

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

SÔNIA FERREIRA DE LIMA NAVES

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO SURDO: ENTRE O  
SILÊNCIO E AS MÚLTIPLAS VOZES

UBERLÂNDIA  
2003

SÔNIA FERREIRA DE LIMA NAVES

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO SURDO: ENTRE O  
SILÊNCIO E AS MÚLTIPLAS VOZES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

UBERLÂNDIA – MG

2003

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de  
Catalogação e Classificação / mg

N323p Naves, Sônia Ferreira de Lima, 1962-

A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes / Sônia Ferreira de Lima Naves. - Uberlândia, 2003.

130f.

Orientador : Ernesto Sérgio Bertoldo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino – Estudantes estrangeiros - Teses. 3. Surdos-mudos - Teses. 4. LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801(041.3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Sônia Ferreira de Lima Naves

A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as  
múltiplas vozes

Tese aprovada em 20/02/2003 para obtenção do título  
de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino-  
aprendizagem de línguas

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU

---

Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos - UFU

---

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves - UFMG

À minha família,  
pelo estímulo,  
carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pela orientação competente.

Ao Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, atual coordenador do Curso de Mestrado em Lingüística e à Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas, ex- coordenadora, pela atenção.

Aos professores do Curso de Mestrado em Lingüística, pelos valiosos ensinamentos, em especial aos professores João Bôsko e Cleudemar, pela disponibilidade amiga, pelas sugestões e pela participação em minha banca de qualificação.

À Paula e ao Bento, pela revisão.

À Eneida e Solene, secretárias do Curso de Mestrado em Lingüística, pelo carinho e atenção.

Aos sujeitos dessa pesquisa, por compartilharem sua experiência e contribuírem para esta reflexão.

Ao Daniel, pela disposição em colocar-se interlocutor do surdo.

À Escola Estadual Bueno Brandão, por facilitar o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às colegas do Curso de Mestrado em Lingüística, Carla e Rosi, pela interlocução amiga e inteligente.

Ao meu esposo, Alexandre, pelas palavras encorajadoras, pelo apoio moral, pelo apoio técnico em informática e pela compreensão.

Às minhas filhas, Cecília, Marina e Letícia, pelo carinho, pelo chamego e pela compreensão.

À minha mãe, pelo exemplo.

Aos amigos e familiares, pela compreensão por muitos momentos de ausência.

A Deus, pela saúde.

*Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância.*

Michel Foucault

## RESUMO

A presente dissertação tem o objetivo de explicitar a formação discursiva de sujeitos surdos para compreender como eles re-significam suas identidades a partir da experiência de se defrontarem com outras formações discursivas e como, desse confronto, o processo de produção de sentidos é desencadeado. O material para análise resulta de eventos de leitura em aulas de língua estrangeira (LE) - Inglês, gravados em vídeo e transcritos e de um questionário de identificação desses sujeitos e das condições de produção de seus dizeres. A hipótese direcionadora desse trabalho é a de que, ao tratarmos as aulas de leitura em LE sob a perspectiva discursiva e ao permitirmos que os alunos surdos usem a LIBRAS para interpretarem os textos em Inglês, esses alunos podem se engajar numa posição em que tomam a palavra, produzindo sentidos e não assumindo uma postura meramente reprodutora frente aos textos lidos, o que pode contribuir para que esses sujeitos sofram deslocamentos em seu processo de Letramento.

Para a fundamentação teórica da pesquisa, recorreu-se aos conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, em que a leitura é concebida como espaço de produção de sentidos.

Os resultados da análise indicam que, dada a contingência do surdo, não podemos idealizar a produção de sentidos em outras bases, senão via LIBRAS. A perspectiva discursiva de leitura coloca-se como espaço para o surdo se constituir sujeito. É na heterogeneidade do discurso que acontece a produção dos sentidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1- Análise do Discurso 2- Surdo 3- Sujeito 4- Leitura 5- Sentidos 6- Língua Estrangeira 7- LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)

## SUMMARY

This research aimed, by explicitating the discursive formation of deaf students, at understanding how they (re)signified their identities. It was also its goal to verify how meaning was produced in foreign language reading classes.

Data were collected by recording reading classes of English for a year. A questionnaire, meant to identify the conditions of production of discourse of these students, was also applied.

The hypothesis that guided this research took into account that if reading classes were taught on a discursive perspective, allowing deaf students to use LIBRAS in order to interpretate the texts in English, they would take the word, producing meaning and not assuming the mere position of reproducing meanings already given in the text. This would also enable these students to improve their Literacy process.

Theoretically based on the French approach of Discourse Analysis this research understood reading as a space of production of meaning in which the subject was seen as effect of language.

Results have shown that the production of meaning of deaf students should not be idealized. By expressing their interpretation of texts through LIBRAS, the reading experience deaf students had let them produce meaning at the same time that they constituted themselves as subjects.

KEY-WORDS: 1- Discourse Analysis 2- Deaf subject 3- Subject  
4- Reading 5- Meanings 6 – Foreign Language 7 – LIBRAS ( Brazilian Sign Language)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Retratando o surdo entre crenças, inclusão e perspectivas.....	10
CAPÍTULO 1: Sob a luz da teoria.....	22
1.1- Percurso teórico das concepções de leitura.....	22
1.2- Análise do Discurso- Três fases... ..	25
1.3- A noção de sujeito-efeito .....	29
1.4- Leitura, um processo discursivo.....	36
CAPÍTULO 2: O sentido, efeito das condições de produção.....	41
2.1- Das condições de produção dos discursos e a memória discursiva do surdo.....	42
2.2- Da constituição do sujeito e a produção de sentidos no ato de ler.....	52
2.2.1- Evento de leitura 1: “In the year 2001”.....	54
2.2.2- Evento de leitura 2: “We´re all created equal. After that, baby, you´re on your own”.....	64
2.2.3- Evento de leitura 3: “Footprints”.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O sujeito surdo, sentidos e deslocamentos.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS.....	114

## LEGENDA

P- Professor

I- Intérprete

A- Aluno ( A1 , A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 )

AA- Comunicação de dois ou mais alunos, ao mesmo tempo

{     } Comentários do Pesquisador

/ - Pausa breve na fala

// - Pausa longa na fala

(XXX) Seqüência incompreensível na fala

{...} Omissão de trechos

X – Omissão de nome próprio

I (P) Fala do professor, interpretada pelo Intérprete em Língua de Sinais

I (A) Fala do aluno, interpretada pelo Intérprete de Língua de Sinais

{ I / A } Comunicação do Intérprete / Aluno

# INTRODUÇÃO

## Retratando o surdo entre crenças, inclusão e perspectivas

Assumimos o compromisso de ministrar aulas de Inglês para uma turma de deficientes auditivos da rede pública em meio a certas crenças a respeito de suas limitações para a leitura de textos.

Essa situação deixou-nos intrigados, uma vez que apontava para a questão: Como podemos fomentar a leitura nessas aulas de língua estrangeira<sup>1</sup>?

Decidimos, então, proceder a uma investigação que nos desse um “feedback” sobre os papéis que os surdos desempenham no processo de leitura em LE e como essa leitura se configura.

Assim, o *corpus* deste estudo se constitui de eventos de leitura em aulas de LE, gravadas em vídeo e transcritas, e de respostas, de nossos sujeitos, ao questionário de identificação das condições de produção de seus dizeres.

O procedimento técnico para a coleta de dados constou de observação de aulas, gravação de aulas em vídeo, entrevistas escritas e notas de campo. A transcrição dessas aulas seguiu o sistema ortográfico, segundo a escrita-padrão.

Os sujeitos de pesquisa são oito alunos surdos, com idades entre 18 a 30 anos, sendo que cinco deles são do sexo feminino e o restante, do sexo masculino, matriculados na primeira série do ensino médio, noturno, de uma escola pública regular.

À vista disso, o procedimento metodológico desse trabalho consistiu em promover o estudo das condições de produção da leitura em LE na perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa (AD), em consonância com a

---

<sup>1</sup> Doravante trataremos língua estrangeira por LE. Fizemos a opção pela terminologia “Língua Estrangeira” ao invés de Segunda Língua para não entrarmos na questão da relação do “status” do Português, como Língua 2, para o surdo, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se configura como a primeira língua para o surdo.

hipótese que norteia essa dissertação. Por conseguinte, é também sob esse viés que estamos tratando a análise dos registros coletados na sala de aula.

Portanto, esse trabalho demanda reflexões acerca do conceito de leitura, sujeito, formação discursiva, condições de produção, interdiscurso, memória discursiva e outros conceitos correlatos. Como também faz-se necessário tecer considerações sobre a surdez e a educação de surdos, com o objetivo de reconhecer o nosso sujeito de pesquisa nesse contexto.

Os nossos sujeitos de pesquisa serão aqui chamados de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8, como também o Professor será identificado pela inicial P e o Intérprete em Língua de Sinais, que acompanhou todos os momentos da nossa pesquisa, será identificado por I, conforme especificado no início desse trabalho, por meio de legenda.

Atualmente, há uma tendência de pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas não *para* a sala de aula, mas *na* sala de aula, conduzida por professores em suas próprias práticas. Essa pesquisa em sala de aula de línguas ligada ao movimento do professor-pesquisador está relacionada com a pesquisa qualitativa etnográfica, em que se prioriza a observação da natureza da interação na sala de aula, como espaço de aprendizagem. A esse respeito, Moita Lopes (1996, p.88) afirma:

Basicamente, tem havido um interesse pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, isto é, da cognição. Esse interesse pelo estudo da interação em contexto de aprendizagem ou no contexto de ação da sala de aula de línguas é parte de um interesse mais amplo em várias áreas de investigação (análise do discurso, estudos cognitivos, educacionais, etc.) pela questão da interação, baseando-se na premissa de que o significado, a compreensão e aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação(...) onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.

Moita Lopes (1996, p.89) destaca os aspectos positivos desse tipo de pesquisa:

...gostaria de lembrar que talvez a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento

do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática...

Essa pesquisa em sala de aula de línguas difere de outras metodologias de pesquisa, uma vez que situa o professor como o pesquisador, que se abstrai da condição de consumidor de pesquisa para a condição de meditador crítico da sua própria prática de sala de aula.

Para autores que concebem este tipo de pesquisa, como é o caso de Moita Lopes, há fatores importantes que contribuem para essa perspectiva de investigação ganhar espaço nos estudos da área, a saber: é uma forma privilegiada de conceber o conhecimento sobre a sala de aula, em função de uma percepção interna que o professor tem do processo, e como uma forma de avanço educacional, uma vez que o professor se envolve nessa reflexão crítica do seu trabalho.

Trazemos mais uma vez as colocações de Moita Lopes (1996, p.13) em relação ao papel de observador crítico do professor-pesquisador, ante a sua prática, “ torná-lo mais perspicaz sobre os processos nos quais está envolvido em sala de aula de modo que possa submeter sua prática a uma crítica constante, e gerar progresso educacional, baseado em pesquisa conduzida por ele próprio em sala de aula”.

Nosso trabalho se enquadra, portanto, nesta perspectiva de pesquisa-ação, pois somos a professora e pesquisadora de nossa própria prática.

Isto posto, achamos conveniente, agora, tecermos algumas considerações preliminares sobre a surdez e a educação do surdo, com o objetivo de situar nosso sujeito de pesquisa nesse contexto.

Segundo Fernandes (1990, p.26), a Sociedade Otológica Americana aprovou, em 1940, que, “surdo é o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum; hipoacústico (hard of hearing) é aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva”.

As perdas auditivas podem ser congênitas ou adquiridas. Estas últimas ocorrem por causas patológicas como: meningite, icterícia, vários outros processos infecciosos durante a infância, viroses, otites, intoxicações medicamentosas e outros; ou ainda por traumatismos, como exposição contínua a ruídos acima de 80 dB<sup>2</sup>. As perdas congênitas podem ter origem hereditária ou durante o processo de gestação. No Brasil, cerca de 20% dos casos de deficiência auditiva grave são causados por rubéola durante a gestação.

Os graus de perda auditiva, segundo classificação da ISO (International Standards Organization), em 1964, são os seguintes:

- limites normais – 10 a 26 dB
- perda leve – 26 a 40 dB
- perda moderada – 41 a 55 dB
- perda moderadamente severa – 56 a 70 dB
- perda severa – 71 a 90 dB
- perda profunda – acima de 90 dB

A história da educação do surdo é datada de cerca de 400 anos, sendo que nos seus primórdios, havia pouca compreensão da psicologia do problema e os indivíduos deficientes eram isolados. A surdez e a conseqüente mudez confundiam-se com uma inferioridade de inteligência.

Os primeiros educadores de surdos na Europa, no século XVI, criaram diferentes metodologias de ensino, que faziam uso da língua auditiva-oral nativa, língua de sinais, datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais, podendo-se, ou não, associar estes diferentes meios de comunicação.

A literatura registra que, no século XVIII, o Abade de l'Epée, fundador da primeira escola pública para surdos no mundo, já reconhecia a importância da

---

<sup>2</sup> . Decibel- Unidade adimensional us. para exprimir a razão de duas potências, igual a 1/10 do bel, correspondendo, pois, a 10 vezes o logaritmo decimal da razão das potências [símb.: dB] . (Aurélio eletrônico)

Língua de Sinais Francesa na educação de surdos.

Porém, o oralismo<sup>3</sup> começou a ganhar força a partir da segunda metade do século XIX, em detrimento da língua de sinais, que acabou sendo proibida. A filosofia oralista baseia-se na crença de que a modalidade oral da língua é a única forma desejável de comunicação para o surdo, e que qualquer forma de gesticulação deve ser evitada.

No século XX, nos anos 60, a língua de sinais ressurgia, associada à forma oral, com o aparecimento de novas correntes, como a Comunicação Total, que defende a utilização de todos os recursos lingüísticos, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua.

Baseado em concepções sociológicas, filosóficas e políticas surge, no final da década de 70, a Proposta Bilíngüe de Educação do Surdo. Nessa perspectiva, acreditava-se que o surdo deveria adquirir a língua de sinais como língua materna, com a qual poderia desenvolver-se e comunicar-se com a comunidade de surdos, e fazer uso da língua oficial de seu país como segunda língua.

Nesse período, tiveram início estudos lingüísticos sobre as línguas de sinais, especificamente a Língua Americana de Sinais. As primeiras pesquisas foram realizadas no início dos anos 60 e tiveram como objetivo mostrar que os sinais podiam ser vistos como mais do que gestos holísticos aos quais faltava uma estrutura interna. Houve uma investigação da formação do sinal, que se definiu por três parâmetros realizados simultaneamente na formação de um sinal particular: configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro, orientação, que se refere à orientação das palmas das mãos, foi acrescentado. Estudos posteriores incluíram traços não-manuais, como expressão facial, movimentos da boca, direção do olhar, como distintivos na Língua Americana de Sinais.

A análise das propriedades formais da Língua Americana de Sinais revelou que ela apresenta organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas

---

<sup>3</sup> Metodologia de educação para surdo, que privilegia a aquisição e desenvolvimento da fala, não sendo permitido o uso da Língua de Sinais.

faladas, incluindo um nível sub lexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem se combinar para formar frases e sentenças. Outros estudos seguiram tendo como objeto as Línguas de Sinais usadas pelas comunidades surdas em diferentes países.

No Brasil, a educação dos surdos teve início durante o segundo império, com a chegada do educador francês Harnest Huet. Em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que, inicialmente, utilizava a língua de sinais, mas, em 1911, passou a adotar o oralismo puro. Na década de 70, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total. O Bilingüismo passou a ser difundido, somente na década seguinte, a partir das pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) realizadas pelas professoras Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes.

A LIBRAS é, basicamente, produzida com as mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenhem diferentes funções. Por ser uma língua de modalidade gestual-visual, a LIBRAS faz uso de movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Como ocorre com outras línguas de sinais, a LIBRAS apresenta regras que especificam combinações possíveis e não possíveis, entre os parâmetros de configuração de mão, movimento, localização e orientação das palmas das mãos na formação dos sinais, sendo que duas condições têm que ser cumpridas: a condição de simetria e a de dominância.

A condição de simetria estabelece que, caso as duas mãos se movam na produção de um sinal, ambas devem ter a mesma configuração, a localização deve ser a mesma ou simétrica e o movimento deve ser simultâneo ou alternado. Na condição de dominância, se as configurações das mãos forem diferentes, apenas uma das mãos, a ativa, se move, enquanto a outra serve de apoio.

Como ocorre também com as outras línguas de sinais, na LIBRAS, o espaço e as dimensões são usados tanto para a constituição de seu sistema

“fonológico”, como também o morfológico, sintático e semântico.

Podemos afirmar que, atualmente, estas três filosofias educacionais ainda persistem paralelamente no Brasil, fato que nos leva a inferir que a educação do surdo não é incontestada, como também a política educacional de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais tem sido contestada, em virtude da forma como vem sendo implantada.

A partir da Declaração de Salamanca<sup>4</sup>, a grande maioria dos países do mundo começou a estabelecer políticas de inclusão dos alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos, no ensino regular.

O Brasil, mesmo não sendo signatário da referida Declaração, tem procurado adotá-la sob a alegação de que a inclusão é a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades educacionais para essa minoria, como pode ser verificado nos vários documentos oficiais em relação à educação especial.

Essa posição inclusiva baseia-se em dois fatores: a perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos e a constatação de que qualquer pessoa possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela.

Assim, a escola regular, que possui a orientação nesses moldes, constituiria o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, a partir da ação de acomodar todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, ou outras.

Existe um consenso emergente de que os programas educacionais devem desenvolver pedagogias direcionadas a atender as necessidades individuais, levando em conta a vasta diversidade dos sujeitos.

---

<sup>4</sup> A Declaração de Salamanca aconteceu no momento histórico da Educação Bilingüe e teve como seu escopo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, cuja idéia de equidade de oportunidades está presente nos documentos emanados do MEC relativos à Educação Especial.

Em relação à educação do surdo, entretanto, a Declaração de Salamanca parece reconhecer a necessidade de escolarização especial, na medida em que recomenda o reconhecimento da importância da LIBRAS como meio de comunicação entre os surdos, mas o que tem ocorrido, muitas vezes, é uma má interpretação e aplicação dessa política, e, em muitas escolas, o surdo é simplesmente “incluído” em uma sala regular, sem qualquer critério que possibilite o atendimento especial que a sua diferença exige.

Nesse sentido, cabe-nos refletir se essa política, que pretende exercer uma ação contra a discriminação, tem conseguido esse resultado apesar da atual conjuntura da maioria das escolas, que, a nosso ver, não dá conta do cumprimento desse papel.

Mesmo não sendo o objetivo desse trabalho, não podemos isentar-nos diante da polêmica<sup>5</sup> que o tema inclusão tem gerado. A nossa experiência de sala de aula com surdo, advinda principalmente da coleta de dados dessa pesquisa, nos leva a romper com o processo de inclusão nos moldes apresentados pelos documentos oficiais que regem a educação especial.

Percebemos que a política da educação inclusiva tem, muitas vezes, provocado um “reverso” nos objetivos da inclusão; ao invés de incluir, está excluindo, ora o grupo portador de surdez, ora, o outro grupo de ouvintes.

