



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**A MELHORIA DO CAPITAL LINGUÍSTICO DE SURDOS ASSOCIADOS DA
COMUNIDADE RELIGIOSA DAS TESTEMUNHAS DE JEOVÁ**

RECIFE

2015

ALEXCINA OLIVEIRA CIRNE VIEIRA DA CUNHA

**A MELHORIA DO CAPITAL LINGUÍSTICO DE SURDOS ASSOCIADOS DA
COMUNIDADE RELIGIOSA DAS TESTEMUNHAS DE JEOVÁ**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti

RECIFE

2015

ALEXCINA OLIVEIRA CIRNE VIEIRA DA CUNHA

**A MELHORIA DO CAPITAL LINGUÍSTICO DE SURDOS ASSOCIADOS DA
COMUNIDADE RELIGIOSA DAS TESTEMUNHAS DE JEOVÁ**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Aprovada em 30 / 04 / 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti – Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marianne Bezerra Cavalcante – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Externo

Prof. Dr. Karl Heinz Efken – Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Interno

“Quem sabe que o tempo está fugindo descobre, subitamente, a beleza única
do momento que nunca mais será”.

Rubem Alves

À minha mãe, exemplo de força, resistência, coragem e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade de realização deste trabalho, pelas coisas maravilhosas e pelos desafios que se apresentaram na trajetória desta pesquisa e que me fizeram crescer, enquanto pessoa e pesquisadora.

Sou profundamente grata aos meus pais pelos incentivos, preocupação, contatos constantes e interesse em saber como estava indo a minha saúde e os meus estudos. Grata ao meu esposo, Ailton Cunha, no apoio a este empreendimento, pelos questionamentos feitos aos meus escritos e pelos comentários pertinentes.

À Prof.^a Dr.^a Wanilda Cavalcanti, minha orientadora, grata pelas suas inúmeras e fundamentais contribuições que me ajudaram a refletir com mais propriedade sobre as diversas questões do entorno da pesquisa. Obrigada pelas conversas, conselhos, orientações, disponibilidade e confiança. Além de uma fina gentileza e sinceridade, inerentes a sua personalidade, e que transbordam em suas orientações.

Ao Prof. Dr. Karl Heinz Efken, que participou da minha qualificação, e que com grande respeito avaliou meu trabalho, apontando alguns caminhos, fazendo questionamentos e relatando novas questões relacionadas à minha pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Marianne Cavalcanti, que participou também de minha qualificação e que atentou para a importância da pesquisa e o grande desafio que ela representava. Seu incentivo me forneceu um novo ânimo no cuidado com todos os aspectos do trabalho.

Agradeço aos meus professores do programa Mestrado em Ciências da Linguagem, pois todo o conteúdo vivenciado e debatido contribuiu para *insights*, refinamento das ideias e reflexões.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Karina Falcone, da UFPE, pela confiança e recomendações, sua contribuição significativa foi fundamental para os passos iniciais dessa jornada e ao querido amigo Prof. Me. Alcides Mendes pelo incentivo.

À Prof.^a Teresa Peretti, diretora da Direção de Gestão Escolar da Universidade Católica de Pernambuco, meus profundos agradecimentos pela confiança que depositou nesse empreendimento, pela compreensão dos desafios de um mestrado e por ter acreditado na proposta do projeto que me preocupo há alguns anos. Sua atitude altruísta viabilizou minha ida à sala de aula. Eternamente grata.

À Universidade Católica de Pernambuco pela concessão da bolsa de estudos integral, pois sem essa iniciativa, certamente, eu teria que empreender esforços maiores.

Grata aos meus colegas de trabalho Jorginete Maria, Nadirte Antunes, Eliene Fabrício, Lucilene Elias, e Andreyra Pimentel, entre tantos outros da DGE, que ouviram meus desabafos sobre o meu cansaço físico e mental e forneciam constantes palavras de incentivo e confiança na minha capacidade de ir em frente.

RESUMO

Uma das principais preocupações de pesquisadores da surdez no Brasil é a necessidade da melhoria do desempenho de sujeitos surdos em língua portuguesa, questão que nos parece não ter sido resolvida. Alguns aspectos são pouco estudados quando consideramos a língua portuguesa escrita, tal como a leitura. Com a intenção de verificar a relevância da prática de leitura, o objetivo deste estudo foi analisar se os surdos quando expostos a rotinas de leitura constante de textos de “boa qualidade” atrelada a discussões e apresentações públicas nas reuniões das Testemunhas de Jeová podem trazer melhoria do capital linguístico. Os ritos religiosos adotados na Congregação da Língua de Sinais das Testemunhas de Jeová são vinculados ao emprego permanente de leituras que destacam a circulação de duas línguas (portuguesa e de sinais) conforme preconiza a proposta bilíngue, opção educacional adotada no Brasil. Os textos apresentados por esse grupo religioso têm um caráter insubstituível nas práticas de suas atividades teológicas, fazendo com que todos sejam estimulados constantemente a leitura. Os textos são produzidos nas duas línguas, sendo que o material em LIBRAS é apresentado sob a forma de vídeo, com a intenção de produzir um ambiente acolhedor e inclusivo para circulação de diálogos e o ensino de conceitos religiosos. Neste estudo trabalhamos com a pesquisa qualitativa e bibliográfica, analisando publicações nas duas línguas. Para a análise do campo empírico, buscamos interlocução com trabalhos de Kleiman, Sim-Sim, Viegas, Coscarelli, Quadros, Karnopp, Lacerda, Bourdieu, Assis Silva e Bardin, dentre outros. Inferimos, através das análises feitas, que a implantação da Congregação de Língua de Sinais e as práticas ritualísticas que as Testemunhas de Jeová utilizam nos seus encontros religiosos revelam que os seus membros participam significativamente de momentos de leitura, além de comentarem os textos, mostrando compreensão do material lido. Constatamos que a melhoria do capital linguístico dos surdos fica evidente, nesse caso, pelo acesso e uso permanente da leitura e discussões sobre as diversas temáticas abordadas nos materiais escritos disponibilizados, capacitando-os para assumir, paulatinamente, novos postos hierárquicos dentro da congregação, inclusive ministrando essas reuniões religiosas. Este fato representa um avanço significativo na construção da interlocução com os outros membros da congregação (ouvintes e surdos), marcado pela vivência integral do bilinguismo, podendo se estender para outros ambientes de convivência social. Esperamos com as reflexões que levantamos contribuir para que os planejamentos educacionais bilíngues possam adotar o emprego mais rotineiro e indispensável da leitura como um recurso que vai permitir aos surdos acessar com mais habilidades conhecimentos diversos e se inserir com mais autonomia na sociedade.

Palavras-chave: Capital linguístico. Surdo. Leitura. Bilinguismo. Testemunhas de Jeová.

ABSTRACT

A major concern of deafness researchers in Brazil is the need of improving the Deaf performance in Portuguese language; this question has not been resolved yet. Some aspects have been little studied, especially when we are considering English language writing, such as reading. In order to check the relevance of reading practice, the aim of this study was to analyse whether deaf peoples when exposed to constant reading routines of texts of "good quality" together with discussions and public presentations at the meetings of Jehovah's Witnesses can bring improvement the linguistic capital these deaf peoples. The religious rituals adopted in the Congregation of Sign Language of Jehovah's Witnesses are linked to permanent employment readings that highlight the movement of two languages (Portuguese and Signals) as recommended by the bilingual proposal, educational option adopted in Brazil. The texts presented by this religious group have an irreplaceable character in the practices of his theological activities, causing everyone to be constantly encouraged to read. The texts are produced in two languages, and the LIBRAS material is presented in the form of video, with the intention of produce a welcoming and inclusive environment for circulation dialogues and teaching religious concepts. In this study we work with the qualitative, literature, analysing publications in both languages. For the analysis of empirical field, we seek dialogue with works by Kleiman, SIM-SIM, Viegas, Coscarelli, Quadros, Karnopp, Lacerda, Bourdieu, Assis Silva, Bardin, among others. We infer, through the analyses made, the deployment of the Congregation of Sign Language and ritual practices that Jehovah's Witnesses use in their religious meetings reveal that its members participate significantly from reading moments with permanent comments on the texts. We note the improvement of the linguistic capital of the deaf people encouraged by the access and permanent use of reading and discussions on the various issues addressed in the written materials available, enabling them to assume new senior positions within the congregation, including teach and conduct these religious meetings. This represents a significant advance in the construction of dialogue with the other members of the congregation (hearing and deaf), marked by the full experience of bilingualism, and may extend to other social living environments. We hope with the reflections that contribute to raise the bilingual educational planning can adopt the more routine and indispensable use of reading as a resource that will enable deaf people to access more diverse knowledge and skills to enter with more autonomy in society.

Key-words: Linguistic Capital. Deaf. Reading. Bilingualism. Jehovah's Witnesses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01:	Descrição de estratégias de leitura usadas pelo educador.....	31
Quadro 02:	Descrição de estratégias de leitura usadas pelo leitor.....	32
Quadro 03:	Relatório Mundial das Testemunhas de Jeová.....	56
Quadro 04:	Congregações em LIBRAS e grupos LIBRAS no Brasil.....	67
Quadro 05:	Título do artigo de estudo em língua portuguesa e o vídeo em LIBRAS.....	87
Quadro 06:	Análise da revista “Despertai!”.....	90
Quadro 07:	Análise da revista “Despertai!”	91
Quadro 08:	Análise da revista “Despertai!”	92
Quadro 09:	Títulos de artigos de estudo e perguntas da revista “A Sentinela”.....	94
Quadro 10:	Uso de imagens nos cânticos.....	98
Quadro 11:	Marcações das imagens nos vídeos.....	100
Quadro 12:	Pontos destacados Escola do Ministério Teocrático.....	105
Quadro 13:	Pontos destacados da Escola do Ministério Teocrático.....	107
Quadro 14:	Pontos destacados da Escola do Ministério Teocrático.....	108
Quadro 15:	Pontos destacados da Escola do Ministério Teocrático.....	109
Quadro 16:	Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático.....	110
Figura 01:	Organograma funcional administrativo das Testemunhas de Jeová.....	57
Figura 02:	Ideia de “átomo”.....	88
Figura 03:	Ideia de “cronometrar”	88
Figura 04:	Capa do artigo impresso de estudo de “A Sentinela”.....	101
Figura 05:	Uso das cores e marcações visuais.....	102
Figura 06:	Uso das ilustrações e cores.....	102
Figura 07:	Uso das marcações imagéticas.....	102
Figura 08:	Sumário do “Beneficie-se”.....	104
Figura 09:	Pontos trabalhados no livro.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A LEITURA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NA CONCRETIZAÇÃO DO BILINGUISMO E CONSTRUÇÃO DO CAPITAL LINGUÍSTICO DO SURDO.....	17
1.1 A leitura nos dias atuais.....	17
1.2 A importância da leitura.....	18
1.2.1 A natureza cognitiva da leitura.....	25
1.2.2 A natureza metacognitiva da leitura.....	26
1.3 Perspectivas de leitura.....	27
1.3.1 Leitura decodificadora.....	27
1.3.2 Leitura psicolinguística.....	28
1.3.3 Leitura interacional.....	29
1.4 As imagens compondo o cenário das práticas de leitura: a escrita das ideias.....	33
1.5 As práticas de leitura entre os surdos.....	35
1.5.1 Os desafios do bilinguismo para o desenvolvimento da leitura.....	39
1.5.2 A execução do bilinguismo sem a fetichização da diferença.....	42
1.5.3 A leitura na construção do capital linguístico dos surdos.....	44
1.5.4 Dialogando com os conceitos de capital linguístico e <i>habitus</i> de Bourdieu.....	46
2 AS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS TESTEMUNHAS DE JEOVÁ COM SEUS ASSOCIADOS.....	50
2.1 O projeto de evangelização das Testemunhas de Jeová.....	50
2.2 A teologia milenarista das Testemunhas de Jeová.....	58
2.3 A congregação em língua de sinais e o bilinguismo.....	60
2.3.1 Organizando a proposta bilíngue para surdos: a instituição fortalecendo o contexto bilíngue.....	66
2.3.2 As imagens e os vídeos: sua importância na congregação em língua de sinais.....	71
2.4 Algumas práticas das Testemunhas de Jeová para a inclusão de surdos na comunidade.....	74
2.4.1 A dinâmica de ensino adotada nas reuniões de ouvintes e surdos.....	77

3	METODOLOGIA.....	81
3.1	Constituição do <i>corpus</i>	81
3.2	Procedimentos de coleta.....	81
3.3	Procedimentos de análise.....	82
3.3.1	Etapas de análise.....	83
3.4	Categorias de Análise.....	84
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	86
4.1	Contexto bilíngue.....	86
4.2	Práticas de leitura.....	88
4.3	Recursos visuais e tecnológicos.....	97
4.4	Práticas da escrita.....	103
4.5	A melhoria do capital linguístico.....	111
	CONCLUSÃO.....	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
	GLOSSÁRIO.....	134
	ANEXO A: Programa da Escola do Ministério Teocrático Ano: 2014.....	136
	ANEXO B: Escolas mantidas pelas Testemunhas de Jeová em seu âmbito religioso.....	142
	ANEXO C: Folha de designação alistando os pontos de avaliação usados na Escola.....	146

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação tem as suas raízes nos contatos que mantive com surdos no ambiente das Testemunhas de Jeová. Essa experiência foi marcante gerando uma enorme curiosidade sobre o papel dos textos usados naquele ambiente no desenvolvimento linguístico dos surdos que frequentavam as reuniões, além de tentar analisar se aquele modelo de práticas ritualísticas das reuniões tinha algum impacto na evolução que demonstravam alcançar. Notava que eles ficavam mais hábeis nas suas habilidades de expressão como também se apropriavam mais dos conteúdos expostos, à medida que iam mantendo sua frequência às reuniões. Movida pelo interesse em me certificar de algo que era viável a meus olhos, resolvi então analisar, de forma científica, essa minha percepção sobre os surdos.

Na década de 90, a LIBRAS ainda não era reconhecida oficialmente no Brasil como língua e muitos desafios se apresentavam, pois a base da prática da adoração dessa Congregação ocorre por meio de instruções postas em textos impressos e agora também vídeos em LIBRAS. Meu interesse sobre o tema foi ampliado após ler algumas considerações do sociólogo linguísta Pierre Bourdieu (1996; 2003; 2004; 2007) sobre o poder simbólico e, sobretudo, seus conceitos de *habitus* e capital linguístico. Nesse contexto e sob a inspiração desse autor, foi analisar se os surdos quando expostos a rotinas de leitura constante de textos de “boa qualidade” atrelada a discussões e apresentações públicas nas reuniões das Testemunhas de Jeová podem trazer melhoria do capital linguístico.

Inicialmente, tivemos de considerar o contexto pós-reconhecimento da LIBRAS como língua oficial brasileira pelo Decreto Lei nº. 10.436 de 2002 e o estabelecimento de uma proposta bilíngue para a educação dos surdos através do Decreto 5.626 de 2005, pois, muito tem se perguntado sobre como esta proposta está sendo efetivada nos ambientes escolares.

A política bilíngue, embora contemple a coexistência plena das duas línguas, a saber, LIBRAS, como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (L2), sua execução nos ambientes educativos ainda não atingiu esse objetivo, ou seja, a circulação bem sucedida das duas línguas com ampliação do vocabulário e fortalecimento das estruturas linguísticas viabilizando maior capacidade para comunicação dos seus usuários. Sabemos que a aquisição da LIBRAS acontece de forma muito mais rápida por se tratar de uma língua cujos canais para recepção e expressão o surdo possui integralmente. No entanto, em se tratando da Língua Portuguesa, a ampliação do vocabulário, o acesso a textos de boa

qualidade e variados gêneros textuais não ocorrem com frequência na escola, pelo pouco conhecimento de características da aprendizagem do surdo.

Estudos mostram que muitos jovens surdos, recorrentemente, reclamam que não possuem habilidade para leitura e escrita em Língua Portuguesa. Alguns estudos (KARNOPP, 2012; LACERDA, 2000; SALLES ET AL, 2004) apontam que uma das causas para tais dificuldades é a ausência de bons materiais de leitura, não infantilizados e não resumidos.

As Testemunhas de Jeová desenvolveram desde 1959 um *expertise* de materiais para surdos. Possivelmente, ela é a instituição religiosa, no mundo, que tem mais materiais destinados ao público surdo. Interessante é que não dispensam o uso do material impresso em Língua Portuguesa nas suas reuniões da Congregação em Língua de Sinais, pois conforme modelo funcional da sua estrutura, essa é uma marca identificadora da sua prática ritualística de adoração — a presença de materiais impressos em Língua Portuguesa e vídeos nas duas línguas: Bíblia, livros, revistas, brochuras e folhetos.

Circulam na Congregação em Língua de Sinais das Testemunhas de Jeová, a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em todos os momentos, sem o auxílio do intérprete de LIBRAS, pois todos, surdos e ouvintes, que compõem a congregação, utilizam ambas, recebendo as mesmas orientações e tendo as mesmas obrigações. Os vídeos e as imagens são empregados como meios de ensino facilitando o entendimento de ideias abstratas, ou estruturas teóricas mais complexas. Todos os associados são incentivados a manter constantes seus hábitos de leitura e aqueles que ainda não conseguem ler (surdos ou ouvintes) podem ser alfabetizados pela congregação local.

Para a fundamentação teórica destacamos, dentre outros, os estudos de Bourdieu (1996; 2003; 2004; 2007), Sim-Sim (1997, 2001, 2007), Kleiman (1989; 2000; 2002; 2004), Karnopp (2012), Lacerda (1996, 2000), Lodi (2004), Quadros (2006; 2007; 2012), Teske (2012), Souza (2006), Assis Silva (2011a; 2011b). Esses autores contribuíram para que compreendêssemos melhor algumas questões vinculadas ao processo de leitura num contexto bilíngue para surdos, bem como o conceito de *habitus* e capital linguístico e questões relacionadas à dinâmica empregada pelas Testemunhas de Jeová nas suas reuniões.

Portanto, as práticas ritualísticas de adoração, as atividades com as revistas, e os grandes eventos anuais (congressos e assembleias) realizados pelas Testemunhas de Jeová, apontam para a circulação efetiva das duas línguas (a LIBRAS e a Língua Portuguesa), em amplas ocasiões de leitura. Dessa forma, acreditamos que tornam viável a melhoria do capital linguístico dos surdos e ouvintes associados.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro aborda a leitura como elemento fundamental para a vivência do bilinguismo e do desenvolvimento linguístico de surdos, apresentando conceitos, perspectivas e enfatizando benefícios que a prática de leitura pode trazer para o indivíduo. O segundo capítulo trata da apresentação das atividades ritualísticas de adoração das Testemunhas de Jeová, relatando suas origens, seu desenho organizacional e métodos de proselitismo. O terceiro capítulo contém a metodologia com a descrição dos procedimentos de coleta. O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados da pesquisa. Por fim trazemos as conclusões, referências bibliográficas, glossário e os anexos.

CAPÍTULO I

A LEITURA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NA CONCRETIZAÇÃO DO BILINGUISMO E CONSTRUÇÃO DO CAPITAL LINGUÍSTICO DO SURDO

1.1 A leitura nos dias atuais

Falar sobre a importância da leitura no desenvolvimento das diversas capacidades humanas pode soar como algo óbvio, e talvez até, elementar. (POCINHO, 2007, p. 6). Esse mote comum, talvez pela sua repetição, tenha deixado de lado empenhos para a realização de programas constantes de incentivo e viabilização na construção de leitores. Mas em nenhum momento, pode-se imaginar que seja algo simples, pois, “esta simplicidade não é proporcional à complexidade dos processos cognitivos envolvidos na leitura”. Alguns apontam o avanço das ferramentas tecnológicas como um dos embargadores da prática de leitura e que distanciam os potenciais novos leitores deste hábito tão importante.

Interessante é que recentemente, buscando incentivar a prática de leitura, a rede social conhecida por Facebook, através de seu fundador Mark Zuckerberg, lançou uma campanha para 2015 “ano dos livros” que tem por objetivo fazer o usuário da referida rede, ler um livro a cada duas semanas. Só será possível aferir tal êxito de adeptos no final do ano.

Aqui no Brasil, em 2012, foi divulgada uma pesquisa¹ encomendada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, que revelou uma **redução** de 9,1% de leitores no Brasil: de 95,6 milhões, registrada em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. Nesta pesquisa foram entrevistadas 5.012 pessoas em 315 municípios brasileiros no período de 11 de junho e 3 de julho de 2011.

Amorim (2008, p. 15) afirma que “o País ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores e há muito chão pela frente até que se chegue lá”. Esse quadro corrobora com percepções de estudiosos sobre a crescente escassez do gosto pela leitura fruto talvez da falta de estímulo desde a infância. Amorim (2008, p. 16) pontua que embora o Brasil, devido a políticas públicas educacionais², tenha sinalizado um estímulo à leitura, “ainda não

¹ <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acessado em 13 de janeiro de 2015.

² Pontuamos como uma das medidas de incentivo a leitura foi a desoneração fiscal do livro, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no final de 2004.

reconhece a questão do livro e da leitura como algo realmente importante e estratégico para seu presente e, sobretudo, para construir outro tipo de futuro”.

Também podemos verificar pelos números fornecidos dos participantes do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), sobretudo, em sua edição mais recente 2014, o baixo desempenho nas redações. Segundo balanço divulgado pelo Ministério da Educação, dos mais de seis milhões de candidatos, 529 mil, ou 8,5%, tiraram nota zero na modalidade – um número cinco vezes maior que o do ano anterior. Além disso, a média geral na redação caiu quase 10% em relação a 2013³. Isso implica afirmar que espaços dedicados à leitura devem ser estimulados e reconhecidos como cooperadores na construção de um presente e do futuro onde as pessoas possam decidir e optar tendo em vista uma razoável percepção do mundo e que contribua para uma escrita mais hábil e de melhor qualidade.

1.2 A importância da leitura

Sim-Sim (2001, p. 51) comenta que a “aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz”. Empreendimentos contínuos devem ser realizados para a construção de leitores, pois a leitura não é um momento recortado na vida humana que se restringe à história acadêmica. Seu processo não se encerra na decodificação dos signos, “mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito” (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997, p. 27).

Creemos ser apropriada a reflexão de Sim-Sim (2001, p. 51) quando afirma que existe perenidade no processo de aprendizagem da leitura, pois “não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução de sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética”. Decerto, após o cumprimento das etapas escolares, a leitura cumpre o papel da continuidade do conhecimento⁴.

Essa perenidade precisa ser trabalhada através de incentivos permanentes, uma vez que, conforme Antunes (2009, p. 201), a habilidade de ler não é inata, nem tampouco o gosto pela leitura, por isso há de ser “apreendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”: uma condição de *hocus-pocus*. Reafirmando essa condição Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 27), afirmam que,

³ Fonte <<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/483>> acessado em 01 de abril de 2015.

⁴ Aqui no Brasil, a produção acadêmica sobre esse tema, em comparação com outros países como Portugal, por exemplo, ainda se mostra relativamente concentrada em alguns autores.

[...] a leitura não é nem uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.

Essa perenidade da prática leitora tem sua importância na formação do cidadão, pois conforme afirma a autora portuguesa Ribeiro (2005, p. 15) “é através da leitura que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso patrimônio cultural e nos ajudam a refletir e a consolidar opiniões”. Ela continua a produzir efeitos durante a nossa trajetória de vida — palco de aprendizagens constantes, num “*continuum*”.

Este *continuum* amplia a resposta do por que se lê, pois não se restringe apenas as atividades escolares e acadêmicas, dessa forma ganhando espaços na formação para o exercício da cidadania, tomando sentido para “ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para desconstruir, para refletir” (MARTINS; SÁ, 2008, p. 239). Esta forma de ver a leitura supera a perspectiva estritamente mecânica que anteriormente caracterizava esse processo como apenas uma decodificação⁵ de signos. Conforme Dias (2012, p. 9),

[...] mesmo quando vista como uma atividade estritamente linguística, a leitura não se reduz à simples decodificação do texto; ela é uma atividade de interação que envolve técnica, capacidade intelectual, experiência, sensibilidade, postura crítica sistemática e determinadas associações que só podem ser adquiridas através da prática [...]

A postura de Dias (2012) reforça a preocupação de superar o estrito conceito de leitura como momento de decodificação. Ela é interação e para adquiri-la é necessário mais que juntar sílabas. É necessário técnica, capacidade intelectual, experiências, e etc. A decodificação *per se* não pode ser vista como única etapa desse ciclo, pois as pesquisas desenvolvidas nesses últimos anos afirmam que “eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contato frequente com boa literatura” (SIM-SIM, 2007, p. 6). É apropriada a abordagem que faz os PCNs de Língua Portuguesa sobre as questões da decodificação ao reconhecer sua importância no processo de aprendizagem de leitura e considerar essa etapa como um “verdadeiro rito de passagem” (BRASIL, 1997, p. 28). Mais adiante trataremos de

⁵ Magda Soares (2003, p. 39) fez essa reflexão sobre a importância da superação do entendimento da decifração dos signos como suficiente para a prática da leitura, tornando a pessoa alfabetizada. Apontou para algo que vai além desse processo mecânico, que embora seja importante, não se limita a este e nem tampouco, completa-se o ciclo do exercício da prática da leitura “[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.

importantes momentos do texto dos PCNs (BRASIL, 1997) a fim de apresentar a dimensão das iniciativas de leitura na formação educacional brasileira.

O mérito da leitura para todas as atividades realizadas pelo indivíduo se reafirma como fator determinante no exercício das atividades cotidianas, implicando potencial êxito na realização das mesmas, pois quando praticada densamente, tem efeitos na fala e na escrita do leitor com impactos na coordenação de seu raciocínio e na expressão oral e escrita. Assegura Ribeiro (2005, p.10) que “o sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura”.

Por sua vez, a ausência dessa prática na vida do indivíduo pode significar a diferença entre uma decisão potencialmente coerente e apurada, de uma decisão incoerente e prejudicial. Isso por que após a leitura, o leitor guarda em sua memória importantes elementos que podem ser ativados em variadas situações “para o entendimento de situações comunicativas diversas” (VIEGAS, 2011, p.115).

Essa autora (2011, p.122) comenta ainda que podemos inferir que, “metaforicamente, a leitura pode ser entendida como um passaporte para a interação com o mundo”⁶, o que permite aos indivíduos uma circulação mais segura e menos à margem no contexto de tomadas de decisões diversas pois a leitura nos possibilita esta ampliação de horizontes.

Essa visão da leitura com o leitor participando de reflexões, e fazendo hermenêutica dela, permite sempre uma recriação tendo por base a formação ímpar que todo o indivíduo possui: social, familiar, religiosa, profissional, etc. Hoje, há um consenso que a leitura é “um processo de interpretação que o sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural” (SALLES et al, 2004, p. 19). Neste caso, ela não seria uma aceitação passiva, mas sim, uma construção ativa, sendo entendida como experiência social e integração do homem à sociedade (VIEGAS, 2009; MARTINS; SÁ, 2008).

Citelli (2004, p. 50) menciona a relevância dessa atividade que vai “contribuir no sentido da formação de um cidadão pleno. [...] Tomar posse da palavra [...] para forçar espaços de libertação”. Essa formação cidadã gerada pela leitura e a abertura de espaços de libertação potencializam a constituição de “pessoas abertas ao intercâmbio, orientadas para o

⁶ Cremos ser interessante uma passagem que consta Bibliotheca Familiar e Recreativa, volume 8, sobre a vida de Rousseau, ao mencionar seus iniciais contatos com a leitura: “João Jacques Rousseau, nascido em Genebra a 28 de junho de 1712, era filho d’hum relojoeiro d’aquela cidade; seu nascimento custou a vida de sua mãe. Ignoro, disse ele, o que fiz até a idade de cinco ou seis anos: não sei como aprendi a lêr, nem me lembro senão das minhas primeiras leituras, e do effeito que em mim fizeram. Minha mãe tinha deixado alguns romances, e eu e meu pai começámos a lê-los depois da ceia. Não se tratava ao princípio senão de me exercitar na leitura por meio de livros divertidos; mas bem depressa o interesse se tornou tão vivo que liamos sucessivamente sem descanso, e passavamos as noites ocupados n’isso [sic]” (1841, p. 269).

futuro, capazes de valorizar o planejamento e aceitar princípios técnicos e científicos” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 18).

Diante da relevância descrita acima sobre o impacto da prática leitora na vida de um indivíduo, podemos corroborar com a ideia de que a “leitura é uma herança maior que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1997, p. 148). Neste mesmo diapasão, Pocinho (2007, p. 6) afirma que “nenhum aluno, por mais “inteligente” que seja, consegue aprender significativamente quaisquer matérias escolares sem dominar as competências básicas da leitura”, uma vez que são essas competências que tornam o aluno capaz de assimilar os diversos conteúdos ministrados nas disciplinas.

Para transformar a leitura numa ferramenta indispensável, em um mundo no qual a tecnologia da escrita permeia todas as atividades, é preciso que ela seja vista como parte do cotidiano, e não uma atividade pontual, para avaliação escolar e acadêmica, ou cumprimento de metas enfadonhas e sem significado (PENNAC, 1993; SANTOS, 2000). Após essa abordagem, nota-se que entre a clareza desse entendimento e a incorporação de práticas de estratégias de leitura nas dinâmicas diversas do processo educativo parece haver um “desvio” de finalidade. Esse desvio ocorre justamente na ausência de estratégias de leitura que atraiam pessoas que desenvolvam o prazer pelo ato de ler.

Um roteiro obrigatório e sem relevantes contribuições para o indivíduo pode gerar repulsa a essa prática. O efeito desse desvio gera um escasso perfil de bons leitores, que por sua vez, produz pessoas suscetíveis a crer em quimeras de toda a sorte, por diminuir suas capacidades de entendimento sobre aspectos da realidade. Há necessidade de se estabelecer sólidas estratégias de leitura, como elemento vinculado à formação de uma percepção reflexiva do mundo e que permita afluir às mobilidades que ela pode fornecer.

Kleiman (2004, p. 14) diz que a partir de meados da década de 70 “predominou a investigação sustentada pelas ciências psicológicas — a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva”. A partir da década de 90, há um giro conceitual da perspectiva de leitura, conforme Kleiman (2004, p. 15), pois nesta época ocorreu “a verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura”. Esta autora, afirma que ter um objetivo claro e relevante é um fator importante para se alcançar o sentido do texto, potencializando o processamento e a memória que viabilizam a compreensão. Ela (1989, p. 151, 152) afirma,

A compreensão é um processo altamente subjetivo (...). Ensinar a ler é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Marcuschi (2008, p. 232) comentando o trabalho de Kleiman fala como se deu esse significativo deslocamento conceitual,

[...] indo-se para uma visão que desloca o pólo do interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si [...].

Esse deslocamento conceitual consiste exatamente na desconcentração da leitura apenas para um polo. A fusão indivíduo e sociedade ao texto fornece a possibilidade de visões e interpretações que sejam provindas das experiências dos indivíduos no seu contexto de vida.

Ribeiro (2005, p. 20) reflete sobre os elementos envolvidos na prática dessa atividade, desde a habilidade de decifração até a operação de estabelecer inter-relações, tornando a leitura uma atividade complexa, pois ler “é também compreender, julgar, apreciar e criar”.

Por ser uma **prática social** com múltiplos⁷ fatores envolvidos, conforme afirmado por Ribeiro (2005), a leitura é um processo que gera frutos constantes, pois durante e após sua realização, várias conexões ocorrem. Embora possamos inferir algo sobre o fruto da leitura no indivíduo, não podemos dimensionar a vastidão de seus impactos, pois “a leitura precisa ser vista como um sistema não linear, em que o resultado nem sempre é proporcional às causas e nem sempre é previsível” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 37).

Listamos abaixo os itens citados por Machado (2001, p. 66) que especificam os ganhos da prática da leitura na área pessoal, econômico-social e política:

- PESSOAL, se considerarmos o enriquecimento cultural, o acesso ao saber acumulado e o prazer/lazer que propicia;
- ECONÔMICO - SOCIAL, se observarmos a maior chance de qualificação profissional e ascensão social;
- POLÍTICA, se pensarmos que o indivíduo crítico e atuante, cidadão emancipado, é um indivíduo que lê o seu mundo.

O hábito de leitura desenvolve as potencialidades fundamentais para o “leitor competente”, viabilizando a compreensão do material lido e ampliando seu horizonte de entendimento semântico e gráfico. Alves (2006, p. 53, 54) reflete sobre esse conjunto de avanços fornecidos pela leitura:

⁷ “Ao perceber a forma gráfica de um signo, o cérebro do indivíduo desencadeia alterações sinápticas específicas de ordem cognitiva e metacognitiva. Aquela permite ou facilita o processamento textual em termos de produção ou compreensão sem intenção do agente; essa permite a reflexão do leitor sobre o próprio processo de compreensão, a partir de predição, seleção e inferências de forma planejada e avaliada do conhecimento linguístico” (NUNES, 2009, p. 12, 13).

[...] aprender novas palavras, a ortografia faz prever e construir hipóteses, e até melhorar a habilidade de aprender, ampliando a compreensão de significados, pois as palavras num texto estão contextualizadas, e mesmo sem buscar o significado no dicionário toda vez que aparece uma palavra desconhecida, o contexto de uso faz com que seja aprendido o significado da nova palavra. [...] Quanto menos leitura menos compreensão, até porque dessa forma a memória não seleciona o que realmente é importante [...]

Mesmo que essas possibilidades de ganhos demarcadas pela prática de leitura, devido ao seu potencial na construção das percepções humanas, ela ainda é um campo de desvendamentos. Neste sentido é pertinente a reflexão de Tavares et al (2011, p. 7):

Ainda assim, apesar de todo progresso na área de leitura e letramento, ainda há uma profusão de desafios e questões a serem desvendadas. E há caminhos diversos que podem e precisam ser percorridos para que possamos construir um sentido mais abrangente do que vem a ser a leitura proficiente, de como a habilidade de leitura interage com outras habilidades linguísticas e cognitivas em geral, de como avaliar os processos de leitura, como relacionar novos construtos ao ato de ler. Entendemos que essas (ainda) incompreensões no campo da competência leitora é sinal da vitalidade da área e da pertinência de pesquisas que abordem facetas desconhecidas ou renovadas acerca da leitura.

Nossos parâmetros curriculares já demonstravam propostas sobre o tema de leitura e leitor. Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 41) apresentam a seguinte definição para a leitura na qual é vista como prática social:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Faz-se necessário abordarmos algumas orientações postas nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para nos cientificarmos de quais caminhos são orientados para estudantes brasileiros percorrerem. Optamos por enumerar abaixo uma série de fragmentos inspiradores dos PNCs (BRASIL, 1997) sobre a leitura:

1. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados às dificuldades que a escola tem de ensinar a ler e escrever (p. 19).

2. [...] a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção de produtos (p. 21).
3. Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos (p. 29).
4. [...] expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (p. 33).
5. [...] é necessário que se compreenda que a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a construção da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos) (p. 40).
6. O trabalho de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes [...] Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato [...] (p. 40, 41).
7. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabelece relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (p. 41).
8. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir (p. 45).

9. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento (p. 48).

Esses fragmentos inspiradores destacam a proposta educacional para a produção de leitores e escritores competentes possibilitando, através dessas habilidades, enfrentarem o mundo como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos. Os PCNs apontam, ainda, para a grande diversidade textual disponível, e devido a ela, há a necessidade da realização de um filtro, que deve priorizar “textos aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica” (MACHADO, 2001, p. 90) e “sem essa diversidade pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes” (BRASIL, 1997, p. 42; MÜLLER, 2003).

Abaixo abordaremos, brevemente, como contribuem para a formação do leitor a natureza cognitiva que permite ou facilita o processamento textual e a metacognitiva que “permite a reflexão do leitor sobre o próprio processo de compreensão, a partir de predição, seleção e inferências de forma planejada e avaliada do conhecimento linguístico” (NUNES, 2009, p. 12, 13).

1.2.1 A natureza cognitiva da leitura

A natureza cognitiva da leitura tem um caráter automático⁸. O leitor não pode explicar como de fato, cognitivamente, processa-se o deciframento dos grafemas (baseado em regras gramaticais). Conforme ressalta Borba (2007, p. 13) “as estratégias cognitivas não envolvem conhecimento reflexivo. O processamento é realizado automaticamente”. Evidenciando esta perspectiva, afirma Gonçalves (2008, p. 136) que “a leitura põe em jogo duas atividades

⁸ Pontuamos a informação de Hodges e Nobre (2012b, p. 94) ao mencionar que essas habilidades não são automáticas em alunos que estão sendo alfabetizados, pontuando a necessidade “o que justifica a importância do processo de reflexão intencional e de autorregulação desde o início da alfabetização” (HODGES; NOBRE, 2012b, p. 94).

cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita [...] e a compreensão do significado da linguagem escrita”.

1.2.2 A natureza metacognitiva da leitura

Podemos entender que a natureza metacognitiva da linguagem reside nas ações intencionais do leitor, nas suas posturas conscientes antes, durante e após a leitura e o habilita a fazer inferências sobre os saberes apresentados⁹. Conforme Joly e Carvalho (2008, p. 1),

Durante a leitura, o leitor faz a compreensão da mensagem do texto, seleciona as informações mais relevantes, estabelece relações entre as suas predições e o que está sendo apresentado pelo autor do texto, adequando assim suas estratégias às necessidades em relação à leitura efetuada e ao processo de compreensão. Após a leitura, o leitor analisa, revê e reflete sobre o conteúdo lido, levanta qual a importância do material, qual a aplicação das informações, o que fazer, e como, para solucionar problemas e faz uma verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema, bem como um resumo e uma releitura do texto.

Isso implica em afirmar que no encontro de conhecimentos acumulados da vida do indivíduo — que serão utilizados para construir percepções, entendimentos e compreensões — a prática da leitura resultará em consequências que serão variáveis e fruto dessas percepções diversas e únicas de cada pessoa que contribuirão para a construção de sentidos e interpretações. Reforçando esse entendimento que as percepções de vida e as experiências pessoais agregam a construção metacognitiva da leitura, Braatz e Mindal (2012, p. 01) afirmam que “falar em metacognição é falar em autoconhecimento”.

Conforme Hodges e Nobre (2012a, p. 477, 478), a compreensão de textos é um “processo dinâmico de construção de significados [...], pois para compreender são necessários não só a leitura eficiente, mas também a construção de sentidos”. A compreensão gerada pela leitura é um estágio que permite a tomada de decisões, postura crítica e reflexão e por isso, “ressalta-se a importância de que o leitor monitore a sua compreensão e controle as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão”. São exatamente estas atividades empreendidas deliberadamente que são intituladas de “estratégias metacognitivas de leitura” (HODGES; NOBRE, 2012a, p. 478).

⁹ “No que tange à leitura, estudos internacionais desenvolvidos por Flavell (1979), Moktari e Reichard (2002) e Ruíz Bolívar (2002), por exemplo, verificaram que há procedimentos metacognitivos que auxiliam a resolução de problemas de compreensão denominados estratégias de leitura, que permitem ao leitor compreender um texto com maior eficácia por possibilitarem o planejamento, a monitoração e a regulação dos próprios processos cognitivos envolvidos nessa tarefa” (JOLY, 2006, p. 272).

Conforme Joly (2006, p. 272), “a literatura científica da área revela evidências de relações existentes entre treinamentos de estratégias de leitura e melhor desempenho na habilidade de compreensão”. De forma que essas estratégias metacognitivas são responsáveis pela compreensão e, atualmente, a metacognição é tida como processo que pode fornecer uma aprendizagem mais significativa e robusta.

Neste mesmo diapasão, Braatz e Mindal reforçam a importância em usar ou associar conscientemente as experiências adquiridas com a construção de futuras aprendizagens, pois quando o sujeito compreende e monitora suas estratégias de leitura, “ele torna-se capaz de compreender em parte por que se aprende, como se aprende, o que já se sabe e o que ainda se precisa saber. Torna-se também capaz de controlar e transformar seu próprio processo de aprendizagem” (2013, p. 29439).

Pode-se perguntar após a defesa da importância da leitura: o que é leitura?¹⁰ Embora o conceito demande diversas perspectivas e, logicamente, posturas ideológicas, concordamos com Ribeiro (2005, p. 18) quando afirma que definir um único conceito limitaria “uma grande discussão a níveis espartilhados de uma realidade polêmica”, e mais “o conceito de leitura tem sido base de trabalho de muitos investigadores que afirmam haver dificuldades em delimitá-lo com objetividade” (DIAS, 2012, p. 8).

Faz-se importante termos uma visão panorâmica da evolução desse conceito ao longo do tempo fazendo uma breve exposição das várias perspectivas. Adotando a divisão apresentada por Franco (2011), temos as seguintes concepções: concepção decodificadora, a concepção psicolinguística e a concepção interacional.

1.3 Perspectivas de leitura

1.3.1 Leitura decodificadora

A perspectiva de leitura decodificadora tem por base os princípios do behaviorismo. Por um longo período esses estudos perduraram nas inferências sobre a prática de leitura que se resumia basicamente em “processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras”, dito de outra maneira, a base da leitura

¹⁰ “Etimologicamente, deriva do verbo latino *legere* que significava simplesmente “colher”. Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o ato de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém” (RIBEIRO, 2005, p. 17).

era grafo perceptiva (KLEIMAN, 2004, p. 14). Entendia-se que a relação estímulo-resposta poderia explicar a estrutura da linguagem.

Bloomfield, um linguista mecanicista, postulou na sua teoria elementos do behaviorismo. Para ele a “linguagem é acessível do exterior, enquanto comportamento, e não do interior, como expressão de realidades psicológicas ou mentais” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 148). Ele não negava que havia realidades psicológicas, mas discordava da afirmação que elas não seriam derivadas dos aspectos do mundo que serviriam como base fundante de explicações linguísticas.

