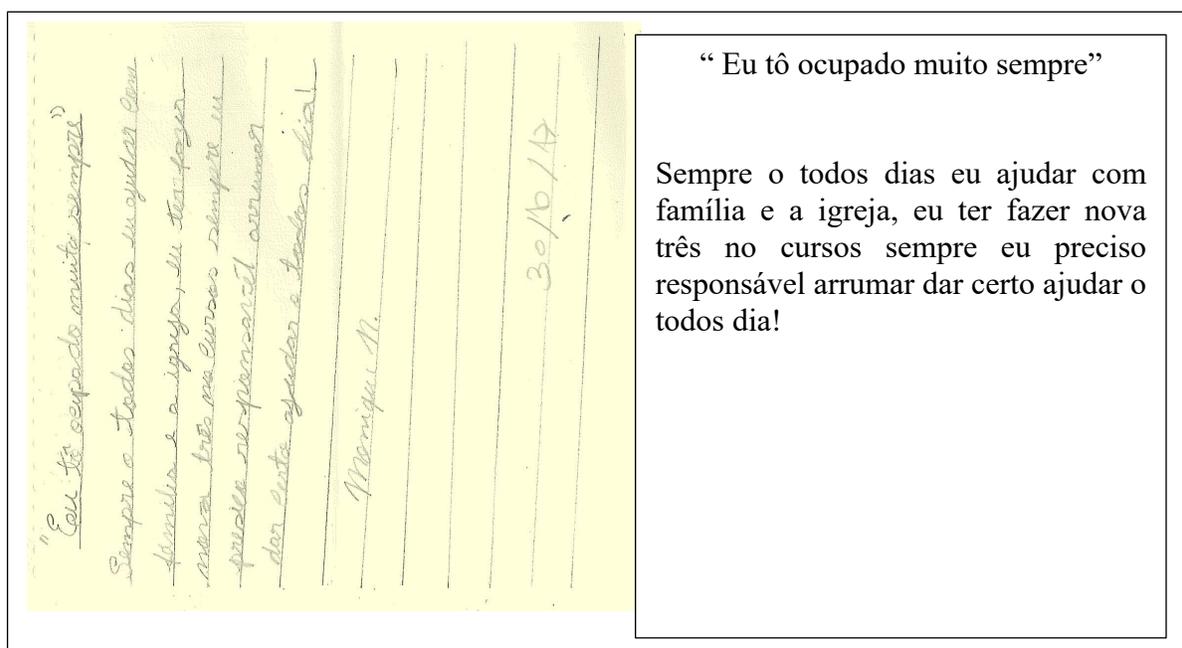
Para a escola amanhã acorda cedo 5 horas, dormir bem, minha tia me chamou acordada já hora de sh. vou tomar banho já vou tô ir. banho depois estou pronto. pinto cabelo. lava mão come café de manhã. Eu esquecer hora para escola já 6:20 h. aí mds já da hora, vou tô indo tchau. esperado ônibus, pago 3 ônibus. cheguei atrasado da escola. chega escola 8:10. hoje teve prova saeb. professora vai chamar nome: só surdo outra sala. Terminar prova 11:50 quase meio dia a gente foi lanche. depois a gente vai curso de português.

"O hoje dia"

Para a escola amanhã acorda cedo 5 horas dormir bem, minha tia me chamou vou tô ir. banho depois estou pronto. penter cabelo. Lava mão come café de manhã. Eu esquecer hora para escola. já 6:20 h. aí mds já hora, vó tô indo tchau. esperado ônibus, pago três ônibus, cheguei atrasado da escola. chega escola 8:10. Hoje teve prova saeb professora vai chamar nome: só surdo outra sala. Terminar prova 11:50 quase meio dia a gente foi lanche. depois a gente vai curso de português.

S1 é fiel à proposta inicial e realmente faz uma descrição sobre os eventos de rotina do seu dia como: tomar banho, tomar café e ir para a escola. Seu texto estabelece um acréscimo de informações gradativa, até chegar à descrição da escola, na qual teve algo que foge à rotina de aula: a prova do SAEB e, na finalização do texto, a ida ao GEPLIS que faz parte da rotina do sujeito. Assim como na cena 10, S1, apresenta uma leitura e escrita consolidada pela **mobilização dos conhecimentos prévios** (BITTENCOURT, 2015) para a escrita do seu texto, pois possibilita a ela a segurança ao escrever sobre o que conhece. Com relação à escrita, na L2, destaco a presença dos mesmos elementos identificados na cena 10, flexão verbal, pontuação, concordância e conectivos, o que insere S1 no nível de interlíngua II (BROCHADO, 2003).

Enquanto isso S2 pegou papel e lápis, mas não demonstrou interesse na atividade, apesar de concluí-la.

Figura 11: Texto escrito por S2

S2 também mantém a linha de escrever sobre o seu dia a dia, apresentando no texto de forma resumida as atividades que realiza; então, da mesma forma que S1, **mobiliza conhecimentos prévios** (BITTENCOURT, 2015) para escrever seu texto. Na cena 10, S2 também escreveu sobre o seu dia a dia, ou seja, já conhecia a temática e trouxe mais elementos no texto escrito, na cena anterior, do que na cena 13. S2 se mantém no nível II de interlíngua de Brochado (2003), apresentando um texto compreensível, no qual identificamos elementos gramaticais das duas línguas, a Libras e a língua portuguesa.

S3 acompanha a proposta das demais participantes e também escreve sobre o seu dia a dia.

S5 copiou o texto de um blog da internet, o que mostra sua insegurança na escrita espontânea e mesmo copiando do computador seu texto apresenta características da sua L1, como: a falta de artigo, acentuação e pontuação. Não foi possível identificar o nível de interlíngua do sujeito nessa produção, pois não foi uma escrita espontânea.

Assim, a cena treze se concretiza com as produções escritas de textos na L2, utilizando como estratégia a **mobilização dos conhecimentos prévios** (BITTENCOURT, 2015) por parte dos sujeitos S1, S2 e S3.

Cena 14 – *Digo o que penso, com esperança. Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende!*

Cora Coralina

Objetivos: - estimular a leitura do texto informativo *on-line*;
- discutir os argumentos do texto.

Quando os estudantes chegaram, encontraram as cadeiras em frente ao computador com a página do site pe360graus aberta; M1 questionou os participantes sobre se eles sabiam de alguma notícia evidente da semana, S1 e S3 disseram que não.

Então M1 abriu na reportagem e pediu que fizessem a leitura; S1 em uma leitura silenciosa e S3 em uma leitura sinalizada (com as mãos bem baixas, próximo das pernas).

Recorte 53:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- (no decorrer da leitura ela sinaliza alguns sinais aleatórios) TRÊS ANOS	S1- (no decorrer da leitura ela sinaliza alguns sinais aleatórios) Três anos
S1- BRASIL	S1- Brasil
S1- CONSEGUIR	S1- Conseguir
S1- MULHER GRÁVIDA	S1- Mulher grávida
S1- (no decorrer da leitura ela aponta a algumas vezes para a tela)	S1- (no decorrer da leitura ela aponta a algumas vezes para a tela)
S1- TRÊS MORRER	S1- Morreram três.

No decorrer da leitura S1, faz alguns sinais aleatórios que estão relacionados com seu entendimento do texto, *realiza o sinal para sistematizar a informação*, essa estratégia possibilita a compreensão do texto lido na L2.

Durante a leitura S3 mostra sua insatisfação com o acontecido.

Recorte 54:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S3- RECIFE (acham um vídeo que mostra com nitidez o acidente)	S3- Recife (acham um vídeo que mostra com nitidez o acidente)
S3- (faze uma expressão de assustados após ver o vídeo)	S3 - (faze uma expressão de assustados após ver o vídeo)
S3- DE NOVO	S3- De novo
S3- HOMEM BÊBADO	S3- O homem está bêbado.

S3 identifica que a tragédia aconteceu em Recife e procura algum recurso visual que mostre o acidente. Facilmente ela encontra e é **capaz de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015).

S1 também, de posse da mesma estratégia, é **capaz de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015), além de **identificar e recuperar as informações explícitas** (BITTENCOURT, 2015) como verificado no recorte 55.

Recorte 55:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- ESPERAR	S1- Esperar
S3- PRISÃO	S3- Prisão
S1- (faz o gesto mostrando os dois carros se chocando)	S1- (faz o gesto mostrando os dois carros se chocando)
S1- UM HOMEM^BÊNÇÃO UM MULHER^BÊNÇÃO 2 FILHOS UM MULHER GRÁVIDA	S1- Um pai, uma mãe, dois filhos e uma mulher grávida.
M1- ENTENDER O QUÊ?	M1- O que entenderam?

Quando M1 questiona sobre o entenderam S1 expõe sua opinião.

Recorte 56:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S1- DEPOIS CRESCER FAMÍLIA EXPLICAR SENTIR RAIVA HOMEM	S1- Depois que a família crescer e explicar vão sentir raiva do homem.
S1- LEMBRAR FOTO ENCONTRAR INTERNET	S1- Lembrar das fotos que encontrarem na internet.

No recorte 56, S1 traz a sua opinião baseada no texto lido e **identifica e recupera as informações implícitas no texto realizando inferências** (BITTENCOURT,

2015), referindo-se às dificuldades da família quando explicar o acontecimento em que a única filha sobreviveu.

Enquanto discutiam sobre a temática, S1 e S3 apresentam novos argumentos.

Recorte 57:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- TER LEI RESPEITAR NÃO S1- PESSOA BÊBADA NÃO VER COR (gesto do semáforo) S1- PORQUE (faz um gesto de pessoa quase caindo)	M1- Tem as leis, mas não respeitam. S1- A pessoa bêbada não vê a cor (gesto do semáforo) S1- Porque (faz um gesto de pessoa quase caindo)
M1- TER POLÍCIA VIGIAR RUA MAS NÃO DIA-TODO S3- ÀS VEZES	M1- Tem polícia para vigiar, mas não o dia todo S3- às vezes.

No recorte 57 tanto S1, quanto S3 apresentam novos argumentos, de certa forma os sujeitos acionam **seus conhecimentos prévios relativos ao tema** (BITTENCOURT, 2015) e conseguem **relacionam partes do texto para construir os sentidos** (BITTENCOURT, 2015), então, conforme Kato (1990), as estratégias fundamentais para o processo de compreensão da leitura.

Recorte 58:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- HOMEM CHEGAR POLÍCIA FALAR EU BEBER FAZER BESTEIRA DEPOIS JUNTO ADVOGADO MUDAR FALAR FALAR VICIADO DROGA S1- MUDAR S1- HOMEM PODER MENTIR? S1- ENGANAR POLÍCIA? M1- (faz uma expressão de infeliz) S1- FALAR MENTIR ENGANAR JUIZ	M1- O homem falou à polícia que estava bêbedo e fez besteira, depois, junto com o advogado, mudou e disse que era viciado em drogas S1- Mudou S1- O homem pode mentir? S1- Enganar a polícia? M1- (faz uma expressão de infeliz) S1- Falou mentira para o juiz.

Mesmo apresentando um nível satisfatório de leitura e estando inseridas socialmente, é difícil para os participantes entender algumas questões explícitas no texto, como a mudança do depoimento, a mentira e o sujeito estar solto, o que causa uma revolta para toda a sociedade. Essas pontuações realizadas por S1 e S3 vão além das estratégias de leitura tanto, para a L1 quanto para a L2.

Cena 15 – “Aqui de cima do telhado a lua prateava.”

Manoel de Barros

- Objetivos:** - estimular a leitura do gênero filme;
- discutir os argumentos da história do filme;
 - preencher a ficha de leitura.