Temos a convicção de que o surdo, para ser bem atendido, precisa estar em uma sala, destinada só a alunos surdos, em que o número de alunos seja reduzido, as adequações curriculares sejam possíveis e o tempo para realização das atividades de sala de aula seja flexível, de acordo com a necessidade desse aluno.

A questão da inclusão será retomada no segundo capítulo deste trabalho, em que será feita a análise das respostas de nossos sujeitos ao questionário aplicado. Entretanto, achamos importante, desde já, assinalarmos que a sala de aula do sujeito de nossa pesquisa não se enquadra nessa política inclusiva, uma

---

<sup>5</sup> O tema inclusão tem sido discutido com veemência, sem se chegar a um consenso sobre os aspectos positivos e/ou negativos dessa política educacional.

vez que é uma sala de aula só para surdos, fato que teve as suas implicações para o desenvolvimento de nossos trabalhos.

O exame que fizemos sobre a surdez e a educação do surdo fundamenta a conjectura que se criou, de que o surdo não seja um leitor proficiente. Essa crença parece decorrer, principalmente, da concepção de leitura que privilegia a compreensão dos vocábulos isolados, como pré-requisito para a compreensão do texto.

A surdez é uma deficiência, que traz conseqüências extraordinárias no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo.

Um exemplo disso é a relação conflituosa desse sujeito com a leitura, em que fica explícita a sua dificuldade com as abstrações e generalizações da linguagem escrita, o que resulta, muitas vezes, em instituição de crenças a respeito da leitura do surdo.

Acredita-se que a falta da capacidade de dedução do surdo está relacionada com determinadas regiões encefálicas, encarregadas de funções psicolingüísticas. A surdez bloqueia o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, limita os processos verbais da mente<sup>6</sup>.

Deste modo, é natural que o surdo se comporte, no processo de leitura, de acordo com os parâmetros de um deficiente auditivo. O que pode fazer a diferença e romper com a crença de que o surdo seja um mau leitor é a mudança das variáveis do ensino de leitura em LE. Nessa nova configuração a leitura se apresenta como espaço para o surdo se constituir, levando em conta o aspecto discursivo da “exterioridade”, que constitui tanto a língua como o sujeito que nela também se constitui.

Acreditamos que, se mudarmos as variáveis e convertermos as aulas de leitura em espaços para o surdo se posicionar e produzir sentidos, ele poderá sofrer deslocamentos no seu processo de Letramento<sup>7</sup>. Em decurso dessa visão, a leitura se mostra como um processo de produção de sentidos em que, em última

---

<sup>6</sup> Para um aprofundamento nessas questões, ver Fernandes (1990).

<sup>7</sup> Gee (1990) define Letramento como domínio de, ou o controle fluente de um discurso secundário.

instância, permitirá que o surdo produza seu texto.

O surdo tem uma peculiaridade de ordem patológica, falta-lhe a audição e, conseqüentemente, é preciso assumir que esse fato impõe limitações aos alunos surdos. Nesse caso, diríamos que o seu processo de produção de sentidos e a sua relação com a linguagem escrita devem sofrer as implicações ligadas a essa impossibilidade.

Entendemos que é preciso criar condições, em sala de aula, para o surdo usar a LIBRAS como instrumento de comunicação e como mediadora do seu processo de produção de sentidos, pois esse é o meio pelo qual ele se constitui como sujeito, que toma a palavra e significa.

Com base no reconhecimento das necessidades educacionais especiais do surdo, acreditamos que a atividade pedagógica de sala de aula deve ser adaptada, resguardando o caráter flexível e dinâmico, convergente com as condições do aluno, e a correspondência com a finalidade da educação, na dialética ensino e aprendizagem.

O surdo não pode ser visto como alguém incapaz ou menos capacitado para atividades intelectuais, mas, como alguém diferente. E, isso demanda considerar a diferença, como ponto de partida, para as decisões pedagógicas de sala de aula.

Devemos dizer que a conjuntura pedagógica que envolve as aulas de leitura em LE para essa turma de surdos leva em conta as considerações discutidas aqui e, portanto, apresenta um cenário de mudança de variáveis, na abordagem do texto em inglês.

Enfim, esta dissertação parte do pressuposto de que a adoção da perspectiva discursiva de leitura em LE pode contribuir para que os alunos surdos sofram deslocamentos em seu processo de Letramento. Isto porque essa concepção possibilita colocar os alunos surdos numa perspectiva em que, ao tomar a palavra, valendo-se para isso da LIBRAS, esses alunos têm as condições necessárias para produzirem os seus textos ao entrarem em contato com textos

em LE, característica própria de uma abordagem discursiva de leitura<sup>8</sup>.

Essa hipótese leva-nos a buscar em nossa pesquisa respostas para as seguintes perguntas:

- Qual o papel da LIBRAS na interlocução com a outra língua?
- Como o surdo produz sentidos nesta perspectiva de leitura?
- Em que medida os discursos via texto em LE atravessam o imaginário discursivo do sujeito surdo e quais as implicações disso no seu processo de Letramento?

Em termos gerais, esta pesquisa tem por objetivo:

- Contribuir para a construção do saber científico em torno da sala de aula de alunos surdos.
- Estreitar as relações entre a pesquisa em Lingüística Aplicada e a sala de aula, na medida em que se pretende criar oportunidades de discussão e promover a troca de experiências entre pesquisados e professores da educação especial, já que estes estão diretamente implicados na formação inicial daqueles.

E, de modo específico, pretende-se:

- Explicitar a formação discursiva de sujeitos surdos, a partir da interação com eventos de leitura em LE, para compreender como eles re-significam suas identidades a partir da experiência de produzir sentidos ao texto.
- Problematizar a crença de que o surdo seja um mau leitor.

Este trabalho está estruturado em dois capítulos. No primeiro, discutimos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa análise. No segundo, tratamos da análise dos dados.

A análise ocorre em duas etapas. Inicialmente, analisamos a materialidade lingüística que constitui as respostas de nossos sujeitos ao questionário sobre seus históricos de vida. Achamos importante resgatarmos as condições de

---

<sup>8</sup> Trataremos disso ao longo da discussão teórica.

produção dos discursos e a memória discursiva desses sujeitos antes de tratarmos da análise dos eventos de leitura.

No segundo momento, analisamos como nossos sujeitos se constituem a partir do contato/confronto com o texto em LE, como os sentidos são produzidos e quais os efeitos de sentido que esses eventos provocam, enquanto desencadeadores de vozes.

Concluimos este trabalho com algumas considerações finais, em que retomamos os aspectos mais relevantes dos resultados da análise do *corpus* de nossa pesquisa.

Esta dissertação não se propõe a apresentar “receitas prontas” para a educação do surdo, dado que o processo de leitura e a produção de sentidos envolvem fatores de múltiplas ordens. Mais especificamente, tratamos de possibilidades de leitura em LE sob uma concepção em que os surdos tomam a palavra e se constituem. Essa é a nossa perspectiva.

# **CAPÍTULO I**

## **Sob a luz da teoria**

Nesta etapa de nossa dissertação, discutimos os elementos teóricos que embasarão a nossa análise.

Como vimos argumentando, trabalhamos com a hipótese de que, ao tratarmos as aulas de leitura em LE sob a perspectiva discursiva e ao permitirmos que os alunos surdos usem a LIBRAS para interpretar os textos em inglês, esses alunos podem se engajar numa posição em que tomam a palavra, produzindo sentidos e não assumindo uma postura meramente reprodutora frente aos textos lidos.

Em função disso, inicialmente, apresentamos um panorama de estudos sobre leitura em LE para mostrar que essas concepções não problematizam a questão do sentido.

### **1.1- Percurso teórico das concepções de leitura**

Devemos dizer que não é objetivo desta dissertação tecer um panorama exaustivo, a respeito de estudos sobre a leitura. Pretendemos esboçar considerações abrangentes, suficientes para situar a problemática da leitura, quando se opera com a concepção de que o texto contém um sentido necessário e intrínseco.

Carrell (1995, p.1-2) afirma, “as teorias iniciais sobre leitura em segunda língua, especificamente sobre leitura em inglês como segunda língua, supunham uma visão bastante passiva e ascendente da leitura em segunda língua: isto é, a

leitura era abordada fundamentalmente como um processo de decodificação”.<sup>9</sup>

Essa concepção vê a leitura como um processo de decodificação de letras em sons e a associação destes ao significado. A tarefa básica do leitor deve ser apreender o significado dado, decodificando-o. Nessa perspectiva, é possível dizer que esse conceito de leitura tem suas bases na concepção estruturalista da linguagem, em que ler significa decifrar os códigos da língua.

Esse tipo de processamento textual, com ênfase no resgate do significado a partir das menores unidades lingüísticas, é conhecido como processamento ascendente ou “bottom-up”, isto é, o processamento, pelo qual o leitor parte dos elementos lingüísticos do texto e procede, linearmente, em direção ao significado.

Sob a influência da psicologia cognitiva, as teorias sobre leitura passam a dar ênfase aos processos mentais durante o ato de ler, em que o leitor é ativo no ato de interpretação. A leitura, nas palavras de Goodman (1995, p.12):

É um processo psicolingüístico, pois começa com uma representação lingüística de superfície codificada por um autor e termina com o sentido construído pelo leitor. Há, portanto uma interação fundamental entre linguagem e pensamento no ato de ler. O autor codifica o pensamento em linguagem e o leitor decodifica a linguagem em pensamento.<sup>10</sup>

Na perspectiva cognitiva de leitura, o “leitor eficiente” deve minimizar a sua dependência em relação à informação gráfica, formulando as suas hipóteses a respeito do significado do texto, confirmando-as a partir das amostras textuais. Esse processamento textual é conhecido como processamento descendente, ou “top-down”, em que o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo do leitor e não apenas dos grafismos do texto. O leitor tem armazenadas, em sua mente, as estruturas de conhecimento abstrato e pode “ativá-las” durante a leitura, portanto, a leitura se configura na “interação” entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação contida no texto.

---

<sup>9</sup> Nossa tradução do original em Inglês: Early work in second language reading, specifically in reading in English as a second language, assumed a rather passive, bottom-up, view of second language reading; that is, it was viewed primarily as a decoding process {...}.

<sup>10</sup> Nossa tradução do original em Inglês: It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought.

Logo, uma tentativa de colocar os dois níveis de leitura juntos, “bottom-up” e “top-down”, faz surgir a abordagem interativa de leitura. Um modelo interativo é aquele que consegue integrar o processamento de decodificação linear dos menores itens lingüísticos do texto ao processamento que se refere à construção de sentido textual, a partir do conhecimento prévio do leitor, em que ambos exercem entre si uma influência recíproca.

Kato (2000, p.72) aborda, ainda, um outro significado para a expressão “leitura, como processo interativo”, “este modelo vê o ato de ler como uma interação do leitor com o próprio autor, em que o texto apenas fornece as pegadas das intenções deste último”.

Nessa concepção, a leitura “adequada” seria aquela em que o leitor consegue captar as “intenções” do autor, fazendo uso de seu conhecimento de mundo e de pistas lingüísticas, fornecidas pelo texto.

Portanto, o significado é o resultado do encontro entre leitor, texto e autor, em que esse leitor é encarado como participante cooperativo, de um ato de comunicação que ora recupera, ora capta o significado posto no texto.

É inegável a importância dessas abordagens de leitura, em seu tempo, para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, assim como é inquestionável sua contribuição para a Lingüística Aplicada.

Entretanto, abordar a leitura como processo de “recuperação” das intenções do autor parece um tanto “simples”, como se houvesse uma cadeia homogênea de autor/texto/leitor, em que o autor usasse a escritura (texto) como suporte de significação de suas intenções, e o leitor fizesse o “resgate”. Ora, isso implica não se considerar a exterioridade sócio-histórica, que determina os dizeres e pressupõem sujeitos centrados, que têm “controle consciente” de seus dizeres.

Não podemos nos iludir a respeito da consciência do sujeito, tampouco acreditar que o texto tem uma significação intrínseca.

A nosso ver, o aspecto discursivo da linguagem tem que ser levado em conta, uma vez que constitui tanto a língua como o sujeito, que também se

constitui nela. Nesta perspectiva, seria possível dizer que a leitura é o “estopim” para gerar situações e conflitos que fogem ao domínio dos sujeitos.

Interessa-nos, nesse trabalho, justamente analisar o momento conflituoso da leitura, em que o sujeito-leitor, no caso o surdo, vai se defrontar com outras formações discursivas e, desse confronto, o processo de “produção de sentidos” é desencadeado. O sujeito entra em um jogo discursivo na rede histórica de constituição do sentido e coloca em xeque a idéia de que o texto possuiria um significado intrínseco e necessário.

Tendo em vista esse quadro, entendemos que os eventos de leitura que pretendemos analisar representam um rompimento com as concepções que não consideram esse aspecto.

Feitas estas colocações, achamos elucidativo fazermos um breve relato sobre o percurso da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e os conceitos correlatos, de modo a ressaltar os aspectos pertinentes à questão da leitura na perspectiva discursiva.

## **1.2- Análise do Discurso- Três fases**

A teoria da AD de Michel Pêcheux passou por três fases. A primeira fase se caracterizaria por uma posição estruturalista a partir de duas noções básicas: o “sujeito-estrutura”, que determina os sujeitos como produtores de seus discursos, e a distinção entre dois níveis: base lingüística e processos discursivos. Nas palavras do filósofo Pêcheux (1990, p.13):

- Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”.

- Uma língua natural (no sentido lingüístico da expressão) constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos.

Essa exploração metodológica da noção de máquina discursiva estrutural concebe a produção discursiva de forma que os sujeitos se acreditam “produtores de seus discursos, quando, na verdade, são apenas assujeitados”. Da mesma forma, o conceito de língua natural é concebido como “a base invariante”, que recebe os desdobramentos discursivos.

Presumia-se, com essa concepção, a existência de discursos homogêneos sem considerar qualquer forma de heterogeneidade<sup>11</sup>.

Todavia, esta fase apresenta aspectos positivos, uma vez que consistia em uma tentativa de se proceder a uma análise não subjetiva dos efeitos de sentido, em que já não se tinha a ilusão de o sujeito ser a origem do sentido<sup>12</sup>. Outro aspecto seria o rompimento com uma concepção reducionista da linguagem. A linguagem passa a ser vista como atravessada pela ideologia e irreduzível a uma ou a outra. Um último aspecto é a elaboração do conceito do discurso, em relação aos múltiplos sentidos. Um discurso vai remeter a outro discurso, que remete a vários outros, sendo inviável a determinação da origem desse discurso.

Nas palavras de Pêcheux (1990, p.77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”.

Essas postulações têm uma implicação para a análise dos eventos de leitura, na medida em que colocam o texto não como uma seqüência lingüística fechada sobre si, mas como um conjunto de discursos possíveis a partir de suas condições de produção. Os sentidos serão resultado da relação de forças existentes entre elementos, tais como: quem é o sujeito produtor de sentidos, de onde ele vem, qual a posição que ele ocupa etc.

Mas, falta nesta fase uma reflexão sobre a noção de sujeito que, embora entendido como assujeitado, ainda não é concebido como sujeito constituído na alteridade.

Na segunda fase da AD, há um deslocamento teórico resultado da

---

<sup>11</sup> Mais adiante, retomamos a noção de heterogeneidade por meio dos conceitos de interdiscurso, intradiscurso e alteridade.

<sup>12</sup> Pêcheux postula sua reflexão a respeito da noção de sujeito e linguagem.

necessidade de postular as noções de interdiscurso, formação discursiva e relações entre processos discursivos.

Uma das contribuições importantes de Foucault (1987, p.43) para a AD é o conceito de formação discursiva (FD), “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

Esse conceito implica levar em conta a exterioridade das relações discursivas. É preciso repensar a noção da máquina estrutural fechada, pois “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar”.

Pêcheux se contrapõe a uma concepção idealista de linguagem, que entende o sujeito como fonte de seu sentido e toma por empréstimo o conceito althusseriano de interpelação ideológica<sup>13</sup> para aderir à idéia de que o sujeito se constitui no discurso, a partir da posição que ele ocupa e do lugar de onde ele fala. Esse “locus” é caracterizado como uma FD, que determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito, que por sua vez é regulado por uma formação ideológica, resultando em sujeitos que servem às regras das formações discursiva e ideológica.

A noção de interdiscurso é introduzida para caracterizar o “exterior” de uma formação discursiva, ou seja: o entrecruzamento de outros discursos. O nível interdiscursivo compreende a dimensão vertical, não linear do dizer em relação à rede de formações discursivas em que ele se insere. Para se compreender esse nível é preciso considerar as noções de pré-construído e a de articulação<sup>14</sup>.

Pêcheux (1990, p.314) conceitua interdiscurso:

A noção de interdiscurso é introduzida para designar “o exterior específico” de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e interior.

---

<sup>13</sup> Conceito apresentado por Althusser (1987) em sua obra: Aparelhos Ideológicos do Estado.

<sup>14</sup> Segundo Pêcheux o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que impõe um sentido e a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido.

No entanto, a noção de sujeito permanece como efeito do assujeitamento à “maquinaria da FD com a qual ele se identifica”. É um sujeito que opera em dois níveis, chamados de esquecimento um e dois.

Em um nível inconsciente, ideológico, o sujeito “esquece”, apaga qualquer elemento que se remeta ao exterior de sua FD, “aceitando” certa seqüência lingüística e “recusando” outra, a fim de produzir determinados sentidos.

Em outro nível, pré-consciente ou consciente, o sujeito controla o seu dizer, entre o que pode ser dito e o que não pode ser dito, dando ao sujeito essa ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento que tem da realidade, de que é senhor de sua palavra, origem e fonte do sentido.

Os dois níveis com que o sujeito do discurso opera (esquecimento um e dois) marcam o traço peculiar dessa fase da AD: a “ilusão” de que o sujeito tem de ser o detentor de um sentido original.

Mas a problemática dos confrontos internos da FD faz surgir a questão da alteridade na identidade discursiva, colocando em causa o fechamento da noção de “maquinaria discursiva estrutural”.

Na terceira fase da AD há um movimento em direção à desconstrução<sup>15</sup> da máquina estrutural e o sujeito passa a ser visto sob outra perspectiva. O sujeito se configura como o sujeito clivado, perpassado pelo outro. É um sujeito cujo discurso lhe escapa, é disperso, é sujeito constituído de múltiplas vozes. Essa articulação faz emergir o confronto de identidade/alteridade que vai colocar o sujeito como sendo efeito de linguagem, não no interior de uma fala “homogênea”, mas na diversidade de uma fala “heterogênea”, que é conseqüência de um sujeito da contradição.

---

<sup>15</sup> Termo utilizado no sentido literal e não no sentido derrideano.

### 1.3- A noção de sujeito-efeito

Authier-Revuz, baseando-se em posicionamentos teóricos desenvolvidos por Pêcheux, em torno da elaboração da noção de interdiscurso, distingue duas concepções de sujeito. Tomando as palavras de Authier-Revuz (1998, p.16):

A consideração dos fatos metaenunciativos, com o que eles implicam na auto-representação do dizer, e portanto no distanciamento interno em uma enunciação desdobrada por seu próprio reflexo, coloca de modo especificamente agudo a questão da escolha dos exteriores teóricos, relativos à questão do sujeito e de sua relação com a linguagem, nos quais se apóia a descrição: a linha de fratura fundamental que passa entre o sujeito-origem - o da psicologia e das suas variantes “neuronalis” ou sociais – e o sujeito-efeito – aquele assujeitado ao inconsciente, da psicanálise, ou o das teorias do discurso que postulam a determinação histórica em um sentido não individual... (grifos da autora)

Não nos interessa, nesse trabalho, a primeira concepção de sujeito, “sujeito-origem”, por não compartilharmos da idéia de termos um sujeito que é fonte intencional do sentido, que se expressa pela língua compreendida como instrumento de comunicação.