Essa perspectiva behaviorista pode ser vista ainda na educação de surdos onde é frisada a aprendizagem de fragmentos isolados e significados de palavras.

1.3.2 Leitura psicolinguística

Segundo Chomsky, os humanos possuem uma gramática universal que após serem expostos ao mundo social, acionariam capacidades linguísticas que, sendo inatas, algumas habilidades viriam já pré-determinadas. Conforme Parot (1978, p. 117), Chomsky se posiciona “contra a tábua rasa. A criança vem ao mundo com capacidades — verbais — já programadas” e as características na composição da linguagem “dependem das características do cérebro humano, e por este motivo existem pontos comuns e universais em todas as linguagens”.

Almeida (2008, p. 68) exemplifica o entendimento de Chomsky ao afirmar que,

[...] as crianças, ao internalizarem regras gramaticais, são capazes de produzir um número ilimitado de sentenças de uma determinada língua, sem serem explicitamente ensinadas, porque têm uma capacidade inata e específica da espécie.

Nessa perspectiva de leitura, nota-se ainda uma centralidade na figura do indivíduo, sendo este visto como fulgurante de todo o processo de leitura. Logo, do ponto de vista psicolinguístico, “a leitura consiste num processo ativo, **autodirigido por um leitor** que extrai do texto (considerado aqui não só como uma página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor” (POCINHO, 2007, p. 07, grifo nosso).

Com o passar das investigações sobre a leitura, e sobre o estímulo dessas perspectivas, Goodman reformula o entendimento sobre essa atividade. Ele propõe “um modelo de leitura e

escrita, no qual o leitor constrói o sentido por meio de transações e acordos com o texto e, nesse processo, ambos são transformados” (ALMEIDA, 2008, p. 69).

1.3.3 Leitura interacional

Os conceitos de leitura trazidos nas perspectivas anteriores eram bem restritos e não apreciavam integralmente a tríade “texto, o autor e leitor” como participantes do construto da ação de leitura (SOARES, 2012). A perspectiva interacional ou dialógica é a que destaca a cadeia dos impactos da leitura sobre os indivíduos, que são vistos como estrategistas e construtores sociais, devido ao diálogo constante entre “texto-sujeitos” numa construção de sentido inesgotável (VIEGAS, 2009). Essa perspectiva atrai para o círculo da compreensão leitora toda experiência vivida, todo o saber que o indivíduo possui para “desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. E tudo se processa em interdependência” (ALARCÃO, 2001, p. 61).

Pode-se dizer que a perspectiva interacional é a visão que congrega as duas correntes, sem uma excluir a outra. Ribeiro (2005, p. 63) ressalta o entendimento agregador das várias perspectivas da leitura sobre a perspectiva interacional, ao afirmar que,

[...] passou-se a defender modelos que pressupõe um funcionamento em paralelo, nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes com efeitos retroativos para ambos os níveis.

Nela “há uma responsabilidade mútua entre leitor e autor na construção do sentido daquilo que é lido” (SILVA, 2004, p. 331). Segundo Koch (2008, p. 11) o sentido do texto é construído quando o sujeito entra em contato com esse texto e não “preexiste a essa interação”. De forma que, não há um vazio neste espaço onde a leitura preencheria uma totalidade. Existe uma construção concomitante de impressões do mundo e das inferências que a leitura proporciona a fim de criar e recriar novos entendimentos. Por isso afirma Martins (1986, p. 79) “há tantas leituras quanto são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações”.

A leitura interacionista representa o desatar das amarras do leitor, pois ela fornece uma roupagem ao texto lido que pode desalinhar qualquer expectativa quanto à interpretação desejada ou intencionada. O leitor pode ter outras interrogações, talvez seja levado a outras conclusões e os efeitos sobre a sua leitura de mundo podem ser outros que difira daquelas

planejados ou aspirados pelo autor. Ou seja, os leitores tomam posse do texto e imprimem nele seu entendimento, podendo atribuir outro significado “não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos [...] é toda a alquimia da recepção” (PETIT, 2008, p. 26).

Nessa dissertação, optamos por empregar o conceito de leitura de Kleiman (2004, p. 14),

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como **prática social** que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Nesse conceito de leitura como **prática social**, Favre (2012, p. 14) fornece uma boa descrição,

[...] a leitura por desenvolver múltiplos fatores além dos linguísticos, é uma ação social complexa, em que o texto é parte deste ato, por ser objeto presente no mundo e na vida cotidiana dos cidadãos, e que reflete os valores, as ações e os discursos dos grupos sociais que compõem a sociedade [...].

A prática da leitura fornece suporte para a formação do indivíduo e o exercício mais consciente de sua cidadania. A ausência desta prática social traz indesejáveis marcas como a dependência de outrem para a tomada de decisões, pois “as pessoas que não leem tendem a ser rígidas em suas ideias e ações e a conduzir suas vidas e trabalho pelo que se lhes transmite diretamente” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p.18). Tal risco de manipulação torna a vida do indivíduo sujeita as intempéries dos interesses alheios, conforme já comentamos.

A falta de estratégias de leitura pode comprometer todo o processo dialógico da tríade **texto, o autor e leitor**, e a leitura ficar inócua. Filho (1997, p. 61) comentando o problema gerado pela falta de leitura aponta que os,

[...] estudos comparativos têm demonstrado que os leitores menos hábeis, em qualquer idade, geralmente apresentam falta de conhecimento de estratégias de compreensão; não têm conceitos corretos a respeito do processo da leitura e não sabem o que fazer quanto às deficiências de compreensão.

De forma que, as estratégias de leitura são fundamentais para guiar uma leitura produtiva que gere sentido e que o leitor possa intensificar seus ganhos pela compreensão do lido, reafirmando o que outros teóricos citados comentaram. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa apontam para a seguinte definição de estratégias de leitura,

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo (BRASIL, 1997, p. 41).

Conforme Kleiman (2002, p. 49) essas estratégias na prática da leitura “podem ser inferidas a partir da compreensão do texto” que resultarão em respostas verbais, identificadas pelos “resumos que ele faz, de suas paráfrases”, além das respostas não verbais do leitor como a “maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem obter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê”.

Neste sentido Sim-Sim (2007, p. 15-17), ao mencionar as estratégias de leitura como processo na compreensão, afirma que elas perpassam momentos “antes da leitura dos textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos”. Abaixo elaboramos um pequeno quadro sobre as estratégias que podem ser utilizadas pelo **educador** (ou ministrante) ao desenvolver os processos de compreensão da leitura:

Quadro 1: Descrição de estratégias de leitura usadas pelo educador

Antes da leitura	Durante leitura	Depois da leitura
<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar o objetivo da leitura do texto; - Ativar o conhecimento anterior sobre o tema; - Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc; - Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer leitura seletiva; - Criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais — cheiros, sabores — sentimentos, etc); - Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; - Adivinhar o significado de palavras desconhecidas; - Se necessário, usar 	<ul style="list-style-type: none"> - Formular questões sobre o lido e tentar responder; - Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - Discutir com os colegas o lido; - Reler.

	materiais de referências (dicionários, enciclopédias); - Parafrasear partes do texto; - Sublinhar e tomar notas durante a leitura.	
--	--	--

Fonte: Sim-Sim (2007)

A autora sugere também algumas estratégias antes, durante e depois que o **leitor** pode realizar:

Quadro 2: Descrição de estratégias de leitura usadas pelo leitor

Antes da leitura	Durante leitura	Depois da leitura
<ul style="list-style-type: none"> - Para que vou ler este texto? - O que já sei sobre isto? - O que é que o título e/ou as imagens me fazem lembrar? - Que informações posso retirar do índice? - Que pistas posso encontrar no texto? 	<ul style="list-style-type: none"> - O que eu tenho de ler devagar e com muita atenção? - O que posso ler mais depressa? - O que não preciso ler? - O que tenho que reler? - De que imagens eu lembro quando leio o texto? - Qual a informação mais importante deste parágrafo? - Como posso dizer a informação mais importante em poucas palavras? - Como é que descubro o significado da palavra? - O que a palavra me faz lembrar (associação de ideias)? - Que pistas posso encontrar se ler o que está antes e depois da palavra? - Não percebo bem esta palavra, onde posso procurar o seu significado? - Quero saber mais sobre esse assunto onde posso procurar mais informação? - Como posso dizer o mesmo 	<ul style="list-style-type: none"> - O que aprendi com o texto? - Quais as ideias mais importantes do texto? - Como posso dizer em poucas palavras a mensagem do texto? - As minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam corretas? - O que acho importante a perguntar aos meus colegas sobre o texto? - O que acho importante dizer aos meus colegas sobre o texto? - Que partes do texto devo voltar a ler para tentar perceber melhor? - Que partes do texto devo voltar a ler porque são importantes? - Juntando a informação do texto com o que eu já sabia, o que sei agora sobre o assunto?

	<p>que o autor usando outras palavras?</p> <p>- Que informação devo destacar (sublinhando ou colocando notas ao lado do texto) para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde?</p>	
--	---	--

Fonte: Sim-Sim (2007)

Mas não é apenas o código escrito que tem os impactos acima descritos. As imagens são partícipes dessa prática. Falaremos um pouco da importância da imagem na construção dos saberes.

1.4 As imagens compoem o cenário das práticas de leitura: a escrita das ideias

Nota-se a tendência para imaginar que a leitura restringe-se apenas ao código escrito¹¹, mas “de modo cada vez mais frequente, as imagens vêm sendo estudadas como forma de linguagem” (CAIUBY NOVAES, 2008, p. 457), ampliando dessa forma também o conceito de leitura. Conforme afirma Silva (2014, p. 24), sobre o poder das imagens na construção do saber “a utilização de imagens visuais influencia a aprendizagem dos conceitos e confirma o velho ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Inserir as imagens nas leituras é oportuno e indispensável, pois “[...] as imagens apresentam-nos informação e ideias elaboradas de uma forma coerente e integrada [...]” (CLAXTON; LUCAS, 2006, p. 132).

A presença das imagens no contexto da aprendizagem é bem evidente desde a tenra infância, momento onde as crianças são estimuladas a produzirem suas ideias no papel, no quadro e no mural. Essa congruência imagem e texto é produtiva, pois sendo “devidamente utilizada a iconografia associada ao texto viabiliza o conhecimento, incentiva a leitura e instiga a descoberta de novo saber” (SILVA, 2014, p. 27).

Essa desmistificação da exclusividade das letras como detentoras do mérito do processo de aprendizagem se desfaz. Podemos afirmar que as imagens contribuem

¹¹ Interessante a teoria sobre desenvolvimento da escrita posta por Shlain (1998), na qual pontua que os hábitos de adoração tiveram significativo impacto no desenvolvimento do alfabeto. Ele defende que anteriormente com os cultos politeístas dedicados a Deusa-Mãe, e de outras deusas, predominavam as imagens, com a ascensão do monoteísmo, que não focava o uso de imagens, por ser conforme Scliar (2008, p. 35) “era uma religião abstrata e nela o texto passou a adquirir um papel importante”.

significativamente para a construção das reflexões e aprendizagens humanas, estando enquadradas, à semelhança da escrita num sistema de linguagem visual.

Agregar ao campo de leitura, a imagem, não só fortalece as diversas formas de capturar o mundo e os saberes como devolve a imagem seu *status* anterior, condutor dos conhecimentos humanos desde primórdios da nossa existência humana e que foi enfraquecida pelo desenvolvimento dos símbolos gráficos da escrita do alfabeto. Essa conjugação de leitura da escrita e da imagem constitui-se um aliado importante para os surdos. O fato de não conseguirem capturar o som, total ou parcialmente, faz que desenvolvam potencialmente outras habilidades, como a visual. Esse sentido que nós temos, e que o surdo afinca potencialmente, é retratado como capaz de capturar um número infinito de informações possibilitadas pela “riqueza assombrosa de nossa capacidade visual” e dessa forma podemos concordar com Dondis (1997, p. 6, 7) quando afirma que,

Não é difícil de detectar a tendência à informação visual o comportamento humano. Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação, a proximidade da experiência real. [...] A experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana.

No início do século XX, a imagem apresenta-se como uma forma significativa de comunicação de maneira que “quer a olhemos quer a fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação” (GOMBRICH, 1991, p. 131). Agregar a imagem no rol das capacidades de leitura como fomentadoras de espaços de liberdade, reflexão de valores e discursos não é uma “moda”, nem tampouco uma atribuição demasiada. Os surdos, por exemplo, que utilizam a LIBRAS, uma língua viso-gestual, articulam essas junções no próprio ato de se comunicar com outros.

A inserção de imagens nos momentos de aprendizagem é indicada para a compreensão de conceitos abstratos, por exemplo. O campo da multimodalidade, talvez seja o que mais, veementemente, aplica a perspectiva de utilizar diversos modos a fim de transmitir os saberes.

Para Kress e van Leeuwen (1996), o texto multimodal traz seu significado através da utilização de mais de um código semiótico. Vezali (2012) afirma que a multimodalidade é configurada como o preenchimento de pressupostos do esquema linguístico com signos não verbais e conforme Catto e Hendes (2010, p. 195), referindo-se a multimodalidade, afirmam

que “o potencial de significação se desdobra em diversos sistemas semióticos (palavras, imagens, gestos, cores, tipografias, texturas, etc.)”.

Hodiernamente, nosso contexto é impregnado de elementos de tecnológicos que foram inseridos no cotidiano e eles já são parte da realidade da maioria das pessoas. Concordamos com Catto e Hendges (2010, p. 195) quando confirmam que há “multiplicação de gêneros em que as linguagens não verbais (som, imagem, espaço físico, etc.) têm papel cada vez mais central” e para diagnosticar isso, basta olharmos, mesmo que brevemente, para nossas atividades e veremos que há uma diversidade de linguagens.

Essas práticas de leitura plurais — características da multimodalidade — insere o leitor no que se intitula de multiletramento crítico¹². Importante destacar, após essa breve exposição, a importância da multimodalidade no cenário de aprendizagem dos surdos. Enfatizando essa importância Figueiredo e Guarinello (2013, p. 177, 178) afirmam que,

[...] a possibilidade de aprender em sua língua própria, por meio de recursos que utilizem não apenas o português oral, mas que também ofereçam recursos visuais — língua de sinais, português escrito e imagens — na educação desses sujeitos.

Dessa maneira, fica destacado a importância do uso de diversos modos na constituição do conhecimento, levando em conta o nosso mundo devido ao uso constante dos elementos multimodais, bem como, a importância da utilização desses meios para a uma aprendizagem interacional. Falaremos mais sobre esse tema no capítulo II.

1.5 As práticas de leitura entre os surdos

Falar de leitura entre os surdos é deveras intrigante. Intrigante não por que reserva algum segredo ou algo mítico, mas devido à necessidade de transpor barreiras de várias raízes. A educacional é uma delas, pois “os surdos têm sido vistos como maus leitores” (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p.113). Karnopp (2012, p.153) mencionando a aquisição de habilidades de leitura dos surdos afirma que são frequentes as reclamações deles em atividades que as envolvam, pois encontram dificuldades “em lidar com aspectos relacionados

¹² Tomando por base reflexões sobre multiiletramento crítico, postos por Souza (2013, p. 35), nota-se que a construção do entendimento não é anterior, na verdade é formada durante o processo de interação comunicativa “durante o processo de comunicação, seja através de um texto escrito, oral ou multimodal, os significados não estão com o autor ou receptor do texto, nem estão no próprio texto. Pelo contrário, os significados são construídos durante o processo de interação entre participantes do evento”.

à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa, conseqüentemente a leitura, a análise e a produção textual se apresentam como árduas”.

Karnopp e Pereira e (2003, p.165) apontam que a “falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas sintáticas” e essa questão não reside na ausência da habilidade de decodificação, mas em relação às estruturas e o vocabulário. Segundo elas (2012) embora os surdos desenvolvam habilidades de decodificação, a maioria tem muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída às concepções de leitura e escrita que fundamentam as práticas pedagógicas empregadas, mas também ao pouco conhecimento que o professor possui das características da aprendizagem que o surdo apresenta.

Apontamos também como um dos implicadores dessa dificuldade o fato de a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais, e, quando seus filhos chegam à escola, não apresentam uma língua na qual possam se basear para aprender a ler e escrever, pois não há uma língua efetivamente constituída. Trazendo a discussão para as práticas pedagógicas de leitura, segundo Friães e Pereira (2000) essas ficam focalizadas no uso de palavras isoladas, abordando seus significados específicos e literais, sem relacionar o contexto geral de utilização. Dessa forma, devido a essas práticas, a escrita também fica comprometida. Longe de creditar tal dificuldade ao surdo, deve-se muito mais a ausência de entendimento do que leem e a interpretação do que está escrito¹³.

Diante de um quadro que é possível averiguar a limitação do surdo nas práticas de leitura, encontramos uma postura que geralmente olha o surdo como uma pessoa limitada e incapaz de acompanhar leituras complexas. Tal postura pode gerar uma apresentação debilitada do mundo das palavras e das ideias escritas ao surdo (BASSO, 2003). Este estado de coisas proposto ao surdo tem repercussão a respeito do olhar sob si mesmo, implicando também numa autopenalização, uma autoimagem fragilizada, causando dificuldades em alcançar satisfatórios usos dos recursos da língua, como a escrita, pois “passa a ser visto como algo inatingível, já que sua produção, na visão tradicional da linguagem, está à margem das normas que regem o uso da língua” (TRENCHÉ, 1998, p. 13).

¹³ Numa reflexão sobre o analfabetismo funcional, uma educadora surda que escreveu sua dissertação de mestrado intitulada “Língua, subjetividade e opressão linguística: interrogações a uma pedagogia (ab)surda” afirma que “este analfabetismo era criado pela própria escola – não havia como, para mim, entender a escrita de uma língua que não entrava em meus ouvidos. O analfabetismo funcional é mais perverso, em minha opinião, do que o analfabetismo, pois a primeira situação mascara a realidade dura da segunda – muitas vezes, a escola avalia como estando apto um estudante que repete sem, de fato, saber o que está escrevendo”(AGRELLA, 2010, p. 52).

Friães e Pereira (2000, p. 121) contribuem com uma relevante reflexão sobre a tendência de ofertar um produto linguístico, sem muitas riquezas, devido à suposta intrínseca incapacidade que a condição de surdez suscita,

[...] representado como alguém que tem dificuldade com a linguagem, o aluno surdo tem sido submetido ao ensino de palavras e de frases estereotipadas que resultam, no máximo, na aquisição de fragmentos de uma língua. Sem uma língua constituída, o conhecimento do mundo fica comprometido, se não inviabilizado.

Com essa concepção que desconsidera, muitas vezes, a capacidade do surdo substituindo a possibilidade de várias leituras de um mesmo texto, por outro do interesse do professor, constituindo-se, dessa maneira, como práticas linguísticas sem diálogo. Podemos entender a partir dessas reflexões que, geralmente, há uma ênfase em práticas pedagógicas voltadas para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras de gramática tradicional, e como cita Karnopp (2012, p. 170) “pouco contribuem para a formação de um leitor e produtor de textos”.

As experiências traduzidas em comentários de vários autores tais como Karnopp, (2012), Lacerda (2000), levam-nos a compreender que a falta de preparação de professores de língua portuguesa para entender as características da aprendizagem do surdo na aquisição da segunda língua neste caso a língua portuguesa escrita, — sendo esse um dos aspectos — tornando o ensino geralmente se apresenta desvinculado do conhecimento do mundo e do conhecimento linguístico dos alunos.

A língua de sinais por vezes é inteiramente desconsiderada nessas práticas e, do mesmo modo, a articulação entre a língua de sinais e a escrita. Um fato peculiar que pode ser observado frequentemente é que na escola se busca uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, costumeiramente subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa, desconsiderando deste modo a diferença linguística estrutural das línguas.

Lacerda (2000) contribui para essa reflexão ao afirmar a importância do entendimento da prática do bilinguismo, como uma proposta mais eficiente para o sucesso da prática de leitura. Esta deve se afastar da perspectiva mecânica para uma forma de ensino que permita ao surdo uma leitura com significado, pois objetivo da prática bilíngue é “tornar os [...] surdos competentes em duas línguas, a língua natural e a oficial do seu país” (MONTEIRO, 2012, p.

34). Isso além de gerar um gosto pela leitura e os conteúdos grafos, aumentaria o conhecimento das palavras.

A busca por esse “novo caminho” bilíngue deveu-se as “floradas” teorias de ensino empregadas na educação de surdos no último século (oralismo e comunicação total)¹⁴ não apresentarem resultados satisfatórios comparados às propostas que esses métodos prometiam. Moura e Vieira (2011, p. 01), referindo-se ao oralismo, afirmam que ele “causou um abrangente fracasso escolar” aos surdos. De mesma forma, Lacerda (2000, p. 71) afirmou que “encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente [...]”.

Diante dessa persistente dificuldade, o bilinguismo que surgiu como uma sólida proposta para corrigir o longo tempo gasto com a prática da linguagem oral, **ensinada**, para uma visão de linguagem **adquirida** à semelhança das pessoas ouvintes. A mudança do enfoque de **ensinada** para **adquirida** muda à perspectiva de ensino que a partir daí permite a presença de outra língua (a língua de sinais) no processo educacional como mediadora dos saberes e possibilitadora do desenvolvimento das competências linguísticas. Lacerda (2000, p. 73) contempla também outra face do bilinguismo que é o ensino da língua majoritária, em sua modalidade oral e/ou escrita, “sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais”.

Neste sentido, a reflexão de Filietaz (2014, p. 148) mostra-nos que de fato na postura, a inclusiva, esforços devem ser demandados para que o bilinguismo seja vivenciado conforme a proposta que se apresenta, pois ela “impõe mobilizações e concentração de esforços, no sentido de fazer com que o processo inclusivo realmente ocorra em todas as instâncias necessárias”.

Não se pode negar os avanços que a política de inclusão trouxe, mas há alinhamentos e conquistas ainda a se alcançar, como por exemplo, a efetiva inclusão do bilinguismo nos sistemas educacionais. Logo, o caminho para solidificar plenamente a língua de sinais no processo educativo de leitura e escrita, certamente, não deve ser mais ser trilhado pelo olhar da piedade ou do assistencialismo. Estes são suportes frágeis, muito subjetivos e algumas vezes, teatrais, que produzem conceitos equivocados sobre a importância da língua de sinais.

¹⁴ **Oralismo** considera o surdo portador de uma patologia que o impede de adquirir “normalmente” linguagem e objetivo dela é desenvolver a capacidade da fala através de leitura labial, uso de próteses para tentar assemelhar o surdo à condição de um ouvinte. Já a **comunicação total** é um *mix* e consiste na utilização de todos os recursos possíveis para possibilitar a comunicação. Misturas de sinais com palavras para tentar gerar o entendimento e viabilizar a comunicação. Mas “a linguagem gestual, visual, os textos escritos e as interações sociais pareciam não possibilitar um desenvolvimento satisfatório” (ALVES; FERREIRA; DAMÁSIO, 2010, p. 7).

Hahn e Souza (2014, p. 187) afirmam que “é preciso desconstruir uma série de conceitos e preconceitos que se cristalizaram ao longo do tempo”, alguns desses já descritos na dissertação, para que possamos realizar “uma política das diferenças que, sendo hospitaleira ao diferente, não lhe seja, todavia, hostil” (SOUZA, 2006, p. 280). Esta proposta de identidade linguística valorizada gera e atribui ao surdo um resgate de sua dignidade humana, conforme Andreis-Witkoski (2013, p. 95),

[...] o sujeito surdo estaria habilitado a estabelecer, com os ouvintes, uma relação equitativa, em que ambos os grupos teriam o que trocar, saindo-se, portanto, do perfil de tutela do ouvinte em relação ao outro, que é marca, até os dias de hoje, das relações educacionais, sociais e empregatícias.

A língua de sinais é uma língua capaz de exercer todas as funções de uma língua oral, certamente contribui para aliviar o julgo dos surdos que sofrem ao terem limitadas suas competências cognitivas por desconhecimento, preconceito ou ignorância de suas possibilidades linguísticas. O impacto desse “julgo de credices” na vida dos surdos é a existência e o fortalecimento de limitações, essas sim, reais, no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa.

Salles *et al* (2004, p. 18), aponta para a necessidade das atividades de leitura — na quais ela afirma que tudo começa — para o desenvolvimento da escrita ao assumir que é “imprescindível” a vivência e exposição ao que ela chama de insumos que seriam os “contextos linguísticos e situações extralinguísticas”. Essas atividades de leitura implicam no domínio do português escrito, e para o caso dos surdos que usam uma língua viso-gestual, a proposta bilíngue é a mais indicada para desenvolver esses contextos linguísticos. Abaixo, faremos uma abordagem sobre o bilinguismo com o objetivo de apresentar sua importância no desenvolvimento da leitura.

1.5.1 Os desafios do bilinguismo para o desenvolvimento da leitura

Se a leitura como prática ainda é retraída nas atividades da população brasileira em geral, pois existe pouco incentivo de políticas públicas para o desenvolvimento do gosto por ela; na população surda, devido à, ainda, acanhada prática do bilinguismo, há uma evidente deficiência na sua prática. Caso o professor bilíngue se apoie quase que exclusivamente no uso da LIBRAS, não inserindo nos momentos necessários a L2 (a língua portuguesa escrita), subtrairá do surdo o potencial de circular nas duas línguas e sobretudo, de se libertar da

dependência, pois como vimos a leitura é libertadora, viabilizadora de tomada de decisão, construtora das identidades e fortalecedora da cidadania.

Não podemos imaginar que a prática de leitura para os surdos seja algo de menor valia, ou algo que dispense uma séria dedicação e esforço. Estamos falando de um ensino bilíngue, com os mesmos parâmetros para qualquer prática bilíngue: “o indivíduo bilíngue é [...] um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos objetivando representar conceitos”.

Importante remetermos-nos ao Capítulo VI, do Decreto 5.626/05, art. 22, em parágrafo único, que “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**” (BRASIL, 2005, grifo nosso). Mesmo que a aparente simetria entre as duas línguas deva ocorrer, devemos ressaltar que para os surdos isso ainda não ocorre nessa medida, considerando tratar-se de salas inclusivas. No entanto, esse artigo em seu inciso II garante a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS.

De forma que, não havendo um ensino bilíngue eficiente, conforme a proposta do bilinguismo, submetemo-nos ao mesmo fracasso das práticas oralistas e da comunicação total. Por conseguinte, o fracasso do bilinguismo pode ocorrer não por ausência de robustez da proposta, e sim pela falta de comprometimento ou habilidade para o exercício bilíngue por parte de profissionais que se propõem a trabalhar na área ou pela ausência de incentivos educacionais na instalação de capacitadas escolas bilíngues. Lacerda (2000, p. 74) reflete sobre essa questão ao dizer que,

As escolas especializadas no atendimento aos surdos, em geral, contam com professores ouvintes que fazem o uso insatisfatório da língua de sinais. Muito frequentemente, a língua de sinais é usada como apoio para a linguagem oral e não como uma língua propriamente. Além disso, tais escolas não possuem uma pedagogia desenvolvida para esse fim e acabam servindo-se de estratégias pedagógicas desenvolvidas para os ouvintes, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dos surdos.

Esse “afastamento” de uma prática bilíngue no sistema educacional, ainda é mencionado por Quadros (2012, p. 188) quando ela diz que há uma ideia equivocada que “uma língua leva ao não uso da outra e, neste caso, “subtrai””. Nessa ideia, identifica-se um campo de tensão que pode ser fruto de políticas oralistas e de comunicação total. Neste mesmo diapasão, os surdos ao perceberem essa atitude excludente de sua língua, evitam o uso ou não desenvolvem o interesse da aprendizagem pela língua portuguesa escrita, pois essa política de subtração linguística “aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única

língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado [...] uma ameaça ao uso da língua de sinais” (QUADROS, 2012, p. 192).

Essa aparente situação de viela nos lembra do mito da cama de Procrusto, pois há como *background* a postura ideológica de um ser humano de menor valor, ou seja, embora já se conheça propostas eficientes para permitir ao surdo ler e escrever com habilidade, os esforços parecem não fazer sentido, pois o investimento no ser beneficiado não vale a pena — a diferença o anula¹⁵. No mito da cama de Procrusto, que era um ladrão e roubava as pessoas que usavam o caminho de Mégara a Atenas, relata-se que oferecia cama para os aventureiros e esses deviam caber exatamente na metragem da cama: nem um centímetro a mais nem a menos. Se fosse maior, cortavam-se as pernas, se menor, esticava-se o hóspede até morrer. A deusa Atenas por ouvir os gritos das vítimas, visitou o algoz que justificou seu ato afirmando que fazia justiça ao acabar com as diferenças entre as pessoas. Mas a grande perversidade de Procrusto não estava apenas aí nesta lógica maléfica, revestida de boas intenções, estava no fato que possuía duas camas. Ora, nunca ninguém se ajustaria ao critério de justiça de Procrusto, já estava posto que seu desejo era eliminar as pessoas com base na diferença.

Esse mito nos traz algumas reflexões: será que de fato querem pôr em funcionamento uma proposta que ajude o surdo exercer sua cidadania plenamente, viabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades linguísticas? Ou por outro lado, não se tolera a diferença? Uma razoável noção de direitos humanos¹⁶ certamente cooperaria para gerar estímulos mais conscientes¹⁷, pois a incessante busca pela “igualdade, principal responsável pelo fim das discriminações e respeito aos direitos humanos na atualidade, passa cada vez

¹⁵ Não se pode falar em aquisição de uma L2, com um processo educativo de qualidade, sem falarmos no processo de aquisição de direitos pelos surdos. O roteiro de luta dos surdos por direitos básicos, fundamentais, humanos, lembra-nos a passagem de Comparato (2010, p.15) que diz “a compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral”.

¹⁶ Há um artigo de Flávia Piovesan que reflete a concepção da igualdade à luz do direito à diferença que ela afirma que “a ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento humano” (PIOVESAN, 2012, p. 34).

¹⁷ “Salta aos olhos que os direitos humanos não se concretizaram para todos os brasileiros no século XXI, muitos sem direitos básicos, como acesso à educação fundamental, saúde de qualidade, moradia, segurança, entre outros. Há um claro descompasso entre a posição econômica do Brasil (uma das maiores potências industriais e agrícolas do mundo) e a qualidade de vida da sua população. Digno de nota é a classificação pífia do Brasil em um dos indicadores mais respeitados sobre a existência de uma vida digna, que é o *Índice de Desenvolvimento Humano* (IDH). [...] tendo o Brasil obtido a 84ª posição entre os 187 Estados avaliados em 2011, o que contrasta com o quilate econômico geral do País (uma das 10 maiores economias do mundo)” (RAMOS, p. 416, 2014).

mais pela necessidade de estabelecerem-se metas para a redução das desigualdades” (MACIEL, 2012, p. 331) e o bilinguismo é uma das formas¹⁸, principalmente para os surdos.

Embora, nos dias de hoje, seja unânime o entendimento de que ser bilíngue é importante, tal inferência no campo da surdez, apresenta ainda lacunas nas práticas de ensino. Tal conduta fortalece a vitimização, pois quando não há uma adequada atuação permitindo uma educação consciente e libertadora — compromete a eficiência da proposta.

1.5.2 A execução do bilinguismo sem a fetichização da diferença

O relatório do MEC (2014) orienta que o bilinguismo para os surdos não deve ser acompanhado pelas secretarias especiais, e sim pela secretaria geral que trata do bilinguismo para todos. Tal orientação é fruto de uma grande e ainda inacabada trajetória de entendimentos sobre o processo democrático de inclusão e processo de aquisição de linguagem. Tal relatório conta que esse acompanhamento deve ser feito através de uma política de línguas minoritárias.

A reflexão de Kelman (2012, p. 67) sobre essa discussão é fundamental quando ela fala em seu artigo **Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias**, no qual diz que “é preciso valorizar o pensamento divergente, como fenômeno natural dentro de qualquer contexto social” e as políticas públicas de inclusão, referentes aos surdos, tem usufruído dessa perspectiva, efetivamente neste século. O bilinguismo tem sua importância variada a depender dos grupos inseridos nesta prática social, sendo o bilinguismo português/inglês “percebido como uma vantagem” e o bilinguismo do surdo percebido como um “*handicap* educacional” e “não é apenas o *status* das línguas que interfere na avaliação social do aluno bilíngue; os valores atribuídos às variedades dialetais também contam” (MAHER, 2007, p. 69).

Megale (2010, p. 2), menciona a expansão das escolas bilíngues (português/inglês) quando diz que “segundo a OEBI (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), a procura pelas escolas bilíngues cresce consideravelmente” e que em São Paulo desde 2005, “foram abertas quarenta novas escolas de alfabetização simultânea em dois idiomas no Brasil - um aumento de 25% em dois anos”. Tal valorização parece se desfocar quando falamos em LIBRAS/Português.

¹⁸ “[...] não há razão nenhuma para se preservar desigualdades históricas presentes na sociedade, sendo obrigação de todos enveredarem esforços para que essas desigualdades sejam superadas, tendo em vista que essa superação é condição necessária para o fim da discriminação, mal maior de nossa sociedade” (MACIEL, 2012, p. 333).

A raiz desse espírito da ausência do respeito pelas diferenças permeia os espaços de convivência dos surdos. Esse mal parece ter erro de entendimento e muitos autores surdos e ouvintes “insistem na lógica unilateral, ou seja, fundamentam suas discussões como se houvesse uma cultura surda hegemônica, uma língua de sinais apenas ou uma história da humanidade surda” (TESKE, 2012, p.37). Este é outro campo tensão. O autor (2012, p.28) alerta para uma postura retrógrada por parte de alguns surdos politizados quando disseminam “políticas opressoras desviando o foco da construção de prioridades sociais inclusivas para disputas binárias, ou seja, surdos versus ouvintes”.

Na construção da busca pelo equilíbrio das demandas sociais modernas das diferenças e diversidades, Silva (2006) afirma que “a diferença vem se tornando quase que uma obsessão, com apelos explícitos ao individualismo e ao narcisismo, expressos por Sawaia (2001, p.114) como uma quase ditadura do "seja diferente, assegure sua identidade””.

Creemos que seria o efeito do mito da cama de Procrusto, pois tal mito revela a falta de entendimento do princípio da igualdade que se apresenta em três dimensões: isonomia, a igualdade substancial de condições de vida e o direito à diferença (MACIEL, 2012). A reflexão de Kelman (2012, p. 52) ajuda-nos a construir nossas percepções do pano de fundo histórico dessa resistência¹⁹,

Analogicamente, encarava-se a surdez ou cegueira a partir de uma ótica “eugênica”. Eugenia pode ser entendida como o aperfeiçoamento da espécie humana, através de práticas controladas e seletivas de reprodução. No início do século XX, o movimento de eugenia ajudou a aumentar a desumanização das pessoas. Até os anos 30, disseminou-se a ideia de que pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e constituíam ameaça à civilização.

Não é tarefa fácil construir um bilinguismo sem a fetichização das diferenças. Silva (2006, p. 116) reflete que a cilada do discurso da igualdade ocorre “quando ele resvala para a homogeneização cultural” e continua,

A celebração da diferença deve sair do discurso puramente apologético e fragmentário, identificando dezenas de “identidades” para proporcionar uma reflexão em favor de igualdade e justiça, base para o reconhecimento das diferenças individuais. A nomeação da diferença no contexto de uma sociedade marcada pela exploração e segregação, cujas causas estão

¹⁹ Creemos ser também importante a reflexão de Sá et al (2013, p.18628) baseado nos escritos de Davis (2006), falando sobre a construção do termo normalidade, diz “A priori, a ideia que fazemos da utilização do termo normal é que tenha sempre existido, mas segundo Davis (2006, p. 3) “[...] é uma característica de um determinado tipo de sociedade”, que para o autor se origina com o processo de incapacitação social no período industrial, seguindo um conjunto de práticas e discursos que estão ligados às noções de nacionalidade, raça, de gênero, de criminalidade, de orientação sexual, etc., nos séculos XVIII e XIX”.

estritamente relacionadas às relações de dominação, torna-se falsa, não aparecendo como diferença, mas como desigualdade. Ou, talvez, como um elemento exótico comprimido pela socialização, no seu aspecto mais regressivo que é a adaptação, dificultando progressivamente sua afirmação.

Esse fetichismo da diferença é transbordado para as práticas de leitura e escrita, pois “desconsidera-se a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo de leitura preso à gramática da língua portuguesa” (KARNOPP, 2012, p. 170) A LIBRAS se for vista como língua inferiorizada enfraquece a atuação do surdo e de quaisquer de seus usuários.

A língua de sinais deve ser vista como uma língua de igual potencial linguístico, e ela deve ser inserida nas atividades dos surdos, pois é uma língua que pode ser **adquirida**. Ao contrário da proposta oralista que é **ensinada**, insipidamente articulada até atingir uma pronúncia oral “compreensível”. Conforme Moura e Vieira (2011, p. 07), a língua de sinais sendo compartilhada possibilita o surdo “vivenciar e participar de um ambiente no qual a língua é viva e sofre modificações, de acordo com as relações estabelecidas entre os sujeitos”.

Diante dos pontos expostos neste capítulo há evidência de que algo nos estimula no cenário das línguas de sinais: a existência da Congregação em Língua de Sinais das Testemunhas de Jeová, num *modus* teocrático institucional, com estrutura bilíngue, aparentemente a parte das problemáticas de legitimidade de cultura e identidade. Agregado a isso, a base do exercício religioso das Testemunhas de Jeová ocorre, quase em sua totalidade, em práticas de leitura de livros, revistas, brochuras e folhetos, entre outras publicações produzidas pelas próprias Testemunhas de Jeová.

Abaixo exporemos iniciativas realizadas por este grupo religioso que intenciona trazer para primeiro plano a língua de sinais nas atividades da congregação em LIBRAS e incentivar a constante prática da leitura e interpretação em língua portuguesa.

1.5.3 A leitura na construção do capital linguístico dos surdos

A leitura com a construção das perspectivas de liberdade, saber e exercício da cidadania, possibilita a circulação dos indivíduos em diversos cenários da vida humana. De fato, “quanto mais se lê, maior a amplitude e a profundidade do que se pode entender” (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p. 114). Isso poderia habilitar o indivíduo a circular pelas diversas possibilidades de interações sociais devido ao amearhar dessa atividade de leitura.

Nesse sentido, a competência linguística *per si*, não seria suficiente para garantir

acesso a todas as estruturas de ambientes linguísticos. Ora, pronunciar frases capazes de serem entendidas e corretas em sua estrutura gramatical, não significa que elas serão valorizadas, apreciadas ou ouvidas, pois a “aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade” (BOURDIEU, 1996, p. 40).

Ter competência linguística não significa automaticamente ter o capital linguístico, mas após tê-la ela “pode funcionar como capital linguístico produzindo um lucro de distinção a cada troca social” (BOURDIEU, 1996, p. 42). Ou seja, a competência linguística é ponto inicial para a elaboração dos possíveis esquemas linguísticos. A competência que Bourdieu postula não é a mesma de Chomsky, ou seja, inata. Para ele, “competência é essencialmente normativa, procede das condições materiais de vida em sociedade” (MORATO; BENTES, 2002, p. 39).

Então, como se dá essa potencialização de competência linguística para capital linguístico? Para ofertar linguisticamente algo de valia, é fundamental que o indivíduo possua diversas vivências, sobretudo do funcionamento dos bens linguísticos tidos como legítimos na sociedade. Nesse sentido, o arcabouço dessas vivências de leitura pode possibilitar a utilização desses ganhos adquiridos em outros cenários linguísticos — o que Bourdieu chama de mercado linguístico — através de um **ajustamento** diante de dada situação com base em “transferência analógica de esquemas”, o que ele teorizou como *habitus*. Bourdieu destaca que o indivíduo pode realizar a “transposição de esquemas” num mercado (linguístico) que a valorize.

A conversão da competência linguística em capital linguístico poderá contribuir para o indivíduo decifrar o recurso dos símbolos e participar da dinâmica do mundo numa condição de menor fragilidade permitindo que seja notado em suas demandas ou opiniões.

Em se tratando de atividades religiosas desenvolvidas no contexto das Testemunhas de Jeová, grupo que estamos tratando neste trabalho, podemos citar a possibilidade de uma variada interação diante da diversidade de atividades realizadas na prática. Apenas para citar algumas, as atividades de casa em casa mantendo conversas com pessoas de diversas formações religiosas, educacionais e profissionais, além da escola de oratória, leituras e participações constantes no modelo adotado para o trabalho com a revista **A Sentinela** (também publicada em LIBRAS) revelam uma pluralidade de situações que podem converter a competência linguística em capital linguístico. Todas essas práticas ritualísticas de adoração são mediadas pela língua de sinais, o que implica também na melhoria do seu vocabulário, aquilatando suas habilidades comunicativas.

A pergunta que se faz é como se dá efetivamente a constituição do capital linguístico e como o *habitus* pode contribuir para o indivíduo circular em diversas possibilidades de interação, com relativo êxito, tendo em vista a exposição constante à prática da leitura. Sobre isso falaremos no tópico a seguir.

1.5.4 Dialogando com os conceitos de capital linguístico e *habitus* de Bourdieu

Nosso trabalho foi inspirado na dinâmica da constituição do *habitus* e do capital linguístico percorridos na teoria de Pierre Bourdieu (1996; 2003; 2007) cotejado com os conceitos teóricos sobre leitura de diversos pensadores mencionados neste capítulo. Não dissecamos a obra de Bourdieu, usamos alguns de seus conceitos que permitiram dar suporte a nossa pesquisa.

