

Stephanie Caroline Alves Vasconcelos

**INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS:
ENCONTROS DE LEITURA DO ROMANCE GRÁFICO
"MONKEY FOOD"**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profª. Dra. Audrei Gesser

**FLORIANÓPOLIS
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vasconcelos, Stephanie Caroline Alves
Inglês com língua adicional para surdos :
encontros de leitura do romance gráfico "Monkey
Food" / Stephanie Caroline Alves Vasconcelos ;
orientadora, Audrei Gesser, 2018.
170 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada; Leitura
em inglês; Comunidade Surda. I. Gesser, Audrei. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Stephanie Caroline Alves Vasconcelos

**INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS:
ENCONTROS DE LEITURA DO ROMANCE GRÁFICO
"MONKEY FOOD"**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Linguística” e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 20 de junho de 2018.

Prof. Dr Marco Antonio Rocha Martins
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Audrei Gesser
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Nelson Viana (por videoconferência)
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

À comunidade surda por me acolher, me ensinar e me instigar a aprender e a lutar. Em especial, aos colegas pós-graduandos participantes deste estudo, muito obrigada!

Ao PPGL/UFSC, pela oportunidade de aprender a pesquisar.

À minha orientadora Profa. Dra. Andrei Gesser, pela paciência, por depositar sua confiança em meu trabalho, me incentivar e estar sempre à disposição, aberta ao diálogo.

Aos professores Nelson, Rodrigo e Tarcísio por aceitarem ler minha pesquisa, pela disponibilidade e pelas suas falas.

Aos professores da UFSC por ajudarem na concretização desse trabalho escrito com sugestões bibliográficas, me guiando nesse mundo acadêmico com conversas pacienciosas e esclarecedoras, sobretudo aos professores Aline de Sousa, Janine, Rachel e ao queridíssimo Marcos Luchi.

Aos professores da UFSCar, especialmente meus orientadores do passado, que me ensinaram a amar essa área e fazerem o inglês, a leitura e a educação serem parte de quem eu sou. E aos meus queridos alunos, de ontem e de hoje, que são também grandes professores.

Aos amigos que fiz nessa caminhada, que dividiram as angústias que esse processo pode ocasionar, em especial, meus queridos Rodrigo, Diná, Gabriela, Alcione, Ana Carolina, Laís, Ramon, Arthur, Harrison, Patrícia, Thuanny, Jefferson, Danielle, Daiana. Obrigada por me socorrerem, acalmarem, me encherem de sorrisos nas horas mais duras.

Aos meus amigos de longa data que sempre me apoiaram e foram compreensivos com os sacrifícios que minhas escolhas exigiram. Aos meus amigos FLTAs e colegas do Letras Libras, por me ensinarem tanto.

À minha família, principalmente meus pais Dulce e Jorge, por me apoiarem a seguir o caminho que eu escolhi, por sempre cuidarem de mim respeitando minha liberdade. E ao meu namorado Guilherme, pela paciência, amor e insistência, por acreditar em mim todas as vezes em que eu mesma duvidei.

Às minhas chefes, colegas de trabalho TILS e professores do IFSC – Palhoça Bilingue pela paciência, pelo carinho, preocupação, conversas, caronas e as cantorias.

À Deus, por ser meu refúgio, me confortar e colocar pessoas boas e desafiadoras no meu caminho.

“Os dilemas do passado se perpetuam ainda nos dias de hoje. Como é aceitar alguém que viveu dentro de uma classe social diferente, como é encontrar com alguém que tem o pensamento diferente do seu”

Leitor Sinaldo Silveira sobre Homens em Guerra – 2018

“Embora eu esteja num lugar assim, que me ofereça total privação, eu estou enxergando possibilidades, eu estou tendo contato com coisas novas, eu estou tendo, assim, uma relação diferente daquelas que as pessoas acabam colocando... como parte de preconceito, de marginalização”

Leitor Fernando César de Souza – 2018

“A leitura pode emancipar a pessoa. Ela traz informações, traz uma reflexão, ela traz o se colocar no lugar do personagem, no lugar do outro”

Profa. Elisande de Lourdes Quintino – 2018

Trechos transcritos retirados do minidocumentário Resenha Livre sobre o projeto Leitura Liberta que incentiva detentos a ler.

RESUMO

Em 2018, comemoramos os dezesseis anos da Lei de Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002). Embora haja muito trabalho a ser feito e muitos lugares a serem ocupados por lideranças surdas, atualmente – como resultado de muita luta e trabalho da comunidade surda, incluindo a comunidade acadêmica surda (surdos e ouvintes pesquisando e produzindo pesquisas visando melhorias para a população surda) – o Brasil já apresenta uma realidade diferente que conta com um grupo de surdos pesquisadores, pós-graduandos e pós-graduados. Da minha convivência com surdos pós-graduandos entendemos a necessidade de pensar a atividade da leitura em inglês baseada nas práticas utilizadas por esse público. Pensando nesses novos grupos de pessoas que se identificam como surdos, existem por meio da Libras e são difusores de conhecimento como educadores e pesquisadores, esta pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) busca entender: o que podemos aprender com eles, o que pode ser sugerido como melhoria e proposto para novas pesquisas. Tendo como base a sua história, os aspectos sociais, escolares e culturais que impactam esses grupos até hoje, procuramos observar na leitura individual e coletiva como o repertório de língua e os letramentos favoreceram a leitura em LI. Ademais, buscamos entender quais as dificuldades encontradas na leitura, quais as ações dos leitores nesses momentos. Como a interação entre pares (VYGOTSKY, 1991) em Libras e o gênero (BAKHTIN, 1997) Romance Gráfico (EISNER, 1985) contribuíram, segundo os participantes, a leitura de língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Seguindo os preceitos da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressora (PENNYCOOK, 2006) como base para transitar entre as teorias, tendo a pesquisa qualitativa e abordagem sócio-histórica como direcionamento, organizamos uma pesquisa-ação reunindo aprendizes de língua inglesa para leitura individual e coletiva vinculada ao contexto informal buscando entender as formas de aprender e ensinar leitura em inglês para surdos, do informal para o formal. Concluimos, pela análise de conteúdo das categorias criadas com base nos dados, que os participantes apresentaram um repertório linguístico e práticas de letramento bastante variados nos encontros, o que enriqueceu a interação em grupo. Além disso, nos momentos de leitura os desafios expostos

foram entendidos com relação às poucas práticas de leitura informal e de textos não escolares como o proposto por nós, com base nos relatos coletados. Assim, leitores encontraram barreiras ao relacionar o contexto, as marcas informalidade e vocalidade. Os leitores demonstraram mobilizar recursos diferentes uns dos outros como uso de tradutor, dicionário monolíngue, busca de imagens na internet, leitura de imagens do livro, comparação com línguas distintas e anotação em línguas distintas também. O gênero e o contexto diverso proporcionaram uma experiência totalmente nova aos leitores, introduzindo novas práticas de letramento, bem como momentos reflexivos sobre a própria aprendizagem. Além disso, evidenciou o papel do aprendiz na própria aprendizagem em contexto não-escolar e do surdo nas discussões sobre o ensino-aprendizagem a seu respeito.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Leitura em inglês; Comunidade Surda.

ABSTRACT

In 2018, we celebrated the 16th anniversary of Brazil's Law 10.436, more commonly known as the "Libras Law". Although much remains to be done, as a result of much struggle and effort by the deaf community, including a successful academic community (deaf and hearing people researching and conducting research to improve the population situation), Brazil has an evolving reality that relies on a growing group of deaf leaders, graduate students and PhD researchers. From my experience studying with deaf graduate students came to light the necessary discussion about reading in English based on their social practices of literacies. Having these new groups of people in mind - who themselves identify as deaf through their language and are disseminators of knowledge as educators and researchers - this action research (THIOLENT, 2011) seeks to understand what can we learn from these deaf leaders, and to uncover suggestions and proposals from them for educational improvement. Based on the social, scholarly and cultural factors that have historically (and currently) impacted these groups, we observe the effects of individual and collective reading and how language repertoire and multiple literacies contribute to English reading. In addition, we seek to understand the difficulties readers encounter, as well as their actions in their moments of difficulty. Based on an undisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and also a transgressive one (PENNYCOOK, 2006) helping our theoretical discussing, having the qualitative research and socio-historical approach as a guide, we organized an action research (THIOLENT, 2011) bringing together English learners and the reading activity linked to the informal context in the reversed roles trying to understand the ways of learning and teaching reading in English for the deaf. And lastly, we examine how the interaction between peers (VYGOTSKY, 1991) using Libras and reading the graphic novel genre (EISNER, 1985; BAKHTIN, 1997) affects reading of an additional language (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). By analyzing the content of the created categories, we conclude that the participants enriched the group interactions by presenting varied linguistic repertoires and literacy practices during the meetings. In the moments of reading, the participants experienced challenges during the few practices of reading non-school texts; thus, there were barriers for the participants with relation to context, informality, and vocal

discursivity. Readers demonstrated the ability to mobilize different resources, such as translators, monolingual dictionaries, image searches on the internet, images from the books themselves, comparisons with distinct languages, and annotations in different languages. The diverse context and use of graphic novels provided an entirely new experience for readers, and introduced new literacy practices. In addition, it highlighted the learner's role in learning in a non-school context and evoked the role of the deaf in teaching and learning discussions related to them.

Keywords: Applied Linguistics; Reading in English; Deaf Community.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SINAL "VER"	66
FIGURA 2 - ELEMENTOS DA TEORIA REVISITADOS.	81
FIGURA 3 – FOTO EDITADA DA SALA DA COLETA.....	89
FIGURA 4 – ALL MY FRIENDS ARE DEAD.	93
FIGURA 5 – PORTRAITS OF ISRAELIS AND PALESTINIANS.	94
FIGURA 6 – ADULTHOOD IS A MYTH.....	95
FIGURA 7 – MONKEY FOOD, THE COMPLETE COLLECTION.....	95
FIGURA 8 – MARBLES.....	96
FIGURA 9 – PERSEPOLIS 1.....	96
FIGURA 10 – MAUS.....	97
FIGURA 11 – CRIME AND PUNISHMENT.....	97
FIGURA 12 – ELAN PARA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	102
FIGURA 13 – MODELO DE EAF CRIADO PARA ENTREVISTAS.....	102
FIGURA 14 – ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA.....	116
FIGURA 15 – MARCAS DE VOCALIDADE	119
FIGURA 16 – LEITURA DE IMAGENS.....	127
FIGURA 17 - THE BEST BATHROOM EVER.	129
FIGURA 18 - POTTY PARTY.....	136
FIGURA 19 - MONKEY FOOD	142
FIGURA 20 - CONTRACAPA.....	143
FIGURA 21 - SUBÚRBIO	147

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PESQUISAS SOBRE LETRAMENTOS DE SURDOS EM LES ...	52
QUADRO 2 - FATORES INFLUENTES NA LEITURA	61
QUADRO 3 - ESCRITAS DE SINAIS.....	66
QUADRO 4 - LEITORES PARTICIPANTES.....	90
QUADRO 5 - LEITORES PARTICIPANTES TAMBÉM	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ASL – AMERICAN SIGN LANGUAGE

ECL – ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

FINSL – LÍNGUA FINLANDESA DE SINAIS

IE – INTÉRPRETE EDUCACIONAL

INES – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE
SURDOS

LM – LÍNGUA MATERNA

L2 – SEGUNDA LÍNGUA

LA – LÍNGUA ADICIONAL

LE – LÍNGUA ESPANHOLA

LI – LÍNGUA INGLESA

LP – LÍNGUA PORTUGUESA

LES – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

LSQ – LÍNGUA DE SINAIS QUEBEQUIANA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PPGL – PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SI – SINAIS INTERNACIONAIS

SW – SIGNWRITING

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
1.1 NOSSA PROPOSTA.....	28
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS.....	31
1.3 JUSTIFICATIVA.....	32
1.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	33
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ...	36
2.1 HISTÓRICO DO POVO SURDO.....	38
2.2 MULTI EM LETRAMENTOS.....	61
2.3 LÍNGUA ADICIONAL.....	73
2.4 PRÁTICAS DE LEITURA E VYGOTSKY.....	75
2.5 GÊNEROS E O ROMANCE GRÁFICO.....	79
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	85
3.1 CONTEXTO.....	87
3.2 PARTICIPANTES.....	89
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	92
3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	100
4. ANÁLISE DE DADOS.....	106
4.1 PERFIL DOS LEITORES.....	106
4.2 ENTREVISTAS PRELIMINARES E POSTERIORES.....	110
4.3 ENCONTROS DE LEITURA.....	137
5. CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
APÊNDICES E ANEXOS.....	166

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO¹

(Registros)	Registro na geração de dados podendo ser em forma de notas de campo, diário retrospectivo, discussão nos encontros ou entrevista individual.
p/a/l/a/v/r/a	Datilogia – indica a soletração manual das palavras.
Excerto 1 	Os registros dos encontros e entrevistas serão apresentados dentro de uma moldura recortados em excerto.
{Português}	Textos produzidas pelos participantes e pesquisadora por escrito em LP.
{Libras}	Textos produzidos oralmente de modo presencial ou virtual por mensagem de vídeo pelos participantes e pesquisadora em Libras.
((itálico))	Interpretação da ação, feita pela pesquisadora.

¹ Inspirado em Gesser (2006).

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento é constituído das representações significativas da realidade, criadas intelectualmente pelo homem (KÖCHE, 2011). É nesse sentido que este trabalho se formula. Apresento as representações significativas decorrentes das construções empírica e científica que geraram questões para novos conhecimentos e formulações propostas nas investigações do estudo em questão. Deste preâmbulo, decorre um pouco de minha trajetória.

Em meados de 2009, durante minha graduação em Letras – português e inglês, tive a oportunidade de estudar Língua Brasileira de Sinais - Libras² por seis meses, como é exigido a todos os cursos de licenciatura nos currículos brasileiros de acordo com o Decreto 5.626/05. Embora fosse tempo muito curto para me apropriar da língua proficientemente, a experiência foi decisiva no caminho que meus interesses investigativos e escolhas profissionais tomariam dali por diante.

Nessas aulas de Libras, compreendi que desconsiderava o fato do Brasil ser um país plurilíngue (PREUSS; ÁLVARES, 2014) e desconhecia o mundo surdo³, pois minhas crenças partiam do princípio do que é considerado “normal” (GESSER, 2009) e tudo que estivesse em desacordo com esse modelo era entendido como anormal, deficiente, ruim. A seguir, nas palavras da pesquisadora surda, podemos observar essa construção valorativa enraizada socialmente: “a sociedade ainda vê os surdos como ‘deficientes’, ‘anormais’, ‘doentes’(...)”, (STROBEL, 2008, p. 121).

No entanto, os excelentes professores surdos que tive nessa época contribuíram para a desconstrução desses meus

² A Libras – língua de sinais majoritária no território nacional é uma das línguas em foco nesta pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que não é a única língua de sinais nacional, embora seja a única legalmente reconhecida.

³ A pesquisa tratou de grupos de surdos com seguinte perfil: pessoas pertencentes à comunidade surda, que se identificam como surdos, compartilham culturas surdas e são falantes de Libras (PERLIN & STROBEL, 2008). Portanto, outros grupos e visões, como os deficientes auditivos e a visão médica da surdez, não foram considerados neste trabalho.

preconceitos, atribuídos aos diferentes de mim e sem questionamento prévio de minha parte. Comecei a entender que os surdos têm identidades, línguas, culturas, assim como nós ouvintes⁴, e são grupos que querem ser reconhecidos na sua diferença e não na sua suposta “deficiência”, conforme descreve Strobel (2008): “os líderes surdos e membros do povo surdo estão querendo reconhecimento e fortalecimento de suas identidades surdas” (p. 121). Em decorrência dessa experiência, que ampliou meus horizontes para uma realidade múltipla, diversa, e da minha formação como professora de línguas, tive despertada a curiosidade a respeito da aprendizagem de outras línguas por indivíduos surdos.

A curiosidade me levou, anos depois, a participar do grupo de pesquisa bilíngue da mesma universidade onde me graduei e, por meio desse contato, tempos depois, iniciamos aulas de língua inglesa (doravante LI) para dois alunos surdos do nono ano, aos quinze anos de idade, de uma escola pública participante do projeto piloto de inclusão. O projeto teve apoio da universidade, por outro lado, a escola, localizada num bairro desprivilegiado da cidade, careceu de preparação (formação e recursos) do corpo docente, dos demais funcionários e da estrutura da escola para acolher esses alunos surdos e os demais (cadeirantes, com paralisia cerebral, etc). Durante as aulas de LI em sala inclusiva, numerosa em alunos ouvintes e dois surdos, reconhecemos que as atividades realizadas pelos surdos se restringiam a copiar as perguntas e respostas do quadro, e nas discussões os surdos não participavam. Nosso grupo de pesquisa, tendo como orientação a abordagem bilíngue (FERREIRA-BRITO, 1995), entendia que os objetivos das aulas de língua vocal auditiva (línguas produzidas pelo aparelho fonador e percebidas pela audição) para surdos deveriam estar centrados no seu letramento.

Assim, visto que os objetivos são diferentes, logo a abordagem metodológica das aulas de inglês para surdos e ouvintes são distintos – pois, se por um lado, o foco da aula para surdos objetiva o ensino-aprendizagem da leitura e escrita pensando nas práticas sociais desse alunado (adquiridas ou que possa vir a ter), por outro, a metodologia trabalhada com ouvintes, além da escrita,

⁴ No decorrer do texto, fizemos referência a surdos e ouvintes não como indivíduos, mas como modelos identitários e matrizes culturais, construídos sócio-historicamente.

também preza pela prática da conversação em inglês falado e ouvido (*speaking e listening*). De modo que, mesmo no ensino de leitura e escrita em LI para ouvintes vincula-se a produção escrita e a leitura à produção oral e à percepção auditiva. Assim, mesmo as atividades de leitura e escrita para ouvintes estão relacionadas aos usos orais da língua, trazendo inferências da prática oral e exemplificações que são baseadas na cultura ouvinte (músicas, foco fônico nas palavras com IPA⁵, leitura de diálogos em voz alta em duplas, leituras vinculadas à pronúncia e à escuta dos textos e assim por diante).

Tendo essa reflexão metodológica em mente, bem como as condições possíveis encontradas no contexto de sala de aula inclusiva, optamos por oferecer as aulas de inglês do nono ano numa sala separada dos ouvintes. O objetivo das aulas era promover os multiletramentos (ROJO, 2012) em LI tendo a Libras como língua de instrução, ou seja, proporcionar acesso para além da decodificação das palavras, relacionando aos usos sociais da escrita, bem com a multiplicidade de culturas e linguagens (semioses) presentes nas produções escritas.

À título de esclarecimento, mesmo as línguas de sinais (não só a Libras, mas a ASL, por exemplo, para surdos estadunidenses) sendo consideradas na literatura como línguas maternas dos surdos, conhecidas também como L1⁶, nos utilizamos neste trabalho da sigla LM, visto que pode não ser a primeira a que o surdo venha a ter contato, mesmo contemplando as características de uma L1 para os surdos (QUADROS & KARNOPP, 2007). Além disso, as autoras anteriormente citadas, acrescentam que são línguas podem ser adquiridas naturalmente desde a infância, sendo as demais línguas consideradas segundas, estrangeiras ou adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Retomando o caso dos alunos da escola inclusiva, eles haviam aprendido Libras há pouco mais de um ano, pois não tiveram contato com a língua anteriormente, dessarte tanto o vocabulário deles quanto o meu eram limitados na língua de instrução. A sala, então, seria ambiente para maior contato de todos com ambas as línguas (LM e LI). Grosso modo, na explanação dos

⁵ IPA – *International Phonetic Alphabet*- sistema de notação fonético que demonstra a pronúncia dos sons.

⁶ “É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 8).

conteúdos, meu recurso principal era o uso de imagens, vídeos e todo material visual possível (globo terrestre, ilustrações, imagens de satélite), seguindo os princípios da citação: “Logo, se a pessoa surda se comunica com uma língua que é visual, a sua educação deve também ser visual” (NOGUEIRA, 2015, p. 14). Tendo esse preceito em mente, não me atentei ao fato que, embora o surdo faça uso da comunicação visual, não significa que esse seja visualmente letrado (VIEIRA, 2009).

Assim, o que me parecia óbvio, *verbi gratia*, nas leituras de imagem, na verdade era produto do meu conhecimento de mundo, adquirido nas minhas vivências ouvintes como aluna e também como professora de ouvintes (em que esses recursos visuais eram bastante produtivos). Porém, na ocasião das aulas de LI com os surdos, compreendi que esse mesmo conhecimento empírico não tinha sido adquirido e/ou vivenciado de modo semelhante por eles, por limitações nas interações sociais ocasionadas pelo uso restrito das línguas (Libras e LP).

A título de ilustração sobre o letramento visual, na primeira aula me utilizei da imagem da cruz para fazer referência a países cristãos. A referência não foi compreendida como planejado, pois na igreja onde eles frequentavam não se usava a imagem da cruz. Bem como, o conceito de cristão não estava aparentemente formulado nem em Libras, nem em LP. A partir daí, iniciamos uma discussão sobre religião que não era a princípio o mote da aula (que era mostrar que diferentes países falam diferentes línguas, tem diferentes culturas e religiões, e, em seguida, apresentar os países que tem a LI como língua oficial). Com essa e outras discussões, fomos percebendo grandes lacunas de informação (abstratas e concretas), pois mesmo frequentando uma igreja evangélica há quinze anos, sem a presença da Libras, eles não entendiam a relação entre Jesus e a cruz. Possivelmente, eles já tinham visto alguma imagem de cruz até aquele momento, mas não garantiu a leitura de imagem esperada por mim.

Na sala, também estava presente o intérprete educacional que já acompanhava os alunos desde que começaram a aprender Libras, mas meu intuito era que a nossa interação fosse cada vez menos mediada. Por isso, eu me preparava em casa para a aula e quando chegava na escola, ele me ajudava a pensar como ministrar a aula em Libras, me ensinava sinais, me ajudava a entender como seria mais interessante trabalhar os conteúdos, dado seu contato com os estudantes e intimidade com a língua. Posteriormente,

durante as aulas, atuava na interpretação e no apoio em explicações, exemplos, etc. Essa parceria foi muito proveitosa, cresci muito como professora e também pude criar um vínculo mais forte com meus alunos.

O que facilitava ainda mais o processo, era o fato de ele também ser aluno do curso de Licenciatura em Letras – português e inglês, ou seja, conhecer do assunto ministrado em sala. É importante ressaltar que, independente da formação do intérprete, para Albres (2014), o papel do intérprete em sala não é de professor, mas sim de educador, atuando em momentos de interpretação e também de planejamento, orientação pedagógico-metodológica, mediador da cultura surda, como exemplificado, em que:

[C]onstruem estratégias específicas para os alunos surdos, negociam com o professor no planejamento e em sala de aula, contribuem com sugestões e ações para melhores formas de ensinar aos alunos surdos. (ALBRES, op. cit., p. 64).

Embora o professor possa contar com essa parceria para planejar uma aula que contemple o aluno surdo na sua diferença, o professor ainda é o profissional responsável pela condução da aula, por criar vínculos com seus alunos, acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento desses. Por outro lado, em situações em que o intérprete faça toda a interpretação simultânea da explanação do professor de LP para Libras, sem atuar como educador nas etapas que precedem a aula, em essência trata-se de uma aula que não contempla o aluno surdo.

Isso acontece porque a presença do intérprete não é uma solução pronta, de acordo com Lacerda (2000). A autora justifica somente o trabalho de interpretação entre línguas não garante questões metodológicas que considerem as vivências, nem garante o acesso ao conhecimento pelo alunado. Como também não garante uma mudança no currículo escolar que contemple a comunidade surda, suas peculiaridades e aspectos culturais. De acordo com a abordagem bilíngue (LACERDA, op. cit.), cabe à escola, com toda sua equipe, capacitar-se para atender o alunado de acordo com suas funções e trabalhar em equipe.

Voltando à minha história, nos desenvolvíamos mutuamente nesse processo, porém havia limitações devido a falta de fluência em Libras (e suas implicações), carência de materiais didáticos e carecíamos de procedimentos metodológicos que não se baseassem exclusivamente no uso das imagens como garantia de compreensão e/ou Letramento Visual (LEBEDEFF, 2010). As minhas aulas acabavam sendo adaptações reducionistas do que eu fazia das aulas para ouvintes somadas às minhas concepções ainda rasas sobre os surdos, à vista disso, não eram materiais pensados especificamente para aquele público-alvo (LODI, 2004).

Ao final de um ano, mesmo havendo avanços, entendi que não conhecia o meu público o suficiente, e que minha formação não era adequada para atender às suas demandas que eram muitas, devido, principalmente, ao atraso na aquisição da Libras. Pelas perguntas que faziam em sala, mesmo estando na série anterior a que correspondia a idade deles, entendi que a privação da Libras tinha deixado lacunas no desenvolvimento deles, inclusive em relação ao conhecimento de mundo. Conhecimento esse necessário para estudar os conteúdos da aula a serem estudados, de acordo com currículo escolar.

Conhecendo mais sobre a realidade desses surdos e pesquisando sobre a educação dos mesmos, observei que não só os meus alunos naquela época, mas muitos surdos passam pelo mesmo processo. Como mostram as pesquisas, os surdos que nascem em famílias ouvintes, na sua maioria (NOGUEIRA, 1998), recebem o diagnóstico médico sobre a surdez e, por não terem outras informações, as famílias saem em busca de possíveis curas ou tratamentos para a surdez (GUARINELLO & LACERDA, 2007). Para Santana, essa busca pode acarretar muitos prejuízos, inclusive linguísticos e cognitivos:

Isso pode ter implicações significativas, como atraso na aquisição da língua de sinais e, conseqüentemente, atraso cognitivo (considerando-se a inter-relação entre linguagem⁷ e cognição), impossibilitando de se constituir-se um sujeito falante e

⁷ Usaremos *linguagem* para referenciar a faculdade cognitiva que permite aos seres humanos aprender uma língua.

exclusão social do surdo. (SANTANA, 2007, p.117)

A literatura contempla duas perspectivas marcantes sobre a surdez: a visão médica e antropológica (SKLIAR, 1998). A visão da surdez como patologia tem origem na área da saúde, porém, os Estudos Surdos apontam que se reflete na educação e é reforçada quando os professores se deparam com alunos que sofrem com as consequências da aquisição tardia de Libras e, por vezes, apresentam atraso cognitivo e/ou déficit de conhecimento de mundo, sendo mal diagnosticados e mal compreendidos (SKLIAR, 1998). Os alunos ouvintes falantes de LP, considerando que há uma diversidade étnica e socioeconômica dentre os ouvintes que reflete no seu desenvolvimento, têm o privilégio de receber informações de diversas formas no seu dia-a-dia, pois sua língua está presente em todo território nacional sendo disseminada e valorizada em meios de comunicação, nas escolas, demais espaços públicos e, principalmente, tem estímulo natural da família que compartilha a mesma modalidade de língua. Por outro lado, os surdos geralmente vão ter o primeiro contato com a LM na escola (BERNARDINO, 2012), sendo esse espaço um dos poucos em que o surdo pode vivenciar experiências por meio de sua LM.

Embora o Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei de número 13.005 de 25 de junho de 2014, priorize a educação bilíngue dos surdos, na prática vemos os processos educacionais inclusivos baseados nos alunos ouvintes sendo ajustados para os alunos surdos sem considerá-los diretamente e seus direitos (SKLIAR, 1998). Essa postura, para Lacerda (2000), resulta do entendimento de que a presença do intérprete educacional seja suficiente para a garantia da escola bilíngue e do desenvolvimento do aluno surdo, porém essa tem sido questionada, pois, em relação a exposição sofrida pelas crianças ouvintes, as crianças têm muitas desvantagens, como por exemplo, o contato com surdos adultos, contato esse fundamental para desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo, social e da autoestima da pessoa surda (QUADROS, 2005). Compreendemos, também, que não há políticas públicas que incentivem crianças e adultos ouvintes aprendam Libras, de modo que a exigência do bilinguismo recaia sobre o aluno surdo e seu intérprete e não sobre a escola, pelo que vem sendo compreendido nos estudos da área.

1.1 NOSSA PROPOSTA

Alguns anos após essa experiência na educação básica, ingressei no mestrado e encontrei um perfil diferente dos surdos do nono ano. Conheci surdos acadêmicos, majoritariamente nascidos em famílias ouvintes, que passaram pela aquisição tardia da Libras, pela educação básica, vivenciaram várias metodologias e métodos de ensino diferentes, capacitaram-se enfrentando barreiras, aproveitando as oportunidades e tornaram-se professores e pesquisadores de Libras. Pesquisadores que usavam o repertório educacional, linguístico e teórico na própria formação como mestres e doutores.

Embora estes surdos adultos tivessem o perfil diferente dos alunos descritos anteriormente, os dois grupos tinham a mesma demanda: aprender inglês de acordo com o grau de escolarização. Dentre os meus colegas pós-graduandos, eu era a única professora de inglês falante de Libras. Embora meu projeto inicial fosse sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), nos decidimos por fazer um projeto com leitura em LI devido a demanda acadêmica de leitura em LI também exigida aos surdos, que em diversas ocasiões me pediram aulas de LI. A procura por aulas, me levou a repensar o trabalho relatado anteriormente com surdos na educação básica. Comecei a refletir que, ainda que em minhas aulas eu usasse materiais didáticos diversos, compreendi a existência de limitações, e neste sentido refleti sobre o pressuposto de Vygotsky a respeito dos espaços para interação e construção do conhecimento:

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. (...) mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais. (1989, p. 61).

Além de nossas aulas naquela época serem um dos poucos contextos de uso da língua e interação dos surdos, o tempo da aula era reduzido, os materiais não atendiam a demanda e a nossa falta de proficiência em Libras também reduzia as possibilidades de discussões mais complexas, nenhum de nós tinha um referencial

de surdo fluente. No caso do contexto das pós-graduação, embora o perfil de surdos fosse diferente do anterior, não foram encontrados no mercado materiais de referência que contemplassem o surdo para usarmos nas aulas de LI, os níveis de proficiência em LI dos pretendentes a alunos eram aparentemente bastante variados e a minha experiência com esse público como aprendizes de LI era ainda reduzida. Além do “contexto escolar”, vivenciado por eles e esperado de mim, fiquei intrigada sobre os demais espaços em que eles se utilizavam ou poderiam se utilizar da língua.

Nesse sentido retomamos o que aborda Signorini (1998, p. 91) ao afirmar que para que a formação dos conceitos ocorra, ou seja, para explorar os possíveis sentidos de uma língua é preciso “uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas”. Assim, entendemos que a ampliação de espaços de práticas reais por meio da Libras e, nessas práticas reais dirigindo suas operações mentais e empregando os signos, criam-se oportunidades de uso variados e acesso a informação possibilitando a constituição da pessoa surda em todo seu potencial, por meio da garantia do direito linguístico dentro e fora da escola.

Outrossim, refletimos que compreender os falantes nessas situações de interação oportuniza repensar a educação a partir dos próprios surdos e suas vivências, como afirma Rajagopalan (2003, p.11): “Por que devemos partir da premissa de que somos nós que temos que ensinar e eles só que aprender?” Compartilhamos dessa perspectiva, que traz os atores para cerne da discussão. Dessas premissas iniciais, alguns questionamentos e objetivos se desenharam para nortear esta pesquisa.

Diferentemente do primeiro grupo que lecionei LI apresentando na introdução, o grupo de pós-graduandos era um formado por falantes fluentes de Libras, com experiência no ensino-aprendizagem de línguas tanto na posição de professor como na de aluno. Portanto, possuíam repertório linguístico, metodológico e extralinguístico, mas, de acordo com as pesquisas discutidas antes, possivelmente não encontravam espaços não-escolares de aprendizagem para interação e emprego do signo. Tendo este público em mente, a falta de contextos sociais variados de uso da língua apresentados nos estudos revisitados no capítulo teórico, a necessidade da aprendizagem e da prática da leitura, propusemos uma pesquisa que possibilitasse a aprendizagem

colocando o aprendiz no papel central da atividade para encaminhar soluções para essa necessidade oferecendo os encontros de leitura de literatura (Romance Gráfico) para ampliação dos contextos de interação com a LI.

Como proposta de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), ou seja, de uma pesquisa direcionada a aprendizagem pelos próprios aprendizes na sua necessidade daquele momento e contexto, convidamos os estudantes para encontros para leitura de obras escolhidas por estes surdos acadêmicos tencionando, primeiramente, promover este espaço de uso social da leitura, entender a interação desses, identificar nas negociações de sentido os recursos mobilizados para compreensão do texto, diante das dificuldades encontradas. Bem como, entender como esta interação, mediação pela Libras e o gênero em si atuam neste processo. Esta proposição buscou promover uma ação de aprendizagem e entender as atuais limitações dos leitores surdos buscando inspirar o ensino com base nessas descobertas sobre a aprendizagem desse alunado.

Nossa proposta partiu das discussões da Linguística Aplicada. Desde seu surgimento até a atualidade, muito tem sido discutido sobre esse campo disciplinar afim de entender seus preceitos, objetos e propósitos. Para nossa pesquisa, nos espelhamos nos preceitos críticos de alguns linguistas aplicados que defendem que o linguista aplicado deve estar preocupado com o “extra-linguístico”: ser crítico (PENNYCOOK, 2001), transgressor (PENNYCOOK, 2006), indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Isto é, linguistas aplicados são intelectuais presentes em lugares sociais, culturais e históricos produzindo conhecimento vinculado a interesses, destarte precisamos nos preocupar com os projetos políticos e morais que estamos assumindo, se estamos contribuindo para manutenção das iniquidades ou para incentivar a mudança nas circunstâncias em que vivemos (PENNYCOOK, 1998), pois o próprio uso da língua é “um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua” (PENNYCOOK, 2006, p. 82), portanto não é possível estudar língua sem estudar seu uso (contexto, cultura, identidades, relações de poder, etc), como dito anteriormente.

Isto posto, este estudo entende que a Linguística Aplicada extrapola os limites da Linguística Tradicional e os limites de si mesma (considerando que inicialmente era vista como aplicação

dos preceitos linguísticos, buscando conhecimentos de áreas diversas e relacionando os conceitos segmentados da própria Linguística Aplicada). Para mais, compreende que o pesquisador/linguista deve ser consciente de que o conhecimento que produz vincula-se a interesses e reflete na sociedade esses interesses, dessa maneira pensar criticamente no conteúdo que está produzindo e quais os efeitos que espera com seu trabalho está entre as preocupações do linguista aplicado.