Filiamo-nos à segunda abordagem, sujeito-efeito de linguagem, que se insere no conceito de subjetividade da AD, a quem a noção de interdiscurso enquanto lugar de constituição de um sentido nos remete. Esse sujeito clivado pelo inconsciente não se configura completo, acabado, mas anseia pela completude, é marcado pelo desejo de ser inteiro. E é justamente a emergência desse caráter de sujeito da contradição que pretendemos perceber em nossos sujeitos de pesquisa, durante os eventos de leitura em LE.

A materialidade discursiva produzida por nossos sujeitos será analisada considerando os dois níveis do discurso: interdiscurso, já mencionado anteriormente, e intradiscurso.

Segundo Orlandi (1999, p.82-83):

Na análise de discurso, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer

de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra: “terra” significa pela sua diferença com “Terra”, “como coragem” significa pela sua relação com “sem medo” etc. Além disso, o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva.

As noções de interdiscurso e intradiscurso são de extrema importância para a análise de nosso *corpus*, uma vez que nos permitirão reconhecer as outras vozes, o discurso do outro, o confronto de FDs de nossos sujeitos, que ora se afirmam surdos, ora negam a sua surdez, constituídos que são por diversas FDs.

O nível intradiscurso compreende a dimensão linear da linguagem. A articulação que se dá nesse nível não se reduz ao consciente, ou seja, às relações de causa, de concessão, de ligação temporal, dentre outras. O intradiscurso está associado ao lugar de manifestação do imaginário<sup>16</sup>.

Então, podemos dizer que a leitura em LE desencadeia a emergência de processos identitários, que constituem nossos sujeitos de pesquisa. Isso nos impulsiona a repensar o conceito tradicional de identidade<sup>17</sup>, que não é suficiente para abarcar as questões que emergem sobre a subjetividade.

Signorini (2001, p.9) apresenta a necessidade de questionar a noção de identidade:

Apoiado no princípio derrideano da não saturação de contextos, articulado ao da dispersão ilimitada do significante lingüístico, bem como no exame de estudos sobre [...] linguagem de sinais, o autor propõe uma inversão na conceituação tradicional da identidade: no lugar de um todo estável e homogêneo, teríamos processos “proteiformes” em “permanente estado de fluxo”.

Esse posicionamento vem ao encontro de nossas expectativas, uma vez que trabalhamos com a concepção de um sujeito que ocupa “posições” e sofre deslocamentos diante das tensões geradas pela instauração do processo de

---

<sup>16</sup> Conceito elaborado por Pêcheux.

<sup>17</sup> Conceito tradicional de identidade colocado como totalidade homogênea, estável e incorruptível, por um lado e completamente acessível ao sujeito cognoscente, pelo outro.

leitura em LE. Buscamos as palavras de Rajagopalan ( 2001, p.42)<sup>18</sup>:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.

Portanto, ao acatarmos a idéia de que o surdo se constitui sujeito do discurso<sup>19</sup> ao se colocar em contato com o texto em LE, em que ele toma a palavra e significa, para isso, usando a LIBRAS, precisamos operar com o conceito de identificação, que permite trabalhar com os efeitos da relação do sujeito com segundas línguas.

Parafraseando Souza (1994), cada sujeito adquire não a sua unidade, mas sua singularidade, assegurando, assim, o caráter dinâmico, que a identidade por si só não teria. A identificação estabelece relação com o dizer, enquanto a identidade refere-se ao ser.

Pensando em termos de processos de identificação, diríamos que a noção de posição do sujeito e a sua história de vida serão determinantes neste processo, visto que esses elementos permitem ao ser responder para si a questão: “quem sou eu?”.

Nesse processo de identificação, devemos considerar a relação intrínseca entre o sujeito e os sentidos, em que um se constitui à medida que constitui o outro.

Nas palavras de Orlandi (2001, p.205), “os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os

---

<sup>18</sup> Tradução de Almiro Pisetta, in Signorini (org.) (2001)

<sup>19</sup> O sujeito do discurso trabalha com a noção de elo social da língua com o sujeito. Todo discurso, potencialmente, representa um deslocamento nas filiações sociohistóricas de identificação e das quais o sujeito é efeito.

mecanismos de produção dos sujeitos”.

Evocamos as palavras conclusivas de Souza (1994, p.Xiii), quando ele tece as suas justificativas para não falarmos de identidade e sim de identificação:

No entanto, vale acrescentar que a identidade do sujeito se torna periclitante na medida em que, como acabamos de dizer, os conteúdos que a constituem podem sempre ser reduzidos a um significante não-predicativo. Isso não impede que a identidade do sujeito seja sempre relançada num outro patamar. Mas, nesse caso, já não podemos mais falar de identidade nos termos de ser o sujeito ele mesmo o mesmo consigo mesmo. A identidade não é apenas uma faceta do sujeito, mas uma faceta que muda a cada instante em que o sujeito efetivamente diz o que tem a dizer. Acreditamos ter esclarecido, com o que vem de ser dito, as dissensões que presidem o entre-jogo da identidade e das identificações. Resta acrescentar que, quando for o caso de nos determos no aspecto coletivo da questão em seu aspecto radical, antes o traço identificatório constitutivo de um ideal do ego nacional do que uma ilusão egóica que poderíamos, teoricamente, com facilidade criticar.

O processo de identificação se instaura, quando da inserção de nosso sujeito de pesquisa em espaço discursivo de aula de leitura em LE, cujo papel é fundamental na produção de sentidos, como o mecanismo que coloca à mostra um sujeito do desejo, que toma a palavra, significa, desloca e se constitui.

A esse respeito, Serrani (2001, p.252) reflete sobre o conceito de identificação:

... a identificação como a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem as diversidades e semelhanças entre uns e outros), como no plano da relação simbólica, que não é dual, mas ternária, por conta da mediação significante. Quando falamos tanto em primeira como em segunda(s) língua(s)) o que está sempre em questão é o agenciamento de significantes. Convém lembrar que não se trata, aqui, do significante saussureano, mas do significante no sentido que leva em conta a teoria psicanalítica lacaniana da subjetividade.

Ler e produzir sentidos, então, equivale a poder deslocar-se nas contingências sócio-históricas pelas quais o sujeito é afetado. Assim, espera-se que nossos alunos produzam sentidos diferentes, a partir de suas identificações.

Nesse processo de identificação, o sujeito articula o deslizamento dos significantes, que cedem lugar a sentidos procedentes de outros discursos e

sentidos novos, num movimento que conduz à multiplicidade de sentidos.

Ora, não podemos pensar esse sujeito-efeito da linguagem sem pensá-lo efeito da exterioridade. O nosso sujeito de pesquisa é simultaneamente o suporte e o efeito das condições que o constituem, uma vez que lhe cabe o papel de dinamizador dos sentidos, aquele que provoca mudanças por meio de sua relação com a língua na história.

Nessa linha de pensamento, não podemos proceder à análise dos eventos de leitura sem problematizar as condições em que os sentidos são produzidos.

Grosso modo, diríamos que o sujeito não se diz sozinho. Ao produzir seu discurso ele se situa em um tempo, um lugar, uma posição e uma filiação.

Poderíamos perguntar: por que o sujeito produz esse sentido e não outro? Com certeza, as condições de produção nos responderiam, ou contextualizariam essas opções.

É por meio da noção de “interdiscurso” que a exterioridade constitutiva do discurso é abordada por Pêcheux (1990, p.314):

... o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “ exterior “: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar ( isto é, de outras FD ).

A exterioridade do discurso se refere ao fato de que todo dizer se configura histórica e lingüisticamente a partir de uma “memória histórica de sentidos”. Essa memória discursiva permite engatilhar o eixo do discurso com palavras já-ditas. Conforme as palavras de Orlandi (1999, p.31)<sup>20</sup>

(...) é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

---

<sup>20</sup> Orlandi volta a discutir estas questões em artigo publicado em obra organizada por Signorini (2001), já mencionada anteriormente.

Entretanto, se de um lado a “memória discursiva” é constitutiva dos sentidos produzidos pelo sujeito e, por outro lado, o “interdiscurso” se coloca à disposição, com dizeres já “cristalizados”, podemos assegurar que o interdiscurso e a prática discursiva do sujeito se constituem mutuamente, pois quando o sujeito se filia a um sentido e “esquece” outro, ele estaria produzindo deslocamentos nas redes de significação.

Enfim, “o saber discursivo”, que foi se constituindo ao longo da história e produz dizeres, compõe a “memória discursiva” do sujeito, que armazena e torna possível em determinados momentos a emergência dessa voz, cujo fio de constituição é representado pelas condições de produção.

A análise do discurso dos eventos de leitura em LE pode propiciar que todos esses elementos tenham a sua “voz”, o que permite explicitar como o sujeito-leitor produz sentidos.

Entretanto, o dizer do sujeito não deve ser abordado como apenas mera reprodução de processos discursivos historicamente constituídos, mas também como produção do novo.

O sujeito que colocamos em cena é justamente aquele cujo dizer e fazer rompe com a linearidade do imaginário discursivo. Ao produzir sentidos novos, que atravessam as fronteiras ideológicas do discurso, o sujeito deixa emergir algo da ordem do desejo inconsciente. O desejo de ser completo e de ser a fonte de seu discurso.

Deste modo, a produção de sentidos é dissociada de uma noção simplista de linguagem, que a coloca como, simplesmente, um universo de signos, que servem como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento. O processo de produção de sentidos rompe com a concepção de linguagem, enquanto entidade abstrata-neutra.

Em uma retrospectiva, poderíamos conceituar a linguagem sob três pontos de vista:

1 – linguagem como instrumento de comunicação que o locutor pode utilizar

na comunicação de suas intenções e necessidades.

2 – linguagem definida pela própria existência do homem, pois é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui sujeito, como afirma Benveniste (1966).

3- linguagem enquanto trabalho, atividade, processo de produção de sentido, numa dada formação discursiva, em dadas condições histórico-político-sociais (Orlandi, 1987).

Interessa para a produção de sentidos a vertente que vê a linguagem como discurso de interação social, lugar das manifestações ideológicas, linguagem que não é inocente, neutra e nem natural.

Essa tomada de posição coloca o surdo, nosso sujeito-leitor, em uma situação de sujeito heterogêneo, marcado sócio-historicamente e pertencente a uma dada formação discursiva que, por sua vez, decorre de uma formação ideológica. Esse sujeito, em contato/confronto com o texto em LE, sofre deslocamentos em sua formação discursiva. É interpelado por outras FDs, apaga vozes, silencia, resiste, enfim, participa do fluxo discursivo.

Por conseguinte, concebemos a sala de aula como o espaço, que não é inerte, não é homogêneo; é sim lugar de movimento, em que se cruzam os sujeitos de linguagem. A sala de aula é o lugar, em que permeiam o mesmo e o diferente, a memória e o esquecimento, a reprodução e a transformação e que expõe à vista esse sujeito-aluno, que ao tomar a palavra e ser tomado por ela, se inscreve em processos discursivos.

Encontramos eco em Foucault (2000), quando ele destaca o sistema de educação como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos. Assim, no caso de nossa pesquisa, a sala de aula apresenta-se como um palco de múltiplas vozes, constituídas em formações discursivas, histórica, social e ideologicamente determinadas, em que algumas vozes são impostas e outras silenciadas, refletindo uma estreita relação entre linguagem, ideologia e poder.

Os conceitos da AD que delineamos acima parecem ter preparado o

“terreno” para, enfim, retomarmos a questão da leitura, nos moldes discursivos, que é o objetivo dessa pesquisa. Optamos por abordar a leitura sob esse ponto de vista, dado que essa abordagem permite problematizar a noção de sentido.

Talvez estejamos agora em condições de abordar a seguinte questão: O que a AD tem a dizer sobre leitura?

#### **1.4- Leitura, um processo discursivo**

Abordar a leitura em LE como processo discursivo coloca em cena elementos incompatíveis com as noções de leitura, como processo exclusivamente “bottom-up” ou “top-down”, ou como interação entre estes dois diferentes níveis de processamento, ou ainda, abordar o ato de ler como interação entre o leitor e o autor, via texto.

Coracini (1995, p.15), em suas reflexões sobre a leitura como processo discursivo, diz:

Há uma outra concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido- o autor e o leitor - , ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

A relação dos sujeitos produtores de sentido com a exterioridade, representada pelo sistema de valores sociais, históricos, as crenças e as ideologias, constitui o que chamamos de condições de produção dos sentidos, uma vez que determina o comportamento desses sujeitos no momento da configuração do sentido.

Orlandi (2000, p.37-38) faz considerações acerca da forma como a AD se opõe à leitura decodificadora:

{AD}...não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá, o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Nesse viés, não é o texto que determina as leituras, mas o “espaço da discursividade”, que é instaurado pelo leitor a partir da dinâmica de atribuir sentidos. O leitor, enquanto sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente e participante de uma determinada formação discursiva, vai se confrontar com o texto, cuja linguagem não é fechada em si mesma, e dessa dinâmica vai resultar a leitura como um processo discursivo.

Conforme postula Brandão (1993, p.12):

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social, ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Ela é o “sistema-suporte das representações ideológicas (...) é o “medium” social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (Braga, 1980 apud.). Como elemento da mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção...

A linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, mas enquanto formação ideológica, que se manifesta pela relação sócio-ideológica.

As considerações de Brandão a respeito da linguagem são de extrema importância, pois rompem com a noção de linguagem como sendo só um universo de signos, que serve como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento. A linguagem é concebida como um discurso, lugar de manifestação da ideologia.

Atrelando discurso e ideologia, buscamos as palavras esclarecedoras de Eagleton (1997, p.194-195):

A ideologia é antes uma questão de “discurso” que de “linguagem”, mais uma questão de certos efeitos discursivos concretos que de significação como tal. Representa os pontos em que o poder tem impacto sobre certas enunciações e inscreve-se tacitamente dentro delas. Mas não deve, portanto, ser igualada a nenhuma forma de partidarismo discursivo, discurso “interessado” ou viés retórico; antes, o conceito de ideologia tem como objetivo revelar algo da relação, entre uma enunciação e suas condições materiais de possibilidade, quando essas condições de possibilidade são vistas à luz de certas lutas de poder centrais para a reprodução (ou, para algumas teorias, a contestação) de toda uma forma da vida social.

Essa visão de ideologia é resultante de uma profunda reflexão, empreendida por Eagleton (1997), por meio da confluência dos diversos fios conceituais de autores que abordam essa questão.

Em sua teorização sobre AD, Orlandi (1999, p.45-46) afirma que um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem.

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo- ideológico- de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências - como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Como mecanismo de produção de um imaginário, a ideologia, enquanto efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, constitui toda prática discursiva.

Portanto, podemos dizer que o texto enquanto discurso é porta-voz de um dado momento. É lugar das manifestações ideológicas que, de certa forma, entrarão em conflito com a FD do sujeito-leitor.

Decorre daí que não podemos achar que a produção de sentidos vai ser ponto pacífico, como era concebida em outras abordagens. O sujeito entra em cena para produzir sentidos a partir da materialidade lingüística do texto. A esse respeito, Coracini (1995, p.16) enfatiza a condição de “sujeito” do leitor:

Quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás como bem coloca Foucault (1971), tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos.

Enfim, na ótica da AD francesa, o texto deve ser visto como um espaço de produção de sentidos, inacabado e incompleto, derivado de sua relação com as condições de sua produção. O discurso que emerge desse texto é caracterizado pela multiplicidade de sentidos possíveis, que resultam de uma situação discursiva que retoma, às vezes, o já-dito no eixo do interdiscurso ou na memória discursiva.

Com base em Pêcheux (1990), é possível estabelecer o jogo do estatuto social da memória, como condição de seu funcionamento discursivo, na interpretação do conjunto dos traços gráficos. Nessa perspectiva, a memória se refere a um corpo sócio-histórico de traços, pré-existente e exterior ao organismo. Por sua vez, esse corpo inscrito nesse espaço discursivo remete-se à noção de “memória coletiva”.

Todas essas considerações a respeito de leitura, ditas sob a luz da AD, assinalam que o ato de ler constitui-se como espaço discursivo, que dá lugar a um sujeito, que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se,

identificando-se. Enfim, a leitura, nestes moldes, assume um leitor que é constituído pela heterogeneidade. Esse sujeito tem a sua história, e vez por outra rompe a “trincheira” das palavras e se deixa representar por meio do processo de produção dos sentidos.

Ora, como vimos, a AD tem muito a dizer sobre leitura.

A adoção dessa perspectiva de leitura em nosso trabalho se pauta, principalmente, em duas justificativas. Acreditamos que a leitura vista como uma prática social pode provocar deslocamentos no processo de Letramento de nossos sujeitos. Compartilhamos da idéia de que o processo de leitura vai instaurar um “espaço”, de onde o sujeito vai despontar em sua singularidade para além da configuração histórica da significação.

O próximo capítulo reserva-se à análise dos dados que constituem o *corpus* dessa pesquisa, a partir da qual pretendemos elucidar os processos discursivos de produção de sentido de nossos sujeitos de pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **O sentido, efeito das condições de produção**

Este capítulo apresenta-se organizado em duas etapas. Primeiro, levantamos as condições de produção do discurso e a memória discursiva de nossos sujeitos, por meio da análise da materialidade lingüística, resultado do questionário aplicado aos nossos sujeitos sobre seus históricos de vida.

Recuperar essas condições de produção implica conhecer o contexto sócio-histórico e ideológico e as circunstâncias imediatas que entremeiam o discurso de nossos sujeitos, que têm, acondicionados em suas memórias discursivas, recortes que obedecem ao jogo de poder e desejo. Já na parte introdutória desse trabalho, começávamos esse “resgate”, quando fizemos considerações sobre a surdez e a educação dos surdos.

Acreditamos que trazer à tona a exterioridade que constitui nosso sujeito de pesquisa equivale a montar peças básicas de uma engrenagem, responsáveis pelo suporte de outras peças. Ou seja, as peças básicas representam as condições de produção, que são responsáveis pelos sentidos, dentro da engrenagem, leitura.

Sendo assim, as condições de produção da leitura terão os seus efeitos para a produção de sentidos, conforme pondera Orlandi (1999, p.32):

Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia.

Em seguida, no segundo momento, procedemos à análise dos eventos de leitura em aulas de LE, gravadas em vídeo e transcritas, em que pretendemos saber como os sentidos são produzidos e quais os efeitos de sentido que os eventos de leitura provocam, enquanto desencadeadores de vozes.

## **2.1- Das condições de produção dos discursos e a memória discursiva do surdo**

A experiência de vida de nossos sujeitos de pesquisa elucidada as práticas que constroem e medeiam a relação desse sujeito, consigo mesmo e com os outros, constituindo as condições de produção de seus discursos.

Em Brandão (1991, p.89), encontramos a definição para Condições de Produção, “constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente”.