A última cena, a quinze, só contou com a participação de S2, os outros sujeitos alegaram que tinham que estudar para as provas escolares e por isso faltaram ao encontro. Para essa cena foi planejado assistir a um filme, curta-metragem, e na sequência preencheriam a ficha de leitura sozinho; em caso de dúvidas poderia consultar M1.

“*La Luna*” foi o curta-metragem visto, que narra a história de um garotinho que vai trabalhar com seu pai e avô pela primeira vez, em um velho bote, avançando em direção ao mar e sem terra à vista. No entanto, ao chegar ao local, o garotinho fica surpreso com a peculiaridade do trabalho da família. O curta contém poucas falas orais, não tinha legenda, nem interpretação simultânea. No momento em que assistia, S2 realizava alguns sinais que faziam referência a sua compreensão sobre a história, como (LUA – VARRER – HOMEM).

Nessa cena foi percebida por M1 uma indisposição e cansaço por parte de S2, fazendo com que a mesma apresentasse dificuldades não esperada para o preenchimento da ficha de leitura; mesmo assim a atividade foi realizada. Inicialmente, M1 perguntou o que S2 entendeu sobre o filme.

Recorte 59:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- ENTENDER? S2- (aponta para tela da televisão) LONGE LUA (faz o gesto de uma bola) FAZER APROVEITA NOITE VARRER (repete o sinal – só para o lado esquerdo) - (aponta para tela da televisão) COMO VARRER LUA (faz o sinal no formato que a lua aparece no vídeo) S2- PARECER PARECER	M1- Entendeu? S2- (aponta para tela da televisão) A lua está longe (faz o gesto de uma bola) e aproveita a noite para varrer (repete o sinal – só para o lado esquerdo) - (aponta para tela da televisão) varrendo a lua ficar (faz o sinal no formato que a lua aparece no vídeo) S2- Parece.

A partir da descrição percebemos que S2 compreendeu aquilo a que assistiu de forma satisfatória, ou seja, **foi capaz de construir uma síntese coerente do texto lido**

(BITTENCOURT, 2015) e faz a **leitura com velocidade e fluência adequada** (BITTENCOURT, 2015), pois o filme é visto uma única vez. Em seguida a ficha de leitura é entregue constando cinco perguntas sobre a temática do curta-metragem.

Figura 09: Texto escrito por S2

<p style="text-align: center;">FICHA DE LEITURA</p> <p>1. O vídeo trata sobre que assunto? <i>La Luna - lua</i></p> <p>2. Quem são os personagens do filme? <i>velhos e jovem nova</i></p> <p>3. Para onde o menino foi? <i>estrela</i></p> <p>4. O que tinha no lugar para onde o menino foi? <i>estrela brilhando ouro</i></p> <p>5. O que a gente aprende com o vídeo? <i>avó ensina ajudar arrumar estrela e lua ouro menino e velho</i></p> <p><i>Nome: Munguê Nascimento da Costa</i> <i>Série: 9:0</i> <i>Idade: 10</i> <i>Data: 21/06/1999</i> <i>Sub: Idioma, língua, música e (música) (cirurgia ou pediatria)</i> <i>Coz gosto: Biscoito e carne molhada, feijão, pimenta,</i></p>	<p>1. O vídeo trata sobre qual assunto? La Luna – lua</p> <p>2. Quem são os personagens do filme? Velhos e jovem nova</p> <p>3. Para onde o menino foi? estrela</p> <p>4. o que tinha no lugar para onde o menino foi? estrela brilhar ouro</p> <p>5. o que a gente aprende com o vídeo? Avó ensino ajudar arrumar estrela e lua ouro menino e velho</p>
---	--

S2 realizou a atividade, quando viu as perguntas da ficha, iniciou as consultas dos itens lexicais.

Recorte 60:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
<p>S2 – T-R-A-T-AR (aponta para o texto direcionando para M1)</p> <p>M1 – EXEMPLO FALAR O QUE OU ASSUNTO (aponta para tela da televisão)?</p> <p>S2- (aponta para tela da televisão)?</p> <p>M1- (acena com a cabeça positivamente)</p> <p>S2- L-A L-U-N-A (o título está na tela do computador)</p>	<p>S2 – Tratar (aponta para o texto direcionando para M1)</p> <p>M1 – Por exemplo: fala sobre o que ou qual o assunto (aponta para tela da televisão)?</p> <p>S2- (aponta para tela da televisão)?</p> <p>M1- (acena com a cabeça positivamente)</p> <p>S2- L-A L-U-N-A (o título está na tela do computador)</p>

S2 demonstra não conhecer o item lexical (TRATAR), mas após estratégia utilizada por M1, **mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa**, S2 responde à pergunta com segurança. Dessa forma percebemos que a medição como processo de

intervenção de um elemento intermediário numa relação (VYGOTSKY, 1984) se caracteriza como fundamental para a compreensão leitora do sujeito. A mesma estratégia, *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*, foi utilizada nas outras quatro perguntas e, assim que a tradução acontecia, S2 respondia as perguntas.

Como observado por M1, a indisposição de S2 foi identificada no momento do preenchimento da ficha de leitura, pois de forma constante solicitava a *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa* para auxiliar na compreensão da leitura, o que não foi percebido nas demais cenas. E foi algo inesperado pelo fato de que, antes do preenchimento da ficha, M1 conversou com S2 sobre o curta-metragem visto e a mesma demonstrou ter compreendido a história.

A partir das quinze cenas descritas, visualizamos a leitura em L2 por surdos realizadas a partir diferentes tipos: silenciosa, sinalizada e usando a datilologia. Com relação às estratégias, presumimos o emprego de diferentes práticas de leituras, o que fortalece e diversifica o contato dos surdos com texto escrito, imagéticos e suas próprias produções na L2. Dentro desse contexto, foi possível a identificação de algumas estratégias de leitura como primeira língua expostas por Bittencourt (2015) e o surgimento de novas estratégias que foram frequentes durante todo o processo e podem ser entendidas como estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura em língua portuguesa como L2.

4.4 (Re)construindo a leitura: momento de consolidação

Um passo depois de outro passo... é quase como andar.
José Morais

A frase de Morais (2015) nos proporciona condições para refletir sobre a leitura como um processo contínuo; seremos leitores por toda a vida, e essa habilidade sofrerá modificações a partir das experiências vivenciadas por cada sujeito.

O processo de intervenção explanado no item 4.3, “No caminho da leitura: ressignificando o processo de leitura em língua portuguesa como L2”, trazendo a fundamentação da perspectiva sociointeracionista ancorada em Vygotsky (1984) e Bakhtin/Volochinov (1929/2006), apresenta em seu bojo uma proposta de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos, visando à ampliação dessa habilidade.

À vista disso, cada cena envolveu um planejamento prévio apoiado em atividades que consideraram as duas línguas envolvidas no processo de leitura na L2 por surdos, a Libras e a língua portuguesa, além de estratégias para a compreensão e produção textual (GERALDI, 1996). As estratégias utilizadas durante toda a fase 4.3 foram divididas em três momentos: antes, durante e depois da leitura, culminando, portanto, no desenvolvimento gradativo da compreensão textual.

Sendo assim, a partir dos dados expostos anteriormente, identificamos as principais estratégias de compreensão leitora, propostas por Bittencourt (2015), utilizadas pelos surdos durante a leitura/escrita dos textos, sendo elas:

- a) Explicitar a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, ao suporte e ao tema;**
- b) Antecipar o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais e elementos como epígrafes ou resenha;**
- c) Antecipar o conteúdo a partir da formatação do gênero textual (disposição em colunas, uso de subtítulos, etc.);**
- d) Ler com velocidade e fluência adequadas;**
- e) Procurar esclarecer palavras através da releitura do trecho ou da consulta ao dicionário;**

f) Buscar informações complementares em outros textos para ampliar sua compreensão;

g) Ser capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; relacionar partes do texto para construir os sentidos;

h) Identificar e recuperar as informações implícitas no texto, realizando inferências;

i) Avaliar criticamente o texto lido; e, identificar e recuperar as informações explícitas.

As estratégias identificadas nessa pesquisa, durante a intervenção, foram distribuídas em momentos diversos, a saber: antes, durante e depois da leitura tais quais aquelas apontadas pela autora, Bittencourt (2015). Essas estratégias possibilitaram melhorias para a leitura em língua portuguesa como primeira língua, L1, em um contexto bilíngue.

Segundo a autora (2015) citada acima, é possível concluir que os estudantes chegam ao final do Ensino Médio com compreensão da língua portuguesa, fazendo uso dessas estratégias de leitura, embora essa conclusão não se aplique, integralmente, aos surdos uma vez que eles empregam, na maioria das situações, a Libras como língua mediadora.

A partir desse contexto, identificamos que, além das sugeridas por Bittencourt (2015), novas estratégias que foram utilizadas pelos sujeitos durante a pesquisa e serão descritas a seguir: *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa; emprego do sinal em diferentes contextos; explicações gramaticais durante a leitura; e consulta ao texto para confirmar as hipóteses*. Assim elas são reconhecidas como estratégias de leitura na língua portuguesa como L2 para os surdos.

Durante o processo intervenção, etapa 4.3, encontramos algumas dificuldades, que vão além das estratégias, como: a falta de domínio de léxicos específicos relacionados com o tema, e a semelhança da grafia de palavras escritas no português. Esses dificultadores estão relacionados com o processo de aprendizagem de leitura e escrita dos surdos durante sua vida escolar, o que reforça a importância da implementação de uma educação bilíngue para os surdos e do investimento na formação dos profissionais que atuam nesse setor.

Mesmo assim, cumprindo com a metodologia proposta pela pesquisa, partimos para a fase final, “(Re)construindo a leitura: momento de consolidação”, utilizando o mesmo protocolo da fase 4.1 e seguindo os mesmos procedimentos. É importante destacar que, apesar de utilizarmos o mesmo protocolo, os textos escolhidos foram distintos da etapa 4.1. Eles são mais extensos, com maior número de informações e maior nível de complexidade. Os participantes escolhiam o texto, tiravam dúvidas e respondiam perguntas relacionados com o que foi lido.

Os textos disponibilizados foram “Os hábitos alimentares do brasileiro” e “Proteção aos pandas gigantes” (anexo VI). Os dados obtidos na reavaliação da leitura em língua portuguesa estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 07: Reavaliação da leitura

Sujeitos	Sexo	Idade	Leitura	Compreensão leitora	Dados adicionais
S1	Fem	17 anos	Leitura silenciosa	Do total de 7 perguntas, respondeu 4 em coerência com o texto. As outras 3 respostas não estavam incorretas, mas foram respondidas a partir do seu conhecimento de mundo.	No ato da leitura, não fez nenhuma pergunta e, quando fomos para a segunda etapa, não fez nenhuma consulta ao texto e comentou inicialmente que o assunto era o mesmo da prova (na escola).
S2	Fem	18 anos	Leitura silenciosa	Do total de 7 perguntas, respondeu 5 em coerência com o texto. As outras 2 não estavam incorretas, mas foram respondidas a partir do conhecimento de mundo.	No ato da leitura, não fez nenhuma pergunta e, quando fomos para a segunda etapa, fazia consultas ao texto, mas respondia às perguntas a partir da leitura anterior.
S3	Fem	17 anos	Leitura sinalizada	Do total de 9 perguntas, respondeu 5 em coerência com o texto. Disse não saber a resposta a 2 perguntas e às outras 2 respondeu a partir do seu conhecimento de mundo.	Fez uma leitura sinalizada do texto acompanhando as linhas com o dedo. Na segunda etapa, não fez nenhuma consulta ao texto.
S4	Masc	17 anos	Leitura usando a datilologia	Do total de 9 perguntas, nenhuma foi respondida em coerência com o texto. 7 estavam de acordo com o seu conhecimento de mundo e 2 estavam erradas.	No primeiro momento, apresentou muitas dúvidas na leitura das palavras e levou o triplo do tempo para realizar a leitura (texto com 239 palavras). Apresentou dificuldade de compreensão na segunda etapa, pedindo para se repetirem as duas primeiras perguntas.