1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS

Entendíamos, que para promover e compreender o processo de leitura da pessoa surda em uma língua adicional, no caso LI, precisávamos perceber quais interesses esse público poderia ter nessa língua e suas dificuldades. Ademais, para pesquisas futuras, para pensar em materiais didáticos e estratégias de ensino específicos para esse público, nos dispomos a entender quais práticas eles, os surdos letrados se utilizavam, desenvolviam conjuntamente e como se desenvolveria o processo de leitura feito em um determinado contexto na leitura de um gênero textual/discursivo.

Portanto, para organizar esses questionamentos, determinamos como objetivo geral apreciar os recursos mobilizados (KLEIMAN, 2005), descritos pelos leitores surdos na leitura individual e os recursos mobilizados observáveis na leitura coletiva nos encontros de leitura, tendo o gênero romance gráfico em inglês como fonte de leitura. E como objetivos específicos, nos dedicamos para compreender quais as barreiras encontradas nesse processo e quais atitudes foram tomadas pelos leitores surdos diante nesses momentos de dificuldade. Por fim, refletir em que medida esse determinado gênero, esfera e interação plurilíngue de aprendizagem informal contribuíram para os letramentos em inglês.

Assim, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento das pesquisas preocupadas com a promoção da educação de surdos, principalmente no que envolve letramentos em língua adicional no Brasil. Foram essas as questões norteadoras que buscamos discutir na pesquisa:

(i) O que reconhecemos nos momentos de negociação dos sentidos em grupo ou nos relatos dos participantes sobre a leitura individual sobre: a) os multiletramentos e b) o repertório de língua?

(ii) Como esse romance gráfico e contexto diverso mediado em Libras contribuíram para o desenvolvimento da discussão de acordo com os recursos observáveis?

(iii) Segundo os leitores, quais as dificuldades encontradas na leitura da obra e quais práticas foram utilizadas para superá-las individualmente e coletivamente?

Essas questões foram pautadas no interesse em discutir a temática do letramento em inglês da pessoa surda, por isso dar respostas exatas, generalizantes e precisas não foi o intuito deste trabalho, pois na nossa perspectiva todo conhecimento produzido está intrinsecamente situado espacialmente, socialmente e historicamente e impregnado de interesses e preceitos (ASSIS et al, 2016).

1.3 JUSTIFICATIVA

Somado às considerações anteriores, é sabido que a Língua Inglesa, como língua estrangeira moderna, faz-se presente desde a educação básica brasileira, como pode ser verificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) do Ensino Fundamental e Médio e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), sendo uma disciplina obrigatória para surdos e ouvintes nas escolas regulares. Além disso, muitos programas de Pós-Graduação pelo país exigem conhecimento na língua seja durante o processo seletivo, na prova de proficiência em língua ou no cumprimento das disciplinas em que muitas leituras são feitas em LI.

No programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por exemplo, no regimento interno mais recente, de 15 de agosto de 2011, exige-se de alunos surdos e ouvintes a proficiência comprovada no doutorado, de acordo com os artigos 33 e 34: “§ 2º Para o Doutorado, é exigido aos candidatos surdos comprovar proficiências em língua portuguesa e em inglês” (UFSC, 2011, p. 11). Para obter essa comprovação, os estudantes sejam surdos ou ouvintes, são submetidos a um exame organizado pelo Departamento de Língua e Literatura – DLLE da mesma universidade que, de acordo com seu regimento, avalia a

compreensão leitora por meio de exercícios de interpretação e tradução de texto, de acordo com as demandas acadêmicas.

Para além da questão da obrigatoriedade da LI, este trabalho defende a promoção da aprendizagem de LI para o empoderamento do povo surdo, pois a LI é também uma língua franca, hegemônica e prestigiada, sendo importante “*dominá-la para não ser dominado*” (RAJAGOPALAN, 2005):

O importante é, contudo, não esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua inglesa para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos caminhos que o mundo coloca no seu caminho. (op. cit. p. 45)

Esse empoderamento acontece em virtude do acesso que a LI possibilita aos conhecimentos produzidos no exterior, a mobilidade internacional, ao ampliar o senso crítico em relação à globalização e demais interesses pessoais que surdos possam vir a ter. Visto a necessidade de letramento em inglês por parte dos alunos da pós-graduação, o presente estudo propôs a organização, promoção e oferta de encontros de leitura em inglês para alunos surdos falantes de Libras, oriundos da Pós-Graduação em Linguística e da Tradução, criando, ainda, um espaço social de interação e prática de inglês para essa comunidade. Adicionalmente, esse ambiente visou proporcionar a observação da leitura interativa de surdos adultos letrados professores de Libras. Visto a pequena quantidade de pesquisas encontradas focadas no público surdo adulto acadêmico e poucas pesquisas em que surdos assumissem a docência de línguas vocais (2014a). Além disso, não foram encontradas pesquisas sobre LI feitas por surdos ou que citassem aulas de LI por professores surdos no Brasil. Desse modo, embora as pesquisadoras envolvidas não sejam surdas, buscamos destacar as vozes e práticas surdas durante todo o processo deste estudo.

1.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sabendo da importância da língua e das suas práticas sociais na formação e desenvolvimento humanos, conhecendo um pouco

da realidade do povo surdo, tínhamos o propósito de aprender com os envolvidos no problema e as suas formas de operar na solução dessa questão da aprendizagem da LI, além de possibilitar um avanço nesse sentido por meio dos encontros promovidos por este estudo. A seguir, esta discussão apresenta-se em quatro partes, sendo a primeira a releitura de recortes históricos e teóricos relevantes para a temática que apoiaram a compreensão dos dados. A segunda parte demonstra os percursos metodológicos que este estudo seguiu e suas características como procedimentos, instrumentos de coleta, contexto, os participantes, etc. Em seguida, a análise dos dados a partir do material coletado nas entrevistas, anotações e filmagens e, para encerrar, as conclusões a que chegamos ao final desse processo. No entanto, note que os conteúdos dos capítulos não são delimitados nessa separação, dialogando em alguns momentos e transgredindo as divisões estabelecidas para articular melhor a discussão, de acordo com os princípios da Linguística Aplicada.

Primeiramente, apresentamos uma revisão dos estudos sobre o histórico dos surdos e da educação de surdos no Brasil, enfocando o ensino de segunda língua – L2 e língua adicional – LA. Buscou-se um entendimento geral do que vem sendo feito para ampliação do ensino-aprendizagem de línguas vocalizadas⁸ (GINEZI, 2015) na modalidade escrita para surdos, como base teórica para este trabalho. Na mesma seção, buscamos fomento nos estudos focados nos Novos Letramentos (BEVILAQUA, 2013) e Multiletramentos (ROJO, 2012), pensando nas práticas sociais de leitura e visando a multiplicidade das culturas que se comunicam por meio das semioses dos gêneros. Incluindo os letramentos não-escolares (KLEIMAN, 2010), que demonstram a importância que os contextos informais têm para a educação formal.

Em seguida, outro referencial teórico é apresentado nas discussões sobre língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), que vê a participação das línguas adquiridas na aquisição das novas línguas. Assim como, abordamos, a perspectiva bakhtiniana de gêneros, pois para realização dos encontros de leitura, foram oferecidos títulos de diversos temas do gênero romances gráficos (*graphic novels*). Para Bakhtin (1997), gêneros são atividades humanas que envolvem enunciado, ou melhor,

⁸ GINEZI, L. L. Ensino de Interpretação Simultânea na Graduação: Uma Análise de Corpora de Aprendizes. São Paulo: USP, 2015.

“entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 16). As atividades humanas que são destacadas por Bakhtin (1997), são muito importantes também para Vygotsky (1989), que defende a importância da interação humana para nossa constituição. Para ele, a interação verbal entre sujeitos, por meio de signos, é que permite ao ser se constituir socialmente, culturalmente e historicamente humano.

Nesta pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) de natureza qualitativa, de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2002), participaram cinco pós-graduandos surdos com níveis diferentes de inglês. Embora a pesquisa-ação no contexto de ensino de línguas proporcione a participação dos professores refletindo sobre as próprias práticas, de acordo com Viana (2007), no caso desta pesquisa, propusemos práticas não escolares de letramento, ou seja, em que os aprendizes sejam os atores principais da própria aprendizagem, de modo que a atuação do professor não foi enfocada para a organização deste estudo. Haja vista que a escola tem um papel central na formação humana, nosso intuito foi propor que outras dinâmicas e contextos pudessem proporcionar também a aprendizagem autônoma de línguas. No caso dos surdos, propusemos um estudo em que esses aprendizes licenciados pudessem protagonizar o próprio processo de ensino/aprendizagem de LI.

Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados, com os cinco participantes sobre a relação com a LI, as outras línguas e a leitura do texto em si. Outros instrumentos foram os quatro encontros de leitura filmados com duração de uma hora e meia para realização da leitura do livro e as anotações de campos. Espera-se que a partir dessas discussões, seja possível criar novos espaços, ou melhor, agências, eventos e práticas de letramentos de surdos, bem como materiais didáticos e estratégias de ensino que partam da observação e do trabalho com surdos, que possam ser discutidas principalmente por eles mesmos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo reúne as principais produções pertinentes aos temas abordados nesta dissertação e a conexão entre esses trabalhos e a nossa proposta, sendo essa seção dividida em cinco partes: (1) Histórico do Povo Surdo, (2) Multi em letramentos, (3) Língua Adicional, (4) Práticas de Leitura e Vygotsky e (5) Gêneros e o Romance Gráfico. Antes de mais nada, retomando e relembando, o presente trabalho tem o intuito de observar e investigar como se relacionam os repertórios de língua na leitura de alunos Surdos falantes de Libras, vinculados a um programa de Pós-Graduação, na esfera dos encontros de leitura de romances gráficos (*graphic novels*) em LI.

Observando as leituras do gênero romance gráfico na interação dos encontros de leitura, busca-se verificar como surdos reagem frente os obstáculos na leitura em inglês e como o gênero e a mediação favorecem nesse sentido. Primeiramente, portanto, precisamos esclarecer de qual orientação falamos quando tratamos do exercício da leitura. Pois bem: entendemos que a leitura é um processo em construção, social e que envolve diversos fatores externos e internos ao texto:

Em uma perspectiva de leitura como construção social (Kleiman, 1995; Terzi, 2001, entre outros), a função do leitor vai muito além de decodificar o texto ou identificar informações específicas (nem sempre relevantes) no texto. Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. (SCHLATTER, p. 13, 2009)

Assim, a nosso ver, ler é um processo dialógico que se passa entre leitor(es) e gênero(s) situados socialmente e historicamente, pois de acordo com Bahktin (1997, p. 333): “Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores.”. Esse encontro de dois autores, na parte que cabe ao leitor, pode ser dividida nas seguintes atividades: “Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (Luke e Freebody, 1990 in Gibbons, 2000) para poder inserir-se de modo mais pleno

e participativo na sociedade?”. (SCHLATTER, p. 13, 2009). Com base nessa visão de leitura, compreendemos que a leitura está diretamente relacionada a aspectos sociais e históricos, por essa razão apresentamos um apanhado do histórico social e educacional do povo surdo. Além disso, em consonância com a abordagem sócio-histórica, adotada nesta pesquisa, consideramos cada leitor como um “participante do processo histórico” (FREITAS, 1996, p. 22), ou seja, de que a história individual não está descolada da História Geral. Strobel (2008) realça a importância do conhecimento da sua História para o ser surdo:

O sujeito surdo ao conhecer e a vivenciar a história de surdos desenvolve a sua identidade pessoal, do ‘eu’, começa a ter uma visão mais sistematizada acerca de sua diferença e do povo surdo em que vive, através de suas descobertas e discussões, enxerga o mundo, discute, descreve e escreve o que vê, o que sente em relação ao seu ser surdo. Ele exterioriza a sua subjetividade e desenvolve sua auto-estima (op. cit., p. 41).

Strobel ressalta que a construção da identidade da pessoa surda está relacionada a sua vivência histórica e ao descobrimento e discussões sobre o mundo. Refletimos que se esse conhecimento sobre a história surda, como aconteceu comigo, quando partilhado pelos ouvintes, poderia também contribuir para uma visão alternativa do grupo majoritário em relação ao povo surdo.

A respeito das discussões que vem sendo ampliadas pela comunidade surda, encontramos na literatura algumas das terminologias em processo de desconstrução. Como é o caso de “oral” e “oralidade”. No decorrer deste estudo, nos empenhamos em separar as definições que são atribuídas a esses lexemas, que são: 1. Vocalização (enquanto treino de surdos para a produção de alguma língua pela voz), 2. Línguas vocais-auditivas naturalmente produzidas por ouvintes que são produzidas na comunicação ou, ainda, 3. Línguas gesto-visuais naturalmente produzidas por surdos que são produzidas na comunicação. Assim, quando nos referimos a produção natural de uma língua (seja vocal-auditiva ou gesto-visual) utilizamos a raiz morfológica “oral”. Porém, nas citações de outrem, por vezes “oral” aparece como sinônimo de “vocal”.

Isso porque, os termos “oralização” e “línguas orais” são amplamente utilizados na literatura denominando os conceitos 1 e 2 apresentados previamente.

Nos embasamos para essa separação na proposta de Leite (2010) sobre o termo “oralidade” dizendo que esse está para além da produção pela voz. Para o teórico, a oralidade “está relacionada a toda a forma de comunicação viva, face-a-face, em tempo real, que existe entre as pessoas, inclusive nas comunidades surdas” (LEITE, op. cit., p. 3), como mostram os conceitos 2 e 3. Assim, a oralidade não estaria restrita às línguas dos povos ouvintes, mas também as línguas de sinais. Além disso, Leite (op. cit.) apresenta o conceito de “(corp)oralidade”, ou seja, ampliando a oralidade para a produção de gestos, expressões faciais e corporais presentes em surdos e ouvintes.

Portanto, quando nos apresentamos o termo “vocalidade”, estamos restringindo as marcas fonéticas que podem ser observadas na produção de línguas vocais auditivas como a LP, a LE e a LI. Ainda que, em alguns momentos, apareça o radical “oral” para designar o treinamento do aparato vocal e auditivo de surdos para a produção dessas mesmas línguas devido ao referencial teórico (como é o caso de “oralismo” e “oralização”). Por outro lado, tanto para língua de sinais quanto para línguas vocais a expressão “produção oral” pode ser utilizada referenciando o conceito vinculado por Leite (2010) como comunicação viva.

2.1 HISTÓRICO DO POVO SURDO

Traçando um percurso panorâmico com base nos registros a respeito do povo surdo ao longo do tempo, encontramos relatos de que, nas principais civilizações da Antiguidade (OLIVEIRA, 2011), as pessoas consideradas deficientes eram eliminadas das mais diversas formas (queimadas vivas, jogadas de penhascos, abandonadas na selva). Em meados de 400 a.C, na Grécia, os famosos filósofos Sócrates e Aristóteles discordavam entre si sobre a capacidade da pessoa surda de se comunicar e aprender (OLIVEIRA, op. cit.). Já na Era Cristã, alguns fiéis acreditavam que se Deus era perfeito, os que fossem considerados imperfeitos não eram a Sua imagem e semelhança, pois eram impuros ou estavam sendo punidos (OLIVEIRA, op. cit.).

Seguindo para o final da Idade Média, começo da Idade Moderna, o italiano Cardano afirma que os surdos podem aprender pela língua escrita, sem intervenção de sons (SACKS, 2010). Na Espanha, o beneditino Ponce de Leon foi o pioneiro na educação de surdos, pelo que se tem conhecimento, ensinando alfabeto manual, fala, escrita para que os filhos dos nobres pudessem ser considerados capazes de receber suas heranças (SOUSA, 2008). Na França, o abade De L'Epée fundou a primeira escola pública de surdos do mundo e criou um método baseado na língua que aprendeu com os surdos pobres que vagavam em Paris e a gramática francesa chamado “sinais metódicos” (SACKS, op. cit.).

No Brasil, a institucionalização das línguas de sinais – que deu origem a Libras que conhecemos atualmente – ocorreu quando, em meados do século XIX, a convite da família real, o professor surdo Ernest Huet veio ao Brasil para criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (SOUSA, 2008). Embora a criação do instituto seja um marco na história dos surdos brasileiros, nada se compara ao impacto do Congresso Internacional de Educação de Surdos, sediado em Milão em 1880, que reuniu majoritariamente os defensores do oralismo (filosofia que preza pela aprendizagem da vocalização adquirida pelo treino como única forma de comunicação) como Alexander Graham Bell e Samuel Heinicke.

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submetem a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los. (PERLIN & STROBEL, 2008, p. 7)

As falas das autoras surdas ilustram o impacto dessa decisão que vigorou por mais de cem anos. Esse evento também representa o embate das duas perspectivas mais antigas sobre a educação de surdos: o oralismo, que defende a oralização do surdo como única forma de inserção social e o bilinguismo que milita pelo direito à língua de sinais como língua natural e materna do surdo

(CAVALCANTI, 1999). Com a decisão majoritária dos participantes o Congresso de que a educação deveria prezar pelos métodos oralistas, iniciou-se um processo de proibição das línguas de sinais e banimento de educadores surdos do processo educacional, pois, segundo Sousa (2008, p. 28), “[a] educação de surdos passa, então, a girar em torno da reabilitação dos surdos, da ‘cura’ da surdez”. Embora no INES, em 1911, também tenha se adotado a orientação metodológica da oralização, os surdos ainda usavam a Libras entre eles e resistiam a proibição, de acordo com Gesser (1999).

A crise do oralismo (que explorou diversos métodos com o mesmo propósito de ensinar surdos a se comunicarem pela voz) começou diante dos resultados apresentados no desenvolvimento do alunado surdo (SOUSA, 2008). Somente uma pequena parcela desenvolvia a fala e leitura labial, os demais não vocalizavam, não liam lábios e não interagiam ou se desenvolviam. E, mesmo os que aprendiam as habilidades orais, não necessariamente adquiriam leitura e escritura (SOUSA, op. cit.).

Assim, na década de 60, a modalidade que retomou o uso dos sinais artificiais com “oralização”, dentre outros recursos, ficou conhecida como Comunicação Total e foi desenvolvida como resposta ao fracasso das metodologias focadas na somente na vocalização (CAPOVILLA, 2000). Como consequência dessa metodologia, a mistura das línguas acarretou na produção do que os Estudos Surdos denominam “português sinalizado”, ou seja, Libras marcada pelas estruturas do português e vice-versa, causando insucesso acadêmico, pois não se desenvolvia de modo satisfatório nem uma língua nem a outra (PERLIN & STROBEL, 2008). No mesmo período, o estadunidense William Stokoe publicou uma análise linguística da Língua Americana de Sinais – ASL que se tornou um marco no processo de validação das línguas de sinais em relação as línguas vocalizadas, por seu estudo apresentar marcas gramaticais e linguísticas da ASL (CAPOVILLA, op. cit.).

Os movimentos de reivindicação de surdos nos EUA na década de 70 e no Brasil, como a composição da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos em 1983 e a criação da FENEIS (Federação Nacional de Educação de Surdos) em 1987 por três surdos, desencadearam numa nova perspectiva para a educação, o bilinguismo, que concebe o surdo e a surdez socioantropológicamente (SKLIAR, 1998). A Abordagem

Bílingue, concepção filosófica para a educação de surdos, apresenta entre suas formulações, o uso da Libras como língua de instrução, como direito linguístico e humano (STUMPF, 2008). Sousa discorre sobre a proposta do bilinguismo dizendo que as pessoas surdas são vistas como membros de uma comunidade que é definida pela sua língua e cultura próprias em oposição a visão da deficiência, “mas como diferença cultural, uma nova forma de apreender o mundo” (2015, p. 55).

Nessa perspectiva, uma das implicações na metodologia escolar seria o enfoque na Libras como língua de instrução e nas línguas orais na modalidade escrita, como línguas não-maternas (FERNANDES, 2003). Tendo em vista que os surdos nascem majoritariamente em famílias que não compartilham essa língua e cultura, eles acabam por encontrar-se e encontrar seus semelhantes mais tarde, fora de casa, na sua família não-biológica, mas a família cultural, como relata Leite (2004). De acordo com Sousa (2014), essa família cultural, até então, tem sido em grande parte as associações de surdos. Porém, pesquisas apontam que as escolas também teriam esse potencial de reunir surdos que estariam espalhados na região e de ser fundante para constituição da sua identidade surda (ANGELUCCI & LUZ, 2010).

Com relação a oposição Bilinguismo versus Oralismo, que discutimos sobre o Congresso de Milão, embora na atualidade existam leis que garantam o uso da Libras, portanto que promovam o Bilinguismo, para Strobel (2008) esse embate ideológico persiste devido ao processo de “normalização” a que os surdos são submetidos para se assemelharem aos ouvintes, por não terem sua cultura e língua valorizadas.

Sousa faz uma ressalva com respeito à aceitação da abordagem bílingue como encaminhamento para educação no Brasil, visto que essa “se torna um grande desafio, não apenas pelas razões defendidas pelos oralistas, mas também porque a crença na tradição monolíngue no Brasil é muito forte” (2015, p. 56). Além da forte crença de que vivemos em um país monolíngue, outro fator impeditivo na consolidação do bilinguismo seria a valoração das línguas vocalizadas (“orais”) e a depreciação das línguas sinalizadas, conforme diz Botelho:

[A] língua oral é autorizada e legitimada, enquanto a língua de sinais é desprestigiada e classificada como arremedo de língua,

sistema grotesco, simiesco e primitivo, já que esse mercado é de caráter logocêntrico. Os surdos têm estado, assim, permanentemente em contato com um *discurso ouvintista* (...) onde aprendem que falar é a única forma de se equiparar aos ouvintes e onde ser ouvinte passa a ser meta para muitos surdos. Colonizadores, tais discursos permeiam relações de poder entre ouvintes e surdo (2002, p. 51 e 52)

Com relação a essa desvalorização das línguas de sinais em relação as línguas orais, podemos encontrar justificativas que reforçam essa ideia, como as que estão implícitas no discurso da educação inclusiva. Segundo os escritos da área, como é o caso do livro divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a educação inclusiva tem o propósito de possibilitar a socialização e integração do aluno especial (DAMÁZIO, 2007). No caso do aluno surdo, para a autora, ele não consegue socializar pois não ouve, assim devem ser pensadas estratégias que quebrem essas barreiras, que segundo a escritora, enfocariam no ensino de LP.

Segundo Damázio (2007), em nome da diferença cultural e linguística, pregada pelo bilinguismo, o surdo é segregado. A escritora defende que o surdo deve ter direito a cidadania e a escola, propondo como solução o ensino de Libras e LP no contra turno na sala de AEE. Damázio (op. cit.) afirma que diversos estudos demonstram que a aprendizagem de Libras é insuficiente, pois o aluno deve ter mais espaços de troca simbólica e para isso tem que aprender a LP. Com relação a essa perspectiva, Quadros (2003) afirma que:

Nas propostas de inclusão, se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo (...). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não

ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. (p. 87)

Segundo Quadros (2003) a visão inclusiva isenta o sistema de responsabilidade, portanto a deficiência do surdo não estaria na surdez, mas nas barreiras e insuficiências do sistema. Ademais, dizer que a Libras não é suficiente para socialização e trocas simbólicas (DAMÁZIO, 2007) ocorre pelo uso restrito da língua – por vezes o intérprete é o único interlocutor do aluno surdo, podendo até ser contratado sem ter fluência na língua por desconhecimento da escola (LEITE, 2004a) – de modo que se o uso é ampliado, ou seja, se os ouvintes aprendessem Libras, conseqüentemente se ampliariam a socialização e as trocas simbólicas.

Além disso, sem uma língua oral comum entre os colegas, os surdos continuam segregados em meio a outros estudantes ouvintes, pois Strobel (2008) descreve que as ações escolares acabam restringindo o alunado surdo ao modelo de identidade ouvinte, sendo sempre representados como deficientes. A partir das representações ouvintes de quem o surdo é e do que ele precisa, reproduzimos o modelo ouvintista, ou seja, “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.15).

Na perspectiva da educação inclusiva apresentada antes, relacionamos com esse modelo ouvintista. Segundo o documento do MEC, a escola deve priorizar a LP e a inclusão do surdo, pois essas metodologias que “em nome da diferença” prezam a Libras, não estão “de acordo com os princípios constitucionais do nosso país” (DAMÁZIO, 2007, p. 14). No nosso entendimento, essa proposição tem implícita, também, a herança pombalina⁹ ao defender que o único caminho possível para a educação de surdos é a LP, ou seja, apreendemos a força da ideologia do Brasil monolíngue trazida por Sousa (2015).

Enquanto isso, o surdo tem todas as trocas simbólicas possíveis acontecendo naturalmente (QUADROS, 2003): na associação de surdos, no futebol de surdos, nas escolas de surdos,

⁹ OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F.; MOURA, H. (Org.). O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2000.

com seus pais surdos e/ou ouvintes que falam Libras, nas relações entre falantes mais e menos experientes (VYGOTSKY, 1991). Esses problemas de socialização e trocas simbólicas, apresentados pela educação inclusiva, estão solucionados nesses outros espaços em que o surdo se descobre surdo, mas não estão de acordo com esse modelo de educação (QUADROS, 2003). Para a autora, isso acontece porque a escola foi instituída e pensada por ouvintes e a integração de alunos “deficientes” continua a ser pensada pelos “ouvintes normais”, em modos de como resolver a educação de surdos, sem que os próprios surdos sejam convidados a participar na formulação e nas tomadas de decisão na educação de surdos e para surdos (QUADROS, 2003).

Em tratando-se da temática da inclusão, vale citar a Declaração de Salamanca, pois essa representa um marco nessa vertente que defende o ensino regular frequentado por alunos com as mais diversas necessidades metodológicas. No entanto, o mesmo documento, ao tratar do aluno surdo diz o seguinte:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (1994, p. 7)

Portanto, embora a inclusão tenha em vista uma sala de aula que proporcione a todos o acesso aos conteúdos, independente das necessidades especiais e educacionais (DAMÁZIO, 2007), reconhece a importância do ensino-aprendizagem de surdos por meio da língua de sinais, mesmo que isso implique a separação do grupo, como diz a Declaração de Salamanca (1994). De acordo com esse documento, a língua de sinais tem que ser ensinada porque é importante para a “comunicação dos surdos”, não entre

surdos e ouvintes, pois quem tem a “necessidade particular” é o surdo, então ele deve ser colocado em uma sala especial, pois os demais não têm que ter contato com essa língua ou com os surdos por meio dela. Para Quadros (2003), a inclusão nesses moldes exclui ao invés de incluir, pois tende a “homogeneizar” as culturas e identidades.

Contrariamente a visão apresentada anteriormente, de que o bilinguismo segrega, quando falamos de bilinguismo em escolas de línguas vocais-auditivas, principalmente de línguas de prestígio (como escolas brasileiras bilíngues LI/LP), encontramos um posicionamento social mais aberto e interessado, fenômeno chamado por McCleary (2006) de “bilinguismo chique”. O pesquisador propõe uma imersão de mão dupla, um modelo de “bilinguismo chique” que se estenda ao povo surdo, de maneira que a escola bilíngue – tendo a missão de formar nas duas línguas – seja aberta a ouvintes para todos estudarem em Libras/LP. Desse modo, o estigma de que surdos precisam de adaptação e tratamento especial em relação aos ouvintes acabaria, se formaria uma comunidade de aprendizagem em que são compartilhados diferentes conhecimentos linguísticos e culturais e, conseqüentemente, possibilitaria uma educação de qualidade para surdos e ouvintes numa sociedade mais consciente e aberta a ampla participação dos surdos (MCCLEARY, *op. cit.*).

Leite (2004) aponta alguns exemplos de países que reconheceram a língua de sinais majoritária do país e aderiram ao bilinguismo, como a Suécia em 1980 e a Dinamarca, dez anos mais tarde, incluindo a língua de sinais dinamarquesa no currículo da educação pública. O autor ainda reforça o impacto dessas ações trazendo estudos feitos com os surdos formados nesses sistemas e seus altos índices nas avaliações aplicadas. Na Dinamarca, as avaliações foram aplicadas a surdos oralizados, sem qualquer sucesso. Anos mais tarde, surdos que foram formados plenamente na educação bilíngue foram avaliados e obtiveram notas de alto nível (LEITE, *op. cit.*). Vale ressaltar que existem questões políticas, econômicas, históricas e culturais que fazem desses países mais privilegiados de modo geral, para além da abordagem de ensino adotada. Todavia, a melhoria que se constatou nesses estudos foi feita com base em avaliações feitas com surdos do mesmo país (países esses que não são marcados pela desigualdade social e má distribuição de renda), portanto possivelmente entre grupos socialmente similares. Essa observação demonstra o

impacto direto da metodologia adotada como fator de transformação na formação desses alunos.

A partir dessa nova teorização sobre a abordagem de ensino e aprendizagem do povo surdo, das pesquisas na área da Educação e Linguística, da criação dos Estudos Surdos e dos movimentos sociais por uma legislação que garantisse o direito linguístico do surdo, terminamos essa parte lembrando as leis brasileiras conquistadas por essas lutas (SOUSA, 2014). Primeiramente, a nível nacional, foi criada a lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Libras e, mais tarde, o decreto nº 5.626/05 que a regulamenta, dentre outras leis, sendo essas duas citadas anteriormente as principais e as que mais provocaram mudanças na área da educação: “O impacto dessa legitimação, a sua repercussão e significado fundam um processo de desestabilização na educação em relação aos surdos no Brasil” (QUADROS, 2006, p. 142).

Tendo esse panorama da história dos surdos, especialmente ocidental, e seu impacto nas principais abordagens metodológicas educacionais que passaram pelo Brasil, nosso próximo passo foi reunir uma amostra do que foi pesquisado sobre o ensino e aprendizagem de surdos da modalidade escrita das línguas orais com intuito de compreender quais discussões foram feitas nos últimos tempos a respeito da relação do surdo com texto escrito em outra língua, que não a sua materna¹⁰, e qual o lugar da Libras nessa relação. As práticas docentes aqui abordadas não tem o propósito de culpabilizar o professor dos insucessos escolares, isentando o sistema escolar do seu papel fundamental que impera na qualidade da atuação desses profissionais. Em concordância, com Botelho (2002) entendemos que “[a]s condições que o sistema educacional oferece são frequentemente perversas” (p. 124).

Como visto anteriormente, a surdez por muito tempo histórica e politicamente vem sendo descrita por ouvintes enquanto “uma falha, uma deficiência, uma falta que deve ser completada a partir da normalização do corpo do surdo, principalmente por meio dos dispositivos escolares”. (CORDEIRO, L. B. F; RIBETTO, 2015, p. 24). Essa construção social reflete nos modos com que os alunos são vistos ainda hoje (OLIVEIRA, 2007). E, em como, muitas vezes, os alunos surdos são negligenciados tanto pela

¹⁰ Por considerar a Libras a língua natural e materna dos surdos, considera-se que as suas formas de registros são os vídeo-registros e os sistemas de escrita, como: SignWriting, ELiS, SEL, etc.

descrença de que esses possam vir a letrar-se quanto pelo distanciamento dos educadores ao não fazerem uso da língua do surdo no sistema inclusivo. De modo que não buscam criar laços com eles ou métodos que façam mais sentido para esse alunado (OLIVEIRA, 2011).

O lugar desse aluno, da(s) sua(s) cultura(s) e língua(s) se limitam a presença do intérprete como único recurso. No entanto, mesmo a presença do interprete é estratégica, ou seja, o IE e a língua de sinais operam somente como uma ponte para se tentar chegar a língua majoritária: “utilizando a língua visual-espacial apenas como um recurso a mais, mas jamais a reconhecendo em sua completude linguística” (QUADROS, 2004, p. 56). Portanto, esse aluno que não tem contato com a Libras em casa e vai para a escola, sendo o único ou um dos poucos surdos da escola, ter contato com sua língua e com os saberes por intermédio do intérprete, como já descrevemos anteriormente (LEITE, 2004a).

Embora seja esse o quadro relatado por diversas pesquisas em relação principalmente a inclusão, (QUADROS, 2005; STUMPF, 2008; SILVA, 2016) – tal quadro impacta o exercício da leitura do surdo, pois para Silva (2016), há uma correlação significativa entre a proficiência em Libras (que vem das experiências com a família, com a escola, com a comunidade surda e com a sociedade) e a compreensão leitora, além de questões afetivas relacionadas ao português. Fernandes (2006) argumenta que, de maneira semelhante a função da oralidade em LP na escrita do ouvinte, a Libras possibilita a compreensão dos sentidos, valores e conceitos que serão representados pelos símbolos escritos pelos surdos.

Pensando nessa relação Libras e escrita da LP, encontramos pesquisas acadêmicas que propõe novas metodologias com relação ao letramento dos surdos, considerando seu histórico e aspectos linguísticos. Demos ênfase aqui nos estudos focados no letramento de surdos, no que diz respeito a sua relação com essas línguas. A maior parte dos trabalhos encontrados foram obviamente centrados na questão do ensino de LP no Brasil, pois destacam a importância do letramento na língua majoritária para possível inserção social do surdo. Infelizmente, as pesquisas registram as dificuldades relacionadas ao modo como os profissionais conduzem o letramento em LP na educação dos surdos, pois: “A língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas como se fosse um código pronto e acabado” (GUARINELLO et al,

2009, p. 103), ou seja, não ensinam a língua vinculada ao seu uso na prática, de modo significativo e contextualizado, de acordo com as discussões sobre letramento (KLEIMAN, 2005).

As dificuldades foram registradas em todos os níveis de ensino, embora a Lei de Libras nº 10.436/02 tenha completado o seu décimo sexto aniversário em 2018, não houve uma mudança curricular que acompanhasse os princípios da lei e garantisse o acesso pleno a Libras, até o momento. Como nos conta Oliveira (2014a), muitos surdos, como ele, passam sua vida escolar, do fundamental ao superior, sem ter contato com o professor e com os colegas presentes nas classes, sem que fossem exigidas atividades de escrita e leitura e, por fim, sem compreensão ou participação oportunizadas nas aulas.