Procuramos resgatar da memória discursiva desses sujeitos informações<sup>21</sup> que retratam seus históricos de vida: idade, característica da deficiência auditiva, descrição do percurso escolar, integração social com o outro, aquisição e desenvolvimento de instrumental lingüístico. Enfim, a nossa intenção, com o levantamento desses dados, é conhecermos melhor o nosso sujeito de pesquisa, como pertencentes a uma dada sociedade ideologicamente constituída.

Procedamos, então, à análise dos registros relevantes para esse trabalho. Dos oito entrevistados, três sujeitos não trabalham fora. São estudantes. Os demais exercem funções de desempenho físico, sendo que A1 é empregada doméstica, A5 é mecânico, A6 e A8 são funcionários da Empresa de Correios e Telégrafos de Uberlândia (fazem a triagem das cartas) e A7 ocupa a função de serviços gerais na Prefeitura de Uberlândia, cidade onde esses sujeitos residem .

---

<sup>21</sup> Informações obtidas por meio de questionário aplicado pela pesquisadora

No Brasil, o surdo, como qualquer portador de deficiência física, ainda não teve os seus direitos legitimados pela sociedade. Um exemplo disso é a sua pouca aceitabilidade no mercado de trabalho. Durante uma “conversa” informal, constatamos o desabafo de nossos sujeitos, que anseiam por empregos melhores. O surdo quer se livrar do estigma a que a história lhe circunscreveu. Passa pelo seu imaginário esse desejo de transgredir as imposições, que se colocaram em sua trajetória. Ele se vê como um sujeito capaz de desempenhar funções outras e rejeita a imagem que se construiu dele.

Quando interrogados se já tinham sofrido algum tipo de preconceito, sete deles, responderam que sim. Dentre essas respostas<sup>22</sup>, destaco a resposta (1) do sujeito A8:

*(1) A8 - pessoa fica rindo de surdo*

*A4 -*

Esse sujeito não coloca em questão a sua pessoa, o seu “eu”. Não é ele que é o objeto de riso para as pessoas, mas o surdo. Com essa “fala”, parece-nos que o sujeito A8 desata-se em duas posições: ele, de um lado, e, do outro lado, o surdo. O surdo, marcado pela dessemelhança, desperta zombaria. Zombaria é a “manifestação intencional, malévola, irônica ou maliciosa, por meio do riso, de palavras, atitudes ou gestos, com que se procura levar ao ridículo ou expor ao desdém ou menosprezo uma pessoa...” (Aurélio eletrônico).

A esse respeito, evocamos as palavras de Brait (1996, p.107)<sup>23</sup>:

O encaminhamento da perspectiva discursiva [...] confere à ironia traços que reiteram a ambivalência de significação, a dupla isotopia, a confluência enunciativa, enfim, a maneira de um discurso lidar com outros para colocá-los ou colocar-se em evidência. Esse jogo que se estabelece entre um texto e as presenças constitutivas de seu interior articula-se

---

<sup>22</sup> Fizemos um recorte nas respostas ao questionário aplicado aos nossos sujeitos de pesquisa, trazendo para a análise as respostas que vinham ao encontro da nossa proposta de análise. Numeramos os trechos analisados, no intuito de facilitar a leitura e compreensão desse trabalho.

<sup>23</sup> Brait (1996) apresenta em sua obra uma abordagem teórica atual da ironia, enquanto recurso de linguagem, bem como delinea um panorama de momentos essenciais para a sua compreensão por meio de leituras de textos jornalísticos e literários considerados irônicos.

ironicamente por meio de várias estratégias de incorporação discursiva, de encenação do já-dito...

Essa posição enunciativa de nosso sujeito de pesquisa parece inaugurar em nossa análise a noção dos processos de identificação. O surdo não quer sofrer “chacotas”, portanto, quando ele se vê nessa condição de desrespeito à sua diferença, ele usa da artimanha de assumir a posição identitária que o exime da sua condição física de surdo e declara que é o outro, o surdo, que habita nele que é ridicularizado.

Esse sujeito promove deslizamento de “posições” em consequência dos efeitos de “posições” que ocupa. É nesse sentido que A8 tem a ilusão de safar-se de efeitos negativos atribuídos à posição de ser surdo.

Buscamos sustentação teórica nas palavras de Orlandi (1999, p.49):

Devemos ainda lembrar que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui.

Em uma posição contrária àquela assumida por A8, o sujeito A4 (ainda em (1)) não respondeu essa pergunta e entendemos que esse silenciamento representa a negação de sua condição de surdo, pois ao assumir já ter sofrido preconceito, ele estaria reforçando essa situação. Nesse caso, o sujeito assume uma posição discursiva que despreza a condição de ser surdo. O sujeito se aliena à sua verdade submetendo a sua memória discursiva a um imaginário que desvela um desejo de ser outro.

*(2) A1- pessoa ouvinte já preconceito.*

Em (2), o sujeito A1 assume a identidade de surdo ao declarar que foi

vítima de preconceito de pessoa ouvinte. A opção de uso do adjetivo atributivo “ouvinte”, coloca em evidência a relação binária ouvinte versus surdo, o que para nós tem um efeito de sentido significativo, pois coloca em pauta um estado de conflito, que é o de fazer parte de um dos lados.

Nesses dois recortes figuram sujeitos que desejam romper “barreiras” construídas pelo momento histórico que impôs limites e desatam neles identidades transitórias que assumem formações discursivas que rejeitam ou assumem a surdez.

Brandão (1993, p.76-77) nos diz que toda formação discursiva está associada a uma memória discursiva:

É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscorso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas.

O tratamento discursivo que temos dado à nossa análise possibilita-nos ver como o nosso sujeito se diz quando se estabelece como sujeito fora de sua concepção idealista, imanente, produzida nos moldes cartesianos e positivistas. Esse sujeito da linguagem pertence ao social, ao ideológico, e se constitui no e pelo discurso, produzindo os efeitos do ser sujeito: relação de aliança, de inclusão, de conflito, de determinação e outras, que vão se caracterizar não pelo absoluto, mas pela dominância. O sujeito vai “servir” às condições de produção, assim como é “servido” por elas.

No contexto analisado, os alunos instauram o processo de identificação no momento em que se identificam com o outro, se reconhecem no outro ou escapam do “ridículo” no outro. É a língua, pelo equívoco que a atravessa, que permite ao sujeito a prática dessa “liberdade” de deslocamentos. Na perspectiva do sujeito-efeito da linguagem, o sujeito vai constituindo a língua e constituindo-se ao mesmo tempo.

O nosso sujeito, enquanto sujeito-leitor, é fortemente determinado pela

formação discursiva da escola<sup>24</sup> e é sustentado pelo discurso pedagógico. Como exemplo, citamos alguns trechos de “falas” de nossos sujeitos, quando respondiam sobre seus hábitos de leitura:

*(3) A2- estudo leitura*

*(4) A3- gosto de ler é dicionário Inglês e Português*

*(5) A4- eu leu Português aqui na escola só livro, eu gosto ver televisão de Jornal Nacional*

Em (3), aparece o verbo “estudar” que denomina a ação de aplicar a inteligência no aprendizado de alguma disciplina. Parece-nos que nosso sujeito apropria-se do discurso escolar ao fazer uso dessa marca lingüística.

Na resposta (4), o sujeito revela o seu gosto pela leitura de dicionários. Ora, dicionário é instrumento comumente usado nas escolas para consulta de vocabulários, principalmente em aulas de línguas. Podemos deduzir que, levando em conta as condições de produção desse enunciado, nosso sujeito, cujo contato com a língua escrita é restrito, é dito pela prática escolar<sup>25</sup> que atravessa o seu dizer.

O excerto (5) reforça a idéia de que o sujeito é interpelado pela ideologia da instituição escola, ao referir-se a ela, nesse momento, pelo uso do dêitico “aqui”. Nesse caso, parece-nos que a escola, autoritariamente, determina as leituras, de uma forma que, nem sempre, desperta o interesse do aluno. Nosso sujeito, por sua vez, assegura o cumprimento institucional de seu papel de aluno, que não busca outras alternativas de leitura. Temos elementos para dizer que a atividade de leitura para esses sujeitos não é vista como algo prazeroso ou para momentos

---

<sup>24</sup> Os documentos oficiais, dentre eles, LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) instituem as bases legais que orientam o sistema educacional. Nesse trabalho, tratamos de Formação Discursiva Institucional, as orientações advindas desses discursos.

<sup>25</sup> Referimo-nos à prática de uso de dicionários nas aulas de línguas.

de lazer. Quando A4 afirma gostar de ver televisão, “Jornal Nacional”, emerge desse dizer um não-dito que produz efeitos de sentidos e enuncia que nosso sujeito só vai ler “livro” porque é exigido dele pela escola.

Essa situação nos permite apontar para o conflito, que se manifesta da relação do sujeito surdo com a LIBRAS e as outras línguas<sup>26</sup>. E, seguramente, esse confronto vai desembocar na questão da leitura, uma vez que esse evento pode representar, para o surdo, momentos de sofrimento oriundos do contato com o novo, com o diferente e com o outro. Diríamos que a “indisposição” do surdo para a leitura pode estar atrelada a essa questão, ou seja, como uma manifestação desse conflito.

Todavia é preciso dizer que, afirmar que o brasileiro não lê é lugar comum, portanto, é algo da ordem do sujeito ouvinte, que não questiona se essas relações com a leitura precisam ser dessa forma e não de outra.

Sabemos que a escola instaura uma prática de leitura que não dispõe de mecanismos que garantam a sua continuidade fora dela.

#### *(6) A-5 – Livros, revista e jornais*

Dos oito entrevistados, apenas o sujeito A5 informou em (6) que lê livros, revistas e jornais.

Talvez esse sujeito seja o único que mantém o hábito de leitura fora da escola e conseqüentemente tenha um contato maior com diferentes discursos: o da imprensa, o da propaganda e marketing, o político, etc.

A esse respeito, Gee (1990) aponta para o evento de leitura como uma importante prática social que coloca o sujeito letrado em contato com o que ele chama de discursos secundários.

Diante do “caminhar” de nossa análise, diríamos que a escola, enquanto espaço discursivo social e ideológico, afeta a constituição das identidades de

---

<sup>26</sup> Nesse caso, LIBRAS, Português e o Inglês.

nossos sujeitos-alunos.

Quando questionados sobre a época, em que eles aprenderam a LIBRAS, os sujeitos A1, A3, A5, A6 e A8 responderam que iniciaram a aprendizagem de LIBRAS antes dos sete anos de idade. Já os sujeitos A2, A4 e A7 começaram a aprendizagem dessa linguagem na adolescência.

Partimos da análise de alguns pontos, que nos pareceram controversos, tais como, o período de aquisição da LIBRAS e o local onde ocorreu essa aprendizagem. Constatamos que, em alguns casos, as respostas foram inexatas, visto que o histórico da instituição em que o aluno alega ter estudado conta que naquele período o que predominava era a abordagem oralista.

Se fizéssemos a análise em outra perspectiva, teríamos que refutar essa informação, mas como adotamos a análise discursiva, consideramos o efeito de sentido que essa informação produz. Possivelmente o nosso sujeito respondeu ao questionamento movido pelo desejo de se encontrar do outro lado do discurso, ou seja: do lado daqueles sujeitos que adquiriram a LIBRAS por volta dos sete anos. Em se assumindo o fato de não ter aprendido essa língua concomitantemente com a alfabetização em português, esse sujeito se veria diferente dos demais surdos e em seu imaginário esse fato poderia representar um não pertencimento ao seu grupo.

Essa noção foucaultiana de pertencimento é discutida por Woodward (2000, p.36, 38):

As identidades baseadas na “raça”, no gênero, na sexualidade e na incapacidade física, por exemplo, atravessam o pertencimento da classe...Por um lado, a identidade é vista como tendo algum núcleo essencial que distinguiria um grupo de outro. Por outro, a identidade é vista como contingente; isto é, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares.

Espontaneamente, o sujeito A7 narrou sua experiência anterior à LIBRAS, quando estudava em uma escola oralista, em que lhe impunham regras severas para impedir que ele usasse as mãos para se comunicar. Até mesmo durante as refeições não lhe era permitido segurar os alimentos. Diziam-lhe que utilizar

somente a boca para pegar os alimentos, selecioná-los e comê-los, seria um exercício de estimulação da musculatura dessa região, e que isso ajudaria no processo de aprendizagem da fala. Esse sujeito se mostrou indignado com essa situação, considerando-a humilhante para o surdo. Em nosso entendimento, esse é um fator que suscita a não aceitação da surdez pela família do surdo, que mesmo sabendo que essa prática causava-lhe desconforto, induzia a sua continuidade.

A prática dessa família deixa clara a posição desprivilegiada do surdo no imaginário social coletivo, representado aqui pela família do surdo, que investe na possibilidade de uma reversão no processo de fala desse surdo, a fim de que ele possa, com a faculdade da fala, estar em outra posição. Segundo Foucault (2000, p.6), “existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso”.

Outro elemento que evidencia a negação da surdez é o fato de que apenas dois sujeitos foram incentivados pela família a aprender LIBRAS, quatro sujeitos foram incentivados por amigos, e o sujeito A7 respondeu que foi por iniciativa própria.

Perguntados sobre qual a estratégia usada para se comunicarem, antes da LIBRAS, todos foram unânimes em responder que usavam gestos domésticos, que aos poucos iam se tornando familiares àqueles com quem conviviam.

Antes de darmos por encerrada essa etapa da análise do questionário aplicado aos nossos sujeitos de pesquisa, devemos dizer que os procedimentos da AD levam o analista a uma compreensão dos “dados” pelo olhar de observador de todo processo e mecanismo de constituição de sujeitos. Esse tratamento dado à análise permite a emergência das “discursividades”, que relacionam o dito com o não dito, e delimita o efeito de sentido, que o analista percebe na materialidade discursiva.

Reservamos as três últimas perguntas de nosso questionário<sup>27</sup> para tratá-las em uma mesma discussão, pois pensamos que as respostas de nossos sujeitos nos remeteriam, novamente, para a discussão que empreendemos na introdução dessa dissertação a respeito da questão - inclusão. Eis o questionamento feito aos nossos sujeitos:

- Freqüenta comunidade/associação de surdo?
- Tem amigo(a)/namorado(a) surdo(a)?
- Em que tipo de escola gostaria de estudar?

As respostas para essas perguntas delinearam um cenário que consolida o que já havíamos dito anteriormente.

É senso comum que o sujeito sente necessidade psico-social de compartilhar com a sua própria representação, razão que o leva a buscar relacionamentos com outras pessoas que pertençam ao seu grupo. O exemplo disso materializa-se nos comentários de nossos sujeitos, quando afirmam que freqüentam associação de surdo, pois lá eles se sentem “em casa”, “à vontade”, uma vez que sabem que “ninguém de lá” vai ser “superior” a eles. A indicação espacial, representada pelo dêitico “lá”, situa o espaço - associação de surdo -, como o lugar de desejo de nosso sujeito. Lá o surdo não fica “desconfiado”, “preocupado”, com o que o outro pensa dele. “A associação é lugar, onde eles acabam conhecendo a namorada ou os melhores amigos”.

Essa “tomada de posição” de nosso sujeito reflete uma identificação com a classe social que acolhe a surdez. Esse comportamento discursivo não poderia ser outro, uma vez que obedece às regras determinadas ideologicamente, pelos

---

<sup>27</sup> O tema abordado nesse questionamento foi retomado pelos pesquisados e pesquisadora, em uma conversa informal (por isso não temos as transcrições), em que os sujeitos fizeram colocações significativas para essa análise, portanto, não podem ser desprezadas. Razão pela qual retomamos o assunto inclusão. Fizemos questão de reproduzir entre aspas alguns dos comentários de nossos sujeitos.

sujeitos agenciados por crenças e valores, comuns a uma mesma formação discursiva. O sujeito surdo articula ocupar um lugar, em que não haja “fronteiras” que separam o “diferente”.

Nesse contexto, percebemos pontos de identificação do surdo, quando ele se exhibe não como o diferente, mas como o semelhante. Cada componente daquele grupo vai ser a imagem ou reprodução de si mesmo. Um grupo vai ser atraído a um mesmo lugar ou pela semelhança ou pela diferença. Quando o surdo “opta”<sup>28</sup> por um parceiro semelhante, possivelmente ele o estaria fazendo em função da sua condição de não se colocar em comunhão de idéias e crenças com o outro, que é diferente dele.

Nas respostas em relação ao tipo de escola pretendida pelo surdo, todos os pesquisados foram unânimes em dizer que o surdo precisa de uma sala de aula em que haja apenas surdos. As razões dessa escolha são praticamente as mesmas que os levam a freqüentar uma comunidade de surdo. Entretanto, eles não gostam de estudar em escola “especial” só para deficientes, pois essas escolas têm “rótulos negativos” atribuídos pela sociedade.

Um exemplo de escola ideal para os nossos sujeitos seria uma escola regular, mas com uma sala só para surdos, em que todos os professores conhecessem e utilizassem a LIBRAS como instrumento de veiculação de informações.

O decurso dos comentários de nossos sujeitos, somado às nossas impressões, como professora-pesquisadora desse grupo de surdos, formam o aparato de que lançamos mão para ratificar o nosso rompimento com a política inclusiva que vem sendo implementada pelas Secretarias Estaduais de Educação.

A análise das respostas de nossos sujeitos ao questionário aplicado fornece-nos as condições de produção de seus discursos marcados pela exterioridade, à medida que enunciam dados históricos sociais, condições de

---

<sup>28</sup> A utilização desse verbo aparece entre aspas porque entendemos que essa opção do surdo é legitimada pelo papel social que ele exerce, decorrente da relação de poder entre surdos e ouvintes.

Letramento e os seus anseios em relação ao futuro.

A conclusão dessa etapa deixa-nos em condições para, enfim, procedermos à análise dos eventos de leitura, pois entendemos que não poderíamos discutir “sentido” sem antes refletirmos sobre a subjetividade, a alteridade, a historicidade, a formação e a memória discursiva desses leitores, uma vez que sabemos que o discurso se constitui sobre a primazia do interdiscurso e que todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade<sup>29</sup>. O resgate das condições de produção dos discursos de nossos sujeitos funciona como o dispositivo que permite um novo olhar para a análise da produção de sentidos que pretendemos empreender a seguir.

Assim, o nosso próximo passo destina-se à tentativa de compreender e explicar como o surdo produz sentidos a partir da leitura de um texto em LE e como esse texto se articula com a história e a sociedade fazendo emergir discursos, que atravessam o imaginário desse sujeito.

## **2.2- Da constituição do sujeito e da produção de sentidos no ato de ler**

Pretendemos com essa análise mostrar que o sujeito e o sentido, ao se constituírem, o fazem na relação entre o mundo e a língua.

Os eventos de leitura em LE<sup>30</sup> foram trabalhados em sala de aula a partir de textos escolhidos sob alguns critérios, dentre os quais destacamos: textos cujos temas envolvessem os alunos em discussões e textos de fontes diversas.

Esses eventos de leitura constituem um recorte, dentre as atividades pedagógicas trabalhadas nessa turma, durante todo o ano letivo de 2001. Achamos que a análise desse “material” seria suficiente para responder às nossas indagações.

Nessas aulas de leitura, os alunos previamente organizados em dupla,

---

<sup>29</sup> Orlandi (1999) discute essas questões.