O *background* que se encontram esses conceitos de Bourdieu, não são apenas construído com base no entendimento de que estruturas gramaticalmente corretas são suficientes para uma “mobilidade” do indivíduo na sociedade. Para Bourdieu (1996, p. 40), “a aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade”, logo outros valores precisam ser adquiridos para que essa mobilidade ocorra. Segundo o sociólogo linguista (1996, p. 42), “os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio”. O indivíduo que não está apto a utilizar os recursos linguísticos apreciados em dado mercado pode ficar ilhado e limitado em pretensões como ascensão social e inserção no mercado de trabalho (HILGEMANN, 2004). Nesse sentido, reflete Freitas (2012, p. 17),

Bourdieu constrói toda uma teoria sobre a economia das trocas linguísticas, erguendo o conceito de capital linguístico, que funciona dentro do mercado linguístico, com trocas desiguais (como em qualquer mercado), favorecendo os agentes possuidores de maior capital, deixando em desvantagem os carentes do capital exigido em mercados específicos, como, por exemplo, o da escola, no qual as crianças das elites, por trazerem uma linguagem mais elaborada (considerada correta) auferem maiores lucros perante o sistema escolar, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Bourdieu (1996, p. 42) afirma que “a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo lucro de distinção por ocasião de cada troca social” e define capital linguístico como “o poder sobre os mecanismos de formação dos preços linguísticos, o poder de fazer funcionar em proveito próprio as leis de formação dos preços” e que “falar em capital linguístico é dizer que há ganhos linguísticos” (BOURDIEU, 2003, p. 130, 131) e os

“bens que se trocam são palavras” (HILGEMANN, 2004, p. 15). Para Bourdieu “a questão que se coloca sobre a linguagem não é a possibilidade de construir infinitas frases gramaticalmente coerentes, mas sim a de utilizar, de forma coerente e adaptada, infinitas frases em infinitas situações” (ALFAIA; PECI, 2014, p. 04), logo, não são estruturas linguísticas *per si* que formam o capital linguístico.

Para que essa competência se transforme em capital linguístico, tal como proposto por Bourdieu, o indivíduo precisa vivenciar a práxis da linguagem, *habitus*, que depois de apreendido, poderá o abastecer de capital linguístico. Conforme definição de Bourdieu, (2003, p. 65), *habitus* seria,

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...].

O falante percebe a relação de “lucro” e transforma a sua competência linguística em poder e autoridade, convertendo, assim, em capital linguístico. A ampliação do acesso à estrutura linguística validada, seu *modus operandis* trarão possibilidades ‘de se fazer escutar’ com retorno adaptado aos momentos sociais, *habitus*. Essa etapa da constituição do *habitus*, “que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo”, é essencial para a formação das habilidades no uso dos recursos linguísticos, exigindo do indivíduo um bom arcabouço de vivências e conhecimentos da língua para abastecê-lo de propriedades que possibilitarão um melhor ajustamento a depender das cenas sociais específicas — que é o mercado linguístico.

As estruturas validadas de linguagem são impostas através de sanções sociais desse mercado linguístico. Isso pode se tornar factível ao se inteirar com o máximo de propriedades possíveis do ‘bem simbólico’ que é a língua. Conforme afirma Hilgemann, (2004, p.18),

A própria seleção do *habitus* do falante é produto das sanções sociais do mercado: a produção linguística, portanto, já é afetada pela antecipação das sanções do mercado, o que leva o falante a selecionar a forma como se fará representar diante de um grupo.

Pode-se verificar uma ponte entre *habitus* e o mercado linguístico. O indivíduo ao se inteirar de diversas possibilidades poderá decidir, pela leitura do momento, qual o melhor ‘papel linguístico’ que poderá exercer no entendimento das estruturas sociais e simbólicas,

ratificando o conceito de *habitus* linguístico que apresenta o uso ajustado às sanções do mercado linguístico das expressões linguísticas (BOURDIEU, 2003, p. 128).

Conforme Ribeiro e Carvalho (2013, p. 07) a perspectiva de Bourdieu sobre *habitus* linguístico seria uma “[...] fusão da capacidade linguística somada à capacidade social que propicia a adequação dessa competência [...]”. De forma que o *habitus* designa “um princípio de ação” e “funciona como esquema [...], de percepção, de reflexão”, ele é “o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências” (CHERQUES, 2006, p. 33, 34).

Contribui neste sentido Marcuschi (2008) que diz “a língua é um sistema simbólico ligado à prática sócio históricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter – e intrapessoais, como diria Vygotsky”.

De forma que a associação dos surdos com os textos produzidos pelas Testemunhas de Jeová e as dinâmicas de sua prática de adoração poderiam produzir um arcabouço de situações aprendidas que contribuiriam para uma leitura ampliada do mundo, e um fortalecimento de suas ações podendo habilitá-lo a circular pelas diversas possibilidades de interações. O domínio do recurso dos símbolos permite acessar e participar da dinâmica do mundo numa condição de menor fragilidade e desprestígio permitindo que seja ‘ouvido’ — é a transformação de competência linguística em capital linguístico.

O fato de surdos lerem constantemente as revistas produzidas pelas Testemunhas de Jeová certamente facilita a viabilização do desenvolvimento de maior habilidade no uso da língua dominante, seu funcionamento e sua lógica. Conforme Pereira (2010, p. 116) “do processo de amadurecimento da faculdade da linguagem resulta a competência linguística deste indivíduo, a internalização do *habitus* linguístico dará a ele o seu capital linguístico”. Logo, a importância dessa ponte ao acesso a recursos linguísticos diversos, possibilitadores da formação do *habitus*, poderá fornecer o capital linguístico fundamental para todos, mais ainda para os surdos que se deparam com percalços insistentes e históricos na busca pela cidadania plena e ao acesso aos bens simbólicos.

De forma que, a leitura e as outras atividades que os surdos realizam a partir dos textos produzidos pelas Testemunhas de Jeová, incorporando o *habitus*, ocasionariam conviver com maior eficiência nos diversos momentos sociais, o que o próprio Bourdieu chamou de “transferências analógicas de esquemas”. Tal socialização pode mostrar-se positiva, pois o acesso ao capital linguístico dominante poderia contribuir para beneficiá-lo na dinâmica das interações, render lucro para o ‘falante’ por ser identificador de características que pertencem às posições sociais privilegiadas.

Pereira (2010, p. 108) reforça a importância da socialização como *conditio sine qua non* para a constituição do *habitus* ao afirmar que ele é “resultante do acúmulo das experiências passadas, e que foi interiorizado pelo indivíduo, para, a partir daí, funcionar como estruturador das ações individuais”.

Faz-se necessário uma exposição sobre as atividades das Testemunhas de Jeová suas origens, crenças e suas práticas religiosas para termos uma dimensão mais próxima do seu trabalho de inclusão através da leitura, sobretudo com os surdos. Faremos essa abordagem no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II

AS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS TESTEMUNHAS DE JEOVÁ COM SEUS ASSOCIADOS

2.1 O projeto de evangelização das Testemunhas de Jeová

A estrutura religiosa que hoje é mundialmente conhecida como Testemunhas de Jeová²⁰, nome adotado a partir de 1931, teve o ano de 1870 como marco inicial de seus empreendimentos. Em 1872, nos EUA, oficializaram juridicamente suas atividades sobre o nome de *Watch Tower Bible and Tract Society* e são conhecidas, juridicamente, no Brasil como Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados. A *Watch Tower Bible and Tract Society* foi fundada pelo norte americano Charles Taze Russell, que a presidiu até sua morte em 1916. Ele, um antigo adventista²¹, natural da Pensilvânia, segundo filho de um casal presbiteriano²², foi criado na instrução adventista.

A mãe de Russell faleceu quando ele tinha nove anos de idade. Ele, aos onze anos de idade, tornou-se sócio de seu pai numa rede de lojas masculinas. Segundo relatos, embora os negócios fossem lucrativos e Russell tenha se tornado um homem rico, ele possuía grandes interesses em questões religiosas e discordava de determinados conceitos adventistas como o inferno²³ e a predestinação²⁴. Essas discordâncias o moveram a desenvolver um programa de leitura bíblica com outros amigos, também adventistas.

²⁰ Termos específicos usados pelas Testemunhas de Jeová e que constam no corpo dessa pesquisa podem ser encontrados no **glossário** no final da dissertação.

²¹ Conforme definição do dicionário ilustrado das religiões (2001, p. 8), um adventista é “membros de uma religião cristã que espera a volta iminente de Jesus Cristo à terra. Seu fundador, o fazendeiro William Müller, havia profetizado a volta de Cristo para o ano 1843 ou 1844. Como não aconteceu, seus adeptos dividiram-se em diversos grupos. Ainda hoje há a Igreja dos Adventistas do Sétimo dia. Eles guardam o sábado como sétimo dia da semana, em vez do domingo.”

²² Optamos por deixar claras as origens de formação religiosa do Russel, abordando, através de conceitos, qual o ambiente de crenças que estava inserido. No caso do conceito de presbiteriano, utilizaremos a referência de Hellern, Notaker, Gaarder (2001, p. 211) que afirma “os reformadores suíços Calvino e Zuínglio defendiam um rompimento mais radical com o catolicismo. Davam menos valor ao batismo e à eucaristia do que os católicos e os luteranos, mas julgavam vital mexer na organização da Igreja. Queriam seguir aquilo que consideravam os preceitos do Novo Testamento. A Igreja é dirigida por representantes eleitos que, juntamente com os ministros, constituem a Assembleia Geral. Esta é conhecida como presbitério (da palavra grega que significa "conselho de anciãos"), e por isso a Igreja reformada é chamada presbiteriana. Essa Igreja logo se tornou a principal seita protestante em países cujos soberanos não instituíram o cristianismo como religião do Estado; por exemplo, Holanda, Suíça e Escócia”.

²³ Conforme definição do dicionário ilustrado das religiões (2001, p. 57), inferno é “no Cristianismo, o afastamento interminavelmente longo e eterno de Deus após a morte. - Muitas vezes o inferno foi apresentado como lugar onde os condenados são atormentados por horríveis suplícios. É a casa do demônio ou satanás. - O

O intensivo programa de leitura, impulsionado pelas tendências religiosas de Russell, gerou uma série de publicações, sendo essas na época, impressas e largamente distribuídas por ele e seus amigos²⁵. Nos primórdios de suas atividades, Russell lançou 6 (seis) volumes (entre 1886 a 1904), a obra intitulada de *Millennial Dawn*. Conforme Castro (2007, p. 31),

Negociante de sucesso, o “pastor”, que considerava insatisfatórios todos os sistemas religiosos, conseguiu adeptos, fundou classes de estudos da Bíblia e criou publicações que, mais tarde, torna-se-iam sucessos editoriais, como a revista *Zion’s Watchtower and Herald on Christ’s Presence*, surgida em 1879 com 6.000 exemplares, mas que já contava, em 1914, com 50.000 exemplares. Russel fundou esta revista mais tarde intitulada de *A Sentinela*.

Até hoje, as produções, impressões e distribuições de diversos textos, publicados ininterruptamente, são marcas identificadoras das atividades desta instituição. A constante rotina dos associados aos programas de leitura das publicações, que são produzidas em diversos formatos como enciclopédias, revistas, livros, folhetos e brochuras é uma marca indelével da base estrutural da religião.

As Testemunhas de Jeová fazem parte de um movimento iniciado nos Estados Unidos tendo como pano de fundo a “Guerra de Secessão”²⁶. As religiões protestantes tomaram para si a incumbência de preparar o retorno de Cristo selecionando pessoas aptas a serem súditos do novo mundo — os justos (CASTRO, 2007). Entre outras questões, Castro (2007, p. 29) indica alguns dados para o surgimento das novas denominações religiosas, apontando as sucessivas guerras e sistemas de governos como propiciadores de discursos apocalípticos,

Foi pelo “medo da queda” e da quebra do discurso nacional, amparado pela religião que, após a “Guerra de Secessão” (1861-1865), os Estados Unidos passaram pelo *boom* religioso da década de 1870, que resultou, entre outras denominações religiosas, no surgimento das Testemunhas de Jeová. Dentro do discurso milenarista e apocalíptico norte-americano, as denominações religiosas protestantes mais conservadoras acabaram ganhando espaço,

inferno também pode ser entendido como uma situação: Quem não é purificado da culpa no purgatório, e deseja estar junto de Deus no céu, esse encontra-se no inferno. (Religião nórdica). - Da língua germânica = He”

²⁴ Conforme definição do dicionário ilustrado das religiões (2001, p. 86), predestinação é “[...] a suposição que Deus teria determinado, já antes do nosso nascimento, se vamos alcançar a salvação ou a condenação. - Do latim “*praedestinatio*” = predestinação.”

²⁵ As Testemunhas de Jeová usavam gramofone e cartazes.

²⁶ A Guerra da Secessão foi determinante da história dos Estados Unidos, pois marcou profundamente a consciência dos americanos. Explodiu em 1861. O contexto político é plural, sobretudo marcado por crescimento econômico e fim da escravidão, dividem o país entre Norte e Sul, a ponto de causar uma guerra que se supunha curta. Conforme Aneur (2010), a apresentação do livro diz que essa guerra “dividiu a América entre o Norte progressista, industrializada e liberal e o Sul escravista, conservador e agrícola. Entre suas várias causas econômicas, políticas, históricas e sociais, é considerada a principal a abolição da escravatura. O conflito consumiu 620 mil vidas de soldados americanos e terminou em 1865, contabilizando também enormes perdas materiais”.

especialmente nos momentos de crise — não apenas após a Guerra Civil, mas entre as duas guerras mundiais, durante a “Grande depressão” e na Guerra Fria (1945-1991), quando o “perigo vermelho” era a maior ameaça.

As Testemunhas de Jeová tem sua sede mundial²⁷ desde 1909 e está localizada em Brooklyn, na cidade de Nova York. Recentemente a *Watch Tower Bible and Tract Society* adquiriu uma propriedade a 80 quilômetros a noroeste das instalações em Brooklyn, como 102 hectares, para alterar o local de funcionamento da sua sede mundial. O Anuário²⁸ (2013) informa sobre a mudança e enfatiza a economia que ela causará trazendo um impacto positivo na redução de gastos.

As Testemunhas de Jeová mantêm estreitos vínculos com suas orientações escritas através das “reuniões semanais que se desenvolvem em cada congregação em torno de sessões de estudo da Bíblia orientadas pelas publicações editadas pela Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados” (RAMOS-SILVA, 2007, p.66). Essas publicações são produzidas em milhões durante todo o ano, e são responsáveis por fortalecer, revigorar as crenças e os hábitos dos adeptos. Os fiéis são incentivados a manter em família e individualmente um programa diário de leitura²⁹ sobre a Bíblia e outras publicações. Conforme Silva (2010, p. 102),

Portanto, longe de sentirem-se submetidos a um sistema religioso autoritário, devido ao excesso de leituras e de horas de pregação a que são envolvidos, além das diversas restrições, sentem-se preparados por um sistema que, mais do que democrático, porque é conhecido entre eles como “teocrático”, permite que todos se tornem hábeis a pregar. Por isso, a atividade de pregação tem duas dimensões fundamentais, a saber, a divulgação da doutrina, ação propriamente proselitista, e o assentamento da fé, já que permite que a crença seja propagada e ao mesmo tempo reafirmada, assimilada, nessa atividade performática.

²⁷ Sobre isto Castro informa que por ser “responsável por um proselitismo fervoroso de combate às outras igrejas, Russel e seus colaboradores iniciaram, no início do século XX, a montagem de um complexo de prédios hoje existentes no bairro do Brooklin, em Nova York, que ainda abriga a sede mundial das Testemunhas de Jeová” (CASTRO, 2007, p. 31).

²⁸ O Anuário é uma publicação contínua (anual) que tem como função principal fornecer dados estatísticos sobre o crescimento da atividade de pregação nos países onde as Testemunhas de Jeová possuem atividades.

²⁹ As Testemunhas de Jeová produzem um folheto anual chamado **Examine as Escrituras Diariamente** que contém uma citação bíblica para cada dia do ano baseada nos estudos do periódico **A Sentinela**, dos dois anos anteriores, seguida de pequenos comentários retirados desta publicação, para que os fiéis ou interessados mantenham uma leitura rápida e simples sobre um tema proposto no texto do dia. São incentivados a fazer as leituras deste folheto, preferencialmente, nas horas iniciais do dia como forma estimular os valores espirituais, conforme a publicação “durante todo o dia podem refletir nos princípios sobre os quais leram”. O referido folheto traz o texto bíblico do ano de serviço, por exemplo, o texto que guiou as atividades das Testemunhas de Jeová no ano de 2014, foi Mateus 6:10: “Venha o teu reino.” Todas as Congregações trocam os textos bases que ficam expostos em letras grandes acima da tribuna no centro do Salão do Reino no início do ano.

Em todos os congressos de distrito são lançadas novas publicações que os fiéis podem adquirir gratuitamente no próprio evento. As publicações são de boa qualidade gráfica e possuem vivas cores, ilustrações e imagens. Essas últimas são bastante exploradas no ensino. É importante frisar que desde as primeiras iniciativas para solidificação da proposta ideológica desta estrutura religiosa, os textos serviram como meio para disseminar, converter e manter os fiéis motivados. Eles foram, e ainda, são sua base principal de divulgação das instruções do Corpo Governante que é um colegiado responsável pelas principais decisões referentes *Watch Tower Bible and Tract Society*. Este é composto por homens Testemunhas de Jeová com vários anos de vínculo religioso e, por vezes, alguns são oriundos do trabalho missionário. As decisões do Corpo Governante são vistas como decisões do próprio Jeová, pois esses são tidos como representantes de Deus na Terra.

A *Watch Tower Bible and Tract Society* possui um dos maiores parques gráficos³⁰ do mundo e suas publicações são traduzidas para centenas de línguas (CASTRO, 2007). Para ter uma ideia do poder de publicação das Testemunhas de Jeová, Ramos-Silva (2007, p. 66) destacava já extraordinários números em 2007:

O número de publicações distribuídas, segundo dados extraídos da brochura: *As Testemunhas de Jeová? Quem são? E o que crêem?* (2000), chega a centenas de milhões de exemplares em cerca de 400 idiomas. Podemos mencionar ainda a divulgação por CDROM'S, tal como o *Watchtower Library 2001* em português, que reúne todas as publicações das Testemunhas de Jeová de 1970 a 2001 e o seu web site oficial, www.watchtower.org, com informações disponíveis em 310 idiomas.

As duas principais revistas são, **Despertai!**³¹, publicada em 98 idiomas, e **A Sentinela**³², em 204 idiomas. No ano de 2013, ambas tiveram alterações de quantidades de

³⁰ Em 2012, as gráficas das Testemunhas Jeová produziram mais de 1,3 bilhão de revistas e 80 milhões de livros e Bíblias.

³¹ No anverso da capa, encontramos o seguinte texto que identifica o objetivo da revista: “Esta revista é publicada para o benefício de todos os membros da família. Mostra como enfrentar os problemas de nossos dias. Apresenta notícias, histórias de pessoas de vários países e matérias de natureza religiosa e científica. Mas faz mais do que isso. Ela analisa a fundo os acontecimentos e identifica o verdadeiro significado por trás deles. Ainda assim, é sempre politicamente neutra e não exalta nenhuma raça como superior a outra. O mais importante é que esta revista aumenta a confiança na promessa de que o Criador em breve substituirá o atual mundo perverso e anárquico por um novo mundo pacífico e seguro”.

³² No anverso da capa, encontramos o seguinte texto que identifica o objetivo da revista: “O objetivo desta revista, *A Sentinela*, é honrar a Jeová, Deus, o Supremo Governante do Universo. Assim como as torres de vigia nos tempos antigos possibilitavam que uma pessoa observasse de longe os acontecimentos, esta revista mostra para nós o significado dos acontecimentos mundiais à luz das profecias bíblicas. Consola as pessoas com as boas novas de que o Reino de Deus, um governo real no céu, em breve acabará com toda maldade e transformará a Terra num paraíso. Incentiva a fé em Jesus Cristo, que morreu para que nós pudéssemos ter vida eterna e que agora reina como Rei do Reino de Deus. Esta revista, publicada sem interrupção pelas Testemunhas de Jeová desde 1879, não é política. Adere à Bíblia como autoridade”.

páginas dos números destinados à distribuição pública, de 32 páginas, hoje elas são confeccionadas com 16 páginas. A justificativa é que esta redução viabiliza a tradução em mais línguas (ANUÁRIO, 2013).

As Testemunhas de Jeová possuem um forte programa de evangelização com atividades diárias e todas as congregações possuem atividades de visitação de casa em casa, chamado por eles de serviço de campo. O objetivo é visitar todas as residências e pontos comerciais no território geográfico onde está localizada a congregação, e são incentivadas a realizar anotações das casas onde não puderam conversar com as pessoas, para programar um retorno e pregar cabalmente. Esta atividade é fundamental no exercício da fé e obrigação religiosa, de acordo com Silva (2010, p. 25),

[...] as Testemunhas de Jeová se utilizam do espaço social, no caso as ruas, numa dupla chave, onde a mesma atividade que realizam com o intuito de angariar adeptos, provoca o adensamento da experiência pessoal com a crença que divulgam, ao entrarem em contato com pessoas de diversas religiões, tornando a prática da pregação uma experiência fundamental não só para uma divulgação doutrinária (ação missionária ou proselitista), mas, sobretudo, para uma autogestão espiritual.

Elas apresentam também uma preocupação com a alfabetização dos seus associados. Segundo os dados constantes nas suas publicações, em 2011, as Testemunhas de Jeová alfabetizaram mais de 5.700 pessoas no mundo. Pontua-se ainda a preocupação que demonstram com pessoas com dificuldade de leitura por baixa visão. As pessoas com baixa visão podem solicitar periódicos em letras aumentadas, que também, são disponibilizados para *download* em seu site³³. Os cegos podem solicitar seus livros em *braille*. Fica evidente o empenho deste grupo religioso para que seu projeto de evangelização atinja todos os perfis possíveis, independentemente de suas necessidades físicas, classe social ou impedimentos de idiomas, desenvolvendo assim uma estrutura peculiar.

Como suporte para suas atividades proselitistas, elas publicaram um livro em 1986, revisado em 1989, chamado **Raciocínios à Base das Escrituras**, destinado principalmente à capacitação e fortalecimento das argumentações e debates no serviço de pregação. Esse apresenta diversas propostas de introduções a conversas, textos bíblicos e suas possíveis aplicações, bem como diversas perguntas que, costumeiramente, podem surgir nas atividades de divulgação da sua mensagem religiosa, seguida de sugestões de resposta que o associado pode utilizar.

³³ Atualmente o site das Testemunhas de Jeová é o < <http://www.jw.org> >

A pessoa interessada nas crenças dessa estrutura religiosa é iniciada, paulatinamente, nos hábitos da instituição que incluem, inicialmente, um estudo regular semanal com um dos membros das Testemunhas de Jeová com base numa das publicações introdutórias. Posteriormente é orientada a frequentar as reuniões no Salão do Reino³⁴, comparecer aos congressos e assembleias, bem como assistir ao anual evento da Comemoração da Morte de Cristo. Tudo isso acompanhado de um farto roteiro de leituras das publicações para a preparação das reuniões. Ao sentir-se confiante na sua fé, e dominar relativamente alguns elementares conceitos religiosos dessa estrutura, essa pessoa pode ser iniciada nas atividades de pregação de casa em casa, acompanhada inicialmente de um dos membros da congregação. Esses iniciantes serão chamados de estudantes da Bíblia até o seu batismo em águas que representa um comprometimento público e o tornará, oficialmente, uma Testemunha de Jeová.

Holden (2003, p. 03, tradução nossa) menciona o impacto dessa decisão do batismo na vida do convertido ao afirmar que, “quando indivíduos passam por batismo, estão comprometendo-se a um modo de vida que tem enormes implicações na forma como eles vivem e com quem eles vão gastar seu tempo no futuro”.

Após a conversão são disponibilizados vários cargos teocráticos dentro da estrutura religiosa. A designação para assumir um dos cargos dependerá da dedicação e zelo com o cumprimento dos ritos da instituição, e alguns são assumidos após anos como membro, como exemplo o cargo de ancião, que é o cargo mais alto de uma congregação local, atribuído ao membro que cuidará das necessidades espirituais dos associados. As Testemunhas de Jeová são estimuladas, em todas as reuniões, a progredir espiritualmente e manterem-se vigilantes na aquisição de hábitos que demonstrem zelo pelas rotinas aconselhadas, bem como manutenção e/ou crescimento dos hábitos já adquiridos.

De acordo com os dados do Censo de 2010 do IBGE, existiam **1.393.208** Testemunhas de Jeová no Brasil. De acordo com o Anuário das Testemunhas de Jeová, de 2015, publicado sempre no mês de janeiro de cada ano, há um espaço reservado para apresentarem os dados de suas atividades em todos os países que atuam, somando um total de 239 relatórios. Segundo esse relatório houve um aumento de 2,2% no ano 2014 no número de novos convertidos no mundo. Alguns dados sobre o Brasil constam:

³⁴ Esse é o nome que elas usam para identificar seu local de adoração. “As reuniões são promovidas pela maior parte das congregações em espaços denominados de Salões do Reino, nos quais não se observam a presença de imagens, crucifixos, ou qualquer simbologia que possa demonstrar idolatria” (RAMOS-SILVA, 2007, p. 62).

Quadro 3: Relatório Mundial das Testemunhas de Jeová do ano de 2014

RELATÓRIO MUNDIAL DAS TESTEMUNHAS 2014				
País	População	Auge de Publicadores ³⁵ 2014	Proporção de 1 publicador para	Média de Publicadores 2014
Brasil	203.067.835	794.766	256	767.499
% aumento sobre 2013	Média de Publicadores 2013	Número de batismos 2014	Média de pioneiros auxiliares ³⁶	Média de pioneiros
2	748.940	29.870	60.096	84.550
Número de congregações	Total de horas	Média de estudos bíblicos	Assistência à celebração	Total de congregações no mundo
11.562	170.475.134	841.136	1.728.208	115.416

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados do Anuário das Testemunhas de Jeová 2015

Os dados do IBGE são baseados nas entrevistas do censo e muitos se identificam como Testemunhas de Jeová, mesmo sem a conversão oficial que é o batismo. Já as próprias Testemunhas de Jeová contabilizam os números de adeptos apenas entre aqueles que oficializaram sua opção através da conversão com batismo em águas. Por isso a disparidade dos números (ASSIS SILVA, 2011a).

Outros dados que são importantes para uma dimensão das atividades deste grupo religioso são suas atividades na *internet*. Conforme dados do Anuário (2015) o *site* está disponível em 540 idiomas, publicações podem ser baixadas em mais de 700 idiomas e o [site www.jw.org](http://www.jw.org) no período de 27 de agosto de 2012 a 31 de agosto de 2014 foi acessado mais de 850.000.000 vezes, mais de 4 bilhões de páginas foram visualizadas, mais de um bilhão de arquivos foram baixados, mais de 159 milhões de vídeos foram vistos ou baixados e mais de 100.000 solicitações de estudos bíblicos foram feitos via *internet*.

Esse acompanhamento metódico e regular das atividades e sua dinâmica excepcional, em comparação com o abundante sistema simbólico ritualístico do catolicismo e outras religiões, faz com que alguns estudiosos considerem a doutrina das Testemunhas de Jeová racionalista (HOLDEN, 2003). A decoração e a estética dos locais de adoração são discretas, e torna evidente a rejeição ao uso de imagens que remetam a algum deus ou santo. No Salão do Reino, nota-se ao centro, a tribuna e o texto bíblico no ano em destaque,

³⁵ Publicador é um membro, que está apto segundo os critérios da Associação, a divulgar de casa em casa as crenças das Testemunhas de Jeová.

³⁶ Designação de horas dedicadas à pregação por mês: publicador: mínimo de 10 horas; pioneiro auxiliar: 50 horas; pioneiro regular: 70 horas. Todas as horas de pregação são atividades voluntárias, não existindo remuneração para esse serviço.

Ao contrário da tradição católica romana, em que as relíquias, crucifixos, estátuas, imagens, água benta e tendas são uma parte indispensável do *ethos* espiritual, estes lugares de culto são esparsos e desencantados. Embora eles estejam sempre limpos, decorados com bom gosto e bem conservado, os Salões do Reino são lugares essencialmente funcionais. A disposição espacial das cadeiras formalmente organizadas e uma plataforma elevada na qual os devotos realizam seus sermões bem ensaiados exemplificam o estilo racional das Testemunhas na adoração (HOLDEN, 2003, p. 05, tradução nossa).

Toda a logística da estrutura religiosa das Testemunhas de Jeová é pensada por comissões, que atuam da arquitetura dos templos ao ensino disseminado.

Figura 1 – Organograma funcional administrativo das Testemunhas de Jeová



Fonte: Silva (2010, p. 39)

Silva (2010, p. 39) apresenta sucintamente as atividades de cada comissão no âmbito da *Watch Tower Bible and Tract Society* :

Para organizar o trabalho internacional haveria agora a Comissão de Serviço. Já a Comissão de Pessoal ficaria responsável pelo recrutamento e designação de membros para atividades específicas. A Comissão de Ensino seria responsável pela construção dos discursos das reuniões e eventos como Assembleias e Congressos. As publicações (revistas, livros, CDs, DVDs, etc.) ficariam aos encargos da Comissão de Redação. E o trabalho gráfico (de impressão, edição e expedição) seria de responsabilidade da Comissão de Editora. Finalmente a Comissão do Presidente, cujo cargo principal agora seria rotativo ano a ano entre sete membros, ficaria responsável por decisões de caráter mais urgente como auxílio aos membros em casos jurídicos (processos administrativos e judiciais) e sociais, (decorrentes, por exemplo, de calamidades naturais).

Essas atividades, separadas por comissão, parecem permitir o desenvolvimento de materiais de ensino para determinadas necessidades, impulsionadas pelo seu projeto de expansão religiosa e conversão, metas propulsoras de todas as atividades. Cada uma dessas

comissões cumpre tarefas específicas no sentido de buscar atender as necessidades dos associados e da obra que propõem³⁷.

Escrever sobre esse grupo não é tão fácil, isso porque há pouco material acadêmico disponível sobre elas (SILVA, 2010). Conforme Holden (2002, p. 2, tradução nossa) “é surpreendente descobrir que existe uma escassez de literatura acadêmica sobre as testemunhas, mesmo diante do sucesso extraordinário da sua missão evangelística”.

2.2 A teologia milenarista das Testemunhas de Jeová

Toda essa atividade de disseminação do seu ensino religioso, gira em torno de uma teologia milenarista. Tal perspectiva apresenta uma complexidade marcada por explicações bíblicas e rebuscada hermenêutica com numerosas relações de interdependência com profecias bíblicas e fatos da história humana. Essa imbricada teoria guia seus milhões de adeptos que, com veemente confiança da procedência divina de suas interpretações, moldam suas vidas. Mas o que vem a ser a teoria milenarista? Ela é transpassada pela ideia apocalíptica de fim do mundo, prega a chegada do Armagedom, que estabeleceria através da liderança de Cristo a entronização definitiva do Reino do Pai (Jeová), com a finalidade de resgatar a humanidade e recuperar a Terra de todas as mazelas.

As Testemunhas de Jeová acreditam que quando o novo milênio chegar muitos problemas, incluindo os com a saúde, serão resolvidos. O ponto inicial para o sustentáculo teórico do milenarismo é a ideia da retomada da liderança original de Deus sobre seu projeto de criação da humanidade. Conforme Bornholdt (2004, p. 58,59),

Para as Testemunhas de Jeová, o milênio supõe um futuro relativamente próximo para sua concretização. Mais próximo ainda está o Armagedom, e por isso para o grupo o conhecimento do que acontecerá apresenta-se como algo urgente. Mais importante ainda é a descoberta do início deste novo tempo: eis o motivo da grande quantidade de profecias “arriscadas” até hoje.

Após a rebelião apresentada acima, as Testemunhas de Jeová creem que o início da reestruturação em rumo à solução do desafio à soberania legítima de Jeová, seria a partir de um resgate. Segundo seus ensinamentos, a nação de Israel foi um arquétipo do que viria a acontecer com o sacrifício de Cristo. As oferendas e os sacrifícios de animais, que eram práticas vitais

³⁷ Os serviços realizados pelas Testemunhas de Jeová e toda logística que os envolvem são realizados por serviços voluntários dos seus membros ou custeados por contribuições voluntárias de membros ou simpatizantes das atividades que elas realizam (CASTRO, 2007).

na adoração dos israelitas, prefigurariam o grande sacrifício de um homem perfeito e sem pecados. Esse arquétipo permitiria aos adoradores entender o resgate de Cristo numa perspectiva associativa. Uma vez que Adão, homem perfeito, sabotou o plano original causando as falhas no projeto inicial, um resgate para salvar a humanidade deveria ser equivalente: um homem perfeito³⁸. A teoria milenarista das Testemunhas de Jeová fundamenta-se neste relato que percorre todo o esquema conceitual da religião.

As calamidades ocorridas no mundo são encaradas por eles como evidências da falibilidade irremediável dos governos humanos e que, estando numa situação de incorrigível crise de inaptidão administrativa — sinais dos últimos dias —, formam um conjunto de ocorrências trágicas que antecederão³⁹ o Armagedom. Esses sinais seriam apenas visíveis para os que mantêm sua vigilância espiritual.

Com o término da guerra do Armagedom, seriam julgados e destruídos todos que causaram calamidades, iniciando-se o governo milenar de Cristo. No fim dos mil anos, “Satanás, o Diabo, será trazido de volta da sua amarração no abismo e novamente induzirá muitos a virem para travar guerra contra os que permanecem leais a Deus” (PERSPICAZ, 1992, v. 2, p. 272).

No entendimento da religião, Jeová permitiria que os que não estão dispostos a viver segundo as Suas regras se posicionem a favor do Diabo, como consequência desta decisão, todos seriam destruídos. Segundo a revista “**A Sentinela**”, de outubro de 2000, “ao fim dos mil anos, Jeová permitirá que os humanos perfeitos usem sua liberdade de escolha para decidir a quem querem servir”. Não sendo aceito mais à expansão de um governo oposto ao de Deus, pois segundo eles, a permissão estaria sendo vivida desde o pecado original até os dias atuais. Este momento, segundo a hermenêutica das Testemunhas de Jeová, finalizaria o ciclo de uma “crise de legitimidade” proposta no Éden, com a fixação do reino de Deus, retomando o projeto inicial.

Diante deste enfoque dado pela teoria milenarista das Testemunhas de Jeová, muitos esforços foram e são feitos a fim de que sua mensagem chegue a todos os grupos de pessoas

³⁸ A enciclopédia Estudos Perspicaz das Escrituras traz a seguinte explicação sobre a necessidade de resgate: “A necessidade da humanidade ter um resgate surgiu da rebelião no Éden. Adão se vendeu para fazer o mal pelo prazer egoísta de continuar gozando da companhia de sua esposa, então uma transgressora pecaminosa, de modo que partilhou a mesma posição condenada perante Deus. Desta forma, vendeu a si mesmo e a seus descendentes à escravidão ao pecado e à morte. [...] Tendo possuído a perfeição humana, Adão perdeu este valioso bem para si mesmo e para toda a sua descendência” (PERSPICAZ, 1992, v. 3 p. 424).

³⁹ Referência usada pelas Testemunhas de Jeová é Mateus 24:14, 34: “E essas boas novas do reino serão pregadas em toda a terra habitada, em testemunho a todas as nações; e então virá o fim. Deveras, eu vos digo esta geração de modo algum passará até que todas estas coisas ocorram”. (Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas).

possíveis. A proximidade do retorno do reino de Jeová e todas as alterações conjunturais que acreditam vir, como o fim da morte, restabelecimento da saúde, instituição da paz e outros, reforça neste grupo religioso um senso de urgência. Para as Testemunhas de Jeová a missão do cristão na Terra “é proclamar a mensagem do Reino de justiça do Senhor” (BORNHOLDT, 2004, p. 61). De forma que o que move toda essa estrutura religiosa é o proselitismo.

A ordem dada por Deus de pregar em toda Terra habitada os move a se empenharem em suas atividades na potencialização do sucesso no alcance da mensagem ao máximo de pessoas em suas diversas necessidades. Este empenho para suprir e cumprir uma ordem, que elas encaram como divina, faz com que o grupo desenvolva *expertises*, como tradução simultânea de uma vasta quantidade de publicações, material em braille, áudio, vídeo, congregação de língua estrangeira, além da congregação em língua de sinais.

Sua prática religiosa envolve uma intensa leitura, por isso eles se interessam em alfabetizar as pessoas⁴⁰, fornecer publicações com fontes aumentadas para portadores de baixa visão e, em braille para cegos, entre muitas ações relevantes.

É importante entender como ocorrem às reuniões das Testemunhas de Jeová, para compreendermos como a utilização das suas publicações, através de suas práticas ritualísticas de adoração, podem ajudar especialmente os surdos, a desenvolver capacidades linguísticas diversas.

2.3 A congregação em língua de sinais e o bilinguismo

As Testemunhas de Jeová dispensam a interpretação em suas reuniões na congregação em língua de sinais, isto por que, ouvintes e surdos usam exclusivamente a LIBRAS como meio de conversação e ensino e a modalidade de pregação também é feita em língua de sinais (ASSIS SILVA, 2011a). Essa iniciativa é preciosa, pois “os surdos tem necessidade de terem

⁴⁰ No Anuário de 2014 relata-se experiência da alfabetização na Serra Leoa e Guiné: “No início de 1963, em sua segunda visita a Serra Leoa, Milton Henschel falou de uma situação que a sede desse país tentava resolver já há algum tempo. Ele recomendou que os irmãos intensificassem seus esforços para combater o analfabetismo. [...] Algumas congregações já realizavam aulas de alfabetização em inglês. Mas, depois da visita do irmão Henschel, os irmãos começaram a ensinar os alunos a ler e a escrever em sua língua materna. Em algumas congregações, as aulas eram dadas em dois ou três idiomas. Os irmãos gostavam tanto das aulas de alfabetização que um terço dos publicadores do país se matriculou. Em 1966, os irmãos da Libéria desenvolveram uma cartilha ilustrada no idioma kisi. Quando mostraram a cartilha para oficiais do governo liberiano, esses oficiais ficaram tão impressionados que decidiram imprimir e distribuir a cartilha gratuitamente. A cartilha foi distribuída na Guiné, na Libéria e em Serra Leoa e ensinou centenas de pessoas que falavam kisi a ler e a escrever. Mais tarde, outras cartilhas foram desenvolvidas ou adaptadas para outros grupos linguísticos, libertando muito mais pessoas do analfabetismo” (ANUÁRIO, 2014, p. 119 e 121).

um local para se encontrarem e como iguais, para usarem sua língua, dispensando a obrigatoriedade da língua falada” (KUCHENBECKER, 2006, p. 32).

Para elas identificarem onde moram os surdos, localizam de acordo com a área de atuação geográfica das congregações, por indicações de amigos e conhecidos, ou mesmo na visitação de casa em casa. Esse conjunto de procedimentos eles chamam de *rastreamento* (ASSIS SILVA, 2011a).

Ao localizarem os surdos, os endereços são remetidos às congregações em língua de sinais mais próximas. Os surdos que não conhecem a LIBRAS são ensinados, e se não sabem ler, são alfabetizados (ASSIS SILVA, 2011a). Os pais também são incentivados a aprenderem a língua de sinais. Essa ajuda que prestam, viabiliza uma melhor qualidade de vida para o surdo dentro de sua casa, pois quando todos aprendem a língua de sinais, o diálogo torna-se eficiente e inclusivo. Os estudos são realizados com ajuda de suporte tecnológico, computador, *dvd*, *tablet* e outros.

Os trabalhos desenvolvidos por esta instituição, o esforço emanado para localização de potenciais novos adeptos surdos, a produção de suas publicações e a logística de funcionamento congregacional parecem superar sérias dicotomias depreciativas no trato entre as línguas orais e línguas de sinais. Conforme Almeida (2010, p. 28), “para a instituição, não há, aparentemente, a necessidade de marcar a diferença entre sujeitos ditos “surdos” e sujeitos ditos “ouvintes””.

A experiência das Testemunhas de Jeová com a congregação em LIBRAS evidencia a utilização das duas línguas — LIBRAS e Língua Portuguesa. A dinâmica de funcionamento desta congregação aponta para um modelo que não utiliza textos infantilizados e facilitados, como se o surdo não fosse capaz de aprender e entender textos escritos complexos ou mais densos. Tal modelo funcional expõe intensamente o associado a prática de leitura que tem uma contribuição para o desenvolvimento de determinadas habilidades, pois no nosso país, como já mencionamos, carece de determinadas iniciativas para o desenvolvimento do hábito de ler. Essa percepção da escassa produção de leitores é corroborada por Garcez (2008, p. 61) quando afirma que “[...] grande parcela da população brasileira não domina as habilidades mínimas de leitura, o que constitui uma enorme dívida social na distribuição e democratização dos bens simbólicos no País”.

Essa congregação funciona permanentemente numa proposta bilíngue viabilizando o diálogo e a interação, pois todos os membros, ouvintes e surdos, usam a LIBRAS como língua comum. Isso revela uma excelente iniciativa, pois conforme Lodi e Moura (2006), no sistema educacional os professores não conhecem e nem dominam a língua de sinais, causando

incomunicabilidade do surdo. Esse cenário escolar possui um desenho funcional constrangedor, excludente e pouco educativo e os surdos terminam muitas vezes por abandoná-lo.

Na congregação em língua de sinais, as atividades são protagonizadas em LIBRAS, com os ouvintes e surdos presentes, sejam como visitantes ou membros fixos. Ressaltamos que o surdo pode optar onde assistir suas reuniões e desenvolver todas suas atividades teocráticas podendo ocorrer em uma congregação de ouvintes, caso opte pela oralização. Isso demonstra também a distância deste grupo religioso das polêmicas questões entre ser um surdo oralizado ou usuário da LIBRAS (ALMEIDA, 2010).

Quem acompanha às reivindicações dos surdos observa a ênfase dada ao conceito de cultura surda. Alguns são potencialmente adeptos deste conceito, que para melhor entendimento utilizamos a definição de Perlin e Strobel (2006, p. 25), que define a cultura surda como:

Os resultados das interações dos surdos com o meio em que vivem, os jeitos de interpretar o mundo, de viver nele se constitui no complexo campo de produções culturais dos surdos com uma série de produções culturais que podem ser todas como produções culturais ou seja: língua de sinais, identidades, pedagogia, política, leis, artes, etc...