S5	Masc	18 anos	Leitura silenciosa	Do total de 7 perguntas, respondeu 5 em coerência com o texto. As outras 2 foram respondidas a partir do seu conhecimento de mundo.	No primeiro momento, fez a leitura silenciosamente e depois perguntou o significado da palavra <i>hábito</i> . Na segunda etapa, de compreensão leitora, também não pediu ajuda nem consultou o texto.
----	------	---------	--------------------	---	--

Fonte: A autora (2019)

A partir da exposição dos dados, percebemos que os sujeitos mantiveram o tipo de leitura da etapa 4.1. Os sujeitos S1, S2 e S5 realizaram a leitura silenciosa (UFMG, 2014), enquanto S3 repetiu a leitura sinalizada (SILVA, 2014), e S4, a leitura usando a datilologia.

Dessa forma, os dados no quadro 07 nos possibilitam a conclusão de que a maioria dos sujeitos atingiram os objetivos das leituras propostas, pois, dentro da visão sociointeracionista, os participantes dialogicamente construíram a relação entre o autor, o texto e o leitor (KOCH, 2011).

A participante S1 escolheu o texto “Os hábitos alimentares do brasileiro”. Demonstrou um conhecimento de mundo considerável e certa independência na leitura. Inicialmente, ao ver a imagem de referência do texto, **S1 antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais** e, também, **recupera as informações implícitas no texto, realizando inferências** (Bittencourt, 2015), pois, a estudante mencionou que já tinha visto o assunto na escola, ou seja, ela relacionou a temática aos conhecimentos adquiridos anteriormente. Apesar do entendimento sobre o assunto, da totalidade das sete (7) perguntas realizadas, três (3) foram respondidas a partir do conhecimento possuído, quando, mais uma vez, S1 faz uso da estratégia que **explicita a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, ao suporte e ao tema** (BITTENCOURT, 2015), para responder as perguntas, e não propriamente pelas informações explícitas no texto. As outras quatro (4) perguntas foram respondidas corretamente, afirmando sua **capacidade de construção de uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015).

O sujeito S2 escolheu o mesmo texto que S1, e manteve as características da avaliação inicial, realizando uma leitura silenciosa. Na segunda etapa, no entanto, para assegurar que suas respostas estavam corretas, a participante fez uso, mais de uma vez, da estratégia de **consultar o texto para confirmar suas hipóteses**. Duas (2) das perguntas

foram respondidas a partir da **mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, ao suporte e ao tema** (BITTENCOURT, 2015). Este sujeito respondeu cinco (5) delas corretamente com o texto, mostrando sua **capacidade de construção de uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015).

S3 também manteve o mesmo padrão de leitura da primeira avaliação, etapa 4.1, realizando a leitura sinalizada, fazendo a escolha pelo texto “Proteção aos pandas gigantes”. Quando pegou a cartela, analisou bem a imagem, **antecipando o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais** (Bittencourt, 2015), mostrando que tinha algum conhecimento sobre a temática. Das nove (9) perguntas realizadas, cinco (5) foram respondidas corretamente, sendo **capaz de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015), duas (2) foram respondidas a partir dos seus conhecimentos prévios, justificado pelas estratégia utilizadas antes da leitura e duas (2) não foram respondidas – S3 indicou não saber a resposta.

S4 só realiza a leitura usando a datilologia, fato evidenciado tanto na etapa 4.1 como na 4.3. Concluimos que, nesse tipo de leitura, o sujeito precisa de mais tempo para finalizar e da ajuda do mediador para que compreenda o significado das palavras soletradas em Libras, ou seja, a datilologia das palavras, que por si só não garante a compreensão do seu significado, o que podemos evidenciar no alto índice de erros do sujeito S4. O participante fez a escolha pelo texto “Proteção aos pandas gigantes”, explorando bem a imagem, **antecipando o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais** (BITTENCOURT, 2015).

Na sequência, realizou a leitura do texto utilizando a datilologia, e, na etapa para responder as nove (9) perguntas realizadas, sete (7) foram respondidas a partir do seu conhecimento prévio, e não de acordo com as informações dispostas no texto, e duas (2) não foram respondidas – indicou não saber responder. É importante evidenciar que o sujeito cursa duas séries anteriores aos demais participantes, ou seja, sétima série e, durante todo o processo, demonstrou insegurança com relação à leitura em língua portuguesa.

Na reavaliação, o participante S5 manteve durante todo o processo a leitura silenciosa do texto escolhido “Os hábitos alimentares do brasileiro”. No primeiro momento, explorou a imagem que antecedia o texto, **antecipando o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais** (BITTENCOURT, 2015) e, após a leitura, solicitou, mais de

uma vez, a *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*, feita pelo pesquisador. Das sete (7) perguntas realizadas, cinco (5) foram respondidas corretamente, sendo **capaz de construir uma síntese coerente do texto lido** (BITTENCOURT, 2015), e duas (2) respondidas a partir dos seus conhecimentos prévios.

Portanto, comparando o momento inicial da pesquisa, etapa 4.1, ”Construção da leitura”, e a 4.4, “(Re)construindo a leitura: momento de consolidação”, temos os seguintes dados:

Quadro 08: Quadro comparativo das avaliações da leitura

Sujeitos	Avaliação inicial	Reavaliação
S1	<ul style="list-style-type: none"> • leitura silenciosa; • cinco (5) acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; • <i>consulta o texto para confirmar suas hipóteses;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • leitura silenciosa; • quatro (4) acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; • três (3) perguntas respondidas a partir dos conhecimentos prévios;
S2	<ul style="list-style-type: none"> • leitura silenciosa; • cinco (5) acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; • <i>consulta o texto para confirmar suas hipóteses;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • leitura silenciosa; • cinco (5) acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; • duas (2) perguntas respondidas a partir dos conhecimentos prévios; • <i>consulta o texto para confirmar suas hipóteses;</i>
S3	<ul style="list-style-type: none"> • leitura sinalizada; • cinco (5) acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; 	<ul style="list-style-type: none"> • leitura sinalizada; • cinco (5) acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; • duas (2) perguntas respondidas a partir dos conhecimentos prévios; • duas (2) perguntas não soube responder; • antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais;
S4	<ul style="list-style-type: none"> • leitura usando a datilologia; • três (3) acertos; • <i>mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • leitura usando a datilologia; • duas (2) perguntas não soube responder; • sete (7) perguntas respondidas a partir dos conhecimentos prévios – não estando coerente

		com o texto; <ul style="list-style-type: none"> • antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais;
S5	<ul style="list-style-type: none"> • leitura silenciosa; • quatro acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> • leitura silenciosa; • sete (7) acertos - é capaz de construir uma síntese coerente do texto lido; • duas (2) perguntas respondidas a partir dos conhecimentos prévios; • antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais; • <i>mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa.</i>

Portanto, a partir da comparação evidenciada no Quadro 08, os participantes mostram evolução com relação à exploração dos elementos não textuais (antes de iniciar suas leituras). Utilizam estratégias diferentes da primeira avaliação e se apoiam nos seus conhecimentos prévios para responder as perguntas, o que nos mostra uma ampliação dos conhecimentos de mundo vivenciados na proposta de leitura, etapa 4.3.

Finalizando nossos comentários a respeito do desempenho dos sujeitos antes, durante e após a intervenção, apresentamos o Quadro 09, que sintetiza os dados com relação às estratégias utilizadas.

Quadro 09: Estratégias de leitura na língua portuguesa como L2

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<p>1.Explicita a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, ao suporte e ao tema.</p> <p>2.Antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais e elementos como epígrafes ou resenhas</p> <p>3.Antecipa o conteúdo a partir da formatação do gênero (disposição em colunas, uso de subtítulos, etc.)</p> <p>4.Identifica os objetivos da leitura (ler para aprender, para se informar, para deleite etc.)?</p>	<p>5. Lê com velocidade e fluência adequada?</p> <p>6. Procura esclarecer palavras através da releitura do trecho ou da consulta ao dicionário;</p> <p>7. Busca informações complementares em outros textos para ampliar sua compreensão;</p> <p>8.Busca a mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa;</p> <p>9.Faz emprego do sinal em diferentes contextos;</p> <p>10. Busca explicações gramaticais durante a leitura.</p>	<p>11.É capaz de construir uma síntese coerente do texto lido;</p> <p>12.Relaciona partes do texto para construir os sentidos;</p> <p>13.Identifica e recupera as informações implícitas no texto, realizando inferências;</p> <p>14.Avalia criticamente o texto lido;</p> <p>15Identifica e recupera as informações explícitas;</p> <p>16.Faz consultas ao texto para confirmar suas hipóteses.</p>

As estratégias com fonte padrão (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14 e 15) são as mesmas elencadas para a leitura na língua portuguesa como L1, conforme Bittencourt (2015), enquanto aquelas com fonte itálico (8, 9, 10 e 16) foram as estratégias identificadas durante o processo de (re) construção da leitura da língua portuguesa como L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade de relações sociais, e a leitura faz parte delas. Assim, como propõe Vygotsky (1984), o sujeito nasce em um mundo socialmente determinado, no qual é compartilhado o modo de viver, de pensar e de agir. Adicionada a essa partilha, temos a linguagem, que constitui a comunidade, e é através dela que os sujeitos estarão socialmente organizados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006).

O foco desta pesquisa é a comunidade surda que utiliza como meio de comunicação a Libras, língua que adquire naturalmente e que lhe proporciona uma melhor compreensão do mundo. Por estarem inseridos em uma sociedade que faz uso de uma língua distinta da sua, a língua portuguesa configura-se como a segunda língua dos surdos brasileiros.

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do Ensino Fundamental, tendo em vista a melhoria do seu desempenho nessa língua. Assim, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: (1) verificar o desempenho na leitura em língua portuguesa dos surdos participantes do GEPLIS no início e no final da intervenção; (2) apresentar a execução de uma proposta de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental (anos finais) através de atividades que ampliem suas capacidades leitoras; (3) identificar estratégias de leitura em língua portuguesa bem-sucedidas, a partir das experiências vivenciadas no GEPLIS.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa foi dividida em quatro etapas: a etapa 4.1, “Construção da leitura”, e a 4.2, “Na ponta dos dedos”, trataram da análise do nível da língua portuguesa e da Língua de Sinais dos sujeitos, respectivamente. Na etapa 4.3, “No caminho da leitura: ressignificando o processo de leitura em língua portuguesa como L2”, processo de intervenção, e, na 4.4, “(Re)construindo a leitura: momento de consolidação”, etapa de reavaliação.

Assim, a verificação da melhoria do desempenho da leitura em língua portuguesa pelos sujeitos surdos foi possível através das etapas 4.1, 4.2 e 4.4, nas quais identificamos três (3) tipos de leitura: silenciosa, sinalizada e usando a datilologia, que se mantiveram durante toda a pesquisa. As duas primeiras formas de leitura possibilitam a

compreensão dos textos lidos em língua portuguesa, enquanto a leitura usando a datilologia, realizada apenas pelo sujeito S4, não assegura o entendimento do texto lido na L2, resultando em uma leitura fragmentada e comprometendo a sua compreensão.

Além dos diferentes tipos de leitura, os sujeitos fizeram uso de estratégias para ler os textos em língua portuguesa, como: *consulta o texto para confirmar suas hipóteses* e a *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa*. Tais estratégias foram identificadas na fase 4.1, o que nos despertou o interesse, pois, através delas, poderíamos verificar se as mesmas permaneciam nos momentos de leitura durante toda a pesquisa.