<sup>30</sup> Os textos estão em anexo.

grupos ou individualmente, recebiam o texto para fazerem uma primeira leitura. Era permitido o uso do dicionário, sempre que o aluno sentisse necessidade ou a troca de informações entre eles ou o auxílio da professora. É preciso esclarecer também que o evento de leitura não corresponde a apenas uma aula, alguns textos foram trabalhados durante várias aulas. No entanto, em nossa transcrição dessas aulas não nos preocupamos em assinalar essas interrupções por não considerarmos esse dado importante. A nossa preocupação foi a de tratarmos o agrupamento dessas aulas como um evento de leitura.

Antes da análise dos eventos de leitura, devemos mencionar nosso objetivo com as aulas de LE, como atividade pedagógica de leitura. A nossa intenção foi a de modificarmos as condições de produção de leitura de nossos alunos, dando oportunidades para que eles produzissem os sentidos ao texto a partir de suas histórias de leitura.

Os resultados dessas atividades foram diversos, desde a busca específica de informações no texto, até comentários sobre o texto em português. Enfim, a interlocução com o texto foi se definindo pelos próprios leitores, que demonstravam maior interesse ou mais familiaridade com este ou aquele tema. Para nós, este fato é relevante uma vez que pretendíamos saber em que medida os discursos, via texto em LE, atravessam o imaginário de nossos sujeitos.

Devemos abordar que o nosso aluno se encontra em um “estágio” incipiente de aprendizagem de inglês, alguns só tiveram contato anterior com essa língua durante a série antecedente, em que, muitas vezes, privilegiava-se o ensino estrutural do inglês, conforme informações colhidas informalmente junto aos nossos pesquisados.

Feitos estes comentários, procedamos à análise dos eventos de leitura.

### 2.2.1- Evento de leitura 1: “In the year 2001”

O texto selecionado para a leitura é proveniente de um livro didático de inglês para o ensino médio, cujo tema gira em torno de previsões de tecnologia para o futuro. A escolha desse texto se deu, principalmente, por estarmos vivendo no ano de 2001 e podermos verificar se as previsões se realizariam à época.

Vejamos, então, o excerto (1):

*(1) P - O tema é 2001/ 2001/ o tema*

Este excerto materializa o momento em que o professor introduz o tema da aula. Vejamos no próximo excerto (2) o que procede dessa primeira consideração por parte da professora:

*(2) P - O que/ que vai acontecer no futuro? Esta é uma questão/ pra nós resolvermos/ É claro/que todo mundo espera/ que as coisas sejam melhores*

Em (2), a professora segue questionando o que vai acontecer no futuro e com essa fala ela antecipa de alguma forma o conteúdo do texto, apropriando-se das palavras do próprio texto, ao dizer que é claro que todo mundo acredita que as coisas sejam melhores.

A fala da professora, nesse trecho, é marcada pelo intradiscursos, a voz do texto é dita na voz da professora. O uso da locução interjetiva “é claro”, com que se exprime uma convicção, parece ter concedido ao imaginário do leitor, no caso o professor, uma possibilidade de se ver incluído entre aqueles que desejam previsões de tecnologia para um futuro melhor. Tamanha é a força de persuasão dessa locução que o professor se apropria desse dizer, como se aquela afirmação fosse sua também.

No entanto, a reação de nossos sujeitos vem justamente negar essa assertiva. Vejamos o trecho (3):

(3) AA - { risos }

Os alunos têm uma reação espontânea de risos, diante da afirmação do professor de que as coisas seriam melhores em 2001, materializada pelo excerto (3). O efeito de sentido dessa atitude é para nós a manifestação de uma voz que desdiz a previsão do texto. Há um tom irônico<sup>31</sup> representado pelos “risos” de nossos sujeitos que com isso desforram da “ingenuidade” do texto em fazer tais colocações otimistas em relação ao futuro. A reação de nossos sujeitos põe à vista a noção de que eles percebem que as colocações do texto são mais do que otimistas, pois na verdade trazem o lugar comum.

A aula prossegue com uma seqüência em que a professora institui as regras para a leitura do texto, como podemos conferir no excerto (4):

(4)

*P - no presente/ pra a tecnologia/ podemos antecipar como {XXX}/ sobre como nós viveremos no ano de 2001*

*P - Ok/ vamos explorar o 1º parágrafo*

*P - O que vocês acham/ que pode acontecer de tecnologia no ano de 2001?*

*P - Ok*

Essa atitude assinala a posição de autoridade da professora, tradicionalmente determinada pela escola e alimentada pela sociedade como um todo.

A professora, no exercício de poder, tenta controlar a atividade de leitura como podemos ver nesse excerto (4), explicitado, principalmente, pelo uso do

---

<sup>31</sup> Mais uma vez buscamos a contribuição teórica de Brait (1996).

verbo “ir” conjugado na primeira pessoa do plural no presente do indicativo. A professora conclama os alunos para juntos explorarem o primeiro parágrafo. Apesar da inclusão da professora na “tarefa”, essa fala da professora soa aos alunos como uma ordem, uma vez que repercute a posição institucional de domínio que este exerce em sala de aula. Entretanto, mesmo delimitando os passos para a discussão do texto, a professora se trai e lança a pergunta sobre as novidades tecnológicas que estariam mais adiante no texto. Parece-nos que essa situação é fruto da ansiedade que se instala nos momentos em que a professora deseja estabelecer a participação do aluno. Esse “deslize” retrata o desejo dessa professora de que o surdo tudo compreenda como ela, a professora, o faz ou pensa/acredita fazê-lo. A professora também não apreende “tudo” do texto. Há aqui evidências do confronto de desejos dos sujeitos, tanto da professora quanto do surdo.

Como esse recorte indica, a formação discursiva da escola ecoa na sala de aula na voz da professora, que deseja controlar a prática social da leitura e com isso ter garantias de veiculação de conhecimento necessário para a produção do sentido. No entanto, a própria professora, inconscientemente, parece reconhecer essa atitude como castradora, o que a leva a mudar o seu parâmetro. Sobretudo, diríamos que essa é uma materialização da noção de que algo escapa ao controle dos sujeitos. O efeito de sentido desse escape parece colocar em voga a idéia de que a escola ainda não sabe como enfrentar essa questão.

O próximo excerto (5) apresenta os dizeres dos alunos em resposta ao questionamento da professora:

(5)

*I - (A3) internet*

*P - Ok. . Internet/ computador*

*A6 -*

*I - (A6) (XXX) telefone (XX)*

*P - (XXX) telefônico/ igual Banco Itaú*

Este contexto (5) mostra que os alunos estão produzindo os sentidos à medida que apontam as novidades tecnológicas para o futuro. E, sobretudo, os nossos sujeitos inauguram suas participações no fluxo discursivo da aula de leitura. O excerto (6) vai concretizar essa participação:

(6)

*I(A1) telefone para surdos*

*P - telefone para surdos*

Chamamos atenção para o segmento (6), em que esse fluxo discursivo parece ceder espaço para o surdo ocupar um “lugar” e uma “posição” na cena discursiva de sala de aula. O surdo demanda um telefone adaptado às suas necessidades ao menor sinal do texto em relação a essa expectativa.

O texto fala de “videophones”, telefones com imagem e som. Para o sujeito A1, conforme dito no excerto (6), este aparelho seria o telefone para o surdo. Apesar de esse detalhe não ser discutido no texto, sequer mencionado, o surdo quer se ver atendido tecnologicamente. É o desejo de uma inserção social e uma esperança fundada em supostos direitos, pois, como é do nosso conhecimento, o surdo enfrenta sérios problemas com o telefone.

Ainda sobre o assunto comunicação, o excerto a seguir (7) registra uma intervenção do Intérprete de LIBRAS, que esclarece que o “surdo gosta de comunicação”.

(7)

*I - (XXX) o surdo gosta de comunicação (XXX)*

Essa participação do Intérprete nesse momento da aula (7) é oportuna, uma vez que revela o sistema de valores compartilhado entre a comunidade surda, que

coloca a comunicação não só como necessidade básica para viver em sociedade, mas também como ato de prazer para o surdo materializado pelo uso do verbo “gostar” de comunicação.

É nesse sentido que podemos dizer que a comunicação é para o surdo a possibilidade de criar expectativas quanto à ruptura com aquela condição que o coloca à margem da sociedade. Esse pensamento é reforçado no excerto (8):

(8)

A7 -

I - (A7) carros

P - carros modernos

{...}

A2 -

I - (A2) rádio

P - rádio

{AA se interagem-

P - {P sinaliza jóia)

I - (A8) e-mail

P - e-mail, comunicação

O excerto (8) registra uma seqüência de discussões, em que os alunos mencionam outras tecnologias na área de comunicação apresentadas pelo texto: “rádio e e-mail”.

A aula prossegue. A discussão do texto, porém, toma novos rumos. Busquemos o excerto (9):

(9)

P - Ok/ Ah / em 2001 o horário de trabalho vai ser menos que 30 horas /por semana. Atualmente quantas horas são?

A6 - 8

*P - 8 horas por semana ? por dia*

*P - por semana ?*

*A2 - 44*

*P - atualmente 44*

*{ Os alunos levantam de suas carteiras e discutem sobre os direitos trabalhistas }*

O excerto (9) assinala um “clima quente” na sala de aula no momento em que se fala das perspectivas sociais para o ano de 2001. Os alunos levantam-se da carteira e parecem indignados com as atuais condições de trabalho no Brasil. Essa ocasião é favorável para refletirmos sobre dois argumentos. Primeiro, a postura de nosso sujeito, colocando-se de pé nesse momento da discussão. Essa atitude parece demonstrar o estado de indignação que tomou conta dos alunos ao constatarem que a carga horária semanal do trabalhador é de quarenta e quatro horas, em detrimento das trinta horas colocadas pelo texto. A reação corporal do surdo é um comportamento de alguém em face de provocação. O surdo se sente “provocado” pelos direitos trabalhistas vigentes.

Ainda em relação à discussão suscitada pelo excerto anterior, é importante conferir em (10) o clima de incredulidade de nossos sujeitos em relação à possibilidade de mudança na política social vigente.

*(10)*

*P - então/ 30 horas(XXX)*

*P - as férias vão ser mais longas*

*A8 - não*

*A1 - não*

*I - (A1) quinze dias*

*P - quinze dias, Vai cortar pela metade*

*A8 - não*

*A4 -*

*I - (A4) quinze dias*

*P - Atualmente/ quantos dias são nossas férias?*

*A7-*

*I - (A-7) 30*

*P - nossas férias são de 30 dias*

*P - os homens/, as mulheres vão aposentar na mesma época/ Atualmente/ com quantos anos o homem e a mulher se aposentam?*

*A2 -*

*{ I e AA se interagem }*

*I - a mulher 50 e o homem/ (XXX) a mulher/ o homem / 60*

Podemos perceber<sup>32</sup> em nossos sujeitos, por meio de gestos e expressão facial, nesse momento da aula, uma “descrença” em relação a qualquer “dizer” que postula benefícios para a classe trabalhadora.

Entretanto, esse excerto (10) evidencia o envolvimento de nossos alunos com o assunto em pauta, materializado principalmente pela interação que se estabeleceu, entre eles próprios e o Intérprete (em destaque). Isso nos leva a argumentar que esse assunto sobre direitos trabalhistas é pertinente ao surdo, ele se interessa, ele sabe a respeito e ele questiona.

Dois momentos são registrados, em (10), em que os sujeitos A8 e A1 recusam a previsão do texto, sobre as férias mais longas, materializado pelo uso do “não”. Esse embate é seguido por uma previsão pessimista de nosso sujeito A1, que afirma que as férias serão de “quinze dias”.

Essa tomada de posição de nossos alunos implica reconhecer que o surdo não vive alheio à história, à política e às tendências sociais e econômicas como quer fazer crer a escola, por exemplo, quando não viabiliza a participação do surdo na elaboração de políticas educacionais que atendam aos seus anseios.

Vejamos o próximo excerto, que de certa forma, reforça o que temos dito:

---

<sup>32</sup> As aulas gravadas em vídeo nos forneceram dados importantes para essa pesquisa, uma vez que registrou o “comportamento” de nossos sujeitos.

(11) AA - { risos }

Os risos em (11) parecem traduzir o pensamento do surdo que deseja ridicularizar a “inocência” do texto em enunciar mudanças na legislação trabalhista, a favor do empregado, que viriam de encontro ao sistema capitalista em que vivemos. Trazemos as palavras de Brait (1996, p.107) sobre esse traço da ironia.

“...são formas de contestação da autoridade, de subversão de valores estabelecidos que pela interdiscursividade instauram e qualificam o sujeito da enunciação, ao mesmo tempo em que desqualificam determinados elementos.”

O próximo excerto (12) vem sustentar a análise que fizemos em (11), conforme podemos verificar:

(12)

*P - 4º parágrafo/ O nosso lazer vai ser muito diferente/ A casa / A nossa casa vai ser o centro do nosso lazer*

*A - { risos }*

*P - Como? O que podemos fazer de lazer na nossa casa?*

*A3 -*

*I - (A3) (XXX) nadar*

*P - televisão, computador, video game, internet, filme , nadar*

*A4 -*

*I - (A4)-se tiver piscina*

Esse excerto (12) apresenta a voz de um sujeito que se sente insultado pelo texto quando este apresenta as previsões de lazer em casa. Esse “ultraje” provoca novamente uma reação de “risos” entre nossos sujeitos, como uma forma de ironizar as possibilidades de lazer apresentadas pelo texto. Isso porque a condição necessária para essa prática é regulada pela ordem econômica.

Ainda em (12), a professora vai enumerando as possibilidades de lazer em casa. Quando ela menciona “nadar”, A4 completa a professora estabelecendo a condição de ter piscina em casa para esse lazer, valendo-se para tal da conjunção

subordinativa condicional “se”. Fica claro na voz desse surdo que ter piscina em casa não é acessível a todos. De certa forma, percebemos com esse dizer um desabafo contra as desigualdades sociais que assolam o nosso país.

A leitura do texto vai tomando rumo e no segmento (13) instaura-se um “tom informal” em sala de aula:

(13)

*P - um lazer/ um lazer que eu adoro é cuidar de planta/ Cuidar de planta é ...*

*{ sinaliza jóia } E vocês ?*

*A8 -*

*I -(A8) visitar { aponta para a professora }*

*A2 -*

*P - cozinhar, nós precisamos (XXX) todo mundo vai.*

*A2 -*

*I - (XXX)*

*P - É um prazer/ e eu vou fazer uma comida gostosa.*

*AA - {risos}*

*A6 - { sinaliza que é bom }*

*P - eles acham bom*

A “fala” de A8, neste excerto, figura a ruptura com o “tom” tenso que predominava a aula, quando ele se coloca como porta-voz dos colegas e insinua um convite para visitar a professora. Os “risos” dos colegas parecem dizer que eles compartilham dessa idéia.

Quando o sujeito A8 toma a palavra, ele o faz como um ato social que tem suas implicações para o rompimento com a visão de sala de aula, como lugar apenas de ensino-aprendizagem, em que as posições são determinadas; de um lado, o professor que detém o saber e poder e por isso ocupa o lugar daquele que diz o que os alunos, o outro lado, devem fazer.

É interessante percebermos o quanto o evento de leitura serve de “escape” para o nosso sujeito se mostrar. Nessa perspectiva e colocando-nos nesse lugar

discursivo da leitura, é que podemos consolidar a importância do discurso de sala de aula, em um contexto mais amplo, para a produção de sentidos. Na medida em que os discursos são veiculados, o imaginário social dos sujeitos estabelece novos comportamentos e novas relações, constituindo as condições de produção dos sentidos. Diríamos, a partir dessas colocações, que as condições de produção e os sentidos exercem uma influência mútua, uns sobre os outros.

Do mesmo modo, a análise que recebe tratamento discursivo exercita o olhar do pesquisador, que a qualquer momento pode deparar-se com o outro sentido, em outro contexto. Essa afirmação pode ser ilustrada com um exemplo que ocorreu em nossa análise. Os segmentos (11) e (13) materializam os “risos” de nossos sujeitos. Em (11) é um riso que pretende ser irônico, que desconfia, que discorda, ridiculariza, enfim, contesta o discurso do texto, enquanto que em (13) é um riso que concorda com o discurso do colega, que soma e compartilha.

Faz-se necessário agora tecermos alguns comentários conclusivos sobre o evento de leitura que acabamos de abordar. Nossa análise indica que esse evento se configura como lugar de representação do processo de identificação pelo qual passa o nosso sujeito no decorrer da leitura do texto, quando crenças, ideologias, silêncios e vozes se confrontam e dão sentidos à materialidade lingüística.

Essa prática vai habilitar o nosso sujeito a estar socialmente inserido e, por que não dizer, vai ser elemento desencadeador de deslocamentos no seu processo de Letramento, uma vez que o texto alicia o sujeito a tomar partido diante dos múltiplos discursos que são veiculados por intermédio dessa materialidade lingüística, conforme constatamos em vários momentos da análise.

É sob essa perspectiva, que podemos dizer que os sentidos são produzidos, como efeito do processo que se desdobra entre as vozes de um autor, de um texto e de um leitor, as quais obedecem às condições determinadas pelo contexto sócio-histórico.

Assim, de um mesmo texto são possíveis várias leituras, já que a produção dos sentidos ocorre em conformidade com as condições estabelecidas para que essa leitura aconteça.

Todas essas colocações possibilitaram-nos responder a terceira pergunta desta pesquisa, uma vez que vimos o imaginário de nossos sujeitos serem atravessados pelo discurso do texto. Esse processo de confronto do sujeito com o texto, em que ambos se inscrevem socialmente, resulta na exibição de discursos potencialmente deslocados dentro das filiações sócio-históricas de identificação, rompendo com a posição anterior e assumindo uma nova posição identitária, que é uma condição básica para o estabelecimento de um elo social com a professora e os colegas e de um elo com o objeto de desejo do sujeito.

Seguimos em frente com a análise de outro evento de leitura, em que pretendemos verificar principalmente como os sentidos são produzidos.

### **2.2.2- Evento de leitura 2: “ We’re all created equal. After that, baby, you’re on your own.”**

O texto selecionado para esse evento é proveniente do caderno de provas do vestibular/96 da Universidade Federal de Uberlândia e a adoção desse texto foi motivada pela indagação de nossos sujeitos de pesquisa, que questionaram como o conteúdo programático de língua inglesa era exigido no vestibular.

Esse recente interesse de nossos sujeitos pelo vestibular demonstra que já houve um certo deslocamento, desde o início dessa pesquisa até agora, pois quando aplicamos o nosso primeiro questionário sobre essa questão, a maioria deles respondeu que não pretendia cursar faculdade.

Procuramos colocar nossos sujeitos em confronto com o texto para que produzissem os sentidos, respondendo a questões tais como: O que estava sendo anunciado no texto? O que estava sendo estimulado no texto e o porquê do título do texto?

Esse texto, diferentemente daquele analisado anteriormente, não havia sido entregue previamente ao aluno. Assim, o professor propôs que, juntos, fossem trabalhando o texto.

O professor iniciou a leitura do texto instigando os alunos a apontarem as palavras conhecidas. Cada palavra citada pelos alunos ia sendo listada pela professora no quadro. Depois desse primeiro contato com o texto, a professora pediu que eles fizessem a leitura individualmente, atentando para as perguntas.