Outros mantêm suas reservas ao conceito, pois entendem que tal realce pode prejudicar a inclusão dos surdos, gerando barreiras e dificultando o próprio avanço de identidade como cidadãos que possuem direitos ou ainda acreditam que o conceito não abarca as demandas pleiteadas e classificadas pelos surdos não caracterizando de fato uma cultura. Apesar da surdez ser um traço de identificação “parece não ser suficiente para considerá-los como "pares" ou como "iguais" ou mesmo como parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos” (SIMPLÍCIO, 2010, p. 5). Nesse sentido argumenta Bueno (1998, p. 43),

Se consideramos que a surdez é o único fator para a existência de uma "comunidade surda", deveremos negar a importância das determinações de raça, classe e gênero que, se servem para o restante da humanidade, não se encaixam no caso dos surdos. Se, entretanto, entendermos que essas determinações de raça, classe e gênero são importantes para a análise das culturas, como tratar o "surdo" e a "comunidade surda" sem levá-las em consideração?

Dessa maneira, esse autor polemiza, e de certa forma, fomenta uma boa discussão sobre o termo cultura surda. Não pretendemos pôr um ponto final na precedente controvérsia. Tal polêmica aponta para a necessidade de maior discussão e pesquisa sobre essa questão.

As batalhas travadas pela busca da identidade e cultura surda não são estimuladas dentro desse ambiente religioso, pois esse grupo prega e discursa costumeiramente, como sendo uma associação mundial de irmãos sem barreiras de nenhuma sorte (ALMEIDA, 2010; ASSIS SILVA, 2011a; 2011b).

Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), o contexto bilíngue para surdos dá-se na “co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa”. Embora o conceito de bilinguismo não tenha um consenso⁴¹ entre os estudiosos, nós adotaremos o conceito fornecido por Fernandes e Correia (2012, p. 221), que afirma que o indivíduo bilíngue é aquele que “usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos”.

Neste sentido, Almeida (2013, p. 102,103) afirma que,

O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social [...] na instauração real do Bilinguismo, a língua de sinais é importante e imprescindível por possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura [...].

A língua de sinais é orientada a ser a primeira língua ensinada aos surdos e essa servirá de mediadora para aquisição da língua portuguesa – a L2⁴². Esta é a base para bilinguismo, a pessoa precisa ter o conhecimento de uma língua anterior para aprender uma nova língua. Isso não ocorre com os surdos, filhos de pais ouvintes, conforme Fernandes e Moreira (2009, p. 226), que 90% das crianças que nascem surdas, são filhos de pais ouvintes, “permanecendo por muito tempo (há casos em que a vida toda), sem contato com essa forma de linguagem verbal, como a libras”⁴³.

Como aprender a língua portuguesa escrita, a L2, sem ter uma língua que o guie para essa aprendizagem? Muito difícil! Devido a isso, “como o português não pode ser aprendido

⁴¹ “O Bilinguismo pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, como a linguística, a cognitiva, sociolinguística, somente para dar alguns exemplos” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 38).

⁴² “[...] ao contrário da maioria das crianças brasileiras que normalmente aprendem sua língua materna com seus pais, as crianças surdas dependem da ação mediadora da escola para aprenderem a língua de sinais” (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p. 227).

⁴³ Em alguns locais se encontra a escrita da sigla LIBRAS, em letras minúsculas, nesse caso, conservando a grafia do autor.

naturalmente, devido ao impedimento auditivo, permanecem em uma condição de carência linguística e de informações durante toda a infância” (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p.227). No passado, por não se levar em conta a multidimensionalidade do fenômeno bilíngue, estreitando apenas em perspectivas linguísticas, ocorreram interpretações incompletas ou errôneas, omitindo ou excluindo as outras densas questões envolvidas nessa condição.

Hamers e Blanc (2000, p.318, 319, tradução nossa) afirmam que o bilinguismo é uma atividade multidimensional e traz a seguinte reflexão sobre a importância da leitura (e da escrita) no desenvolvimento do conjunto de habilidades necessárias a qualquer ser humano,

A importância unida ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever é baseada em uma convicção mundial que esse é um instrumento para mudar a percepção do indivíduo e organização da cognição, e que isto conduz à melhoria econômica e é uma condição prévia para toda a educação funcional.

O impacto devido à ausência dessas habilidades de leitura e escrita gera, conforme os autores (2000, p. 319, tradução nossa), “um isolamento social e um mundo extremamente restrito”. Os referidos autores mencionam a relevância da teoria de Bourdieu ao falar da importância de dominar os recursos do capital autorizado.

O bilinguismo permite o uso da língua de sinais como língua autônoma e insere como segunda língua, o português escrito. Isso permite as ricas trocas comunicativas. Alguns afirmam que o atraso no desenvolvimento da leitura do surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências e trocas comunicativas (ALMEIDA, 2010; KARNOPP, 2012). Logo vocabulário, clareza, coesão e todas as etapas de um processo de leitura ficam comprometidos.

Na fase de exposição à L2, Karnopp (2012, p. 167), fala do desafio para o indivíduo que se depara com o dito em outra língua,

Esse estranhamento do dito em outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda com a descoberta de um espaço de liberdade.

Os desafios que o bilinguismo se depara são grandes como os resquícios das políticas públicas fincadas no oralismo e na comunicação total. Urge adotar uma prática educacional mais afinada com o bilinguismo possibilitando dessa forma, o exercício de funções sociais

através do melhoramento de suas capacidades linguísticas. As lacunas neste processo podem gerar ineficientes leitores e pessoas avessas à escrita.

Franco (1999) aponta um dos elementos para bilinguismo lograr sucesso seria a convivência com seus pares. Gesueli (2004) destaca a importância da participação de surdos no processo educacional e Souza e Góes (1999) destacam a importância da “participação do Surdo [...] como sujeito de referência em relação à leitura de mundo construída por meio da Língua de Sinais” (MOURA, 2008, p.13).

Deve ficar claro, que a língua escrita portuguesa não é coadjuvante no processo de integração do surdo (ALMEIDA, 2000; SÁNCHEZ, 1991). O contexto funcional das atividades das congregações em LS das Testemunhas de Jeová é bilíngue. Além da LIBRAS, todos precisam ler as publicações na sua língua como parte insubstituível da prática de adoração.

A par disso, o emprego de vídeos em LIBRAS destinados ao estudo da revista “**A Sentinela**” daquela semana, orienta a inserção de leituras dos textos da Bíblia, bem como inserções nos momentos das perguntas. Destaca-se o uso de imagens⁴⁴ no canto da tela como recurso para transmitir conceitos e ideias mais claras sobre determinado tema.

Dito isto, as Testemunhas de Jeová buscam vivenciar a proposta bilíngue em funcionamento nas suas congregações em Língua de Sinais, com o surdo na liderança de suas atividades, estas sendo realizadas em sua língua. Eles são estimulados a manterem constante leitura do material escrito, numa estreita relação da leitura com sua vida cotidiana. Dispensam as atividades dos intérpretes e deixam a língua de sinais existir como língua autônoma. Isso permite que seus usuários sintam sua língua forte e se distanciem do, ainda insistente, conceito de deficiência.

A dinâmica adotada pelas Testemunhas de Jeová em suas reuniões na Congregação de Língua de Sinais viabiliza um contexto rico de situações linguísticas. É certo que “quanto mais rico for o contexto em que o sujeito se integra, mais diversificado e rico será o vocabulário utilizado em cada situação específica de uso da língua” (LARANJEIRA, 2013, p. 25). Conforme Bazerman (2011, p. 35), “a conexão entre o que uma pessoa lê e o que ela depois escreve parece tão óbvia que chega a ser um truísmo” e critica que essa obviedade oblitere pesquisas sobre “as consequências da interação entre leitura e escrita”. Esta dinâmica

⁴⁴ Esse recurso é deveras importante. Num estudo realizado por Nery e Batista (2004), remete a importância do uso das imagens na construção dos conceitos na educação de surdos, pois “a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio” (NERY; BATISTA, 2004, p. 290).

empreendida pode contribuir fornecendo sugestões de atividades devido às experiências bilíngues serem ainda recentes. Conforme Lacerda (2000, p. 74),

A aplicação prática do modelo bilíngue não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais questões, etc. Tais práticas remetem a um universo amplo de questões ainda pouco exploradas, que parece apresentar vários problemas, ao mesmo tempo em que aponta para formas de atendimento mais adequadas às pessoas surdas.

As práticas religiosas das Testemunhas de Jeová, impregnadas de leitura, cooperam para que os associados adquiram conhecimento sobre diversos assuntos e exercitem, costumeiramente, a prática da hermenêutica e mobilizem “um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”, por que “ler e escrever são práticas **culturais** que pressupõem relações **interculturais**, pois, embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados” (FERNANDES, 1998, p. 90, grifo do autor).

Possivelmente o crescimento linguístico desses surdos que se associam com as Testemunhas de Jeová tem na leitura sua principal contribuição.

2.3.1 Organizando a proposta bilíngue para surdos: a instituição fortalecendo o contexto bilíngue

Ao longo das décadas as Testemunhas de Jeová sempre mantiveram interesse pelas pessoas com necessidades especiais devido ao seu desenho de proposta teológica. Anteriormente quando os surdos se interessavam pelo ensino das Testemunhas de Jeová, elas iam a congregações de ouvintes que concentravam os fiéis que dominavam as línguas de sinais, e geralmente, esse espaço se transformava rapidamente num “polo” de encontro. Reservava-se um espaço físico no Salão do Reino onde eles sentavam e os intérpretes passavam os conteúdos que estavam sendo ensinados na reunião congregacional de ouvintes. Esse modelo funcional de ensino permaneceu por décadas.

Com passar do tempo e o crescente aumento da população de fiéis surdos, a *Water Tower and Tract Society* criou as congregações em línguas de sinais — as LS. Atualmente o modelo de funcionamento das Congregações em Língua de Sinais trouxe o surdo, para primeiro plano, colocando o intérprete não como guia absoluto que “tudo vê”, “tudo sabe” e “tudo pode”, mas como um apoiador que pode contribuir fornecendo alguma ajuda, quando

necessária, ao desenvolvimento das atividades dos surdos visando torná-lo autônomo dentro da estrutura.

Obviamente, os avanços dos estudos científicos sobre a surdez e os surdos, a qualificação de pessoas surdas no mundo acadêmico e os esforços demandados dos estudiosos que transcenderam os fechados conceitos de linguagem (que eram, e, infelizmente, ainda são, vinculados ao preconceito e desinformação) devem ter contribuído para a mudança do *modus* de apresentação do ensino das Testemunhas de Jeová nas suas congregações de língua de sinais.

Em Pernambuco atualmente funcionam 17⁴⁵ congregações em Língua de Sinais (LS), além de 15 grupos em fase de transição ainda não denominados congregações em LS. Em todo no Brasil, segundo os dados constantes no *site* da instituição, as congregações em Língua de Sinais somam 301.

Abaixo apresentamos um quadro panorâmico acerca da quantidade de congregações e de grupos em Língua de Sinais no Brasil:

Quadro 4: Congregação em LIBRAS e o grupos em Língua de Sinais no Brasil

ESTADO	CONG. LS	GRUPOS EM LS	TOTAL
Acre	1	-	1
Alagoas	2	8	10
Amapá	2	2	4
Amazonas	2	7	12
Bahia	5	7	12
Ceará	9	27	36
Distrito Federal	5	3	8
Espírito Santo	9	11	20
Goiás	12	16	28
Maranhão	3	24	27
Mato Grosso	4	9	13
Mato Grosso do Sul	4	9	13
Minas Gerais	34	47	81
Pará	10	28	38
Paraíba	4	7	11
Paraná	24	24	48
Pernambuco	17	15	32

⁴⁵ As 17 congregações Línguas de Sinais funcionam nas seguintes cidades em Pernambuco: Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Carpina, Caruaru, Escada, Garanhuns, Gravatá, Limoeiro, Olinda, Paulista, Petrolina, Santa Cruz do Capibaribe, Vitória de Santo Antão, Recife (Casa Amarela), Recife (Ibura), Jaboatão dos Guararapes.

Piauí	2	10	12
Rio de Janeiro	34	7	41
Rio Grande do Norte	5	6	11
Rio Grande do Sul	19	15	34
Rondônia	2	4	6
Roraima	1	-	1
Santa Catarina	17	11	28
São Paulo	68	32	100
Sergipe	4	3	7
Tocantins	2	5	7
TOTAL	301	337	638

Fonte: Elaborado pela autora baseado no *site* das Testemunhas de Jeová

As Testemunhas de Jeová possuem um sistema que intitulamos de “preparação para o protagonismo da língua”, pois o processo anterior a uma congregação em Língua de Sinais, que são os grupos que estabelecem um processo de maturação, tanto para os membros surdos, que poderão também tomar a dianteira quando qualificados no ensino e na hierarquia teológica da instituição religiosa, quanto para os ouvintes, pois a língua que circulará será a LIBRAS.

O estágio que surgirá posteriormente com a fundação da congregação em Língua de Sinais terá logística diferente, pois seguirão todos os ritos de uma congregação oficialmente fundada nos moldes estabelecidos pela *Water Tower and Tract Society* para qualquer congregação em qualquer local do globo, independente da língua. Quando um grupo consegue estar apto para tornar-se uma congregação em Língua de Sinais “a performance da interpretação é superada” (ASSIS SILVA, 2011a).

Este modelo de funcionamento que valoriza e, no mínimo, coloca em condição de simetria a língua de sinais e a língua oral (na sua forma escrita), não impõe ou facilita nenhum procedimento por serem seus membros falantes (surdos e ouvintes) da LIBRAS.

A LIBRAS não é tratada como uma “*pseudo*” língua. O modelo funcional dessa congregação, além de fincar o *status* da língua de sinais como viabilizadora do diálogo, avança em reconhecer plenamente o surdo como capaz de assumir postos hierárquicos, tal qual ouvintes, como também possibilita que a língua seja vivida com suas características efetivas.

As Testemunhas de Jeová ao consolidarem a congregação em Língua de Sinais reafirmam a LIBRAS como língua, não apenas de direito, mas de fato, conforme nota-se na

evolução de seu material evangelístico e de sua iniciativa pioneira na criação das congregações em língua de sinais.

Colocar em pleno funcionamento as congregações em Línguas de Sinais no mundo, independente da classe social, cor, sexo, escolaridade ou geografia, ousou sair do lugar comum do preconceito para permitir a existência do diferente, neste caso, o uso da língua de sinais efetivamente. Encontramos nas publicações das Testemunhas de Jeová explícitos incentivos aos membros aprenderem a língua de sinais,

Há surdos na sua região? Poderia aprender um pouco da língua de sinais para se comunicar com eles? Geralmente os surdos são muito educados e pacientes ao ensinar sua língua a outros. Você talvez encontre um surdo de maneira informal ou no ministério. O que pode fazer? Tente se comunicar. Use gestos, anotações, desenhos, figuras ou uma combinação desses. Mesmo que a pessoa dê a entender que não se interessa pela verdade, peça a uma Testemunha de Jeová surda, ou que conheça a língua de sinais, que a visite. A mensagem pode ser mais atraente aos surdos quando apresentada na língua de sinais. [...] Mesmo havendo publicadores ouvintes na congregação, que tal evitar usar a voz para conversar com eles? Isso o ajudará a *pensar* em língua de sinais, ou seja, visualmente. Às vezes, você pode sentir-se tentado a tomar o caminho mais fácil por falar em vez de sinalizar. Mas, para aprender qualquer língua, você precisa se esforçar para se tornar fluente (A SENTINELA, set/2011, p. 31).

Tal incentivo para habilitar ouvintes e surdos a usarem a LIBRAS supera as barreiras apontadas por Lacerda (1996), que indicava em seu estudo, o que é lógico pensar, que a ausência e falta de domínio de uma língua comum usada pelos interlocutores gera problemas nos diálogos.

Diante do esquema complexo de um sistema de reuniões, temas, textos, rotinas religiosas, administrativas, financeiras e hierárquicas, seria possível, atendendo às exigências funcionais manter o projeto evangelístico da instituição em uma congregação **exclusivamente** em língua de sinais? Sim!

Não há nenhuma mudança nas abordagens temáticas nas congregações em Língua de Sinais em relação aos conteúdos em congregações de ouvintes. Há apenas a inclusão de recursos visuais, que é próprio da língua de sinais. Os recursos visuais, naturalmente, se constituem uma forte característica nas reuniões como o *data show*, *web cam* ou câmera, TV e DVD.

Pensar um contexto bilíngue, efetivamente realizado num ambiente religioso, longe de polêmicas conceituais como cultura e identidade, parece ser um contrassenso no contexto de vida dos surdos e de alguns ouvintes.

Quem nortearia essas práticas educacionais sem os motes costumeiros? O que motiva os surdos, semanalmente, realizarem atividades de leitura e usarem a língua portuguesa escrita e a LIBRAS simultaneamente nas práticas das rotinas religiosas? Parece que os incentivos gerados pela crença, são os elementos responsáveis pelo estímulo dessa prática bilíngue.

É importante frisar, que o membro que frequenta as reuniões, não pode ficar à margem da rotina de leitura, pelo simples fato de ser tal hábito um indicador de seu nível de dedicação e desenvolvimento espiritual, itens semanalmente incentivados nas reuniões, nos congressos de distrito e assembleias de circuito. Os que não são alfabetizados são incentivados a aprender a ler para poderem acessar plenamente os conteúdos.

As Testemunhas de Jeová produzem muitos livros, brochuras, revistas, folhetos e convites em LIBRAS. Uma breve visita em seu *site* é possível identificar a dedicação na produção dos materiais que serão utilizados nas diversas reuniões. Tal prática religiosa impregnada de leituras constantes motiva e, por que não dizer, impõe ao surdo, caso ele não possua, o domínio relativo à leitura e escrita. Isso é fundamental para qualquer prática de leitura, isto por que, conforme Andrade (2011, p. 50), a escrita passou a ser mais que uma tecnologia, ela é um bem social — “ela se impôs nas sociedades modernas e impregnou culturas” de forma que todo surdo deveria não ficar à margem deste bem.

No momento de interação com a assistência, que é a parte de perguntas e respostas, o volante⁴⁶ leva a *web cam*, que focaliza o voluntário que comenta e é exibido na tela central para que todos possam ver sua participação e comentários⁴⁷, Assis Silva (2011a, p. 141) comenta sobre esta etapa da reunião,

Um ancião preside esse estudo e um servo ministerial controla o aparelho de DVD dando os necessários *pause* e *play* do vídeo do texto de *A Sentinela* em língua de sinais. Inicia-se o estudo com a questão a ser respondida e na sequência é transmitido no vídeo o parágrafo que contém a resposta. Após isso, estando o texto pausado, o ancião que está presidindo o estudo comenta o exposto e recoloca a questão para a assistência. [...] Todos respondem, sem exceção, em língua de sinais.

⁴⁶ Membro que fornece o microfone para o voluntário pronunciar seus comentários durante a reunião quando a congregação é de ouvintes, ou enquadra a *web cam* para visualizar o comentário voluntário do usuário de LIBRAS, que é transmitido para tela principal que fica centrada no palco, quando a congregação é de sinais.

⁴⁷ “Antes da utilização dos recursos tecnológicos, outra prática utilizada era o chamado *espelho*. Nessa prática, quando o ancião que presidia a reunião escolhia alguém para responder uma das perguntas feitas, o membro escolhido da assistência sinalizava normalmente seu comentário. Outro membro designado ficava no palco, ao lado do ancião, visível a todos. Este copiava os sinais que o membro da assistência realizava, de forma que todos os presentes conseguiam observar aqueles sinais” (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Diante dessa breve exposição, nota-se que a congregação em língua de sinais realiza o que podemos chamar de momento de “protagonismo da língua” e insere o contexto bilíngue nas suas atividades com os surdos.

Precisam ser leitores afincos, devido à característica da própria estrutura religiosa que preza pela leitura diária e constante, como exercício e fortalecimento da própria fé. Todos devem fazer esforços para manter em dia todo material de leitura fornecido e discutido nos encontros religiosos.

2.3.2 As imagens e os vídeos: sua importância na congregação em língua de sinais

É citado por vários autores que trabalham com aprendizagem de surdos tais como: Reily (2003), Rosa e Luchi (2010), Nery e Batista (2004), o papel das imagens como facilitador para a compreensão. As imagens são importantes componentes na aprendizagem de conteúdos porque não são apenas auxiliares que podem servir a outras linguagens. Elas, enquanto linguagem específica, possuem valor próprio e por isso, deve-se estimular continuamente a capacidade de leituras visuais (LENCASTRE; CHAVES, 2003).

A lapidação das capacidades de leituras visuais pode viabilizar para o indivíduo a identificação do essencial e interpretar o seu significado no contexto, “possibilitando assim uma melhor compreensão facilitando a aquisição de conhecimentos” (LENCASTRE; CHAVES, 2003, p. 2104). Essa condição de ver a essencialidade é ter um olho exigente (VALLET, 1977). Isso envolve uma constante prática de leitura das imagens, pois se não forem exercitadas essas habilidades os conteúdos expressos por esse meio podem ficar sem sentido, e certamente, olhos mais capacitados para essa leitura terão grande vantagem no conjunto do aprendizado, já que “[...] há um limite para lá do qual, se não tivermos sido iniciados na leitura e compreensão das imagens, tal se torna impossível” (JOLY, 2012, p. 47).

Esse “olho exigente” é cada vez mais necessário para ter uma boa capacidade de assimilação das ideias pelas imagens. O tempo hodierno marcado pelo uso excessivo de imagens e “pela superabundância imagética”, está habituado a vê-las e compreendê-las permite uma melhor captura das ideias que circulam (REZENDE, 2009). A “experiência do homem contemporâneo não pode ser compreendida fora das suas relações com a imagem” (SOUZA; NETO, 1998, p. 374). De forma que a conscientização da importância desse elemento no estabelecimento das relações e na construção da leitura de mundo é primordial e indispensável para a “modernização das relações de ensino e aprendizagem” (REZENDE, 2009, p. 46).

Se o material visual é importante para aprendizagem de ouvintes, mais desejado será para usuários de uma língua de base viso-gestual. As imagens, bem como os vídeos, são suportes importantes para a leitura do contexto que se tenta transmitir (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 54). Mas o fato de sabermos a importância do uso das imagens, não descarta uma esmerada preparação sobre os momentos de inserção e qualidade dessas imagens, não podem ser utilizadas ao acaso. A escolha desse material requer um trabalho de preparação e enquadramento nos conteúdos que se pretende abordar (SANTOS, 2013).

Por ser a LIBRAS uma língua viso-gestual é necessário que os materiais didáticos atentem para a sua tridimensionalidade, pois a própria língua ocupa esse espaço devido aos seus parâmetros constitutivos, pois não há uma sequencial de prioridade semântica⁴⁸ do sinal, há um conjunto de movimentos que se unifica no sinal.

Acrescentamos a isso a justificativa que os surdos, por não ouvirem, usam potencialmente seu sentido visual para capturar o mundo e obter conhecimento. Atendendo a essa orientação a Congregação em Língua de Sinais, parece manter sua atenção para a contribuição dessa alternativa ao inserir vídeos e imagens nas atividades de divulgação de suas crenças durante as reuniões da referida Congregação.

Os vídeos constituem-se recursos interessantes e fundamentais para a ludicidade dos ambientes de ensino e a familiarização dos indivíduos ao mundo tecnológico (FREITAS, 2013). No caso dos vídeos produzidos pelas Testemunhas de Jeová que contém imagens e gravuras, que estão presentes no material escrito, constituindo-se um excelente material para motivação da aprendizagem. A importância do uso de vídeos no processo de aprendizagem é reafirmada no recorte que segue,

[...] o poder do vídeo [...] reside no elo que estabelece entre comunicação sensorial-cinestésica e a áudio-visual. Percebemos deste modo, que o vídeo combina, numa relação de complementariedade dialógica as seguintes dimensões: intuição/lógica, emoção/razão, aos quais acrescentaríamos imagem/palavra, [...] uma precisa da outra para funcionar, para serem eficazes (ALVES; COELHO 2005, p. 116).

Conforme Galastri e Martins (2013) a utilização de recursos visuais como os vídeos, por exemplo, ativam percepções e melhoram potencialidades mentais e sensitivas, cooperando

⁴⁸ Para uma melhor compreensão deste aspecto, utilizamos um exemplo dado por Lessa-de-Oliveira (2012), com respeito à palavra VER. Esse sinal em LIBRAS tem a mão configurada na letra vê e que é realizado com a mão, olho e movimento para frente – eles ocupam o espaço tridimensional, de forma que não há nenhum movimento que seja suprimido para dar espaço ao outro. Podemos nos questionar, conforme a autora, sobre o que viria primeiro, o olho ou a mão, a mão ou o movimento? Logo, a presença de cada movimento é considerada no espaço, ao mesmo tempo, enquanto o sinal está sendo executado pelo usuário da LIBRAS.

com o processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa moderna “avalanche imagética” (ALVES; COELHO, 2005, p. 115), podemos afirmar que o uso desses recursos torna possível promover diversas habilidades de leitura.

Tais recursos devem ser considerados, pois conforme pesquisa realizada pela *Secondy Vacuum Oil Co*⁴⁹ apresentou 83% da aprendizagem nós retemos pela visão. Aprendemos 1% através do paladar; 1,5% através do tacto, 3,5% através do olfato; 11% através da audição e 83% através da visão. Retemos: 10% do que lemos; 20% do que escutamos; 30% do que vemos; 50% do que vemos e escutamos; 70% do que ouvimos e logo discutimos e 90% do que ouvimos e logo realizamos.

O conjunto de recursos visuais — vídeos em LIBRAS e imagens — somados a outras estratégias utilizadas para os surdos, “permite a possibilidade de imersão em práticas sociais de linguagem” (LEBEDEF; SANTOS, 2014). Nery e Batista (2004, p. 290), referindo-se ao uso das imagens na potencialização do entendimento de conceitos e na construção de um espaço inclusivo, afirmam que o uso delas possibilita a construção das ideias que se deseja transmitir,

Por sua natureza polissêmica, significados diversos e às vezes incongruentes, presentes literalmente ou em sentido figurado numa cena visual, possibilitam ao surdo perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e o absurdo da imagem. Essa compreensão poderá servir de ponte para que ele faça o mesmo na segunda língua [...]

Encontramos no *site* das Testemunhas de Jeová tradução em 78 línguas de sinais dos artigos de estudos da revista “**A Sentinela**”. Os surdos e ouvintes interessados podem também usufruir de uma boa quantidade de materiais para assistir *online* ou fazer *download*. Todos os materiais são gratuitos. Vídeos em LIBRAS estão disponíveis diversos materiais como o folheto mensal “Nosso Ministério do Reino” e peças teatrais baseadas em histórias bíblicas sobre acontecimentos e personagens importantes da Bíblia para citar apenas alguns: “Teu irmão estava morto, e voltou a viver”, “Prepare seu coração para as provas à frente”, “Ande pela fé, não pela vista”, “Mostra-te atento às obras maravilhosas de Deus”, “Como vou saber se é amor de verdade?”, “Jovens — sejam ajuizados e sábios”, “Estas palavras têm de estar sobre o teu coração”, “Eles deram testemunho cabal das boas novas”.

⁴⁹ A pesquisa está citada no artigo, “A força da imagem” <http://www.fundacentro.gov.br/arquivos/projetos/proeduc/artigos/06_A%20forca%20da%20imagem%20R%20ev%20Proteo%20ed%2010%20pg%2076%20JUN09.pdf>. Acessado em 28 de dezembro de 2014.

Estão disponíveis também em vídeos (LIBRAS) leituras bíblicas dramatizadas, apenas tais como: “Não desanime quando for corrigido por Jeová” (Jonas 1:4-15; 3:1-4:11); “Torne-se ouvinte e cumpridor da palavra de Deus” (Lucas 4:1-30; 1 Reis 17:8-24); “A Palavra de Deus é viva e exerce poder” (Marcos 4:35-5:43). Há outros vídeos em LIBRAS destinados a crianças com personagens animados infantis como o “Torne-se amigo de Jeová — cante com a gente” e “Torne-se amigo de Jeová” e o livro voltado para o público infantil “Escute o Grande instrutor”. Outros vídeos são “Boas notícias de Deus para você!”, “Como criar filhos responsáveis”, “Mostra-te atento às obras maravilhosas de Deus”.

A grande produção que as Testemunhas de Jeová fazem em relação aos vídeos em LIBRAS é louvável, pois, certamente, há um empenho para a produção deste material, como suporte para construção de conceitos e ensino dos diversos saberes. O uso de vídeos agregado ao perfil comunicativo face a face, também em LIBRAS, favorece uma aprendizagem agradável, moderna e eficiente.

2.4 Algumas práticas das Testemunhas de Jeová para a inclusão de surdos na comunidade

As Testemunhas de Jeová é uma instituição religiosa, possivelmente, com maior material pedagógico destinado aos surdos no mundo. Tal empreendimento não é fruto de uma postura recente, nem tampouco fruto de um impulso passageiro que desacelerará, pois é ancorado em seu projeto básico de expansão, no qual eles afirmam ser uma ordem de Deus, posta principalmente em Mateus 28:19: “Ide, portanto, e fazei discípulos de pessoas de todas as nações, batizando-as em nome do Pai, e do filho, e do espírito santo”⁵⁰. Em um filme produzido pela *Watch Tower Bible and Tract Society* exibido em 1954, nota-se a primeira⁵¹ aparição filmada de intérprete de língua de sinais americana (ASL) num dos congressos das Testemunhas de Jeová (HORTÊNCIO, 2005).

No Brasil, relata-se que as atividades de evangelização com surdos foram iniciadas na década de 80 no Rio de Janeiro e a primeira congregação em “língua de sinais”⁵², nome

⁵⁰ Todas as citações bíblicas nessa dissertação são da Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas.

⁵¹ Interessante a informação que consta no Anuário de 2004, onde relata a experiência de interpretação de cânticos em língua de sinais no ano de 1915. Neste ano, as Testemunhas de Jeová eram conhecidas como Estudantes Internacionais da Bíblia. O relato diz que no “ano de 1915 nos Estados Unidos, um peregrino, ou ancião itinerante, chamado John A. Gillespie, interpretou cânticos em língua de sinais para o pequeno grupo de surdos que assistiu a um congresso dos Estudantes Internacionais da Bíblia”. (ANUÁRIO, 2004, p. 09,10).

⁵² “[...] o termo “língua de sinais foi desaparecendo das publicações, sendo substituído por “língua de sinais”, mudança que percebemos até mesmo no título de uma publicação de grande importância interna, cujo

anteriormente usado, foi em Niterói, em 1982 e seguindo-se em São Paulo no bairro da Liberdade, em 1987 (ASSIS SILVA, 2011a).

Nos últimos anos, as Testemunhas de Jeová têm aperfeiçoado sua abordagem com a intenção de produzir um ambiente natural que diminua as diferenças entre ouvintes e surdos⁵³. Conforme Assis Silva (2011b) elas, entre outras denominações religiosas, também contribuíram para a “formulação da surdez como particularidade linguística”, destacando o papel significativo dessas atuações ao afirmar a importância do seu trabalho na constituição dos sujeitos surdos,

Tais instituições desempenharam papel chave nos processos associativos de pessoas surdas, na produção da organização do léxico em sinais em formato de dicionários, no aprendizado de tal língua (tanto por surdos como por ouvintes), na formação de professores e intérpretes de língua de sinais, na constituição de lideranças surdas e de oradores públicos nessa língua (ASSIS SILVA, 2011b, p. 122).

É notório que outras religiões também atuam no cenário da surdez. Mas as Testemunhas de Jeová desempenham um papel ímpar na disseminação do seu conteúdo religioso devido ao cuidado com que acolheram os surdos, distribuindo seu material gráfico e de vídeo, bem como, com a criação de uma congregação em Língua de Sinais, destinada a vivenciar plenamente essa língua, tanto para os fiéis, como visitantes surdos e ouvintes. Desde a última década, esta instituição religiosa opta por não usar intérpretes em suas reuniões, sendo este, um dos pontos diferenciais em relação a outras religiões e mesmo determinadas instituições educacionais.

No modelo em funcionamento da congregação em Língua de Sinais “a prática da interpretação é substituída por outra mais apropriada”, nas quais o agente surdo e/ou ouvinte podem assumir papel de liderança, com intensa participação na dinâmica de ensino e funcionamento da congregação (ASSIS SILVA, 2011b).

Tal projeto audacioso que trouxe o surdo para primeiro plano apresenta no seu cerne, a afirmação de que ele é capaz de trilhar e comandar suas atividades sem o suporte *ad infinitum* do ouvinte/intérprete. Um conjunto de ações específicas para a inclusão de surdos na dinâmica desta religião representa um esforço notável. Essas ações também transbordam para

funcionamento equivale a de um dicionário (de *Linguagens de Sinais*, o título do dicionário passou a *Língua de Sinais* em sua edição de 2008” (ALMEIDA, 2010, p. 23).

⁵³ Em 1992 *Watch Tower Bible and Tract Society*, lançou um dicionário *Linguagem de Sinais*, na época causando grande interesse nos adeptos, o que motivou muitos membros a aprenderem essa língua (ASSIS SILVA, 2011a).

o campo social ajudando-os a se familiarizarem com a LIBRAS, conforme Hortêncio (2005, p. 86),

Seu trabalho tem também um lado social que envolve colocarem-se à disposição para mediar a comunicação entre os surdos e suas famílias; ajudarem os surdos a se desenvolverem no domínio da LIBRAS e no entendimento de diversos assuntos relativos à moral e a vida prática.

Para darem passos sólidos a fim de efetivar esse modelo inédito entre as religiões, são utilizados vários recursos tecnológicos como a *internet*⁵⁴, além de câmera de vídeo e *softwares* para reproduzir adequadamente o material produzido e disponibilizado. Isso também significa uma abertura de postura para própria a religião, pois antes não havia uso da *internet* como estratégia do seu proselitismo (BORNHOLDT, 2004).

A *Watch Tower Bible and Tract Society* a partir de 1996 passou a “produzir *dramas*, filmes bíblicos em que todos os personagens comunicam-se em *língua de sinais*, em 2000 as publicações *Os Cânticos* e [...] em 2004 o periódico *A Sentinela*”. (ASSIS SILVA, 2011a, p. 140).

Os Cânticos (livro de louvores das Testemunhas de Jeová) cantados em língua de sinais com inserções imagéticas para envolver todos na melodia. Os Cânticos, em vídeos em LIBRAS, são introduzidos por um membro que situa o tema que será cantado indicando a base bíblica, e várias imagens introdutórias são exibidas a fim de tornar compreensível a ideia que será cantada e se viabilize seu entendimento. Tal empreendimento é importante, pois permite a todos entoarem os cânticos em sua língua.

Em 28 de agosto de 2012, foi lançado o novo *site*, disponibilizando diversos serviços, como livros, revistas, folhetos e brochuras, dramas bíblicos, orientações, além do Novo Testamento⁵⁵ e outros recursos em LIBRAS.

Esse conjunto de empenhos⁵⁶ aumenta as fileiras de novos adeptos nesta instituição. Conforme Holden (2003), as Testemunhas de Jeová têm conseguido grandes quantidades de

⁵⁴ A inserção da internet nas práticas do proselitismo das Testemunhas de Jeová é indiscutível diante dos números de acesso às suas páginas oficiais e a criação de um aplicativo exclusivo para falantes das línguas de sinais o *W Library Sign Language*. Ele é um aplicativo oficial produzido pelas Testemunhas de Jeová que baixa, organiza e reproduz vídeos disponíveis em língua de sinais do <<http://www.jw.org>>.

⁵⁵ Conforme pode ser visto no *site* das Testemunhas de Jeová, elas têm produzido partes da Bíblia em cinco outras línguas de sinais.

⁵⁶ Alguns desses empenhos são descritos por Girnos (2010, p. 24, 25) ao relatar um pouco da dimensão dos empreendimentos desse grupo religioso com vistas a potencializar seu alcance, quais sejam: “formação em oratória pública; formação de técnicos de operação e manutenção de rotativas de impressão de última geração; formação de técnicos de desenvolvimento e aplicação de processos em construção civil ultrarrápida; formação de técnicos e desenvolvimento de tecnologia computacional avançada aplicada à tradução de idiomas; escolas de

convertidos que faria inveja a qualquer organização religiosa. Esses dados recentes revelam o caminhar construído pela instituição em busca deste aperfeiçoamento nas línguas de sinais. Tais ações revelam que esse grupo religioso operacionalizou rapidamente conceitos linguísticos, como a equivalência da língua (sinais e oral) nas suas atividades institucionais, conforme Assis Silva (2011b, p. 124) a “instituição engendrou um contexto bilíngue, no qual língua de sinais e oral são equivalentes do ponto de vista linguístico e social”.

Desse modo, os surdos podem participar mais intensamente das atividades vivenciadas, ao mesmo tempo em que o domínio da LIBRAS pelos demais integrantes da congregação, e possibilita a acessibilidade desejada nas políticas públicas brasileiras para surdos. Lodi (2004, p. 242) já apontava “a necessidade dos surdos serem imersos em situações de leitura significativas, que envolvam temas diversos desenvolvidos em gêneros discursivos variados” como necessários para a aquisição de conhecimentos e interlocução.

Com as constantes práticas de leitura que essa estrutura de adoração apresenta, tais atividades contínuas podem possibilitar a construção de um “banco de dados” de experiências linguísticas que influenciem o desempenho desses surdos em outras cenas sociais.

2.4.1 A dinâmica de ensino adotada nas reuniões de ouvintes e surdos

As Testemunhas de Jeová realizam suas reuniões **duas vezes** por semana e todos esses encontros são abertos ao público. Não há coletas, e os fiéis são reconhecidos por sua hospitalidade, gentileza no acolhimento aos visitantes e estabelecem conversas iniciais — um membro é designado para acompanhar o visitante explicando e orientando as etapas da reunião.

A Reunião Pública comumente realizada no fim de semana é dividida em duas partes.

A primeira é o discurso público que tem uma duração média de 30 minutos, e trata de assuntos diversos, segundo o site da instituição, estão disponíveis 170 temas e esboços para esses discursos, antecedida por um cântico.

A segunda é estudo da revista **A Sentinela**. O estudo é presidido, preferencialmente, por um ancião anteriormente designado, e exposto no quadro de aviso⁵⁷ da congregação. O

treinamento para deficientes auditivos; escolas de treinamento para cegos; cursos de alfabetização; cursos de aprimoramento de leitura e outros”.

⁵⁷ No boletim mensal **Nosso Ministério do Reino**, de abril de 2013, encontramos uma nota intitulada “Você costuma consultar o quadro de avisos?” que destaca a importância dos membros consultarem prévia e constantemente tal quadro. “Anciãos, servos ministeriais e outros com responsabilidades na congregação tem o hábito de consultar o quadro de anúncios para ver quando têm alguma designação. Mas o quadro de anúncios tem informações úteis para todos os membros da congregação. Você sabe quando é a sua vez de limpar o Salão

estudo tem uma duração de uma hora, é introduzido e encerrado com cânticos. No estudo da revista **A Sentinela** é realizada a leitura em voz alta⁵⁸, quando se trata de congregação de ouvintes, ou por uma leitura em LIBRAS, quando uma congregação em línguas de sinais. No rodapé das páginas, há a indicação da leitura e das perguntas que se farão aos presentes. Todos podem participar com comentários voluntários, basta erguer uma das mãos como sinal que deseja comentar o que foi lido.

Outro dia da semana em que as Testemunhas de Jeová se reúnem ocorre um programa dividido em três partes.

A primeira parte é Estudo Bíblico de Congregação que tem duração de 25 minutos. Nessa ocasião é estudado um livro ou uma brochura, nos moldes de perguntas e respostas, tendo já designados num cronograma de leitura com data de início e fim da abordagem do livro/brochura na congregação. De forma que todos os parágrafos designados devem ser lidos.

A segunda parte é a Escola do Ministério Teocrático⁵⁹ que objetiva enfatizar “a leitura pública, a oratória e a arte de ensino, também permite aperfeiçoar a leitura pessoal, escutar, memorizar, estudar, fazer pesquisas, analisar e organizar ideias, conversar, responder perguntas e elaborar textos” (BENEFICIE-SE, 2012, p. 6). A Escola tem duração de 30 minutos. As indicações das fontes de leitura, que ficarão vinculadas durante todo aquele ano, são anunciadas no final do ano anterior através do folheto intitulado “Nosso Ministério do Reino”. No ano de 2014, estão utilizando as seguintes referências: Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas, que é a Bíblia, Estudo Perspicaz das Escrituras: volumes 1, 2 e 3 e o livro Raciocínios à Base das Escrituras (edição de 1989). Todas as partes são designadas no quadro de avisos que fica dentro do Salão do Reino, indicando referências e páginas nas quais os matriculados devem considerar ao fazer sua exposição.

Durante a escola do ministério são feitas quatro exposições pelos matriculados. O superintendente que ministra a Escola fará as considerações, em particular, ao final da escola, sobre pontos positivos e os pontos que se precisa melhorar. Todas as orientações são com base no livro *Beneficie-se da Escola do Ministério Teocrático*⁶⁰, que todos os membros

do Reino? Chegou alguma carta importante do superintendente de circuito ou do Escritório para a congregação? Sabe qual o tema do próximo discurso público, para avisar a seu estudante da Bíblia? Houve alguma mudança na programação das reuniões ou em seu grupo de serviço de campo? Se nos mantivermos informados, todas as coisas ocorrerão “decentemente e por arranjo”. — 1 Cor. 14:40” (NOSSO MINISTÉRIO DO REINO, abril/13, p. 7)

⁵⁸ Os leitores designados são estimulados a treinar anteriormente para potencializar através de sua leitura as ideias contidas no artigo de estudo. Eles usam microfone, pois há sempre uma boa quantidade de pessoas nas reuniões nas congregações.