Comparando os resultados das fases de avaliação e reavaliação, ressaltando que nesta última fase, de acordo com o protocolo da orientação do instrumento utilizado, foram trabalhados textos com um grau de complexidade maior na fase 4.4. Observamos que os participantes ampliaram suas habilidades de leitura, pois exploraram os elementos que serviram de suporte ao texto (imagens, títulos, filmes...), repetiram o uso das estratégias utilizadas na avaliação, etapa 4.1, e transitaram por outra, como: **a antecipação ao tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais** (BITTENCOURT, 2015).

É importante destacar que os dados obtidos foram possíveis porque as três etapas citadas, até o momento, avaliação da leitura, avaliação da Libras e reavaliação, tiveram como língua mediadora, a Libras. Assim, a defesa do bilinguismo é fundamental e necessária para o aprofundamento das práticas de leitura em sala de aula. Além disso, foram vivenciadas inúmeras atividades para motivar e criar habilidades nos sujeitos, como o emprego de vídeos, mapas, teatro para representação de textos, visitas à biblioteca, manuseio de dicionários, leitura de jornais no computador e impressos, e principalmente comentários e análises de assuntos atuais, dentre outros (apêndice I).

O segundo objetivo específico foi alcançado através da etapa 4.3, “No caminho da leitura: ressignificando o processo de leitura em língua portuguesa como L2”. A proposta foi organizada em quinze (15) encontros e constou de atividades com diferentes tipos de gêneros textuais (apêndice I). Destacamos que, no decorrer do planejamento, as leituras selecionadas variaram quanto ao gênero e, também, em sua complexidade, exigindo dos sujeitos uma maior participação e uma estimulação no uso das estratégias de leitura visando a melhoria no desempenho da L2.

Na proposta de leitura vivenciada na etapa 4.3 foi possível atingirmos o terceiro objetivo específico da pesquisa, pois identificamos as estratégias utilizadas pelos surdos antes, durante e depois do processo de leitura em língua portuguesa como L2, que foram condensadas no quadro 09 apresentado no item 4.4, “(Re)construindo a leitura: momento de consolidação”, dentre todas as estratégias encontradas, destaco o “*emprego do sinal em diferentes contextos*” como fundamental para a ampliação dos conhecimentos de mundo e do capital linguístico, na Libras e na língua portuguesa, pois os sujeitos empregam o léxicos em contextos diferentes, de forma ter a consciência do seu significado e como aplicado em diferentes situações.

Assim, durante as práticas de leitura os sujeitos transitam por duas línguas constantemente, mesmo que inicialmente partam da relação sinal-palavra, a construção dos significados avança e as estratégias surgem como possibilidade para a construção de sentidos. O uso das estratégias auxilia na compreensão leitora do texto, independentemente de estar escrito ou apresentado de forma imagética. A partir da concepção sociointeracionista, os participantes de forma ativa constroem o sentido do texto, estabelecendo a relação autor, texto e leitor (KOCH, 2011; BAKHTIN/VOLOVHINOV, 1929/2006; GERALDI, 1996).

O quadro 09 sintetiza todas as estratégias utilizadas durante a etapa 4.3, e é importante destacar que as estratégias 8, 9 10 e 16 foram essenciais para a compreensão leitora na L2 e, também, para a ampliação do capital linguístico dos sujeitos, nas duas línguas, tanto na Libras, quanto na língua portuguesa.

Durante o processo de intervenção, etapa 4.3, percebemos algumas dificuldades por parte dos surdos no ato da leitura, tais como: as palavras escritas em português que apresentam uma semelhança em sua grafia, léxicos em português que podem ter mais de um sentido na Libras e falta de prática de escrita em língua portuguesa foram os principais aspectos dificultadores identificados. Os itens elencados poderiam comprometer a compreensão leitora dos participantes, muito embora, quando diante das dificuldades os sujeitos acionavam as estratégias que lhes possibilitaria o entendimento do texto.

Nesse sentido, os sujeitos S1, S2, S3 e S5 mostraram avanços na compreensão da leitura, pois as mudanças frente a ela foram evidenciadas através de um maior interesse em adquirir novos conhecimentos, partilhando com os outros colegas seus

conhecimentos prévios, além de, no decorrer das cenas, mudarem de lugar com o mediador, esclarecendo os léxicos desconhecidos e realizando explicações gramaticais, para os outros participantes, quando solicitados.

O S4 apresentou uma leitura menos fluente, falta de autonomia e uma visão restrita do tempo/espço, demonstrando interesse por um número reduzido de temas, o que limita seu conhecimento de mundo e seu desempenho na L2, melhorando pouco, mas não acompanhando o nível dos demais colegas. Lembramos que o fato de cursar o 7º ano, embora tenha começado junto aos demais e ter sido reprovado duas vezes, pode determinar uma motivação menor, demonstrando baixa autoestima podem justificar parte de suas dificuldades.

Ao atender o objetivo geral da pesquisa, analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental, tendo em vista a melhoria do seu desempenho nessa língua, verificamos que a leitura em língua portuguesa para o grupo analisado, inicialmente avaliada como muito simples sem o alcance condizente com a série que cursavam e após as todas as etapas vivenciadas, tendo a Libras como língua mediadora da comunicação, possibilitou aos sujeitos uma melhor compreensão dos textos lidos. E a partir das estratégias, percebemos uma ampliação dos conhecimentos de mundo dos participantes, maior acesso a diferentes tipos de texto, maior experiência com a gramática da L2 e uma melhora no capital linguístico.

Não tivemos a intenção de concluir esta pesquisa, porque não consideramos acabada, mas de apresentar uma proposta de leitura com diferentes gêneros textuais, o que se mostrou pertinente para a compreensão leitora dos surdos e o uso das estratégias para a leitura em língua portuguesa como L2, como recursos que possam ser utilizadas na educação de surdos proporcionando novas práticas, questionamentos e discussões.

REFERÊNCIAS

- ALDRIGUE, A. C. de S.; NICOLAU, R. B. **Linguística interacional**. Fascículo, n. 1. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 93-116.
- ALVES, Sandra Maria de Lima. **Textos escritos de alunos surdos e ouvintes sob o olhar da linguística textual**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Recife, 2011.
- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Volume I: Síntese, novembro de 2017. Disponível em: <121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.
- BECHARA, E. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2002.
- BITTENCOURT, Z. A. (Org). **A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e propostas de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BIZIO, L. **Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita**. Tese (Doutorado) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- BLOOMFELD, L. (1961). **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Trabalho original publicado em 1933.)

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da Independência e 114º da República. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 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. Brasília, 22 de dezembro de 2005, 184º da Independência e 117º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei no 11.274 de 6/02/2006 – **Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Documento-Referência. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2017.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do grupo de trabalho designado pelas portarias no 1.060/2013 e no 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue –

Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 de out. de 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRAYNER, I. C. dos S. A formação dos professores de Libras: desafios a serem superados. In: **II CINTEDI – II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Centro de Convenções Raymundo Asfora – Campina Grande, PB, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID2521_05092016103522.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRAYNER, I. C. dos S.; MORAIS, A. H. C. de.; CAVALCANTI, W. M. A. Linguagem e leitura: reflexões a partir da concepção dialógica. **Revista Diálogos**, Cuiabá, MT: UFMT, v. 5, n. 1, jan./jun. 2017.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado) – UNESP. Assis, 2003.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). **Novo Deit- -Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013.

CASTANHEIRA, S. F. **Formação docente para o ensino da leitura**. 2014. 326 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Revista Ciências & Cognição**, Departamento de Psicologia e Orientação Educacional, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v. 16, n. 3, p. 43-56, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v16n3/v16n3a05.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CAVALCANTI, W. M. A. Trajetória histórica da educação de surdos. In: BRITO, E. M de F.; CAVALCANTE, M. C. B. **Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas I**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

CAVALVANTI, M. C.; KLEIMAN, A. B. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...” o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CBPAI – **Comitê Brasileiro sobre Perdas Auditivas na Infância**. Recomendação 01/99 do Comitê Brasileiro sobre Perdas Auditivas na Infância, 2000, p. 3-7.

CEALE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Relevância da Linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bhon**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 19-20.

CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Campinas: Armenio Amado, 1975.

COLL, C. **Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a elaboración del curriculum escolar**. Barcelona: Laia, 1987.

COLOMER, T. & CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

COOPER, R. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. In: MEC/SECADI. Portaria no 1.060, de 30 de outubro de 2013. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

COUPER-KUHLE, E.; SELTING, M. Introducing interactional linguistics. In: COUPER-KUHLEN; SELTING (Org.). **Studies in Interactional Linguistics**. London: J. Benjamins Publishing, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

DIAS JÚNIOR, Jurandir Ferreira; UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (TDI). **Ensino da língua portuguesa para surdos**: contornos de práticas bilíngues. 2010. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=482>. Acesso em: 03 ago. 2010.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERIKSSON, P. **The history of deaf people**. Suécia: Tryckmakarna, Örebro AB, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. **Interação e linguagem**: balanço e perspectivas. Conferência apresentada no Congresso Internacional de linguagem e interação, 2005.

FELIPE, T. A. Por uma proposta de educação bilíngüe. In: STROBEL, K. L. & DIAS, S.M.S. **Surdez**: abordagem geral. FENEIS, 1995.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática de LIBRAS**. Rio de Janeiro, 1997.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor. Tanya A. Felipe de Souza e Myrna Salerno Monteiro. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6a. Edição 448 p.: il.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, E.; MOREIRA, L. C. Desdobramento político-pedagógico do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita** Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.
- GAROLLA, L. P.; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2003.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GÓES, M.; LAPLANE, A. (orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GRÉGIS, R; Ney, V. A aquisição da língua estrangeira e algumas de suas particularidades. In: BARBOSA, Valéria Koch; SCHNEIDER, Simone Daise (Org.). **Linguagem, sociedade e interação**: reflexões teórico-práticas, Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2007, p. 123-143.
- GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- GROSJEAN, F. **O direito da criança surda de crescer bilíngue**. Trad. de Sérgio Lulkin. Suíça: Universidade de Neuchâtel, 1993.
- HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. In: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.156 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.
- JOHNSON, R.E., LIDDELL, S.K. e ERTING, C.J. **Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio**. Roma: Anicia, 1991.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vistas sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KA MEY MO, D. **Uma proposta bilíngue de educação infantil para surdos**. Trabalho de conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18582>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. 7ed. São Paulo: Ática, 1990.

KARNOPP, L. B. **Comunidade de surdos**: contribuições para a educação. In: III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 2007, Córdoba. Secretaria de Extensión y Relaciones Internacionales, 2007. p. 119-122.

KARNOPP, L. B. **Parecer elaborado para a Dissertação de Mestrado de Fernanda M. A. dos Santos**. Salvador, UFBA, apresentação oral. (digitado), 2009.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Ed. Unicamp, 1995.

KLEIMAN. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KOCH, I. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASHEN, S. D. **The monitor model for second-language acquisition**. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition and foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.1-26.

KRASHEN, S. **The input hypothesis**: issues and implications. London: Longman, 1985.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno Cedes, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LACERDA, C. B. F. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **Contrapontos**, v. 5, 353-367, 2004.