Nesse momento inicial da aula surge um comentário que nos chamou a atenção, conforme podemos conferir no excerto (1):

(1)

*I - (A7)- Estados Unidos/ você viu? { comentário de A7 sobre o atentado aos Estados Unidos}*

*P - ah / vi / Estados Unidos/ ah é*

*A6*

*I - (A6)(XXX)*

*A1 -*

*P - triste né*

*A3 -*

*I - (XXX)*

*P - Pergunte se eles acompanharam*

*A4 -*

*I - XXX)*

*P - verdade*

Esse excerto (1) registra uma intervenção do sujeito A7 na aula (em destaque), em que ele menciona o atentado aos Estados Unidos.

Esse exemplo vem nos dizer que nosso sujeito não está alheio á história, ao contrário, ele se constitui no espaço discursivo histórico e social. Esse comportamento discursivo tem os seus efeitos para a produção de sentidos, uma vez que os sentidos estão associados às suas condições de produção que elegem um sentido e não outro.

É interessante observarmos que o sujeito A1 silenciou-se no momento em

que A7 trouxe a baila o acidente ocorrido nos Estados Unidos, conforme assinalado nesse primeiro excerto. Entretanto, no excerto a seguir em (2) ele deixa emergir a sua “voz”:

(2)

A1 -

*I - A1 disse que tem vontade de ir aos Estados Unidos/ para aprender a língua de sinais de lá (XXX)*

*P - ah / hum / muito bem*

A2 -

*P - Voces vão ter chances ainda*

*AAA - (XXX)*

Temos neste excerto (2) o registro em que A1 toma a “palavra” e declara o seu desejo de viajar para os Estados Unidos, a fim de aprender a língua de sinais de lá. Essa colocação se configura como um contra-discurso em face do discurso do senso comum<sup>33</sup>, em que se acreditava que esse fato, o atentado, teria um efeito de desmistificar nas pessoas a representação desse “poderio” atribuído aos Estados Unidos.

Nosso sujeito vem prover-nos de evidências claras de que os Estados Unidos não deixaram de ser algo atraente para os estrangeiros em busca de oportunidades: trabalho, dólar ou a língua estrangeira (LE). Esse país e, conseqüentemente, a sua língua, em nosso caso a língua de sinais americana, representa a identificação do surdo com o outro estrangeiro. A nosso ver, esse recorte sustenta o mesmo nível de relação que nós, brasileiros, temos com a aprendizagem do inglês. Para o sujeito surdo, aprender a Linguagem de Sinais Americana pode significar a possibilidade de um outro espaço enunciativo.

O empenho do brasileiro para aprender inglês nos Estados Unidos vem ao

---

<sup>33</sup> A mídia nacional e internacional divulgou o número excessivo de viagens aos Estados Unidos que foram canceladas em virtude do receio de novos ataques. À época era comum ouvir notícias, que segundo as quais, os estrangeiros estariam saindo dos Estados Unidos de volta aos seus países.

encontro da identificação com a LE, que encanta, fascina e promove. O desejo<sup>34</sup> por essa língua reside na busca daquele objeto que possa satisfazer esse sujeito. Essa língua do outro ocupa um lugar de prestígio nas formações discursivas, principalmente aquelas atravessadas pelo discurso da globalização que elege o inglês como a língua da hegemonia econômica e social. Podemos inferir que, para o sujeito A1, aprender a Língua de Sinais Americana equivale a adentrar em um outro espaço discursivo atrelado a possibilidades outras. Essa coincidência de desejo nos leva a anunciar que esse lugar desejado se aloja no interior do imaginário social das pessoas. O surdo, atendendo o seu limite lingüístico, quer apropriar-se da Língua de Sinais “estrangeira”, assim como o “ouvinte” deseja apropriar-se do inglês.

Desse modo, não seria demasiado dizer que o surdo, nosso sujeito de pesquisa, reproduz o discurso do ouvinte, que por sua vez reproduz o discurso da globalização. Essa cadeia de apropriação do discurso do outro é explicada na noção de interdiscurso, que discutimos no capítulo teórico.

Nesta perspectiva, asseveramos que o processo de leitura supõe sentidos múltiplos produzidos na relação entre autor, texto e leitor. Se víssemos a leitura como um processo de apreensão de um sentido que já está posto, estaríamos desconsiderando as noções de incompletude<sup>35</sup>, interdiscurso e intertextualidade. Buscando as palavras de Orlandi (2000, p.18) sobre intertextualidade:

... todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um continuum. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados.

---

<sup>34</sup> Lacan (1961) denomina o desejo como sendo um movimento do inconsciente causado pela falta do objeto. (Ver Souza (1994, p.x) )

<sup>35</sup> Entendemos como incompletude a natureza incompleta da linguagem, a noção de que os sentidos se concretizam no espaço discursivo criado pelos interlocutores e não em apenas um interlocutor e, enfim, o fato de que qualquer discurso se caracteriza pela multiplicidade de sentidos possíveis.

Entendemos que a leitura não se procede sem a consideração dessa exterioridade que permeia o processo de produção de sentidos. Porém, uma vez que pretendemos saber como o surdo produz sentidos ao texto, precisamos examinar em que termos a sua relação com a escrita se dá. Observemos o excerto (3) a seguir:

(3)

*I - (A5) Como se escreve decidiu?*

*P - decided*

*{...}*

*P - Mais alguma ?*

*I - (P)*

*A2 -*

*I - (A2) movers*

*P - pessoas que mudam de lugar*

*{P vai à carteira de A3}*

*P - Agora X eles tiveram/ uma noção do texto*

O excerto (3) retrata a condição de uso da língua pelo surdo. Tanto o questionamento de A5 em relação à grafia do verbo “decidir”, quanto o questionamento de A2 acerca do significado do substantivo “movers” mostram que o processo de produção de sentidos do sujeito surdo sofrerá as implicações da sua relação com a língua.

Essas ocorrências contextualizam o papel da LIBRAS, enquanto primeira língua do surdo e problematiza o *status* de segunda língua do surdo. Achamos que no caso de nosso sujeito de pesquisa, o português e o inglês podem ocupar hierarquias diferentes, apenas em nível de exposição.

Esse recorte serve-nos de sustentáculo para fazermos alusão à importância da LIBRAS, como instrumento de comunicação para o surdo e como mediadora do seu processo de produção de sentidos.

Queremos, com essa colocação, dizer que há sentidos, que não serão produzidos, em consequência da relação do surdo com o código escrito dada a impossibilidade de audição, uma vez que a relação do surdo com a escrita, via de regra, caracteriza-se por ser conflituosa, conforme mostramos. Mas ocorre que outros sentidos serão produzidos.

O próximo excerto (4) reforça essa característica:

(4)

*P - esse texto aqui é uma propaganda /e o que vocês acham /que esse texto tá fazendo o que/ prá chamar atenção da gente (XXX) o texto tá falando das vantagens da revista*

Essa fala (4) reflete o jogo de conflito em sala de aula, instaurado pelo desejo da professora de que os sujeitos-alunos partilhem da produção de sentidos ao texto.

Em relação à perspectiva que outros sentidos serão produzidos, vejamos o excerto (5):

(5)

A1 -

*I - (A1) a revista tem 50 anos*

*P - que a revista tem 50 anos/ tem tradição*

A3 -

*I - (A3) é líder de vendas*

*P - é líder*

*P - o que mais?*

A4 -

*I - (A4) ler a revista é fazer coisa certa*

*P - vamos ver com X o que pode ser/ a coisa certa prá gente conseguir sucesso*

A5 -

*I - (A5) fazer negócios*

No excerto (5), o sujeito A1 entra em jogo e responde ao questionamento da professora. Quando esse sujeito menciona que a revista tem 50 anos, ele destaca uma das vantagens da revista, que é a experiência, e com isso dá o “pontapé inicial” para fazer a sua leitura do texto, enquanto o sujeito A3 distingue o aspecto comercial da revista, que é líder de vendas. Já os sujeitos A4 e A5 vão direto ao ponto crucial do texto e argumentam que a leitura da revista vai proporcionar ao leitor as condições necessárias para fazer bons negócios (em destaque).

Essas respostas marcam a multiplicidade de sentidos do texto, pois cada sujeito produziu o seu sentido constituído pela voz que habita em cada um deles.

Ainda neste excerto (5), há uma fala da professora que demanda o nosso comentário. A professora completa a resposta de A4 e em seguida orienta A5, “\_P- vamos ver com X o que pode ser/ a coisa certa prá gente conseguir sucesso”, condicionando a sua resposta. Essa intervenção da professora no processo de produção de sentidos empreendido pelos alunos, mostra o seu desejo de que o aluno produza o sentido que é dela. No entanto, isso é constitutivo das práticas discursivas da sala de aula, geram conflitos que por sua vez podem contribuir para a produção de sentidos.

Essa situação, por um lado, inscreve o professor na posição de detentor do discurso legitimado, que direciona a aula, mas também ilustra o deslocamento do sujeito-leitor, que experimenta o conflito e produz sentidos, materializado pela sua resposta “fazer negócios”.

Prossegue a aula e o excerto (6) põe em cena o fato de que o texto não pode ser tratado como possuidor de um significado intrínseco e necessário:

(6)

*P - o que vocês acham que tem a ver? O nome da revista lembra o quê?/ o que isso faz a gente pensar?// essa palavrinha fortune*

*A6 -*

A1 -

*{ AA interação com I }*

Neste excerto (6) a professora procura incitar o aluno a correlacionar o nome da revista com o seu propósito. Entretanto, como podemos constatar no excerto (7) a professora não tem sucesso em seu investimento:

(7)

*I - (A6) lembra a revistas/ magazine*

O excerto (7) mostra que somente o sujeito A6 atende o “chamado” da professora. No entanto, ele apenas traduz o substantivo “revista” para o inglês. A professora inspira-se na estratégia utilizada por A6 e tenta desencadear a discussão do texto correlacionando o significado do substantivo “fortuna” em português. Observemos o excerto (8):

(8)

*P - ok/ em português o que é fortuna?*

*I - eles não conhecem a palavra fortuna*

A3 -

*I - (XXX)*

*P - fortuna/ muito dinheiro/ bons negócios*

*I - você pode colocar aí ? { no quadro }*

Esse momento da aula, materializado pelo recorte (8), marca mais uma vez a dificuldade do surdo em lidar com a modalidade escrita. Quando a professora pergunta sobre o significado em português do substantivo “fortuna”, “P- ok/ em

português o que é fortuna?”, o surdo pede socorro ao intérprete<sup>36</sup> para compreender os vocábulos. Veja a justificativa do intérprete em LIBRAS para a professora, “I – eles não conhecem a palavra fortuna”, em que ele declara que eles, os surdos, não conhecem a palavra “fortuna”.

Essa amostra nos retrata a escassez de vocabulário do surdo, que desconhece palavras do cotidiano. Em função da impossibilidade de exposição à linguagem oral, o surdo tem pouca exposição ao léxico, já que o seu contato se dá somente com a linguagem escrita.

Outro ponto a ser dito é o fato de que, para os surdos, ler em LE (Inglês ou Português) significa também se defrontar com a impossibilidade e, em última instância, com os seus limites. Portanto, haverá certamente os que vão querer investir nessa leitura e aqueles que não vão.

Nas palavras de Fernandes (1990, p.115) encontramos eco para explicarmos essa relação do surdo com a linguagem.

A dificuldade com o aspecto lexical, apresentada pela maioria dos surdos testados, parece estar diretamente relacionada com a categorização da experiência principalmente por meio dos métodos usados em sua educação.

Uma vez que aprende a palavra e seu significado, tendo sido a ela exposto pelo uso continuado, o surdo age como qualquer falante normal, utilizando-a corretamente: não sente dificuldade em reproduzi-la, em saber seu significado e não apresenta problemas ortográficos. O que faz do surdo um falante deficiente em potencial, no que concerne ao aspecto lexical, é que sua exposição ao léxico é muito menor que a de um ouvinte normal. Isto ocorre não só porque não ouve as palavras, não as lê por falta de hábito e pela dificuldade que a leitura, de modo geral, lhe acarreta, mas também, porque não encontra oportunidade de expansão de vocabulário senão por métodos que exigem atendimento especial ininterrupto, o que não ocorre com quase todos os deficientes encontrados.

Parece-nos que os surdos, sujeitos de nossa pesquisa, se enquadram na mesma situação dos surdos investigados por Fernandes, uma vez que ambos apresentam dificuldades com o léxico.

---

<sup>36</sup> Retornamos a esse momento da aula na gravação em vídeo e constatamos um estado de “euforia” entre os alunos que requeriam a atenção do Intérprete em Língua de Sinais, todos ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, entra em jogo, nesse trabalho, o fato de que ao concebermos esses princípios, estamos tratando do surdo, também, com o nosso desejo de completude.

Entretanto, não podemos eximir-nos da noção de incompletude da linguagem. O que ocorre com o surdo é que o português, assim como outros aspectos, não podem ser “apropriados” completamente. E nem a apropriação total da linguagem, se fosse o caso, não asseguraria ao sujeito o alcance de todos os sentidos. Portanto, produzir sentidos implica não produzir todos os sentidos.

Vejamos esse momento da aula:

(9)

*P - o título/ agora o 3/ tá pedindo prá gente explicar o título/ o título está dizendo que nós / todos nascemos iguais/ depois que nós modificamos/ aí/ o que faz a gente mudar/ ficar diferente?/*

O excerto (9) traz mais uma pergunta, proposta pela professora com a intenção de desencadear a resposta para a última pergunta do texto. Essa resposta vem materializada no excerto seguinte (10):

(10)

A4 -

*I - (A4) (XXX) ele tá dizendo assim/ conhecer cada cultura de cada país*

*P - certo// vamos organizar*

*AA - { AA se interagem }*

*{P vai ao quadro}*

*P - a cultura pode nos tornar diferentes?*

*I - (P)*

*A1 -*

O excerto (10) traz a resposta de A4 (em destaque), em que ele afirma que conhecer as outras culturas pode tornar as pessoas diferentes. Essa afirmação indica que o inglês também está no imaginário do surdo que pertence à sociedade globalizada.

Nesse momento da aula, a professora faz uma intervenção na aula que conferimos no excerto (11):

(11)

*P - certo// vamos organizar*

{...}

*{P vai ao quadro}*

{...}

*P - Mais alguém tem sugestão? // o que nos deixa diferentes?*

{...}

Em (11) a professora acata a colocação de A4, representada pelo uso do substantivo “certo” e somente depois disso sugere que eles se organizem, “vamos organizar”. Examinemos a tentativa da professora em prosseguir a discussão do texto. Para tal, ela usa três artifícios. Inicialmente, usa da posição de poder atribuída institucionalmente ao professor e convida os alunos a se organizarem, ou seja, que todos continuem desempenhando suas tarefas. Em seguida, tenta conseguir a adesão de algum aluno, fazendo uso da preposição “mais” em destaque, “mais alguém tem sugestão?”, que estabelece um efeito de sentido: outros alunos já haviam se engajado na discussão do texto, portanto, outros deveriam juntar-se a eles.

Pode-se dizer que o convite da professora foi aceito pelos alunos e inicia-se novas discussões no excerto a seguir (12):

(12)

*I - (P)*

*A2 - { sinaliza pró alto} Deus*

*P - Deus (XXX) nos deixa diferente*

*P - X (XXX)*

*P - Nós chegamos a uma conclusão / nós aqui nascemos iguais/ mas a gente vai se tornando diferentes/ o que nos torna diferentes*

*A5 -*

*I - (A5) outro exemplo que / nos torna diferentes é religião/ cada um tem a sua/ tem várias religiões/*

Em (12), parece-nos que um novo momento se inaugura em sala de aula. A discussão em torno da questão, o que nos torna diferentes, vai ganhando “espaço” aos poucos. O sujeito A2 menciona “Deus”. A5 completa a idéia de A2, “dizendo” que a religião é um elemento que vai fazer a diferença e conclui que há várias religiões e cada pessoa tem a sua. Percebemos que a mesma pergunta desencadeia nos sujeitos “posições” diferentes. No excerto (10) vimos o sujeito (A4) declarar que a cultura é a responsável por mudanças no sujeito, “ ele tá dizendo assim/ conhecer cada cultura de cada país” e agora esse excerto traz o dizer de A2, “{sinaliza pro alto} Deus” que confere à religião a responsabilidade de tornar as pessoas diferentes. Dessa forma, diríamos que há um deslocamento nos posicionamentos de nossos sujeitos de algo material para o espiritual, que refletem as suas inserções em FDs distintas.

Esse assunto ganha espaço também no excerto (13):

*(13)*

*P - religião nos torna diferentes/ vamos falar um pouco (XXX)*

*P - qual é a religião de X ?*

*A7 -*

*I - (A7) só foi na igreja prá batizar*

*P - só prá batizar/ e o X? X é // ele vai / qual é a religião?*

*I - (A8) crente*

*P - { aponta para outro aluno)*

*I - ele era católico e passou pra crente*

*P - crente (XXX)*

*A2 -*

*I - (A2) católica/ toda família*

*I - (A1) católico*

*I - (A3) não tem religião/ católica*

*{ A4 sinaliza que não tem religião }*

*A5*

*I - (A5) ateu*

O excerto (13) mostra que o assunto religião, desencadeado em (12) gera polêmica em sala de aula e provoca nos alunos um estado de euforia<sup>37</sup>, uma vez que todos têm o que “dizer”.

A professora, movida por esse entusiasmo, abre espaço para as discussões e nossos sujeitos usam desse espaço de sala de aula para falarem de si mesmos e dos outros, constituindo parte de um processo de auto-identificação e identificação do outro.

Destacamos desse mesmo excerto (13) o comentário de A7, “I-(A7) só foi na igreja prá batizar”. Esse dizer se configura como um “escape” uma vez que tem duplo sentido. Ele declara ser católico, uma vez que foi batizado na igreja. No entanto, nega estar católico ao fazer a opção de uso do advérbio “só” que exclui a possibilidade de nosso sujeito ter voltado à igreja. Ou seja, esse modo “dobrado”<sup>38</sup> do dizer de nosso sujeito produz um sentido não-coincidente com sua enunciação. Esse dizer remete-nos a uma condição muito comum do brasileiro, que ao ser perguntado sobre sua religião, responde com frequência ser católico, aspecto que atende a uma demanda muito mais social do que propriamente religiosa. Isso mostra em última instância, como o surdo é alguém inserido em sua cultura.

Reportamo-nos à resposta do sujeito A3 “I-(A3) não tem religião/ católica”, ainda no segmento (13), em que primeiro ele “diz” não ter religião, mas logo

---

<sup>37</sup> Esse estado de euforia é percebido pela pesquisadora no momento em que assiste à gravação dessa aula em vídeo.

<sup>38</sup> Authier-Revuz usa essa terminologia em sua obra: *Palavras Incertas- as não-coincidências do dizer*.

completa que é católico. Sob nosso olhar, parece um deslize do dizer, pois se considerarmos os desdobramentos possíveis da voz de um sujeito-efeito, aquele assujeitado ao inconsciente, que postula a determinação histórica de um sentido não-individual, diríamos que A3 não é praticante de nenhuma religião. Escapa do seu dizer a voz de um inconsciente coletivo que a história construiu mediante o poder de representação da igreja católica.