⁵⁹ A Escola do Ministério Teocrático existe desde 1943.

⁶⁰ O livro contém várias orientações que guiam a Escola do Ministério Teocrático, entre muitas que constam no livro destacamos os seguintes: leitura exata, articulação clara, pronúncia correta, fluência, uso correto das pausas,

possuem e são incentivados a ler, principalmente quando designados para exposições públicas⁶¹.

A terceira e última parte é chamada de Reunião de Serviço. Esta parte tem 35 minutos de duração e é esboçada num boletim mensal informativo chamado de *Nosso Ministério do Reino*. Nesta parte ocorrem discursos, demonstrações, entrevistas e participação da assistência. De acordo com as orientações do boletim (tema), podem ser convidados alguns fiéis a falarem sobre experiências reais que viveram. Este documento apresenta um campo chamado de *Destaques do Serviço de Campo*⁶² com os números de horas relatadas e auges de crescimento.

Nota-se pelo descrito acima que as atividades baseiam-se em intenso programa de leituras de textos produzidos pela própria instituição. A realização das leituras é fundamental para a promoção de desenvolvimento espiritual. Saber ler, acima de tudo é valorizar a dádiva das escrituras, segundo o entendimento das Testemunhas de Jeová, “Por que Jeová preferiu ter seus grandiosos propósitos escritos num livro? Para que as pessoas pudessem consultar sua Palavra.”, argumentam (BENEFICIE-SE, 2012, p. 26). O que ocorre com os analfabetos? Elas promovem alfabetização para os frequentadores e produzem um folheto para este fim intitulado “**Aprenda a Ler e a Escrever**”. Essa escola de alfabetização é gratuita e as aulas são ministradas por Testemunhas voluntárias⁶³. Conforme Girnos (2010, p. 25) o trabalho com os surdos que esse grupo religioso realiza “tem ajudado milhares de pessoas, desde a alfabetização na sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), passando pela língua portuguesa, quando se aplica”.

ênfase segundo o sentido, ênfase das ideias principais, volume apropriado, modulação, entusiasmo, cordialidade e sentimento, naturalidade, boa aparência, escolha de palavras, uso do esboço, apresentação lógica da matéria, qualidade de voz, estilo conversante, falar com convicção introdução que desperta interesse, conclusão eficaz, uso eficaz de perguntas, argumentação que estimula o raciocínio.

⁶¹ As Testemunhas de Jeová enfatizam a preparação de seus membros para a pregação. De forma que a Escola do Ministério Teocrático, para que muitos participem, os Salões do Reino da instituição possuem uma ‘sala B’, nos moldes do salão principal, com púlpito, plateia e presidente da sessão. Após a parte dos Destaques da Leitura da Bíblia, que é parte da Escola do Ministério Teocrático, o superintendente da Escola, convida os designados à Sala B para realizar suas apresentações. O deslocamento dos designados ocorre de maneira ordeira e silenciosa. Tal duplicidade, neste momento, permite que mais fiéis participem da Escola do Ministério Teocrático. No quadro de avisos do Salão do Reino, constam todas as designações, tanto para quem discursará no Salão principal e na sala B, bem como, a plateia da Sala B.

⁶² O espaço de abril de 2013 trazia a seguinte notícia na página 6: “É com alegria que destacamos os auges de 73.045 e 73.228 pioneiros regulares nos meses de outubro e novembro, respectivamente. Também atingimos o número recorde de 848.117 estudos bíblicos domiciliares dirigidos em novembro. Que privilegio e poder participar mais plenamente em ajudar os sinceros a se reconciliar com Deus! — 2 Cor. 5:18, 19”.

⁶³ Na revista “Desperta!” encontramos o seguinte relato sobre esse programa: “Em Burundi, as Testemunhas de Jeová dão aulas de alfabetização que já ajudaram centenas de pessoas a aprender a ler e a escrever. Depois de avaliar os bons resultados desse programa, o Escritório Nacional de Alfabetização de Adultos daquele país concedeu a quatro instrutores das Testemunhas de Jeová um prêmio no Dia Internacional de Alfabetização, 8 de setembro de 1999” (2000, 22/12 p. 4-9).

No livro *Beneficie-se* (2012, p. 12, grifo nosso) encontramos a importância dada à boa leitura,

Alguns que estão aprendendo sobre Deus não têm muita escolaridade. Talvez precisem aprender a ler para acelerar seu progresso espiritual. Ou pode ser que precisem de ajuda para melhorar a leitura. Onde há necessidade, as congregações fornecem aulas de alfabetização com base na publicação intitulada **Aplique-se à Leitura e à Escrita**⁶⁴.

As atividades expostas aqui não são subtraídas apenas das reuniões das congregações em Língua de Sinais. São realizadas com os mesmos procedimentos das congregações de ouvintes.

⁶⁴ No mesmo livro *Beneficie-se* (2012, p. 285), encontramos a seguinte orientação “A cartilha *Aplique-se à Leitura e à Escrita*, disponível em muitos idiomas, foi elaborada para aulas de alfabetização. Dependendo do nível dos alunos, podem-se usar outros materiais didáticos”.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Esta dissertação foi realizada empregando os princípios da pesquisa qualitativa bibliográfica. A pesquisa qualitativa permite uma “explicação ampla” e pode ser “completada com variáveis, construções e hipóteses” (CRESWELL, 2007, p. 141). O pesquisador qualitativo utiliza “cada vez mais *lentes* ou *perspectivas teóricas* para guiar seu estudo” (CRESWELL, 2007, p. 141) e analisa seus dados de maneira indutiva, partindo dos dados coletados para os temas amplos ou generalizados.

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. É uma pesquisa muito parecida com a pesquisa documental. Diferem-se pela natureza das fontes, pois a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa.

3.1. Constituição do *Corpus*

O *corpus* da pesquisa tem como unidade de análise as práticas religiosas desenvolvidas dentro de uma rotina de encontros semanais que estão representadas empiricamente através do material impresso e de mídia analisado nesta dissertação. A análise foi constituída a partir de textos selecionados das revistas “A Sentinela” e “Desperta!”, vídeos em LIBRAS, livros com DVD fornecidos pelos dirigentes das Testemunhas de Jeová, para nossa consulta, cânticos e materiais disponibilizados no *site* da instituição além do modelo de funcionamento da “Escola do Ministério Teocrático”, sendo destacada Congregação em Língua de Sinais. A coleta de dados não necessitou de métodos aleatórios ou de métodos de coletas de dados estratificados em função de que todo o material utilizado pelas Testemunhas de Jeová tem funções ritualísticas definidas.

3.2 Procedimentos de Coleta

A intenção inicial era realizar um acompanhamento dos surdos que frequentavam as reuniões para verificar se havia uma intrínseca relação das leituras realizadas e a frequência

àquele modelo de reunião com um ganho linguístico — o que não foi possível. Os procedimentos iniciais do modelo previsto para trabalhos como esse e diante das ocorrências foram realizados em duas etapas:

1ª etapa

- a) Duas abordagens para obter autorização para a realização da pesquisa com o grupo de surdos à congregação das Testemunhas de Jeová o que não foi permitido pela comunidade local e nacional.
- b) Envio de correspondência à matriz brasileira solicitando materiais para o desenvolvimento da pesquisa, no que fomos atendidas. Algum tempo depois, foram entregues por um membro da instituição, que trouxe para nossa universidade, uma série de materiais (*cd's e dvd's*) trabalhados nas reuniões, juntamente com a orientação que consultássemos o *site* da instituição.

2ª etapa

- c) Levantamento dos materiais disponíveis no *site* da instituição, e aqueles materiais enviados pela Congregação das Testemunhas de Jeová.
- d) Elaboração de critérios de seleção das revistas ficando definido que duas revistas “A Sentinela” e “Despertai!” seriam trabalhadas nos anos 2011, 2012, 2013 e 2014. Após a análise das revistas, selecionamos três exemplares de cada ano a fim de realizar um aprofundamento de suas propostas e possibilidades. Definimos que os números tomados seriam um do início, outro da metade e o terceiro do final do ano, devido a não identificação de marcas que pudessem apontar para especificação deste ou daquele dado que seria orientado em alguma época do ano. Na ocasião constavam no *site* da instituição publicações a partir de 2011, motivo pelo qual o período inicial foi selecionado a partir desse ano.
- e) Definido o material a ser trabalhado, passamos à etapa seguinte, ou seja, análise das revistas, vídeos correspondentes e todo o processo de operacionalização da dinâmica empregada nos ritos religiosos.

3.3. Procedimentos de Análise

Para análise do trabalho metodológico empregamos a orientação de Bardin (2011); Triviños (2010); Bauer e Gaskell (2003) para as diversas etapas dessa atividade.

A elaboração das categorias foi inspirada no modelo de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Nesta mesma linha de entendimento, e citando Smith (1999, p. 79-80), May continua:

Eles [os textos] podem ser ativados pela leitura dos contextos locais com um processo ativo de interpretação, mas também trazem consigo relações não locais e, assim, organizam práticas e criam “algo com uma eclosão do atual” que regula e coordena “além da situação social da sua leitura e escrita” (2004, p. 215).

As inferências, produto da finalidade da análise do conteúdo, devem gerar relevância teórica, uma vez que foge de uma vaga descrição para o estabelecimento de uma comparação. Conforme afirma Campos (2004, p.613), produzir inferências é “embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores”.

3.3.1. Etapas de análise

- 1) Análise da revista “A Sentinela”, com seus respectivos vídeos. Após a leitura dos artigos, definimos as categorias que orientariam as análises.
- 2) Análise da revista “Desperta!” seguindo os mesmos procedimentos da revista anterior, exceto os vídeos que não existem.
- 3) Análise de um dos cânticos baseadas no caráter a que eles se propõem, ou seja, introduzir temas quaisquer que sejam eles.
- 4) Análise de conteúdos que complementam informações das revistas, e da dinâmica proposta pela instituição pesquisada expostos no *site*.

Como já mencionamos, realizamos as análises inspiradas no conjunto de técnicas de análise do conteúdo, conforme modelo de Bardin (2011); Bauer e Gaskell (2003), além de nos inspirarmos em alguns conceitos de Bourdieu.

A maioria dos procedimentos de análise, segundo Bardin (2011) organiza-se em torno de um processo de categorização. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos.

Cronologicamente a análise de conteúdo pode abranger as seguintes fases: pré-análise (organização do material), exploração do material (descrição analítica) e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (interpretação referencial).

Na pré-análise a leitura geral se chama “flutuante” de todo o material, pois permite aos investigadores formular objetivos, hipóteses, e determinar o *corpus* da investigação, etc. Após

a pré-análise segue-se a exploração do material que possibilita a criação de categorias, que nesse caso, foram cinco. A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados das categorias após análise e interpretação.

Segundo Chizzoti (2006) a análise de conteúdo é uma dentre as diversas formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas para extrair significados temáticos e significantes lexicais, por meio de elementos mais simples.

Triviños (2010) afirma que de forma geral é recomendável o emprego da análise de conteúdo para a análise de documentos porque como diz Bardin ele se presta ao estudo das motivações, valores, crenças, tendências e ainda segundo o autor para desvendar ideologias que podem existir em dispositivos legais, diretrizes, etc.

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas, por exemplo), sintático (verbos, adjetivos) léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) e expressivo (podem ser categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

A dinâmica desenvolvida junto aos dados coletados e devidamente categorizados foi realizada articulando com a abordagem orientada através do pensamento de Bourdieu (2003, p. 65), principalmente seu conceito de *habitus* que fornece a ideia de uma matriz de percepções construídas a partir da vivência nesse ambiente religioso que “torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” e a leitura, como prática social.

As análises foram realizadas ao final da apresentação de quadros e recortes de citações de textos da revista a fim de evitar repetições desnecessárias.

3.4 Categorias de análise

Dez foram as categorias de análise que construímos divididas em 5 grupos.

- 1) Contexto bilíngue
 - a. Vivência da proposta bilíngue
 - b. Conteúdo bilíngue proposto nos materiais das revistas nas reuniões da Congregação em Língua de Sinais
- 2) Práticas de leitura
 - a. Formação de leitores competentes
 - b. As estratégias de leitura na leitura interacional

- 3) Recursos visuais e tecnológicos
 - a. Contribuições do uso de imagens
 - b. Emprego de vídeos

- 4) Práticas da escrita
 - a. Estratégias de leitura usadas para produção da escrita
 - b. Anotações sobre os temas discutidos nas reuniões para recapitulação trimestral (escola).

- 5) A melhoria do capital linguístico
 - a. Rotina de leituras como propulsora de desenvolvimento linguístico
 - b. Pluralidade de vivências linguísticas para a formação do capital linguístico

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Contexto bilíngue

Categoria 1 – Vivência da proposta bilíngue

Essa categoria traz dados panorâmicos de todos os recursos disponíveis para os membros da Congregação em Língua de Sinais. Como já esclarecemos, toda comunicação na reunião é realizada em língua de sinais e as explicações sobre os procedimentos a serem adotados são feitos nessa língua, uma vez que todos os participantes surdos e ouvintes, a dominam.

A adoção de duas formas de apresentação (constantes no site da instituição) nas reuniões desse grupo religioso representa o ponto de partida de toda a comunicação. Portanto, circulam das duas línguas, através do emprego do mesmo texto na forma impressa em Língua Portuguesa (através das revistas e livros) e em vídeo (LIBRAS), priorizando esta última.

A orientação da Associação é que os seus membros preparem a reunião, de acordo com as seguintes etapas: (1) leitura do texto definido para aquele momento, em português, que pode ser realizada em casa ou em outro ambiente. Nessa ocasião, o surdo e/ou ouvintes devem sublinhar no texto os pontos altos e as ideias principais indicadas pelas perguntas existentes no rodapé da revista com vistas a sua participação nas reuniões, através de comentários voluntários; (2) consulta do vídeo em LIBRAS sobre o mesmo texto a fim de se certificarem da qualidade de sua compreensão sobre a matéria lida.

A participação do surdo no processo de construção desse saber é iniciada pela leitura, e os conteúdos de abordagens nas reuniões públicas são transmitidos em sua língua, a LIBRAS — sem intermediação de intérpretes. Isso é fundamental para a vivência de um ambiente bilíngue viabilizando a comunicação com outros sujeitos surdos e ouvintes, fortalecendo os laços sociais.

Categoria 2 – Conteúdo bilíngue proposto nos materiais das revistas nas reuniões da Congregação em Língua de Sinais

Como informamos anteriormente, o conteúdo da revista “A Sentinela”, base da transmissão de conteúdos doutrinários da religião e de suas reuniões, é disponibilizada em duas versões: uma impressa e outra em LIBRAS, sob a forma de vídeo como também em outras opções de mídia tais como EPUB, MOBI, PDF, RTF, Notetaker (BRL), MP3 e AAC.

Essas formas de apresentação trazem principalmente, para os surdos a possibilidade de ampliar o seu entendimento sobre algumas questões que estão postas no texto e das quais tenham dúvidas. As dúvidas poderão ser dirimidas também, através da discussão com os anciãos que coordenam as reuniões. A revista “Desperta!” só existe em uma única forma, em Língua Portuguesa até o momento.

Abaixo um quadro comparativo dos conteúdos escritos em língua portuguesa e os mesmos conteúdos em LIBRAS, modelo este que perpassa o funcionamento da congregação em língua de sinais.

As imagens dos sinais retratam cada etapa do material escrito mostrando a fidelidade ao texto escrito. Apresentamos a imagem do título do estudo da revista impressa seguido do quadro do mesmo título transmitido em LIBRAS.

Quadro 5: Título do artigo de estudo em língua portuguesa e com o vídeo em LIBRAS



Fonte: “A Sentinela” fev/2012

Nesse quadro podemos identificar que as etapas da apresentação dos conteúdos em LIBRAS seguem a estrutura dessa língua. Nota-se que não são alteradas as ordens de parágrafos, nem as sequências das perguntas e não há a subtração de nenhuma abordagem por

mais complexa e abstrata que seja. Observa-se, por exemplo, o tema “Confie em Jeová, o ‘Deus de tempos e épocas’” (A Sentinela/maio de 2012) que para o entendimento deste artigo de estudo demandará uma boa capacidade de abstração. Apenas para ter uma ideia, o parágrafo 3, menciona “átomos” e “cronometrar o tempo” (figura 2 e 3).

Figura 2: Ideia de átomo



Fonte: “A Sentinela” maio/2012

Figura 3: Ideia de cronometrar



Fonte: “A Sentinela” maio/2012

A presença da língua portuguesa nas leituras mostra que tal postura finca a L2 como inerente ao contexto das práticas religiosas e não são retirados das rotinas.

A LIBRAS, como língua efetiva e como tal constante da engrenagem bilíngue como foi descrita no capítulo II, dessa forma, fortalecendo os usuários da língua. Na logística implantada na Congregação em LIBRAS, é nítido o elevado nível de circulação das duas línguas.

4.2 Práticas de leitura

Categoria 3 – Formação de leitores competentes

A perenidade do processo de leitura permite ao leitor desenvolver e refinar suas potencialidades linguísticas, além de contribuir para a formação de opiniões que o ajudem a conectar suas leituras com experiências vividas, facilitando, ou viabilizando, condições para tomadas de decisão sobre diversas questões do dia a dia, conforme mostram Martins (1986) e Citelli (2004) citados no capítulo I. Tais habilidades são próprias de um leitor competente que extrai do texto as informações necessárias através de estratégias de leitura. Esses atributos sobrevivendo do processo de leitura estão relacionados também a qualidade do texto. Não se formam leitores competentes com textos fracos, sem qualidade informativa (BRASIL, 1997), sem diversificação (MULLER, 2003) e discussão esta realizada na fundamentação teórica.

Nesta categoria nós destacaremos a diversidade de temas da revista mensal “Desperta!”. Essa revista possui uma linguagem mais leve, menos doutrinária e aborda diversos assuntos relacionados à geografia, fauna, flora, atualidades, entre outros temas,

portanto, entendemos tratar-se de fazer circular entre os associados conhecimentos do mundo. De forma que esses elementos fazem dessa revista “um coringa”, pois ela é bem assimilada por diversos públicos devido à diversidade de temas. Tais características contribuem para que os usuários de seus escritos vivenciem situações de aprendizagem permitindo que utilizem tais conhecimentos para atividades diversas.

Conforme apresentado no capítulo I, deste trabalho a importância da diversidade de textos na formação de um leitor competente é fundamental. Nessa perspectiva os PCNs afirmam que a diversidade de textos apresentada aos leitores é a pedra angular da formação deste perfil. A leitura tem uma continuidade e deve ser vista como prática social como afirmam (SIM-SIM, 2001, 2007; DUARTE; FERRAZ, 1997), além do mais devem confrontar o leitor com o mundo e com as ideias (RIBEIRO, 2005).

Nos números abaixo selecionados dos anos de 2012, 2013 e 2014, destacamos várias propostas temáticas da revista. Ela apresenta um quadro fixo intitulado “**Observando o Mundo**” que contém interessantes assuntos sobre o planeta, em apenas uma página. Em outras páginas encontramos entrevistas com pessoas de diversas formações — tudo isso torna a revista interessante. Lembramos que esta revista não possui a correspondente em vídeos.

Abaixo um recorte de vários temas da revista em Língua Portuguesa nos anos de 2012, 2013 e 2014:

Quadro 6: Análise da revista “Despertai!”

Despertai! — fevereiro de 2012.

REDES SOCIAIS

Quatro perguntas importantes sobre redes sociais

Como praticamente qualquer outro site de internet, as redes sociais têm os seus perigos.* Com isso em mente, analise as perguntas a seguir.



As pessoas costumam esquecer que qualquer informação colocada na internet é de domínio público. Mesmo que tenham selecionado a opção “Somente Amigos” para compartilhar suas atualizações de status, elas não têm controle sobre o que esses amigos vão fazer com as informações. E por isso que devemos encerrar as informações postadas numa rede social como algo público ou que pode ser facilmente acessado publicamente.

O que você pode e não pode fazer. Conheça bem as configurações de privacidade de sua rede social — e use-as! Permita que apenas pessoas conhecidas e confiáveis tenham acesso a suas fotos e atualizações de status.

Mesmo assim, lembre-se de que algo postado pode se tornar mais público do que você imaginava. Tente o costume de analisar sua página e se perguntar se algo nela poderia ser usado por pessoas mal-intencionadas para localizar você ou roubar sua identidade. Mesmo entre amigos, não poste informações que poderiam violar sua privacidade ou a de outros. (Provérbios 11:13) Se precisar tratar de um assunto confidencial, use outro meio de comunicação. “Falar pelo telefone é bem mais pessoal e você se expõe muito menos”, disse uma jovem chamada Cameron.⁴

Conclusão. Uma mulher chamada Kim resume bem o assunto: “Se você tomar bastante cuidado, conseguirá usar uma rede social com relativa privacidade. Você só se meteterá em problemas se deixar isso acontecer.”

* Digite “seg” não apenas na barra de pesquisa de uma rede social específica. Os cartões de crédito costumam ter seu uso de internet não apenas para o acesso à Web. — 1 Timóteo 15, 19.

⁴ Alguns nomes neste artigo foram mudados.

1 Como as redes sociais afetam minha privacidade?

“Na abundância de palavras não falta transmissão, mas quero refreia seus lábios age como disciplina.” — Provérbios 10:19.

O que você precisa saber. Se não tomar cuidado, você pode acabar revelando detalhes de mais por meio de seu perfil, suas fotos, suas atualizações de status (mensagens breves enviadas a todos de sua lista de amigos) e seus comentários (suas respostas às atualizações de status de outras pessoas). Esses detalhes podem revelar, por exemplo, onde você mora, quando está (ou não) em casa, onde trabalha e onde estuda. Divulgar seu endereço e postar um comentário breve como “vamos viajar amanhã!” pode ser tudo que um ladrão precisa para saber onde e quando agir.

Outros detalhes como seu e-mail, data de nascimento e número de telefone podem deixar você exposto a assédio, *harassment* e roubo de identidade. Mas muitas pessoas nem pensam para pensar quando divulgam essas informações em sua página.

6 Despertai! fevereiro de 2012

Despertai! — junho de 2012.



2. AO CUIDAR DA LIMPEZA

ASSIM como um cirurgião protege seus pacientes por lavar as mãos, esterilizar seus instrumentos e manter a sala de cirurgia limpa, você pode proteger sua família por cuidar de sua limpeza pessoal, bem como a da cozinha e dos alimentos.

● Lave as mãos.

Segundo uma estimativa da Agência de Saúde Pública do Canadá, “as mãos transmitem 80% das doenças infecciosas comuns como o resfriado e a gripe”. Então lave bem as mãos com água e sabão antes de comer, depois de usar o banheiro e quando estiver preparando uma refeição.

● Mantenha sua cozinha limpa.

Segundo um estudo, ao passo que o banheiro era o lugar mais limpo na maioria das casas pesquisadas, “os pontos que estavam mais contaminados com bactérias fecais eram a esponja ou o pano usados para lavar a louça”.

Por isso, troque esses itens com frequência e use água quente com sabão ou desinfetante para limpar as superfícies na cozinha. É verdade que isso nem sempre é fácil. Uma mulher chamada Bola, que não tem água encanada em casa, diz: “É um grande desafio. Mas nem por isso economizamos na água e no sabão. Nós os deixamos sempre à disposição para manter a cozinha e a casa limpa.”

● Lave frutas, verduras e legumes.

Antes de serem vendidos, esses itens podem ter sido contaminados por outros alimentos crus, água suja, animais e matéria fecal. Por isso, mesmo se for descascar uma fruta ou um legume, lave-os bem para remover bactérias prejudiciais. Isso toma tempo. Daiane, uma mãe no Brasil, diz: “Quando preparo uma salada, procuro fazer isso com calma para ter certeza de que as verduras estejam bem lavadas.”

● Separe a carne crua.

Para evitar a disseminação de bactérias, embale ou embrulhe carnes cruas, incluindo carne branca e frutos do mar, e as mantenha separadas de outros alimentos. Use uma tábua e uma faca diferentes para cortar esses alimentos ou lave bem a tábua e a faca com água quente e sabão antes e depois do contato com carne crua ou frutos do mar.

Agora que você, seus utensílios e os ingredientes estão limpos, como preparar refeições seguras?

ENSINE SEUS FILHOS: “Ensinamos nossos filhos a lavar as mãos antes de comer e a lavar ou jogar fora alimentos que caíram no chão.”
— Hoi, Hong Kong


Na edição de fevereiro de 2012 (quadro 6), o tema de capa (**O que você precisa saber sobre as redes sociais?**) tema este ainda hoje em grande destaque. Ele trouxe reflexões sobre a utilização de diversos meios de comunicação e pontua as vantagens, desvantagens e riscos das redes sociais. O artigo foi desenvolvido com base em 4 perguntas que fazem o chamariz para diversas informações sobre o usuário das redes e são feitas diretamente ao leitor — o que pode ser atrativo para a leitura, além de sugerir uma forma didática de elaborar um texto. A mesma técnica, dessa vez, por tópicos, é utilizada no artigo de capa do mês de junho (**Seu alimento é seguro?**), tal modelo de exposição facilita a especificação do tema. O leitor pode adotar essa prática ao escrever em alguns escritos, como forma de destacar pontos altos. Nos dois quadros, verificamos uma escrita leve e objetiva com a intenção de expor com clareza os tópicos negritados no tema. A abordagem por tópicos, típica dos artigos de capa da revista “Despertai!” potencializa assimilação dos conteúdos por ter sua estratégia de apresentação de conteúdos bem demarcada, inclusive visualmente como o uso de negritos e marcadores, tornando a leitura agradável e lúdica, configurando o que podemos dizer num estado de fascínio pela leitura (ANTUNES, 2009) como pode ser notado nos exemplo de artigos expostos acima.

Para consolidar a afirmação que acabamos de fazer mostraremos abaixo a configuração de outros exemplares de artigos trazidos na revista “Despertai!”.

Quadro 7: Análise da revista “Desperta!”

Desperta! — abril de 2013.

ENTREVISTA | BRETT SCHENCK



“Estou convencido de que a vida foi projetada por Deus”

Brett Schenck é um consultor ambiental aposentado nos Estados Unidos. Ele estudou a interdependência entre plantas, animais e o meio ambiente. Por que ele acredita num Criador? *Desperta!* perguntou sobre sua profissão e fé.

Como foi sua criação?
Meu pai era engenheiro mecânico. Ele se empolgava ao falar comigo sobre matemática e ciência. Quando eu era criança, ficava encantado com as plantas e animais que via nos riachos e pequenos lagos perto de casa em Ohio, EUA. Assim, fui estudar ecologia na Universidade Purdue.

Você se interessa por religião?
Sim. Meu pai me incentivava a estudar nossa religião luterana. Também estudei o grego coíne (comum), um dos idiomas originais da Bíblia. Passei a respeitar muito esse livro.

O que você achava da teoria da evolução?
Nunca tinha parado para questioná-la, já que era aceita pela minha igreja e por meus colegas. Mas eu também acreditava em Deus. As duas crenças me pareciam compatíveis. Eu respeitava a Bíblia, mas não achava que era um livro de Deus.

O que fez você mudar seu conceito sobre a Bíblia?
Eu e minha esposa, Debbie, fomos visitados por duas Testemunhas de Jeová, Steve e Sandy, que nos mostraram que a Bíblia é cientificamente exata, mesmo não sendo um livro científico. Por exemplo, ela diz sobre Deus: “Há Um que mora acima do círculo da terra.” (Isaías 40:22) Também diz: “Ele... suspende a terra sobre o nada.” (Jó 26:7) Fiquei impressionado, ainda mais que eu estava usando fotos de satélite para estudar ecologia. Esses versículos foram escritos bem antes de alguém tirar a primeira foto da Terra e comprovar que ela é um círculo suspenso sobre o nada. Além disso, à medida que eu e

Desperta! — outubro de 2013.

O que você deve saber sobre **epilepsia**

UMA pessoa cai no chão, inconsciente. Seu corpo se contrai e a cabeça e os membros começam a tremer. Se você sabe que a pessoa sofre de epilepsia, pode ajudá-la da maneira certa enquanto aguarda assistência médica. Vejamos alguns fatos básicos sobre esse distúrbio muitas vezes mal-interpretado.

O que é epilepsia? Epilepsia é um distúrbio no cérebro que provoca crises rápidas chamadas convulsões. A convulsão geralmente dura menos de cinco minutos. A situação descrita neste artigo é típica da convulsão chamada grande mal.

O que causa as convulsões? Pesquisadores acreditam que a convulsão acontece quando há um aumento excessivo da atividade elétrica nas células cerebrais. Ainda não se sabe ao certo por que isso acontece.

O que devo fazer quando alguém com epilepsia tiver uma convulsão? A Enciclopédia Médica da Família diz: “Não tente impedir os movimentos da pessoa quando ela tem convulsões ou se debate. Controle-a apenas se houver perigo de que ela se machuque. Se o ataque durar mais de três minutos ou se voltar a acontecer quase imediatamente, chame rapidamente ajuda médi-

ca.” Outra fonte sugere que também se faça isso se, depois de a convulsão parar, a pessoa não recuperar os sentidos em alguns minutos.

Como posso ajudar a pessoa que está tendo uma convulsão? Coloque um objeto macio debaixo da cabeça dela e afaste qualquer coisa que possa causar ferimento. Quando a convulsão passar, vire a pessoa de lado como mostra o diagrama na página 13.

O que devo fazer depois que ela recuperar os sentidos? Primeiro, tranquilize a pessoa. Daí, ajude-a a se levantar e leve-a a um lugar onde ela possa descansar. Muitas ficam confusas e sonolentas depois de uma convulsão; outras se recuperam rapidamente e continuam o que estavam fazendo antes da crise.

Todas as crises epiléticas são acompanhadas de convulsões? Não. Alguns epiléticos passam por momentos de perda de consciência, mas não chegam a cair. Isso é chamado de pequeno mal (ou crise de ausência), que geralmente é rápido e sem efeitos colaterais prolongados. Outros têm crises mais longas de pequeno mal, que duram vários minutos. Nesses casos, a pessoa talvez ande a esmo pela sala, puxe suas roupas ou tenha outros comportamentos extra-

Na revista “Desperta!” de abril/2013, constante do quadro 7 acima, encontramos uma entrevista que é um gênero comum nas edições da revista. A tendência das entrevistas é sempre pontuar a formação do entrevistado e suas experiências de trabalho (quase sempre científicas) com ideias sobre o mundo e a criação. Tal abordagem tenta apresentar justificativas científicas sobre o conceito da criação. Essa postura pode tornar este item da revista interessante, ao agregar a ideia da criação através da exposição de argumentos científicos. O impacto das experiências de leitura das entrevistas podem gerar inferências outras, que estimulem o leitor a pensar que a fé pode também ser evidenciada por experiências observáveis, tendo em vista um determinado ponto de vista, além de outras inferências que não podemos determinar (COSCARELLI, NOVAIS, 2010). Na “Desperta!” de out/2013, encontramos um tema que certamente chamaria atenção de muitos leitores: **O que você deve saber sobre epilepsia.** O artigo é iniciado com o relato de uma cena de um ataque epilético, e a partir daí, o problema é abordado de forma pedagógica na forma de perguntas e respostas com a finalidade de produzir conceitos claros e atitudes decisivas em situações emergenciais. Tal forma de apresentar o texto ao leitor coopera para aumentar sua capacidade de compreensão e realizar analogias com suas experiências de vida.

Quadro 8: Análise da revista “Desperta!”

Desperta! — julho de 2014.

PAÍSES E POVOS | IRLANDA



Uma visita à Irlanda



IRLANDA inclui dois países: o maior é a República da Irlanda e o menor é a Irlanda do Norte, que faz parte do Reino Unido.

A Irlanda é chamada de Ilha Esmeralda por causa de seus belos campos verdes, resultado de seu clima chuvoso. Lagos e rios cercados de belas paisagens, montanhas costeiras e colinas completam sua beleza.

O povo irlandês já passou por muitas dificuldades. Por exemplo, estimase que, de 1845 a 1851, cerca de 1 milhão de pessoas morreram de fome e de doenças quando uma praga acabou com as safras de batatas. Para fugir da extrema pobreza, muitos emigraram para a Austrália, Canadá, Grã-Bretanha e Estados Unidos. Hoje, uns 35 milhões de americanos têm família de origem irlandesa.

Os irlandeses são conhecidos como pessoas amigáveis e hospitaleiras. Entre os passatempos favoritos deles estão andar a cavalo e praticar esportes coletivos, como o críquete, o rúgbi, o futebol e o futebol gálico. Também é popular, especialmente entre as mulheres, um esporte coletivo chamado camogie, que parece um hóquei de campo.

Desperta! — novembro de 2014.

OBSERVANDO O MUNDO



EQUADOR

Em 2007, o Equador anunciou que planejava levantar fundos para proteger quase 10 mil quilômetros quadrados de áreas virgens da floresta amazônica, em vez de usar essas áreas para extração de petróleo. Mas essa iniciativa foi cancelada por causa da falta de apoio financeiro internacional. Essa parte da floresta amazônica é uma das regiões de maior biodiversidade do mundo.



JAPÃO

Em 2013, um homem com 60 e poucos anos contraiu o vírus HIV por meio de uma transfusão de sangue. Sobre esse assunto, o jornal *The Japan News* comenta que é tecnicamente difícil detectar por meio de testes todo sangue doado que está infectado. Depois de o sangue ser infectado com HIV, começa um período conhecido como “janela imunológica” em que o vírus não pode ser detectado.



AUSTRÁLIA

De acordo com uma pesquisa, um número cada vez maior de casais que estão se separando brigam pela guarda de seus animais de estimação. Entre os bens mais disputados judicialmente, os animais de estimação são perdidos para os indivíduos, objetos pessoais e dinheiro.



ZIMBÁBUE

Apesar de a guerrilha na fronteira entre o Zimbábue e Moçambique ter acabado há mais de 30 anos, as minas terrestres continuam a matar e a mutilar. “Desde 1980, mais de 1.500 pessoas e 120.000 animais de criação foram mortos e 2.000 pessoas foram mutiladas por minas no lado zimbabuano da fronteira”, relata o Comitê Internacional da Cruz Vermelha.

Esse quadro mostra a edição da “Desperta!” de jul/2014. Encontramos a série chamada “**Países e povos**”, voltada para abordar aspectos geográficos, fauna, flora, cultura dos países e povos. Esta seção, rica em imagens, concentra um rico arcabouço de informações variadas referentes aos aspectos acima citados. A leitura deste tipo de conteúdo informativo permite ao leitor o aumento das percepções sobre o mundo podendo enriquecer a atuação deste indivíduo (BRASIL, 1997), por captar através de conteúdos expostos a diversidade da vida humana: língua, vestimenta, alimentação, música — itens também abordados nessa coluna. Neste artigo, por exemplo, é ensinado que a Irlanda é formada por dois países e que é chamada de Ilha Esmeralda. Informa que de 1845 a 1851, a população sofreu perdas de cerca de 1 milhão de vidas devido a fome resultante de uma praga que atingiu as safras de batatas. Muitos irlandeses que residem nos EUA são descendentes desta população que fugiu da fome neste período. Tais informações contribuem para o leitor fazer diversas inferências sobre o mundo, miscigenação dos povos, migração, alimentos, economia, entre outros (BRAATZ; MINDAL, 2012; ALARCÃO, 2001). A “Desperta!” de nov/2014, traz um seletor conjunto de dados da seção “**Observando o mundo**”, a notícia vem acompanhada de uma imagem ilustrativa sobre o recorte noticiado, que é bem curto, tornando esta seção umas das mais atrativas. O interessante é que essa carga seleta de informações, por país, tem a como pano de fundo o mapa *mundi*, permitindo ao leitor visualizar a localidade geográfica da

informação que está posta e realizar inferências sobre outras questões, conforme esclarecemos no capítulo I quando Pocinho (2007) e Almeida (2008) discutem o tema referindo-se ao impacto de notícias sobre a vida das pessoas em seus diversos aspectos.

Categoria 4 – As estratégias de leitura na leitura interacional

O estudo da revista “A Sentinela” na congregação de Língua de Sinais reserva excelentes estratégias de leitura para os participantes. Nela encontramos as estratégias já descritas na fundamentação, antes, durante e após a leitura. Além de possuir um vocabulário rico e variado. A revista, de caráter doutrinário, permite especialmente ao leitor, ampliar seu capital linguístico pelas aplicações que faz das palavras e de muitas metáforas. A associação da natureza metacognitiva da leitura, às estratégias que emprega para compreensão das mesmas faz desse momento da reunião um arcabouço rico de experiências linguísticas. As Testemunhas de Jeová chamam este momento de “preparação do estudo”, referindo-se ao momento anterior de estudo da revista “A Sentinela” na congregação, que descrevemos no capítulo II. Portanto, encontramos interseções com as estratégias de leitura, já descritas.

Passaremos a destacar as análises da revista “A Sentinela”. O leitor ao selecionar as informações importantes e estabelecer relação entre o escrito e o que será dito nos seus comentários voluntários, destacará naquele conjunto lido, à luz das orientações das perguntas, a relação entre texto, autor e leitor. Isso permite que o contato com o texto instigue suas percepções e autoconhecimento que pode ser traduzido como uma construção social que dará sentido pleno a leitura realizada, como foi comentado por muitos autores citados no capítulo I. Notamos nas perguntas da revista, algumas dessas estratégias de leitura sendo utilizadas. Por exemplo: explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior sobre o tema, fazer leitura seletiva, compreender significados de palavras, usar de materiais de referências como dicionários, parafrasear partes do texto, sublinhar e tomar notas durante a leitura, discutir com os colegas, essas estratégias descritas no capítulo II.

Abaixo selecionamos alguns títulos de estudos e algumas perguntas que foram tratadas em reuniões de estudo de “A Sentinela”, que serão analisadas em conjunto, pois assim evitaremos repetições.

Quadro 9: Títulos de artigos de estudo e perguntas da revista “A Sentinela”

ANO: 2011	
<p>“A Sentinela”, 15 de jan/2011, 4º estudo</p> <p>FORTALECIDOS PARA LUTAR CONTRA AS TENTAÇÕES E O DESÂNIMO</p> <p><i>“Ao chegar sobre nós o espírito santo, receberéis poder.” – ATOS 1:8.</i></p>	<p>3. (a) Explique a diferença entre espírito santo e poder. (b) O que o poder que vem de Jeová nos ajuda a fazer?</p> <p>9, 10. (a) Que tentações são comuns onde você mora? (b) Como a meditação e a oração podem lhe dar forças para lutar contra as tentações mesmo quando cansado?</p> <p>18. (a) Que promessas fortalecem você? (b) Como o próximo artigo nos ajudará?</p>
<p>“A Sentinela”, 15 de ago/2011, 3º estudo</p> <p>JEOVÁ — ‘O DEUS QUE DÁ PAZ’</p> <p><i>“O Deus que dá paz, esteja com todos nós” – ROM. 15:33.</i></p>	<p>7. O que são “as coisas nos céus” e “as coisas na terra” que são levadas a uma relação pacífica com Deus?</p> <p>12, 13. (a) Como Isaque seguiu o exemplo de seu pai? (b) Como Jeová abençoou a atitude pacífica de Isaque?</p> <p>18, 19. (a) Que benefício você tirou de considerar os exemplos de homens pacíficos estudados neste artigo? (b) O que será considerado no próximo artigo?</p>
<p>“A Sentinela”, 15 de dez/2011, 1º estudo</p> <p>ELE SERVE DE BOM EXEMPLO OU DE ALERTA?</p> <p><i>“O Deus de Jacó nos instruiu sobre os seus caminhos e nós andaremos nas suas veredas.” – EA. 2:3.</i></p>	<p>6. De que maneiras podemos mostrar que estamos nos beneficiando do bom exemplo de Salomão com relação à sabedoria?</p> <p>8, 9. (a) Que bom exemplo Salomão nos deu sobre perseverar em boas obras? (b) O que resultou de Salomão ter em grandeze a adoração verdadeira?</p> <p>18. Como o caso de Salomão ilustra a veracidade do que se encontra em Gálatas 6:7?</p>
ANO: 2012	
<p>“A Sentinela”, 15 de fev/2012, 3º estudo</p> <p>PRESERVE O ESPÍRITO POSITIVO DA CONGREGAÇÃO</p>	<p>5, 6. Como podemos ser hospitaleiros e generosos, e o que isso promove na congregação?</p> <p>7. Como manter confidência nos assuntos pessoais de outros ajuda a preservar um bom espírito na congregação?</p> <p>11. Que espírito alguns israelitas nos dias de Moisés desenvolveram, e com que efeito sobre eles?</p>
<p>“A Sentinela”, 15 de jul/2012, 1º estudo</p> <p>VOCÊ REALMENTE PREZA A DÁDIVA DIVINA DO CASAMENTO?</p>	<p>6, 7. Como sabemos que Deus se importa com a nossa escolha de cônjuge?</p> <p>12. Onde se podem encontrar sólidos conselhos sobre casamento?</p> <p>18. Como você acha que devemos considerar a dádiva divina do casamento?</p>
<p>“A Sentinela”, 15 de nov/2012, 2º estudo</p> <p>JESUS ESTABELECEU O MODELO DE HUMILDADE</p>	<p>3. (a) Como Jesus, em duas ocasiões, frisou a importância da humildade? (b) O que será estudado neste artigo?</p> <p>12. Como Jesus mostrou brandura e humildade nos tratos com humanos imperfeitos?</p> <p>17, 18. (a) Por que é importante que os servos de Jeová sigam o modelo de humildade de Jesus? (b) O que veremos no próximo artigo?</p>

ANO: 2013	
<p>“A Sentinela”, 15 de abr/2013, 1º estudo</p> <p style="text-align: center;">TIRE PLENO BENEFÍCIO DA LEITURA DA BÍBLIA</p>	<p>1-3. Quais são alguns dos benefícios de ler a Bíblia e aplicar seus ensinamentos?</p> <p>5-7. Ilustre como ler a Palavra de Deus em voz baixa pode ajudá-lo a (a) permanecer moralmente limpo; (b) tratar outros com paciência e bondade; (c) edificar confiança em Jeová mesmo em tempos difíceis.</p> <p>16. (a) Como os bereanos se beneficiaram de ‘examinar cuidadosamente as Escrituras, cada dia’? (b) Por que a leitura diária da Bíblia é tão importante para nós hoje?</p>
<p>“A Sentinela”, 15 de jun/2013, 2º estudo</p> <p style="text-align: center;">TENHA APREÇO PELA GENEROSIDADE E RAZOABILIDADE DE JEOVÁ</p>	<p>3. O que consideraremos neste artigo?</p> <p>6, 7. (a) Jeová se agrada especialmente em prover as necessidades de quem? (b) Ilustre como Deus provê aos seus adoradores fiéis.</p> <p>12. O que significa ser razoável?</p>
<p>“A Sentinela”, 15 de out/2013, 2º estudo</p> <p style="text-align: center;">A CRIAÇÃO REVELA O DEUS VIVENTE</p>	<p>8, 9. Como os ciclos que sustentam a vida revelam a sabedoria de Jeová?</p> <p>12, 13. O que impressiona você no modo como Jeová projetou as células do corpo humano?</p> <p>15, 16. (a) De que forma nossas publicações têm ajudado as pessoas a ter mais apreço pela capacidade criativa de Jeová? (b) Qual artigo da seção “Teve um Projeto?” mais impressionou você?</p>

Encontramos nos recortes acima, possibilidades linguísticas ricas, derivadas da prática de leitura e das estratégias de leitura proporcionada pelo *layout* de estudo da revista. Para os recortes acima temos:

a) perguntas que exigem do leitor a capacidade de estabelecer diferenças entre conceitos (espírito santo e poder; coisas na terra e coisas céus) e significados de palavras (Como ser **hospitaleiros** e **generosos**; O que significa ser **razoável**; Como Jesus mostrou **brandura** e **humildade**; Que bom exemplo Salomão nos deu sobre **preservar** em boas obras?) ao participar com a exposição de comentários introduzidos pelas perguntas no rodapé da revista. Essa habilidade de conceituar termos/palavras e estabelecer diferenças entre eles(as) é um recurso habitual nas perguntas da revista e que permite ao leitor que frequenta essa reunião um constante exercício da prática de leitura nas diversas etapas, aumentando sua capacidade de entendimentos semânticos, aprendendo novas palavras, suas aplicações contextuais e esmerando a ortografia.

b) também encontramos perguntas que requerem para a exposição do comentário voluntário, argumentos articulados com a experiência do leitor (ALARCÃO, 2001; FAVRE, 2012; SALLES et al, 2004) que devem estar alinhados à abordagem do tema proposta pela revista.