Oliveira (2014a), enquanto professor-pesquisador surdo, atuando na instrução de um participante surdo no desenvolvimento da escrita e leitura em LP, conclui que as dificuldades dos surdos na aprendizagem de outras línguas é um problema que tem raízes na ausência da língua compartilhada. Ainda, observou entre os principais recursos mobilizados na leitura a Libras, língua que atua na construção de sentidos em LP por meio de sinonímia, classificadores, explicação e datilologia, como uma estratégia de leitura comentada (pelos seguintes passos: ler, resumir, pedir esclarecimento e prever) no processo de construção conjunta e compartilhada. Surdos, como Oliveira (2014a), relatam que vieram a ter o primeiro contato com a Libras ou mesmo com ensino de qualidade e viver uma transformação em suas vidas somente na graduação, percebem que todos esses anos de privação do desenvolvimento acarretam na chegada de um aluno surdo na pós-graduação que não compreende os textos das suas disciplinas:

Ao ingressar no mestrado, em 2011 na UFSC, tinha acompanhamento de intérpretes de Libras, mas me deparei com o mesmo problema, ou seja, meus colegas de disciplinas não conseguiam compreender os textos, momento em que a leitura e a produção escrita são atividades obrigatórias e a maioria deles não estava preparada para o enfrentamento, inclusive eu. (OLIVEIRA, 2014a, p. 17)

O lado positivo da história é que esse alunado que vem chegando na universidade tem instigado as pesquisas vinculadas aos Estudos Surdos, que não tem como direcionamento a aquisição ou reabilitação da fala da LP, os autores concordam que o ensino de línguas vocais para surdos tem como objetivo o letramento, ou seja, o enfoque na modalidade escrita (LODI, 2004; GUARINELLO et al, 2009; VIEIRA, 2009; RAMIREZ, A. R. G. & MASUTTI, L. M., 2009; OLIVEIRA, 2014a). Portanto, por serem pesquisas que consideram a Libras como língua materna dos surdos, logo aproximam as práticas letradas de ensino de surdos às metodologias de ensino de segunda língua.

Do mesmo modo, este estudo entende que quando se trata de línguas vocais (LP, LI, LE) o letramento de ouvintes diferencia-se do letramento de surdos por conta da relação com a modalidade vocal-auditiva, especialmente porque essa relação dos ouvintes, para Ribeiro & Silva (2015), vem sendo forjada no ambiente escolar por métodos fônicos, não porque haja uma obrigatoriedade entre ter que produzir uma língua vocalmente para pode produzir essa textualmente. Lógica essa, historicamente construída como mostram os autores a seguir:

desde uma lógica ouvinte, pautada na falsa ideia de que a escrita é a transcrição da fala, como se ambas, fala e escrita, não tivessem suas peculiaridades, regras próprias, especificidades no modo de construção, de encadeamento, etc. Em outras palavras: há de se desconfiar da ideia da dificuldade de aprendizagem do sujeito surdo, em relação à leitura e à escrita. (RIBEIRO & SILVA, 2015, p. 17)

Como citado, a relação que o ouvinte estabelece entre a fala e a escrita não implica numa impossibilidade de que o surdo, especialmente o surdo sinalizante, aprenda essas modalidades por outros caminhos pedagógicos e sociais (FERNANDES, 2008). Assim, a natureza da relação que o sujeito surdo estabelece com a escrita é visual e os sentidos são negociados pela mediação da língua de sinais, de modalidade visual-espacial, como afirma Fernandes (2008). A autora relata que essa relação visual com a escrita é estabelecida pela veiculação da Libras e pela apreensão do desenho das palavras em LP, diferente da alfabetização silábica

e fonética. Para Lodi (2006), mesmo entre os ouvintes, a visão da escrita ligada aos sons mudou a partir da década de 90, sendo diretamente relacionada a valores socioculturais.

Portanto, não quer necessariamente dizer que o único modo de surdos aprenderem seja por estratégias visuais e concretas. Para além do aspecto visual do surdo, Botelho (2002) ressalta que muitas vezes é defendida uma pedagogia que se apoie no concreto, na experiência direta para ensinar o aluno surdo. A autora nos explica que além do sentido visual, outros sentidos podem ser explorados, bem como outras estratégias, pois por trás da ideia da obrigatoriedade da utilização de materiais concretos está vinculada uma visão do surdo com primitivo, não evoluído.

Por outro lado, estudos recentes propõem uma aproximação dos métodos de ensino de segunda língua que tem se mostrado positiva (LODI, 2004), além disso os resultados a que esses estudos com surdos chegaram mostram que as produções escritas por eles trazem semelhanças aos textos escritos por ouvintes estrangeiros (SALLES et al, 2004). Um exemplo disso são as fases de interlíngua¹¹ (FERNANDES, 2003) em que aprendizes, tanto surdos quanto ouvintes, demonstram nas produções escritas marcas estruturais e culturais da sua língua materna. Com o passar das fases, vão se apropriando da escrita em LP, ficando cada vez mais evidente a separação entre as duas línguas e a evolução do aprendiz. Além disso, sugerem a utilização de materiais autênticos, relacionados às experiências dos aprendizes e trazendo exemplos palpáveis (SALLES et al, 2004).

Embora essas semelhanças apontem como um caminho metodológico mais adequado para o surdo, existem condições e desafios distintos a serem enfrentados, haja vista o histórico do alunado surdo. Dentre os desafios encontrados pelos pesquisadores no processo de aquisição da leitura e escrita de LP pelos surdos, destacamos:

- (a) Dificuldades quanto a sintaxe e as estruturas lexicais relacionadas às práticas pedagógicas (GUARINELLO et al, 2009);

¹¹ Denomina-se *interlíngua* o que é produzido pelo aprendiz de língua estrangeira, ou seja, a língua alvo marcada por aspectos próprios da língua materna, ou seja, fase de apropriação da nova língua com base na LM.

- (b) Falta de motivação e aceitação (SALLES et al, 2004),
- (c) Conhecimento de mundo prévio advindo da família, sociedade e mídia reduzido em relação aos ouvintes (GÓES et al, 2011);
- (d) Contato com a LP reduzido ao ambiente escolar (SALLES et al, 2004);
- (e) Privação linguística e social (NOGUEIRA, 2015);
- (f) Rejeição ao português como uma forma de proteção e valorização da Libras – “postura defensiva diante da língua oral do país” (SOUSA, 2014, p. 1022).

Com relação ao último item, como a autora explica, por terem sua língua e cultura negada e oprimida por mais de um século, muitos surdos apresentam um receio traumático de que a língua majoritária venha a desapropriar a Libras dos espaços escolares, sociais que vem alcançando com muita luta, reproduzindo o monolinguismo:

O português, muitas vezes, ainda é visto como uma ameaça à língua de sinais e à cultura surda. Nessa perspectiva, o surdo não vê o português como sendo uma língua também sua. Percebe-se, portanto, que a ideia de monolinguismo (e o preconceito contra o bilinguismo) não apenas paira sobre muitos ouvintes, mas também sobre muitos surdos. (SOUSA, 2008, p. 32)

A título do esclarecimento, em nossas leituras, encontramos poucos estudos que falam de surdos com outras características, como: surdos autistas¹², surdos down¹³, surdocegos. E quando se trata de ensino de L2 para esses casos, o número de publicações diminui mais ainda, portanto entendemos que as pesquisas apresentadas não englobam esses casos, assim os estudos citados

¹² ROCHA, V; COUTINHO, M; SANTOS, M. Surdez? Autismo? E porque não surdez e autismo. *Nascer e Crescer*, v. 1, p. 25-25.

¹³ KUCHENBECKER, L. G; THOMA, S. A. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. *Revista Educação Especial*, 24(41), 347-361, 2011.

nessa dissertação dizem respeito aos aprendizes somente surdos. De modo que, os desafios listados de a) a f), indicam que essas dificuldades apresentadas nos ambientes escolares estão diretamente ligadas às limitações sociais encontradas pelos surdos. Para os autores citados na lista, as dificuldades não estão relacionadas a incapacidade inerente aos aprendizes, mas são consequências metodológicas, sociais, históricas e culturais. Para Guarinello (2007), que trabalhou no desenvolvimento da escrita em LP com escritores surdos em sua pesquisa, surdos são capazes de desenvolver textos em LP de acordo com a norma padrão desde que tenham oportunidades de interagir com os textos através de atividades significativas de escrita e de leitura.

Considerando as pesquisas sobre aprendizagem de línguas estrangeiras (como inglês e espanhol) encontramos três tipos de pesquisas: 1) as que são feitas por pesquisadores ouvintes e professores participantes não bilíngues¹⁴ (não fluentes em Libras e/ou inseridos na comunidade surda) com mediação de um intérprete; 2) as que são coletadas no ambiente inclusivo (sala de surdos, ouvintes, professor não bilíngues e intérprete) por pesquisadores observadores bilíngues ou não bilíngues; 3) as que são executadas por pesquisadores e professores bilíngues fluentes em Libras, em salas somente de surdos, como indica o quadro:

Quadro 1 - Pesquisas sobre letramentos de surdos em LEs

Pesquisa	Professor (a)	Participantes	Contexto	Intérprete
Tipo 1	Professor ouvinte não bilíngue	Surdos	Sala Especial	Presente
Tipo 2	Professor ouvinte observador	Surdos e Ouvintes	Inclusivo	Presente
Tipo 3	Professor ouvinte bilíngue	Surdos	Bilíngue	Ausente

Fonte: Material autêntico da autora.

Do primeiro tipo, encontramos uma pesquisa realizada com surdos aprendendo LI por meio de interação em fórum (surdos

¹⁴ Leia-se *bilíngue*, nesse contexto, como falante de português e Libras.

escrevendo para ouvintes estrangeiros em inglês) como objetivo de desenvolver o letramento em LI (BATISTA, 2015). O estudo descreve que os estudantes preferiam trabalhar juntos e se apoiar uns nos outros, mesmo as atividades sendo individuais, buscando sempre apoio entre os pares surdos mais do que na professora e na intérprete na realização das atividades.

Outro entendimento interessante sobre esse estudo foi que, nas primeiras participações dos alunos nos fóruns, eles escreviam primeiramente no papel em LP, depois em LI no computador com ajuda de dicionário e tradutor online (BATISTA, 2015). Ainda, os alunos demonstraram dificuldade ao navegar na plataforma digital, demonstrando carências no letramento digital. Por outro lado, foram se apropriando do laboratório onde ocorreu a pesquisa (BATISTA, 2015).

Encontramos outra pesquisa sobre ensino de LI para surdos adultos que contemplam ambientes virtuais, como *Blog* (SOUSA, 2009), no entanto, assim como a pesquisa anterior, são mediadas pela interpretação do profissional intérprete, assim a pesquisada conclui que a falta de comunicação direta entre professora e alunos dificultou a investigação. A pesquisadora relata que os alunos sentiam necessidade de ler em *voz alta* (sinalizando) para os colegas, intérprete e pesquisadora para verificar se estavam compreendendo ou não. Ademais, os alunos recorriam a Libras e, às vezes, a LP para compreensão dos vocabulários. Outro fator interessante sobre essa pesquisa foi o uso do curso *englishnowhere* como proposta de ferramenta para que o aluno fosse mais independente e pudesse buscar informações para as lacunas de conhecimento de mundo que viesse a ter.

Nesse mesmo estudo, foi utilizado material autêntico para os estudantes e o uso de multimídias e multimeios se mostrou produtivo no ensino-aprendizagem de surdos. A pesquisadora também concluiu que, embora os alunos mostrassem certo desconforto em responder o questionário avaliativo final em LP, por não se sentirem seguros na língua, não demonstraram desconforto algum com a utilização do ambiente virtual. Pelo contrário, a navegação na internet já fazia parte do cotidiano deles, o que facilitou o processo (SOUSA, 2009).

Do segundo tipo, no ambiente inclusivo, a primeira pesquisa relata que seja por falta de conhecimento da escola a respeito do surdo, sua língua e sua cultura ou por ter um público alvo composto de surdos e ouvintes com objetivos de aprendizagem distintos, os

registros descrevem que o aluno surdo acaba sendo deixado em segundo plano, resumindo suas atividades a copiar textos, responder atividades gramaticais, traduzir do inglês para o português (SILVA, 2005).

De maneira semelhante, Oliveira (2007) relata em sua pesquisa na rede pública de ensino – acompanhando quatro classes na aula de LI – as crenças que são criadas e reproduzidas com relação as capacidades e habilidades do aluno surdo no próprio ambiente escolar por professores experientes, mas tem não tem formação e informação a respeito desse alunado:

É preciso reconhecer, no entanto, que o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e metodologia de ensino de LE para alunos surdos é ainda pouco explorado no Brasil e, portanto, de difícil implementação, principalmente para professores que não possuem a prática e o conhecimento necessários para lidar com alunos que apresentam necessidades linguísticas e cognitivas tão específicas. (OLIVEIRA, 2007, p. 173)

De modo geral apresentamos agora alguns dados da pesquisa de Oliveira (2007): 1. De modo geral, os oito alunos surdos participantes da pesquisa relatam a importância de aprender uma L2 pelos seguintes motivos: trabalho, internet, conhecimento e prazer. Os estudantes, de acordo com a pesquisadora por influência do ambiente, acreditam que a habilidade mais importante em LI é a fala (vocalização). E, eles mesmos acreditam que a leitura pode ser feita: diretamente em LI (2 alunos), traduzindo para LP (outros 2 alunos), traduzindo para Libras (outros 3 alunos) e 1 aluno não respondeu. 7 afirmaram tentar entender o que o texto diz pelo contexto e 1 aluno disse recorrer ao dicionário. A maioria ainda afirmou ser necessário conhecer a cultura do país falante da língua, afirmaram se perder em texto longos ou trechos extensos e, finalmente, relatam que o uso de imagens contribui para a compreensão do texto. Por outro lado, o trabalho apresenta as crenças reveladas pelos professores durante a coleta de Oliveira (2007), que são as seguintes:

“A diferença linguística entre surdos e ouvintes não é fator determinante para o processo de ensino/aprendizagem. Alunos de escola pública, surdos e ouvintes, não têm competência para aprender LE (inglês). O ensino de LE (inglês) para surdos é desnecessário, uma vez que estes alunos não são capazes de aprender nem mesmo a LP. Alunos surdos aprendem através de “treinamento”. Por não utilizarem a língua oral, os alunos surdos têm conhecimento de mundo limitado. A falta de vocabulário do aluno surdo impede a implementação de aulas de leitura. Alunos surdos não são capazes de desenvolver a habilidade de leitura em LE (inglês).” (OLIVEIRA, 2007, p. 173 – 174)

Ao final do seu trabalho, a autora reforça que essas crenças são negativas e que comprometem o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Em uma outra pesquisa (OLIVEIRA, 2014b) sobre LI, também no contexto da inclusão, a pesquisadora compreende que, embora o intérprete esteja presente em sala de aula, a falta de interação professora e aluno surdo compromete a aula. A autora também disserta sobre a aquisição tardia da Libras como um fator influente nas dificuldades de aquisição da LI, de modo que a metodologia deveria ter esse fator envolvido. A pesquisadora entende que as aulas, sendo ministradas em LP com enfoque na gramática da LI, não promovem que os alunos tenham contato com o uso significativo da LI. A pesquisadora relata que, com relação ao uso das tecnologias, embora a tecnologias façam parte de nosso cotidiano, não basta que elas existam no ambiente educacional se as práticas docentes não forem repensadas. Bem como, não adianta reunir surdos e ouvintes em uma sala e chamá-la de inclusiva para que essa efetivamente seja um ambiente inclusivo:

Assim, mesmo tendo o intérprete de LIBRAS em sala de aula, o processo interativo entre alunos surdo/ouvintes, bem como professor/alunos surdos não se consolida. Isto é, não se concretiza o processo interativo e inclusivo entre alunos

(ouvintes e surdos) e professor.
(OLIVEIRA, 2014b, p. 139)

Antes de iniciarmos o terceiro tipo, gostaria de citar um artigo que registra uma pesquisa de doutorado em andamento da doutoranda Gonçalves-Penna (artigo redigido em parceria com Padilha¹⁵). Por trazer características híbridas da divisão proposta no quadro 1, entendemos que se trata de um trabalho intermediário entre os tipos 2 e 3. No texto, as pesquisadoras cunham o termo “visuais”, justificando que o termo “surdo” remete a deficiência, no entanto seu espaço de ensino traz o nome “surdo”, como no nome do projeto “Curso de inglês para o Surdo” (GONÇALVES-PENNA, PADILHA, 2016), possivelmente pelo fato de os próprios surdos não se denominarem de outra maneira. Como afirma a pesquisadora surda Strobel: “o povo surdo se auto-identifica como ‘surdo’” (2008, p. 38). O curso mencionado foi formulado por uma coordenadora e por duas professoras, sendo uma aluna do Letras-Libras ouvinte (fluente em inglês e Libras) e a outra ouvinte bolsista americana ETA (*English Teaching Assistant*) fluente em ASL e aprendiz de Libras lecionando numa turma composta por graduandos ouvintes e “visuais” brasileiros. A metodologia descreve que os participantes são considerados igualmente fluentes na leitura e escrita em LP (surdos e ouvintes).

Embora as autoras demonstrem entendimento de que as línguas de sinais não são as versões sinalizadas das línguas vocalizadas, o artigo aponta uma condução de aula semelhante à comunicação total ou bimodal (SOUSA, 2015), haja a vista a produção concomitante de duas línguas, pois a professora fala em português e sinaliza ao mesmo tempo, em detrimento de uma das línguas que está sendo produzida, de modo que “o professor assujeita a língua de sinais à língua majoritária” (GUARINELLO, 2007, p. 32), como demonstra a descrição da aula:

Nesta cena composta por interlocutores reais, numa situação concreta de interação, observamos sua porção verbal com o uso da Libras (sinalizada), do português (falado) e

¹⁵ GONÇALVES-PENNA, M. M; PADILHA, S. J. Um olhar exotópico sobre as interações entre participantes visuais (surdos) e ouvintes em aula de inglês. *Trabalhos Completos ALED BRASIL* v. 2. n. 3, 2016.

do inglês (escrito) que, inseridos no contexto da aula, com professores e estudantes ouvintes e visuais, formando o contexto extraverbal em que as interações foram construídas, apontou-nos para algumas especificidades do ensino em sala de aula inclusiva. (GONÇALVES-PENNA & PADILHA, 2016, p. 9).

Com relação a esse excerto, não fica claro qual a língua de instrução, nem qual língua é privilegiada na produção bimodal da professora, nem qual a exposição do aluno ouvinte ao inglês falado e não esclarece a relevância de uma das professoras ser fluente em ASL (se essa língua foi utilizada ou não). Seus resultados indicam que a Libras, a LI e a LP foram usadas durante o decorrer do curso. Compreendemos que, por se tratar de uma pesquisa em andamento, não foram compartilhados mais resultados.

As pesquisas do terceiro tipo, semelhantemente ao ensino-aprendizagem de LP como L2 descrito anteriormente, composto por pesquisadoras e pesquisadores que se vinculam ao bilinguismo e aos estudos surdos, de modo que propõem o letramento de surdos nessas línguas tendo a interação e instrução na Libras, bem como métodos focados nos alunos surdos (FERNANDES, 2003).

A começar pela pesquisa sobre leitura em inglês feita por Lopes (2009) com jovens surdos em São Paulo. Além de o pesquisador ser bilíngue, outra característica da pesquisa foi a participação de um professor surdo. Além dos materiais usados normalmente em sala, como dicionários, o pesquisador acompanhou os alunos em uma visita ao MAM¹⁶ para receberem informações do grupo de surdos que trabalha no museu e, mais tarde, retomar o passeio nas leituras em inglês da aula. Os conteúdos trabalhados envolviam gêneros diversos e contextos sociais que pudessem ser de interesse dos jovens, como: quadrinhos, charge, Deaflympics¹⁷, redes sociais, etc. Dentre os resultados, o pesquisador conclui que: “ler em inglês exige a mediação de outros instrumentos para a realização de atividades do contexto social” (LOPES, 2009, p. 135). Esses instrumentos seriam: recorrer a conhecimentos anteriores, interlocução entre os

¹⁶ Museu de Arte Moderna de São Paulo

¹⁷ Comitê Internacional de esportes com atletas de elite surdos.

pares, materiais físicos, etc. Com enfoque nas trocas entre surdos: “Os espaços colaborativos, em que a parceria entre sujeitos permite maior mobilização para o objeto da atividade, são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento” (LOPES, 2009, p. 137).

Algumas pesquisas foram encontradas com essa mesma orientação, mas que atribuem ao ensino de línguas estrangeiras para surdos a nomenclatura do ensino de L3¹⁸ (SOUSA, 2008; SILVA, 2013; SOUSA, 2015; ROCHA, 2014). A primeira pesquisa do tipo foi a de Sousa (2008) que, por meio da promoção de minicurso com alunos de nível médio, observou o papel da Libras (LM) e do português (L2) na escrita do surdo em inglês (L3). A pesquisadora entendeu, a partir em seus dados, que os aprendizes utilizavam a estratégia da transferência interlinguística – tanto da Libras quanto da LP para a LI, ou seja, eles usavam seus conhecimentos nessas línguas para substituir estruturas desconhecidas em LI.

Além disso, Sousa (2008) observou que a LP foi utilizada na substituição e/ou criação de vocabulários desconhecidos em LI. A autora conclui também que a aprendizagem de inglês para surdos na sala regular de inclusão foi problemática, mas que o ECL¹⁹, comumente usado para educação de ouvintes, levando em conta suas diferenças, foi benéfico para surdos também. E que, a princípio, não planejava usar a LP em aula, mas que essa língua foi sendo demandada pelos aprendizes, que, em certos momentos, tratavam a LP como sua e não como a do outro, se colocando como bilíngues de fato.

Silva (2013) foca na questão da transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes, no caso da LP e da Libras para a LI. A pesquisadora destaca que existe transferência da Libras para LI, sendo Libras a língua de maior proficiência, mas também de LP para LI. Outrossim, que os aprendizes estariam mais propícios a cometer erros de ordem fonética. A pesquisa comparou a aprendizagem de surdos a de ouvintes mostrando que as transferências ocorrem independente da modalidade da língua (visuo-gestual ou vocal-auditiva).

¹⁸ Nessa perspectiva a Libras seria a L1, o português a L2 e o inglês ou espanhol a L3.

¹⁹ Ensino Comunicativo de Línguas.

Outra pesquisa feita com direcionamento de ensino aprendizagem de L3 foi feita por Rocha (2014) observando as estratégias de escrita por surdos no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol (LE). Assim como Sousa (2008), nesse estudo dos textos em LE foram encontradas as estratégias de alternância de língua e criação de vocabulário. No que diz respeito a estratégias sintáticas, por outro lado, o estudo evidenciou que houve uma preferência maior pela estrutura da Libras do que pela da LP. E, também, uso da estratégia da transferência intralinguística ocorreu de modo exponencial proporcionalmente a ampliação do conhecimento em LE.

Por último, a pesquisa Sousa (2015) deu continuidade a seus estudos, na pesquisa de doutorado, articulando a abordagem bilíngue ao ECL, tendo como perspectiva o ensino plurilíngue de surdos. A análise dos textos em LI e LP mostrou uma evolução nos recursos utilizados pelos aprendizes da primeira para a segunda coleta. Também foi evidenciada a diminuição da dependência da Libras e da LP na produção de textos em LI na segunda coleta, a aquisição de recursos tanto em LP quanto em LI e o estabelecimento de uma postura por parte dos alunos mais ativa e criativa nas produções escritas (protagonismo nos textos).

Tendo essa revisão dos estudos feitos até o momento, entendemos que a educação bilíngue ou mesmo as salas especiais em relação a educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas para surdos, tem se mostrado mais benéfica apresentando melhores resultados, haja a vista que os objetivos de aprender e ensinar línguas vocais para ouvintes se diferencia dos objetivos relacionados a estudantes surdos. Além disso, compreendemos uma atuação melhor direcionada, bem como resultados positivos quando comparamos, nos estudos citados, os docentes que tem o privilégio de se envolver mais com o alunado, conhecendo seu histórico, podem encontrar um possível contexto de privação de língua e/ou privação social, assim, influenciando a forma como apresentam novos conteúdos. Esses profissionais demonstraram maior envolvimento com a língua e cultura surdas para conseguir maior interação com os alunos.

Pelas pesquisas encontradas, percebemos um grande enfoque vinculando o letramento de surdos a processos de escolarização. Nossa perspectiva parte do princípio que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do surdo, compreendemos também que embora as leis explicitem o direito

de falar Libras em lugares públicos, existe um enfoque maior das leis e das políticas públicas no contexto escolar. No entanto, pensando como linguistas aplicados, num exercício crítico sobre o papel social do pesquisador, entendemos que seja possível ampliar os espaços de interação de surdos e as práticas de letramento por meio das pesquisas, como instrumentos científicos de ação social. Bem como divulgar e conscientizar sobre a presença e o direito de fala dos surdos em espaços não escolares. Se não pesquisarmos sobre outros contextos em que o surdo venha a vivenciar práticas de letramento, podemos inconscientemente comunicar que o surdo –em contato com práticas letradas – seja uma imagem que só se configure em ambiente escolar, na presença de um professor ouvinte. Percebe-se também que, embora muitas pesquisas ressaltem a importância da Libras e reconheçam o impacto da relação surdo-surdo no seu desenvolvimento, poucas refletem sobre profissionais surdos como referência para outros surdos, como professores e/ou interlocutores surdos de leitura e escrita.

Para finalizar a recapitulação das pesquisas sobre leitura e escrita para surdos no Brasil, elenco alguns dos encaminhamentos dados por Fernandes (2008) e Silva (2016) para o ensino de LP para surdo que são pertinentes para nossa discussão sobre o letramento em LI também. Segundo a autora, os aspectos fundantes do letramento de surdos são:

leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os estudantes surdos, além das práticas escolares; as demandas sociais de leitura e escrita dos estudantes surdos determinarão o ponto de partida das práticas escolares de letramento; os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social e conhecimento escolar e conhecimento linguístico; a leitura demandará compreensão do significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem; (FERNANDES, 2008, p.15)

Destaco aqui, como dito por Fernandes, aspectos relevantes para o letramento de surdos, com enfoque na leitura, que serão retomados nas partes seguintes desse texto: a) leitura vinculada às práticas sociais com envolvimento de surdos; b) as demandas sociais como ponto de partida para a leitura; c) textos em circulação social conectando conhecimentos social, escolar e linguístico; d) leitura requer conhecimento global situado socialmente, discursivamente e atribuindo significados as unidades. E adiciono um ponto importante citado por Silva (2016) que é a presença de pares surdos.

Quadro 2 - Fatores Influentes na Leitura



Fonte: Material autêntico da autora baseado em Fernandes (2008).

2.2 MULTI EM LETRAMENTOS

Nos estudos relacionados a letramentos há desdobramentos em direções distintas. O termo “letramento” foi usado pela primeira vez no Brasil por Kato (1986) no livro intitulado *No mundo da escrita* remetendo a habilidade individual de usar a norma culta. E “de lá até aqui”, a acepção do termo foi se desconstruindo e se constituindo nos diferentes vieses. Nesse estudo nos utilizaremos dos conceitos que surgiram com a virada sociocultural, ou seja, dos Novos Estudos do Letramento e dos Multiletramentos (KLEIMAN, 1995):

Estudos de Letramento pautam-se em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são

constituídas situadamente em instituições e práticas sociais. Essa proposta contribui para compreender como as relações de poder são (re)constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita. (ASSIS et al, p. 36, 2016)

Entende-se, portanto, que a leitura e a escrita são mais do que atividades cognitivas, são, pois, práticas situadas institucionalmente e socialmente. Ainda, que essas práticas “são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades”. (ASSIS et al, 2016, p. 29). Ou seja, entende que a leitura, a escrita e atividades relacionadas a elas são permeadas pelas culturas, ideologias, relações de poder, discursos.

Outro fator interessante nessas tendências é o olhar sobre os participantes, pois “[n]essa vertente, os questionamentos se voltam às formas como os sujeitos constroem significados a essas práticas” (ASSIS et al, 2016, p. 29), que foi justamente o nosso enfoque – como os leitores surdos leram, construíram os significados, que recursos mobilizaram para esse tipo de texto, nesse contexto e quais estratégias emergiram dos mesmos. Nessa visão, a interação entre os leitores/escritores é essencial, pois “Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal” (ASSIS et al, 2016, p. 30). Focamos em nosso estudo nas Práticas de Letramento (STREET, 2011) que são as atitudes características dos sujeitos, marcadas pelos discursos, crenças e valores na maneira de usar, pensar a escrita, de acordo com os eventos de letramento (ASSIS et al, 2016). No decorrer do texto, portanto, nos referiremos aos encontros de leitura do livro como eventos de letramento e as estratégias como práticas de letramento.

Devido as práticas escolares deficientes e a falta de informação das famílias esse processo de desenvolvimento da leitura e escrita encontra muitas barreiras. Assim, propusemos um espaço que possibilitasse os letramentos em que as relações hierárquicas fossem amenizadas, em que todos tivessem voz, (ou indo mais além, considerando pressupostos da aquisição de L2 de

Krashen (1987), que tivessem baixo filtro afetivo), visto que os participantes escolheram estar lá, o que ler e como participar. Evento esse, que também envolveu múltiplas ações (físicas, mentais, sociais, político-ideológicas e linguístico-discursivas) relacionadas a esse material escrito, como debates sobre excertos, as narrativas em si, as referências culturais, as inferências e relações com a própria cultura e vivência. Enfim, o evento de letramento e as práticas de letramento foram levados em conta nas suas particularidades relacionados as práticas e condições sociais, culturais, ao uso do material.

Diversos trabalhos foram desenvolvidos nos quais é possível se observar que as práticas de letramento têm seu início muito antes das crianças começarem uma aprendizagem formal (escolar) da escrita, sendo desenvolvidas a partir de diferentes contatos em *eventos de letramento*, isto é, em situações em que a escrita constitui-se como parte fundamental na construção de sentidos (no discurso oral), nas relações estabelecidas nas diversas *agências de letramento* (família, igreja, escola, entre pares). Estes eventos influenciam o desenvolvimento das crianças, que passam a se relacionar de maneira privilegiada com a linguagem escrita, constituindo-se como sujeitos letrados. (LODI, 2004, p. 10)

Como nos lembra Lodi (op. cit.), as práticas de letramento vão se desenvolvendo na criança em contato com diferentes eventos e agências desde a mais tenra. Retomando, este estudo considera questões históricas, sociais e culturais, podemos dizer que, também com base nos estudos citados previamente, que as crianças surdas já são privadas desses primeiros contatos nas principais agências de letramento. Porém, aos trancos e barrancos, no caso dos leitores da nossa pesquisa, encontramos surdos adultos que passaram por pelo menos um dos métodos citados anteriormente, que enfrentaram as barreiras de serem parte de um grupo linguístico minoritário (cada um à sua maneira) e chegaram a universidade, ou melhor, na pós-graduação que é uma referência do mundo letrado.

Observando esse panorama histórico dos surdos e do que se preocupam os estudos do letramento, não poderíamos deixar de refletir sobre o nosso recorte temporal. Para Rojo (2015) o mundo mudou, não só as tecnologias digitais da informação e comunicação, de tal forma que surgem novos modos de ser, comportar, discursar, relacionar-se, informar-se e aprender, o que geram novos textos, novas tecnologias e novas linguagens. A hipermodernidade quebrou os grandes projetos coletivos, segundo a autora, como os sindicatos e associações. Podemos ver o mesmo movimento na comunidade surda, em que as associações estão pouco frequentadas ou fechadas.

Por outro lado, nos diz Rojo (2015) que os grupos difundem informação e rapidamente se organizam em prol de uma luta em comum, mas com pouca ou nenhuma formulação política e ideológica. A era do hipernarcismo, do hedonismo individual foi arquitetada e potencializada pelas novas tecnologias, como as redes sociais. O que coloca em discussão a qualidade da informação e a participação em circulação. Sabemos que nos *feeds* da internet muita informação pouco investigada rola solta e vai aumentando com a participação coletiva. Sendo assim, importante que o leitor saiba arguir com o texto que lhe é apresentado. Mesmo que essa seja uma discussão muito importante para mais aprofundamentos, nos direcionamos no seguinte sentido: O leitor surdo, ao letrar-se na hipermodernidade (ROJO, 2015) tem acesso a esses bens culturais que reúnem uma grande diversidade multicultural e multisemiótica nos textos produzidos. Assim a escritora traz um novo conceito para compreendermos a complexidade que há por trás de uma leitura:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos com essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

A visão que entende a multiplicidade presente nos textos contemporâneos seja forma e também nos aspectos humanos mais diversos foi determinante para nossa escolha do gênero romance gráfico. Os livros entregues aos leitores, apresentados na metodologia, além de trazerem características no próprio corpo do texto que fomenta práticas que levam aos letramentos múltiplos na sua leitura devido a exploração semiótica do gênero, também apresentam diversas culturas, povos e contextos como desafio para esses leitores. Assim, observamos de que modo os leitores se utilizaram dos recursos do gênero e contrastaram as marcas culturais apresentadas no texto.

E ainda, trazemos o conceito de *Letramentos Múltiplos* (ROJO, 2009) que também se apoia na visão sócio-histórica e cultural do letramento, de maneira que amplia o exame das práticas de letramento que constituem um grupo ao mesmo tempo, ou seja, entende a variedade que encontramos seja em sala de aula ou em outros contextos quando leitores estão reunidos, possibilitando “analisar os diferentes valores para as distintas práticas” (ASSIS et al, 2016, p. 36). Nos dá entendimento de que, cada participante com sua história, vivenciou práticas de letramento distintas locais ou valorizadas com a LP, com a própria Libras escrita (SEL, ELiS, SW) e com a LI. E que nos encontros, conseqüentemente, reproduziriam essas práticas e refletiriam sobre elas, individualmente e coletivamente múltiplas.

A título de esclarecimento, quando falamos em sistemas de escrita das línguas de sinais, no Brasil temos pesquisas concentradas nessas três principais formas de escrever distintas: SEL, ELiS e SignWriting. O sistema de escrita, SEL, primeiro foi criado pela pesquisadora Lessa-de-Oliveira²⁰, é uma escrita linear, como a LP, e as palavras são compostas por configuração de mão, locação e movimentos. O segundo sistema, também linear, criado pela professora Mariângela Estelita Barros²¹, se constrói por meio de *visografemas* que representam *visemas* (letras que representam fonemas) correspondentes à configuração de dedo, orientação da

²⁰ BENASSI, C. A. Configuração manual e alfabeto manual de machado e benassi 2014 - *A primeira monografia de pós-graduação Lato Sensu do Brasil em ELiS*. Revista Diálogos 2.2, 2014.