LACERDA, C. B. F. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo?** Rev Bras Educ Esp 2007;13(2):257-80.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Org.) **A**

invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LILLO-MARTIN, D. The acquisition of English by deaf signers: is universal grammar involved? In: FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.; O'NEIL, W. (ed.). **The generative study of second language acquisition.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

LIMA, M. D.; NAVES, R. R. Aquisição do português escrito por surdos: uma investigação da relação com a de aquisição de Língua Brasileira de Sinais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. **Recurso eletrônico...** Organização de Cristina Lopes Perna e Lilian Cristina Scherer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/creditos.html>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficinas com surdos. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOUREIRO, V. R. **Aquisição tardia de Língua de Sinais por surdos adultos:** construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social. 2004. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MACIEL, F. I. P. História da Alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L (Org.). **História e Historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio,** São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. 19, p. 1-22. 2009.

MARCHESI, A. – **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos.** 2 ed. Madrid/Espanha: Alianza, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, S. E. S. de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** São Paulo: Ed. Unesp, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/113699>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MÉLO, A. D. B. de. et al. O direito dos surdos à educação: um estudo com jovens de 14 a 22 anos. In: LODI, A. C. B. et al. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 333-368.

MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). **Linguagem Escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MENDONÇA, J. T. de. Teorias linguísticas e a aquisição de linguagem: o que defende cada teoria? In: NOVODVORSKI, Ariel; ROSA, Gisele; CHAGAS, Lucas (Org.). **Ensaio em teorias linguísticas**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, Recife, 2012.

MORAES, A. H. C. de. **Escrita de seis surdos em língua inglesa**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Novas edições acadêmicas, Schaltungsdienst Lange o. H. G., Berlin, 2015.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.

MORATO, L. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

MORATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. Maria do Rosário Moratti (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

NEVES, B. C. Educação inclusiva e educação bilíngue: o que dizem os alunos surdos sobre o ensino de língua portuguesa nesses diferentes contextos? **Revista educação, cultura e sociedade**, Sinop/MT/Brasil, v. 6, n. 2, p. 358-369, jul./dez. 2016.

NUERNBERG, A.H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PADILHA, C. Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. In: **Para uma escola do século XXI** [recurso eletrônico] /organizado por Maria Teresa Eglér Mantoan; ilustrador: Gustavo Machado Tomazi. – Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

PAIVA, V. L. M de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez** / Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Maria Cristina da Cunha Pereira. – 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. C.; KARNOPP, L. B. **Parecer elaborado para a dissertação de mestrado de Fernanda M. A. dos Santos**. Salvador: UFBA, 2009. Apresentação oral (digitado).

PEREIRA, M. C. C. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, M. C. C.; KARNOPP, L. B. Concepção de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B. et al. In: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PILETTI, N. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. [reimpr. 2007]. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R.; PIZZIO, A. **Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input**. In: Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics), 8., Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Resumo publicado no Livro de Resumos. p. 38. 2007.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 187-200.

RESENDE, M. L. M. **Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**, 2009. Disponível

em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

RITCHIE, W.; BHATIA, T. K. (Org). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. In: PAIVA, V. L. M de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROSA, Andrea da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem pelo Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SÁNCHEZ, E. **Compreensão de textos: dificuldades e ajudas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SAMPAIO, M. J. A. Especificidades encontradas na escrita de surdos: um olhar da linguística interacional. In: AZEVEDO, N.P.S.G.; FONTE, R.F.L. (Org.). **Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades: diferentes perspectivas**. Curitiba: CRV, 2011.

SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. C. Fonoaudiologia e a abordagem bilíngue: do aspecto clínico ao educacional. In: FRANÇA, D. M. V. R.; BAGAROLLO, M. F. (Org.). **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e a educação**. Rio de Janeiro: WAK, 2015, v. 1, p. 121-159.

SARAIVA, R. A. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v.5, n.25, p.5-14. mar.-abr. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1997.

SIM, SIM, I. **O Ensino da Leitura: A Decifração**. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

SKINNER, B. F. (2014). **Science and human behavior**. B. F. Skinner Foundation. (Trabalho original publicado em 1953.)

SILVA, I. R. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. 1998. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, 1998.

SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, out./dez. 2014.

SILVEIRA, S. B. Uma perspectiva interacional em linguística. In: VASCONCELLOS, Z. de.; AUGUSTO, M. R. A.; SPERHERD, T. G. (Org.) **Linguagem**: teoria, análise e aplicações. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2006.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2012.

SME / DOT. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SMOLINSKI, C.; NEY, V. Z. Abordagens teóricas no processo de aquisição de segunda língua. **Revista Práxis**, Nova Hamburgo, v. 7, n. 1, 2010.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p 9-17, jul. 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** O que os surdos e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, 1996.

SOUZA, R. M.; LINS, H. A. de M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Editora Técnica: Gildeir Carolino Santos. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

SOUZA, R. M., Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do movimento surdo brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a educação básica no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 61-83, 2013.

SOUZA, C. T. R. de.; BRIEGA, D. A. M. Contribuições dos estudos de Lev S. Vigotki sobre defectologia para a educação de surdos. In: SOUZA, C. T. R. de.; BRIEGA, D. A. M. (Org). **Pesquisa em educação especial: fios e desafios**. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2018.

STADLER, G.; ROMANOWSKI, J. P.; LAZARIN, L.; ENS, R. T.; VASCONCELLOS, S. **Proposta pedagógica interacionista**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0087.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STROBEL, K. **História da educação dos surdos**. Texto-base do curso de Licenciatura em Letras/Libras. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua português**. 2. ed. Recife: Ed. UFPE, 2009.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos, e então? **Educar em Revista (on-line)**, Curitiba: Ed. UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 33-50, 2014.

SWANWICK, R. et al. Shifting contexts and practices in sign bilingual education in Northern Europe. In: MARSCHARK, M. et al. **Bilingualism and Bilingual Deaf Education**. London: Oxford University Press, 2014. p. 292-310.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão Europeia. Direção-Geral da Comunicação. **Educação, formação, juventude e desporto**. Bruxelas, Bélgica, 2014. Disponível em: <http://europa.eu/pol/index_pt.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

VASSILIOU, A. **O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas**. Lisboa: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário **Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica**, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VOLOCHINOV, V. N. **A estrutura do enunciado**. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (La structure de l'énoncé, 1930), publicada em Tzevan Todorov, Mikail Bakhtin – Le principe dialogique, Paris, Seuil, 1976.

VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo de 1926.

ANEXO I – Textos utilizados na etapa 4.1 – Construção da leitura



Bebê elefante

O bebê elefante vive em grupos com sua mãe e outras fêmeas e filhotes.

Ele nasce com quase 1 metro de altura e 100 quilos de peso.

Com três dias de vida, o filhote já começa a caminhar, agarrando-se com sua tromba na cauda da mãe.

O elefantinho gosta de brincar e se diverte jogando bola de barro seco.

As elefantas do bando protegem e vigiam o bebê desde que nasce. Se ele se machuca ou é ameaçado por outro animal selvagem, as outras elefantas ajudam a mãe a socorrê-lo.

92 p.



O camaleão

O camaleão é um lagarto muito estranho.

Pode mudar de cor, ficando verde quando está nas folhas ou marrom, quando está caminhando lentamente pelo tronco da árvore. Também pode ficar da cor da pedra, quando está sobre ela. O camaleão faz isso para despistar seus inimigos.

Os olhos dos camaleões se mexem um para cada lado, ao mesmo tempo. Assim, ele pode enxergar os insetos, seu alimento preferido. Para caçar, ele estica uma língua comprida e grudenta e os insetos ficam presos nela.

85 p.

ANEXO II – História utilizada na cena 03⁴²

O BILHETE



Questionário

- De onde Rita estava chegando?
 - Do mercado.
 - Da casa de uma amiga.
 - De um passeio.
 - Da escola.
- Quem ela foi procurar?
 - Marajá.
 - Marujo.
 - Maracujá.
 - Marcondes.
- Como você sabe que marajá é um cachorro?

- O que a Rita falou quando percebeu que a sua mãe não estava em casa?

- O que Rita viu e leu pregado na geladeira?
 - Uma carta.
 - Um anúncio.
 - Uma receita.
 - Um bilhete.
- O que a mãe de Rita foi fazer?
 - Levar o Marajá para passear.
 - Levar o Marajá para vacinar.
 - Levar o Marujo para caminhar.
 - Levar o gato para vacinar.
- Como você sabe que identificou quem escreveu o bilhete?

⁴² Material de apoio uma história em quadrinho intitulada “O bilhete”, que foi retirado do livro Leitura, escrita e surdez (PEREIRA, 2009).

ANEXO III – Cordel utilizado na cena 04

O tempo vai passar e então você vai ver
 Que ninguém vai lhe dar o que eu dei a você
 Amor demais um amor sem medida
 Amor tão puro amor pra toda vida
 Eu sei que vc vai querer voltar atrás
 E vai se arrepender e pode ser tarde demais
 Mas sei que a nossa volta só depende de vc
 Cê chama e eu vou correndo pra te ver

Me chama...

A terra vai tremer, o tempo vai parar, a lua vai olhar o sol também vai ver
 A força de um amor que veio pra ficar e que nem a distância podia apagar
 É mesmo que eu ta vendo o povo todo só falando
 Dizendo assim a isso sim é que é amor
 A noite a solidão vai te fazer lembrar
 Que dentro do teu peito é que é o meu lugar
 Mas você luta contra essa verdade
 E tenta me esquecer só por vaidade
 Meu coração se arrasta nessa indecisão
 não sabe se te espera ou vai viver outra paixão
 Mas sabe que pra volta basta só vc querer
 Cê chama e eu largo tudo por você

Autor: Ítalo Queiroz

ANEXO V – Matéria utilizada na cena 12

Pai de estudante morto em atentado dentro de escola diz que sociedade tem que perdoar colega que atirou, em Goiânia

Por Murillo Velasco e Paula Resende

Pai de aluno morto a tiros dentro de escola espera que sociedade perdoe colega que atirou

O pai do estudante João Pedro Calembó, de 13 anos, morto a tiros dentro de escola em Goiânia, disse que perdoa, e espera que a sociedade também perdoe o adolescente que tirou a vida do filho dele e do colega de sala, João Vitor Gomes, também de 13 anos. Durante o velório, o publicitário Leonardo Marcatti Calembó pediu que todos os pais "cuidem de seus filhos".

"Meu filho era uma criança muito doce, muito especial. Nossa família é cristã, e ele sempre foi educado e pautado no respeito ao próximo. Os preceitos familiares estão perdidos na nossa sociedade, a gente tem que reforçar esses valores, e meu filho tinha tudo muito claro. Tudo isso poderia ser evitado", desabafou.

"Falo como pai do João Pedro, de uma criança que perdeu a vida. Eu espero que toda a sociedade e os pais dele e os outros pais perdoem. Temos que perdoá-lo", disse, emocionado.

O corpo de João Pedro foi enterrado às 10h45, no Cemitério Parque Memorial, em Goiânia. Durante a cerimônia a família fez orações e, por volta 9h, celebrou um culto em homenagem ao adolescente. Centenas de parentes, amigos e conhecidos da família e de colegas da escola participam da despedida.

O pai do menino disse ainda que as pessoas devem ter mais fé e passá-la aos seus filhos. "A partir do momento que a gente tem esses valores fixos nas nossas casas, muitas respostas são encontradas para nossos problemas. Os problemas não resolvidos geram conflitos. A palavra bullying é nova, o assédio sempre aconteceu. A partir do momento que você não resolve o problema em casa, acontecem os conflitos", declarou.

O corpo de João Vitor também foi enterrado nesta manhã, mas no Cemitério Jardim das Palmeiras. Segundo colegas da vítima, ele e o atirador eram amigos e andavam juntos com frequência.

Tiros

Conforme a Polícia Civil, o adolescente de 14 anos atirou contra os colegas no fim da manhã de sexta-feira dentro da sala do 8º ano do Colégio Goyases, no Conjunto Riviera. Os disparos aconteceram no intervalo entre duas aulas.