(Que tentações são comuns onde você mora?; Que benefício você tirou de considerar os exemplos de homens pacíficos estudados neste artigo?; Que promessas fortalecem você?). Essa contextualização do material escrito vinculada à experiência do leitor permite ao mesmo a realização de inferências e associações usando a tríade “texto-autor-leitor” que permite fazer diversas interpretações quanto forem os leitores (MARTINS, 1986) e esse perfil de perguntas facilita a emergência da exposição das impressões do mundo podendo imprimir, nesse movimento de construção, atribuições de significados diversos que não se pode prever como discutimos no capítulo I.

c) outra estratégia bastante recorrente nas perguntas é a utilização delas com a intenção de informar sobre os temas de estudos vindouros, como o que será tratado naquele dia ou em estudo futuro (Como o próximo artigo pode nos ajudar? ; O que será considerado no próximo artigo; O que veremos no próximo artigo?). Tal estratégia mostra-se bastante benéfica, pois situa os leitores sobre o tema a ser tratado, possibilitando a construção de conexões sobre o tema e sua utilidade na vida prática, como foi comentado por Sim-Sim (2007).

d) uma característica apontada nas perguntas da revista é o desafio feito ao leitor para esboçar, através de seus comentários, estruturas de linguagem que exigem um bom domínio da concisão, bem como da capacidade de discorrer sobre um longo parágrafo ou conjunto de parágrafos acentuando pontos altos (KLEIMAN, 2002) (Que benefício você tirou de considerar os exemplos de homens pacíficos estudados neste artigo? Como o caso de Salomão ilustra a veracidade do que está escrito em Gálatas 6:7? Como sabemos que Deus se importa com a nossa escolha de cônjuge? Ilustre como ler a Palavra de Deus em voz baixa pode ajudá-lo...).

e) destacamos também a inter-relação que a revista faz com outros artigos publicados em outros periódicos, estabelecendo um cruzamento de literaturas. Ou seja, para prática deste momento da pergunta, o leitor deve ter mantido contato com seções de outras publicações. A pergunta “De que forma nossas publicações têm ajudado as pessoas a ter mais apreço pela capacidade criativa de Jeová?” vai exigir do leitor referências de outras publicações que serão acrescidas dos relatos das experiências do leitor associado, pondo em atividade a mobilização de conhecimentos relativos ao perguntado. No caso específico da pergunta “Qual artigo da seção **‘Teve um projeto’**? mais impressionou você?”, esta pergunta posta na “A Sentinela” faz referência a uma seção da revista “Despertai!” que visa apresentar as belezas, harmonia, engenhosidade e precisão da criação mostrando alguns detalhes científicos sobre a capacidade e características de animais, insetos, plantas e os sentidos humanos que revelam que há um

Projektor. O leitor ao se prontificar para esse comentário, certamente é leitor dessa outra publicação, a revista “Desperta!” e desta seção, em especial.

4.3 Recursos visuais e tecnológicos

Categoria 5 – Contribuições do uso de imagens

É notória a forte presença de recursos visuais e tecnológicos na operacionalização da congregação em Línguas de Sinais das Testemunhas de Jeová conforme descritos no Capítulo I. Os recursos como *data show*, Tv e *web cam* possibilitam conforto na funcionalidade do modelo das reuniões e inclusão dos participantes que podem ter a certeza que sua participação será devidamente vista pela assistência presente nas reuniões, pela necessidade da língua circulante ser a língua de sinais.

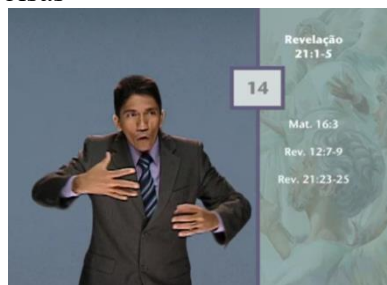
Tal característica nas atividades teológicas dessa congregação fortalece aspectos de leitura das imagens como relevante partícipe do processo de leitura (CAIUBY NOVAES, 2008; SILVA, 2014) citados no capítulo I e insere o associado num ritmo de atividades modernas permeadas de atributos imagéticos (CLAXTON; LUCAS, 2006; REZENDE, 2009) ao usarem cenas para introdução dos cânticos, numa espécie de preparação temática para a melodia que será cantada com as mãos e inserem nos vídeos em LIBRAS as imagens que constam na versão impressa. A duração do cântico 5 é de 1 minuto e 56 segundos; do cântico 14 é de 3 minutos e 54 segundos e do cântico 50 é de 3 minutos e 10 segundos. As análises serão realizadas conjuntamente ao final das apresentações das imagens.

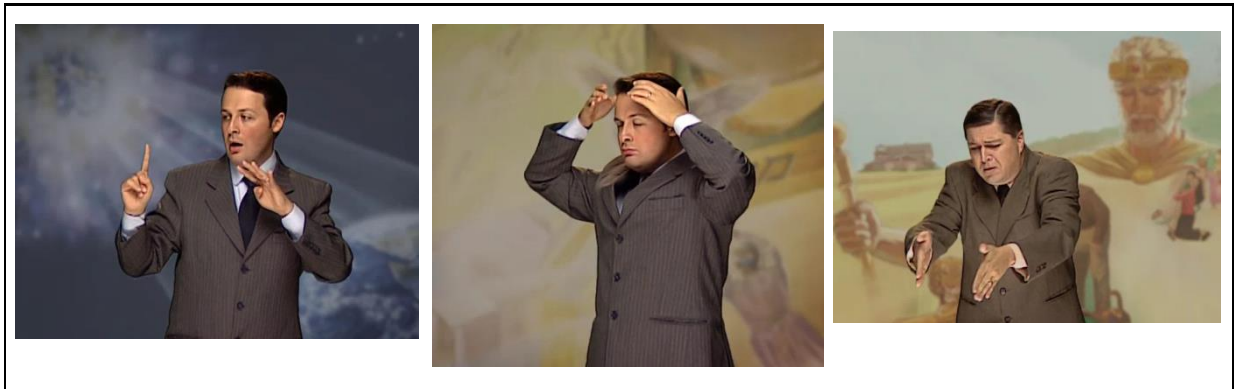
Quadro 10: Uso de imagens nos cânticos

Cântico 05: “Cristo: nosso exemplo”

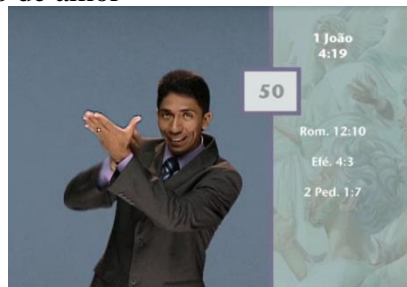


Cântico 14: “Novas todas as coisas”





Cântico 50: “O exemplo divino de amor”



Na parte inicial do quadro 10 (cânticos 05, 14, 50), nota-se que introdução apresentada pelo membro é uma contextualização sobre o tema que será cantado, indicado pelas referências bíblicas ao lado da numeração. Tal etapa é padrão para todos os cânticos constituindo-se de um pano de fundo azul com a inscrição lateral do trecho bíblico em que se baseia a melodia de um fundo azul, a identificação do número do cântico, e uma imagem, à direita, no estilo marca d’agua que retrata anjos cantando — o que significa um código para todos os exemplos — o que significa um código para todos os exemplos.

Após essa introdução contextual em LIBRAS, é seguida uma sequência, como ritmo moderado, de cenas/imagens relativas ao tema do cântico, como se pode notar nos quadros na parte central (cânticos 05, 14, 50), após essas cenas sequenciadas terminarem, entra a entoação do cântico em LIBRAS e as cenas anteriormente passadas, são expostas como pano de fundo, estilo marca d'água, relacionando a parte do cântico, que está sendo entoado, à cena, dessa forma concedendo sentido ao texto através de múltiplas formas: imagem e língua numa sinergia. Podemos notar essa ocorrência no último quadro (cânticos 05, 14, 50), onde as imagens acompanham a execução dos trechos musicados. Notamos que no cântico 05, todas as imagens introdutórias relacionadas ao tema passam em slides e duram 15 segundos; no cântico 14 o conjunto de imagens também dura 15 segundos; no cântico 50 as imagens introdutórias duram 13 segundos.

Podemos notar no referido quadro a importância das imagens na construção do conhecimento proposto como aliado permanente e indispensável na contemporaneidade (SOUZA; NETO, 1998) e tal modelo perpassa todos os cânticos, o que indica uma postura consciente, por parte da Associação, de encará-las como suporte importante para a leitura do contexto que se tenta transmitir (SANTAELLA; NÖTH, 1998) comentados na fundamentação teórica.

Categoria 6 – Emprego de vídeos

Outra questão bastante explorada são os usos dos vídeos. Nota-se que, aliado a eles, ocorre à inserção de marcações visuais, que são recursos imagéticos disponibilizados para anunciar etapas referentes à versão impressa. Como por exemplo, os momentos do título, subtítulos, leitura do texto bíblico base de referência para o estudo, leituras de textos bíblicos inseridos no parágrafo, referência a textos bíblicos transcritos dentro dos parágrafos, perguntas de rodapé, bem como a sinalização do número de estudo da revista “A Sentinela”.

Quadro 11: Marcações das imagens nos vídeos

- **Fundo azul com marca cinza à direita com numeração:** significa o momento da introdução do tema, é acompanhado da imagem que abre o artigo de estudo.
- **Fundo azul com marca cinza à esquerda:** significa o momento da introdução dos subtítulos do artigo principal.
- **Fundo marrom:** indica a leitura completa de um texto bíblico que é indicado na parte superior do vídeo.

- **Fundo azul completo:** indica a leitura dos parágrafos e os momentos das perguntas, constando acima no vídeo o número do parágrafo referido.

Fonte: Elaborado pela autora para fins da pesquisa.

Esses recursos imagéticos situam o associado nas etapas que são simultâneas na versão escrita, conforme descrito no capítulo I.

Selecionamos um artigo da revista “A Sentinela” de 15 de junho de 2013, para mostrar os elementos que compõem os marcadores visuais os quais nos referimos acima.

Portanto, apresentaremos abaixo a capa de uma versão impressa (A Sentinela, jun/2013) para facilitar a compreensão de como são traduzidas esses elementos através de recursos visuais.

Figura 4: Capa do artigo impresso de estudo de “A sentinela”



"Jeová é bom para com todos, e suas misericórdias estão sobre todos os seus trabalhos." – Sal. 145:9.

COMO EXPLICARIA?

Quais são duas das qualidades de Jeová pelas quais podemos aumentar nosso apreço?

Como podemos imitar a generosidade de Jeová?

De que maneiras podemos imitar a razoabilidade de Jeová?

TENHA APREÇO PELA GENEROSIDADE E RAZOABILIDADE DE JEOVÁ

"ESTAMOS casados há quase 35 anos", diz uma cristã chamada Monika. "Eu e meu marido nos conhecemos muito bem. Apesar disso, mesmo depois de todos esses anos, ainda aprendemos coisas a respeito um do outro!" Sem dúvida, é assim em muitos casamentos e amizades.

² Gostamos de conhecer melhor os que amamos. De todas as amizades que podemos cultivar, porém, nenhuma é mais importante do que a nossa amizade com Jeová. Nunca conheceremos tudo o que há para conhecer a respeito dele. (Rom. 11:33) Por toda a eternidade, teremos a oportunidade e a alegria de aprofundar nosso apreço pelas qualidades de Jeová. – Ecl. 3:11.

³ O artigo anterior nos ajudou a aumentar nosso apreço pela acessibilidade e imparcialidade de Jeová. Vamos considerar agora mais duas das atraentes qualidades de Jeová – sua generosidade e sua razoabilidade. Ao fazermos isso, reconheceremos mais plenamente que "Jeová é bom para com todos, e suas misericórdias estão sobre todos os seus trabalhos". – Sal. 145:9.

JEOVÁ É GENEROSO

⁴ O que significa ser generoso? A resposta se encontra nas palavras de Jesus em Atos 20:35: "Há mais felicidade em dar do que há em receber." Com essa declaração simples, Jesus expressou muito bem a essência da verdadeira generosidade. A pessoa generosa dá liberalmente de seu tempo, energia e recursos para beneficiar outros – e faz isso com alegria. Realmen-

1 2 Que oportunidade temos amigos de Jeová?
3 O que consideraremos neste artigo?
4 Qual é a essência da verdadeira generosidade?

12 A SENTINELA

Fonte: “A Sentinela” junho/2013

Selecionamos alguns marcadores para exemplificarmos o emprego de marcadores visuais.

1. Abaixo (figura 5), nota-se a leitura de um texto bíblico completo em LIBRAS que é indicado pela presença do fundo marrom.

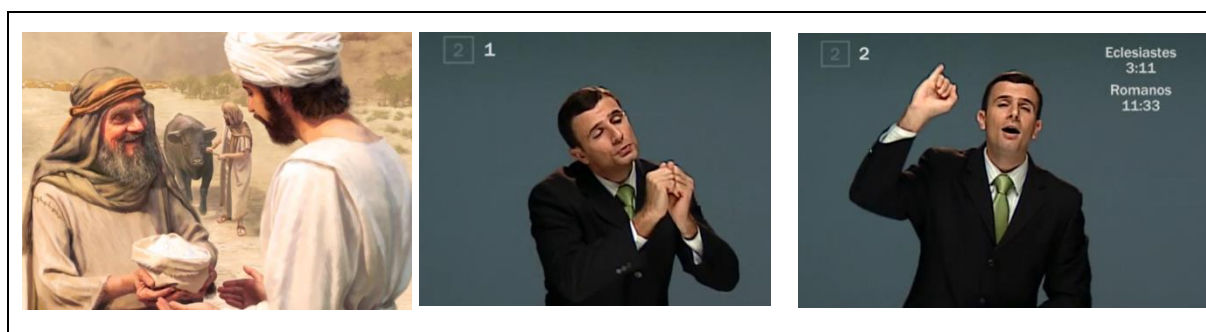
Figura 5: Uso das cores e marcações visuais



Fonte: “A Sentinela” em LIBRAS jun/2013

2. Segue-se o emprego do marcador de início de estudo, onde a imagem principal é introduzida e é seguido da leitura dos parágrafos, indicados em destaque na parte superior do vídeo.

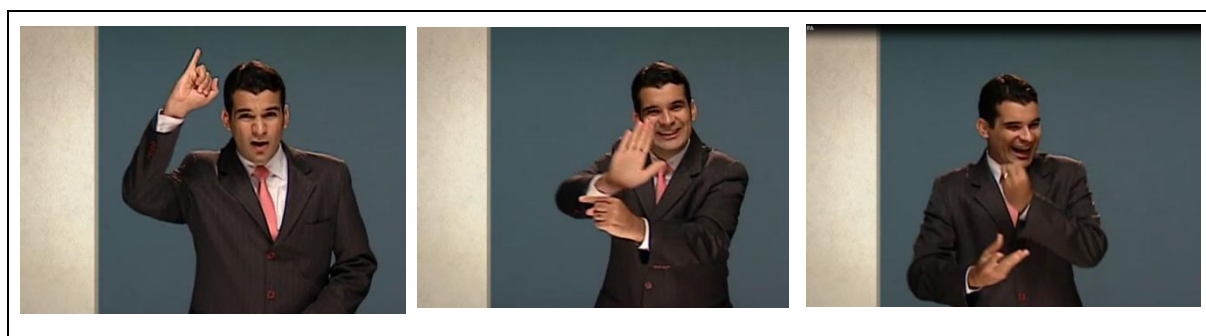
Figura 6: Uso das ilustrações e cores



Fonte: “A Sentinela” em LIBRAS jun/2013

3. Esse marcador de fundo azul com lateral esquerda cinza indica o início de um subtítulo do artigo principal (figura 6).

Figura 7: Uso das marcações imagéticas



Fonte: “A Sentinela” em LIBRAS jun/2013

Podemos concluir das análises das imagens e dos vídeos o poder elementar que eles têm cinestésico e visual (figura 7) (ALVES; COELHO, 2005) na construção das percepções do mundo e do conhecimento (ROSA; LUCHI, 2010). O vídeo finca uma relação de complementariedade, e por vezes, fundante, na aquisição de saberes. Esse apoio visual dado por essas marcações visuais é importante para a garantia do processo de aprendizagem e compreensão, potencializando vários aspectos linguísticos, como sentido literal, sentido figurado, humor, absurdo (NERY; BATISTA, 2004). Destaca-se ainda o farto uso de recursos multimodais, pois há a utilização de vários recursos semióticos nos vídeos como palavras, imagens, gestos, cores, textura (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; CATTO; HENDES, 2010).

4.4 Práticas da escrita

Categoria 7 – Estratégias de leitura usadas para produção da escrita

O modelo de funcionamento da Escola do Ministério Teocrático traz no seu Manual, orientações para todos os matriculados refletirem sobre o que já sabem sobre o assunto que vão ler, como ele pode ajudar na vida prática, e/ou ajudar a outros, conforme na descrição do capítulo II. Tais orientações refletem o uso intensivo de estratégias de leitura (SIM-SIM, 2007; BRASIL, 1997). Abaixo, nas figuras 8 e 9, aparecem recortes do sumário e dos pontos de análises das apresentações, do livro impresso “Beneficie-se da Escola do Ministério Teocrático”.

Figura 8: Sumário do “Beneficie-se”

Sumário	
	Página
Bem-vindo à Escola do Ministério Teocrático	5
Tenha prazer em ler a Palavra de Deus	9
‘Preste atenção a como escuta’	13
Você pode melhorar a memória	17
Aplique-se à leitura	21
Vale a pena estudar!	27
Como pesquisar	33
Como elaborar um esboço	39
Como os estudantes podem elaborar suas apresentações	43
Como elaborar discursos dirigidos à congregação	47
Como preparar discursos públicos	52
Desenvolva a habilidade de ensinar	56
Como melhorar a habilidade de conversar	62
Saiba responder	66
Comunicação por meio de cartas	71
Continue a progredir!	74
Programa para desenvolver a oratória e a arte de ensino	78
Características de oratória	79
Use cenas variadas	82
A mensagem que devemos divulgar	272
Orientações para o superintendente da escola	282
Índice remissivo	286

© 2001 WATCH TOWER BIBLE AND TRACT SOCIETY OF PENNSYLVANIA
ASSOCIAÇÃO TORRE DE VIGIA DE BÍBLIAS E TRATADOS
Todos os direitos reservados
Benefício da Escola do Ministério Teocrático
Editores
WATCHTOWER BIBLE AND TRACT SOCIETY OF NEW YORK, INC.
Babbling, New York, U.S.A.
ASSOCIAÇÃO TORRE DE VIGIA DE BÍBLIAS E TRATADOS
Rodovia SP-045, km 41, Caixa Postal, 13265-900, Brasil
Edição de dezembro de 2014
Esta publicação não é vendida. Ela faz parte de uma obra educativa bíblica, gratuita, enviada por correio.
A menos que haja outra indicação, os textos bíblicos citados são da Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas com Referências.
Jouffré José Theodoro: Ministry School Educator
Portuguese (Brazilian Edition) (b-7)
ISBN 85-7392-062-3
Made in Brazil - Impresso no Brasil

Fonte: Livro “Beneficie-se”

Figura 9: Pontos trabalhados

Como melhorar					
Estudo	Página	Estudo	Página		
1	Leitura exata	83	27	Proferimento espontâneo	174
2	Articulação clara	86	28	Estilo conversante	179
3	Pronúncia correta	89	29	Qualidade da voz	181
4	Fluência	93	30	Mostrar interesse nos outros	186
5	Uso correto de pausas	97	31	Respeito pelos outros	190
6	Ênfase segundo o sentido	101	32	Falar com convicção	194
7	Ênfase nas ideias principais	105	33	Falar com tato, mas de modo firme	197
8	Volume apropriado	107	34	Ser edificante e positivo	202
9	Modulação	111	35	Repetição para dar ênfase	206
10	Entusiasmo	115	36	Desenvolvimento do tema	209
11	Condialidade e sentimento	118	37	Destacar os pontos principais	212
12	Gestos e expressões faciais	121	38	Introdução que desperta interesse	215
13	Contato visual	124	39	Conclusão eficaz	220
14	Naturalidade	128	40	Exatidão das declarações	223
15	Boa aparência	131	41	Clareza	226
16	Equilíbrio	135	42	Apresentação instrutiva	230
17	Uso do microfone	139	43	Usar a matéria designada	234
18	Uso da Bíblia ao responder a perguntas	143	44	Uso eficaz de perguntas	236
19	Incentivo ao uso da Bíblia	145	45	Ilustrações instrutivas	240
20	Introdução eficaz de textos bíblicos	147	46	Ilustrações baseadas em situações conhecidas	244
21	Leitura de textos com ênfase adequada	150	47	Uso eficaz de recursos visuais	247
22	Aplicação correta dos textos	153	48	Argumentação que estimula o raciocínio	251
23	Esclarecer o valor prático da matéria	157	49	Argumentos convincentes	255
24	Escolha de palavras	160	50	Tocar o coração	258
25	Uso de esboço	166	51	Controle e boa distribuição do tempo	263
26	Apresentação lógica da matéria	170	52	Exortação eficaz	265
			53	Encorajar e fortalecer os ouvintes	268

Fonte: Livro “Beneficie-se”

Nele encontramos vários tópicos e, quase em todos eles, a prática da leitura é exigida. Acima, à direita, há um guia rápido de busca para determinados pontos e eles são os que o Superintendente da Escola utiliza para avaliar as apresentações dos associados. Logo, quando o associado recebe sua designação, o ponto é indicado e ele recorre ao livro para verificar o que deve considerar mais enfaticamente. Tal procedimento nos remete as seguintes estratégias de leitura **explicitar o objetivo da leitura do texto, antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, confrontar previsões feitas com o conteúdo do texto, que informações posso tirar do índice, como posso dizer em poucas palavras a mensagem do texto.** Na linha 1 e 2, há um trecho claro de incentivo à leitura , principalmente com vistas a melhoria do desempenho do associado nas suas atividades teocráticas.

Quadro12: Pontos destacados da Escola do Ministério Teocrático

Aplique-se à leitura

OS ANIMAIS não conseguem fazer o que você está fazendo neste momento. Uma dentre cada seis pessoas não aprendeu a ler — na maioria dos casos devido à falta de oportunidade de ir à escola — e muitas das que aprenderam não o fazem com tanta regularidade. Contudo, pela leitura da página impressa você pode como que viajar para outros países, conhecer pessoas cuja experiência de vida pode acrescentar-lhe algo e aprender coisas práticas que o ajudarão a lidar com problemas.

A habilidade de ler influi no aproveitamento do jovem nos estudos. Ao procurar emprego, sua leitura poderá influir no tipo de trabalho que conseguirá e na carga horária que terá de cumprir para se sustentar. A dona de casa que lê bem tem mais condições de cuidar da nutrição, da higiene e da prevenção de doenças dos membros de sua família. As mães que têm boa leitura também podem exercer uma influência muito positiva no desenvolvimento intelectual dos filhos.

Mas é claro que o maior benefício da leitura é que ela lhe dá condições de ‘achar o próprio conhecimento de Deus’. (Pro. 2:5) Usamos a leitura em muitas facetas do serviço a Deus. Nas reuniões congregacionais lemos a Bíblia e publicações bíblicas. Seu êxito no ministério de campo depende em grande parte de sua leitura. E a preparação para essas atividades também envolve a leitura. Por esse motivo, seu progresso espiritual depende muito de seus hábitos de leitura.

Aproveite bem a oportunidade

Alguns que estão aprendendo sobre Deus não têm muita escolaridade. Talvez precisem aprender a ler para acelerar seu progresso espiritual. Ou pode ser que precisem de ajuda para melhorar a leitura. Onde há necessidade, as congregações fornecem aulas de alfabetização com base na publicação intitulada *Aplique-se à Leitura e à Escrita*. Milhares de pessoas já foram beneficiadas. Devido à

SUGESTÕES PARA SE LEMBRAR MAIS DO QUE LÊ

- Depois de ler determinado trecho, pergunte-se: ‘Qual é o ponto principal dessa matéria?’ Se não conseguir lembrar-se do ponto-chave, procure-o
- Quando terminar de ler um capítulo ou artigo, faça um novo teste. Aliste todos os pontos principais. Caso não consiga lembrar-se deles prontamente, recapitule a matéria

Tenha prazer em ler a Palavra de Deus

FELIZ é o homem cujo “agrado é na lei de Jeová”. Esse homem lê a Palavra de Deus “dia e noite em voz baixa”. (Sal. 1:1, 2) Você sente tal prazer? Como pode sentir ainda mais alegria na leitura da Palavra de Deus?

Escute a voz de Jeová

Não faça uma simples leitura. Visualize os acontecimentos e imagine como foi o diálogo entre os personagens. Ao ler os capítulos iniciais da Bíblia, ouça o próprio Jeová contar, passo a passo, como preparou a Terra para receber o homem. Ouça-o dizer ao seu Filho, o Mestre de Obras, que chegou a hora de criar os primeiros humanos. Visualize a seguinte cena: Adão e Eva se rebelam, Deus os julga e em seguida os expulsa do Paraíso. (Gênesis, caps. 1-3) Admire-se ao ler que uma voz do céu identifica Jesus Cristo como o amado Filho de Deus, aquele que Deus enviou para dar a vida pela humanidade. (Mat. 3:16, 17) Tente imaginar a reação do apóstolo João ao ouvir Jeová declarar: “Eis que faço novas todas as coisas.” (Rev. 21:5) Ler a Palavra de Deus dessa maneira é realmente agradável.

Tire tempo para recapitular

Os especialistas no campo da educação enfatizam a importância de recapitular. Numa pesquisa, um professor universitário provou que, se o estudante gastar um minuto recapitulando a matéria logo depois de analisá-la, reterá o dobro de informações. Por isso, assim que terminar a leitura — ou ler um bom trecho da matéria — recapitule mentalmente as ideias principais. Pense em como explicaria em suas próprias palavras as coisas novas que aprendeu. Por lembrar o ponto logo depois de lê-lo, você conseguirá retê-lo por mais tempo na memória.

No quadro 12, encontramos uma sequência de pontos da Escola do Ministério Teocrático, após essa leitura, o ciclo de escrita é iniciado conforme modelo funcional da referida Escola. O matriculado deverá utilizar estratégias de leitura para poder fazer o esboço de seu discurso final, que será apresentado e avaliado, de acordo com os pontos designados, pelo Superintendente da Escola. Algumas estratégias são descritas abaixo, e elas se coadunam com as mencionadas por Sim-Sim (2007) e as orientações dos PCNs (BRASIL, 1997).

Os PCNs orientam que se deve expandir o uso da linguagem sabendo assumir a palavra e produzir textos orais e escritos, coerentes, coesos e adequados ao público (JOLY; NUNES, 2008). Devendo aprender a validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos, e estabelece como vimos no capítulo I, que o leitor competente planeja seu

discurso em função do seu objetivo e do leitor a quem está destinado. Além de ser alguém capaz de elaborar resumos, o membro da Congregação esquematiza anotações, revisa e reescreve até considerar adequado. Tais práticas são adotadas nas rotinas da Escola permitindo a eficácia de uma leitura com objetivos mapeados e agregados ao uso explícitos de estratégias de compreensão de textos (SIM-SIM, 2007; BRASIL, 1997).

O esboço que é fruto de uma leitura tem como uma das finalidades especificar/identificar elementos para o público alvo (“Seus discursos serão mais fáceis de proferir, mais interessantes de ouvir e mais motivadores para a assistência”; “Escolha um tema”; “Reúna matéria prática e instrutiva”; “Identifique os pontos principais”, “Use apenas as melhores informações”, “Revise a aprimore o discurso”) e conforme pode abaixo ser observado, há na construção desse esboço que o associado é incentivado a realizar, as etapas de análise, organização e seleção para que elabore seu discurso, bem como a explicação sobre sua utilidade. Tal orientação, como se pode observar, da exposição feita dos PCNs no capítulo II possui os mesmos princípios.

Nos quadros 13 e 14, o associado matriculado fica encarregado de apresentar o ensino teológico durante a escola, que é assistido por todos que estão na reunião, e elaborar seu próprio texto escrito, exceção a esta regra é o discurso 1, dedicado à leitura pública de um trecho bíblico designado. Abaixo, selecionamos dois momentos de orientação do manual onde encontramos explicações sobre **apresentação lógica da matéria, desenvolvimento do tema, apresentação instrutiva e ilustrações instrutivas**. Notamos o uso de outras estratégias de leitura descritas por Sim-Sim (2007) descritas abaixo:

- a) na parte de **apresentação lógica da matéria** inferimos o uso da seguinte estratégia de leitura “o que acho importante dizer aos meus colegas sobre o texto?”, “o que acho importante dizer aos meus colegas sobre o texto”, pois neste item é aconselhado ter em mente um objetivo;
- b) no **desenvolvimento do tema**, são apontadas as necessidades das seguintes estratégias, “filtrar o texto e encontrar chaves conceituais”, pois neste item é aconselhado concentrar a atenção numa coisa específica;
- c) na **apresentação instrutiva** verificamos o uso das seguintes estratégias de leitura “qual a informação mais importante deste parágrafo”, “o que não preciso ler”, “o que acho importante dizer aos meus colegas sobre o texto”, pois é orientado a saber “o que a assistência já sabe sobre o tema”, e “não se limitar a repetir verdades básicas que quase todos conhecem”;
- d) nas **ilustrações instrutivas** o uso das estratégias de leitura “de que imagens eu lembro quando leio o texto?”, “criar uma imagem mental do que foi lido, realizando associações”,

oferecem oportunidade para verificarmos que é aconselhado o uso de figuras de linguagem, histórias fictícias ou relatos da vida real.

Quadro 13: Pontos destacados da Escola do Ministério Teocrático

Como elaborar um esboço

MUITOS oradores se dão ao enorme trabalho de escrever tudo o que pretendem dizer, desde a introdução até a conclusão. Fazem vários rascunhos até terminar de preparar o discurso. Esse processo pode levar horas.

É assim que prepara seus discursos? Gostaria de aprender um método mais fácil? Se aprender a elaborar um esboço, não terá mais necessidade de escrever tudo o que pretende dizer e terá mais tempo para ensaiar o discurso. Seus discursos serão mais fáceis de proferir, mais interessantes de ouvir e mais motivadores para a assistência.

Como sabemos, os oradores que proferem discursos públicos nas congregações já recebem um esboço básico da matéria. Mas isso não acontece com a maioria dos outros discursos. Talvez você receba uma designação indicando apenas o assunto ou o tema. Ou pode ser que lhe peçam para falar com base em determinada matéria publicada. Em outros casos, talvez receba apenas algumas orientações. Para todos esses discursos, você precisa elaborar seu próprio esboço.

O modelo na página 41 lhe dará uma ideia de como organizar um esboço breve. Observe que os pontos principais começam na margem esquerda e são escritos com letras maiúsculas. Logo abaixo de cada ponto principal estão alistados os argumentos que o apoiam. Para desenvolver esses argumentos, há ainda outras ideias, alistadas sob eles e deslocadas alguns espaços à direita. Analise esse esboço com atenção. Observe que os dois pontos principais estão diretamente relacionados com o tema do discurso. Veja também que os pontos secundários não são simplesmente pensamentos interessantes, mas apoiam o ponto principal sob o qual aparecem.

Pode ser que seu esboço não tenha exatamente a mesma aparência desse modelo, mas, se você entender os princípios envolvidos, conseguirá organizar a matéria e preparar um bom discurso num período razoável. Por onde começar?

Analise, selecione e organize

Você precisa de um tema. Seu tema não deve ser simplesmente um assunto genérico, que poderia ser descrito com apenas uma palavra.

39

COMO ELABORAR UM ESBOÇO

- **Determine por que o assunto é importante para a assistência e qual é o seu objetivo**
- **Escolha um tema; se o tema já tiver sido escolhido, analise-o**
- **Reúna matéria prática e instrutiva**
- **Identifique os pontos principais**
- **Organize a matéria e use apenas as melhores informações**
- **Prepare uma introdução que desperte interesse**
- **Elabore uma conclusão motivadora**
- **Revise e aprimore o discurso**

25 USO DE ESBOÇO

O que você deve fazer?

Falar com base num esboço, mental ou escrito, em vez de usar um manuscrito, lendo palavra por palavra.

MUITOS ficam apreensivos com a perspectiva de falar usando um esboço. Sentem-se mais seguros quando tudo o que vão dizer está escrito no papel, ou decorado.

Na realidade, porém, diariamente todos nós falamos sem manuscrito. Fazemos isso ao conversar com a família, com os amigos, no ministério de campo e também ao fazer orações espontâneas, em particular ou em favor de um grupo.

Faz diferença usar um manuscrito ou um esboço ao proferir um discurso? Ao passo que a leitura de um manuscrito pode ajudar a garantir a exatidão e a boa linguagem, tem suas limitações quanto a tocar o coração dos ouvintes. Quando a pessoa lê várias sentenças seguidas, em geral ela adota um ritmo e uma inflexão diferente da que usa na conversa informal. Se a sua atenção se focalizar mais no papel do que na assistência, muitos talvez não ouçam tão atentamente como fariam caso notassem que você de fato pensa neles e adapta a matéria às suas circunstâncias. Para um discurso realmente motivador, o melhor é falar com naturalidade, com base num esboço.

POR QUE É IMPORTANTE?

Preparar um esboço ajuda a organizar as ideias. Usá-lo no proferimento torna mais fácil falar de modo conversante e com sentimento.

Quadro 14 : Pontos destacados da Escola do Ministério Teocrático

DESENVOLVIMENTO DO TEMA 36	
<p>26 APRESENTAÇÃO LÓGICA DA MATÉRIA</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">O que você deve fazer?</p> <p>Organizar a matéria de modo que fique claro como as ideias se relacionam entre si e com as conclusões a que você chegar, ou com o objetivo que pretende alcançar.</p> </div> <p>ANTES de poder organizar a matéria de maneira lógica, você precisa ter em mente um objetivo. É esse objetivo apenas informar outros a respeito de determinado assunto – uma crença, uma atitude, uma qualidade, um tipo de conduta ou um modo de vida? Espera provar ou refutar certo conceito? Seu alvo é edificar apreço por algo ou motivar à ação? Quer apresente a matéria a uma pessoa, quer a muitos ouvintes, fazê-lo com eficiência exige levar em conta o que eles já sabem a respeito do assunto e como o encaram. Feito isso, esboce a matéria de modo que o ajude a atingir seu objetivo.</p> <p style="text-align: center;">A respeito do ministério de Saulo (Paulo) em Damas-</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>POR QUE É IMPORTANTE?</p> <p>As informações apresentadas de maneira lógica são mais fáceis para a assistência entender, aceitar e gravar.</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">O que você deve fazer?</p> <p>Fazer referência ao tema e explicá-lo de várias maneiras no decorrer do discurso.</p> </div> <p>OS ORADORES experientes sabem do valor de ter um tema. Na preparação do discurso, o tema os ajuda a concentrar a atenção numa questão específica e a considerá-la com mais profundidade. Com isso, em vez de abordarem muitos pontos superficialmente, desenvolvem a matéria de um modo mais proveitoso para a assistência. Quando todos os pontos principais são ligados diretamente ao tema e contribuem para desenvolvê-lo, os ouvintes são ajudados a gravar tais pontos e a reconhecer sua importância.</p> <p>Embora se possa dizer que o tema é o <i>assunto</i> sobre o qual se fala, você verá que a qualidade de seus discursos melhorará se adotar o conceito de que o tema é o <i>ângulo</i> específico sob o qual determinado assunto é enfocado. Por exemplo, o Reino, a Bíblia e a ressurreição são assuntos gerais sobre os quais se pode desenvolver uma variedade de temas. Alguns exemplos: “O Reino, um governo autêntico”, “O Reino de Deus fará da Terra um paraíso”, “A Bíblia é inspirada por Deus”, “A Bíblia é um guia prático para os nossos dias”, “A ressurreição dá esperança para os aflitos” e “A esperança da ressurreição nos ajuda a permanecer firmes em face de perseguição”. Cada um desses temas exige um enfoque to-</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>POR QUE É IMPORTANTE?</p> <p>Torna a apresentação coerente e ajuda a assistência a entender e a gravar o que se diz.</p> </div>
<p>42 APRESENTAÇÃO INSTRUTIVA</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">O que você deve fazer?</p> <p>Transmitir conhecimento de um modo que estimule o raciocínio, para que os ouvintes fiquem com a sensação de terem aprendido algo de valor.</p> </div> <p>A FIM de que sua apresentação seja instrutiva, não basta falar sobre um assunto importante para os ouvintes. Pergunte-se: “Por que <i>esta</i> assistência precisa ouvir <i>este</i> assunto? O que devo dizer para que os ouvintes sintam que realmente tiraram proveito da matéria?”</p> <p>Na escola, se você for designado para demonstrar como dar testemunho a alguém, o morador será sua assistência. Em outros casos, você terá de falar a toda a congregação.</p> <p>O que a assistência já sabe. Pergunte-se: “O que a assistência já sabe sobre este assunto?” Assim, poderá determinar seu ponto de partida. Se tiver de falar a uma congregação em que há muitos cristãos maduros, não se limite a repetir verdades básicas, que quase todos conhecem; procure enriquecê-las com mais detalhes. Natural-</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>POR QUE É IMPORTANTE?</p> <p>Se você disser aos ouvintes apenas coisas que já sabem, dificilmente conseguirá prender a atenção deles por muito tempo.</p> </div>	<p>45 ILUSTRAÇÕES INSTRUTIVAS</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">O que você deve fazer?</p> <p>Usar figuras de linguagem, histórias fictícias ou episódios da vida real, para atingir seus objetivos como instrutor.</p> </div> <p>ILUSTRAÇÕES são poderosos recursos didáticos que estimulam o raciocínio e são eficazes para atrair e prender a atenção. Também, despertam sentimentos e sensibilizam a consciência e o coração. Às vezes, ajudam a vencer preconceitos e são ótimas para gravar ideias na memória. Faz uso delas no seu ensino?</p> <p>Um tipo de ilustração que em geral requer poucas palavras, mas ajuda a criar vívidas imagens mentais, são as figuras de linguagem. Quando bem escolhidas, seu significado, na maior parte, é óbvio. Mas o instrutor pode acrescentar uma breve explicação ressaltando o valor delas. A Bíblia está cheia de exemplos dos quais se pode aprender.</p> <p>Comece com símiles e metáforas. O símile é a figura de linguagem mais simples que existe. Se quiser aprender a usar ilustrações, talvez ache melhor começar por este recurso. Em geral, um símile inicia-se com as palavras “como” ou</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>POR QUE É IMPORTANTE?</p> <p>Quando corretamente usadas, as ilustrações enriquecem o discurso, exercem influência na vida dos ouvintes e os ajudam a gravar as informações na memória. Se mal-empregadas, desviam a atenção de instruções valiosas.</p> </div>

Para elaborar um bom discurso, há de se usar de estratégias de leitura para pesquisar (quadro 15). O associado matriculado na Escola do Ministério Teocrático é orientado a realizá-las, e verificamos novamente, a forte presença das estratégias. Quando o Manual pontua os recursos, ele facilita o início desse mapa de pesquisa, podendo ser ampliado e lapidado, a critério do associado. Tal modelo inicial possibilita o matriculado a começar a entender a necessidade de relacionar os saberes para melhorar seu material escrito. Podemos nesse momento, sincronizar com algumas estratégias postas por Sim-Sim (2007), a saber, “usar materiais de referências”, “saber mais sobre o assunto, onde posso procurar mais informações?”, “fazer leitura seletiva”, “formular questões sobre o lido e tentar responder”.