²¹ BARROS, M. E. Barros, Mariângela Estelita. *ELiS-Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2015.

palma da mão, ponto de articulação e movimento (nessa ordem). O último foi criado por Valerie Sutton para registrar danças, a princípio, mais tarde adaptado por pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa²². Diferentemente dos sistemas SEL e ELiS, o sistema SW não é uma escrita linear, é “empilhado”, ou seja, os fonemas são apresentando simultaneamente e as frases em SW são escritas de cima para baixo. Observe o exemplo da palavra “ver” em Libras na Figura 1 e, em seguida, a tabela apresenta as possíveis formas de escrita:

Figura 1 - Sinal "Ver".



Fonte: BRANDÃO, F. *Dicionário Ilustrado de Libras – Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Globo, 2011.

Quadro 3 - Escritas de Sinais.

SEL	ELiS	SW
∩ ϕ σ γ	.ll. ⊠ ≈ ⊥	⊙ ↑ ⊥

Fonte: BENASSI (op. cit); BARROS (op. cit).

Encontramos que esses sistemas escritos têm sido pesquisados e estão presentes como disciplinas e minicursos de

²² QUADROS, R. M. *Um capítulo da história do SignWriting*. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0065-BR-Historia-SW.pdf>>.

algumas universidades brasileiras, principalmente o SW que está presente em vários países²³.

Retomando a questão do letramento, o nosso estudo entende que, embora o surdo compreenda o mundo por meio de sua experiência visual e tenha habilidades visuais refinadas, pois é por meio da visualidade que explora a sua identidade, língua e cultura (PERLIN&MIRANDA) não garante que seja visualmente letrado (VIEIRA, 2009). De acordo com Nogueira (2015), seria um equívoco pensar que devido a semelhança da imagem com a realidade, naturalmente a imagem seja legível. Para a pesquisadora, a questão da visualidade para o surdo é um fator identitário que coloca o grupo em posição valorativa, visto as situações de subalternidade em que esse grupo é colocado historicamente “sendo a visualidade uma candidata a marca de poder do grupo de surdos em relação aos ouvintes” (NOGUEIRA, 2015, p. 240). Em seu estudo comparativo, a autora conclui que a leitura de imagens, além do papel central da Libras como filtro na interpretação do signo imagético, qualquer aprendiz deve ser ensinado a ler visualmente: “é preciso que a leitura de imagens seja ensinada e trabalhada nas escolas (com base em SANTAELLA, 2012), tanto para alunos surdos como para alunos ouvintes” (NOGUEIRA, 2015, p. 263).

Acreditamos que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, do adolescente e mesmo dos adultos. Mesmo nos deparando com insucessos escolares quando falamos de surdos discutido na seção anterior, estamos em um processo de recuperação pelo atraso causado pelas decisões de impedimento das línguas de sinais, como podemos observar com os estudos mais recentes. Processo esse que é longo e demanda muita resistência, pesquisa e argumentação: “Não há mudança sem resistência e, nesse sentido, os obstáculos que vamos encontrando podem ser indicadores de que estamos no caminho certo” (SKLIAR, 2002, p. 16).

Skliar (2002) entende descreve dois tipos de escolas: as que são pertencentes ao “circuito do desânimo”, as públicas pobres, são

²³ SILVA, R. C. SignWriting: Um sistema de escrita das línguas gestuais – aplicação à língua gestual portuguesa. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2012.

sinônimos de repetência, desistência e baixo rendimento. E o segundo tipo, das que estão no “circuito de qualidade”, composto por escolas majoritariamente ricas e particulares. Para o autor, não levamos essa discussão socioeconômica quando falamos de escola porque “seria reconhecer uma intolerável situação de injustiça” (SKLIAR, 2002, p. 18). O autor descreve que o insucesso escolar está diretamente relacionado as questões socioeconômicas e quando falamos de estudantes surdos, não é diferente. Assim, para ele, uma das características influentes no cenário escolar surdo seria a falta de recursos.

Skliar (2002) descreve que, de certo modo, se mantém uma brecha separando os privilegiados das crianças que advém dos setores populares, que não vem de ambientes leitores, tem atraso na alfabetização, completam a educação básica com pobreza de conteúdos e não são selecionadas no ensino superior, não podendo ocupar cargos de poder. E são convencidas de que o mérito está em conseguir o que se quer, não importa de onde você venha.

Desde os primeiros anos da escola básica vai-se criando uma brecha entre os que dominarão a língua escrita e aqueles que não o farão. A diferença do ponto de partida entre crianças provenientes de meios privilegiados e de crianças provenientes de setores de setores pobres, ou marginais, nunca diminui e muito menos se recupera, porque não se trate de um atraso temporal, mas sim de um abismo cada vez mais sem salvação. (SKLIAR, 2002, p. 25)

De modo semelhante, crianças surdas de meios privilegiados tem mais recursos disponíveis para avançar no seu letramento, tem mais acesso a práticas de letramento e mesmo a agências diversificadas. Lodi (2006) acrescenta que a discussão sobre letramentos deve estar presente em uma discussão de políticas educacionais focando, especialmente, “no que se refere à desigual distribuição dos bens culturais e à diversidade nos tipos e níveis de letramento” (LODI, 2006, p. 244).

Dito isso, compreendemos que além da visão ouvinte que cria moldes para a escolarização do surdo e até dos próprios ouvintes que não são satisfatórias, quando falamos de escolarização o linguista aplicado enxergar que existem relações

de poder operando na qualidade do ensino ofertado (PENNYCOOK, 2006). Que mesmo dentro da comunidade surda, está presente distribuição desigual de bens discutida por Lodi (2006). De maneira que, quando falamos de surdos acadêmicos, já existe um abismo de oportunidades entre esses e os que não tiveram recursos para ingressar no ensino superior, que dirá, na pós-graduação.

Skliar (2002) propõe que nos utilizemos de nosso conhecimento e privilégio, que tomemos consciência e a promovamos no tocante do papel fundamental da língua escrita e “ao uso da mesma no seio de uma prática social no contexto escolar, para prevenir o fracasso escolar e elevar a qualidade do processo educacional” (SKLIAR, 2002, p. 26). O pesquisador sugere que a própria escola, em todos os seus níveis, promova práticas sociais letradas com material de prestígio e marginalizado, dando acesso as informações e fomentando discussões para que esse ciclo de desigualdade se rompa.

Com relação ao papel da escola na aprendizagem do aluno, Leffa (2008) defende que a escola, em todos os seus níveis, deve oferecer recursos para o desenvolvimento do aluno incentivando sua autonomia. Sabendo que não existe possibilidade de que a escola ensine tudo ao aluno, cabe a ela incentivar que o aluno seja protagonista no seu processo educacional. Ele recomenda que a escola não coloque obstáculos nesse processo, ou seja, “[c]oloque um recurso aqui, outro recurso lá, disponibilize alguns professores, mas que não atrapalhe a aprendizagem do aluno (p. 14)”.

Nesse sentido, nós, enquanto educadoras, acreditamos que a escola (academia inclusive) tem o poder de promover práticas não escolares que promovam a autonomia, sendo essa uma agência que tem recursos para tal. Quando falamos em atividades não-escolares, nos referimos a ausência de controle escolar, seja por pessoas controladoras como por conteúdos controlados, que podem se distanciar dos usos do cotidiano:

[N]os espaços escolares, de um determinado controle sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais do que a expansão dos conhecimentos dos aprendizes; como resultado, as práticas desenvolvidas acabam por distanciar-se daquelas que ocorrem fora do contexto

educacional e, portanto, dos usos cotidianos/sociais da linguagem escrita. (LODI, 2004, p. 233)

Entendemos que os espaços de interação com a leitura e a escrita que não passem por processos de escolarização são importantes, não só porque o acesso ao conhecimento não se restringe a presença de educadores, mas também pela diversidade que os leitores poderão acessar, além da participação social na construção do conhecimento: "é dever não apenas dos educadores, mas de todo o segmento da sociedade comprometido com a dignidade humana." (RAMIREZ & MASUTTI, 2009, p. 8). Em conformidade com Skliar (2002), quando as agências privilegiadas promovem eventos de interação, que promovem a troca de informação e acesso, também estão promovendo espaços que lutam contra o abismo da desigualdade entre os grupos sociais, pois a língua escrita é um capital cultural que abre portas:

As portas das interações sociais passam a ser abertas quando há movimentos dinâmicos de trocas simbólicas, e abismos de exclusão social podem ser reduzidos significativamente, pois todo ato de produção de sentidos parte dos sentidos que construímos nas relações. (RAMIREZ & MASUTTI, 2009, p. 8)

Kleiman (2010) afirma que o processo de letramento em um país como o nosso, tão dividido por questões sociais por ser comparado a um processo de aculturação, tendo sua violência simbólica pressuposta nele. Para que assim não aconteça, a autora advoga para que o letramento seja um processo identitário. A pesquisadora explica que à essa perspectiva interessa os que trabalham como agentes de letramento na sua comunidade original e suas trajetórias individuais. Também é de interesse dessa perspectiva que haja esforços coletivos por parte de certos grupos para fazerem parte da cultura letrada e que tenham como motivação finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais "geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência" (KLEIMAN, 2010, p. 376). Sendo os nossos participantes professores e pesquisadores da área da Libras e da Tradução, eles podem ser também os próprios agentes de letramento da

comunidade surda, divulgando suas pesquisas sobre língua e cultura surdas por meio de suas pesquisas escritas. Como também criando eventos de letramento e construindo práticas que façam sentido para o povo surdo.

Para isso, como ressalta Kleiman (2010), é necessário entender o caminho percorrido por esses grupos até aqui, pois entendendo o seu trajeto, inclusive de exclusão escolar, entendemos como agir e proporcionar que conheçam melhor as práticas letradas: “é o conhecimento dessas trajetórias o que mais pode contribuir para facilitar o acesso dos grupos tradicionalmente excluídos à escrita, via escola” (KLEIMAN, 2010, p. 376). Essa trajetória também revela o “papel da coletividade, da resistência e subversão no processo de letramento desses grupos” (op. cit., p. 376).

Com relação aos interesses desses grupos, aos seus letramentos locais, Kleiman (2010) notou que esses não são compatíveis aos que a escola incita, que são as práticas dominantes de si mesma e de outras instituições poderosas. Assim, a professora advogada em favor dos modelos locais em contraposição aos modelos universais. E que a escola pode ter uma perspectiva social da escrita, desde que reflita sobre suas práticas letradas, não se foque unicamente nos modos de ensinar como tem sido tradicionalmente, acabando por construir relações de poder, crenças e valores a respeito da cultura escrita.

A perspectiva social “tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente” (KLEIMAN, 2010, p. 380). A pesquisadora afirma que se é papel da escola letrar o aluno, o currículo deveria então se construir com base no que é significativo para o aluno e sua comunidade, tendo o letramento como ferramenta estruturante do currículo. E que essa esfera (escola) em que circulam os discursos tem o potencial de mudança e transformação por meio da interação:

O letramento é um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita (KLEIMAN, 1995); é fato que os discursos circulam em esferas da atividade humana e a escola é uma dessas esferas; segue-se, então, que, na esfera escolar, circulam práticas sócio-históricas e culturais próprias dessa esfera de atividade, que carregam em

si, tal como outras práticas, a potencialidade de transformação e mudança, à medida que a interação sofre transformações decorrentes de novas dinâmicas, novos atributos dos papéis sociais, novas tecnologias e ferramentas semióticas. (KLEIMAN, 2010, p. 381)

Tendo discutido, então, o papel do letramento numa perspectiva social, Kleiman (2010) propõe projetos de letramento como uma possível ação que tem sua organização ditada pela prática social. Acrescenta dando exemplo de projetos integradores de escola e sociedade, inclusive por meio dos gêneros. Quando pensamos essa integração de escola e sociedade, a discussão fica diferente no caso dos surdos. Kleiman (2010) coloca a importância de investigar as “lideranças de movimentos sociais e de suas práticas de letramento” compreendendo suas situações locais e o uso da escrita em relação as identidades e objetivos desses grupos.

Nosso trabalho, modestamente, se inspirou nessas discussões para observar as lideranças surdas, suas práticas, relações com seu repertório, seu contexto, seus pares e acesso a uma prática cultural hegemônica proposta baseada num gênero literário. Abrindo espaço para essas lideranças dialogarem num formato de evento de letramento em que as práticas permitem que todos tomem posição de liderança e compartilhem a seu modo, em contato com uma “língua nova” sem o controle do professor ouvinte.

Os estudos do letramento nos permitem observar outros modos de acesso e distribuição dos bens culturais, de trajetórias de formação, de inserção nas práticas culturais hegemônicas, que culminam na apropriação das práticas de letramento que interessam ao grupo, na equalização das oportunidades de acesso a essa cultura, na autoafirmação e autorização dos sujeitos que seguem essas trajetórias singulares de letramento. (KLEIMAN, 2010, p. 394)

Mesmo que o nosso pequeno grupo tenha tido prazo de duração dos encontros, devido a questões externas, como mudanças de cidade, esperamos que o acesso a esses eventos e as práticas construídas no decorrer das semanas pelos próprios líderes surdos sejam sementes de acesso, autoafirmação e autorização desses leitores. Além disso, Schlatter (2009) nos explica que a leitura envolve ações simultâneas e integradas: decodificar, participar, usar e analisar. Essas ações integradas dependem de conhecimentos que podem ser aprendidos “pelos práticas de leitura cotidianas” (p. 13). Um dos nossos propósitos, ainda, foi possibilitar esse espaço de prática de leitura “cotidiano”.

2.3 LÍNGUA ADICIONAL

Quando tratamos do ensino de línguas, temos que levantar conceitos fundantes dessa área, como os já citados do decorrer desse trabalho. Como, por exemplo, língua materna (LM) que é, no caso dos ouvintes, a primeira língua adquirida no ambiente familiar, mas que no caso dos surdos é a língua que, mesmo adquirida tardiamente, possibilita interagir e desenvolver-se plenamente por conta da sua modalidade (QUADROS, 2012). No caso do ensino-aprendizagem de outras línguas, que não a materna, podemos usar a nomenclatura “língua estrangeira”, mas é importante refletir que essa língua é a que não é minha e me causa estranhamente. Podemos dizer isso do ponto de vista de ouvintes em relação as línguas de sinais, mesmo as que são conterrâneas, como reflete Gesser (2006):

Isto significa que eles têm o português como língua materna (LM) e a língua de sinais em alguns momentos como língua segunda (L2) – em ambientes familiares, por exemplo – e em outros momentos como “língua estrangeira”, ou seja, como uma língua alheia, estranha à língua tradicionalmente oral desses ouvintes. É uma relação de contato/conflito não só de línguas mutuamente ininteligíveis, mas também de modalidades distintas para a comunicação. (p. 65)

Em se tratando de surdos, nascidos majoritariamente em famílias ouvintes, como mencionado anteriormente, que tem contato inicial com a LP pela família ou por terapia de fala, quando passam a conhecer a língua de sinais, acabam por desenvolver um certo trauma em relação a LP devido a imposição, dentre outros fatores, causando um processo de estrangeirização.

A língua portuguesa, no entanto, nem sempre é vista como segunda língua por alguns surdos, mas como uma língua estrangeira. No caso de muitos surdos, a língua portuguesa é vista como uma língua realmente estrangeira, estranha, que pertence apenas à comunidade ouvinte. Trata-se de uma relação bastante conflituosa que permeia o contato entre essas duas comunidades (SOUSA, 2008, p. 49)

Embora sejam línguas que convivem no mesmo território, existe um distanciamento em relação a LP e a Libras em decorrência da modalidade e acentuado por questões culturais, sociais e políticas. Ainda assim, podemos dizer que os surdos têm um contato com as duas línguas diariamente (salvo casos de reclusão e privação de crianças e adolescentes que nunca chegam a escola), especialmente os leitores do nosso estudo que estão na pós-graduação, contexto em que a leitura e produção de textos em LP é intrínseco. Por esse motivo, escolhemos tratar o contato dos leitores surdos com a LI, adotando o conceito de *língua adicional*. Ou seja, temos em vista que os leitores possuem um repertório de língua no qual se apoiar, comparar, aproximar, distanciar e em que essa outra língua fará parte: “essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 127). E, para os escritores, outro fator desestrangeirizador das LI e LE é o fato de serem línguas transnacionais, patrimônios de interlocução relevantes para a vida moderna e os estudantes podem usar nas suas próprias sociedades.

Para Fernandes (2003) quando aprendemos outra língua, nas nossas operações mentais, fazemos relações gramaticais, nas quais estão presentes as estruturas da nossa língua materna (acrescento

que a as outras línguas de contato também podem ser utilizadas, como vimos nos estudos com surdos se utilizando tanto da LM quanto da L2). A autora prossegue dizendo que invocamos, mobilizamos e articulamos nossos conhecimentos prévios e nos apropriamos dos sentidos da nova realidade linguística entre comparações, contrastes e associações.

2.4 PRÁTICAS DE LEITURA E VYGOTSKY

O poder da leitura e autonomia ao interpretar o texto e por meio dele interpretar a própria realidade foram atribuídos ao leitor por Barthes (2004), em sua obra *A Morte do Autor*, ao afirmar que o texto não pertence ao autor, e cabe ao leitor interpretá-lo tendo papel ativo na construção de sentidos. De acordo com Candido (1995), a literatura também é palco de discussão crítica e provocações intelectuais, sendo uma resposta à opressão e às (des)organizações sociais em geral. É, portanto, um veículo de ideologias. A literatura desafia o leitor, pois: “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995).

A literatura, enquanto artefato cultural socialmente situado, exerce um papel de mediação na aprendizagem do leitor (LEFFA, 2003). Leffa (2003) comenta que essa mediação vygotkyana não precisa necessariamente ocorrer pela ação de um(a) professor(a), mas pode ser pela mediação de um artefato ou um semelhante. Nessa seção, trataremos da importância da interação entre pares como mediadora da aprendizagem, com maior enfoque. Todavia, acreditamos na mediação literária também, ou seja, o leitor e o livro sozinhos são capazes de promover muitas trocas que transformarão esse leitor. Ainda, reconhecemos o papel fundamental da interação humana no desenvolvimento individual, no entanto, essa premissa não acarreta a impossibilidade de que aprendizes desenvolvam autonomia. Conforme afirma Leffa, embora exista uma estrutura de poder que autorize o professor a ser o único responsável e gestor da aprendizagem, a educação deve guiar para a autonomia, pois:

Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar

apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua. (2008, p. 8)

Haja vista que os pós-graduandos participantes deste estudo, frequentadores do ambiente escolar há cerca de vinte anos ou mais, procuramos compreender e estimular o exercício da autonomia da aprendizagem individual e coletiva. Leffa afirma “[a] educação tem que ser diversificada, de alguma maneira, para que se mantenha o equilíbrio entre o coletivo e o individual” (2008, p. 16). Os encontros, enquanto eventos de letramento não escolar, estiveram abertos de maneira que os participantes se desenvolvessem a partir do compartilhamento de seus conhecimentos (prévios e adquiridos no processo) de acordo com a experiência individual e conhecimento nas línguas, compartilhando as práticas de leitura adquiridas e desenvolvendo novas.

Ainda que fossem de níveis diferentes, de modo que a construção dos significados acontecesse na relação de troca entre os diferentes, pois nós existimos e nos desenvolvemos em relação ao outro: “*eu* só funciona, só existe, só se posiciona diante do outro; se não tenho o outro, não tenho o eu. Preciso do outro para me construir a mim mesmo” (MIOTELLO, 1994, p. 100). Essa construção conjunta humana é o que nos constitui diferentes dos demais seres do reino animal, de acordo com Vygotsky (1991), pois desenvolvemos a nossa cognição por meio da existência social em que internalizamos o processo de conhecimento.

Assim, somos capazes de nos expressar e compartilhar com nossos pares o nosso entendimento a respeito da nossa experiência comum em grupo (VYGOTSKY, 1991). Buscando explorar essa faceta naturalmente humana, reunimos estudantes leitores surdos para compartilhar seus entendimentos “individuais”, pois na verdade são frutos de conhecimentos construídos ao longo da sua história e, a partir desse compartilhamento do entendimento de cada leitor, ressignificar a experiência da leitura conjuntamente.

Por meio da fala, ou seja, das discussões em Libras favorecemos o que Vygotsky (1991) atribuiu de função organizadora às atividades simbólicas modificando o uso do instrumento e produzindo novas forma de comportamento. O desenvolvimento intelectual tem seu auge quando há a conversão entre a fala e a atividade prática “que dá origem às formas

puramente humanas de inteligência de inteligência prática e abstrata” (VYGOTSKY, 1991, p. 20)

A troca por meio da fala, além de possibilitar o aprendizado por meio da organização do pensamento e pelo fato de poder se conectar a atividade prática, também cria um espaço de troca de interação, em situações sociais concretas, entre aprendizes mais e menos experientes. Aprendizes mais experientes podem socialmente facilitar o desenvolvimento de aprendizes menos experiente por meio da interação (VYGOTSKY, 1991). É por meio das inter-relações mediadas por membros da comunidade, no mesmo território linguístico, que o sujeito constrói conhecimento (RAMIREZ & MASUTTI, 2009, p.34) Portanto, autores que defendem o bilinguismo, intercedem pela garantia de que o surdo possa ter direito à informação, começando pela sua LM e indo para as demais, para o surdo tenha direito a conviver com seus pares, vivenciar experiências simbólicas, discutir sobre elas, aprender em meio a aprendizes mais e menos experientes, quebrando o ciclo de exclusão, conforme citação:

Os Surdos são representantes de uma minoria linguística e cultural que muitas vezes são ignorados como cidadãos, mesmo que sendo ativos economicamente, contribuintes, consumidores, investidores, eleitores, são excluídos por sua diferença linguística e cultural. **Tal exclusão gera um círculo vicioso, pois são negados aos Surdos o acesso à educação, cultura, informação gerando prejuízos também no acesso à saúde e outras áreas, pois lhes é retirado o principal, a oportunidade de desenvolvimento pleno, a qual depende exclusivamente o acesso às informações que se inicia no seio familiar.**
(SILVA, 2016, p. 14)

Em relação ao que foi posto por Silva (2016), Lodi (2004) reforça a necessidade de imersão por parte de leitores surdos em situações em que a leitura seja significativa, haja vista o cenário de restrição tanto “aos conhecimentos de mundo e quanto às interações dialógicas” (LODI, 2004, p. 242). O maior meio de acesso a informação para a pesquisador é estabelecido nas

interações face a face, da qual muitos são privados. Nesse mesmo sentido, Ramirez & Masutti (2009) afirmam que “[a] existência de uma língua efetivamente partilhada entre os interlocutores, com a negociação e produção de sentidos, é condição fundamental para a constituição de sujeitos” (p.33). Com relação a constituição de sujeitos, as autoras surdas descrevem que no encontro surdo-surdo possibilita a descoberta da própria língua e identidade:

O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilhar o processo político que significa e dá sentido. (PERLIN & STROBEL, 2008, p. 25)

Essas interações perpassam toda nossa vida, pois para Salles et al (2004), seja o diálogo presencial ou o texto escrito, ambos têm a função de contextualizar, bem como mostrar uma realidade sociocultural, de envolver o interlocutor e provocar reações e opiniões. Dialogar com os textos não significa unicamente produzir materiais escritos. O exercício da escrita é de extrema importância, do mesmo modo é o exercício da leitura, Kato (1985) afirma que embora seja negligenciado pela escola por supor que a produção “segue-se automaticamente a recepção” (p. 4), ou seja, acredita-se que o aluno que sabe escrever, obviamente sabe ler. Kato (1985) explica que na continuidade do mesmo parágrafo, com base em diversos estudos, que “a leitura pode ser adquirida independente da escrita”. Mas, complementa dizendo que as duas habilidades, ler e escrever, se interferem reciprocamente, “quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê” (KATO, 1985, p. 5).

Nas habilidades de ler e escrever, as experiências oferecem informações, mas, mais do que isso, deflagram processos de subjetivação, ou seja, é no nosso envolvimento pessoal que atribuímos sentido as coisas, podemos, por meio da língua, construir e desconstruir essas experiências (RAMIREZ & MASUTTI, 2009). Como o nosso propósito foi observar os recursos mobilizados pelos leitores, sabendo das questões

subjetivas que envolvem a leitura, buscamos questionamentos que fossem envolvidos pelos desejos de ser, saber e fazer (RAMIREZ & MASUTTI, 2009). Finalmente, alicerçados na nossa perspectiva de leitura, observamos no leitor quatro ações integradas aprendidas com base em Schlatter (2009):

- I. O leitor como decodificador: aciona o conhecimento mecânico do texto (ordenação, combinação, orientação e sentidos);
- II. O leitor como participante: relaciona as informações do texto ao seu conhecimento prévio (de mundo, cultural, histórico, social);
- III. O leitor com usuário: reage de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo²⁴;
- IV. O leitor como analista: assume uma postura crítica à ideologia subjacente ao texto.

A autora nos recorda que essas ações são ensinadas e desenvolvidas nas práticas de leitura cotidianas. E que, buscar por leitores proficientes é criar “oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino de LE (e LM)” (SCHLATTER, p. 13, 2009).

2.5 GÊNEROS E O ROMANCE GRÁFICO

Os seres humanos, em todas as esferas de atividade, fazem uso da língua por meio de enunciados escritos ou orais, tendo dois fatores determinantes intenção e execução (BAKHTIN, 1997). Esses enunciados têm determinadas características correspondentes a essas esferas sociais e, de acordo com elas, variam os seus conteúdos, estilos verbais e construções composicionais. Os enunciados, que são “relativamente estáveis”, são denominados por Bakhtin (1997) como *gêneros do discurso*.

Para Pereira & Rodrigues (2009), a abordagem dialógica bakhtiniana “objetiva compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação

²⁴ Exemplo: O leitor de horóscopo sabe que deve procurar pelo seu signo e pelo dia da previsão (SCHLATTER, 2009).

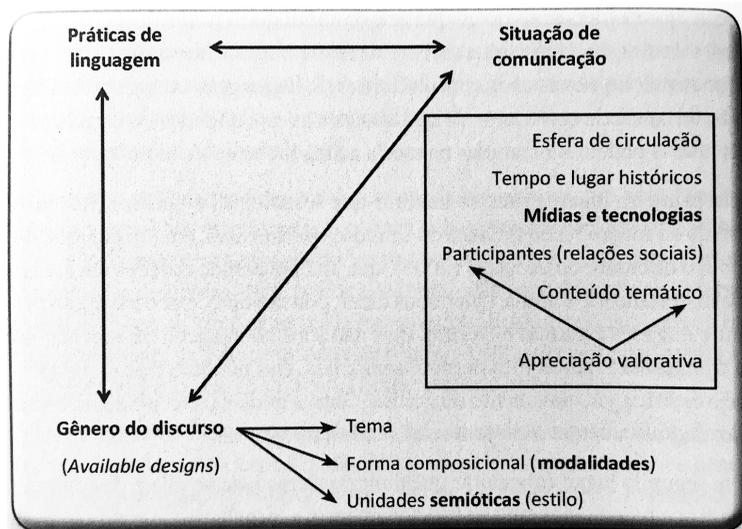
social de interação e a esfera social de atividade” (p.11). Esmiuçando essa visão, a comunicação verbal por meio desses enunciados é dialógica e é por meio da interação constante que a “experiência verbal individual do homem toma forma e evolui” (BAKHTIN, 1997, p. 313). Nas interações verbais, que acontecem em situações sociais – diretamente conectadas aos gêneros – nos expressamos. Tais interações são de tamanha importância que modelam nossa atividade mental:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. (BAKHTIN, 1995, p. 114)

Rojo (2015) completa que é na história onde os gêneros são constituídos, materializados em textos e enunciados, mas é no social que eles existem e são fortalecidos. “Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem” (p. 6).

Na Figura 2, a autora propõe um esquema de elementos, baseados na teoria bakhtiniana e atualizados por ela, apontando a triangulação na relação entre as práticas de linguagem, os gêneros do discurso (considerando o tema, a forma composicional e as unidades semióticas) e a situação de comunicação. Além desses três elementos interativos básicos, a pesquisadora levanta outros elementos históricos e sociais que permeiam essa triangulação, que são a esfera de circulação, tempo e lugar históricos, mídias e tecnologias, participantes (as relações sociais) e o conteúdo temático. Os dois últimos elementos (participantes e o conteúdo temático) sofrem uma apreciação valorativa, conforme apresenta a Figura 2:

Figura 2 - Elementos da teoria revisitados.



Fonte: ROJO, 2013, p. 30.

O gênero escolhido para os encontros de leitura desse grupo foi o Romance Gráfico (*graphic novel*), gênero da família dos quadrinhos. O romance gráfico, gênero composto de texto (imagem) e texto (escrito), tem características tanto do romance quanto de arte sequencial (EISNER, 1985). No que diz respeito ao romance, Bakhtin (1988, p. 74) afirma que: “O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais”.

Para o teórico russo, o romance cria um mundo simbólico e nele recontextualiza múltiplos gêneros (primários e secundários). O romance, enquanto gênero secundário, coloca o leitor em contato com gêneros do dia a dia (gêneros primários) relacionados a realidade imediata que são absorvidos dentro do romance, ao mesmo tempo em que esses gêneros primários reproduzidos dentro do romance adquirem facetas especiais ao fazerem parte de um gênero mais complexo, ou seja, pelas várias realidades presentes cria a sua própria. Portanto, para Bakhtin, “o romance oferece o exemplo mais claro dessa heteroglossia de gêneros” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 43). A respeito da relação dos surdos na universidade com gêneros primários e secundários, na sua pesquisa

sobre a leitura e a escrita de surdos, Guarinello et al relata uma controvérsia encontrada nesse processo:

Contudo, se o contexto universitário acaba por convocar os alunos ao uso de determinadas práticas de leitura e de escrita (textos acadêmicos, relatórios, provas, livros didáticos) geralmente associadas aos gêneros secundários, pode-se evidenciar que os surdos interagem, com maior frequência e eficiência, com gêneros primários de escrita e de leitura. (GUARINELLO et al, 2009, p. 117)

Por essa controvérsia, feita a análise, as autoras concluem que os surdos universitários avaliados apresentam grande dificuldade na leitura e escrita de gêneros secundários. No que diz respeito ao Romance Gráfico, enquanto gênero secundário, compõe o grupo de obras denominadas como *arte sequencial* (EISNER, 1985), outra teoria interessante para nós. Segundo Will Eisner, as obras desse tipo narram uma história por meio da sequência de painéis que produzem significado na interdependência de imagem e palavra. Apesar das evidentes similaridades dos gêneros quadrinhos (HQs) e romances gráficos, visto que ambos são artes sequenciais, estes são geralmente mais extensos (romances), narrativas que podem afastar-se da temática de super-heróis, voltadas para público adulto e dentre as temáticas destacam-se: adaptações de obras clássicas literárias, obras autobiográficas, temáticas consideradas tabus (guerra, sexualidade, transtornos emocionais), etc.

De acordo com Mendonça (2010), embora alguns possam julgar esse tipo de literatura fácil ou de baixa qualidade, é uma leitura para “iniciados”, pois demanda estratégias de leitura sofisticadas. Por outro lado, pode contribuir para o desenvolvimento da leitura, pois o texto imagético coloca uma sequência a ser seguida pelo leitor, tem forte apelo visual (atraente, leva o leitor a querer saber o que está sendo dito), atinge os mais diversos graus de letramento e provoca o leitor a associar texto escrito e texto imagem para produzir o sentido implícito (MENDONÇA, 2010). Ou seja, é um gênero de determinada complexidade, mas ainda de muitas possibilidades, conforme espera-se de gêneros secundários: “a riqueza e a diversidade dos

gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHITIN, 1997, p. 262).

No caso dos romances gráficos apresentados aos leitores, a questão da linguagem informal, utilizada pelos personagens, também é um fator marcante que amplia as formas de expressão presentes no romance para além da norma culta prestigiada. Para Brown (2000) os aprendizes devem ser expostos as mais diversas formas retóricas. Krashen (1982) relata que a sala de aula tem suas limitações em relação ao acesso a produção natural e informal, mas que quanto mais o aprendiz se apropria da língua, mais fará uso do ambiente informal e, conseqüentemente, mais compreenderá. Para o pesquisador, a produção natural e informal pode se desafiadora para iniciantes, fazendo do ambiente controlado da sala de aula uma boa estratégia para esse grupo.

Outro aspecto trazido por Eisner (1985) em relação ao gênero é que sua linguagem se apoia na *experiência visual* compartilhada por criador e público leitor, fator que contribui na compreensão do texto. A mesma expressão “experiência visual” é utilizada por pesquisadores da área da Libras quando falam da surdez (SKLIAR, 1999; PERLIN & STROBEL, 2008). No entanto, a experiência visual do surdo se diferencia do letramento visual, da leitura de imagens como experiência visual trazida por Eisner (LEBEDEFF, 2010; NOGUEIRA, 2010), por isso, exige do leitor que esse seja letrado visualmente. Assim, o Romance Gráfico é um gênero composto por múltiplos gêneros, por ser “romance”, e também é multimodal ao ser “gráfico”. O texto que contempla várias modalidades de linguagens e semioses é considerado multimodal ou multissemiótico (ROJO, 2015). Pensando em toda a complexidade e abrangência dessas obras, fomos buscar as pesquisas existentes com surdos na leitura e/ou escrita desse tipo de literatura (arte sequencial).

Nogueira (2015) pesquisou sobre letramento de surdos com foco na leitura de imagens para discutir o aspecto visual nesses leitores. A leitura de quadrinhos foi um dos materiais usados pela pesquisadora, que teve retornos positivos e concluiu que “as práticas de leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ter espaço no ensino de surdos” (p. 14). A pesquisadora explica que o fato de o surdo ser visual leva a crença de que o uso de imagens indiscriminadamente na aula seria uma solução pronta, quando, na realidade, o surdo também deve

vivenciar essas experiências para se apropriar de práticas de letramento visual.