Dando prosseguimento à aula a professora procura direcionar a discussão do texto, conforme podemos verificar no excerto (14):

(14)

*P - somos todos diferentes/ oh tem mais um elemento*

*AA { tentam retomar o assunto sobre religião }*

*P - alí na terceira tem mais um elemento/ que torna a gente diferente/ vamos ver se vocês sabem?*

Convém observar, neste exemplo (14), o papel da professora que mais uma vez procura conduzir os “rumos” da aula, diante da tentativa dos alunos em retomar o assunto religião, discutido no excerto anterior. A professora usa de um recurso lingüístico de persuasão ao perguntar: “vamos ver se vocês sabem?”, que coloca o outro, caracterizado pelo uso do pronome de tratamento “vocês”, na obrigação de responder à interrogação proposta e com isso provar que sabem. Com essa estratégia, a professora estimula uma resposta por parte do aluno, que veremos a seguir, no excerto (15):

(15)

*A1 -*

*I - (A1) (XXX) negócios*

*P - o que leva a gente a fazer bons negócios?*

*A2 -*

*I - (A2) viagem*

*P - viajar (XXX) educação*

*A2 -*

*I - (A2) (XXX) trabalhar e educar*

*P - trabalho/ escola*

*{...}*

*P - vamos colocar outro elemento que nos torna diferentes/ { P vai ao quadro}*

Podemos conferir neste excerto (15) que os alunos respondem prontamente à professora, enumerando outros elementos que tornam a pessoa diferente.

A partir da resposta do sujeito A2, “trabalhar e educar”, a professora abre espaço para os alunos anunciarem suas perspectivas profissionais para o futuro.

Valendo-se desse espaço discursivo, podemos observar um deslocamento<sup>39</sup> significativo de nossos sujeitos, em relação a trabalho e educação. Vejamos o fragmento (16), que materializa a opção profissional de cada um deles:

*(16)*

*P - X/ falando em educação aqui/ vamos ver o que cada um quer ser/ vamos pensando o que cada um quer ser/ vão pensando aí/ em termos de profissão*

*A3 -*

*I - (A3) Letras*

*P - é minha profissão/ Letras*

*A4 -*

*I - (A4) digitador*

*P - digitação/(XXX) computação*

*A1 -*

*I -(A1) computador também*

*AA - {risos}*

---

<sup>39</sup> No início da pesquisa, nossos sujeitos não tinham interesses profissionais. Cinco sujeitos pretendiam apenas cursar o ensino médio. Três sujeitos pretendiam cursar o ensino superior.

A6 -

*I - (A6) computação*

A2 -

*I - (A2) advogado*

*P - e você?*

A5 -

*I - (A5) casar*

*P - quem falou?*

*I - ela vai ser digitadora/ ainda não escolheu*

Observemos neste excerto (16) como os nossos sujeitos de pesquisa inscrevem-se em outras instâncias sociais à medida que projetam para si uma expectativa profissional deslocada daquela inicialmente posta.

A aula continua e novamente a professora orienta a discussão do texto que veremos no excerto (17):

(17)

*P - na linha 9/ a revista ajuda as pessoas a mudarem o comportamento/ vou anotar aqui {P vai ao quadro} se a gente analisar (XXX) o que eles acham que pode mudar Ela é uma publicidade/ uma propaganda de uma revista de negócios/ então pode mudar em que sentido?*

*I - (P)*

*P - então/ pergunta o X o que ele acha/ mais alguém quer falar alguma coisa?*

Essa seqüência (17) reforça a idéia de que a professora detém a condução da aula, determinando o que vai ser feito, quando e como. No entanto, percebemos que o aluno reage a isso. Quando, por exemplo, ele não responde de imediato a orientação da professora, ele está demonstrando que nem tudo é passivo na relação de sala de aula.

Essa situação coloca em xeque a noção de homogeneidade, pretendida pela escola, e demanda a necessidade de um novo olhar para o espaço de sala

de aula, em que esta se configure como um palco que abriga diversidades. Conseqüentemente, isso implica novos paradigmas para as atividades desenvolvidas nesse lugar discursivo. No caso desta pesquisa, as aulas de leitura em LE resultam em diferentes leituras de um mesmo texto, o que vem ao encontro do pressuposto de que devemos tratar essas aulas sob a perspectiva discursiva, ou seja, aquela que abre a possibilidade de o sujeito produzir o seu próprio texto.

Nesse mesmo caminho passemos à análise do excerto (18) que registra o resultado dos efeitos de sentido empreendidos por nossos sujeitos de pesquisa:

(18)

*A2 - { sinaliza jóia }*

*I - (A2)(XXX) informa sobre saúde (XXX)*

*P - informações novas/ então tá/ outro ponto seria informações/ vamos ver o que pode ser / linha 10 / então deixa eu anotar/ a revista ajuda o empresário*

Notamos em (18) que os sentidos vão sendo produzidos. Uma amostra dessa produção é marcada pela colocação de A2, “informa sobre saúde”, que declara acreditar que as pessoas mudam seus comportamentos em relação à saúde, à medida que as informações sobre esse assunto são adquiridas, em decorrência da leitura da revista.

A discussão continua, como veremos no excerto (19), e percebemos que nossos sujeitos se encontram mobilizados a produzirem sentidos:

(19)

*A6 - { pede para interromper }*

*I - (A6) (XXX)*

*P - (XXX) reconhecer se há (XXX) riscos*

*AA { pedem para dizer algo }*

*I - (XXX)*

A2 -

I - (A2) (XXX)

P - ah/ a tá/ seria então falência / nós poderíamos resumir isso / falência/ será que eles conseguem entender/ o que é falência

I - (A2)(XXX) questões trabalhistas

O excerto (19) indica o jogo discursivo que se instaura em meio à leitura e os subseqüentes comentários sobre o texto, em que figuram as contradições e os pontos de vista dos alunos, decorrentes do caráter heterogêneo das formações discursivas que constituem cada sujeito. Como resultado desse jogo, mais dois elementos (em destaque) são acrescentados à lista que enumera o tipo de informação a que o leitor da revista pode ter acesso.

Entendemos que o nosso sujeito elege os sentidos que anunciam a formação discursiva e ideológica à qual ele pertence. Vejamos o excerto (20):

(20)

P - questões trabalhistas/ será que eles sabem o que é falência? Como podemos explicar?

I - (XXX)

P - O X entendeu

AA { euforia entre alunos }

P - Vamos dar um exemplo de empresa que faliu/ em Uberlândia (XXX)

Em (20) os alunos se esbarram na dificuldade de compreender o vocábulo “falência”, que logo é sanada por um dos alunos, que se encarrega de explicar aos colegas o sentido dessa palavra, usando um exemplo concreto de falência de empresa de nossa região. Essa necessidade que o surdo tem de referência ao concreto é uma das características que marcam a sua linguagem.

Essa mesma seqüência mostra que o nosso sujeito é um sujeito inserido socialmente, é um sujeito “antenado” em relação aos fatos sociais que acontecem na sociedade. Em decorrência disso, cai por terra a noção de que o surdo não

compartilha de conhecimentos sociais gerais.

O próximo excerto (21) materializa o ponto da leitura em que nossos sujeitos compartilham um mesmo sentido:

(21)

AA - { *fazem barulho tentando responder* }

I - { *Vai ao quadro e escreve XX* }

A8 -

I - (A8) *as consequências (XXX)*

P - *a número 11 vai dizer X, a revista vai dar condições para pessoa competir/ gerenciar/ vender e fazer publicidade/ { escreve no quadro }*

P - X / (XXX)

I - (A1) *ajuda a gerência*

P - *então uma boa gerência é quase sinal de bons negócios/ ótimo*

{...}

Enfim, o segmento (21) evidencia o consenso unânime de nossos sujeitos, de que a leitura da revista vai ajudar na gerência de negócios, materializado pelo uso dos verbos: dar condições para a pessoa competir, gerenciar, vender, fazer publicidade e ajudar a gerência.

Na análise desenvolvida até aqui percebemos como o nosso sujeito produz sentidos no ato de ler o texto em LE e como esse texto tem se colocado como espaço para o sujeito se constituir, uma vez que promove o “desencadeamento” de outras discussões. Um exemplo disso pode ser percebido no excerto (22):

(22)

P - *texto de propaganda/ o quê por exemplo/ jornal/ desenho*

I - (XXX)

P - (XXX)

A1 -

I - (XXX)

P - (XXX) *alguém já viu*

A4 -

I - (A4) revista de moda também

P - (XXX)

I - (XXX) piadas/ revista super interessante

P - legal

I - (XXX)

P - alguém lê horóscopo?

A1 -

I - (XXX)

P - {aponta para os alunos e pergunta sobre os signos}

AA -

I - touro/ signo leão/ libra / leão / sagitário

A1 -

P - o meu é escorpião

{I/AA}

I - libra/ dizem que libra tem tendência a engordar (XXX)

O excerto (22) materializa a instalação de um diálogo entre a professora e os alunos sobre as outras modalidades de textos, “o texto de propaganda/ o quê por exemplo/jornal/desenho”. Os alunos enumeram “revista de moda”, “piadas”, “revista super interessante” até desembocar em “horóscopo”. Podemos perceber um notável interesse de nossos alunos por esse último assunto, pois bastou que a professora deixasse uma “fresta” na aula e esse assunto repercutiu.

Em (23) a professora retoma o assunto “publicidade” com o objetivo de travar uma discussão em torno da confiabilidade desse tipo de texto:

(23)

P - a pergunta 2 / X / pergunta se eles confiam em publicidade/ propaganda

{AA/I}

P - quem confia levanta a mão

AA { sinalizam que sim / outros que não }

P - (XXX) qualquer tipo de propaganda/ propaganda política

*AA - { demonstram euforia }*

*I - (XXX)*

Este excerto (23) registra a manifestação dos alunos (em destaque) e revela o caráter heterogêneo do grupo, que não compartilha da mesma opinião. Então, a professora estabelece um parâmetro: “qualquer tipo de propaganda/propaganda política”. Com essa fala ela incita nos alunos à desconfiança em relação à “verdade” veiculada no texto de propaganda política. É senso comum que o discurso veiculado nesse tipo de texto pretende persuadir e para tal recorre criteriosamente à base lingüística que atenda os efeitos discursivos desejados. O estado de euforia que tomou conta da aula parece dizer-nos que, em relação à política, nossos sujeitos sustentam a mesma opinião.

Ainda sobre esse assunto o excerto (24) assinala a participação do sujeito A8 na discussão, em que ele faz alusão às propagandas políticas veiculadas na televisão:

*(24)*

*P - (XXX) qual personagem?*

*A8 - {simula que é jornalista pra dar exemplo de propaganda}*

Esta seqüência (24) reforça a noção de falta de confiança na política, quando o sujeito A8 interpreta o papel de um jornalista fazendo uma propaganda política.

Nesse mesmo clima de desconfiança, vejamos o desabafo de nosso sujeito no excerto (25):

*(25)*

*{A/I}*

*I - os ouvintes não se aproximam das pessoas surdas e não tratam as pessoas surdas iguais (XXX) ficam conversando entre elas (XXX) no teatro*

*não gostam de encostar no surdo (XXX) tem teatro só para ouvintes/ novela também (XXX)*

*{ esse desabafo talvez se refira a um momento que todos os alunos da escola foram ao teatro assistir uma apresentação }*

Em (25), o nosso sujeito denuncia a atitude discriminatória da sociedade em relação ao surdo. Na voz do intérprete em LIBRAS o surdo materializa a noção de que ele é marcado pela diferença ao nomear as pessoas em duas categorias (em destaque), aqueles que têm a faculdade de ouvir e os que não têm, materializado pelo uso dos substantivos, “ouvintes” e “surdos”.

Percebemos que o surdo encontra-se em estado de privação, que desencadeia nele um desejo de inserção social. Duas “falas” de nossos sujeitos nos chamaram a atenção, pelo valor apelativo. A primeira é quando o surdo diz que não é tratado como “igual” (em destaque). A segunda é quando ele diz que “os ouvintes ficam conversando entre eles” (em destaque). Essa situação discursiva marca a relação interpessoal tensa que se instaura entre ouvinte e surdo, como também, revela a existência de um clima interacional hostil entre eles. Enfim, é o conflito resultante do pertencimento a lugares discursivos distintos. Tais efeitos ganham presença mais uma vez no recorte seguinte (26):

(26)

A - (XXX)

I - surdo quer fazer teatro (XXX)

P - por que a gente não propõe isso?

I - (XXX)

P - (XXX)

{risos}

I - X sabe imitar

P - X sabe imitar as pessoas (XXX)

I - (XXX) tem dons artísticos

O recorte (26) projeta um sujeito-surdo que deseja uma participação social, materializado pelo uso do verbo “querer” fazer teatro e reforçado pelo porta-voz do surdo, o intérprete, que declara que o surdo tem dons artísticos.

O trecho seguinte da aula é marcado por uma retomada do assunto sobre propaganda. Vejamos isso em (27):

(27)

*P- de propaganda enganosa (XXX)*

*A7-*

*I-Fernando Henrique*

*P- (XXX)*

*I-Virgilio falando bobagem*

*P- Virgilio Galassi*

Em (27), A7 refere-se às propagandas políticas enganosas que são veiculadas nos meios de comunicação e exemplifica com nomes de políticos. A referência a esses políticos<sup>40</sup>, em nível nacional e depois em nível local, indica que o surdo não está alheio e tem o que dizer sobre a história.

Para encerrar os trabalhos com esse evento de leitura, a professora pediu que os alunos retomassem o texto e respondessem, por escrito, as três perguntas orientadoras das discussões em sala de aula.

Vejamos a seguir, em (28), a transcrição das respostas à pergunta: “O que está sendo anunciado no texto?”:

(28)

*A1- revista de negócios – “business” ( nome : magazine Fortune )*

*A2- revista de negocios – business*

*A3- revista de negócios – business*

---

<sup>40</sup> Fernando Henrique era então Presidente da República. Virgílio Galassi é um importante político dessa região, tendo sido prefeito de Uberlândia-MG

- A4- revista de negócios – business*
- A5- revista de negócios – business*
- A6- revista de negócios – “business”*
- A7- Fortune – How to succeed*
- A8- revista de negócios- business*

As respostas da segunda questão: “Que característica está sendo estimulada no texto?”:

*(29)*

- A1- aprender fazer negocios, fazer viagens, conhecer o mundo*
- A2- aprender negócios, fazer viagens, conhecer o mundo*
- A3- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo*
- A4- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo*
- A5- Fortune – negócios, dinheiro;/ aprender negócios / fazer viagens  
conhecer o mundo*
- A6- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo*
- A7- Lendo essa revista de sucesso há 50 anos/ aprender fazer negócios/  
fazer viagens/ conhecer o mundo/ fortune- bons negócios e dinheiro*
- A8- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo*

Finalmente, as respostas, em que nossos sujeitos explicam o título do anúncio:

*(30)*

- A1- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na  
cultura, profissão*
- A2- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura,  
profissão, educação*
- A3- Nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura,  
profissão*
- A4- nascemos todos iguais, depois nos tornamo diferentes na cultura,*

*profissão*

*A5- nascemos todos iguais depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão, educação*

*A6- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão, educação*

*A7- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão, negócios*

A análise da materialidade lingüística (28), (29) e (30) em que aparecem as respostas escritas de nossos sujeitos, mostra que as mesmas foram compartilhadas<sup>41</sup> por eles, contrariando a orientação da professora, que havia pedido uma atividade individual. Apesar de considerá-las satisfatórias, essas respostas demonstram que o “manejo” do surdo com a produção de sentidos, via escrita, não ocorre na mesma proporção em que se dá via LIBRAS.

De nossa parte, entretanto, já era esperado esse desempenho do surdo, uma vez que trabalhamos com o pressuposto de colocar o aluno surdo numa perspectiva em que, ao tomar a palavra, valendo-se para isso da LIBRAS, ele tem as condições necessárias para produzir seus textos.

Enfim, pudemos constatar, frente à análise desse evento de leitura, que, nos momentos iniciais houve uma tendência para a leitura decodificadora, mas que aos poucos foi-se configurando a perspectiva discursiva, para a qual a leitura é um espaço para a produção de sentidos, em que o surdo, em última instância, produz o seu texto.

Vimos, entretanto, que o ideal pedagógico não deixou de colocar em jogo o papel do professor controlador das atividades, de um lado, e, de outro, os sujeitos-alunos, resistentes a situações inovadoras ou conflitantes, o que configura a sala de aula como o cenário de conflito e, por isso mesmo, lugar de produção de sentidos múltiplos.

---

<sup>41</sup> Não presenciamos o desenvolvimento dessa atividade, uma vez que essas respostas nos foram entregues posteriormente, portanto, não temos o registro das condições de produção. Razão pela qual não podemos afirmar categoricamente em que nível ocorreu o compartilhamento. Trazemos essas respostas para a nossa análise, pois acreditamos que elas contribuem para percebermos a relação do surdo com a produção de sentidos, via escrita.

O nosso olhar sobre essa análise, como um todo, percebe que nosso sujeito de pesquisa produz sentidos e esses sentidos são atribuídos ao texto, na medida em que se instaura um processo identitário, desencadeado pela tomada de posição do sujeito-leitor, em confluência com dizeres atravessados pelo interdiscurso, contexto oportuno para a emergência de vozes que escapam ao controle dos sujeitos.

Diríamos que o processo de produção de sentidos, empreendido pelo leitor-surdo, tem a sua trajetória marcada por vários momentos de conflitos, tais como: dificuldades com a escrita, escassez de vocabulário, resistências e confluências de formações discursivas. Contudo, o nosso sujeito trilha esses caminhos e produz sentidos.

Desse modo, podemos inferir que não há condições de formular com exatidão todos os elementos intrinsecamente relacionados com o processo de produção de sentidos, uma vez que esse processo se constitui a partir de uma posição dada em determinada conjuntura.

Isso nos leva a dizer que os sentidos não são evidentes e não se fecham, pois que eles são resultado do jogo discursivo instaurado pelo surdo no momento da leitura, levando em conta a ausência, o não dito, os deslizes e os lapsos. É preciso admitir a noção de texto, que pondera o caráter de incompletude da linguagem.

Enfim, a produção de sentidos é indissociável das condições de produção, pois é no interior das relações sociais, históricas e ideológicas que se constituem os efeitos de sentido. O surdo produz sentidos, enquanto pertencente a uma dada formação discursiva, determinada pelo lugar e posição que ele ocupa na sociedade. Daí afirmarmos que a linguagem não tem um sentido que lhe é próprio. Ao contrário, ela significa conforme as relações estabelecidas.

Sendo assim, um sentido é efeito necessário da interpelação do indivíduo em sujeito-efeito da linguagem que o constitui.

### 2.2.3- Evento de leitura 3: “Footprints”

O texto selecionado para esse evento é uma tradução em inglês, em forma de crônica, do texto “Pegadas” de autor desconhecido, cujo conteúdo gira em torno de uma mensagem de Deus para o homem. A escolha desse texto foi motivada por sugestão dos próprios alunos. Nossos sujeitos tiveram acesso ao texto previamente para que fizessem uma primeira leitura. O início da aula é marcado pela tentativa da professora de estabelecer um canal de comunicação com os alunos. Vejamos o excerto (1):

(1)

*P - então todo mundo pegando o texto de ontem/ dá uma olhadinha e vamos ver se há alguma palavrinha que vocês conhecem/ o título do texto é pegadas// Será que eles conhecem?*

*AA - { risos }*

*{ I foi ao quadro e desenhou pegadas }*

O excerto (1) materializa a voz da professora, que pergunta aos alunos se eles já conhecem o texto em referência. Com essa estratégia, a professora pretende explorar o conhecimento prévio do aluno sobre o texto, com o fim de desencadear a discussão.