Segundo o delegado Luiz Gonzaga Júnior, responsável pelo caso, o autor dos disparos disse que sofreu bullying de um colega e, inspirado em massacres como a de Columbine, nos Estados Unidos, e de Resistência, no Rio de Janeiro, decidiu cometer o crime. Filho de policiais militares, ele pegou a pistola .40 da mãe e levou para a unidade educacional.

"Ele ia matar todo mundo. Levou dois carregadores para a escola. Descarregou o primeiro, carregou o segundo, deu um tiro, mas foi abordado pela coordenadora. Ela o convenceu a travar a arma", disse ao G1.

Funcionários da escola levaram o autor dos disparos para a biblioteca para aguardar a

chegada dos policiais. Ele foi apreendido e levado para a Depai, onde contou que atirou primeiro contra João Pedro porque ele fazia bullying com o suspeito.

Escola

O Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (Sepe) de Goiânia junto ao Conselho Estadual informou à TV Anhanguera, por meio de nota, na sexta-feira, que estão dando todo apoio à escola e aos parentes dos alunos da instituição.

Ainda conforme os órgãos, representantes foram até o colégio, conversaram com professores e direção e apuraram que o estudante autor dos disparos não apresentava comportamento suspeito. O texto destaca que as aulas no Colégio Goyases estão suspensas sem previsão de retorno.

ANEXO VI – Textos utilizados na etapa 4.4 – (Re)construção da leitura



Os hábitos alimentares do brasileiro

O Brasil está se tornando muito semelhante aos países desenvolvidos em relação aos hábitos alimentares de sua população. Isso porque o brasileiro mudou sua dieta para pior. Em São Paulo, por exemplo, a dieta da população é composta de cerca de 40% de gorduras, uma taxa semelhante à dos Estados Unidos e muito acima do recomendado.

Como consequência desse excesso de gorduras e acompanhando uma tendência internacional, cerca de 23% das mulheres e 17% dos homens brasileiros já são considerados obesos. E este fato não se restringe às camadas ricas da população, pois, de acordo com as pesquisas, há uma enorme massa urbana pobre, nos países em desenvolvimento, que é obesa.

Junto com o aumento de peso, cresceu a incidência de doenças como a hipertensão arterial, o excesso de colesterol e a diabetes.

Uma das soluções propostas pelos nutricionistas é que a população tente voltar à dieta brasileira tradicional, ou seja, o familiar prato de arroz, feijão, carne, ovos e verduras. Também é importante variar os alimentos, controlar melhor a sua qualidade e quantidade em cada uma das refeições e diminuir o intervalo entre elas.

Um outro aspecto que precisa ser revisto é o hábito de comer e assistir televisão ao mesmo tempo. Isto porque, enquanto assistimos aos programas, não nos damos conta da quantidade de alimento que estamos ingerindo. Além disso, a televisão estimula a ingestão de alimentos inadequados, por meio das propagandas de bebidas açucaradas e de fast-foods.

De um modo geral, as soluções apontam para o fato de que o brasileiro precisa seguir uma dieta balanceada e resgatar alguns hábitos alimentares antigos, que eram mais saudáveis do que os de hoje.

278 p.

Proteção aos pandas gigantes

Os pandas gigantes são uma das espécies do mundo mais ameaçadas de extinção, restando apenas cerca de 1000 animais vivendo em liberdade, nas áreas protegidas das montanhas da China.

Os pandas são animais raros. São doces, bonitos e meigos, no entanto, têm muita dificuldade para se acasalar e para se reproduzir. Além disso, eles vivem no máximo 10 anos.

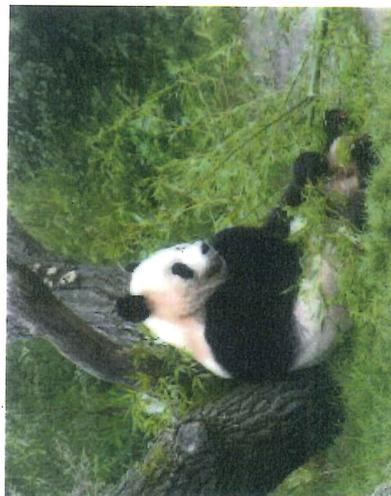
A captura feita pelos homens e a destruição do seu habitat natural – as florestas de bambu – levaram quase à sua extinção. Agora, os pandas são alvo de medidas de preservação, por meio da criação em cativeiro e delimitação de reservas naturais.

Assim, como medida para proteger os pandas selvagens, a China aumentou o território destinado às reservas e construiu corredores entre elas para que os animais possam se movimentar livremente de uma área protegida para outra, suprindo suas necessidades de sobrevivência. Estas reservas situam-se na zona ocidental da China, local das florestas de bambu.

Para proteger a continuidade da espécie, também existe uma centena de pandas em cativeiro em alguns zoológicos do mundo. É uma tentativa de acompanhar seus hábitos e preservar a espécie de forma controlada, com o auxílio da Ciência.

Apesar de todo esse controle, o risco de extinção ainda é elevado, o que leva a Fundação Mundial para a Vida Selvagem a defender o combate à destruição das florestas de bambu e à caça furtiva, os principais motivos que levam ao desaparecimento destes animais.

239 p.



APÊNDICE I
PROPOSTA DE (RE)CONSTRUÇÃO DA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
POR SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS ATRAVÉS DE
ATIVIDADES QUE AMPLIEM SUAS CAPACIDADES LEITORAS

Cena 01 – “São as nossas escolhas, Harry, que revelam quem realmente somos, muito mais do que as nossas habilidades.”

Alvo Dumbledore

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
1ª	VISITAÇÃO A BIBLIOTECA	1. Conhecer diferentes espaços de leitura.	<p>Não foi filmado – S2 e S4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi mostrado os espaços do 1ª piso, como procuramos por livros no computador e a área onde ficam os dicionários, inclusive o dicionário trilingue de Libras. - Pegamos os volumes 1 e 2 e fomos para o espaço em que os estudantes, podem fazer estudos em grupos. - Fizeram bom uso do dicionário, folheando e identificando algumas palavras. S2 – Perguntou se poderia voltar sozinha para a biblioteca; sempre pergunta o signfica da palavra que não conhece e um contexto na qual ela se aplica. -Ingrid – Também fez bom uso do dicionário, procurando várias palavras sem que tivéssemos pedido. - S4 - se encantou com o espaço dos livros literários; identificou o título dos livros que conhecia pelos filmes; e no espaço do jornal, enquanto as meninas o folheavam, ele tinha pego o livro Harry Potter e ficou folheando as páginas e acompanhado com os olhos e dedo o que estava escrito – mas não podemos garantir que houve uma leitura ou compreensão da leitura. - As meninas também não se importaram tanto com o jornal, até pegaram e folhearam, mas em pouco tempo voltaram a folhear o dicionário.

Cena 02 – “Caminho por uma rua que passa em muitos países. Se não me veem, eu vejo...”

Canção Amiga - Carlos Drummond

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
2ª	JORNAL IMPRESO	1.Manusear um jornal. 2.Escolher uma reportagem para leitura. 3.Discutir os argumentos da reportagem.	<p>Foi filmado – S2, S3, S4 e S5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os jornais foram dispostos na mesa; - Eles pegaram os jornais e folhearam; foi explicado que eles deveriam observar o jornal e escolher uma matéria para ser lida. - Apesar da explicação a proposta não funcionou, pois eles ficaram dispersos, pelo volume de informações, sempre perguntando o significado das palavras escritas em português – interpretação para Libras, no entanto eram itens lexicais soltos, sem que houvesse a leitura da reportagem completa; - S2 e S3 focaram mais na leitura. - Os meninos identificam a sessão de blogueiros com pessoas de outros países, pegaram o mapa e ficaram explorando lugares, com foco na Coreia (a cultura desse país atrai alguns dos participantes profundamente).

			- Sugestão para as próximas – trazer uma única reportagem.
--	--	--	--

Cena 03 – “A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira...”

Mario Quintana

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
3ª	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	1. Discutir o texto e a moral da história 2. Verificar a compreensão leitora através do questionário a ser respondido após a leitura.	Não foi filmado, pois estávamos sem a chave de acesso à câmera S1, S2 e S3. - Foi apresentado o texto, eles olharam as imagens, e foi perguntado sobre o título, eles responderam que não conheciam “O bilhete”. - Na leitura S1, S2 e S3 desenvolveram bem a atividade realizando poucas perguntas sobre o significado das palavras que não conheciam. Depois da leitura, tinha a atividade de compreensão e interpretação do texto lido. - As meninas pediram para interpretar para Libras as perguntas abertas; as fechadas fizeram sozinhas.

Cena 04 – “Amor fogo, depois fumaça... o fumo vem, a chama passa.”

Manuel Bandeira

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
4ª	CORDEL – HOMENAGEM AO DIA DOS NAMORADOS	1. Apresentar o gênero cordel. 2. Estimular a leitura do gênero. 3. Verificar a compreensão	Foi filmado – S1, S2, S3 e S5 - Inicialmente explicaram a falta dos amigos por causa do VEM Estudantil. - Em seguida foi questionado a data comemorativa do final de semana anterior – eles responderem que era do dia dos namorados; - Primeiramente foi apresentado um vídeo com imagens sobre o cordel que será lido, que faz referência ao cordel que será lido posteriormente – depois de assistirem, foi perguntado o que eles entenderam da história, e cada um fez sua leitura da história (relatarem que o vídeo mostra a história de um casal, que a mulher fica esperando, e o homem vem a cavalo, mas não fica com ela, ele vai embora, e ela fica triste e depois eles se encontram e ficam juntos – depois que a primeira pessoa fez o relato – S2 Monique – as histórias se repetiram). - Em seguida foi entregue a história do cordel escrito em língua portuguesa que também tinha uma imagem característica de gênero – e, se tiverem dúvidas, poderão consultar o dicionário. - S2 fez leitura usando a datilologia. - S3 acompanha a sequência das letras com os dedos. - S1 e S5 acompanham só com o olhar. - Foi disponibilizado lápis para sublinharem palavras que não conhecem.

	leitora após a leitura.	<p>- S1, S2 e S3 foram as primeiras a acabar a leitura, e disseram que entenderam um pouco o texto.</p> <p>- Após terem terminado a leitura individualmente, fizemos outra em conjunto, cada um leria uma frase do cordel; inicialmente ficaram tímidos, mas em seguida a leitura fluiu. S1, S2, S3 e S5 fazem a leitura significada em Libras – apenas as palavras, dos conectivos e artigos é que fazem a datilologia.</p> <p>- Durante a leitura em conjunto também tirariam dúvidas de palavras que não compreenderam, como ALUGUEL, CÊ – VOCÊ – VC, ARRASTADO, INDECISAO/DECISAO, VAIDADE-ORGULHO, TREMER, DISTÂNCIA Dúvida tirada por S3, CHAMA – pessoa/fogueira (não conheciam o sentido de chama para fogo), MAS-MAIS dúvida tirada por S3, AQUI/ALI.</p> <p>- Depois de tirarem as dúvidas, o texto foi lido pela mediadora em Libras, e eles assistiram ao vídeo novamente acompanhando com o texto escrito.</p>
--	-------------------------	---

Cena 05 – *“Na rua passa um operário. Como vai firme! Não tem blusa. No conto, no drama, no discurso político, a dor do operário está na blusa azul, de pano grosso, nas mãos grossas, nos pés enormes, nos desconfortos enormes”.*