Outra pesquisadora que se utilizou de quadrinhos como gênero apresentado para leitura de surdos foi Lebedeff (2010). Na sua busca, compreendeu que as práticas de leitura reais em que o surdo se reconheça como sujeito visual são escassas, mas que essas são fundamentais para que esse leitor explore mais as possibilidades de construir conhecimentos por meio da experiência visual. Ela relata que no início de sua atividade, os leitores se mostraram motivados e interessados, mas que a empolgação e interação foi muito maior quando conheceram os elementos visuais, a semântica característica dos quadrinhos e, conseqüentemente, conseguiram se aprofundar na leitura das semioses do texto.

No que concerne a questão de gêneros na escola, Neves (2013) reforça a importância do ensino-aprendizagem de LP por meio dos gêneros relacionando essa prática à formação de leitores mais críticos e ativos socialmente, dizendo:

É necessário formar sujeitos, surdos e ouvintes, capazes de questionarem, de imprimirem mudanças significativas no mundo, aptos a serem ativos nas relações permeadas pela linguagem. (op. cit., p. 28).

Em vista da discussão feita nesse capítulo, buscou-se proporcionar esse espaço de troca pela leitura que é escasso na sociedade para que o surdo interagisse na sua língua com seus pares. Nos organizamos para que esses leitores tivessem contato com obras do gênero romance gráfico (e outros gêneros componentes da arte sequencial à título de ambientação) que contemplassem aspectos sociais, culturais e instigassem a reflexão e discussão. Ou seja, que não se fossem exclusivamente modelos de gênero, mas com narrativas provocadoras que envolvesse leitores num contexto real, os encontros de leitura, no intuito de contribuir para além da leitura em língua inglesa.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Partimos dos preceitos da abordagem qualitativa neste texto, considerando que “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20) e que, no final da modernidade, “dirige-se a análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Considerando, portanto, que essas pessoas possuem interesses, culturas, contextos sociais e formações históricas, nos preocupamos em não apenas observar um contexto social específico, descrevendo-o em forma de pesquisa, como também possibilitar esse espaço para o desenvolvimento, a fim de superar situações de silenciamento e exclusão social, espelhando-se no paradigma da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e na abordagem sócio-histórica:

Enfatiza nessa abordagem a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. (FREITAS, 2002, p. 21)

Com o propósito de contribuir para manifestação das vozes dos participantes nesse trabalho, buscou-se observar como os surdos adultos letrados leem sozinhos e em conjunto, bem como proporcionar a articulação dos encontros do ponto de vista da leitura como processo de interação (LEFFA, 1999), materiais relevantes e de qualidade, local de encontro, ambiente receptivo para atividades escolhidas e coordenadas por eles pensando na construção positiva da relação com a língua com os surdos sendo protagonistas dessa relação.

Além disso, o trabalho segue como metodologia a pesquisa-ação, e que de acordo com Thiollent (2011) que elucida problemas sociais e técnicos por intermédio de grupos compostos por pesquisadores, membros da situação-problema e outros autores que se dediquem na resolução dos problemas ou “no avanço a ser

dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas” (p. 7). Todavia, essa abordagem é mais adequada a pequenos grupos, mesmo considerando a interação social, pois “[o]s aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (p. 15).

A postura dos atores então, passa a ser uma postura de “disposição a agir, a aprender, a transformar, melhorar etc.” (THIOLLENT, 2011, p. 8) e a da pesquisadora foi a de conceituar, informar-se e informar o grupo, além de abrir espaço para que novas lideranças fossem articuladas. Prodanov e Freitas (2009) descrevem a relação dos pesquisadores e participantes na pesquisa-ação “[o]s pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p.65). Os autores completam que devido ao seu engajamento político, a pesquisa-ação é orientada para a emancipação de grupos sociais dominados.

Tendo em mente a necessidade da reflexão da atuação do pesquisador. A proposta, conseqüentemente, foi instruir inicialmente os participantes sobre a escolha das obras, e dinâmica dos encontros, responsáveis, mas interferir minimamente nas discussões tanto pelo lugar de fala da pesquisadora como pessoa ouvinte e professora de inglês quanto pela intenção de um olhar exterior a uma interação entre pares, por isso, os dados são compreendidos nos movimentos de aproximar-se e distanciar-se das realidades construídas na/atravsés da linguagem.

Em outras palavras, se nós, linguistas, temos realmente algo a dizer sobre temas como o ensino de língua ou planejamento linguístico, precisamos urgentemente convencer-nos das implicações políticas de nosso próprio trabalho (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35).

A partir dessa reflexão, este estudo observou os encontros de leitura conduzidos pelos próprios surdos fazendo leitura de um livro escolhido e de interesse deles e observou os textos, as interpretações, produzidos oralmente (em língua de sinais) nas discussões. A partir daí, estudou-se quais os mecanismos os

estudantes surdos declaram e demonstram se utilizar para a compreensão do texto inglês, verificar se o gênero constituído de texto imagem e texto escrito contribui no processo de compreensão e entender como é o processo de entendimento do texto entre pares falantes da mesma língua nesse contexto interativo considerando os aspectos envolvidos na interação, bem como as demais línguas conhecidas e utilizadas por eles.

3.1 CONTEXTO

Devido à minha experiência com educação de surdos compartilhada anteriormente, ao ingressar na pós-graduação e encontrar um grupo de surdos adultos letrados desejosos de melhorar a sua leitura em LI, quis compreender o processo de leitura desse surdos experientes leitores e bilíngues (ou plurilíngues) para entender como seu repertório de língua (conhecimento linguístico e também metalinguístico, metodológico e empírico dessas línguas, seja nas modalidades orais ou escritas) atua na leitura individual e coletiva. Juntamente, apreender como surdos em fases de aquisição de inglês distintas aprendem entre seus pares e administram essa variedade de proficiência.

Diante disso, os estudantes surdos que fossem professores e pesquisadores de língua dos programas de pós-graduação em linguística e tradução, ou seja, que precisassem por conta da proficiência exigida e que tivessem interesse, foram convidados a participar dos encontros de leitura com a orientação de que se tratavam de encontros de leitura de um romance gráfico em inglês, mas que esses encontros seriam informais, ou seja, não seriam aulas com a presença de um professor ouvinte. Foi discutido com os participantes que os encontros seriam momentos de leitura e partilha, de aprenderem juntos, de modo que eles escolheriam o livro, determinariam a quantidade de páginas, o ritmo de leitura e discutiriam sobre o livro.

Os passos para constituição desse grupo leitor foram as seguintes: houve, em primeiro lugar, uma conversa informal com vários alunos surdos dos programas de pós-graduação para espreitar os possíveis interessados em participarem dos encontros em grupo. Fazendo esse contato, listei os endereços eletrônicos e números de celular dos interessados. Simultaneamente, saí em

busca de equipamento para registro desses momentos e um local em que pudessem acontecer os encontros e que fosse de fácil acesso. Foi quando um núcleo de pesquisa da universidade nos cedeu o espaço e equipamento no horário que fosse conveniente para todos. O núcleo, visando o registro da língua e futuras pesquisas, demonstrou interesse pelo material coletado e com autorização por escrito dos participantes cedida tanto para a pesquisa quanto para o núcleo, como citado anteriormente, os vídeos traduzidos podem ser encontrados no banco de dados do núcleo.

Foi criada, então, uma enquete virtual por meio da página <https://doodle.com/pt_BR/> e enviada aos participantes para resolver a questão do dia e hora disponíveis e comuns a todos. No site, a pesquisadora configurou a enquete para que os participantes escolhessem entre os dias e horários em que todos pudessem comparecer aos encontros. Por meio da enquete também já foram obtidas as respostas de quem participaria ou não. De todos os convidados, que foram os que haviam demonstrado interesse, cinco se interessaram a participar do grupo que teve o início marcado na sequência.

A participação dos alunos na presente pesquisa foi condicionada à aceitação, por parte dos possíveis participantes, e comprovação por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento no qual estavam dispostos os seus direitos no que tange este estudo e estará descrito o processo referente ao estudo tanto em português quanto em Libras. Do mesmo modo, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética. Os participantes também autorizaram que os vídeos e materiais referentes a pesquisa fossem disponibilizados ao núcleo de pesquisa da universidade para futuras pesquisas por meio de documentação gerada pelo próprio núcleo e assinada pelos participantes.

Aconteceram quatro encontros com duração de noventa minutos e cinco participantes estiveram presentes nos encontros. O objetivo era de que houvessem mais encontros, mas infelizmente não foi possível haver mais encontros devido a greve e, posteriormente, os alunos encerraram as disciplinas da pós-graduação e foram para outras localidades. Somente uma participante esteve em dois dos quatro encontros por morar em outra cidade e não poder estar em todos. Como muitos alunos da pós-graduação não residem na cidade da coleta, foi preciso lidar

com a distância nos momentos de paralização da instituição em que os alunos não estavam na cidade.

Nos encontros, os participantes chegavam no local estabelecido, numa sala que é um laboratório, possui uma mesa oval para discussões das pessoas que trabalham ali e alguns computadores. A sala e os materiais foram cedidos pelo núcleo de pesquisa da universidade. A sala, tradicionalmente utilizada para gravações, possui cortinas de papel para cobrir as paredes brancas, de maneira que a sinalização em Libras fica mais clara. Contamos, ainda, com a mesa, as cadeiras, a iluminação permanente e adequada para gravação na sala e uma filmadora Panasonic Full HD, posicionada num tripé em frente a mesa oval, conforme indica a Figura 3. Para que toda a conversa fosse registrada, os leitores foram orientados a se sentarem em posição que pudessem ver a todos e serem registrados pela filmadora.

Figura 3 – Foto editada da sala da coleta.



Fonte: Material autêntico da autora.

3.2 PARTICIPANTES

Para preservar as identidades dos participantes, escolhemos nomes fictícios para nos referirmos intitular às enunciações produzidas por eles. Em homenagem a Florianópolis, cidade referência em estudos surdos e polo de formação de líderes surdos que hoje atuam em todo o Brasil nas universidades, os participantes foram renomeados inspirados nas praias da Ilha de Santa Catarina: Conceição, Daniela, Inglesa, Peri e Joaquina. As informações

sobre a formação dos participantes apresentadas foram extraídas das entrevistas e do currículo lattes desses.

Mesmo com a apresentação do TCLE e concordância do grupo, aos participantes foram assegurados confidência e anonimato, como dito anteriormente, a fim de preservar identidade e privacidade, e informações que possam vir a identificá-los foram suprimidas. Como na comunidade surda é relativamente fácil identificar os indivíduos por suas informações, alguns dados considerados não serão explicitados fazendo referência ao participante.

A começar por Conceição, a participante é oriunda da região nordeste, aluna do doutorado em tradução, mestre em educação e graduação em letras/Libras e pedagogia. Atua como professora e pesquisadora de Libras há mais de quinze anos, estudou inglês por poucos semestres em cursos oferecidos pela universidade, bem como sinais internacionais e escritas de sinais.

A segunda participante é Daniela, nascida na região sul, estudou em escola de surdos na educação básica. É graduada em letras/Libras, mestre em educação e doutoranda em linguística, atuando como professora e pesquisadora de Libras há quase dez anos. Sua pesquisa é voltada para escrita de sinais: *SignWriting*, mas também tem conhecimento em outra escrita de sinais: ELiS. Estudou inglês e espanhol em cursos de idiomas, mas com matérias próprios para ouvintes com professores ouvintes não-falantes de Libras. É leitora de arte sequencial (tirinhas, quadrinhos, etc) desde a infância.

Quadro 4 - Leitores Participantes

NOMES	CONCEIÇÃO	DANIELA
REGIÃO	Nordeste	Sul
GRAD.	Pedagogia e Letras-Libras	Técnico em Design e Letras-Libras
PÓS	Especialização em Gestão Escolar, Mestre em Educação, Doutoranda em Tradução	Especialização em Educação, Mestre em Educação, Doutoranda em Linguística
ATUAÇÃO	Professora, Intérprete e Tradutora	Professora, Intérprete e Tradutora
LÍNGUAS	Libras, LP, LE, LI, SI, SW	Libras, LP, LE, LI, SI, SW, ELiS

Quadro 5 - Leitores Participantes Também

INGLESA	PERI	JOAQUINA
Centro-oeste	Sul	Centro-oeste
Letras-Libras	Letras Espanhol – incompleto e Letras- Libras	Letras-Libras
Mestranda em Tradução	Especialização em Libras, Mestrando em Tradução	Mestre em Linguística
Professora, Intérprete e Tradutora	Professor	Professora
Libras, LP, LI, SI, FinSL, ASL, ELiS, SW	Libras, LP, LI, LE, Latin, SW	Libras, LP, LSQ, SI, ELiS, SW

Inglesa é a terceira participante. Nascida na região centro-oeste, é mestranda em tradução, graduada em letras/Libras, estuda inglês há cinco anos. Também é fluente em sinais internacionais, tem conhecimento básico em língua finlandesa de sinais e língua americana de sinais. Estudou as escritas de sinais: *SignWriting* e ELiS, mas não usa ou tem interesse nessas escritas. Atua como professora de Libras por cerca de seis anos e atua como tradutora e interprete.

Nosso único participante homem é Peri. Nascido na região sul, iniciou uma graduação em espanhol, mas não concluiu e estudou inglês formalmente por curto período. Graduado em letras/Libras e especialista em educação especial e Libras, é mestrando em tradução e atua como professor há mais de quinze anos. Atua também relacionando educação de surdos a temática do direito, em especial direitos humanos e grupos linguísticos minoritários²⁵.

A quinta e última participante é Joaquina. Também oriunda da região centro-oeste, graduou-se em letras/Libras, mestra em tradução pesquisa escrita de sinais conhecendo e pesquisando tanto

²⁵ Leia-se “minoritário” como um adjetivo referente não ao número de membros de um grupo, mas sim referindo-se a grupos sociais destituídos de poder, sentido dado por Cavalcanti (1999).

SignWriting quanto ELiS. Não estudou inglês formalmente como os demais. É professora universitária de Libras e atua há cerca de cinco anos.

É imprescindível falarmos de ética, não exclusivamente no que diz respeito ao protocolo científico para resguardar participantes e pesquisador, como também nos procedimentos de coleta buscou-se ter como referência a não-maleficência dos participantes e sim a beneficência, bem como a justiça, a autonomia e autodeterminação (FLICK, 1995).

No que se refere à preocupação de devolutiva das reflexões e produtos à comunidade surda, o estudo em questão pretende retornar o estudo aos participantes por meio de palestras e possíveis novos grupos de leitura orientados para que estes possam conhecer os resultados da pesquisa do qual fizeram parte, além de viabilizar que expressem suas opiniões:

É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem que estar voltado, vez por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter as nossas críticas ao escrutínio crítico. (RAJAGOPALAN, 2003, p.12).

Pois mesmo com o trabalho “finalizado”, nunca é tarde para rever nossas visões: “E, finalmente, acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de quem se pode aprender a nossa próxima lição”. (RAJAGOPALAN, 2003, p.12).

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

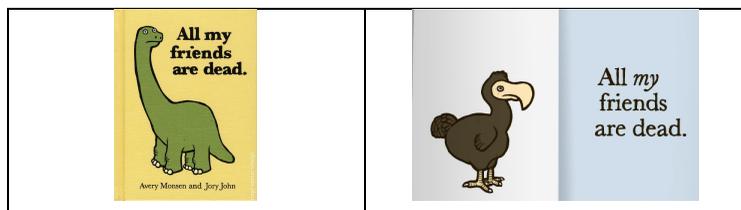
Para a realização do estudo em tela, os instrumentos metodológicos tomados para geração de dados foram: os encontros de leitura e as entrevistas, que foram registrados em vídeo. Além dos filmados, as notas de campo geradas pela da observação da pesquisadora também foram consideradas como instrumentos de coleta. Posteriormente os materiais foram tratados e selecionados, como descrito no decorrer desse capítulo, afim de organiza-lo para análise – atividade que teve como referência o arcabouço teórico-metodológico apresentado no capítulo anterior.

No primeiro encontro, foram apresentadas oito obras diferentes, apresentadas nas Figuras a seguir, adquiridas pela

pesquisadora para demonstrar qual o tipo de literatura era o foco das leituras, com a ressalva de que embora houvessem ali presentes textos de narrativas curtas, os principais seriam os de narrativas mais longas, ou seja, os últimos as serem apresentados. Os participantes não tiveram uma vasta coleção a disposição para escolha devido a dificuldade em encontrar materiais desse tipo no país e/ou quando adquiridos no exterior, como aconteceu conosco, as obras não chegam (ou chegam decorridos muitos meses). Apesar de os quadrinhos serem bastante conhecidos, especialmente no Brasil, como literatura infanto-juvenil, existem obras pertencentes a arte sequencial que são focadas para o público adulto, especialmente dentre os romances gráficos, como foi explicado aos participantes. Os livros apresentados ao grupo e descritos a seguir²⁶ são todos voltados ao público adulto.

O primeiro livro que eles conheceram foi *All my friends are dead* (MONSEN, 2011) que basicamente tem uma frase por página, semelhante ao gênero japonês Haikai, todavia o livreto produz sentido pela composição do (texto) imagem e (texto) escrito, o que faz dele uma obra componente da arte sequencial. Por ser curto, ele foi usado, de maneira indireta, como referência para orientar a leitura buscando essa composição de significado. Um exemplo de como a mesma frase pode modificar o sentido por meio do (texto) imagem encontra-se na Figura 4. Na primeira coluna lemos a frase “*todos meus amigos estão mortos*” em relação a extinção dos dinossauros e na segunda dos dodôs. De modo que, a frase e o desenho vão se modificando, provocando comicidade e reflexividade, no virar das páginas compondo novos enunciados que demonstram personagens, tais como a morte ou uma árvore, que ficaram sem amigos por motivos inferenciais no (texto) imagem:

Figura 4 – *All my friends are dead*.

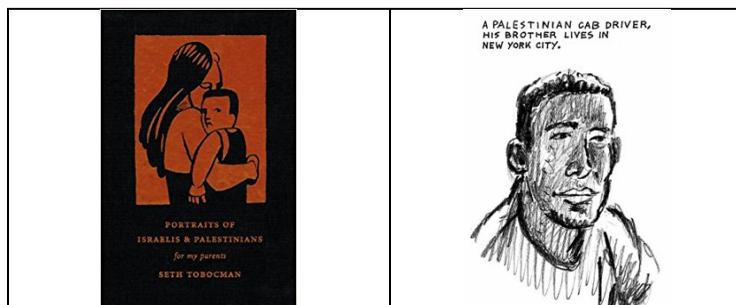


²⁶ As Figuras de 4 a 11 foram retiradas do Google Imagens.

Fonte: MONSEN, A. *All my friends are dead*. São Francisco: Chronicle Books, 2010.

Outro livro apresentado foi *Portraits of Israelis and Palestinians for my parentes* (TOBOCMAN, 2003) que se assemelha a uma foto biografia, porque são retratos desenhados de pessoas reais de origem israelense ou palestina que o autor encontrou na sua estadia no oriente médio tentando entender que são as pessoas invisíveis que os noticiários mostram no conflito Israel / Palestina. E pequenos textos que os descrevem brevemente por ações cotidianas, suas histórias, suas vidas humanizando e assemelhando os personagens dos países em conflito. O autor dedicou o livro aos seus pais israelenses que são sionistas.

Figura 5 – *Portraits of Israelis and Palestinians*.

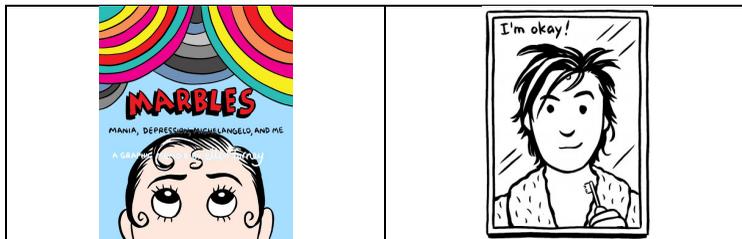


Fonte: TOBOCMAN, S. *Portraits of Israelis and Palestinians for my parentes*. Berkeley: Soft Skull Press, 2003.

O livro, intitulado *Adulthood is a myth* (ANDERSEN, 2016) é uma HQ, ou melhor, uma história em quadrinhos cômica que é inspirada nos dramas que passamos na vida adulta que nos fazem parecer crianças novamente. Como é caso do trecho apresentado na Figura 6, que mostra a personagem tendo dificuldade em lidar com as pessoas que estão andando vagarosamente na sua frente e acaba reagindo inesperadamente e desproporcionalmente. O livro é composto por várias estorinhas curtas passando em diversos contextos.

Food, mas agora na fase adulta quando descobre que sofre de transtorno bipolar e tudo que decorre após essa descoberta.

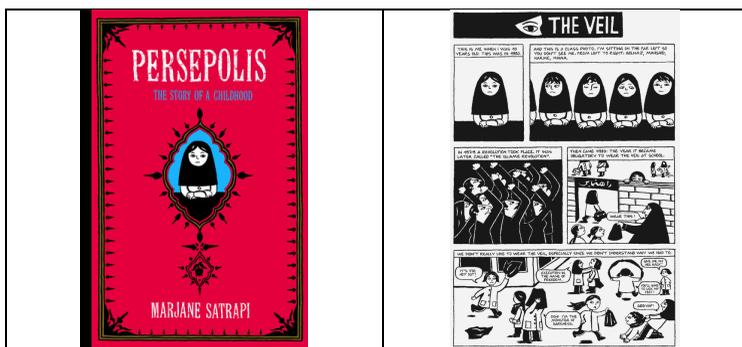
Figura 8 – *Marbles*.



Fonte: FORNEY, E. *Marbles: Mania, Depression, Michelangelo, and Me: A Graphic Memoir* New York: Avery Publishing Group, 2012.

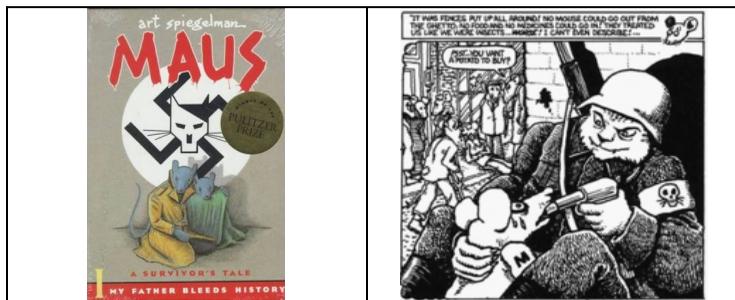
Os romances gráficos autobiográficos são somente uma categoria do gênero, mas o livro a seguir ficou famoso em todo o mundo e ficou entre os mais lidos de todos os gêneros classificados como não-ficção. *Persépolis* (SATRAPI, 2000) conta a história de uma iraniana que durante a infância vivenciou as mudanças político-religiosas do país, a transição para obrigatoriedade do uso do véu e a resistência.

Figura 9 – *Persépolis 1*.



Fonte: SATRAPI, M. *Persépolis 1: The Story of a Childhood*. New York City: Pantheon Books, 2000.

Figura 10 – Maus.



Fonte: SPIEGELMAN, A. *Maus: a survivor's tale*. New York City: Pantheon Books, 1980 - 1991.

Maus (SPIEGELMAN, 1991) é também uma autobiografia marcada por momentos históricos e políticos, pois conta a história de um judeu sobrevivente em duas fases da sua vida: a segunda guerra mundial e a velhice pouco antes de morrer. Quem conta a história é o filho que, obviamente, também é personagem, é quem ouve as histórias do pai como preso/fugitivo de guerra.

O último livro é uma adaptação de um clássico, uma categoria comum dentre os romances gráficos. Trata-se do famoso romance russo *Crime and Punishment* (DOSTOEVSKY; ZANE; MAIROWITZ; KORKOS, 2009) que conta a angústia e dilema moral do personagem principal.

Figura 11 – *Crime and Punishment*.



Fonte: DOSTOEVSKY, F; ZANE, D; MAIROWITZ, Z; KORKOS, A. *Crime and Punishment (Illustrated Classics): A Graphic Novel*. New York City: Sterling, 2009.

Os participantes tiveram essa mesma explanação sobre os livros e os manusearam por cerca de vinte minutos, depois votaram qual livro seria lido pelo grupo, vencendo *Monkey Food*. No próximo capítulo, discutiremos as motivações para essa escolha como parte dos dados obtidos devido a importância da motivação no exercício da leitura. Vale ressaltar que antes de escolherem, as restrições eram que dentre os gêneros apresentados, fosse escolhida uma obra que fosse um romance, ou seja, uma obra mais extensa, com certa uniformidade de personagens e contextos. E que, a cada semana, em dias escolhidos por eles, um participante seria o/a mediador(a) do grupo, responsável por dizer como foi sua leitura, o que compreendeu do trecho que leu (todos leram o mesmo trecho a cada semana) e os demais contribuiriam com suas interpretações de modo que todos discutissem em Libras, sua LM.

Partindo, assim, da premissa que a língua de sinais é a “língua é constituinte do indivíduo surdo, devendo ser a primeira língua a que deveria ter acesso para poder se constituir no mundo” (MOURA, 2013, p.14), o estudo foi inspirado pela abordagem bilíngue – embora não fosse num contexto de ensino-aprendizagem formal, acredita-se que a perspectiva bilíngue seja mais do que isso – nesse estudo para garantir total acesso ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dos falantes (GUARINELLO; LACERDA, 2007), ainda que a leitura na língua adicional fosse o mote dos encontros.

Minha participação principal aconteceu nesse primeiro encontro como detalhado, quando expliquei o propósito da pesquisa, materiais e a dinâmica do grupo e também nas entrevistas. Segundo Thiollent (2011), o pesquisador “não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas” (p. 22). De modo que, minha participação foi menos ativa do segundo encontro em diante – mesmo que minhas orientações estavam presentes em todos eles – por buscar uma maior exposição e protagonismo dos surdos no processo da leitura coletiva, sem a presença constante de uma professora ouvinte podendo reforçar as relações de subalternidade (PERLIN & STROBEL, 2008) em que ouvintes detêm o conhecimento, mas estimulando a autonomia pois: “ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Do segundo encontro em diante, cada participante foi o mediador na ordem predefinida, por decisão deles. Antes dos encontros, com propósito de levar os leitores a refletir sobre o exercício da leitura e registrar os recursos mobilizados durante a leitura individual declarados por eles, fez-se uso das entrevistas semiestruturadas divididas em três focos temáticos sendo parte das questões feitas antes e as demais depois dos encontros. As entrevistas tiveram intuito de promover a auto-observação (VIANA, 1990), ou seja, que os participantes refletissem sobre as próprias experiências passada e presente, do mesmo modo observassem as próprias decisões frente as dificuldades encontradas no ato de ler. “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS 2009, p. 29).

As perguntas feitas antes dos encontros foram respondidas por todos os participantes, já a perguntas feitas depois dos encontros, ou seja, à distância foram respondidas por três dos cinco participantes. Dentre as perguntas feitas aos participantes, primeiramente, questionou-se a questão da experiência com a língua para compreender melhor o conhecimento prévio, a relação de tempo de exposição, vivências e intimidade com a língua. A base das perguntas feitas antes dos encontros pode ser consultada no Anexo 1 e das perguntas feitas depois que os encontros estavam finalizados estão no Anexo 2.

No segundo foco, os participantes foram questionados com relação ao livro *Monkey Food*: compreensão, dificuldades, facilidades, expectativas durante a leitura da obra com intuito de que, na presença do pesquisador, o participante refletisse posteriormente sobre a leitura e verbalizasse a sua interação com texto/autor. Por último, por serem participantes professores e pesquisadores de língua, a terceira parte demandou que os participantes pensassem metalinguisticamente sobre os recursos utilizados, a influência da experiência pessoal e das línguas faladas por esses. Finalmente, perguntou-se sobre a discussão na língua materna como mediadora da interação tanto com a pesquisadora quanto com os demais participantes.

As perguntas propostas são uma etapa de aprendizagem para todos os atores (pesquisadora e leitores), conforme o tipo de

pesquisa realizada, ou seja, é um momento de entendimento e reflexão dos recursos que se tem e do caminho percorrido. Para a pesquisa-ação, os saberes informais advêm dos participantes que vivem a situação e os formais dos pesquisadores que estudam sobre isso, sendo que um saber contribui com o outro na proposição de encaminhamentos e soluções para o problema (THIOLLENT, 2011).

No nosso caso, ambos os saberes são observados na ação leitora dos participantes que são especialistas da área (formados em Letras – Libras, tem formação em letras e estudos surdos e enquanto pesquisadores) e também são membros da comunidade em que está se discutindo o letramento de línguas orais, ou seja, são “parte do problema”. Observando os instrumentos escolhidos por nós, concluímos que o trabalho se centralizou, portanto, na questão da produção oral em todos os seus instrumentos.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Tendo os encontros e as entrevistas registrados em vídeo, apresento na sequência os procedimentos feitos para traduzir as produções orais de Libras para português. Para fazer a traduções dos encontros e entrevistas e também marcar trechos importantes das falas para a pesquisa, como por exemplo quando um participante citava um recurso utilizado para leitura, foi utilizado o ELAN na versão 4.9.4 que é um software de anotação de matérias coletados como vídeos e foi desenvolvido pelo instituto Max Planck e pode ser usado nos sistemas operacionais Linux, macOS e Windows (HELLWIG; GEERTS, 2013)²⁷.

Esse programa foi escolhido por ter muitas vantagens, como: sincronizar o vídeo, a transcrição e a tradução; as trilhas criadas possibilitam o registro das falas dos participantes separadamente; as trilhas também podem ser usadas para anotação de vários aspectos detalhadamente em ações simultâneas (por exemplo, bimodalidade, estratégias de leitura e ironia); gera gráficos que quantificam as ocorrências, a frequência e a duração de algum aspecto buscado pelo pesquisador; as trilhas com os

²⁷ HELLWIG, B.; GEERTS, J. ELAN – **Linguistic Annotator**. Versão 4.4.0. Disponível em: <<http://www.mpi.nl/corpus/manuals/manual-elan.pdf>>. Acessado em: 11 fev. 2016.

textos e os gráficos podem ser exportadas em vários formatos que pode ser abertos posteriormente em Word, Excel, etc.

Mas antes de utilizar o ELAN, foi necessário tratar os cliques feitos pela câmera. Primeiro por conta do formato TOD dos cliques que era incompatível com o ELAN e segundo para unir cliques que fossem mais curtos, pois para cada vídeo que precisava ser anotado foi necessário criar um eaf, que é o formato de arquivo próprio do software que reúne vídeo (ou mais de um vídeo de uma câmera posicionada em outro ângulo, mas gravado ao mesmo tempo que os outros vídeos), mostra as ferramentas disponíveis do software e também inclui as trilhas que queria para aquele clipe no ELAN.

Primeiramente, os vídeos foram convertidos para o formato mp4 por meio do software HandBrake²⁸ que é um software gratuito e de código aberto, também disponível para os sistemas operacionais Linux, macOS e Windows. Esse software é um transcodificador de vídeos digitais desenvolvido em 2003 por Eric Petit (SCOTT, 2018). Depois de converter os cliques para um formato aceito pelo ELAN, resolvi uni-los em um arquivo ou, se não fosse possível, dois arquivos para não precisar criar vários eaf(s) para o ELAN. Para unir os cliques convertidos, o software utilizado foi o Final Cut Pro, na versão 7.0.3, que é um programa de edição de vídeos da Macromedia. Apesar de ser um bom programa, só roda no sistema operacional macOS e é pago. Após os vídeos estarem devidamente convertidos e editados, criei um modelo de eaf para os encontros com uma trilha para traduzir a fala de cada participante, além das trilhas que são padrão do núcleo de pesquisa da universidade que disponibilizei os vídeos e eafs.

Para cada participante existem as trilhas: Sinais D (para registrar glosas que representam os sinais feitos com a mão direita), Sinais E (para registrar glosas que representam os sinais feitos com a mão esquerda), Comentários do Transcritor (caso haja necessidade de deixar alguma observação), Tradução (português e Comentários do Tradutor. No entanto, escolhi deixar visíveis somente os de tradução, pois não usei as outras trilhas e ficaria um total de trinta trilhas, dependendo do encontro, por isso o eaf para os encontros ficou conforme exemplo da Figura 12:

²⁸ SCOTT. **HandBrake Documentation:** HandBrake History. Disponível em: <<https://handbrake.fr/docs/en/latest/about/history.html>> Acessado em: 25/01/2018

Figura 12 – ELAN para organização dos dados.



Fonte: Material autêntico da autora.

Foi criado um outro modelo de eaf para as entrevistas com o mesmo padrão, mas no caso para um ou dois participantes. Para dois participantes quando a entrevista foi realizada em pessoa e com um bloco de trilhas somente para respostas que foram encaminhadas virtualmente, haja a vista as dificuldades que surgiram com a greve.

Figura 13 – Modelo de eaf criado para entrevistas.



Fonte: Material autêntico da autora.

Dentre as opções de escolha da geração dos dados, tínhamos a transcrição (a reprodução escrita aproximada do que foi

produzido oralmente) por meio de glosas²⁹ ou a tradução (escrever em LP o que foi dito em Libras, feitas as devidas escolhas tradutórias). A transcrição ficou por conta do grupo de pesquisa que recebeu as gravações para seus devidos propósitos. Nós escolhemos pela tradução, pois a glosa enquanto técnica de notação que, pensando no primeiro contato do leitor, pode gerar dificuldades na leitura. De modo que, para alcançar mais pessoas, democratizar a leitura para que pessoas não acadêmicas e não tem tanta familiaridade com povo surdo possam ler com mais clareza, a tradução é mais interessante. Ainda, comparado a PT, estudos sobre inglês para surdos são mais reduzidos, pensando nos professores que tem alunos surdos sem previa formação, fizemos a escolha pela tradução.

No que concerne o tipo de tradução, escolhemos por uma tradução domesticadora. De acordo com Guerini & Costa (2006)³⁰, embora seja muito discutida a questão do termo “domesticadora”, por vários autores de modo distinto, como Friedrich Schleiermacher, Walter Benjamin, Lawrence Venuti. Nos basearemos na ideia de que “o tradutor deixa o leitor em paz e leva o autor até ele” (GUERINI & COSTA, 2006, p. 15). Essa escolha foi feita por causa da língua que configura essa produção e do tipo de análise. Em momentos, em que algum participante fez alguma colocação que em Libras faça mais sentido que em LP ou que seja relevante para este estudo, usamos uma explicação adicional nas notas de rodapé. E, no caso de o surdo estar ressaltando a forma gráfica de uma palavra por meio da datilologia, o signo em questão fica destacado da seguinte maneira p/a/l/a/v/r/a. Todos os registros vêm rotulados com a informação a respeito de qual evento gerou esse registro (Registros). Ademais, cada registro é caracterizado pela sua forma de produção, seja em LP {português} ou Libras {libras}. Por fim, as interpretações da pesquisadora com base nos acontecimentos ficam registradas assim ((*italico*)).