Quadro 15 : Pontos destacados da Escola do Ministério Teocrático

Como pesquisar

O REI SALOMÃO “ponderou e fez uma investigação cabal, a fim de pôr em ordem muitos provérbios”. Por quê? Porque estava interessado em escrever “palavras corretas de verdade”. (Ecl. 12:9, 10) Lucas ‘pesquisou todas as coisas com exatidão, desde o início’, a fim de narrar em ordem lógica os eventos da vida de Cristo. (Luc. 1:3) Esses dois servos de Deus estavam pesquisando.

O que é pesquisa? É a busca minuciosa de informações sobre determinado assunto. Inclui ler e exige a aplicação dos princípios do estudo. Também pode envolver entrevistas.

Em que circunstâncias é necessário fazer pesquisas? Seguem-se alguns exemplos. Durante o estudo pessoal ou a leitura da Bíblia, podem surgir algumas perguntas importantes para você. Ao dar testemunho, a pessoa talvez lhe faça uma pergunta sobre a qual você gostaria de obter informações específicas para responder. Ou pode ser que você tenha sido designado para proferir um discurso.

No caso de um discurso, pode ser que a matéria que lhe foi designada pareça bem genérica. Como poderá aplicá-la aos ouvintes? Enriqueça-a por meio de pesquisas. Um argumento aparentemente óbvio torna-se informativo e até motivador quando apoiado por dados estatísticos ou por um exemplo que se encaixe na matéria e que tenha a ver com os presentes. A matéria que servirá de base para seu discurso pode ter sido preparada para leitores de todo o mundo, mas você precisa ampliar e ilustrar os pontos, e mostrar como se aplicam a determinada congregação ou a uma pessoa específica. Como fazer isso?

Antes de começar a pesquisar, pense na assistência. O que já conhecem da matéria? O que precisam saber? Daí, identifique o seu objetivo. Você pretende *explicar, convencer, refutar* ou *motivar*? Para *explicar* algo é necessário incluir informações adicionais a fim de esclarecer o assunto. Embora os fatos básicos possam ser compreendidos, talvez precise falar um pouco mais sobre *quando* ou *como* fazer o que está sendo dito. Para *convencer*, é preciso apresentar

QUAIS DESSAS FERRAMENTAS DE PESQUISA VOCÊ TEM?

- *Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas*
- *Comprehensive Concordance (Concordância Abrangente)*
- *A Sentinela e Desperta!*
- *Raciocínios à Base das Escrituras*
- *Testemunhas de Jeová — Prodadores do Reino de Deus*
- *Estudo Perspicaz das Escrituras*
- *Índice das Publicações da Torre de Vigia*
- *Watchtower Library em CD-ROM*

Como usar nossa ferramenta de pesquisa mais importante — a Bíblia

Se o seu projeto de pesquisa envolve o significado de um texto bíblico, comece com a própria Bíblia.

Examine o contexto. Pergunte-se: ‘A quem foi dirigido esse texto? O que o contexto diz sobre as circunstâncias que levaram a essa declaração ou a atitude das pessoas envolvidas?’ Esses detalhes muitas vezes nos ajudam a entender um versículo, e também podem ajudar-nos a enriquecer um discurso.

Por exemplo, o texto de Hebreus 4:12 muitas vezes é citado para mostrar que a Palavra de Deus tem o poder de tocar o coração e influenciar pessoas. O contexto ajuda-nos ainda mais a ver como isso realmente pode acontecer. Fala sobre os 40 anos que Israel passou no deserto antes de entrar na terra que Jeová havia prometido a Abraão. (Heb. 3:7-4:13) “A palavra de Deus” — sua promessa de levá-los a um lugar de descanso, em harmonia com o pacto que havia feito com Abraão — não estava morta; estava viva e rumo ao cumprimento. Os israelitas tinham todos os motivos para ter fé nessa promessa. Mas, à medida que Jeová os conduzia do Egito para o monte Sinai e dali para a Terra Prometida,

eles demonstraram falta de fé em várias ocasiões. Assim, sua reação ao modo de Deus cumprir sua Palavra revelou o que tinham no coração. Atualmente, a palavra ou promessa de Deus revela o que o homem tem no coração.

Consulte as referências cruzadas. Algumas Bíblias têm referências cruzadas. Você tem uma assim? Se tiver, elas podem ser úteis. Veja um exemplo da *Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas*. O texto de 1 Pedro 3:6 menciona Sara como exemplo digno de ser imitado pelas esposas cristãs. A referência cruzada a Gênesis 18:12 reforça essa ideia dizendo que, “no íntimo”, Sara chamava Abraão de senhor. Isso mostra que sua submissão vinha do coração. Além desses esclarecimentos, as referências cruzadas podem levá-lo a versículos que mostram o cumprimento de uma profecia bíblica ou de um modelo do pacto da Lei. Contudo, é bom estar ciente de que algumas referências cruzadas não têm o objetivo de fornecer explicações. Elas podem simplesmente indicar ideias paralelas ou ainda informações biográficas ou geográficas.

Pesquisa com uma concordância bíblica. A concordância bíblica é um índice alfabético de palavras usadas na Bíblia. É usada para encontrar textos que se relacionam com o assunto que está pesquisando. Ao consultá-la, aprenderá outros detalhes práticos. Verá a evidência do “modelo” da verdade contido na Palavra de Deus. (2 Tim. 1:13) A *Tradução do Novo Mundo* contém um “Índice de Palavras Bíblicas”. A *Comprehensive Concordance* (Concordância Abrangente) é muito mais extensiva. Se estiver disponível em seu idioma, ela lhe indicará todos os textos em que aparecem as principais palavras da Bíblia.

Categoria 8 – Anotações sobre os temas discutidos nas reuniões para recapitulação trimestral (escola).

Outra prática de escrita muito utilizada por esse grupo religioso são as notas feitas durante ou após exposição das partes que compõem a Escola, as Assembleias Especiais, Assembleias de Circuito e os Congressos de Distrito. Esses três últimos são grandes reuniões, tidas como eventos especiais, que ao retornar as suas congregações são feitas recapitulação sobre o material discursado nesses encontros e os associados participam com base das suas notas escritas.

Mas nesta categoria falaremos especificamente da recapitulação trimestral da Escola do Ministério Teocrático. No dia desta recapitulação não há discursos designados para a Escola. Ela é composta de uma série de perguntas publicadas no folheto “Nosso Ministério do Reino”. As respostas dos associados são dadas em LIBRAS, através de comentários voluntários com base nas notas escritas referentes às exposições trimestrais da Escola. Todas

as perguntas contém referência bibliográfica do material que foi indicado para o discurso. No entanto, as notas são fundamentais para destacar a especificidade das aplicações práticas que o matriculado da Escola forneceu ao elaborar seu discurso.

Tal prática de notas é positiva, pois exercita a compreensão do que foi ouvido, resultando posteriormente em respostas verbais (KLEIMAN, 2002) articuladas a partir de sua própria matriz de escrita dos pontos encarados como relevantes ou pontos secundários (BRASIL, 1997) entre outros métodos escritos de indicadores. Isso, sobretudo constitui-se uma adoção de estratégia didática para que almeje fixar conceitos e informações que é essencial para se operar uma leitura proficiente das indicações lidas e apresentadas no trimestre da Escola.

A seguir, no quadro 16, duas amostras de uma recapitulação trimestral da Escola do Ministério Teocrático, à esquerda, dezembro de 2014 e três meses depois, à direita, a recapitulação no mês de abril de 2015. São compostas de 10 perguntas que agregam as temáticas percorridas na Escola. O superintendente da Escola é que ministra toda a recapitulação com os associados.

Quadro 16: Recapitulação trimestral da Escola do Ministério Teocrático

<p>SEMANA DE 29 DE DEZEMBRO Cântico 37 e oração</p> <p>□ Estudo Bíblico de Congregação: cf cap. 18 §§ 1-8 (30 min)</p> <p>□ Escola do Ministério Teocrático: Leitura da Bíblia: Josué 12-15 (10 min) Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático (20 min)</p> <p>□ Reunião de Serviço: Cântico 89</p> <p>20 min: Ensine progressivamente “coisas boas” para estudantes da Bíblia e filhos cristãos. (Mat. 12:35a) Consideração, com participação da assistência. Use os seguintes textos para mostrar o que podemos esperar dos estudantes da Bíblia e dos filhos cristãos: 1 Coríntios 13:11; 1 Pedro 2:2, 3. Explique o que significa “provar” o “leite pertencente à palavra” e como podemos ajudar nossos estudantes e filhos a fazer isso. Explique o princípio de Marcos 4:28. (Veja A Sentinela, 15 de dezembro de 2014, p. 12 §§ 6-8.) Entreviste um publicador experiente ou um pai que possa explicar como ele ou ela ajudou um estudante da Bíblia ou um filho a fazer progresso espiritual. — Efé. 4:13-15; veja “Perguntas Respostadas” em Nosso Ministério do Reino de maio de 2014.</p> <p>10 min: “Compartilhe ‘coisas boas’ por ser hospitaleiro (Mat. 12:35a)”. Consideração, com participação da assistência, do artigo na página 8. Como os irmãos que mostraram hospitalidade foram ajudados e que boas lembranças eles guardam? Peça que a assistência comente modos de mostrar hospitalidade a outros, principalmente aos que estão no tempo integral. Mencione o que a congregação faz para oferecer uma refeição para os oradores visitantes. Cântico 124 e oração</p> <p>Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático</p> <p>As seguintes perguntas serão consideradas na Escola do Ministério Teocrático na semana de 29 de dezembro de 2014.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como entendemos a ordem em Deuteronômio 14:1 que proíbe a aut mutilação durante o período de luto? [3 de nov., w04 15/9 p. 27 § 5] 2. Por que os reis de Israel tinham que fazer uma cópia da Lei de Deus e ‘ler nela todos os dias da sua vida’? (Deut. 17:18-20) [3 de nov., w02 15/6 p. 12 § 4] 3. Por que se deu a ordem de não “arar com junta de touro e de jumento”, e como essa lei sobre um jugo desigual se aplica aos cristãos? (Deut. 22:10) [10 de nov., w03 15/10 p. 32] 4. Por que era proibido tomar “como penhor um moinho manual ou sua mó superior”? (Deut. 24:6) [17 de nov., w04 15/9 p. 26 § 3] 5. Com que atitude os israelitas deviam obedecer, e qual deve ser a motivação por trás de nosso serviço a Jeová? (Deut. 28:47) [24 de nov., w10 15/9 p. 8 § 4] 6. Que três requisitos básicos para a vida se encontram em Deuteronômio 30:19, 20? [24 de nov., w10 15/2 p. 28 § 17] 7. Será que precisamos pronunciar em voz baixa todas as palavras que lemos de Gênesis a Revelação? Explique. (Jos.1:8) [8 de dez., w13 15/4 p. 7 § 4] 8. Quem é o “príncipe do exército de Jeová” mencionado em Josué 5:14, 15? Como esse relato nos encoraja? [8 de dez., w04 1/12 p. 9 § 1] 9. O que fez Acã pecar, e o que aprendemos desse mau exemplo? (Jos. 7:20, 21) [15 de dez., w10 15/4 pp. 20-21 §§ 2, 5] 10. Como o exemplo de Calebe pode nos encorajar? (Jos. 14:10-13) [29 de dez., w04 1/12 p. 12 § 2] 	<p>SEMANA DE 27 DE ABRIL Cântico 1 e oração</p> <p>□ Estudo Bíblico de Congregação: cf cap. 23 §§ 19-23, quadro na p. 239 (30 min)</p> <p>□ Escola do Ministério Teocrático: Leitura da Bíblia: 1 Samuel 26-31 (8 min) Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático (20 min)</p> <p>□ Reunião de Serviço: Cântico 66</p> <p>7 min: “Um convite especial”. Perguntas e respostas. Ao considerar o parágrafo 3, providencie uma breve demonstração de como apresentar o convite.</p> <p>10 min: “Lembretes para o congresso”. Consideração, com participação da assistência, a ser feita pelo secretário. Chame a atenção para os princípios da Bíblia que estão em destaque e como eles podem ser aplicados durante o congresso regional de 2015. Também mencione pontos importantes da carta de 3 de agosto de 2013, a todas as congregações, sobre medidas de segurança ao assistir a eventos espirituais.</p> <p>13 min: “Use plenamente o poder da Palavra de Deus no ministério”. Consideração, com participação da assistência. Providencie uma breve demonstração de duas partes. Primeiro, um publicador apresenta a brochura Boas Notícias a um morador mencionando trechos de 2 Timóteo 3:16, 17 sem abrir a Bíblia. Depois, o publicador faz a apresentação novamente, mas dessa vez ele lê o texto diretamente na Bíblia. Pergunte aos irmãos por que eles acham que a segunda apresentação pode dar melhores resultados. Cântico 124 e oração</p> <p>Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático</p> <p>As seguintes perguntas serão consideradas na Escola do Ministério Teocrático na semana de 27 de abril de 2015. As datas em que cada ponto será considerado na reunião foram incluídas para facilitar a pesquisa durante sua preparação semanal para a escola.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de amor é o amor leal, e em que áreas da vida ele é especialmente necessário? (Rute 1:16, 17) [2 de mar., w12 1/7 p. 26 § 6] 2. Como Rute desenvolveu a reputação de ser “uma mulher de bem”? (Rute 3:11) [2 de mar., w12 1/10 p. 23 § 1] 3. De que maneira podemos nos beneficiar do exemplo de Ana quando enfrentamos problemas? (1 Sam. 1:16-18) [9 de mar., w07 15/3 p. 16 §§ 4-5] 4. Quando Samuel era menino e crescia com Jeová, o que o protegeu do mau exemplo dos filhos de Eli? (1 Sam. 2:21) [9 de mar., w10 1/10 p. 16 §§ 3-4] 5. Como podemos nos beneficiar do exemplo de Saul por ele se recusar a agir de maneira tola quando “homens imprestáveis” o desprezaram como rei? (1 Sam. 10:22, 27) [23 de mar., w05 15/3 p. 23 § 1] 6. Que lição importante aprendemos do ponto de vista equivocado de Saul ao pensar que a obediência a Jeová poderia ser substituída por um sacrifício? (1 Sam. 15:22, 23) [30 de mar., w07 15/6 p. 26 §§ 3-4] 7. Por que é tranquilizador saber que Jeová “vê o que o coração é”? (1 Sam. 16:7) [6 de abr., w10 1/3 p. 23 § 7] 8. De acordo com Provérbios 1:4, o que Jeová espera que usemos quando enfrentamos situações difíceis? (1 Sam. 21:12, 13) [13 de abr., w05 15/3 p. 24 § 3] 9. Por que se pode dizer que Abigail não se rebelou contra a chefia de seu marido ao dar provisões a Davi e seus homens? (1 Sam. 25:10, 11, 18, 19) [20 de abr., w09 1/7 p. 20 § 3] 10. Abigail se desculpou por algo que não havia feito. Como podemos nos beneficiar do seu exemplo? (1 Sam. 25:24) [20 de abr., w02 1/11 p. 5 §§ 1, 4]
--	---

4.5 A melhoria do capital linguístico

Categoria 9 – Rotinas de leituras como propulsoras do desenvolvimento linguístico

Como vimos nas categorias acima e nos relatos das práticas religiosas dos associados das Testemunhas de Jeová, descritos, sobretudo no capítulo II, há uma permanente rotina de leituras. Podemos inferir dessas orientações, a perenidade dessa prática, mantida através de uma motivação e um esforço (SIM-SIM, 2001; SIM-SIM; SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997) gerado pelas crenças religiosas.

Essa prática constante é um indicativo de propulsor de desenvolvimento linguístico, pois a leitura como não se restringe a uma simples decodificação, ela é uma atividade que envolve processos interacionais de técnica, capacidade intelectual, experiência e sensibilidade (DIAS, 2012). Essa carga de leitura densa terá impactos na linguagem sua escrita do leitor. A postura adotada por esse grupo religioso de trazer para primeiro plano às rotinas de leitura como forma de fortalecer sua fé e consolidar seu desenho teológico ao transformar numa ferramenta, pois ela passa a ser inserida ininterruptamente no cotidiano (PENNAC; SANTOS, 2000) e pode melhorar o desempenho do associado nas suas capacidades de compreensão diversas (JOLY, 2006; VIEGAS, 2009).

Reafirmamos que o poder alquímico da leitura pode proporcionar um significativo desenvolvimento linguístico dos surdos que se associam a essa estrutura religiosa devido a sua peculiaridade nas práticas teológicas.

Categoria 10 – Pluralidade de vivências linguísticas para a formação do capital linguístico

Optamos por agregar na última categoria às considerações sobre os conceitos de Pierre Bourdieu que nos inspiraram neste trabalho. Observamos ao verificarmos os conceitos e teorias sobre a leitura e o capital linguístico um atado vínculo entre a prática de leitura — capaz de construir sentidos e permitir tomadas de decisões, frutos da prática social da leitura, que implica uma contextualização de vários aspectos como formação, ambientes formais, informais e grupo social (KLEIMAN, 2004) — e a melhoria do capital linguístico dos surdos associados às Testemunhas de Jeová.

Esse desenvolvimento linguístico impulsionado pelas vivências linguísticas, sobretudo de leitura (FRIÃES; PEREIRA, 2000) em vários cenários propostos no modelo das rotinas

religiosas das Testemunhas de Jeová são amostras da possibilidade da melhoria do capital linguístico.

Essa diversidade de cenários de leitura propostos no desenho teológico desta religião parece viabilizar o construto necessário para o que Bourdieu chamou de *habitus*, ou seja, as matrizes de percepção e ação que são frutos de experiências vividas e produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências (CHERQUES, 2006), que podem servir para as “transferências analógicas de esquemas”.

Entendemos que essa pluralidade de vivências linguísticas pode viabilizar a melhora do capital linguístico do surdo e facilitar sua circulação por várias cenas sociais devido a proporcionar uma “leitura antecipada” — matriz de percepção — possibilitando viabilizar um **ajustamento** diante da situação da formação de preços em dado mercado linguístico, conforme discorridos no capítulo I e II.

CONCLUSÃO

Tendo em vista o objetivo que nos mobilizou para realizar esse trabalho e não contando com um vasto repertório de obras que tratassem do tema, decidimos enfrentar o desafio sendo o mesmo acrescido ainda da negativa para termos contato direto com os surdos que faziam parte da instituição religiosa, o que aumentou ainda mais as dificuldades que teríamos de enfrentar para dar conta desse “empreendimento” acadêmico.

Com essa disposição, partimos em busca de referenciais que pudessem fundamentar aquilo que pretendíamos discutir. Após muitas discussões e observações sobre o teor do que estava sendo exposto, e as vivências que tivemos durante o período que frequentamos as reuniões das Testemunhas de Jeová chegamos a um consenso sobre o caminho teórico que deveríamos adotar. A partir daí a percepção que tínhamos era a de que estávamos no caminho certo para responder nossas hipóteses.

Assim, buscamos reflexões sobre leitura propostas por Sim-Sim (1997; 2001; 2007), Kleiman (1989; 2004), Viegas (2009; 2011), Ribeiro (2005), Coscarelli (1996; 2010); Karnopp e Pereira (2003; 2012), Friães e Pereira (2000), Silva (2014), Quadros (2012), Monteiro (2012), Claxton e Lucas (2006), Assis Silva (2011a; 2011b) dentre outros, além de buscarmos inspiração nos conceitos de *habitus* e capital linguístico de Bourdieu (1996; 2003; 2007).

O material que serviu de base para nossos estudos e análises foram as duas revistas “A Sentinela” e “Desperta!”, além de outras publicações, todas disponíveis no *site* da instituição, verificando a dinâmica empregada por elas.

A observação das práticas ritualísticas farta de leitura, os conteúdos e as dinâmicas envolvidas nessas práticas, ofereceu-nos pistas sobre a revista, “A Sentinela”, destinada aos estudos congregacionais. Ela realiza uma abordagem teológica bem enfática, e sua leitura semanal é acompanhada de um sistema de perguntas e respostas, o que certamente contribui para o desenvolvimento de estratégias que viabilizam a compreensão do texto lido. Sendo essa revista o carro chefe para atualizar, esclarecer e reforçar crenças. Ela é estudada em momento de reunião, com preparação antecipada de leitura e pesquisa, seguida de perguntas, que deverão ser respondidas através de comentários voluntários dos participantes.

A revista “Desperta!” voltada para o fornecimento de informações sobre acontecimentos atuais do mundo, apresenta uma linguagem mais leve, com diversos temas do cotidiano, sobre natureza, tecnologia, saúde, cultura, temas escolares e curiosidades diversas. Ambas possuem dinâmicas de leitura próprias.

A Escola do Ministério Teocrático com participação dos membros ministrando os ensinamentos na tribuna traz a leitura de enciclopédias, livros e dentre eles, a Bíblia, sendo orientados a empregar estratégias sugeridas no manual “Beneficie-se da Escola do Ministério Teocrático” para redigir e executar seu discurso.

Verificar a melhoria do capital linguístico de surdos associados às Testemunhas de Jeová com suas dinâmicas ritualísticas envolvidas em momentos específicos de leitura, representou sempre o nosso “norte”.

A prática da leitura, dentro desse contexto religioso, permite o conhecimento do mundo devido às características de algumas publicações, constituindo-se um passaporte que media várias interações com saberes e cenas sociais tornando-se uma ferramenta importante para ajudar a circular nesse mundo moderno com tantos desafios.

As várias conexões que ocorrem enquanto se pratica a leitura são ilimitadas e não podemos dimensionar seu alcance, pois o impacto sobre cada indivíduo é imensurável em seus detalhes. Certamente podemos inferir que poderão ser feitas múltiplas conexões, relacionadas a conhecimentos adquiridos pela experiência de vida e pelas leituras realizadas, pois existe uma construção concomitante de impressões do mundo que ela proporciona a fim de criar e recriar novos entendimentos — apurados e mais sólidos — que possibilitam aos indivíduos trilhar a vida com mais segurança e, isso é um processo contínuo de impressões e avanços que a leitura gera.

Nesse trabalho, conforme deixamos inferir, procuramos fornecer uma compreensão dialética sobre a relação entre sujeito e contexto no processo de desenvolvimento de seu capital linguístico. Tal entendimento adotado por nós valida as impregnadas atividades de leitura constantemente praticadas no ritual religioso da instituição estudada e temos consciência da proposta dessa estrutura social, porém, não desqualificamos as predisposições pessoais para ações e transformações diversas – fruto do *habitus*. Essa alquimia que constitui o ser humano não foi descartada nas nossas conclusões, pois o desenvolvimento e a constituição de um capital linguístico são processos dinâmicos que não se expressam apenas numa simples relação causal dirigida por condições internas ou externas, conforme deixamos claro ao teorizar sobre o impacto da leitura sobre o indivíduo.

A reclamação dos surdos sobre suas dificuldades em ler e entender o que é lido representa um dos maiores problemas identificados dentro do modelo bilíngue que é vivenciado nas escolas. Este estado de coisas pode determinar que o surdo desenvolva um processo de autopenalização, com autoimagem fragilizada, fortalecendo estereótipos indesejáveis.

A contribuição de tal modelo ritualístico religioso, intrinsecamente atrelado às práticas de leitura, essas por vezes ausentes na escola, contribui, sobretudo para os surdos terem acesso a variedades de gêneros textuais como poesias, contos, narrativas, etc. O bilinguismo, praticado em todas as suas bases pelas Testemunhas de Jeová, apresenta-se como a principal alavanca para a superação desses entraves devido aos ritos dos quais a leitura é momento fundante.

Ao criarem sua congregação em Língua de Sinais, elas focam a prática de leitura, não a dispensando, nem “adequando” os textos que oferecem aos surdos que a frequentam. As revistas e outras publicações escritas que são utilizadas nas reuniões dessa congregação, em nada diferem das congregações de ouvintes. Nem palavras, nem *layout*, nem quantidade de páginas, nem tempo de abordagem e discussão.

A participação no exercício dessas práticas linguísticas pode desenvolver capacidades diversas fruto dessas ações constantes, que podem ser constatadas com a crescente participação do surdo nos comentários voluntários e um melhor desempenho dos surdos na Escola do Ministério Teocrático na congregação em Língua de Sinais. Toda essa estrutura montada por elas representa uma vivência do bilinguismo em toda sua extensão mostrando que na medida em que é exercitado, devidamente, promove o desenvolvimento do capital linguístico.

Em outras palavras, o *habitus*, transferência analógica de esquemas fruto da práxis, conceito teorizado por Bourdieu, é enriquecido nos membros associados às práticas de leitura nesse modelo ritualístico. Tal matriz de percepção poderá viabilizar a conversão de sua competência linguística em capital linguístico, dessa forma, tornando-o capaz de realizar ajustamentos ao observar às sanções linguísticas diante de uma dada situação, ofertando o “preço” que entende ser apropriado a dado momento social.

Na época que frequentamos a congregação em Língua de Sinais notávamos a intensa curiosidade que os surdos apresentavam pelas letras, significados de palavras, temas e as perguntas giravam em torno dos textos apresentados nas reuniões. À medida que eles mantinham seu contato e frequência, as perguntas iam diminuindo o que possibilitava sua movimentação da condição passiva para uma atitude de liderança ajudando aos outros no entendimento de palavras e conceitos postos nos textos, ampliando sua atuação nas outras atividades da instituição.

Consideramos o modelo funcional das Testemunhas de Jeová eficiente, zeloso e esmerado. Os vídeos em LIBRAS são tão bem marcados, não havendo, pelas nossas observações, nada que “quebrasse” o modelo de marcações visuais e sequenciais a ponto de

torná-la confusa ao leitor que frequenta a Congregação em Língua de Sinais. As cores e *layout* diferenciados são bem utilizados nos vídeos em LIBRAS, marcando as analogias ao texto escrito. Tais marcações visuais inseridas nos vídeos são adotadas disciplinadamente, de forma que, o associado surdo tem um bom material de estudo, não sendo visto como um ser humano de menor valor. O uso dos elementos visuais, como gravuras, ilustrações e desenhos são adequadamente trabalhados e inseridos no contexto de aprendizagem. Dessa forma, viabilizando a melhoria de seu aprendizado, possibilitando o entendimento mais apurado de conceitos abstratos.

O percurso que conseguimos construir levou-nos a resultados que apresentaram uma relação estreita entre práticas de leitura constantes e a melhoria do capital linguístico. Ao observarmos que o vasto material de leitura de boa qualidade, com rotinas agregadas às estratégias, seguidas de discussão, e o uso de recursos como vídeo e imagens propostas pela Congregação em Língua de Sinais das Testemunhas de Jeová, são fundamentais para o desenvolvimento e melhoria de capacidades linguísticas.

Enfim, nossas conclusões possibilitam afirmar que o surdo participante da referida congregação exposto a um ambiente de fartas práticas de leitura de aspectos diversos e suas estratégias, mediada pela LIBRAS, tem possibilidades de desenvolver suas capacidades viabilizando o entendimento do que lê. Acreditamos que a nossa investigação contribuiu para o avanço no mundo das pesquisas linguísticas relacionadas a desmistificar a ideia de que o surdo é mau leitor e inspirar planejamentos educacionais bilíngues para que possam adotar o emprego mais rotineiro da leitura como um recurso que vai permitir aos surdos acessar com mais habilidades conhecimentos diversos e se inserir com mais autonomia na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERRA, Vanderci de Almeida; BUSSE, Sanimar. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. **Línguas e Letras**. Vol.9, nº16, 1ª sem., p.11-25, 2008.

AGRELLA, Regiane Pinheiro. **Língua, subjetividade e opressão linguística: interrogações a uma pedagogia (ab)surda**. 99 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ALARCÃO, Isabel. A leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma didática da língua estrangeira, **in Intercompreensão nº1**, ESE de Santarém, p. 53-82, 2001.

ALFAIA, Lillian ; PECI, Alketa. Capital Linguístico e Relações de Poder no Campo de Estudos Organizacionais no Brasil. In: VIII EnEO - **Encontro de Estudos Organizacionais**, 2014.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALMEIDA, Maria de Fátima. As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler. **Graphos**. João Pessoa, Vol 10, N. 1, p.65-80, 2008.

ALMEIDA, Priscila Alves de. **Os sinais da fé: o caso das Testemunhas de Jeová no processo de diferentes concepções de surdez**. Relatório Final de Iniciação Científica. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. São Paulo: Revinter, 2000.

ALMEIDA, Wolney Gomes. **Introdução à língua brasileira de sinais**. Ilhéus: UAB/UESC, 2013.

ALVES, Janete Fassini. **Implicações do processo de alfabetização na formação do leitor competente**. 167 fls. Dissertação do Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul, 2006.

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁSIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

ALVES, Jefferson Fernandes; COELHO, Pollyanna Jericó Pinto. Visões Camaleônicas: vantagens e limites do uso do vídeo no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 13, p. 111-121, 2005.

AMARAL, Maria Augusta Gomes Conde. **Língua gestual e leitura em crianças surdas: Estudo experimental de aplicação de um modelo bilíngue**. 345 fls. Tese de doutorado do Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Lisboa, 2002.

AMEUR, Farid, **Guerra da Secessão**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2010.

AMORIM, Galeno. Os muitos retratos da leitura no Brasil. In: AMORIM, Galeno (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008.

ANATER, Gisele Landra Pessini; PASSOS, Gabriela dos. Mecanismos de coesão textual visual em uma narrativa sinalizada: Língua de Sinais Brasileira em foco. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Língua: modalidade oral/escrita. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 50-66, 2011.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. A Problematização das Políticas Públicas Educacionais na área da Educação Bilíngue de Surdos. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago, 2013.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. **Contrapontos (Online)**, v. 10, p. 338-344, 2010.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ; Marta Rejane Proença (Org). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

ANTUNES, Sandrina Ferreira. **O poder da palavra no referendo sobre o processo da Regionalização de Portugal Continental em 1998**. 226 fls. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Denise Lino de. PCN de língua portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua? **Rev. de Letras** – Nº. 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, p. 215-224, 2013.

ASSIS SILVA, César Augusto. **Entre a deficiência e cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos**. 227 fls. Tese de Doutorado do Programa de Pós graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2011a.

_____. As congregações em língua de sinais das Testemunhas de Jeová: a universalidade do governo do reino de Deus e a particularidade das línguas. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 12, n. 20 p. 121-143, jul./dez. 2011b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, Idavania Maria de Souza. **Educação de pessoas surdas: Novos olhares sobre as questões do ensinar e do aprender língua portuguesa**. 144 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BATISTA, Jeize de Fátima. **Atividades de leitura: uma análise discursiva**. 111 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2005.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BÉRGAMO, Alexandre; SANTANA, Ana Paula. Cultura e Identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**, Unicamp, v. 26, p. 565-582, 2005.

BÉRGAMO, Alexandre; SANTANA, Ana Paula; Ana Cristina, GUARINELLO. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Revista Distúrbio da Comunicação**, PUC-SP, v. 25, n. 3, p.379-390, dez, 2013.

BIBLIOTHECA FAMILIAR E RECREATIVA, vol. 8. Lisboa, 1842.

BIZARRO, Rosa. O ensino-aprendizagem da leitura. In BIZARRO, Rosa. **Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2006.

BORBA, Valquíria Claudete Machado. Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental. In: BORBA, Valquíria Claudete Machado (Org.); GUARESI, Ronei (Org.). **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

BORNHOLDT, Suzana Ramos Coutinho. **Proclamadores do Reino: missão e as Testemunhas de Jeová**. 147fls. Dissertação (Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOSCOLO, Cibele Cristina; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Análise da compreensão de desenhos animados por surdos usuários de LIBRAS. In: V congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial. Londrina. **Anais do V congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial**, v. 1. p. 1-12, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Tradução Sérgio Miceli São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz Corrêa. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRAATZ, Clara Brener; MINDAL, Clara Brener A consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, 2012.

_____. Análise da consciência metacognitiva das estratégias de leitura: contribuições à formação docente para o trabalho com a compreensão leitora de textos na Língua inglesa. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**, 2013.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDAO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, v. 36, p. 227-241, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BUENO, José Geraldo. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.46, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAIUBY NOVAES, Sylvia. Imagem, Magia, Imaginação - Desafios ao Texto Antropológico. **Mana (UFRJ. Impresso)**, v. 14, p. 455-475, 2008.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos humanos**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CASTRO, Eduardo Goés de. **A Torre sob vigia – As Testemunhas de Jeová em São Paulo (1930 – 1954)**. 173 fls. Dissertação de Mestrado em História – Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CATTO, Nathalia Rodrigues; HENDGES, Graciela Rabuske. Análise de gêneros multimodais em foco em tiras de quadrinho. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 193-217, dez. 2010

CHAVES, Jésura; LOPES, Marília. Metacognição e metalinguagem. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei (Org). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CHERQUES, Hermano Roberto Thiry. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 40, p. 27, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

CLAXTON, Guy; LUCAS, Bill. **Seja Criativo. Como revitalizar a sua pessoal e profissional**. Lisboa: Casa das Letras, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. 7ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Maceió: Imprensa Universitária, dez. p. 163-174, 1996.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, p. 35-42, 2010.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. Bourdieu e a Linguística Aplicada. **Alfa (ILCSE/UNESP)**, São Paulo, p. 79-84, 1991.

DANESI, Marlene Canarim. **O admirável mundo dos surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DIAS, Madalena da Conceição Pinheiro. **Motivação para a Leitura - Alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura**. 148 fls. Dissertação de mestrado em Ensino da Leitura e da Escrita da Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, 2012.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FAVRE, Fernanda. **A compreensão dos elementos da petição Inicial para a produção de textos no curso de Direito**. 192 fls. Dissertação em Educação. Programa de Pós graduação em Educação da Universidade de São Francisco, Itatiba, 2012.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** 228 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós graduação em Linguística da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago, 2009.

FERRAZ, Carolina Valença et al (Org.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FERREIRA, Rui Daniel Silvestre. **Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.** 261 fls. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p.175-193, jan/abr, 2013.

FILHO, Henrique Kopcke. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online], vol.1, n.2-3, pp. 59-67, 1997.

FILIETAZ; Marta Rejane Proença. A idiossincrasia profissional instituída para a educação bilíngue In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ; Marta Rejane Proença (Org). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 23-40, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amara, BECHER-COSTA, Sílvia B. A, FRANCO, Claudio de Paiva (Orgs). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Maria. Currículo e emancipação. In: **Atualidades da educação bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, V. I, Número I. 1º sem, 2012.

FREITAS, Anne Caroline de Oliveira. **A utilização de recursos visuais e audiovisuais como estratégia no ensino da Biologia**. 51 fls. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará, 2013.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão de Leitura e Surdez. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (org.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

GABRIEL, Rosângela. Aspectos cognitivos da leitura sob o prisma conexionista. In: GRABE, William. Research on teaching reading. **Annual Review of Applied Linguistics**. vol. 24, Cambridge University Press, 44 – 69, 2004.

GALASTRI, Natália Arias; MARTINS, Ronaldo. A importância da utilização de recursos audiovisuais em projetos de educação ambiental. **Anais – 5º Simpósio de Tecnologia em Meio Ambiente e Recursos Hídricos – FATEC – Jahu**, p. 330-344, 2013.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, Galeno (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco e CAMPOS, Sandra Regina Leide de (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Medicação, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRNOS, Rodrigo Forli. **O direito das Testemunhas de Jeová à recusa às transfusões de sangue**. 152 fls. Trabalho de conclusão de curso do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GOMBRICH, Ernest. **La imagen y el ojo**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

GONÇALVES, Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 46, p. 135-151, 2008.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Bourdieu e os linguistas: a discussão dos conceitos de língua, comunicação e gramaticalidade. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), Campinas, 2004.

_____. Confrontos e confluências entre a sociologia da linguagem de Bourdieu e teorias linguísticas. **Horizontes: Bragança Paulista**, v. 20, p. 49-58, 2003.

HAHN, Rosimeri Schuck; SOUZA, Regina Maria de. Surdos e ouvintes em contexto bilíngue no ensino médio: sobre as (im)possibilidades de inclusão. In ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ; Marta Rejane Proença (Org). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry; GAARDER, Jostein. **O livro das religiões**. Tradução de Isa Maro Lando. Companhia das Letras: São Paulo, 2001.

HILGEMANN, Clarice Marlene. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. 159 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012a.

HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. Processos Cognitivos, Metacognitivos e Metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 07-21, setembro/dezembro 2012b.

HOLDEN, Andrew. **Jehovah's Witnesses: portrait of a contemporary religious movement**. New York: Routledge, 2002.

_____. **Peering Through the Watch Tower: How Jehovah's Witnesses Learn to Worship and Evangelise**. Department of Sociology, Lancaster University, Lancaster: 2003.

HORTÊNCIO, Germana Fontoura Holanda. **Um Estudo descritivo do papel dos intérpretes de Libras no âmbito organizacional das Testemunhas de Jeová**. 108 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia I**, Campinas I 23(3) I 271-278, julho – setembro, 2006.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; CANTALICE, Lucicleide Maria de; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. **Interação em Psicologia**, 8(2), p. 261-270, 2004.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; CARVALHO, Marlene Ribeiro de. Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental. In: NORONHA, Ana Paula; MACHADO, Carla; ALMEIDA, Leandro; GONÇALVES, Miguel; RAMALHO, Vera (Org.). **Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições, 2008. Acessado em 10/06/2014 http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_avaliando_estrategias_metacognitivas_leitura.pdf

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Edições 70, Lisboa, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat de; FERNANDES, Eulali (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker ; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha;. Leitura e surdez. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.39, n.3, p.165-177, set. 2003.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat de; FERNANDES, Eulali (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge: CUP, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem, 2004.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7ª ed. - Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, vol.7, nº14, pp.13-24, 2004.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KUCHENBECKER, Klaus Ernesto. **O trabalho com pessoas surdas numa congregação de ouvintes**. 158 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo, RS, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 153 fls. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1996.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, p. 70- 83, abril, 2000.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006.

LAFARGE, Chantal Horellou; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Tradução: Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

LAMPRECHT, Regina (org.). **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

LARANJEIRAS, Raquel Patrícia Gaspar. **Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico**. 139 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós graduação em Educação de Instituto Politécnico de Lisboa, 2013.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. Objetos de Aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), 2014.

LENCASTRE, José Alberto; CHAVES, José Henrique. Ensinar pela imagem. **Revista Galego-portuguesa de Psicologia**, nº 08, v.10, ano 07, p.2100- 2105, 2003.

LEÓN, David Leonardo Garcia; LEÓN, Javier Enrique Garcia. Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. **Cadernos de Linguística Hispânica**, nº. 23, janeiro-junho, p. 49-65, 2014.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 150-184, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo, inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 271 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACIEL, José Fábio Rodrigues. Direitos Humanos. In: MACIEL, José Fábio Rodrigues (Coord.). **Formação Humanística em Direito**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MACHADO, Tertuliana Corrêa. **A formação do aluno leitor**. 161 fls. Dissertação de Mestrado de Engenharia da Produção do Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MAGALHÃES, Cristina. **A Utilização das Imagens em Contexto de Ensino-Aprendizagem – um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico**. 184 fls. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2005.

MAHER, Teresa Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Cláudia; MARTINS, Filomena. Educar para os direitos culturais e linguísticos: complexidade e desafios. **Educação em tempo de crise**, nº 17, ano, p.41- 51, 2012.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MARTINS, Moises de Lemos. A racionalidade da linguagem humana: aquilo que os discursos dizem e o que nós fazemos com eles. **Relógio d'água**, Lisboa, p. 87-104, 2001.

MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira; SÁ, Cristina Manuela Branco Fernandes de. Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. **Saber e Educar**, vol.1, p. 235-245, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto, 2005.

_____. Alfabetização de indivíduos bilíngues. Alfabetização de indivíduos bilíngues. **Língua & Educação**, v. 2, p. 1-14, 2010.

MONTEIRO, Ana Isabel Mota Barreira Sepúlveda. **Avaliação da eficácia do modelo bilíngue na educação dos alunos surdos**. 101 fls. Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, Madeira, 2012.

MORATO, Edwiges; BENTES, Anna Christina. Das intervenções de Bourdieu no campo da linguística: reflexões sobre competência e língua legítima. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 31-48, jan./dez. 2002.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorenciani. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MOURA, Débora Rodrigues. **O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos: Um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. 117 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, Débora Rodrigues; VIEIRA, Cláudia Regina. A atual proposta bilíngue para a educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil**. Nº 28, março, 2011.

MÜLLER, Stela. A leitura na escola hoje. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, p. 287-299, 2004.

NUNES, Elizabete Kuczynski. **A influência do conhecimento prévio de conteúdo na leitura e compreensão de texto em língua inglesa: uma abordagem conexionista**. 184 fls. Tese de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. A produção do conhecimento na perspectiva conexionista. **Revista Liberato** (Novo Hamburgo), v. 7, p. 9-17, 2006.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, out/dez; p. 569-576, 2008.

PAROT, Françoise. Algumas notas sobre as teorias da aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky, Skinner. **Análise Psicológica**, v.II, p. 115-124, 1978.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin et al. São Paulo: Claraluz, 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto: Edições ASA, 1993.

PENTON, James. **Apocalypse delayed: the story of Jehovah's Witnesses**. 2ª ed. Canadá: Toronto Buffalo London, 1997.