O operário no Mar – Carlos Drummond

DIÁRIO DE PESQUISA

	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
5ª	JORNAL – NOVA PROPOSTA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o jornal digital. 2. Realizar a leitura de uma reportagem de interesse do grupo. 3. Verificar a compreensão leitora. 	<p>Foi filmado – S1, S2 e S3.</p> <p>- Como na proposta 2ª, o jornal impresso não foi bem executado por causa da quantidade de informações presentes, o que gerou uma dispersão no grupo.</p> <p>- Dessa vez, tínhamos uma quantidade inferior de surdos participando, e foi apresentado a elas o jornal impresso, e em seguida os jornais on-line, os de Pernambuco, e também a folha de São Paulo.</p> <p>- Como no jornal on-line tem muitas informações, textuais e não textuais, elas fizeram uma leitura das imagens, identificando a princípio o atual presidente, Temer, e também o ex-presidente Lula; S3 sabia a origem o sinal de Lula por causa do acidente de trabalho.</p> <p>- Foram mostradas várias reportagens para elas escolherem uma para ser lida. Até chegarmos a uma reportagem que faz uma comparação entre Hitler (só através do nome no título da reportagem, depois foi mostrado a imagem, e imediatamente eles reconheceram e mostraram que conheciam a história) e Trump – o texto foi lido pelas três fazendo uma associação palavra e o sinal correspondente. Houve uma confusão nos sinais de POLÍCIA – POLÍTICA, a diferença entre eles é muito pouca, e as palavras que aparentemente elas apresentam dificuldades, são colocadas no quadro, em língua portuguesa escrita e a mediadora faz explicação. Enquanto Gabriela faz a leitura, Juliana mostra que algumas palavras são próprias do inglês. No texto também aparece uma comparação com o presente da Coreia do Norte, o que é um assunto familiar para elas – também conhecimento sobre o governo dos EUA, quando o presidente foi visitar o Papa, e a esposa não quis segurar a mão dele.</p> <p>- Após a leitura as participantes também fizeram uma comparação com o atual governo brasileiro, com argumentos cabíveis sobre algumas decisões tomadas pelo nosso presidente, como a mudança na aposentadoria, os protestos, as discussões no congresso – confusões, ajudando as empresas ricas, e não os funcionários. Depois conversamos sobre as eleições, e a mediadora explicou que as eleições para presidente acontecem a cada 4 anos, e que faltam dois anos para Temer acabar seu mandato. Elas lembraram o na nossa assembleia - Pernambuco o dinheiro concedido aos deputados para alimentação era absurdo, de 300 reais ao dia, enquanto o do trabalhador é muito pouco. Todos dos governos brasileiros são ruins, e que achavam Eduardo Campos um bom governante, mas ele morreu.</p>

Cena 06 – “*Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento*”.

Adélia Prado

DIÁRIO DE PESQUISA

	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
6ª	ESCOLHA DO LIVRO	<p>1. Escolher um livro que deseje ler.</p> <p>2. Explicar a história lida para os demais participantes do grupo.</p>	<p>Foi filmado – S1, S2 e S3.</p> <p>- Foram disponibilizados diversos livros em cima da mesa, sobre terror romance, romance policial e investigação. Antes de fazer a escolha, elas folhearam todos os livros, percebendo as capas, folheando as páginas.</p> <p>- S2 foi a primeira a escolher, pegou A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS, mesmo folheando os outros exemplares ela não largou sua primeira escolha.</p> <p>- S1 e S3 ficaram mais indecisas, folhearam os diferentes exemplares expostos de Agatha Christie.</p> <p>- Depois de algumas explicações sobre as histórias, Juliana pegou o livro, UM CONTO DE NATAL, pois identificou que no início do livro, a autora explica algumas receitas de comidas natalinas americanas.</p> <p>- E S3 escolheu, OS ELEFANTES NÃO ESQUECEM, da Agatha Christie.</p> <p>- Algumas palavras encontradas nos títulos, o sinal não era de conhecimento da mediadora, e fomos para o dicionário para tirar as dúvidas.</p> <p>- Depois das escolhas, explicamos a elas como um livro é composto, título, autor, e a história – algumas vezes dívidas em capítulos. Facilmente elas compreenderam, pois com a explicação, a mediadora perguntou o nome dos livros que elas escolheram, e elas responderam corretamente.</p> <p>- Destaque nesse encontro foi Monique que perguntou como se escreve uma história, e foi explicado a ela que o autor precisa de uma ideia, as histórias são escritas a partir da vida real ou são inventadas – ESSE QUESTIONAMENTO MOTIVOU A CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO COM HISTÓRIAS ESCRITAS PELOS PARTICIPANTES.</p> <p>- Outro ponto de destaque foi que Monique perguntou se a mediadora sabia o que era um TCF, ela respondeu que não; Monique explicou que era parecido com TCC, mais era no nível da escola, e pediu que explicasse o que era uma introdução, sumário, desenvolvimento e conclusão – ESSA É UMA DEMANDA DO GRUPO, QUE ENVOLVE UM TRABALHO DE LEITURA, ou seja, os participantes começam a compreender o grupo como uma atividade de leitura e escrita.</p> <p>- Apesar da empolgação na escolha do livro, eles não foram lidos; os livros foram disponibilizados para levarem para casa, mas infelizmente elas não leram.</p>

Cena 07 – *A nós bastem nossos próprios ais, Que a ninguém sua cruz é pequenina. Por pior que seja a situação da China, os nossos calos doem muito mais...*

Mario Quintana

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
7 ^a	Discussão dos livros Cap. 1 e 2	1. Expor para os demais participantes o que leram nos capítulos I e II. 2. Realizar exposição em Libras sobre as conclusões sobre os capítulos I e II. 3. Estimular o uso do dicionário.	<p>- Os participantes faltaram por duas semanas, o que dificultou a leitura e discussão dos livros. No dia em que voltaram ao grupo, tínhamos S1, S54 e S5 – Então só Juliana tinha escolhido seu livro e mesmo assim não tinha levado e nem lido, por isso a proposta teve que ser alterada.</p> <p>- Fomos para o computador mostrei para eles os Jornais on-line (pois no dia dessa proposta os meninos não tinham participado).</p> <p>- Entramos no site da Folha de São Paulo, e antes da explicação, S5 viu a imagem da Presidente da Coreia do Norte, o que já era um motivo para a leitura da reportagem, mas antes disso a mediadora mostrou todo o site, e nas notícias do Brasil, tínhamos uma reportagem sobre o homem que ejaculou no pescoço da mulher no ônibus; eles conheciam a história, relataram não concordar com o juiz que liberou ele da prisão, essa reportagem mostrava que o acusado tinha sido preso de novo, e que uma juíza iria manter ele na prisão, juntos discutimos o sinal de ESTUPRO, pois nem a mediadora, nem os participantes sabiam, mas entendia o conceito da palavra.</p> <p>- Após esse momento, voltados para reportagem da Coreia do Norte, os meninos conhecem a história desse país muito bem, e na reportagem tinha um link com o vídeo, mostrando em imagens a situação desse país (Coreia do Norte e Sul), depois do vídeo ficou clara para mediadora a situação desses países, e mateira foi lida pelo grupo, e mostrava que o Brasil junto com outros países não apoiam as decisões da Coreia do Norte e junto com a ONU querem impor algum limite ao presidente, principalmente por causa das armas nucleares.</p> <p>- S4 faz uma leitura usando a datilologia, sem o uso do sinal no decorrer da leitura, S1 e S5 fazem uma leitura sinalizada.</p>

Cena 08 – *“O futebol é passional porque é jogado pelo pobre ser humano.”*

Nelson Rodrigues

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO

8ª	HISTÓRIA EM QUADRINHOS – SOBRE O FUTEBOL	<p>1. Estimular a leitura do gênero quadrinhos.</p> <p>2. Discutir os argumentos da história.</p>	<p>Foi filmado – S1, S2 e S3.</p> <p>- Foi apresentado o texto que será lido, a proposta era a leitura de uma história em quadrinhos sobre o futebol; na história tínhamos personagens conhecidos dos participantes, o que ajudaria o conhecimento dos participantes sobre o assunto.</p> <p>- No primeiro momento foi discutido sobre o título da história, eles ficaram na dúvida do sinal para palavra artilheiro, foi explicado o conceito, mas eles não sabiam o sinal.</p> <p>- S1, S2 e S3 fizeram a leitura com agilidade consultando poucos sinais – fizeram uma leitura sinalizada, fazendo a datilografia apenas das palavras que não conheciam, que era consultado com a mediadora rapidamente.</p> <p>- Após da leitura, a mediadora fez perguntas para testar a compreensão dos participantes. S1, S2 e S3 responderam corretamente a todas as perguntas – elas responderam as perguntas e depois iam verificar se a resposta estava correta no texto.</p>
----	--	---	--

Cena 09 – “, estando tão ocupada, viera das compras de casa...”

Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prozeres

Clarice Lispector⁴³

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
9ª	Sequência lógica	<p>1. Estimular a leitura a partir do gênero sequência lógica.</p> <p>2. Discutir os argumentos e a ordem das histórias construídas.</p> <p>3. Estimular a escrita das histórias a partir das ordens construídas.</p>	<p>Participaram: S1, S2, S3, S4 e S5.</p> <p>- Foram apresentados recortes com figuras de uma história não verbal, cuja proposta era criar um sistema lógico entre as imagens, e a partir disso desenvolver uma história escrita, coesa com as imagens apresentadas e com a lógica do texto.</p> <p>- A atividade foi realizada em dupla: S2 e S5; S4; S1 e S3 fizeram individualmente por escolherem histórias menores.</p> <p>- S2 e S5 que escolheram a maior sequência, demoraram a desenvolver o texto, pois não entravam em um consenso com a lógica das figuras apresentadas. Romualdo mostrava-se desestimulado para a escrita e Monique acabou escrevendo toda a história, inclusive, porque, discordava da coerência do que Romualdo escrevia.</p> <p>- S4 mostrou compreender a lógica das imagens apresentadas e tiveram muita facilidade em desenvolver uma sequência e em descrevê-la. Todavia, transcrevê-la para língua portuguesa era quase um martírio. Conseguiram estabelecer uma sequência lógica e também desenvolver a escrita de forma curta e precisando de apoio que os instigasse a escrever.</p> <p>- S1 e S3, tiveram um desempenho bastante notório, sendo capazes não apenas de estabelecer lógica entre as imagens, como descrevê-las com detalhes e desenvolver uma escrita bastante qualitativa nos padrões de regência da língua portuguesa.</p>

Cena 10 – “Cada palavra tem uma cor. Basta você colocar elas em ordem.”

Antonio Luiz⁴⁴

⁴³ Optei por iniciar a frase com uma vírgula por uma questão estética – Clarice inicia esse romance a partir de uma vírgula, fugindo da lógica gramatical.

⁴⁴ Seu Antonio Luiz, 61 anos, músico, leitor de Guimarães, Neruda e Manoel de Barros.

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
10 ^a	Escrita da própria história	1. Estimular a escrita de uma história. 2. Discutir os argumentos das histórias escritas.	Não foi filmado, pois a câmera estava sendo usada com as avaliações em Libras. Participaram: S1, S2 e S3.

Cena 11 – “O mundo é grande e cabe nesta janela...”

Carlos Drummond

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	DESCRIÇÃO
11 ^a	Mapa para trabalhar o que sabemos sobre os países	1. Estimular a leitura do gênero mapa. 2. Discutir os conhecimentos que os sujeitos possuem sobre os países escolhidos. 3. Pesquisar na <i>internet</i> informações sobre os países escolhidos.	Foi filmado. Participaram: S1, S4 e S5. O encontro início de forma interessante, pois os participantes S4 e S5 gostam de fazer a leitura do mapa. S1 estava mais tranquila e menos comunicativa (o que não é seu normal); S5 imediatamente, depois da explicação da proposta, escolheu o Japão e começou a escrever em sua cartela; apresentou dificuldades em palavras específicas que desejava escrever; S4 se recusa a escrever sempre, escolhendo algo que tenha relação com o futebol; conversamos sobre a próxima copa, e ele decidiu escrever sobre a Rússia; S5 ajudou na pesquisa na internet, pois conhecia o país e sabia mais informações do S4, S5 mostrou diferentes vídeos sobre o militarismo russo para S4. S1 resolveu escrever sobre os Estados Unidos, não teve problema em preencher sua cartela, apenas não lembrava como se escrevia DISNEY – conversamos sobre o local.