²⁹ O sistema de notação por glosas consiste em usar palavras do português (ou outra língua oral oficial de uma determinada pesquisa), grafadas em letra maiúscula para representar os sinais manuais (signos em Libras) de forma escrita, sendo que cada palavra teria o mesmo sentido que o sinal que representasse. (MCCLEARY & VIOTTI, 2007)

³⁰ GUERINI, A; COSTA, W. **Introdução aos estudos da tradução**. UFSC – Texto-Base Letras-Libras EAD: Florianópolis, 2006.

Tendo as falas traduzidas em LP, com base nas perguntas e nos objetivos estabelecidos nesta pesquisa e nos pressupostos teóricos, foram criados os tipos linguísticos³¹ para marcar falas que respondessem a esses questionamentos. Os tipos linguísticos eram anotados nas trilhas quando apareciam informações nas falas que fossem a respeito das seguintes categorias: (1) motivações, (2) desafios, (3) recursos materiais e ações mobilizados individualmente, (4) recursos materiais e ações mobilizados coletivamente, (5) marcas do repertório de língua (linguístico, não-linguístico, metalinguístico).

Para esclarecer, entende-se como (1) o desejo ser, saber e fazer (RAMIREZ & MASSUTTI, 2009) em relação a interação/contexto e texto. No número (2) são contemplados os trechos e padrões destacados pelo leitor como dificuldade. Nas categorias (3 e 4), entende-se como recursos materiais dicionários, Google, aplicativos, etc. E como ações, traduzir, “decodificar, participar, usar e analisar” (SCHLATTER, 2009) e os modos dessas ações. Em (5), observamos as relações que os leitores fazem com as demais línguas que conhecem (repertório linguístico), como as questões não-linguísticas (como a leitura de imagens, a dinâmica de grupo) e metalinguísticas (usar a língua para falar sobre a própria língua, produção reflexiva sobre o próprio processo de leitura e aprendizagem, características do gênero) aparecem na atividade da leitura. As ocorrências registradas baseadas nas categorias citadas foram organizadas no capítulo seguinte com base na Análise de Conteúdo:

Uma de suas características essenciais é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos: as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas. Acima de tudo, e contrariando outras abordagens, o objetivo principal aqui é reduzir o material. (FLICK, 1995, p. 291)

³¹ Um dos recursos do ELAN que permite a marcação trechos das falas e gerar recursos quantitativos e qualitativos para avaliação desses dados.

As categorias que organizaram os dados foram a base para a análise juntamente com a reflexão sobre o contexto de geração desses, a caracterização dos instrumentos em relação a temática da análise, bem como o diálogo entre os conceitos teóricos e as questões e subquestões por meio de dados analíticos. Nessas categorias, nos utilizamos de trechos das entrevistas dos participantes traduzidas e apresentadas nos formatos direto e indireto. Finalmente, fez-se a interpretação dos resultados.

4. ANÁLISE DE DADOS

Como discutido no capítulo anterior, criamos os tipos linguísticos para responder as questões investigadas neste estudo com base nos pressupostos teóricos apresentados e discutidos, alinhados ao nosso tipo de análise, a análise de conteúdo. Os tipos linguísticos estão reunidos em cinco categorias de análise: (1) motivações, (2) desafios, (3) recursos materiais e ações mobilizados individualmente, (4) recursos materiais e ações mobilizados coletivamente, (5) marcas do repertório de língua. Organizamos as categorias observadas de acordo com os instrumentos utilizados para coleta.

Contextualizando nosso estudo, relacionamos as características deste evento de letramento aos elementos da teoria bakhtiniana revisitados por Rojo (2013) na Figura 2 apresentada no capítulo 2. Começando pela triangulação na relação entre as práticas de linguagem (leitura individual e leitura coletiva), os gêneros do discurso (literatura autobiográfica sobre ser criança nos anos 70, escrito no formato romance gráfico) e a situação de comunicação (encontro de leitura de pós-graduandos). Além desses três elementos interativos básicos, a pesquisadora levanta outros elementos históricos e sociais que permeiam essa triangulação, que são a esfera de circulação (literatura de entretenimento), tempo e lugar históricos, mídias e tecnologias, participantes (as relações sociais) e o conteúdo temático (a história de uma família, ouvinte, americana e classe média nos anos 70 sendo lida por pós-graduandos surdos em 2016).

4.1 PERFIL DOS LEITORES

Antes de focarmos nos instrumentos para organiza-los nas categorias, apresentamos os perfis dos leitores, desenhados com base nas informações dadas por eles nas entrevistas. Os perfis apresentados delineiam os leitores no que diz respeito: ao nível de inglês informado pelo próprio leitor, aos cursos feitos, aos contextos em que esse se depara com inglês, os gêneros habitualmente lidos e produzidos e, por fim, as experiências anteriores e essa em grupos de leitura. Lembrando que não foi possível entrar em contato com alguns participantes após o

encerramento dos encontros, por esse motivo ficaram algumas lacunas.

CONCEIÇÃO

Nível: Básico à intermediário

Cursos de inglês: Frequentou a disciplina de LI no ensino fundamental II em uma escola particular de inclusão (sala mista ³²e professora não bilíngue³³). De acordo com a leitora, as aulas eram focadas na estrutura gramatical do inglês e materiais para memorização, mas não havia contato com a língua de fato, leituras prazerosas, por isso decorou alguns verbos apresentados em tabelas, pronomes pessoais e algumas regras estruturais (frases negativas). Anos mais tarde, participou de dois cursos de 180 horas voltados para surdos ofertados pela mesma professora bilíngue. A última experiência foi muito rica, de acordo com a leitora, pois a professora explicava tudo em Libras de forma clara e aplicava atividades diversas de leitura e escrita desafiadoras, como: conversação com os alunos pelo MSN, produção pequenas narrativas autobiográficas, etc.

Contextos do cotidiano que se depara com inglês: Percebe a presença da LI no Brasil em outdoors, panfletos e outros tipos de propaganda, estampado em roupas, cardápios de restaurantes e vídeo games. Além disso, deparou-se com a necessidade de se comunicar em LI em viagens ao exterior entendendo o papel da LI como língua franca, ou seja, mesmo países em que a LI não é a LM da população, observou a presença da língua escrita nas ruas, nos transportes públicos, nos postos de informação, etc. Atualmente, sente necessidade de ler em inglês para sua pesquisa, pois há mais publicações no exterior relacionadas aos estudos surdos.

Gêneros: Costuma trocar mensagens com os amigos, enviar e-mails, ler jornais, usar mídias sociais, ler artigos (em LP e LI).

Encontros de leitura: Nunca participou de encontros de leitura antes.

DANIELA

Nível: Intermediário

Cursos de inglês: Teve o primeiro contato com a LI na primeira série da educação básica na escola particular que estudava na

³² Sala composta por alunos ouvintes não sinalizantes e surdos.

³³ “Bilíngue” nesse contexto se refere a LP e Libras.

época. Em seguida, foi transferida para uma escola de surdos pública, mas a disciplina começou a ser ofertada somente a partir da quinta série. A partir dos 14 anos, por decisão familiar, começou a estudar em uma franquía de escola de idiomas privada no contra turno escolar. Fez cursos nessa escola por 3 anos e meio, concluindo os cursos concomitantemente a formação básica (concluindo o ensino médio).

Contextos do cotidiano que se depara com inglês: O primeiro encontro marcante com a LI foi no avião quando viajava para o exterior e tudo estava escrito em LI. Esteve em dois países de continentes diferentes, sendo o primeiro falante de inglês (LM) e o segundo não, mas se deparou com a LI escrita nos dois lugares. Do segundo país, fez a viagem de volta sozinha, experiência que foi marcante, pois teve que se comunicar pela escrita em LI na alfândega e no vôo com a aeromoça. Também encontra palavras escritas em LI no Brasil, principalmente nas capitais, cidades turísticas. Já se deparou com a língua em estabelecimentos como padarias, nos seus cardápios.

Gêneros: Lê majoritariamente LP todos os dias pelo WhatsApp, jornal, e-mail, artigos, livros, dissertações, teses. Tem contato com LI pelo site de SignWriting (todo em LI) e pelos textos acadêmicos que lê como parte da sua pesquisa de doutorado.

Encontros de leitura: Nunca participou de encontros de leitura antes.

INGLESA

Nível: Pré-intermediário

Cursos de inglês: Estuda inglês numa escola particular de idiomas há mais de dois anos, mas as aulas são individuais. Na sua opinião aprende melhor assim do que em grupo com ouvintes. Como a professora oraliza (LI e LP), por estarem a sós, fica mais fácil a leitura labial e o contato face a face. Teve dificuldades a princípio, mas a professora foi adaptando o método de ensino com o tempo.

Contextos do cotidiano que se depara com inglês: Informais (redes sociais), notícias e viagens ao exterior. Passou pela alfândega de um aeroporto europeu, foi questionada sobre entrar no país, mas sinalizou que era surda. O responsável, então, fez as perguntas por escrito e ela respondeu. Sentiu-se muito orgulhosa por conseguir fazer-lo sozinha.

Gêneros: Tem contato diário com a LI por meio de mensagens de texto com pessoas próximas de origem estrangeira, pelas mídias

sociais (Facebook, Instagram e blogs) e busca se atualizar lendo notícias em LI pela internet.

Encontros de leitura: Nunca participou de encontros de leitura antes.

PERI

Nível: Conversação (Intermediário)

Cursos de inglês: Na educação básica, teve disciplinas de espanhol, estudou parcialmente Letras – Espanhol. Durante esse período de graduação optou por fazer uma disciplina de LI. Ademais, estuda inglês por conta própria.

Contextos do cotidiano que se depara com inglês: Tem contato com a LI pela internet, em jogos de vídeo game e na leitura acadêmica.

Gêneros: Narrativas de vídeo games, livros e artigos sobre política linguística e terminologia.

Encontros de leitura: Nunca participou de encontros de leitura antes.

JOAQUINA

Nível: Intermediário

Cursos de inglês: Frequentou um curso particular de LI por um ano. Nesse estabelecimento, usavam materiais com imagens e frases em inglês. Metodologia vinculada a leitura de imagens.

Contextos do cotidiano que se depara com inglês: Na comunicação com outras pessoas, em textos gerais e na academia.

Gêneros: Acadêmicos.

Encontros de leitura: Nunca participou de encontros de leitura antes.

((Com base nos perfis apresentados, compreendemos que nenhum participante participou de encontros de leitura antes, porém usam a língua em outros contextos informais como redes sociais, jogos e aplicativos. Todavia, esses contextos envolvem gêneros primários. Assim como aponta o estudo de Guarinello et al (2009), descrevendo que os surdos interagem mais com gêneros primários do que secundários, de modo semelhante nossos participantes declararam ler e escrever majoritariamente gêneros primários. Outro aspecto que os estudantes ressaltam é o uso das outras línguas no ensino-aprendizagem de LI.))

4.2 ENTREVISTAS PRELIMINARES E POSTERIORES

Seguimos agora para a descrição dos dados de acordo com as categorias propostas, começando pelas entrevistas semiestruturadas que foram feitas individualmente, buscando responder nossas perguntas no que tange o leitor no exercício individual da leitura. Lembrando que, as entrevistas foram realizadas em dois momentos: primeiramente, nos mesmos dias em que aconteceram os encontros (realizadas presencialmente) e, no segundo momento, realizadas depois de finalizados os encontros, como base nas perguntas dos apêndices. Na primeira entrevista, o entrevistado do dia era o mesmo leitor que mediará o encontro naquele dia. As perguntas tiveram focadas na experiência do leitor com a língua, com a obra em si e com as suas práticas.

Reunimos os dois momentos das entrevistas, pois devido a infortúnios não esperados somente três das cinco entrevistas foram realizadas no dia dos encontros como planejado. De maneira que, dois participantes enviaram as respostas da primeira entrevista pela internet, sendo concomitante com a entrevista posterior aos encontros. Além disso, somente duas participantes puderam participar no segundo momento da entrevista, de modo que a quantidade de dados gerados é consideravelmente menor. E como o espaço de tempo entre as perguntas da primeira e da última parte não foi muito significativo, escolhemos deixar as respostas reunidas sem demarcação de tempo.

(1) MOTIVAÇÃO

Começando pela motivação que é uma variável que aparece nas nossas ações, essencialmente dinâmica e composta por fatores “linguístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental, sócio-ambiental e externo, que se inter-relacionam e influenciam o nível de motivação do aluno negativa ou positivamente” (VIANA, 1990, p. 8). Portanto, a motivação é uma variável de natureza multifacetada e inconstante, embora parece complexa, é bastante importante para o engajamento em atividades que corroboram para o nosso desenvolvimento, sejam elas escolares ou não. E, se mantém quando nos sentimos capazes de vencer os desafios que nos são postos, ou seja: “o homem manterá sua motivação ao perceber que o que ele está buscando é atingível (VIANA, 1990, p. 50). Para Salles et al (2004), a falta de motivação e aceitação é um

dos impedimentos no letramento de surdos, vide seção 2.1.1, por essa razão consideramos essa variável importante.

Quando pensamos nessa categoria de análise, pensamos em englobar as motivações dos participantes para aprender e praticar inglês, em participar do grupo e em escolher o livro *Monkey Food*. Retomando a citação trazida anteriormente, percebemos que essa motivação causada pela possibilidade de realização por acontecer em diferentes momentos do aprendizado.

Nas palavras de Daniela, ela relembra que a mãe insistiu que ela estudasse inglês, pois ela mesma não se sentia motivada a aprender LI. Anos mais tarde isso mudou. Quando estava voltando do exterior e conseguiu se comunicar com os funcionários do aeroporto internacional nos momentos necessários, sentiu-se muito feliz, pois foi um marco na sua vida e, pode compreender que os anos de estudo foram necessários. Além disso, sentiu-se mais motivada a continuar aprendendo:

Excerto 1 – {Entrevista em Libras}

Daniela: A aeromoça escrevia em inglês os avisos d@ pilot@. Até então, eu não sabia que o piloto dava os informes pelo microfone. Ela escrevia o que el@ dizia (sobre o horário de chegada, clima, turbulência, etc) porque não apareciam essas informações na televisão e ela me mostrava. Eu pensei: “Ah é, el@ falou isso?”. Eu fiquei muito feliz por que entendi o que ela escreveu e fiquei imaginando como é para as outras pessoas que não fazem ideia do que esta acontecendo. Na hora, eu pensei: “Que bom que eu fiz o curso. Preciso agradecer a minha mãe que insistiu que eu estudasse LI” porque eu não queria. Ela dizia que era bom para o meu futuro, que me daria oportunidades, me daria entendimento. E essa viagem me mostrou isso. Agora se eu vou viajar, eu sei que eu consigo porque sei que minha família tinha medo de deixar a filha, surda, viajando sozinha, medo de eu não conseguir me comunicar com outras pessoas, preocupados com a diferenças das línguas. Agora não, eu sei que eu posso ir aonde eu quiser porque eu consigo entender. Ajuda muito saber, mesmo que só um pouquinho.

((Na fala da leitora, percebemos que a motivação da mãe que a levou a estudar LI inicialmente, porém quando sentiu a necessidade e conseguiu se comunicar por meio da escrita, veio a satisfação e a compreensão de que a LI realmente poderia trazer todos os benefícios que a mãe dizia ter. Além disso, podemos dizer que esse momento lhe trouxe o sentimento de tangibilidade discutido por Viana (1990) e de liberdade, sendo essas motivações para continuar praticando. Percebemos a questão da motivação atrelada as práticas reais de uso da escrita pregadas pelo letramento. No primeiro excerto, compreendemos a relevância da leitura nesse contexto está associada a demanda social e aos conhecimentos situados, como discute Fernandes (2008)).

Excerto 2 – {Entrevista em português}

Daniela: Já aprendi inglês e quero aprender mais (tipo mais aprofundado como expressões, etc), pois é uma língua universal. Penso que com conhecimento da língua inglesa, conseguimos ir mais longe.

((Na fala de Daniela no Excerto 2, apreendemos o que Lodi (2006) apresenta sobre a escrita relacionada valores socioculturais, ou seja, a aprendiz reconhece o capital cultural implícito nesse conhecimento e a possibilidade de acesso. Nesse sentido, Inglesa também vivenciou uma experiência com a língua no exterior. A participante conta que o funcionário do aeroporto, tentando entrevistar a jovem antes de entrar no país, tentou gesticular, mas como não conseguiram se entender, fizeram uso da escrita. Na época, Inglesa conta que sabia o básico para se comunicar, porém conseguiu se comunicar e entrar no país. Inglesa declara que surdos precisam aprender inglês para viagens, comunicação e daí por diante. Ela conta que se motivou a aprender a língua durante a graduação por motivos semelhantes aos de Daniela, ou seja, ao reconhecer valores socioculturais pela hegemonia da produção de conhecimento em LI, como compreendemos pelo excerto que segue)):

Excerto 3 – {Entrevista em Libras}

Inglesa: Quando eu entrei no curso de Letras-Libras da UFSC, eu não sabia nada de inglês. Com o tempo, eu percebi que eu precisava desse conhecimento por conta das muitas pesquisas em inglês, muitos livros e materiais que descobri que eram produzidos fora do Brasil. Entendi que eu não precisava ficar só focada no Brasil. Foi bom conhecer e pesquisar, parece que abriu minha cabeça para a diversidade que existe no mundo. Na esfera acadêmica é muito importante saber inglês porque amplia as buscas para realizar pesquisas. Também amplia pesquisas futuras, pois quanto maior o acesso as informações, maior possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa. Eu posso ter essa visão mais ampla nas minhas pesquisas futuras. Aprender inglês também é muito importante para comunicação.

((Com relação a motivação em ler o Monkey Food, inferimos esse fator nas palavras de Conceição no Excerto 4 em forma de curiosidade por conta das novas formas apresentadas pela obra, surpresa por ser diferente de tudo que já leu, mas mesmo assim conseguiu ler e relevância ao relacionar a possibilidade de usar essas formas nas suas relações. Ao relacionar o conteúdo lido ao uso da língua nas relações entre americanos naquele contexto, Conceição lê um texto em circulação conectando conhecimentos social, escolar e linguístico, como ressalta Fernandes (2008)):

Excerto 4 – {Entrevista em Libras}

Conceição: Achei muito diferente porque eu nunca tinha lido comédia, foi a primeira vez, nem quadrinhos em inglês. Mas achei bastante importante porque ajuda a aprender, mostra a língua em uso nas relações, nas conversas, nas trocas, nas interações. É possível entender a comunicação quadro a quadro. Se fosse a leitura de um texto corrido, seria mais difícil, mas no formato dos quadrinhos dá para entender as relações entre as pessoas e, também, me ajuda porque eu posso me comunicar com outras pessoas baseada no livro.

Quando perguntei a Daniela e Joaquina, na entrevista preliminar em Libras, como tinham sido as experiências recentes com o livro *Monkey Food*, as respostas foram muito semelhantes à de Conceição, compararam a leitura do gênero a leituras de textos corridos. Dizendo que os quadrinhos são menos cansativos e estimulam o questionamento e a imaginação. Daniela afirmou também que foi uma leitura que agregou conhecimento geral, da vida em 75 e do estilo de vida da família, que lhe causou mais surpresa e estranhamento do que comicidade.

*((Nesse momento, as leitoras estão fazendo a parte da leitura que Schlatter (2009) chama de **usar**, ou seja, reagir a expectativa criada pelo gênero.))* Ao final dos encontros, perguntei novamente como tinha sido a experiência e Daniela respondeu:

Excerto 5 – {Entrevista em português}

Daniela: O livro era interessante, por ser HQ. Tinha gravuras e escritas ao mesmo tempo. As gravuras ajudam a compreender os acontecimentos e as falas. Mas, o livro era um pouco complexo, pois tinha bastante expressões que eu não conhecia no inglês.

((“As gravuras” são a parte do texto intrínseca a escrita, como apresenta Eisner (1985), por isso contribuem na leitura. A leitora descreve que a dificuldade sentida na leitura estava relacionada as expressões desconhecidas, por isso Brown (2000) a exposição as diversas formas retóricas. Outro incentivo encontrado nas declarações das leitoras é a possibilidade de observar a comunicação em LI e poder se apropriar das falas.))

A respeito da motivação em participar dos encontros de leitura, Inglesa conta que gostou muito da interação entre os pares surdos, especialmente de ver as opiniões diferentes da suas, de compartilhar as diferentes leituras e visões do mesmo texto.

((Dessa fala, entendemos a importância da troca entre pares surdos apresentada por Silva (2016), bem como o envolvimento na prática social com a leitura de um texto em circulação estabelecendo uma relação visual com a escrita (FERNANDES, 2008).))

Joaquina comenta que em alguns momentos teve dificuldades na leitura, mas que o grupo foi importante na

superação desses desafios. Em seguida, perguntei que línguas ela acreditava contribuíram para a leitura em LI. Sua resposta foi a seguinte: A leitora Daniela fez uma avaliação posterior sobre sua experiência nos encontros de leitura também pontuando os aspectos positivos e negativos da leitura coletiva:

Excerto 6 – {Entrevista em português}

Daniela: A interação ajuda bastante. Os comentários dos outros ampliam a minha leitura. Por ser em grupo, foi animador e pude tirar dúvidas uns com outros. Com o esforço de cada um e suas explicações, entendi melhor a história. Mas foram poucos encontros e não conseguimos terminar o livro todo. Poderia ir até o fim, mas entendo a falta de tempo.

((Refletindo sobre os relatos que revelam a motivação das leitoras em aprender, participar e ler, concluímos que a motivação – acompanhada de oportunidades de práticas de leitura e escrita – possibilita que o surdo deixe de viver em uma condição de restrição “aos conhecimentos de mundo e quanto às interações dialógicas” (LODI, 2004, p. 242). As experiências com a LI expostas revelam igualdade de direito a informação (Excerto 1); a ampliação do acesso a informação (Excerto 3); a descoberta de uma nova “diversidade social de linguagens” Bakhtin (1988, p. 74) por meio do romance gráfico (Excerto 4) e, enfim, o aprofundamento da leitura pela interação dialógica entre leitores mais experientes e menos experientes.))

De modo geral, depreendemos três motivações para praticar LI, buscando assim os encontros de leitura. Esses motivos foram declarados em algum momento por todos os participantes. Primeiramente, as motivações estão relacionadas ao trabalho acadêmico, ou seja, ler publicações em inglês para a ampliar a pesquisa. Em segundo lugar, estão relacionados ao lazer, como viajar para outros países, jogar vídeo game, dentre outros. E, por último, os estudantes se sentem motivados a aprender por desejarem se comunicar com pessoas de outros países virtualmente (em redes sociais e aplicativos de mensagem) e presencialmente.

(2) DESAFIOS

A segunda categoria estabelecida por nós diz respeito aos desafios encontrados na leitura do *Monkey Food*. Sendo assim, elencamos as dificuldades encontradas por cada leitor e buscamos entender, como base na discussão teórica, quais as possíveis razões por trás dos desafios encontrados. Nesse item, apesar do olhar individualizado sobre os leitores, percebemos algumas dificuldades recorrentes, por isso citamos mais nomes no caso de terem havido mais ocorrências do mesmo tipo de desafio. Todos os participantes pontuaram dois desafios em comum: a linguagem informal (gírias) e a disposição visual do livro traz uma grande quantidade de informações, por vezes dificultando a leitura.

Figura 14 – Organização da escrita



Fonte: FORNEY, 1992, p. 14.

((A informalidade foi uma dificuldade geral do grupo. A mesma dificuldade pode ser percebida em grupos de aprendizes ouvintes. Para Krashen (1982) a sala de aula tem suas limitações em relação ao acesso a produção natural e informal, no caso, o maior contato dos nossos participantes com a LI tem sido em sala de aula. Assim, levantamos esse fator como possível influente na dificuldade encontrada. Além disso, o autor afirma que a produção natural e informal é um desafio para iniciantes, indicando a segunda possibilidade de dificuldade que seria o nível de LI dos leitores.))

Conceição explica que, durante a sua leitura, o fato dos diálogos em balões apontarem para o personagem locutor, as expressões demonstradas nos desenhos, entre outros aspectos foram os fatores positivos apontados pela leitora. Por outro lado, comentou que a disposição dos enunciados em LI a confundiu um pouco (como demonstrado na Figura 14). *((A partir desse comentário, compreendemos também o letramento visual da leitora reconhecendo as marcas da arte sequencial (EISNER, 1985) de indicar o emissor da mensagem. Também, percebemos a reação de acordo com a expectativa criada pelo gênero (usar), pois de alguma forma a leitora esperava maior organização dos enunciados))*

Contudo, o desafio principal do grupo foi entender algumas marcas de vocalidade. Como na fala da filha, no segundo quadrinho da Figura 14. Nesse recorte, a menina repete o que a mãe disse no quadrinho anterior, mas como não consegue pronunciar corretamente “amniocentesis”, diz uma palavra que é até difícil de ler no segundo quadro (indicando a dificuldade de pronúncia). Porém, a leitora Conceição não identificou que se tratava da mesma palavra mal pronunciada “amin...teases”. O segundo exemplo de marca de vocalidade que se mostrou um desafio para a compreensão foi a cantoria do pai, representada na Figura 15. Embora conseguisse identificar que o personagem estava cantando pelo desenho da nota musical e expressão do personagem, não conseguiu entender a palavra “bro-o-ken”.

((Em nosso entendimento, isso aconteceu porque, de acordo com Fernandes (2008), a relação do leitor surdo com a palavra é visual, ou seja, percebe o significativo como um todo ou ainda pela questão da informalidade. Como pode também ser observado na entrevista de Daniela. Veja que ela cita exemplos de

as palavras que geraram confusão na leitura. Note que há semelhança no significante, mas são muito diferentes de significado)):

Excerto 7 – {Entrevista em Libras}

Daniela: Por exemplo, a palavra w/o/r/d, eu li e pensei “mundo”, daí a Inglesa disse “não, é palavra”. Eu respondi: Ah, verdade! Na leitura corrida, acabei lendo errado porque até fazia sentido naquele contexto, mas conversando com os outros eu vi que não era. Nessa troca eu aprendo mais, são mais olhos lendo. Porque inglês tem muitas palavras parecidas, por exemplo s/h/i/r/t, às vezes eu pensava em s/h/o/r/t.

((A segunda possibilidade que discutimos sobre a leitura de Conceição da Figura 14 é de que a leitora, talvez, não relacionou que crianças ouvintes podem ter dificuldade de dicção. No entanto, quando eu expliquei que esse era o caso, ela compreendeu no ato e explicou aos demais leitores no momento do encontro que também compreenderam facilmente e logo mudaram de tópico.

Isso demonstra que o surdo entende as diferenças na dinâmica social entre ouvintes, mas, possivelmente, ela não fez essa relação sozinha por não se tratar de uma realidade relevante para ela ou por ter sido privada em aprender sobre essa realidade ao não ter contato com materiais que tivessem tantas marcas de vocalidade. Nesse último caso, estamos falando de má distribuição de bens culturais. A discussão sobre as marcas de vocalidade, nesse caso, foi possibilitada pela a utilização de materiais autênticos, relacionados às experiências dos aprendizes e trazendo exemplos palpáveis (SALLES et al, 2004).)).

Figura 15 – Marcas de vocalidade



Fonte: FORNEY, 1992, p. 13.

Outro desafio colocado por Conceição foi a variante de inglês apresentada no livro. A leitora explica que nas leituras em inglês feitas por ela em gêneros como jornal e artigos, não é comum encontrar gírias, palavras informais, palavrões. A leitora relata que por meio de *Monkey Food* teve o primeiro contato com palavras informais. Embora, a queixa com relação ao vocabulário informal tenha sido trazida primeiramente por ela, a cada entrevista os demais leitores reforçavam ser um desafio para eles também e ser o primeiro contato com essa linguagem.

((Outra vez vemos a posição de Krashen (1982) quanto a leitura de textos informais ser difícil para qualquer falante não nativo. E a importância de ter contato com diversas formas retóricas (BROWN, 2000). Assim, obras que apresentam essa variante podem ampliar o acesso as formas diversas de expressão

da língua que poderiam não ser acessíveis a surdos por serem mais presentes na modalidade falada. Esses textos podem ser considerados como não sendo “os mais adequados para surdos”, mas esse posicionamento é refutado por Assis et al (p. 36, 2016) ao dizer que poderíamos “trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino de língua escrita”.

Existe uma preocupação válida sobre escolher obras que sejam tangíveis de acordo com o nível de estudo do leitor e seu perfil, como reforça Krashen (1982). Por outro lado, oferecer uma variedade de obras (Brown, 2000) e possibilitar que surdos leiam, compartilhem da leitura mediada por outros surdos mais experientes sinaliza para esses leitores que o letramento de uma língua vocal não depende da mediação uma pessoa ouvinte. Assim como a aprendizagem de uma L2 não depende de um nativo.

Outra perspectiva trazida anteriormente por Conceição com relação ao quadrinho, também relacionamos a questão da linguagem informal. A leitora afirma que a leitura da obra “me ajuda porque eu posso me comunicar com outras pessoas baseada no livro”, ou seja, vemos a variante linguística relacionada pela leitora aos aspectos essenciais para o letramento de surdos, segundo Fernandes (2008))

Outrossim, Conceição nos conta que, em alguns momentos, por mais que entenda as palavras, não compreende integralmente o contexto referente do diálogo ou a comicidade por trás do evento por se tratar de uma língua estrangeira, de uma realidade diferente da do Brasil, de uma outra cultura.

Excerto 8 – {Entrevista em Libras}

Conceição: Foi difícil porque é comédia. Às vezes eu percebia que era para ser engraçado, mas eu não entendia o porquê, se tinha um contexto para que aquela fala fosse engraçada. É a cultura deles, então eu não sabia qual o contexto. No Brasil é diferente.

((Esse comentário da leitora demonstra conhecimento linguístico situado da mesma em saber dissociar que a compreensão de um texto está para além do sentido apresentado na frase, existe um nível de entendimento pragmático necessário resgatado na leitura de que eles ainda não se apropriaram.

Todavia, a identificação de que a comicidade é produzida por valores que são diferentes dos brasileiros leva o leitor a ir, aos poucos, conhecendo os padrões dessa outra cultura e os descobrindo e desmistificando. Nesse momento a leitora assume uma postura crítica em relação a própria leitura)).

Por fim, resgato dois desafios colocados por Inglesa, diferente dos demais leitores. Perguntei quais diferenças ela percebia na interação por meio da Libras e sem a Libras.

Excerto 9 – {Entrevista em Libras}

Inglesa: Quando me comunico com ouvintes ou fora, em aeroportos, na escola, eu sinto essa diferença. Em Libras, eu sinto um pouco limitada porque às vezes tem palavras em LI que eu não sei como explicar em Libras. Eu encontro uma estratégia e explico, mas se for um tópico gramatical, é mais complicado, então precisa separar a LI e a Libras. Pela Libras, teria que usar datilologia (...) Se eu soubesse ASL, aí tudo bem. Por exemplo: *I have a house.*

((Essa pergunta sobre a interação foi aberta a interpretação. Não estava direcionada a interação em relação a LI, mas devido ao contexto, esse foi o direcionamento dado pela leitora. A intenção da mediação em Libras no grupo não era a de ensino formal, mas para possibilitar os diálogos sobre leitura no encontro. A leitora apresenta a diferença do uso da LI com surdos e com ouvintes. Concordamos que a discussão mediada pela LI entre ouvintes e surdos seja diferente. De modo que a discussão de alguns termos específicos em LI precisaria da datilologia, de um quadro, ou de papel para observar os termos escritos. Do mesmo modo é feito entre ouvintes. Mesmo fazendo uso do inglês na modalidade oral, os ouvintes também se apoiam na escrita ou na soletração verbal quando o uso social é vinculado ao texto escrito.

Contudo, existe um equívoco com relação a dependência das línguas de modalidade diferentes e também da mesma língua na modalidade falada e escrita. Quando a participante diz que é complicado interagir em Libras tendo a LI como enfoque, mas em ASL não teria esse problema, demonstra um engano muito comum quando falamos de línguas compatriotas de modalidade diferentes (vocal auditiva e gesto-visual). Na última frase dada como

exemplo, a leitora sinaliza em ASL e produz com os lábios a frase em LI. Essa confusão acontece com frequência com relação a LP e a Libras também, como se uma língua dependesse da outra.

No entanto, os estudos linguísticos apresentados anteriormente, mostram que isso não é verdade, tratam-se de línguas diferentes. Uma pessoa surda pode aprender unicamente Libras, sem nunca ter tido contato com LP. Essa mesma pessoa pode aprender escrita de sinais e ser letrada, sem nenhum vínculo com línguas vocais. De modo semelhante, um ouvinte aprende LP, escrita em LP e passa a vida toda sem aprender nenhuma outra língua brasileira ou estrangeira em nenhuma modalidade. Vimos que a maior limitação em relação ao uso da Libras no país é de causa histórica, por isso não temos uma oferta e acesso tão amplo quanto o da LP no Brasil.

Portanto, ao lermos um livro em LI e, enquanto grupo que comenta a leitura, nos encontramos para discutir essa obra, é possível que usemos a mesma língua da obra na modalidade oral para discuti-la. De qualquer forma, seria outra modalidade da mesma língua, mas seria impossível falar inglês escrito. Se usássemos a LP, ou a Libras, ou ASL, de qualquer maneira estaríamos usando outra língua que não LI.

Além do que, a reflexão sobre um texto em uma língua escrita não precisa ser feita na mesma língua, por exemplo: podemos discutir sobre textos em inglês falando em português, assim como podemos discutir uma série de televisão. Muitos surdos aprendem a ler e escrever LP sem nunca ter feito terapia de fala, discutindo por meio da Libras. E mesmo um ouvinte pode aprender somente a LA falada ou somente a sua escrita. Como discutimos no capítulo teórico, a escrita não é a transcrição da fala.)).