PEREIRA, Hércius Batista. **A realização de sujeito pela elite paulista do início do século XX: uma análise em perspectiva Gerativista Trans-sistêmica**. 188 fls. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros ; ANDRADE, M. C. L. ; PIRES, J. M. . Ensino de ciências e capital linguístico. Notas para a construção de um objeto de pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 75, n.179/180/181, p. 301-371, 1994.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos de Educação dos Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **O uso da Internet na ampliação do capital linguístico: língua-padrão.com.brasil**. 105 fls. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. In: FERRAZ, Carolina Valença et al (Org.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

POCINHO, Margarida Maria Ferreira Diogo Dias. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 44/3 – 25 de outubro, p.1-14, 2007.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. Tradução oficial – Brasil. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT Magali L. P. **As línguas no contexto da educação de surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de (Org.); PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos .In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat de; FERNANDES, Eulali (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RAMOS-SILVA, Sueli Maria. **Discurso de divulgação religiosa: semiótica e retórica**. 337 fls. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **O discurso de divulgação religiosa materializado por meio de diferentes gêneros: dois *ethé*, duas construções do Céu e da Terra**. 360 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

REILY, Lúcia Helena. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.), **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

REZENDE, Juliana Vilas Boas de. **O papel da imagem na transmissão do conhecimento: sua relevância no ensino**. 105 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Ernani Nunes; LIMA, Ferreira Júnior. Estudo da Comunicabilidade das Imagens: Contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Brasileira de Tradução Visual - RBTV**, v. 3, p. 1—14, 2010.

RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias. **“Ler bem para aprender melhor”:** um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. 230 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2005.

RIBEIRO, Maria das Graças de Oliveira Costa; CARVALHO, Luiz Assunção de O campo de força entre *habitus* e mercado linguístico no filme “O discurso do rei”. **Anais do IV Reunião Equatorial de Antropologia**. Rio Grande do Norte, 2013.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura**. 121 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

ROSA, Emiliana Faria; LUCHI, Marcos. Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem. **Anais do IX Encontro do CELSUL**, SC, out. 2010. Acessado 14/11/2014: www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Emiliana%20Rosa.pdf

SÁ, Maria José Ribeiro de et al. A exclusão do corpo deficiente: interfaces entre as Representações da normalidade e deficiência. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**, 2013.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua portuguesa para surdos. Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, Carlos. **La educacion de los sordos em um modelo bilíngue**. Mérida, Venezuela: 1991.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTIAGO, Maria Eliete et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n.03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

SANTOS, Elvira. **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes**. Coimbra: Quarteto, 2000.

SANTOS, Jardélia Moreira dos. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. 126 fls. Dissertação de mestrado do Programa de Pós graduação em Linguística pela Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito**. 149 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SANTOS, Fabiano et al. **Mediação de Leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global Editora, 2009.

SANTOS, João Tiago Costa. **A imagem: história, análise e aplicação ao ensino da filosofia**. 85 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Filosofia da Universidade da Beira Interior, Corvilhã, 2013.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHUTZ, Marta Dinarte; DELLA MÉA, Célia Helena de Pelegrini; GONÇALVES, Luana Iensen. Concepções de leitura - reflexões sobre a formação do leitor. **Disc. Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.

SCHWIKART, Georg. **Dicionário ilustrado de religião**. Tradução de Pe. Clóvis Bovo, C.Ss. R. Editora Santuário: São Paulo, 2001.

SCLIAR, Moacyr. O valor simbólico da leitura. In: AMORIM, Galeno (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, nº maio/ago, p. 60-70, 2002.

SHLAIN, Leonard. **The alphabet versus the Goddess: the conflict between word and image**. Londres: Penguin Group, 1998.

SILVA, Gleicy Maily da. **Caminhando pelas Ruas, Batendo de Porta em Porta: Dinâmica Religiosa e Experiência Social entre Testemunhas de Jeová no Campo Religioso Brasileiro**. 150 fls. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, dez. 2006.

SILVA, Carla Maria Costa. **Lecionação com imagem construída de saberes na facilitação da aprendizagem do aluno: o estudo de caso da turma 9 - 10º Ano - Economia A da Escola Secundária S. João do Estoril**. 203 fls. Dissertação de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade da Universidade de Lisboa, 2014.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 321-347, jan./jun. 2004.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José. **A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura. In SIM-SIM, Inês (Org). **A formação para o ensino de Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de professores**, nº 02, p.51-64, 2001.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SIMPLÍCIO, Valéria. Os Surdos: Sujeitos de uma cultura própria num espaço multicultural. In: IV Fórum Identidades e Alteridades: Educação e Relações Étnico Raciais, ITABAIANA. **Revista Fórum Identidades**, 2010.

SOARES, Ana Maria Nunes Castanheira. **Habilidades cognitivas e competências de leitura em crianças de 1º ano**. 104 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Ciências da Educação: Especialização em Bibliotecas Escolares e Literacias do Século XXI da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. (Re)conceituando multiletramentos, crítica e ensino de línguas em um curso de formação continuada. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 13, n. 1, 2013.

SOUZA, Regina Maria de. Língua de Sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006.

_____. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação de Surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Solange Jobim; NETO, Miguel Farah. A tirania da imagem na educação. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, nº 22, jul/ago, p. 28-33, 1998.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia Beatriz Alexandra; FRANCO, Claudio de Paiva. Ensino de leitura na era digital: conexões entre teoria e prática. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral, BECHER-COSTA, Sílvia Beatriz Alexandra, FRANCO, Claudio de Paiva (Orgs). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

TESKE, Ottmar. Surdos: um debate sobre letramentos e minorias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat de; FERNANDES, Eulali (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TESTEMUNHAS DE JEOVÁ. **Anuário das Testemunhas de Jeová de 2004 - Com o relatório de serviço de 2003**. New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, 2014.

_____. **Anuário das Testemunhas de Jeová de 2013 - Com o relatório de serviço de 2012**. New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, 2014.

_____. **Anuário das Testemunhas de Jeová de 2014 - Com o relatório de serviço de 2013**. New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, 2014.

_____. **Anuário das Testemunhas de Jeová de 2015 - Com o relatório de serviço de 2014**. New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, 2015.

_____. **Estudo Perspicaz das Escrituras**. New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, v. II, 1996.

_____. **Estudo Perspicaz das Escrituras**. New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, v. III, 1996.

_____. **Adore o Único Deus Verdadeiro.** New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, 2002.

_____. Preze seus irmãos surdos! Revista **A Sentinela**, set/2011, p. 30-32.

_____. O que o Reino de Deus fará. Revista **A Sentinela**, out/2000, p.15-20.

_____. **O Que a Bíblia Realmente Ensina?** New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, 2005.

_____. **Beneficie-se da Escola do Ministério Teocrático.** New York: Watchtower Bible and Tract Society Of New York, 2014.

_____. **Nosso Ministério do Reino.** Abr/2013.

TRENCHÉ, Maria Cecília Bonin. A inclusão da criança surda no ensino comum. **Distúrbios da Comunicação.** Campinas, p. 10-19, 1998.

TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ; Marta Rejane Proença (Org). **Educação de surdos em debate.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

VALLET, Antoine. **El language total.** Zaragoza: Editorial Luís Vives, 1977.

VANDENBERGHE, Frederic. O real é relacional: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu. Tradução de Gabriel Peters. **Sociological Theory**, v. 17, p. 32-67, 1999.

VEZALI, P. A. O corpo: considerações acerca da relação entre fala e gesto. **Revista Ilinx**, v. 1, p. 1-15, 2012.

VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. Conteúdos de interpretar: a leitura como passaporte para a interação com o mundo. **Soletras**, Ano XI, Nº 22, jul./dez.2011. São Gonçalo: UERJ, 2011.

VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. **Conteúdos de interpretar – a leitura como passaporte para a interação com o mundo.** 242 fls. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

GLOSSÁRIO

Ancião	Pessoa designada para administrar uma congregação nos seus aspectos espirituais ou acadêmicos.
Assembleia de Circuito	Encontro que as Testemunhas de Jeová realizam duas vezes ao ano com vários circuitos com um determinado tema que rege toda a programação.
Betel	Termo usado pelas Testemunhas de Jeová para descrever as suas instalações no mundo todo e são locais usados para organizar e apoiar a obra de pregação deste grupo.
Circuito	É formado por cerca de 20 congregações.
Comemoração da Morte de Jesus Cristo	Comemoração anual que segundo as crenças das Testemunhas de Jeová é feita devido a uma analogia de uma cena relatada no Evangelho na qual Cristo se reuniu com seus apóstolos na noite antes de sua morte e orientou os discípulos a fazer isso em memória dele.
Congregação	Grupo de pessoas que se reúnem regularmente em dado templo chamado de Salão do Reino. Cada congregação é supervisionada por um corpo de anciãos.
Congressos de Distrito	Grande reunião anual com duração de três dias com lançamento de livros, revistas e brochuras. A programação dos três dias gira em torno de um tema geral que orienta a programação que é a mesma em todo o mundo.
Corpo governante	Membros que administram toda a obra: desde as publicações e seu ensino, às designações de associados para ocupar posição de responsabilidade na estrutura religiosa.
Distrito	É formado por cerca de 10 circuitos.
Estudante da Bíblia	São os iniciados nas crenças das Testemunhas de Jeová e de suas práticas de adoração. Até a data do batismo, que é a conversão oficial, eles são chamados de estudantes da Bíblia.
Pioneiro	Evangelizador voluntário de tempo integral.
Pioneiros auxiliares	Evangelizador voluntário que dedica 30 ou 50 horas por mês à obra de pregação, sempre que às circunstâncias da Testemunha de Jeová permita.
Pioneiros especiais	Evangelizador voluntário que dedica 130 horas ou por mês à obra de pregação e são escolhidas para servir em áreas onde há mais necessidade de expansão da sua obra de pregação.
Pioneiros regulares	Evangelizador voluntário que dedica 70 horas por mês à obra de pregação.
Publicador	Associado que realiza a atividade de serviço de campo.
Salão do Reino	Casa de adoração que as Testemunhas de Jeová usam para as suas reuniões religiosas. Há dezenas de milhares deles no mundo. A capacidade em média é de 100 a 300 pessoas. O Salão do Reino pode ter uma ou mais salas adicionais para a instrução bíblica e uma pequena

	biblioteca para estudo que qualquer pessoa pode utilizar para consultar obras de referência,
Serviço de Campo	Atividade de pregação que é prática constante, configurada basicamente, de visitação de casa em casa, base principal da atividade proselitista.
Servos Ministeriais	Homens designados para cuidar das tarefas físicas e organizacionais importantes, mas geralmente mecânicas. Algumas de suas atribuições são: recepcionar os que chegam, cuidar do equipamento de som, da distribuição de publicações e da designação dos territórios de pregação a membros da congregação.
Superintendente da Escola	Ancião que administra, acompanha e aconselha os matriculados da Escola nas atividades inerentes aos objetivos da Escola.
Superintendente de Circuito	Supervisionam as atividades do circuito e realizam visitas regulares às congregações.
Superintendente de Distrito	Supervisionam as atividades do distrito e realizam visitas regulares às congregações.
Volante	Membro que fornece o microfone para o voluntário pronunciar seus comentários durante a reunião quando a congregação é de ouvintes, ou enquadra a <i>web cam</i> para visualizar o comentário voluntário do usuário de LIBRAS, que é transmitido para tela principal que fica centrada no palco, quando a congregação é de sinais.

ANEXOS

ANEXO A: Programa da Escola do Ministério Teocrático ano 2014

6 de jan. Leitura da Bíblia: Gênesis 1-5

N.º 1: Gênesis 4:1-16

N.º 2: Membros da religião verdadeira são pregadores ativos do Reino de Deus (*rs* p. 314 §2)

N.º 3: Arão — Como Arão foi um bom exemplo para os cristãos (*it-1* p. 173 §4–p. 174 §6)

13 de jan. Leitura da Bíblia: Gênesis 6-10

N.º 1: Gênesis 9:18–10:7

N.º 2: Se alguém disser: ‘Desde que a pessoa creia em Jesus, não importa a que igreja ela pertence.’ (*rs* p. 316 §3)

N.º 3: Arão — Continue fiel apesar de fraquezas humanas (*it-1* p. 175 §§1-5)

20 de jan. Leitura da Bíblia: Gênesis 11-16

N.º 1: Gênesis 14:17–15:11

N.º 2: Se alguém disser: ‘O que faz você pensar que há apenas uma religião certa?’ (*rsp.* 316 §4)

N.º 3: * Abadon — O anjo do abismo — quem é ele? (*it-1* p. 10)

27 de jan. Leitura da Bíblia: Gênesis 17-20

N.º 1: Gênesis 17:18–18:8

N.º 2: Jesus não subiu ao céu num corpo físico (*rs* p. 324 §2–p. 325 §2)

N.º 3: * Aba — Como o termo “aba” é usado nas Escrituras e como tem sido usado de maneira errada? (*it-1* pp. 9-10)

3 de fev. Leitura da Bíblia: Gênesis 21-24

N.º 1: Gênesis 23:1-20

N.º 2: Por que Jesus apareceu em corpos materializados? (*rs* p. 325 §3–p. 326 §2)

N.º 3: Abel — Demonstre fé que agrada a Deus (*it-1* pp. 12-13, Abel N.º 1)

10 de fev. Leitura da Bíblia: Gênesis 25-28

N.º 1: Gênesis 25:19-34

N.º 2: Os ressuscitados que reinarão com Cristo serão como ele (*rs* p. 326 §§4-8)

N.º 3: Coisa abominável — O conceito de Jeová sobre idolatria e desobediência (*it-1* p. 26)

17 de fev. Leitura da Bíblia: Gênesis 29-31

N.º 1: Gênesis 29:21-35

N.º 2: O que a ressurreição significará para a humanidade em geral (*rs* p. 327 §1–p. 328 §2)

N.º 3: Abiatar — Um ato de deslealdade pode anular anos de serviço fiel (*it-1* pp. 17-18)

24 de fev. Leitura da Bíblia: Gênesis 32-35

Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático

3 de mar. Leitura da Bíblia: Gênesis 36-39

N.º 1: Gênesis 37:1-17

N.º 2: Por que os ressuscitados não serão condenados por seus erros passados (*rsp.* 328 §4)

N.º 3: Abigail — Demonstre qualidades que honram a Jeová (*it-1 pp.* 19-20, Abigail N.º 1)

10 de mar. Leitura da Bíblia: Gênesis 40-42

N.º 1: Gênesis 41:1-16

N.º 2: Como ‘os demais mortos passarão a viver’ na Terra? (*rs p.* 329 §§1-4)

N.º 3: Abiú — Posição de destaque não justifica desobediência (*it-1 p.* 24)

17 de mar. Leitura da Bíblia: Gênesis 43-46

N.º 1: Gênesis 44:18-34

N.º 2: Quem são os que estarão incluídos na ressurreição terrestre? (*rs p.* 330 §1–*p.* 331 §1)

N.º 3: Abias — Nunca deixe de se apoiar em Jeová (*it-1 p.* 16, Abias N.º 5)

24 de mar. Leitura da Bíblia: Gênesis 47-50

N.º 1: Gênesis 48:17–49:7

N.º 2: Os eventos associados com a presença de Cristo ocorrem num período de anos (*rsp.* 433 §3–*p.* 434 §1)

N.º 3: Abimeleque — A presunção leva ao desastre (*it-1 p.* 21, Abimeleque N.º 4)

31 de mar. Leitura da Bíblia: Êxodo 1-6

N.º 1: Êxodo 2:1-14

N.º 2: A volta de Cristo é invisível (*rs p.* 434 §2–*p.* 435 §1)

N.º 3: Abirão — Opor-se a alguém designado por Deus é o mesmo que se opor a Jeová (*it-1 pp.* 21-22, Abirão N.º 1)

7 de abr. Leitura da Bíblia: Êxodo 7-10

N.º 1: Êxodo 9:20-35

N.º 2: De que maneira Jesus vai voltar, e como ‘todo olho o verá’? (*rs p.* 435 §4–*p.* 436 §4)

N.º 3: Abisai — Seja leal e esteja disposto a ajudar seus irmãos (*it-1 pp.* 22-23)

14 de abr. Leitura da Bíblia: Êxodo 11-14

N.º 1: Êxodo 12:37-51

N.º 2: Que eventos estão associados à presença de Cristo? (*rs p.* 436 §5–*p.* 437 §4)

N.º 3: Abner — Quem vive pela espada morre pela espada (*it-1 pp.* 25-26)

21 de abr. Leitura da Bíblia: Êxodo 15-18

N.º 1: Êxodo 15:20–16:5

N.º 2: Por que os cristãos não têm obrigação de guardar o sábado (*rs p.* 331 §3–*p.* 332 §4)

N.º 3: Aborto — A vida é um presente precioso de Deus (*it-1 pp.* 26-27)

28 de abr. Leitura da Bíblia: Êxodo 19-22

Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático

5 de maio Leitura da Bíblia: Êxodo 23-26

N.º 1: Êxodo 25:1-22

N.º 2: Não há registro na Bíblia de que Adão guardava o sábado (*rs p. 333 §§1-3*)

N.º 3: Abraão — O início da história de Abraão é um exemplo de fé (*it-1 p. 27 §§6-10*)

12 de maio Leitura da Bíblia: Êxodo 27-29

N.º 1: Êxodo 29:19-30

N.º 2: Jesus não dividiu a Lei mosaica em parte “cerimonial” e parte “moral” (*rs p. 333 §4–p. 334 §1*)

N.º 3: Abraão — Obediência, abnegação e coragem são qualidades que agradam a Jeová (*it-1 p. 28 §§1-4*)

19 de maio Leitura da Bíblia: Êxodo 30-33

N.º 1: Êxodo 32:1-14

N.º 2: Os Dez Mandamentos terminaram quando a Lei mosaica terminou (*rs p. 334 §§2-3*)

N.º 3: Abraão — Tenha fé nas promessas de Jeová (*it-1 p. 28 §5–p. 29 §3*)

26 de maio Leitura da Bíblia: Êxodo 34-37

N.º 1: Êxodo 34:1-16

N.º 2: Quando os Dez Mandamentos terminaram, a restrição moral não foi removida (*rsp. 335 §§1-2*)

N.º 3: Abraão — Muitas bênçãos não devem tornar o servo de Deus orgulhoso (*it-1 p. 29 §§4-7*)

2 de jun. Leitura da Bíblia: Êxodo 38-40

N.º 1: Êxodo 40:20-38

N.º 2: O que significa o sábado para os cristãos (*rs p. 335*; atualização: *w11 15/7 p. 28 §§16-17*)

N.º 3: Abraão — As Escrituras Gregas confirmam o relato histórico de Abraão (*it-1 p. 29 §8–p. 31-§1*)

9 de jun. Leitura da Bíblia: Levítico 1-5

N.º 1: Levítico 4:16-31

N.º 2: Quem a Bíblia chama de “santos” (*rs p. 349 §§1-3*)

N.º 3: Absalão — Beleza física, orgulho e mentiras levaram à ruína (*it-1 p. 31 §§2-6*)

16 de jun. Leitura da Bíblia: Levítico 6-9

N.º 1: Levítico 8:18-30

N.º 2: Por que não oramos aos “santos” (*rs p. 350 §§1-3*)

N.º 3: Absalão — Rejeite qualquer ambição egoísta e hipocrisia (*it-1 p. 32 §1–p. 33 §7*)

23 de jun. Leitura da Bíblia: Levítico 10-13

N.º 1: Levítico 12:1–13:8

N.º 2: A verdade sobre venerar relíquias e imagens de “santos” (*rs p. 351 §1–p. 352 §1*)

N.º 3: Linguagem ultrajante — A linguagem ultrajante desagradou a Jeová (*it-2 pp. 706-707*)

30 de jun. Leitura da Bíblia: Levítico 14-16

Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático

7 de jul. Leitura da Bíblia: Levítico 17-20**N.º 1:** Levítico 19:19-32**N.º 2:** Os cristãos ungidos pelo espírito, ou “santos”, não estão livres do pecado (*rs p. 352 §2*)**N.º 3:** Abismo — O que a Bíblia diz sobre o abismo (*it-1 p. 23*)**14 de jul. Leitura da Bíblia: Levítico 21-24****N.º 1:** Levítico 23:1-14**N.º 2:** A ideia de uma salvação universal não é bíblica (*rs p. 338 §1*)**N.º 3:** Tempo aceitável — Use de maneira sábia o tempo da boa vontade de Deus (*it-3 pp. 685-686*)**21 de jul. Leitura da Bíblia: Levítico 25-27****N.º 1:** Levítico 26:1-17**N.º 2:** Será que por fim todos os humanos serão salvos? (*rs p. 339 §1*)**N.º 3:** Acidente, acaso — Como as Escrituras diferenciam algo acidental de algo intencional (*it-1 p. 43*)**28 de jul. Leitura da Bíblia: Números 1-3****N.º 1:** Números 3:21-38**N.º 2:** “Toda sorte de homens” serão salvos (*rs p. 339 §2*)**N.º 3:** Acusação — Como a lei hebraica e romana lidavam com acusações? (*it-1 p. 45 §§6-10*)**4 de ago. Leitura da Bíblia: Números 4-6****N.º 1:** Números 4:17-33**N.º 2:** Será que a Bíblia diz que algumas pessoas nunca serão salvas? (*rs p. 339 §3–p. 340 §1*)**N.º 3:** Acusação — A lei de Jeová está acima de leis humanas e ele julga aqueles que fazem falsas acusações (*it-1 p. 45 §11–p. 46 §1*)**11 de ago. Leitura da Bíblia: Números 7-9****N.º 1:** Números 9:9-23**N.º 2:** Uma vez salvo não quer dizer salvo para sempre (*rs p. 340 §§2-5*)**N.º 3:** Acã — Roubar a Deus traz terríveis consequências (*it-1 p. 34*)**18 de ago. Leitura da Bíblia: Números 10-13****N.º 1:** Números 10:1-16**N.º 2:** Por que a fé precisa de “obras” (*rs p. 340 §6–p. 341 §3*)**N.º 3:** Atos dos Apóstolos — O impressionante início e desenvolvimento da organização cristã (*it-1 p. 272–p. 273 §4*)**25 de ago. Leitura da Bíblia: Números 14-16****Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático****1.º de set. Leitura da Bíblia: Números 17-21****N.º 1:** Números 17:1-13

N.º 2: Como sabemos que o Diabo realmente existe (*rs p. 353 §2–p. 354 §2*)

N.º 3: Atos dos Apóstolos — A exatidão do livro de Atos (*it-1 p. 274 §§1-3*)

8 de set. Leitura da Bíblia: Números 22-25

N.º 1: Números 22:36–23:10

N.º 2: Satanás não é apenas o mal dentro das pessoas (*rs p. 354 §3–p. 355 §1*)

N.º 3: Adão — Em que sentido Adão foi feito à imagem de Deus? (*it-1 p. 46–p. 47 §6*)

15 de set. Leitura da Bíblia: Números 26-29

N.º 1: Números 27:15–28:10

N.º 2: Deus não criou o Diabo (*rs p. 355 §2*)

N.º 3: Adão — As terríveis consequências do pecado (*it-1 p. 47 §7–p. 48 §1*)

22 de set. Leitura da Bíblia: Números 30-32

N.º 1: Números 32:16-30

N.º 2: Por que Deus não destruiu imediatamente Satanás após ele ter-se rebelado (*rsp. 355 §3–p. 356 §1*)

N.º 3: Administração — Administrações humanas da época de Adão até o primeiro século (*it-1 p. 51 §4–p. 52 §1*)

29 de set. Leitura da Bíblia: Números 33-36

N.º 1: Números 33:24-49

N.º 2: Não subestime o poder do Diabo (*rs p. 356 §2–p. 357 §2*)

N.º 3: Administração — A “administração” que Deus pôs em operação desde 33 EC (*it-1 p. 52 §2*)

6 de out. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 1-3

N.º 1: Deuteronômio 2:16-30

N.º 2: O alívio da influência perversa de Satanás está próximo (*rs p. 357 §4–p. 358 §2*)

N.º 3: * A Bíblia ensina que é pecado ter relações sexuais? (*rs p. 359 §1–p. 360 §2*)

13 de out. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 4-6

N.º 1: Deuteronômio 4:29-43

N.º 2: Para se agradecer a Deus é necessário fazer mudanças (*rs p. 361 §3–p. 362 §1*)

N.º 3: * O que a Bíblia diz sobre homossexualismo (*rs p. 360 §4–p. 361 §2*)

20 de out. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 7-10

N.º 1: Deuteronômio 9:15-29

N.º 2: Por que alguém perfeito pode pecar (*rs p. 279 §2–p. 280 §2*)

N.º 3: Adonias — Não questione as decisões de Jeová (*it-1 p. 53, Adonias N.º 1*)

27 de out. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 11-13

Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático

3 de nov. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 14-18

N.º 1: Deuteronômio 15:16–16:8

N.º 2: Por que acreditamos que o pecado realmente existe (*rs* p. 280 §4–p. 281 §4)

N.º 3: Adoção — A adoção nas Escrituras Hebraicas (*it-1* p. 52 §§7-10)

10 de nov. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 19-22

N.º 1: Deuteronômio 22:20-30

N.º 2: O efeito do pecado em nossa relação com Deus (*rs* p. 282 §1–p. 283 §1)

N.º 3: Adoção — Jeová adota filhos espirituais por meio de Jesus Cristo (*it-1* p. 52 §11–p. 53 §2)

17 de nov. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 23-27

N.º 1: Deuteronômio 25:17–26:10

N.º 2: O que a Bíblia diz sobre a alma (*rs* p. 32 §2–p. 33 §3)

N.º 3: Adorno — O adorno segundo as Escrituras (*it-1* p. 56 §§1-4)

24 de nov. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 28-31

N.º 1: Deuteronômio 30:15–31:8

N.º 2: Os animais são almas (*rs* p. 33 §4–p. 34 §3)

N.º 3: Adorno — Conselhos cristãos sobre adorno pessoal (*it-1* p. 56 §§5-6)

1.º de dez. Leitura da Bíblia: Deuteronômio 32-34

N.º 1: Deuteronômio 32:22-35

N.º 2: Na morte, nem a alma nem o espírito continuam a viver (*rs* p. 34 §4–p. 36 §5)

N.º 3: * Adulterio — Cometer adultério é “pecar contra Deus” (*it-1* p. 58 §§1-6)

8 de dez. Leitura da Bíblia: Josué 1-5

N.º 1: Josué 1:1-18

N.º 2: O que é o espírito santo (*rs* p. 143 §§1-3)

N.º 3: * Adulterio — Como alguém poderia se tornar culpado de adultério espiritual? (*it-1* p. 58 §7)

15 de dez. Leitura da Bíblia: Josué 6-8

N.º 1: Josué 8:18-29

N.º 2: O que evidencia que a pessoa tem o espírito santo (*rs* p. 143 §5–p. 144 §3)

N.º 3: Adversário — O mais perverso de todos os adversários é Satanás, o Diabo (*it-1* p. 59)

22 de dez. Leitura da Bíblia: Josué 9-11

N.º 1: Josué 9:16-27

N.º 2: Não existe uma parte espiritual que sobrevive à morte (*rs* p. 145 §4–p. 146 §1)

N.º 3: Afeição — Continue a ter afeição por Jeová e por aqueles que o amam (*it-1* p. 59 §6–p. 60 §6)

29 de dez. Leitura da Bíblia: Josué 12-15

Recapitulação da Escola do Ministério Teocrático

ANEXO B: Escolas mantidas pelas Testemunhas de Jeová em seu âmbito religioso

ESCOLAS TEOCRÁTICAS

Uma prova do amor de Jeová

JEOVÁ é nosso “Grandioso Instrutor”. (Isa. 30:20) O amor o motiva a ensinar e treinar outros. Por exemplo, movido por profundo amor, Jeová mostra a Jesus “todas as coisas que ele mesmo faz”. (João 5:20) O amor por nós, suas Testemunhas, move Jeová a nos dar “a língua dos instruídos”, ao fazermos o máximo para honrá-lo e ajudar outros. — Isa. 50:4.

Imitando o amor de Jeová, a Comissão de Ensino do Corpo Governante usa dez escolas teocrá-

ticas para ensinar os que *desejam* e *podem* se matricular. Você vê nessas escolas uma prova do amor de Jeová?

Acompanhe a seguir uma breve descrição das atuais escolas teocráticas e comentários de alguns que já as cursaram. Daí pergunte-se: ‘Como posso me beneficiar dessa educação divina?’

BREVE DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS TEOCRÁTICAS

Escola do Ministério Teocrático



Objetivo: Treinar os publicadores para serem bons pregadores e instrutores das boas novas.

Duração: Contínua.

Local: Salão do Reino.

Requisitos: Associar-se regularmente com a congregação, concordar com os ensinamentos da Bíblia e harmonizar a vida com os princípios cristãos.

Matrícula: Os estudantes são matriculados pelo superintendente da Escola do Ministério Teocrático.

Sharon, paralisada por esclerose lateral amiotrófica, diz: “A Escola do Ministério Teocrático me ensinou a fazer pesquisas e a apresentar informações de maneira

lógica. Aprendi também a pensar nas necessidades espirituais dos outros — não só nas minhas.”

Amie, superintendente viajante veterano, comenta: “Eu gaguejava quando era criança e achava difícil olhar os outros nos olhos. Essa escola me ajudou a ganhar confiança e autoestima. Por meio desse treinamento, Jeová me ajudou a aprender técnicas de respiração e concentração. Sou muito grato pela capacidade de louvar a Deus na congregação e no ministério.”

Escola de Iniciantes em Betel

Objetivo: Ajudar os recém-chegados em Betel a ser bem-sucedidos no seu serviço.

Duração: 45 minutos por semana durante 16 semanas.

Local: Betel.

Requisitos: Ser membro efetivo da família de Betel ou voluntário temporário aprovado para servir em Betel por um ano ou mais.

Matrícula: Novos membros da família de Betel são matriculados automaticamente.

Demetrius, que fez esse curso nos anos 80, diz: “Esse treinamento melhorou meus hábitos de estudo e ajudou a me preparar para uma longa carreira em Betel. Os instrutores, o currículo e os conselhos práticos me convenceram do amo-

roso interesse de Jeová e de seu desejo de me ajudar a ser bem-sucedido no meu serviço em Betel.”

Kaitlyn comenta: “Fui ajudada a me concentrar no que é mais importante — ser uma pessoa de boa espiritualidade. A Escola de Iniciantes aumentou meu apreço por Jeová, sua casa e sua organização.”

Escola do Ministério do Reino

Objetivo: Treinar superintendentes viajantes, anciãos e ocasionalmente servos ministeriais para que possam cuidar bem de suas responsabilidades organizacionais e de supervisão. (Atos 20:28) O curso abrange situações atuais, tendências e necessidades imediatas das congregações. Essa escola é realizada com intervalo de alguns anos, segundo o que o Corpo Governante decidir.

Duração: Em anos recentes, esse curso tem sido realizado em dois dias ou dois dias e meio para superintendentes viajantes, um dia e meio para anciãos e um dia para servos ministeriais.

Local: Geralmente num Salão do Reino ou Salão de Assembleias.

Requisitos: Ser superintendente viajante, ancião ou servo ministerial.

Matrícula: Anciãos e servos ministeriais são convidados pelo superintendente de circuito. O Escritório convida superintendentes viajantes.

“O curso, embora seja compacto e conciso, renova o ânimo dos anciãos e os ajuda a manter a alegria e ‘a proceder como homens’ no serviço de Jeová. Anciãos, tanto novos como veteranos, aprendem a pastorear de forma eficaz e a estar bem unidos na ‘mesma maneira de pensar!’” — Quinn (abaixo).

“Esse treinamento estabeleceu o perfeito equilíbrio entre edificar nosso apreço espiritual, nos alertar de perigos e nos dar sugestões sobre como cuidar bem do rebanho. Que bondosa ajuda de Jeová!” — Michael.



Escola do Serviço de Pioneiro

Objetivo: Ajudar os pioneiros a 'efetuar plenamente o seu ministério'. — 2 Tim. 4:5.

Duração: Duas semanas.

Local: Indicado pelo Escritório; geralmente num Salão do Reino.

Requisito: Ser pioneiro regular por no mínimo um ano.*

Matrícula: Pioneiros que se qualificam são matriculados automaticamente e notificados pelo superintendente de circuito.

* Se não der para compor uma turma completa de pioneiros que ainda não cursaram, alguns pioneiros que cursaram há mais de cinco anos poderão ser convidados a cursar de novo.

"Esse curso me ajudou a enfrentar desafios no ministério e na minha vida", diz Lily (à direita).

"O meu modo de estudar, ensinar e usar a Bíblia melhorou muito. Estou mais bem preparada para ajudar outros, apoiar os anciãos e contribuir para o crescimento da congregação."

Brenda, que já cursou duas vezes, diz: *"Ele me ajudou a ficar 100% absorta em assuntos espirituais, a fortalecer minha consciência e a me concentrar em ajudar outros. Obviamente, Jeová é generoso!"*



Escola para Anciãos de Congregação

Objetivo: Ajudar os anciãos a cuidar de seus deveres na congregação e a aprofundar sua espiritualidade.

Duração: Cinco dias.

Local: Indicado pelo Escritório; geralmente num Salão do Reino ou Salão de Assembleias.

Requisito: Ser ancião designado.

Matrícula: O Escritório convida anciãos.

Veja comentários de alguns da 92.ª turma nos Estados Unidos:

"Aprendi muito do curso, que ajudou a examinar a mim mesmo e a ver como cuidar das ovelhas de Jeová."

"Estou bem preparado para encorajar a todos por destacar os pontos principais nas Escrituras."

"Esse treinamento vai me servir pelo resto da vida."

Escola para Superintendentes Viajantes e Suas Esposas

Objetivo: Ajudar os superintendentes de circuito e de distrito a serem mais eficazes em servir as congregações ao 'trabalharem arduamente no falar e no ensinar'. — 1 Tim. 5:17; 1 Ped. 5:2, 3.

Duração: Dois meses.

Local: Indicado pelo Escritório.

Requisito: O irmão deve ser superintendente de circuito ou de distrito.

Matrícula: O Escritório convida superintendentes viajantes e suas esposas.

"O nosso apreço pela liderança de Jesus na organização aumentou. Vimos a necessidade de encorajar os irmãos a quem servimos e de fortalecer a união de cada congregação. O curso destacou que, embora o superintendente viajan-

te vez por outra tenha de dar conselhos ou até mesmo alguma repreensão, seu objetivo principal é ajudar os irmãos a verem que Jeová os ama." — Joel, 1.ª turma, 1999.

Escola Bíblica de Gileade da Torre de Vigia

Objetivo: Treinar estudantes para servir como missionários em campo em áreas densamente povoadas, superintendentes viajantes ou betelitas. O alvo é fortalecer e estabilizar a organização das atividades no ministério de campo e nas sedes.

Duração: Cinco meses.

Local: Centro Educacional da Torre de Vigia, em Patterson, Nova York, EUA.

Requisitos: Casais que servem em alguma modalidade de serviço especial de tempo integral — isto é, missionários em campo que não cursaram essa escola, pioneiros especiais, superintendentes viajantes ou betelitas. Devem estar nesse serviço juntos há pelo menos três anos seguidos. Devem saber falar, ler e escrever em inglês fluentemente.

Matrícula: A Comissão de Filial pode convidar casais a se inscreverem.

Lada e Monique, dos Estados Unidos, servem agora na África. “A Escola de Gileade nos preparou para ir a qualquer lugar no mundo, arrastar as mangas e trabalhar com os nossos queridos irmãos”, diz Lada.

Monique acrescenta: “À medida que aplico o que aprendi da Palavra de Deus, sinto muita alegria na minha designação. Vejo nessa alegria mais uma prova do amor de Jeová.”

Escola para Membros de Comissão de Filial e Suas Esposas

Objetivo: Ajudar os que servem em Comissões de Filial a supervisionar liras de Betel, dar atenção a atividades que afetam as congregações e supervisionar circuitos e distritos. Aprendem também algo sobre tradução, impressão e expedição de publicações.

Duração: Dois meses.

Local: Centro Educacional da Torre de Vigia, em Patterson, Nova York, EUA.

Requisitos: O irmão deve ser membro de Comissão do País ou de Comissão de Filial, ou estar para ser designado como tal.

Matrícula: O Corpo Governante convida irmãos e suas esposas.

Lowell e Cara, da 25.ª turma, servem na Nigéria. “Fui lembrado de que, não importa quão ocupado eu esteja ou que trabalho me tenha sido designado, o segredo para agradar a Jeová é a boa espí-

ritualidade”, diz Lowell. “O curso enfatizou também que o nosso modo de tratar outros deve refletir o amor de Jeová pelos seus servos.”

“Um comentário sobre o qual tenho meditado é o seguinte”, acrescenta Cara. “Se eu não consigo apresentar um assunto de maneira simples, tenho de estudá-lo antes de tentar ensinar outros.”

BENEFICIE-SE DO ENSINO TEOCRÁTICO

Como “Deus de amor”, Jeová provê ensino que dá mais sentido à nossa vida, nos prepara para vencer desafios e nos ajuda a ter muita alegria no nosso ministério. (2 Cor. 13:11) Assim como os discípulos do primeiro século, estamos bem preparados para ajudar outros, ‘ensinando-os a observar todas as coisas’ que nos foram ordenadas. — Mat. 28:20.

Embora talvez não possamos cursar todas essas escolas, podemos nos beneficiar de uma ou mais delas. E podemos aplicar as instruções baseadas

na Bíblia assim dispostos. Podemos também aumentar nossa eficiência no ministério por trabalhar com servos de Jeová que já receberam um bom treinamento.

Pergunte-se: “Minhas circunstâncias me permitem tentar cursar uma dessas escolas?”

Os adoradores de Jeová consideram um privilégio ser ensinados nessas valiosas escolas. Esperamos que isso aproxime você mais de Deus e o prepare para cumprir suas responsabilidades para com ele, em especial a missão urgente de pregar as boas novas.

ANEXO C: Folha de Designação da Escola Ministério Teocrático com a descrição dos pontos de avaliação

		CARACTERÍSTICAS DE ORATÓRIA		EXERCÍCIOS	DATA DA DESIGNAÇÃO	DATA DE CONCLUSÃO
LEITURA	DEMONSTRAÇÃO	DISCURSO	1	Leitura exata	<input type="checkbox"/>	
			2	Articulação clara	<input type="checkbox"/>	
			3	Pronúncia correta	<input type="checkbox"/>	
			4	Fluência	<input type="checkbox"/>	
			5	Uso correto de pausas	<input type="checkbox"/>	
			6	Ênfase segundo o sentido	<input type="checkbox"/>	
			7	Ênfase nas ideias principais	<input type="checkbox"/>	
			8	Volume apropriado	<input type="checkbox"/>	
			9	Modulação	<input type="checkbox"/>	
			10	Entusiasmo	<input type="checkbox"/>	
			11	Cordialidade e sentimento	<input type="checkbox"/>	
			12	Gestos e expressões faciais	<input type="checkbox"/>	
			13	Contato visual	<input type="checkbox"/>	
			14	Naturalidade	<input type="checkbox"/>	
			15	Boa aparência	<input type="checkbox"/>	
			16	Equilíbrio	<input type="checkbox"/>	
			17	Uso do microfone	<input type="checkbox"/>	
			18	Uso da Bíblia ao responder a perguntas	<input type="checkbox"/>	

CARACTERÍSTICAS DE ORATÓRIA		(Número do estudo)	DATA DA DESIGNAÇÃO	EXERCÍCIOS ✓	DATA DE CONCLUSÃO
DEMONSTRAÇÃO	DISCURSO	19	Incentivo ao uso da Bíblia	<input type="checkbox"/>	
		20	Introdução eficaz de textos bíblicos	<input type="checkbox"/>	
		21	Leitura de textos com ênfase adequada	<input type="checkbox"/>	
		22	Aplicação correta dos textos	<input type="checkbox"/>	
		23	Esclarecer o valor prático da matéria	<input type="checkbox"/>	
		24	Escolha de palavras	<input type="checkbox"/>	
		25	Uso de esboço	<input type="checkbox"/>	
		26	Apresentação lógica da matéria	<input type="checkbox"/>	
		27	Proferimento espontâneo	<input type="checkbox"/>	
		28	Estilo conversante	<input type="checkbox"/>	
		29	Qualidade da voz	<input type="checkbox"/>	
		30	Mostrar interesse nos outros	<input type="checkbox"/>	
		31	Respeito pelos outros	<input type="checkbox"/>	
		32	Falar com convicção	<input type="checkbox"/>	
		33	Falar com tato, mas de modo firme	<input type="checkbox"/>	
		34	Ser edificante e positivo	<input type="checkbox"/>	
		35	Repetição para dar ênfase	<input type="checkbox"/>	
		36	Desenvolvimento do tema	<input type="checkbox"/>	

CARACTERÍSTICAS DE ORATÓRIA		(Número do estudo)	DATA DA	✓ EXERCÍCIOS	DATA DE
			DESIGNAÇÃO		CONCLUSÃO
DEMONSTRAÇÃO	DISCURSO	37	Destacar os pontos principais		<input type="checkbox"/>
		38	Introdução que desperta interesse		<input type="checkbox"/>
		39	Conclusão eficaz		<input type="checkbox"/>
		40	Exatidão das declarações		<input type="checkbox"/>
		41	Clareza		<input type="checkbox"/>
		42	Apresentação instrutiva		<input type="checkbox"/>
		43	Usar a matéria designada		<input type="checkbox"/>
		44	Uso eficaz de perguntas		<input type="checkbox"/>
		45	Ilustrações instrutivas		<input type="checkbox"/>
		46	Ilustrações baseadas em situações conhecidas		<input type="checkbox"/>
		47	Uso eficaz de recursos visuais		<input type="checkbox"/>
		48	Argumentação que estimula o raciocínio		<input type="checkbox"/>
		49	Argumentos convincentes		<input type="checkbox"/>
		50	Tocar o coração		<input type="checkbox"/>
		51	Controle e boa distribuição do tempo		<input type="checkbox"/>
		52	Exortação eficaz		<input type="checkbox"/>
		53	Encorajar e fortalecer os ouvintes		<input type="checkbox"/>