Cena 12 – “Quando a gente aperta o umbigo das crianças mortas, suas alminhas se espremem de riso lá no Céu.”

Mario Quintana

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	Grupo

12ª	Acontecimentos importantes da semana – caso do assassinato dos alunos na escola - Texto impressa.	<p>1. Estimular a leitura do gênero texto informativo.</p> <p>2. Discutir os argumentos da história.</p>	<p>Foi filmado Participaram: S1, S2, S3 e S5.</p> <p>Inicialmente cada um recebeu uma cópia da notícia sobre o assassinato dos alunos em Goiás. Todos os participantes tinham conhecimento do evento, pois foi notícia de circulação nacional durante alguns dias.</p> <p>S1 e S5 fazem uma leitura silenciosa do texto. S2- faz uma leitura sinalizada, mas cópia em papel palavras do dicionário. S3- Faz uma leitura bem detalhada do texto.</p> <p>Em boa parte do tempo foi discutido o tem “BULLYNG”, S2 relatou ter sofrido na escola por causa do cabelo.</p> <p>Em alguns momentos da leitura todos questionam M1 sobre palavras que não conhecem, mesmo tendo o dicionário à disposição – uma das palavras que não encontramos no dicionário foi CRIME, mas em seguida procuramos na internet e descobrimos o sinal.</p> <p>Após a leitura M1 fez perguntas em relação ao texto para testar a compreensão e S1, S2 e S3 participaram efetivamente, enquanto que S5 ficou quieto e não respondeu a nenhuma pergunta.</p>
-----	---	--	---

Cena 13 – *“Não há nada para escrever. Tudo o que você precisa fazer é se sentar em frente de sua máquina de escrever e sangrar...”*

Ernest Hemingway

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	Grupo
13ª	Escrita das próprias histórias	<p>1. Estimular a leitura e a escrita.</p> <p>2. Discutir os argumentos da história escrita.</p>	<p>Não filmada, pois a câmera estava na assistência. Participaram: S1, S2, S3, S4 e S5.</p> <p>- S4 não escreveu sua história. - S5 se mostrou desestimulado e plagiou uma frase de efeito na internet.</p> <p>- S2 passou a maior parte do tempo dispersa e desinteressada, escreveu, mas não expressou sua capacidade plena, segundo observamos seus últimos escritos.</p> <p>- S1 não se dispôs a desenvolver uma história imagética, segundo ela, por estar em criatividade. Escreveu sobre seu dia, sobre a escola e sobre a prova do SAEB realizada no dia marcado.</p> <p>- S3 escreveu sobre o seu dia a dia e, como vive sempre com sono, de forma curta e objetiva, seguindo os padrões normativos da língua portuguesa, com falhas justificáveis de regência e conjugação verbal.</p>

Cena 14 – *Digo o que penso, com esperança. Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende!*

Cora Coralina

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	Grupo

14ª	Acontecimentos importantes da semana – caso do assassinato dos alunos na escola	<p>1. Estimular a leitura do gênero texto informativo <i>on-line</i>;</p> <p>2. Discutir os argumentos do texto.</p>	<p>Foi filmado Participaram: S1 e S3.</p> <p>Inicialmente o computador estava ligado e aberto na página do PE360 graus, onde a principal notícia era o Enade que tinha acontecido um dia antes. S1 questionou sobre precisar fazer essa prova, e M1 explicou a ela a diferença entre Enem e Enade.</p> <p>Em seguida fomos para a matéria sobre o acidente em Casa Forte que matou metade de uma família. Elas não sabiam sobre a notícia, e na matéria tinha um vídeo mostrando o acidente, o que deixou S1 e S3 impressionadas, originando a discussão sobre alcoolismo e responsabilidade ao dirigir.</p> <p>S1- fez uma leitura mais rápida e silenciosa, enquanto S2 fez uma leitura bem cautelosa do texto.</p>
-----	---	--	---

Cena 15 – “Aqui de cima do telhado a lua prateava.”

Manoel de Barros

DIÁRIO DE PESQUISA			
	Tema	Objetivos	Grupo
15ª	Atividade em vídeo com o preenchimento da ficha de leitura.	<p>1. Estimular a leitura do gênero – filme.</p> <p>2. Discutir os argumentos da história do filme.</p> <p>3. Preencher a ficha de leitura.</p>	<p>Foi filmada Participou: S2.</p> <p>- Inicialmente, quando S2 assistia ao vídeo, fazia alguns sinais que se referiam à história. Depois ao preencher a ficha de leitura, S2 apresentou algumas dificuldades não esperada pela M1 (talvez por estar cansada, calor...). Outro fato importante é a presença de Everton, novo integrante que tem uma boa percepção da língua portuguesa e de conhecimento de mundo. Logo que o vídeo apareceu na tela do computador, ele falou que já o conhecia, então S2 sempre olhava para ele antes de escrever suas respostas, mas ele não dava as respostas a ela.</p>

APÊNDICE II

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE (MAIORES DE 6 ANOS E MENORES DE 18 ANOS)

1. Você está sendo convidado a participar da pesquisa: (Re)construindo percursos no processo de leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental: do problema ao encaminhamento de possíveis soluções.
2. Você foi selecionado por participar regularmente do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos – GEPLIS, no entanto sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento, você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou sua participação no GEPLIS.
5. O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental, tendo em vista a melhoria do seu desempenho na segunda língua, a língua portuguesa. Já os objetivos específicos são: propor um processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental através de atividades que ampliem suas capacidades leitoras, bem como estimulem o gosto pela leitura; analisar estratégias de leitura em língua portuguesa mediada pela LIBRAS a partir das experiências vivenciadas no GEPLIS; identificar facilidades e dificuldades no emprego das estratégias de leitura; estimular a compreensão e a autonomia na leitura dos surdos participantes do GEPLIS.
6. A autorização da sua participação nesta pesquisa consistirá na frequência ao GEPLIS, que se reúne, semanalmente, no Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unicap. Os encontros serão filmados, e a pesquisa é composta de três etapas: avaliação inicial, intervenção (quinze (15) encontros) e avaliação final.
7. Os riscos relacionados com a sua participação na pesquisa podem ser um desconforto ou constrangimento durante as observações e filmagens nos encontros do GEPLIS. Esse fato poderá ser minimizado a partir de uma conversa prévia com os participantes, esclarecendo a rotina do GEPLIS, além dos objetivos e da relevância desta pesquisa, assegurando que as imagens não serão divulgadas.
8. Caso não possua mais o interesse em participar da pesquisa, a retirada dos seus dados poderá acontecer em qualquer etapa da pesquisa.
9. Os benefícios relacionados à sua participação na pesquisa são: proporcionar aos profissionais da área de educação um esclarecimento sobre o processo de aquisição de leitura por pessoas surdas; apresentar alternativas para o processo de leitura realizado por surdos; e promover junto aos participantes uma “Mostra literária” expondo os materiais desenvolvidos durante os encontros do GEPLIS.
10. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre a sua participação.
11. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, as filmagens não serão divulgadas, e os dados pessoais serão substituídos por dados fictícios.
12. Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: (Re)construindo percursos no processo de leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental: do problema ao encaminhamento de possíveis soluções. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Recife/PE, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Profa. Msc. Izabelly Correia dos Santos Brayner Nome

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Rua Correntes, no 673, casa 05

, Janga, Paulista-PE, CEP: 53437-390 Endereço completo Telefone: 81-999785-4701

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO G4 – 7o ANDAR, SETOR A – CEP 50050-900 – RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE: (81) 2119.4376 –ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep_unicap@unicap.br / pesquisa_prac@unicap.br.

Havendo dúvida/denúncia com relação à condução da pesquisa, deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP Universidade Católica De Pernambuco - UNICAP Rua Do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 7o Andar, Setor A CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL Telefone: (81)2119.4376 Endereço Eletrônico: cep_unicap@unicap.br / pesquisa_prac@unicap.br

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3o Andar Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Conep: Telefone: (61) 3315-5878 Telefax: (61) 3315-5879

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – para os pais ou responsáveis

1. Seu filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa: (Re)construindo percursos no processo de leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental: do problema ao encaminhamento de possíveis soluções. 2. Seu(sua) filho(a) foi selecionado(a) por participar regularmente do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos – GEPLIS, no entanto a participação dele(a) não é obrigatória.
3. A qualquer momento, você pode desistir da participação do seu(sua) filho(a) e retirar seu consentimento. 4. A recusa da participação do(a) seu(sua) filho(a) não trará nenhum prejuízo na relação dele (a) com pesquisador ou na participação dele(a) no GEPLIS.
5. O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental, tendo em vista a melhoria do seu desempenho na segunda língua, a língua portuguesa. Já os objetivos específicos são: propor um processo de (re)construção da leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental através de atividades que ampliem suas capacidades leitoras, bem como estimulem o gosto pela leitura; analisar estratégias de leitura em língua portuguesa mediada pela LIBRAS a partir das experiências vivenciadas no GEPLIS; identificar facilidades e dificuldades no emprego das estratégias de leitura; e estimular a compreensão e a autonomia na leitura dos surdos participantes do GEPLIS.
6. Sua autorização para a participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa permitirá que ele(a) faça parte dessa pesquisa no GEPLIS, que se reúne, semanalmente, no Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Unicap. Os encontros serão filmados durante as seguintes etapas: avaliação inicial, intervenção (quinze (15) encontros) e avaliação final.
7. Os riscos relacionados com a participação do(a) seu(sua) filho(a) podem ser um desconforto ou constrangimento durante as observações e filmagens nos encontros do GEPLIS. Nesse caso procuraremos minimizar esses efeitos com novos esclarecimentos e acompanhamento pelo participante aluno de uma sessão (extraordinária) do processo leitura, similar ao que vai ocorrer com ele(a), em todas suas fases, esclarecendo a rotina do GEPLIS, além dos objetivos e da relevância desta pesquisa, assegurando que as imagens não serão divulgadas.
8. Caso não possuam mais interesse em participar da pesquisa, a retirada dos dados relacionados ao(a) seu(sua) filho(a) poderá acontecer em qualquer etapa da pesquisa.
9. Os benefícios relacionados com a participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa são: proporcionar aos profissionais da área de educação um esclarecimento sobre o processo de aquisição de leitura por pessoas surdas; apresentar alternativas para o processo de leitura realizado por surdos; e promover junto aos participantes uma “Mostra Literária” expondo os materiais desenvolvidos durante os encontros do GEPLIS.
10. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a).
11. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação do seu filho (a), as filmagens não serão divulgadas, e os dados pessoais dos participantes serão substituídos por dados fictícios.

12. Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a), agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Profª. MsC. Izabelly Correia dos Santos Brayner Nome

Assinatura

Rua Correntes, no 673, casa 05, Janga, Paulista-PE, CEP: 53437-390 Endereço completo Telefone: 81-999785-4701

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO G4 – 7º ANDAR, SETOR A – CEP 50050-900 – RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE: (81) 2119.4376 –ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep_unicap@unicap.br / pesquisa_prac@unicap.br.

Havendo dúvida/denúncia com relação à condução da pesquisa, deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

_ COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A. Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Conep: Telefone: (61) 3315-5878 Telefax: (61) 3315-5879

Recife, _____ de _____ de _____

Pai / mãe ou responsável legal (**)