Inglesa também declarou que sentiu falta de leitores mais experientes e gostaria que o grupo tivesse sido mais focado, pois às vezes batiam papo ao invés de ir direto ao ponto seguindo a sequência da leitura, como acontece no seu curso particular.

((No comentário de Inglesa e pelas gravações dos encontros, reconhecemos que ela era uma das participantes mais experientes. Percebemos uma certa frustração na sua fala por esperar que os demais fossem do seu nível ou melhores do que ela e também, pela falta de experiência, por esperar um comportamento mais formal e metódico no procedimento dos encontros)).

(3) MATERIAIS E AÇÕES INDIVIDUAIS

A próxima categoria indica os recursos materiais, dicionários, dicionário, software de tradução, sites, anotações escritas ou gravadas e daí por diante. Outrossim, verificamos quais as ações dos leitores, sendo tanto físicas (escrever, copiar, olhar) quanto mentais (decodificar, participar, usar e analisar). Materiais e as ações dos leitores no exercício da leitura individual feita antes dos encontros. Apesar de essa categoria estar separada da categoria repertório de língua, na verdade o uso desses materiais e essas ações está muito relacionado aos conhecimentos linguísticos, não linguísticos e metalinguísticos, ou seja, ao conhecimento prévio dos leitores. Começaremos pela descrição de Daniela sobre como geralmente procede individualmente na atividade da leitura:

Excerto 10 – {Entrevista em Libras}

Daniela: Se eu for lendo palavra por palavra, não adianta. Eu faço uma leitura mais ampla primeiro, vou lendo pelo contexto porque a palavra solta é igual em LP, dependendo do contexto vai ter um significado totalmente diferente. Às vezes eu sei algumas palavras de uma frase e isso já me ajuda a entender o todo. Se tiver muitas que eu não conheço, aí é pior, mas eu sempre vou pelas que eu conheço e tento entender pelo contexto.

Conceição relata que quando vai ler um texto em LI, tenta ler primeiro o texto todo, sem pausar. E, seguida, traduz para a LP as partes que teve dificuldade (usando Google Tradutor) e também se apoia no contexto para compreender o que está sendo dito. Em geral ela anota bastante no texto para que depois, se precisar retomar o texto, vai encontrá-lo com as anotações tornando a leitura mais fluida. E, com o tempo, ela acaba apagando as anotações das expressões que vai aprendendo. Inglesa tem uma opinião diferente sobre o tradutor e completa com sua forma de ler:

Excerto 11 – {Entrevista em Libras}

Inglês: Eu fiz a leitura, mas precisei pesquisar bastante porque tinha muitas gírias americanas. Tinha bastante vocabulário que eu não conhecia, então eu fui buscar no Google. Eu não uso Google tradutor porque falta informação, eu uso mesmo a busca do Google para definições, sinônimos e imagens (...). Eu fazia uma primeira leitura mais geral baseada no texto escrito e no texto imagem, buscando compreensão mais geral, sem me prender a palavra por palavra. Depois, eu voltava no texto e ia buscar informações específicas das palavras no Google (...). Além da busca, eu uso dicionário Michaelis UOL porque é mais detalhado e tem exemplos, diferente do tradutor. Eu uso tradutor só para conferir alguma palavra, mas para ter certeza mesmo eu uso o dicionário online.

((As leitoras demonstram entendimento de que a leitura deve ser focada na língua alvo e que as demais línguas podem ser mobilizadas quando o próprio contexto não contribui para a decodificação da mensagem em LI. Compreendemos nesse recurso mobilizado uma reflexão consciente fruto do conhecimento linguístico do grupo.))

Peri menciona que também prioriza a leitura pelo contexto e pela relação com as imagens. Ele relata que quando enfrenta dificuldades na leitura, procura usar o dicionário monolíngue e ler mais textos para melhorar nesse sentido. Depois de explicar os seus passos no processo de leitura, perguntei a Conceição em que línguas ela fazia as anotações. Ela respondeu que a LP e a Libras contribuem para a leitura, embora em momentos diferentes, por isso anota na língua que faz mais sentido naquele momento (LP ou Glosa ou SW). No Excerto 12, apresento o trecho da entrevista em que ela descreve o processo de leitura da Figura 16.

((Entendemos nesse trecho dois fatores atuantes para a compressão do trecho, o aspecto visual explorado na leitura de obras de arte sequencial (EISNER, 1985), o letramento visual (LEBEDEFF, 2010) nas leituras das marcas do texto para compreensão do significado implícito no trecho.))

Excerto 12 – {Entrevista em Libras}

Conceição: Por exemplo, na frase que a mãe diz quando está se arrumando para festa "decoreção, l/o/o/k/s/u/p/e/r, pessoal". Eu traduzi para o português, entendi "decoreção", mas quando eu vi que "olha" s/u/p/e/r, fiquei mais confusa e deixei a tradução de lado. Eu pensei: Esquece tudo, apaga o português da cabeça. Então eu foquei na imagem e entendi. Ela está com uma roupa chamativa, chique, toda arrumada. Quando ela chama "pessoal", na verdade ela quer dizer "olhem para mim", entendeu? Porque ela está toda arrumada, produzida. (...) Por isso, quando eu traduzi e percebi que não estava certo, acabei deixando a tradução de lado. Eu faço as três relações: LI, LP e imagem. Eu gosto de ler primeiro em LI e tento entender o todo, mas tem palavras que eu não conheço, fico tentando entender e às vezes eu olho para a imagem e consigo entender, mas às vezes não. Depois eu traduzo para a LP, mas, nesse caso em que não fez sentido em LP também, eu voltei para a imagem e entendi o contexto, olhei para a roupa, ela estava na verdade dizendo: "estou toda arrumada, olhem para mim". Então, eu leio tudo em LI e depois eu uso a LP para algumas dúvidas. Mas eu não procuro no dicionário as palavras soltas, eu traduzo a frase porque pode perder o contexto. Se eu traduzisse só uma palavra, me daria vários significados e eu não saberia qual o adequado para aquele contexto. Por outro lado, se eu colocar um parágrafo, a tradução fica bagunçada, confusa, então a melhor estratégia é traduzir a frase e depois eu volto para a leitura no livro.

Ela relata que também ter conhecimento na LE e que a LP e a Libras também ajudam na leitura da LE, mas não sente essa relação entre LI e LE. ((*Talvez por conta das LP e Libras serem as línguas nacionais, ou seja, línguas presentes* ” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009) ao contrário da LI e LE, línguas estrangeiras³⁴.)

³⁴ Entendo desse modo, pois quando ela explica que não vê relação entre LI e LE, ao se referir a LP e a Libras usa os sinais “ajuda igual”. Quanto a LI e LE, usa os sinais “L2 diferente” com as duas mãos, ou seja, para se referir as duas línguas.

Então, questionei em que medida ela acreditava que a Libras contribuía na leitura. A leitora relatou que – usando o mesmo exemplo do trecho citado previamente que aparece na página 5 (Figura 16) – usou a Libras escrita (SignWriting) para registrar o que entendeu nessa parte:

Excerto 13 – {Entrevista em Libras}

Conceição: Como nesse exemplo que eu mostrei, eu não segui a tradução em LP, achei melhor me focar na expressão das imagens e eu compreendi claramente, então anotei em SW. Nessa cena, a mãe está maquiando os olhos, então coloquei a escrita da Libras porque em LP seria mais complexo descrever a cena, então em Libras foi mais fácil.

((Ao dizer que em Libras é mais fácil, Conceição faz a descrição imagética³⁵ de maquiagem os olhos usando os sinais: “começar”, “olho nada”, “delinear”. Essa descrição é usada para resumir o que está acontecendo nesse trecho. No nosso entendimento, se ela fosse fazer a mesma descrição em LP usaria mais palavras para descrever a mesma ação.

Desse modo, entendemos que quando a leitora compara o uso da LP e do SW como difícil e fácil, ela está pensando em termos da melhor representação para o que é mais visual, mas também do que é mais prático e econômico de anotar naquele momento. Em outros momentos, o SW pode ser mais complexo de se escrever, pois segundo ela, em certos momentos prefere anotar em LP do que em Libras escrita, como no caso de artigos científicos.)).

³⁵ A descrição imagética é uma construção de sentido própria das línguas de sinais enquanto composição visual e mediação entre a imagem e sua representação visual. (CAMPELLO, A. R. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de Doutorado. UFSC: Florianópolis, 2008).

Figura 16 – Leitura de imagens



Fonte: FORNEY, 1992, p. 5

Daniela conta que leu durante uma viagem a parte que mediaria. Por estar viajando, sem dicionário e sem internet, apoiou-se na leitura das imagens nos momentos em que o texto escrito não era facilmente compreendido. Pelas imagens conseguiu entender os contextos dos acontecimentos. Se estivesse em casa, usaria o Google Tradutor, pois, segundo ela, a ferramenta é mais ágil e prática do que o dicionário impresso. A leitora relata que o começo do livro foi mais difícil, mas a partir da página 15 já conseguia relacionar as novas informações às informações lidas anteriormente no livro, por já conhecer os personagens e a dinâmica da história. Por conta dessas relações, sente que a leitura foi ficando mais fácil no decorrer da história.

((Num primeiro momento, os leitores têm ações similares no momento da leitura individual fazendo uma primeira leitura preocupados unicamente com a LI e se apoiando nas imagens e no contexto. Numa segunda leitura, fazem uso do tradutor para compreender melhor os excertos mais desafiadores. O uso do tradutor supõe o uso da LI e da LP, ou seja, a LP nesse caso é a língua adicional intermediária para compreensão da LI. Nesses momentos, em nosso entendimento, não houve rejeição em relação a LP como descrito nas pesquisas do capítulo teórico (SOUSA, 2014). Compreendemos também uma relação dialógica estabelecida com o livro tendo destaques diferentes para cada um deles e ações diferentes também.)).

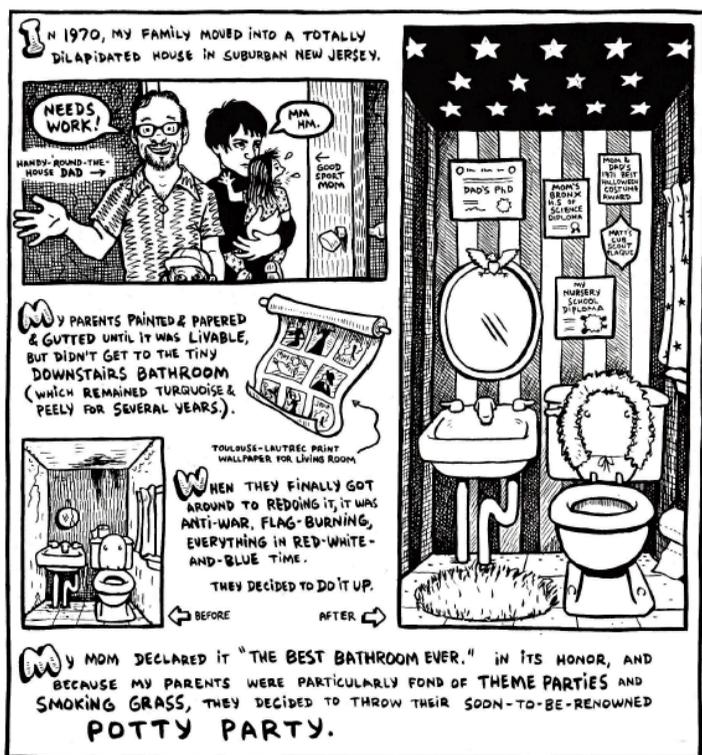
A seguir, a entrevistada Daniela conta que teve dificuldade no começo da leitura, mas que foi se habituando a narrativa e eu perguntei como. Como exemplo, ela se recorda do momento em que leu a primeira página da história em que Ellen conta sobre a reforma que os pais fizeram no pequeno banheiro do andar de baixo. Ao começar a me explicar, ela se envolve na história, como vemos no Excerto 14 e Daniela conta sobre a família Forney.

Excerto 14 – {Entrevista em Libras}

Daniela: Eu entendi que era uma família: mãe, pai, dois filhos, mas era uma família estranha, com uma vida diferente. Fiquei confusa, achei estranho, pensei: “por que eles gostam do banheiro?”. Eles têm uma consciência diferente. Então, eu entendi que a filha escreveu o livro para contar sobre a vida deles naquela época, sobre o irmão Matt. E que eles tinham uma vida fora da sociedade, participavam daquele grupo aos domingos e comiam alimentos crus, foi ali que começou o nome *Monkey Food*. O que eu achei mais engraçado é o grupo dela de escola gostava de ler os livros da Judy Blume e em um livro falava de nudez. Ela não podia deixar a professora ver, mas daí o livro caiu na sala e ela pede para professora não contar para mãe dela, achei muito engraçado porque parece que aconteceu de verdade (...). Minha família é muita certinha, então foi bem diferente para mim, uma quebra de t/a/b/u (...). Parecia até mentira, mas eu vi que é a b/i/o/g/r/a/f/i/a dela, é verdade! Foi legal conhecer como era a vida em 75, descobri muitas coisas da cultura da época que eu desconhecia.

((Acreditamos que a autora, de certa forma, quer causar esse estranhamento, ambientar o leitor apresentando sua família e momentos mais marcantes da sua infância. Sendo o subtítulo do livro é “I was seven in 75”, Ellen marca, logo no título, que o livro trata de uma época diferente. E na primeira página mostra família entrando na casa, nós também entramos na sua casa, mas é uma casa não convencional, assim o primeiro cômodo que conhecemos é o banheiro (Figura 17). Sem entrar muito em detalhes na análise do livro, note que a decoração da parede do banheiro reformado é composta pela certificação de PhD do pai, o diploma da mãe, e placa de escoteiro do irmão e o diploma do berçário de Ellen.

Figura 17 - The best bathroom ever.



3

Fonte: FORNEY, 1992, p. 3

Além disso, eles fizeram um banheiro “patriota” usando todos os símbolos ufanistas americanos. Em seguida, eles

organizam uma festa para celebrar o banheiro regada a vinho e maconha. Essas características apresentam um núcleo familiar novo para os leitores, mas o mais importante para essa análise foi a atitude leitora. Embora fosse apresentada uma “vida fora da saciedade”, a leitora decodificou os sentidos ali presentes, participou (relacionar com seus moldes de família, relacionou ao contexto da época), usou (reagiu ao gênero e ao conteúdo desse) e analisou (estranhou a priori, depois reagiu a comicidade criada pela história), (SCHLATTER, 2009).

Por outro lado, com relação ao estranhamento a esse contexto, quando Daniela diz “parece que aconteceu de verdade”, percebemos uma aproximação da leitora ao afirmar isso, pois “parece verdade” de certa forma quer dizer “nos meus padrões de realidade ou nessa nova perspectiva trazida pelo livro, essa acontecido é perfeitamente possível”).

(5) REPERTÓRIO DE LÍNGUA

Nossa última categoria de análise é o repertório de língua. Essa categoria busca reunir os conhecimentos prévios dos participantes sobre as línguas, o que engloba a própria língua (vocabulário, estrutura gramatical, etc), recursos extralinguísticos que caminham junto com a língua (texto imagem, conhecimento de mundo) e metalinguístico (consciência e controle sobre a aprendizagem de línguas, análise de gêneros): “O reconhecimento das formas será em grande parte determinado por processos inferenciais e de predições ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor” (KATO, 1985, p. 5).

Para além das questões culturais, históricas e linguísticas, nos propusemos a aprender sobre as habilidades metalinguísticas dos leitores. Essa escolha está relacionada a nossa proposta de observar os possíveis letramentos dos participantes encontrando uma alternativa na observância da metalinguagem. Da perspectiva da linguística, as habilidades metalinguísticas, de acordo com o excerto:

[D]enotam a capacidade de refletir sobre as estruturas e sobre o funcionamento da linguagem, processos de formas variadas, denominadas como capacidades, habilidades metalinguísticas, consciência

ou consciência metalinguística (ROAZZI et al, 2010, p. 46).

Essa visão é bastante interessante para nós, como categoria de análise, pois propicia a observação da consciência sobre os Multiletramentos, as línguas, os usos e as práticas de leitura de cada leitor. No entanto, na visão da psicologia – que não se coloca em oposição a visão linguística, mas a complementa – a metalinguagem, além de ser um exercício de consciência, possibilita a manipulação intencional da língua (ROAZZI et al, 2010).

As marcas de conhecimento metalinguístico se apresentaram em diversos momentos. A primeira marca aparece quando perguntamos aos participantes sobre o seu nível inglês, como podemos observar no trecho retirado da entrevista:

Excerto 15 – {Entrevista em Libras}

Conceição: Na verdade, me considero nível básico, mas às vezes intermediário, depende do contato que tenho com a língua, parece um vai e volta, quando tenho mais contato sou intermediário. Não sou avançado. Sou mais básico mesmo, mas quando eu consigo ter mais contato, eu leio, eu me lembro mais, eu subo de nível. Por isso, quando eu recebi o livro, eu senti que muita informação foi voltando.

Daniela também relata que, no período em que estudou inglês, tinha mais facilidade na leitura e na produção escrita do que no período em que não estava estudando formalmente. Mas logo que se engaja em alguma atividade que envolva a LI, começa a relembrar os conteúdos estudados. Inclusive, mesmo tendo frequentado o curso avançado, declarou que considera seu nível intermediário. Inglesa relaciona o nível de inglês ao nome do curso que faz atualmente em uma escola de idiomas (pré-intermediário), mas acrescenta as suas habilidades (se comunica bem, lê LI de fontes diversas, mas está trabalhando na leitura acadêmica) como forma de validação do nível relatado.

((Na fala das leitoras, identificamos, além da consciência sobre o próprio desenvolvimento, capacidade de gerenciar, avaliar e manipular esse conhecimento em LA. Outro momento que

reforça essa ideia aconteceu quando os participantes falavam sobre os cursos de inglês que já frequentaram.)).

Conceição, por exemplo, compara a disciplina de inglês do ensino fundamental (5^a a 8^a) ofertada em sala inclusiva ao curso de inglês para surdos que frequentou por dois semestres, organizado por uma professora fluente em Libras. Segundo ela, a primeira professora era focada em aulas expositivas (em LP, que ela não entendia, não gostava) e exercícios puramente gramaticais descontextualizados para memorização. Por isso, aprendeu pouco durante esse tempo: algumas regras estruturais do inglês nessa aula, como pronomes, tempos verbais e frases negativas. A segunda professora, explicava também as regras, mas em Libras, então fazia muito mais sentido, além disso o grupo interagiu nas atividades de escrita, nas mídias sociais e liam diversos gêneros, usando a LI em contexto. *((Percebemos aqui, a metalinguagem em relação a prática dos profissionais a partir de uma perspectiva mediada pelo letramento, ou seja, aprendizagem vinculada aos usos sociais da escrita é o exemplo de ensino significativo dado pela leitora)).*

No caso de Daniela, trazemos alguns exemplos que associamos aos Multiletramentos. No primeiro recorte, a leitora conta empolgada que se lembra até hoje do que aprendeu na aula de LI da primeira série do ensino fundamental e avalia a metodologia e materiais utilizados na aula:

Excerto 16 – {Entrevista em Libras}

Daniela: Eu percebo que o que o aprendi na 1^a série, eu me lembro até hoje. Eu aprendi: “good morning”, “good afternoon”. E aprendi que “boa noite” tem dois tipos: “good evening” e “good night”, um que se usa quando você chega em algum lugar e o outro quando você vai embora. Também aprendi os animais. A professora só oralizava, mas eu aprendi porque o livro tinha imagens e textos. Por exemplo, as saudações tinham o desenho do movimento do sol durante o dia, a lua, a pessoa indo dormir. Os animais, tinham o desenho do porquinho e a palavra do lado.

((Nessa primeira experiência com a LI, embora a pequena leitora não teve oportunidade de interagir com a professora pela

diferença das línguas, mas teve uma experiência significativa por interagir com o material escrito. Essa interação foi favorecida pelo fato de Daniela ter sido exposta e fascinada desde pequena a quadrinhos, ou seja, teve contato com uma multiplicidade de semioses em textos multimodais. Observamos que essa relação com materiais visuais a acompanhou por muitos anos)).

Na 5ª série da escola bilíngue, mesmo sendo uma escola pública, a professora também usava material de uma franquia de ensino de inglês. E, ainda, usava a metodologia dessa franquia, ou seja, as atividades eram de basicamente de tradução da LP para LI e vice-versa. Apesar de ser uma escola para surdos, as professoras não eram fluentes em Libras, pois na época o método utilizado pela escola era o da comunicação total. A preocupação da escola era de o surdo aprendesse o português perfeitamente, nas palavras de Daniela. Por outro lado, os alunos gostavam dos materiais porque coloridos e ilustrados. Porém, a professora do ensino médio, da mesma escola, usava materiais voltados para alunos ouvintes e sempre usava os mesmos materiais, mesmas atividades, mesma didática, tornando-se, para ela, uma aula muito maçante. ((*A segunda professora citada no parágrafo deixou de usar o material que os alunos gostavam. Ambas se preocupavam com a língua escrita, mas a primeira tinha materiais visualmente interessantes e a segunda, além de não usar materiais interessantes, possivelmente trazia exercícios de produção oral “materiais para ouvinte”.*))

Por fim, nas aulas do curso particular, a sala era composta por ela (única surda) e os demais alunos (ouvintes). As aulas eram todas em LI falada, então ela avisou a professora de que o objetivo dela eram leitura e escrita. Assim, quando eram atividades orais, ela não participava. Com os alunos ouvintes, a interação era toda em LI, mas quando Daniela tinha alguma dúvida, a professora escrevia a tradução em LP no papel. Suas provas também eram diferentes das dos demais, focadas em interpretação de textos em LI. No início, ela teve que fazer prova oral em LI e ler os lábios da professora, mas no ano seguinte conseguiu negociar de que não fosse feito assim. Nesse momento, perguntei se ela considerava que o conhecimento em outras línguas contribuía para a leitura em LI.

Semelhantemente, Inglesa relata que a professora do curso de inglês compara as estruturas da LP as da LI para ensinar a

estrutura e as regras da língua alvo, por esse motivo a estudante acredita que a LP foi muito importante para a aqui aquisição de LI.

Excerto 17 – {Entrevista em Libras}

Daniela: Eu percebo na minha história que eu sempre gostei de línguas. Primeiro por causa da influência dos meus pais com a LP e porque insistiam que eu frequentasse a fonoaudióloga. E além de me ensinar a língua oral (falar e ouvir), ela me ensinava a escrever. No final do ensino médio, tinha vestibular. A escola de surdos não ensinava a fazer redações, era mais básico. Então, a fonoaudióloga me dava um tema, eu escrevia e ela corrigia. Depois quando fui aprender LI, saber LP me ajudou muito. A gramática da LI, por exemplo *should, could, can*, eu entendi as comparações com a LP. Eu acho que se eu não soubesse LP, seria mais difícil aprender LI. Eu percebo que a LP me ajudou a aprender LI, mas que aprendendo LI também me ajudou a entender LP melhor. E mesmo a Libras, antes eu não pensava no que estava falando, mas já tinha estruturas gramaticais que me ajudaram com a LP e vice-versa. Quando alguém aprende a L1 e depois aprende uma L2, acaba relacionando as estruturas das duas línguas. Acredito que uma sempre ajuda a outra.

Daniela também relata que aprendeu LP anos antes de aprender Libras, por isso sente uma influência maior da LP na leitura em LI. Ela ainda compara o seu desenvolvimento aprendendo LI ao de uma colega que não teve tanta influência da LP. Ela avalia que progrediu mais rápido que a amiga e atribui essa diferença a fluência em LP.

Excerto 18 – {Entrevista em Libras}

Joaquina: Libras ajuda muito. Se a Libras não estivesse presente, como ia ser? Muito mais pesado, difícil entender só pela LP porque a Libras é mais rica, mais informativa, a gente pode explicar em detalhes, usar classificadores, muito mais claro de entender. As palavras em LP são insipientes, parece que os conceitos são mais reduzidos. Pela Libras, exploramos os exemplos, discutimos e o entendimento é nítido. Libras ajuda muito.

Numa perspectiva diferente das demais, Peri declara que a Libras é a língua, para ele, que mais contribui para o entendimento de LI, pois tem estruturas semelhantes (SVO). *((Os participantes relacionam as línguas presentes no seu repertório. Sua avaliação dessa relação vai ao encontro do conceito de língua adicional apresentado na teoria alçado por Schlatter e Garcez, (2009). Os autores trazem a relação entre as línguas que convivem no mesmo território, bem como o papel referencial de uma língua adquirida na aprendizagem de uma nova. O interessante desse recorte é que, logo em seguida, perguntei em que ordem ela havia aprendido as línguas e Daniela respondeu que aprendeu primeiro LP, depois LI e somente aos oito anos de idade começou a aprender Libras. Ela diz que tanto a LP quanto a LI que já tinha tido contato ajudaram na aquisição de Libras.*

No caso de Daniela e Inglesa, percebemos uma maior intimidade e apropriação dessas línguas nos Excertos 11 e 17. Ambas relacionam a LI e sua estrutura gramatical a da LP. Conceição se utiliza da LP nas anotações, mas afirmou que prefere não se prender a LP, sente-se influenciada tanto pelos conhecimentos em LP quanto em Libras, conforme Excerto 13. Peri e Joaquina aproximam as formas gramaticais da LI e da Libras e completam dizendo que sem a Libras talvez não fizesse sentido, pois ambos sentem que a Libras é primordial para construção de conhecimento em LI.

Percebemos que, embora seja um grupo pequeno, existe uma variedade de posicionamentos entre os surdos com relação as línguas vocais. No tocante a essas diferentes relações com as línguas, acreditamos que também seja uma amostra da multiplicidade de variedades e culturas presentes na comunidade surda trazidas por Leite (2004). No entanto, dentre as variedades de vivências e posicionamentos em relação as línguas, a variável constante é o uso da Libras, ou seja, todos são fluentes em Libras, participam da comunidade surda, fazem pesquisa na área e se identificam com esse grupo. Mesmo Inglesa que parece ter bastante intimidade com as línguas orais relata a abertura de perspectiva ao ingressar no Letras-Libras com relação ao seu contato com a LI (Excerto 3)).

Para além da experiência com as línguas, pedi que avaliassem a experiência com o livro. Conceição disse que foi uma experiência muito diferente, pois comparado aos demais gêneros que ela estava acostumada a ler, o romance gráfico de teor cômico

leitura extrapola as modalidades de gêneros literários na comparação, aproximando a experiência da leitura com a experiência de assistir a um filme)).

Excerto 19 – {Entrevista em Libras}

Daniela: Igual em filmes, que no começo a gente fica tentando entender, meio perdido e depois começa a fazer sentido e a gente gosta. Foi isso que eu percebi.

((Essa reflexão demonstra que as leitoras, baseados em seu repertório de leitura, conseguiram perceber a formatação, linguagem, estilo dos diferentes gêneros e também a capacidade de transitar entre mundo ouvinte e mundo surdo. Essa comparação entre o que é conhecido e o novo apresentado pela obra também surgiu com respeito ao modelo de família, como vimos anteriormente (Excerto 14). Embora, aparentemente, essa corresponda aos moldes da “família tradicional brasileira” sendo composta por uma mãe, um pai, um filho e uma filha (brancos, americanos, instruídos e cisgêneros), causou estranhamento nos leitores pelas suas tradições pouco ortodoxas. Essa reação, além de ser um ato de leitura, também remonta as referências, o repertório de modelos familiares e comportamentos familiares presente no imaginário dos leitores.))

Por último, trazemos de modo indireto a comparação feita por Inglesa e Joaquina sobre a variante local da LI. As leitoras explicam que estudaram LI por meio de materiais didáticos baseados no inglês britânico e comentaram que sentiram a diferença das variantes na leitura de *Monkey Food*, que é uma obra americana escrita.

4.3 ENCONTROS DE LEITURA

(1) MOTIVAÇÃO

((Primeiramente, com relação ao ambiente em que os encontros ocorreram, embora seja uma sala de trabalho, os surdos da universidade a conhecem, pois, muitos estudantes surdos são bolsistas ali, então essa mesa já era também um certo ponto de encontro para um café de intervalo, além das reuniões que

normalmente acontecem nesse espaço. Sendo uma comunidade linguística minoritária, vê-se empiricamente esse fenômeno em vários lugares do Brasil que os surdos naturalmente procuram outros surdos para dialogar e, por esse motivo, alguns lugares tornam-se referências para se encontrar amigos surdos, para buscar esses amigos no tempo livre, como: shoppings, associações, lanchonetes, etc. Assim, observei que os participantes já chegavam, acomodavam-se nessa mesa e iniciavam naturalmente a interagir e tomar um lanche da tarde, posto ali, tanto pela familiaridade com o lugar quanto pela familiaridade com as pessoas.))

No primeiro encontro, apresentei as opções de leitura que tínhamos naquele momento, as mesmas descritas no capítulo 3. Expliquei que todas as obras se tratavam de uma forma literária chama de arte sequencial, tentando apresentar as variedades que existem dentro desse grupo literário composto por HQ, charge, tirinha, romance gráfico, etc. Então comecei a fazer uma sinopse de cada obra.

*((Os leitores se mostraram bastante curiosos com os livros, pegando um a um e se demorando ao analisar as obras. Alisavam a capa felpuda de *Adulthood is a Myth*, comentavam sobre a tipografia, os desenhos, as capas. À primeira vista, não demonstraram interesse pelo *Monkey Food*, pois dentre os livros era o mais visualmente carregado.))*

Conceição disse que não queria ler *Crime and Punishment* por não gostar de livros de crime e suspense, então sugeriu a leitura de *Monkey Food*, por ser mais cômico, talvez fosse uma leitura mais leve e gostosa comparado as demais opções. O grupo decidiu que o livro seria *Monkey Food*, porém, como ficaram divididos entre esse e *Crime and Punishment* por três votos a dois, enviei os dois livros escaneados por e-mail para que pudessem observá-los com calma e resolvessem qual leriam. Mas antes, eu avisei que o livro apresentava palavrões, trazia questões sexuais e o grupo disse que não seria um problema. Alguns dias depois de enviar o e-mail com trechos dos dois livros para escolherem melhor, o grupo respondeu que o livro escolhido permaneceria.

*((Quando o grupo decidiu que leria *Monkey Food*, confesso que fiquei receosa por ser das obras ali presentes a mais complexa para estrangeiros pela grande quantidade de referências culturais, gírias, marcas de vocalidade, mas decidi que não me envolveria nas escolhas deles enquanto pesquisadora - “sem*

imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 2011, p. 24) - e deixei claro que o espaço era deles, de forma que poderiam alterar o que quisessem, quando quisessem. A maior alteração feita em todo o tempo que os encontros duraram foi a quantidade de páginas. Os leitores foram sempre no mesmo dia, horário e se sentavam praticamente nas mesmas cadeiras. Essa postura revela um certo engessamento escolar no comportamento do grupo)).

(2) DESAFIOS

Quando o grupo resolveu que leria *Monkey Food*, enviei o livro em pdf e deixei cópias impressas disponíveis. Não pedi que comprassem o livro porque não é vendido no Brasil. Por isso, do primeiro ao segundo encontro, o grupo teve menos de uma semana para começar a ler.

Antes do desse encontro, Joaquina me perguntou qual o objetivo da minha pesquisa. Se era investigar pessoas que tivessem crescido em contato com a LI ou que contribuísse com a aquisição da língua ou se eu estava pesquisando para que minha pesquisa contribuísse com pessoas que não ingressam na pós-graduação porque não passavam na prova de proficiência. Respondi que meu objetivo era observar a leitura em inglês em contextos não escolares na interação entre surdos. Então, ela replicou:

Excerto 20 – {Encontro de leitura}

Joaquina: Então, na minha opinião, eu vou falar a verdade. Eu acho que seria bom você pesquisar pessoas que tem um contato diário com a LI, como a Inglesa e o fulano que tem maior contato, que conhecem gírias e literatura. Foi difícil para mim, eu não sei gírias porque eu não tenho esse contato constante, eu uso mais a LP. Acho que você deveria pesquisar outros surdos, seria mais fácil.

Expliquei que não estava buscando participantes que fossem fluentes, mas que se propusessem a ler e que quisessem interagir. Ela respondeu que sentia que seu nível era diferente da colega que estava no mesmo encontro. Eu respondi que buscava participantes com experiência e níveis diferentes, mas que ela era muito bem-

vinda a falar abertamente, criticar o livro, propor mudanças que achasse importantes, que o grupo era deles e para eles.

((Sua sugestão expõe sua insegurança diante do desafio de ler um gênero tão diferente, como também demonstra uma cobrança ansiosa embutida e perceptível em muitos estudantes, especialmente pós-graduandos³⁶ de estarem prontos, de já corresponderem a todas expectativas suas e geradas pelo ambiente acadêmico. Assim, a interação entre pares mostrou-se muito positiva em certos aspectos, por outro lado também gerou essa comparação entre eles devido aos diversos níveis presentes. Em seguida, Conceição reitera a minha fala no sentido de estimular a colega como pode ser observado no Excerto 21.)).

Excerto 21 – {Encontro de leitura}

Conceição: Minha leitura também não é perfeita. Eu também tive dificuldades na leitura.

Inglesa: Você traduziu tudo? *((Olhando para as anotações da colega))*

Conceição: Sim. A minha estratégia particular foi essa, nesse momento. Primeiro eu li tudo em LI e fui deixando as dificuldades de lado. Na minha segunda leitura, geralmente vou anotando o que eu não entendi, mas como eu peguei o livro impresso hoje, eu traduzi tudo.

((Conceição relata que geralmente não traduz tudo, mesmo porque às vezes a tradução em LP não soluciona as dúvidas e até confunde mais dependendo dos termos que o tradutor apresenta. Por isso, reconta o exemplo apresentado Excerto 12. Entendemos que a postura da leitora ao descrever suas ações, tem implícito um desejo de motivar a colega e propor estratégias que possam ser úteis para os demais. Na resposta dada a Inglesa, pensamos também que a leitora possa querer justificar porque traduziu toda a parte a ser discutida naquele dia, pois talvez se sentido

³⁶ RONCOLATO, M. A taxa de depressão entre estudantes da pós-graduação, segundo esta pesquisa. Nexu Jornal: 2018. Disponível em: <https://goo.gl/emRybV>

questionada de alguma maneira com a pergunta da colega. Nessa justificada pode estar implícita a premissa de que traduzir tudo seja ruim.)).

(4) MATERIAIS E AÇÕES COLETIVOS

Passado o encontro de escolha do livro, começaram efetivamente os encontros de leitura mediados por eles, sem a minha intervenção. Conceição, a primeira mediadora, iniciou o grupo da seguinte maneira:

Excerto 22 – {Encontro de leitura}

Conceição: Eu tenho o costume de ler em LI artigos, mensagens de textos, mas desse gênero foi a minha primeira experiência.

Joaquina: A minha também.

Conceição: Como não tenho costume, foi um desafio para mim. Então, eu vou compartilhar com vocês o que eu entendi, mas quero que vocês complementem, discutam, narrem a leitura de vocês também. Vocês entenderam o porquê desse título? Eu não entendi muito bem.

((Observamos uma postura interessante na fala inicial de Conceição colocando a disposição a participação de todos. Inglesa responde que quer dar a opinião por último e até o último encontro mantém essa postura de se expressar depois que os demais já expuseram suas visões. Nosso entendimento sobre essa conduta é de que, talvez seja uma estratégia para não dominar a discussão em grupo, por ela ser a que tem mais contato com a língua. Em contrapartida, consideramos que ela se coloca numa posição de liderança em momentos como o descrito no Excerto 23, em que ela direciona a leitura dos demais, dá dicas de estudo e também sempre complementa a fala dos colegas.)).

Na entrevista, Conceição me disse que tinha lido até a página 16 do livro, por isso não chegou a ler a página em que aparece a referência ao título *Monkey Food* (Figura 19). A referência vem da hora do lanche nos encontros na Sociedade Unitária, uma espécie de igreja que aceita diversas crenças. Na sala

das crianças, a professora, segundo Ellen, era “a weaver and a hardcore nature momma” (FORNEY, 1992, p. 16), ou seja, uma pessoa muito ligada a natureza e que tinha como prática fazer piqueniques com o grupo dividindo apenas alimentos crus.

Figura 19 - Monkey Food



Fonte: FORNEY, 1992, p. 21.

Tendo o desafio apresentado por Conceição no Excerto 22, o grupo começa a discutir qual seria o possível sentido do título do livro, mas ninguém parece ter muitas ideias sobre o que a autora estaria querendo sugerir com esse nome. Vendo que ninguém tinha uma posição ainda definida sobre a questão, Inglesa propõe que eles reflitam sobre os aspectos gerais da obra sem se aprofundarem na história:

Excerto 23 – {Encontro de leitura}

Inglês: Esse tema trazido no título é a representação da obra com um todo.

Conceição: Eu não li o livro todo.

Inglês: Na verdade, eu ainda não li quase nada, mas na semana passada em que nos foi apresentado o livro, eu fiquei intrigada com o nome e fiquei pensando no que podia estar implícito nesse nome. A minha professora de inglês disse para nunca fazer tradução l/i/t/e/r/a/l porque se fizermos assim, não vai fazer sentido. Leiam a contracapa, vejam o que vocês percebem implícito aí.

Figura 20 - Contracapa



Fonte: FORNEY, 1992, p. 21.

((Inglês resgata nesse momento os ensinamentos da professora de LI quanto a tradução literal, além de tudo mostra a sua prática na leitura de paratextos. Essa leitura da capa, contracapa, dos elementos textuais externos ao texto em si foi feita no dia da apresentação das obras e foi um critério de seleção para ela, provavelmente, pois ela foi uma das pessoas que votou nessa obra. Inglês pegou o celular e começou a pesquisar melhor as palavras do Excerto acima.))

Excerto 24 – {Encontro de leitura}

Joaquina: Eu entendi que fala sobre a história, a vida da família.

Inglês: Eu entendi... Eu vou esperar a Stephanie olhar para ver se está certo.

Conceição: Não precisa. Ela me explicou que o objetivo é a interação entre nós quatro.

Inglês: Ah, entendi. Essas falas na contracapa são opiniões de outras pessoas sobre o livro (...). Então eu relatei a capa e a contracapa. Aqui diz puffes, tapetes felpudos, campos de nudismo, van customizada...

Conceição: Porque eles gostam de curtir a vida, acampar, viajar...

Inglês: Sim, e em 75 era uma época que ainda tinha muita influência hippie... mas porque “comida de macaco”?

Conceição: Acho que tem a ver com a relação com a natureza, o estilo de vida que eles viviam... (...)

Inglês: Sim, parece que era uma vida mais naturalista...

O grupo continuou discutindo o título da obra e chegaram a conclusão de que era uma referência ao estilo de vida naturalista

da família, que copiam o estilo de vida dos macacos. (*Embora não tenham lido a parte específica que a autora fala sobre a origem expressão, fizeram uma leitura coerente do significado subjacente no título promovida pela interação, pelas trocas simbólicas*)).

Outro momento interessante é apresentado pelo grupo quando estão discutindo a terminologia “Potty Party”. O termo *potty* é usado para “troninho”, ou seja, pequenos vasos para ensinar as crianças a usar o banheiro e serem desfraldadas. O grupo não conhecia a palavra, então buscaram traduzir, mas a tradução não fez sentido. Inglesa disse que buscou no Google imagens e que apareciam as fotos de bebês usando os troninhos, então associa que se tratava de uma brincadeira da família a nomear a festa assim. Individualmente, os leitores relataram mobilizar recursos diferentes. Em grupo, puderam apresentar uns aos outros esses recursos, como busca de imagens, a leitura das definições em inglês no dicionário monolíngue, o uso do tradutor, a leitura de imagens coletiva.

(5) REPERTÓRIO DE LÍNGUA

No primeiro encontro, pedi que quando fossem mediadores, que pensassem sobre a leitura e o que faziam quando liam para me contar como tinha sido. Eles já sabiam como seria a minha pesquisa pelo TCLE, no entanto ainda tinham algumas questões que esclareci nesse momento. Perguntaram se poderiam usar dicionário e coisas do tipo, então voltei a reforçar que procederiam como desejassem. Me perguntaram sobre o intuito da minha pesquisa. Expliquei que pretendia observar a interação entre surdos buscando incentivar métodos mais adequados para o ensino desse público. Nesse momento, eles começaram a dar exemplos de pessoas conhecidas e deles mesmos sobre estar em cursos para ouvintes e a escola não estar preparada para recebê-los. Foi, então, que Conceição declarou:

Excerto 25 – {Encontro de leitura}

Conceição: O surdo se incomoda muito com essas situações. O que acaba acontecendo é que o letramento dos surdos acontece, na realidade, fora da escola. Porque na escola não entende muito bem, mas fora tem contato com outros surdos, recebe informações, conversa por mensagens, joga vídeo game, usa MSN, lê e tudo mais fora da escola (...) Sempre quando vemos sinais internacionais ou ASL, temos a presença da LI, então acabamos aprendendo LI aos surdos também

((A perspectiva de Conceição confirma a nossa apresentada na discussão do capítulo 2 com relação as trocas simbólicas que o surdo vivencia fora da escola, pois “[o] encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 1998, p. 54). Isto é, esse encontro proporciona a construção da identidade do surdo possibilitando acessar as questões históricas, sociais e culturais do seu povo, o que não significa ficar restrito a ele. Pelo contrário, sendo o surdo estimulado pelos seus pares, pela sua língua, esse tem mais possibilidades de encontrar os outros que não são membros da comunidade surda, as outras etnias, de aprender línguas orais escritas. Esse acesso as línguas escritas informalmente são os chamados por Kleiman (2010) de letramentos locais, de resistência.

Com relação a associação feita pela leitora da ASL e da LI, por serem língua de contato, compatriotas, é natural que sejam vistas juntas em contextos, como por exemplo, site da Gallaudet University, que é uma universidade americana em que todos os cursos são ministrados em ASL e os ingressantes precisam ser fluentes na língua, mas o site da universidade tem uma grande quantidade de informações em LI.))

Nos momentos dos encontros efetivamente, o grupo discute conceitos e pensam nos equivalentes brasileiros, como é o caso da palavra “subúrbio”, que eles traduzem como favela. Para entender a relação que fizeram das duas palavras, pegamos a entrada do dicionário Michaelis Online, utilizado por Inglesa para entender esse percurso:

Figura 21 - Subúrbio

subúrbio

su·búr·bi·o

sm

- 1 Cercania de cidade ou de outra povoação qualquer; arrabalde, arredor.
- 2 Bairro situado nos arrabaldes de uma cidade, longe do centro.

ETIMOLOGIA

der do voc comp do lat sub-+lat urbs, -bis+io², como ingl suburb.

((Busquei ferramentas tentando entender como fizeram essa e além da definição acima, o Google tradutor também traduz “suburbs” como subúrbio ou periferia. Pensando no possível raciocínio do grupo ao ver uma definição de subúrbio como essas. Se o subúrbio é um bairro que fica nos arredores da cidade, longe do centro, logo são bairros à margem da cidade, possivelmente marginalizados, de periferia, logo são favelas. Ao longe de três encontros de leitura, com duração total de quatro horas, o grupo leu quarenta e quatro páginas. Somado a questão da discussão sobre o livro, outro fator que tomou bastante tempo foi o fato de pesquisarem presos as palavras desconhecidas, mesmo quando entendiam o contexto. Porventura buscavam comicidade nas falas dos personagens, por isso se esforçaram para entender melhor o texto escrito.)).

5. CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES FINAIS

Relembrando as perguntas que guiaram os encaminhamentos metodológicos e teóricos desta pesquisa, procuramos responde-las de acordo com a discussão dos capítulos que precedem essa última sessão. Nossa primeira pergunta questionava em que medida poderíamos observar o repertório linguístico e os multiletramentos nos momentos de negociação dos sentidos em grupo ou nos relatos dos participantes sobre a leitura individual.

Nos repertórios de língua dos leitores, encontramos uma variação de influências das línguas compartilhadas como da Libras e da LP, sendo alguns participantes mais influenciados pela primeira e os demais pela segunda língua. Notamos também a influência da escrita de sinais por uma participante e da leitura de imagem por todos os participantes. Num grupo pequeno como esse, também podemos reunir uma diversidade de metodologias de ensino pelas quais os estudantes passaram e as reflexões que esses apresentaram a partir dessas vivências que impactaram no exercício da leitura e nas diferentes visões sobre esse exercício.

A segunda questão investigava as dificuldades encontradas na leitura da obra e as práticas utilizadas para superá-las individualmente e coletivamente. Os desafios principais foram a linguagem informal, composta de gírias, expressões idiomáticas, marcas da vocalidade e a similaridade visual entre as palavras. Notamos que os participantes fizeram uso de anotações em LP e, também, que a escrita de sinais é utilizada para esse fim em momentos diferentes.

Com relação às dificuldades, chegamos a consenso que são fruto das mediações sociais durante a aprendizagem que falham em expor esses leitores aos mais diversos gêneros. Por mais recursos que eles tenham apresentado frente aos desafios encontrados, as leituras e práticas de escrita que tem por hábito tanto em LP quanto em LI são as mesmas: textos acadêmicos e conversas virtuais com pessoas próximas. Assim, quando recebem demandas de leitura que não sejam essas, se veem frente a uma grande complexidade devido ao uso restrito das línguas (GUARINELLO et al, 2009).

O não desenvolvimento de práticas de leitura em seu cotidiano faz, também, com que os aspectos enunciativos, as relações

contextuais e as marcas discursivas próprias da linguagem escrita tornem-se desconhecidas aos sujeitos, determinando maiores dificuldades quando na leitura dos textos. (LODI, 2004, p. 242)

Por algumas declarações, concluímos que os participantes tinham uma certa expectativa de que em algum momento fossem ensinados pela pesquisadora, talvez pela minha formação ou porque não tenha ficado muito claro na minha fala de que não seria dessa forma. Percebemos, também que a leitura de *Monkey Food* apresentou muitas dificuldades, mas que eles não pensaram em nenhum momento em trocar. Concluímos ser uma forte presença da escolarização nesse comportamento, de não poder abandonar a tarefa. Essa postura não é necessariamente um problema em si, mas a falta de experiências interativas com a língua que não sejam institucionalizadas, formatadas pode ser uma grande limitação.

Acredito que essa influência da escolarização decorra de dois fatores. O primeiro fator influente no comportamento escolarizado, na minha visão, foi o fato dos encontros terem acontecido na universidade, ou seja, em um ambiente escolar, pois “[a] escola representa a tradição, a obrigação, o dever, com seu currículo já pronto” (LEFFA, 2008, p. 11). E, o segundo fator, foi a falta de experiência dos participantes em encontros assim, então se comportaram de acordo com o que já era conhecido e que parecia mais adequado àquela situação.

Por outro lado, a proposta era de que cada participante mediasse a interação em um determinado dia do encontro. Todavia, houve um destaque na liderança de Inglesa que assumiu esse papel, assim como aconteceu nos encontros de leitura da pesquisa de Lodi (2004) em que uma das participantes teve atitude semelhante. Portanto, uma vez que esse espaço foi proporcionado, mesmo havendo dificuldades, eles próprios foram encontrando formas de se organizar, liderar esse evento e buscar formas de se apropriar dessa nova prática.

Nós ouvintes aprendemos muito fora da escola também, especialmente língua, nas interações com familiares, colegas, nas leituras prazerosas, nas séries de televisão e filmes, assim “[a] ideia geral é de que se aprende mais fora do que dentro da escola, apesar dos recursos didáticos que a escola pode oferecer como bibliotecas, laboratórios, etc” (LEFFA, 2008, p. 11). Conforme a declaração de

Conceição no Excerto 25, os surdos também aprendem em interações como as descritas anteriormente.

A pergunta que fica é se os letramentos devem ocorrer nos mais diversos locais e formas (usos e gêneros) para possibilitar o desenvolvimento da leitura e escrita contextualizada “para o efetivo funcionamento de seu grupo e de sua comunidade” (BOTELHO, 2002, p. 64), a escola – enquanto agência de letramento, detentora de poder e capaz de reunir os surdos – pode criar, promover, incentivar e custear mais eventos de multiletramentos protagonizados por surdos? Acreditamos que sim, pois a mesma escola que tem muito a aprender é a mesma que vem sendo ocupada pelos surdos. Esperamos que essa se transforme tendo o surdo nas cadeiras que vão repensar a escola. E que mais pesquisas proponham diversas maneiras de como fazê-lo de acordo com as potencialidades da escola.

A terceira pergunta buscava entender a contribuição do livro na leitura em LI e do contexto diverso mediado em Libras para o desenvolvimento da discussão de acordo com os recursos observáveis. Apresentamos a citação de uma outra pesquisa feita sobre leitura e escrita para responder essa pergunta:

Percebe-se por meio da análise que as condições de letramento de cada sujeito têm uma correlação direta com as práticas de linguagem vivenciadas em seus contextos de vida. Essas práticas dependem de vários fatores tais como: o conhecimento de mundo, o conhecimento do vocabulário e das regras de cada língua, as inferências, [...] o grau de informação de um texto, a intertextualidade, que se refere aos conhecimentos que se tem de outros textos já lidos. (GUARINELLO et al, 2009, p. 116 e 117)

De mesmo modo, nossos leitores também trouxeram para os encontros suas condições de letramento diversas, frutos de práticas de linguagem de contextos diferentes. Ao reunir esses diferentes leitores, observamos uma troca de conhecimento reconhecida pelos próprios leitores que ampliou a compreensão na leitura, que possibilitou uma troca de sugestões de recursos diversos novos.

Além de tudo, foi uma experiência de leitura totalmente nova para todos os leitores, por essa razão foi desafiadora, mas satisfatória.

Na leitura da descrição das obras é perceptível o fato de algumas dessas obras componentes da arte sequencial ainda não terem nomenclatura estabelecida para cada gênero, talvez por motivo de baixo status em relação as obras literárias de prestígio e/ou falta de estudos, mas por comparação, explicação, as imagens das capas e trechos dos livros demonstramos suas características mais marcantes.

Embora essa forma de arte seja desvalorizada e desprestigiada no histórico escolar desses leitores, apresentou um mundo novo aos leitores. Esses mesmos leitores que trouxeram uma bagagem de anos de escolarização, refletiram sobre as práticas de letramentos não escolares, desvalorizados, “que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio” (KLEIMAN, 2010, p. 377). E concluíram que esses letramentos de resistência tiveram maior impacto no seu letramento do que as práticas escolares inclusivas, que as regras gramaticais, conforme a citação a seguir:

Ou seja, o que desejo evidenciar é que o léxico e a gramática de uma língua nada significam fora da situação de interação verbal; a enunciação está determinada pelas condições sociais de produção do discurso. E isso, mesmo que formalmente ensinado, só se aprende efetivamente nas vivências sócio-históricas, nas interlocuções, nas práticas de enunciação em que mergulhamos. (FERNANDES, 2006, p. 141)

Para concluir, acreditamos que a reflexão dos leitores sobre sua formação, suas práticas de leitura, sobre o livro em finalmente, sobre o encontro com outros surdos propiciou, no mínimo, autoconhecimento e essa descoberta de si mesmo: “[é] trazer o surdo ao encontro de si mesmo, como sujeito diferente, como construtor de sua individualidade e sociabilidade” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 223). Também, a descoberta do outro (o outro surdo, o outro estrangeiro hippie personagem do livro), para Garcez, leva o leitor a “cruzar fronteiras culturais na sua própria sociedade, para dela participar como cidadão pleno” (2008, p. 54).

Por esse motivo, esperamos que o nosso estudo impulse mais pesquisadores e fazer uso do privilégio acadêmico, instigue mais pesquisas a convidarem os surdos a se posicionarem sobre as questões que os envolvem e que esperamos mais pesquisas com professores surdos de línguas sinalizadas e vocais, bem como estudos para pensar sobre a formação desse profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **Discursos sobre o intérprete educacional:** contornos dados pela esfera escolar. Anais do Congresso: Instituições seculares de educação de surdos: trajetórias e atuais desafios / [XIII Congresso Internacional do INES e XIX Seminário Nacional do INES]. – Rio de Janeiro: INES, 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O português como língua não-materna:** Concepções e contextos de ensino. UnB: 2009.

ANGELUCCI, C. B; LUZ, R. D. **Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos.** Psicologia Escolar e Educacional, 14 (1), 35-44, 2010.

ASSIS, C; SITO, L; VALSECHI, M; PEREIRA, S. L. **Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor.** In: KLEIMAN, A. B; ASSIS, J. A. (Org.). Significados e Ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 27-59.

BAKTHIN, M. **Questões de Literatura e de Estética:** a Teoria do Romance. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1995.

BATISTA, C. A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de surdos aprendizes de inglês: a internet como meio.** Dissertação de Mestrado. UNB: Brasília, 2015.

BAWARSHI, A. S; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.** São Paulo: Parábola, 2013.

BERNARDINO, E. L. A. **O uso de classificadores na língua de sinais brasileira**. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

BEVILAQUA, R. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 5, n. 1, p. 99-114, jan./jul. 2013.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei número 13.005**, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 set. 2016

BRASIL. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Decreto número 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2016

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei número 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 de abril de 2016.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

CAPOVILLA, F. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v.6, n.1, 2000.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. Revista DELTA, 15, Número Especial, 1999.

CORDEIRO, L. B. F; RIBETTO, A. **Ensaio de pesquisa sobre políticas públicas da educação de surdos: entre o maior e o menor da educação.** In: RIBEIRO, T; SILVA, A. G. (Org). Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 23-36.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: A Pessoa com Surdez.** Brasília: SEESP/ SEED / MEC, 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 25/10/2017.

FERNANDES, S. **Letramento na educação bilíngue para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, M. C. L; MARÇALO, M. J; MICHELETTI, G. (Org.). A língua portuguesa no mundo. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30.

_____. **Educação bilíngue para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. [Tese de Doutorado]. Curitiba - PR. UFPR, 2003.

_____. **Letramentos na educação bilíngue para surdos.** In: BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C. C. M. Letramento: Referências em saúde e educação. Editora Plexus: São Paulo, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad: J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.-

FREIRE, P. 1996. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, 2002.

GARCEZ, P. M. **Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira.** In: L. MASELLO. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento (org.), Português lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Montevidéu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008.

GESSER, A. **Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language:** a microethnographic description. Dissertação de Mestrado inédita, UFSC: Florianópolis, 1999.

_____. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Tese de Doutorado UNICAMP: Campinas, 2006.

_____. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua brasileira de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, A. M; LODI, A. C. B; KOTAKI, C. S; LACERDA, C. B. F; CAETANO, J. F; HARRISON, K. M. P; SANTOS, L. F; MOURA, M. C; CAMPOS, M. L. I. L. **Língua Brasileira de Sinais–Libras:** uma introdução. Coleção UAB – UFSCar, 2011.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

GUARINELLO, A. C; BERBERIAN, A. P; SANTANA, A. P. O; BORTOLOZZI, K. B; SCHEMBERG, S; FIGUEIREDO, L. C. **Surdez e letramento:** pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Rev. Bras. Educ. Espec, 2009.

GUARINELLO, A. C ; LACERDA, C. B, F. **O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança.** In: BERBERIAN, A. P; SANTANA,

A. P; MASSI, G. (Org.). *Abordagens grupais em Fonoaudiologia*. 1ed. São Paulo: Plexus, 2007, v. 1, p. 105-120.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. **Trajatórias de acesso ao mundo da escrita:** relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Mimeo, 2010.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes:** problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F. de; GÓES, M.C.R. de (orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, p. 51-84, 2000.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a ler “com outros olhos”:** relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n.36, p. 175-195, 2010. Disponível em: goo.gl/fvkS78. Acesso em 07/03/2017.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais:** a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2004.

_____. **Leitura e Produção de Textos.** UFSC: Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/leituraEProducaoDeTextos/assets/372/TEXT0_BASE_-_LPT_-_2010.doc.pdf. Acesso em: 20/04/2017.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula Inclusiva.** Dissertação de Mestrado – UFRJ/ Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2004a.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** São Paulo: PUC, 2004.

_____. **Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos.** In: BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C. C. M. Letramento: Referências em saúde e educação. Editora Plexus: São Paulo, 2006.

LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades.** Dissertação de Mestrado, PUC: São Paulo, 2009.

MCCLEARY, L. E; VIOTTI, E. C. **Transcrição de dados de uma língua sinalizada:** Um estudo piloto de transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). Bilingüismo dos surdos: Questões linguísticas e educacionais. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2007.

MCCLEARY, L. E. **Bulingüismo para surdos: brega ou chique?** (Mesa redonda: 'Os Surdos e o Bilingüismo - da Casa para o Mundo'. V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006.

MENDONÇA, M. R. S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R;

BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, B. C. **Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa a surdos**: propostas para uma educação bilíngue. UFGD: Revista ArReDia, 2013.

NOGUEIRA, A. S. "**O surdo não ouve, mas tem olho vivo.**" - A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. Campinas: UNICAMP, 2015. Tese de Doutorado.

NOGUEIRA, M. **Reflexões sobre um projeto piloto de educação com bilinguismo na pré-escola de surdos**. Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, v.9, n. 93, p. 8-23, 1998.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação de Mestrado. UNB: Brasília, 2007.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2012.

OLIVEIRA, J. C. **Leitura e escrita do português como segunda língua**: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico. Dissertação de Mestrado, UFSC: Florianópolis, 2014a.

OLIVEIRA, A. A. **A prática docente de língua inglesa para estudantes surdos e ouvintes usando o livro didático e o computador**: um estudo de caso sob a ótica da teoria da atividade. Lavras: UFLA, 2014b.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-47.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. **Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 05, n.11, 2009.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC. 2008.

PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

PERLIN, G; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista Educação e Processos Inclusivos n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. **Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil**: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. Acta Scientiarum, Maringá, v. 33, n. 4, p. 403-414, Outubro-Dezembro 2014. ISSN on-line: 1983-4683.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. **O “BI” em bilingüismo na educação de Surdos**. In: FERNANDES, E. (Org.). Surdez e bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina**: espaço de negociações. *Cad. CEDES* [online]. 2006, vol. 26, n. 69, pp. 141 – 161. ISSN 0101 – 3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>.

_____. **Educação de surdos:** Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.) Temas em educação especial IV: Avanços recentes. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004. p. 55-61.

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela.** In: GIMENEZ, T.; JORDAÕ, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da Escola Pública. Pelotas: EDUCAT. p. 37-48, 2005.

_____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão:** observando mais de perto o chauvinismo emergente no Brasil, in Rajagopalan, K. e F. L. da Silva. (Orgs.). A linguística que nos faz falhar. Investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

RAMIREZ, A. R. G. & MASUTTI, L. M. (Orgs) **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue:** uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

RIBEIRO, T; SILVA, A. G. (Org). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROAZZI, A; ASFORA, R.; QUEIROGA, B.; DIAS, M. G. B. B. **Competência metalinguística antes da escolarização formal.** Educar em Revista, Curitiba, 38, Set/Dez, p. 43-56, 2010.

ROCHA, R. **Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino:** aprendizagem de espanhol como L3. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2014.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. in: ROJO, R. H. R. e MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 9-32.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”**. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002.

SABANAI, N. L. **A evolução da comunicação entre e com surdos no Brasil**. Revista KS, 2007.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L; FAULSTICH, E; CARVALHO, O. L; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola**: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p.11-23. 2009.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M . **Línguas adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SIGNORINI, I. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada**. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, S. G. L. **Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais**: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue. Tese de Doutorado – UFSC: Florianópolis, 2016.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. Dissertação de Mestrado – UNB: Brasília, 2005.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros**: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. Tese de Doutorado – PUCRS: Porto Alegre, 2012.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **A escola, o fracasso escolar e a leitura**. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: Uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Dissertação de Mestrado: UECE, 2008.

_____. **Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos**: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino aprendizagem. RBLA, Belo Horizonte,

v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3398/339832472011/>. Acessado em: 25/04/2017.

_____. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Tese de Doutorado: UFSC, 2015.

SOUSA, C. S. **Blogging** <http://www.englishnowhere.blogspot.com>: ensinando inglês (sem distância) para surdos. Dissertação de Mestrado, Uberlândia: UFU, 2009.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

_____. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese de Doutorado: UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. **Relato de experiências**: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiência e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). Estudos surdos IV – Série Pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 426-450.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

UFSC. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (PPGLg)**. Dispõe sobre exames de proficiência em línguas estrangeiras. Disponível em: <http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2011/11/Regimento-PPGLg-2010.pdf>. Acessado em: 10 de abril de 2016.

VIANA, N. **Variabilidade da Motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

VIANA, N. **Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). Linguística Aplicada – múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007.

VIEIRA, P. A. **O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua**: por uma abordagem bilíngue para os surdos. Fortaleza: UECE, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. Como você considera seu nível de Inglês?
2. Quanto tempo você estudou inglês e onde? Como foi?
3. Você já havia participado de algum grupo de leitura antes?
4. O que achou desse grupo de leitura?
5. Em que contextos do seu cotidiano, você encontra inglês?
6. Em que momentos da sua vida, você sentiu necessidade de aprender inglês? Você pode dar exemplos?
7. De modo geral, como foi a experiência de ler esse livro?
8. Quais suas impressões em relação ao gênero romance gráfico? E ao livro em particular?
9. De 0 até 10, qual foi o grau de dificuldade?
10. Quais dificuldades você encontrou na leitura?
11. O que você fez para superá-las?
12. Quais facilidades você encontrou na leitura?
13. Que estratégias você usou para compreender o texto?
14. O que você faz quando você lê um texto? Usa algum material ou dispositivo?
15. Você acha que seu conhecimento em outras línguas (Libras e Português) te ajudou na leitura? Como?
16. Como suas experiências pessoais contribuíram para o entendimento do texto?
17. Vendo a história pessoal da personagem, te fez refletir sobre sua própria história?
18. Como tem sido a discussão por meio da Libras?
19. Quais diferenças você percebe na interação por meio da Libras e sem a Libras?

APÊNDICE B – QUESTÕES POSTERIORES

1 – Quais línguas você já teve ou tem contato independente de qual seja na modalidade e o nível?

2 – O que você considerou positivo na sua experiência com o grupo de leitura?

3 – O que você considerou negativo ou ausente na sua experiência nos encontros de leitura?

4 – Sobre o livro que o grupo escolheu, o que foi positivo para a compreensão do texto e que não foi vantajoso?

5 – Com relação a interação do grupo, o que contribuiu na sua leitura e o que faltou?

6 – O que e quais línguas você costuma ler? Com que frequência? Por que você quis aprender inglês?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, que bom que você veio para nosso grupo de leitura! Agradeço desde já sua disponibilidade. Você é aluna/aluno pesquisador/a da Universidade Federal de Santa Catarina matriculado na pós-graduação, por isso pode ser que já conheça o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas vamos relembra-lo? O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou TCLE, é um documento em que participantes de uma determinada pesquisa científica são informados de todos os aspectos, etapas, riscos, objetivos, entre outros fatores relacionados à esta pesquisa. A partir daí, decidem se querem ou não participar deste estudo, sabendo que sua participação é voluntária, portanto pode deixar de participar a qualquer momento. Agora você está sendo oficialmente convidado a participar deste estudo. Por favor, leia com atenção, pois esse TCLE busca descrever de maneira clara como será esse trabalho e sua participação nele. É importante que não fiquem dúvidas e que, ao dar seu consentimento, você esteja ciente, que tenha compreendido bem e sinta-se livre nessa decisão. Todas as pesquisas feitas com seres humanos têm que ser feitas de maneira responsável, respeitando a dignidade dos participantes, segura e que seja aceita livremente pelos participantes informados, assim como diz na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS. Ademais, em conformidade com essa resolução que regula o TCLE, você está recebendo duas vias originais desse documento: uma para você participante e uma para mim pesquisadora para ficar de registro e documentação. A minha pesquisa recebe o título de “Letramento em Inglês de Surdos em Grupos de Leitura” e estou na fase de coleta de dados, etapa que vai determinar o desenrolar da pesquisa. Meus objetivos são observar como os surdos aprendem e interagem com a leitura em língua inglesa em um ambiente não-escolar, ou seja, o grupo de leitura. Também quero ver como esse gênero específico, o Romance Gráfico, é visto e compreendido pelos leitores surdos. E, por último, quais são as estratégias utilizadas para a leitura individualmente e em grupo. O que me motiva a fazer esta pesquisa é a demanda de aprender inglês durante toda a vida do indivíduo, seja surdo ou ouvinte, devido ao currículo escolar, globalização, vestibular, provas de proficiência na academia, concursos, etc. No entanto, os materiais didáticos, cursos de língua e estratégias de ensino são pensadas considerando o perfil dos

aprendizes ouvintes e falantes de línguas orais somente, o que cria uma barreira no ensino-aprendizagem de surdos. Assim, com objetivo de olhar para o leitor surdo e para interação com outros leitores surdos, as etapas serão: 1) seis encontros para ler o livro que for escolhido por vocês. A cada encontro, um de vocês será o mediador da vez. O papel do mediador é conduzir a conversa sobre as páginas que foram lidas na semana anterior contando o que entendeu e os outros colaborarão, darão opinião, debaterão sobre temas relacionados àquela parte do livro livremente. 2) na semana em que for sua vez de ser mediador, você vai ser entrevistado por mim. Na entrevista, vou te perguntar sobre como foi ler essas páginas e o que você fez para entender o que estava sendo dito. Eu estarei presente em todos os momentos e estarei gravando todas as conversas para depois estudar com calma a interação e escrever minha dissertação. O intuito não é expor, nem criticar os surdos participantes, mas essas gravações podem te deixar tímida/tímido ou desconfortável. Nas discussões também pode a ver algum desacordo ou desconforto entre os participantes. Caso alguma coisa desse tipo aconteça, sinta-se à vontade para manifestar seu desconforto ou qualquer emoção ruim pela qual você possa passar. E se, a qualquer momento da pesquisa e por qualquer motivo, você não quiser mais participar de uma das etapas ou da pesquisa toda, você é livre para fazê-lo. Mas saiba que eu farei o possível para que seja uma experiência tranquila e positiva. Me coloco à disposição para que você tire dúvidas e se expresse quando sentir necessidade. Conte com a minha descrição e sigilo em todos esses momentos e tudo que for registrado será usado somente para a pesquisa. Em vista disso, todas as gravações ficarão comigo e não serão divulgadas em nenhum momento. Os diálogos presentes nas gravações serão transcritos para a língua portuguesa e serão parte da minha dissertação, mas de maneira nenhuma sua identidade será revelada. Mesmo que falas suas sejam utilizadas, um nome fictício será usado no lugar do seu nome. A sua participação na pesquisa e em suas etapas é isenta de pagamento, gratuita. Portanto, gastos que você venha a ter para poder participar da pesquisa serão pagos por mim, como: materiais, alimentação, etc. Além disso, você será indenizado caso tenha algum prejuízo físico, psicológico ou material em decorrência de sua participação neste estudo. Encontre a seguir o meu contato e da minha orientadora/pesquisadora responsável:

Audrei Gesser

Endereço, Telefone, Email

Stephanie C. A. VasconcelosEndereço, Telefone, Email³⁷

Você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) se achar que está sendo prejudicado ou que esta pesquisa está sendo conduzida de má fê:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

Reitoria II, 4º andar, Sala 401

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade

Telefone: 3721-6094

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Espero que tenha ficado tudo claro em relação a pesquisa e a sua participação. Como você pode ver, os participantes são a base da pesquisa. Caso, fique ainda alguma dúvida, por isso decida não participar, entre em contato conosco para podermos melhorar nesse sentido e sanar essas questões. Se você concorda em participar deste estudo, ou seja, do grupo de leitura e das entrevistas, por favor, preencha os espaços a seguir com suas informações pessoais e sua assinatura das duas vias. Se você não concorda em participar, deixe os espaços em branco, sem dados e assinatura. Agradeço imensamente pela sua atenção.

Eu, _____,
portadora/portador do RG _____ e
CPF _____ fui informada/informado de
modo compreensível e detalhado sobre a pesquisa “Letramento em
Inglês de Surdos em Grupos Leitura”, por isso sanei minhas
dúvidas. Estou ciente de que posso mudar minha decisão de
autorização da pesquisa se quiser e/ou solicitar mais informações.
Declaro ter recebido, lido, compreendido e assinado duas vias
originais do TCLE e ter ficado com uma delas para mim. Asseguro
de que tive chance de ler o documento e minhas dúvidas foram
respondidas e sanadas.

Assinaturas (do(a) participante, Coordenadora e Assistente)

³⁷ As informações pessoais foram retiradas por privacidade, no entanto os participantes tiveram acesso a essa informação.