Notemos o comportamento discursivo da professora, que usa os substantivos “olhada” e “palavra” no diminutivo (em destaque). Esses substantivos flexionados têm diferentes efeitos de sentidos: parecem atribuir facilidade à tarefa que está por vir, como também, de certa forma, minimizam a relação de poder atribuído à professora em sala de aula, uma vez que esse processo de flexão de grau concede ao discurso da professora um estado emotivo de carinho e afetividade.

Transcorridos os primeiros momentos da aula, passemos à análise do excerto (2):

(2)

*P - uma noite um homem teve um sonho/ ele sonhou que estava caminhando na praia/ com Deus e ele { pausa pois os alunos interrompem} e ele começou a ver cenas de sua vida/ para cada cena ela/ percebeu duas pegadas na areia/ uma dele e outra de Deus//*

*P - O que ele falou?*

*I - (XXX)*

*P - essas duas pegadas só que às vezes/ durante o caminho justamente nos momentos de dificuldades/ ele percebeu uma pegada só { risos} esse fato o deixou chateado e ele perguntou prá Deus// Deus por quê você me deixou quando eu precisava muito de você// aí Deus respondeu a ele/ meu filho eu não te deixei nesses momentos de dificuldades/ eu te carreguei/ eu te carreguei//*

*P - alguém conhece esse texto? Será X// {... }*

*I - (P)*

*P – Deus I- (P )*

*P - bonito né//carregou / é verdade/ diante disso aqui o que a gente poderia dizer/ que seria o assunto do texto/*

Este excerto (2) apresenta-nos uma ausência de participação dos alunos, denotando que a professora ainda não conseguiu instituir a discussão sobre o texto. No entanto, o excerto (3) parece inaugurar essa participação:

(3)

A3 -

*I - (A3) diálogo entre Deus e o homem*

Em (3), o sujeito A3 quebra o silêncio dos alunos e declara que o texto apresenta um “diálogo entre Deus e o homem”. Essa afirmação permite identificar a constituição religiosa desse sujeito que acredita na possibilidade de um diálogo entre o plano espiritual, representado por Deus e o plano material, representado pela figura do homem. A professora acata a resposta desse aluno, o que podemos

constatar no excerto (4):

(4)

*P- excelente/ eu preciso anotar isso { P vai ao quadro e escreve a resposta}*

O excerto (4) mostra que a professora se inscreve na mesma FD de A3 quando ela não só aceita a sua resposta, mas qualifica-a com o adjetivo “excelente”. Essa receptividade da professora motiva a participação de outros alunos na aula, que pareciam temerosos em expor a sua leitura do texto. Essa resistência inicial de nossos alunos é o efeito da tensão que o processo de produção de sentido gera.

O fio condutor do processo de produção de sentidos vai se desenrolando. Passemos à análise do excerto (5):

(5)

*I - (A2) uma conversa entre Deus e o homem*

*P - mais alguém tem uma sugestão?*

*A1 -*

*I - (A1) esse homem tava sonhando com amor/ carinho*

*{P escreve no quadro }*

*P - mais alguém poderia dizer (XXX)*

*A8 - dois homens caminhando*

*P - dois homens/ quem eram ? / um Deus e outro / um homem comum*

Este excerto (5) assinala que na medida que os sujeitos vão se constituindo, os sentidos vão se configurando. Ou seja, temos três sujeitos produzindo sentidos diferentes para o mesmo texto, “uma conversa entre Deus e o homem”, “esse homem tava sonhando com amor/carinho” e “dois homens

caminhando”. Esses sentidos, certamente obedecem a práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos religiosos distintos, cujas vozes perpassam o dizer de nossos sujeitos. Um exemplo disso está representado no excerto (6):

(6)

*I - X disse que estava caminhando na rua e sentiu a presença de um anjo //*

*P - hum/ que legal*

*A4 -*

*I - (A4) ele (XXX)*

*P - o que ele falou X ?*

*I - Ele achou que era um homem forte e era Deus*

*A8 / I*

O excerto (6) dá lugar à “voz” de nosso sujeito, quando conta que caminhava na rua e sentiu a presença de um anjo, “X disse que estava caminhando na rua e sentiu a presença de um anjo”. Esse dizer tem antecedência no efeito de sentido que a ideologia religiosa do texto “Footprints” provocou em nosso sujeito, constituindo-se como a anterioridade que antecedeu o seu discurso.

Passemos à análise do excerto (7) que registra um efeito de sentido contrário aquele apresentado em (6):

(7)

*A6 / I*

*I - Ela falou de sonambulismo (XXX)*

*P - ok / X { P chama por A3 }*

Este excerto (7) apresenta na voz de A6 uma versão diferente para o “fato” narrado por A4 em (6). Em oposição à ideologia religiosa, o sujeito A6 transforma em “sonambulismo” esse acontecimento discursivo. Há aqui, um exemplo claro de deslocamento de sentido, de ordem espiritual para um sentido racional. Ao fim

dessa amostra que evidencia o caráter heterogêneo da produção de sentidos sobre um “fato”, a professora tenta direcionar a leitura do texto por meio de uma pergunta, conforme podemos constatar em (8):

(8)

*P - Qual você acha que é o assunto do texto?*

*A3 - momento de amor de Deus e o homem*

*{P escreve a resposta no quadro }*

*{ P direciona a pergunta para A1 }*

*I- (XXX)*

*A1 -*

*I - (A1) fala da fé*

*P - X/ o que o X falou?*

*I - que encontrou o amor pelo caminho (XXX)*

*A2/I*

*A7 - fé em Deus*

*{P escreve no quadro}*

*{... }*

*A7 -*

*I - (A7) pegadas*

*{ ... }*

Em (8) o direcionamento da professora ao perguntar qual seria o assunto do texto “qual você acha que é o assunto do texto?” estabelece nos sujeitos-leitores um mecanismo de produção de sentidos, regulado pelas crenças, que determinam cada sujeito, materializado, principalmente, pela forma particular com que cada um deles tratou o texto. Para A3, o assunto do texto é “o momento de amor de Deus e o homem”. Para A1, o texto “fala da fé”. Para A7 é “fé em Deus”. Observamos que o texto se apresenta ao sujeito de um modo singular, determinado pelos valores que esse sujeito-leitor põe em jogo, no momento da

leitura, resultando, também, em sentidos distintos. Enfim, os nossos sujeitos estão se mostrando por meio de suas leituras.

A aula prossegue e o próximo excerto (9) evidencia a conduta da professora em sala de aula:

(9)

*P- X / o título é pegadas né/ (XXX) por quê eles acham que o título chama pegadas/ qual a relação disso com o texto/ por que o título chama pegadas ao invés de (XXX)*

Devemos esclarecer que, assim como os eventos de leitura analisados anteriormente, os momentos iniciais da apresentação do texto transcorrem com uma predominância da “voz” da professora. Essa ausência da voz do aluno exerce efeitos no comportamento da professora, que não controla a sua ansiedade.

O excerto (9) materializa a incerteza da professora em manter a participação do aluno. Isso fundamenta o seu comportamento discursivo, em que ela interroga o aluno sobre o texto e, ao mesmo tempo, antes da resposta, antecipa a sua expectativa.

O excerto (10) traz uma discussão preliminar, em que o sujeito-leitor instala o processo de identificação, apreensão e produção de sentidos à materialidade lingüística. Vejamos:

(10)

A2 -

*P - (A2) o X parece que sabe/*

*I - (XXX) ele percebeu que as pegadas eram dele (XXX)*

*P - então a gente poderia dizer que o texto fala de pegadas na areia { P escreve no quadro } o homem percebeu as suas pegadas e as de Deus*

A4 -

*P - a respeito dessa justificativa/ o texto /vou ajudá-los/ as pegadas na areia que o homem percebeu/ certinho*

A3 -

*P - vocês acham que esse texto tem uma mensagem?*

A1 -

*I - (A1) os homens não sabem o que falam*

*P - Vamos procurar no texto essa mensagem / cada um aí vai escrever e eu vou olhar//*

A/A

A/I

A/P

Esse recorte (10) mostra o conflito do surdo diante do processo de produção de sentidos, via escrita, o que leva a professora a interferir no sentido de prover a esse aluno uma ajuda, “vou ajudá-los”. Esse conflito se acirra no imaginário do surdo uma vez que expõe aquilo que é da ordem da sua limitação. Aqui, somos impelidos a dizer que os alunos não quiseram ser filmados, pois a “escrita” é para eles um momento em que a diferença não pode ser camuflada.

Enfim, de posse da materialidade lingüística de que precisávamos, a fim de estabelecermos o papel da LIBRAS na interlocução com a outra língua, passamos ao estudo de construções frasais, regência, concordância, uso de conectivos, estruturação frasal e desempenho do surdo em registro formal.

Devemos mencionar as condições de produção<sup>42</sup> em que nossos sujeitos executam essa etapa da aula de LE. Primeiramente, há uma certa resistência de nossos alunos, que alegam não conseguir escrever o texto. Entretanto, eles, em sua maioria, cedem aos apelos da professora, que insiste sobre a importância da produção desse “material” para a conclusão da pesquisa. Apenas três alunos continuam resistentes<sup>43</sup> e não produzem seus textos.

---

<sup>42</sup> Esse momento da aula não foi filmado, a pedido dos alunos, portanto, não nos foi possível transcrever o “conflito” que se instaurou a partir da solicitação da professora para o cumprimento da tarefa de escrever um texto, em português, que materializasse os sentidos produzidos a partir do texto “Footprints”.

<sup>43</sup> Esses alunos prometeram entregar seus textos posteriormente, no entanto não o fizeram. Em virtude da necessidade desse material para a conclusão dos trabalhos da pesquisadora, a mesma marcou um novo encontro com os sujeitos da pesquisa e solicitou que eles fizessem, pelo menos, uma das atividades propostas. Esses sujeitos começaram a escrever seus textos, em sala de aula,

Pretendemos elucidar, a partir da análise da escrita do surdo, alguns pontos importantes que parecem justificar o seu comportamento em relação à produção de sentidos via escrita.

Como já dissemos anteriormente, os surdos, em geral, são marcados socialmente pela ausência da linguagem comum ao meio em que vivem, uma vez que não são filhos de pais surdos e nem têm familiares próximos surdos.

A situação dos sujeitos de nossa pesquisa não é diferente. Conforme seus relatos, eles sempre se valeram da linguagem sinalizada para se comunicar. Antes da aquisição da LIBRAS, eles se serviam de “sinais domésticos” que traduziam suas necessidades.

Concordamos com a afirmação de Fernandes (1990, p.154), “negar características próprias desta comunidade é também uma maneira de negar-lhe recursos de integração”.

A especificidade do surdo é o parâmetro de conduta para a organização do seu pensamento e da sua escrita. Não podemos negar que o surdo produza sentidos, uma vez que a análise que procedemos neste trabalho nos indica que, a seu modo, o surdo instaurou o processo de produção dos sentidos, pois na relação com a outra língua ele pôde colocar-se na sua, ou seja, a LIBRAS. Dessa forma, à medida em que o surdo se identificou, resistiu, silenciou, esqueceu, apropriou-se do discurso do outro, ele se deslocou e produziu sentidos.

Portanto, parece-nos que temos elementos para dizer que não está mais em jogo a possibilidade de produção de sentidos do surdo.

Falta-nos, entretanto, estabelecermos a relação do surdo com a escrita. Começamos por dizer que é relevante considerarmos que a escrita do surdo constitui o reflexo da sua relação com a linguagem. Tradicionalmente, a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição, na melhor hipótese, da oralidade.

---

entretanto, não conseguiram finalizá-lo em tempo hábil, o que justificou que eles os terminassem extra-classe. Enfim, apenas cinco, dos oito sujeitos, entregaram seus textos à pesquisadora, material que estaremos analisando, a seguir.

Partindo dessa assertiva, haveremos de refletir sobre dois pontos. Como ficaria, então, o surdo que não dispõe da linguagem oral? Qual o papel da LIBRAS na interlocução com outra língua na modalidade escrita?

Fernandes (1990, p.13) afirma que, "...a audição é uma das principais responsáveis pela aquisição da linguagem, processo que envolve desenvolvimento de pensamento, memória e raciocínio".

Diríamos que o surdo tem um desempenho lingüístico marcado por características de alguém que convive com uma situação lingüística dicotômica: ele tem a LIBRAS, como a sua língua natural e o português, como a língua materna ou a língua nacional, aquela que é falada pelos pais do surdo e falada no país onde o surdo vive.

Vejamos os textos de nossos sujeitos:

(11)

*A1- O homem oração sempre pra mim confusão e segredo (particular), arrepende Deus filho pegada e recebe. O homem mensagem pregar palavra de Deus, amor mostra. O homem e palestra explicou e vida história e verdadeiro sobre e como exemplo e significar e entender bem. O homem pensa ensino só salvar, não quem só Jesus salvar. Deus ensina onde? Bíblia leia ensino entender. Igreja os provavelmente, o homem pegar entender bem. Jesus recebeu salvação. Deus pegada um caminho andar devagar e firme. Tempo é colheita e semente crescimento.*

O excerto (11) materializa a produção de sentidos do sujeito A1, via escrita, em que ele retoma o texto, por meio de "comentários" que obedecem às circunstâncias histórico-ideológicas que marcam o nosso sujeito. Já dizia Foucault (2000), o comentário não se esgota, há sempre algo a ser dito, materializado via intertexto.

O texto de nosso sujeito apresenta problemas de estrutura sintática, como: ordem frasal, materializado no fragmento, "Deus ensina onde?"; ausência de conjugação de verbos, "pregar palavra"; omissão de verbo de ligação "tempo é

colheita e semente crescimento”. Essas ocorrências marcam a interferência da LIBRAS na escrita do surdo, justificada, principalmente, pelo fato de que, na linguagem sinalizada, não há um rigor de ordem frasal, sendo muitas vezes comum a utilização de referenciais, obedecendo uma hierarquia semântica, a partir do grau de importância para o falante no momento da comunicação.

(12)

*A2- Atualmente a palavra pegadas tem marcado a minha vida. Porque esta palavras ela toca o meu coração, no passado um homem chamado Jesus deixou está marca profunda neste mundo, a marca do (Amor). Mas para que você possa sentir este amor, tem que deixar o rei Jesus entrar no coração. Pegadas esse é o sentido da Pegada, ele tem mudado a minha vida e também da minha família, entre neste clima, somente Jesus pode mudar a sua vida. Não deixe, esse amor acabar Jesus é a fonte da nossas vidas, ele sera lembrado para sempre e eternamente.*

Em (12) os enunciados curtos marcam o texto de A2 e refletem a influência da estrutura da LIBRAS. Entretanto, percebemos que esse sujeito tem um domínio “melhor” sobre a linguagem na modalidade escrita, se comparado com a produção de A1. A2 cometeu poucos erros de estruturação frasal e demonstra conhecimento satisfatório do léxico, uma vez que fez uso dele com clareza, inclusive dos elementos de coesão, “mas para que você possa sentir este amor, tem que deixar o rei Jesus entrar no coração”. A escrita para esse sujeito se configurou de outra forma, não houve resistência.

Podemos destacar algumas inadequações<sup>44</sup> na materialidade lingüística desse sujeito, tais como: ausência de concordância da coisa em referência ao pronome demonstrativo, “esta palavras”.

Há ainda o uso incorreto de acento agudo, “Jesus deixou está marca”. Para o surdo é difícil identificar a sílaba tônica de uma palavra, visto que lhe falta o

---

<sup>44</sup> Nossa análise pretende apontar apenas uma “amostra” das inadequações ocorridas no texto escrito do surdo, portanto não estaremos analisando na íntegra todas as ocorrências.

recurso da pronúncia, que vai indicar a sílaba pronunciada com maior intensidade, na qual recai o acento tônico.

A pontuação ocorre equivocada nesta seqüência, “não deixe, esse amor acabar Jesus é...”, em que aparece erroneamente a vírgula separando um verbo de seu complemento e, em seguida, há uma ausência de ponto, que caberia depois do final da frase: “não deixe esse amor acabar”. Os sinais de pontuação são recursos utilizados na escrita para suprir as deficiências dessa categoria em relação à oralidade, que dispõe de pausa, gestos, expressões faciais e tom de voz para marcar a “fala”. A base da pontuação é a oralidade, portanto, o surdo mais uma vez não pode contar com esse referencial.

O apontamento dessas ocorrências alerta-nos para a influência da primeira língua do aprendiz de outra língua. Nesse caso, diríamos não se tratar de “erros” na escrita do surdo, mas de interferências da LIBRAS, o que é comum em situações lingüísticas que põem em jogo outra língua.

(13)

*A5- Esse texto fala que um homem encontrou um amor em seu caminho e assim a caminhada da vida cheias de obstáculos e iníguas mas com o tempo se a pessoa desviando dos obstáculos e desifra as iníguas vai ser um bom homem basta você seguir ele, o Deus. Fala de um momento de amor, eu acho que esse texto foi bem claro que os homens de hoje eles não está mais se emportando com Deus com tantas violências guerras. O texto fala sobre um homem dialogando com Deus, momentos mais difíceis o Senhor carrega nos braços. O texto demonstra o caminho junto Deus, uma caminhada de amor, fé e esperança, que dia não haver violências.*

(14)

*A4- Nós momentos mais difíceis o Senhor nos carrega em seus braços. O texto fala sobre um homem dialogando com Deus. Fala de um momento de amor, eu acho que esse texto foi bem claro que os homens de hoje eles não está mais de emportando com Deus com tantas violências guerras. O texto demonstra o e desifra os iníguas vai ser um bom homem basta você seguir ele, o Deus. caminho junto com Deus uma caminhada de amor fé e esperança de que um dia não isso haver mais violências. Esse texto fala*

*com cada passo que você vai se encontrando mais amor, união desde que a pessoa caminhe por lado certo. Esse texto fala que um homem encontrou um amor em seu caminho e assim a caminhada da vida, cheias de obstáculos e enigmas mas com o tempo se a pessoa desviar do obstáculos e desifra os enigmas vai ser um bom homem basta você seguir ele, o Deus.*

Os excertos (13) e (14) nos chamam a atenção pela analogia um com o outro sob certos aspectos textuais. Parece-nos que houve compartilhamento<sup>45</sup> entre os dois sujeitos, A5 e A4, durante a produção dos textos, visto que ambos sofreram simples “rearranjo de orações”.

O efeito de sentido dessa atitude denuncia a “indisposição” do surdo para a produção escrita, o que vem ao encontro de nossas colocações anteriores sobre essa questão e, de certa forma, reforça a hipótese que norteia esse trabalho. Tratamos as aulas de leitura em LE sob a perspectiva discursiva e, ao permitirmos que os alunos surdos usem a LIBRAS para interpretar os textos em inglês, possibilitamos que esses alunos se engajem numa posição em que tomam a palavra e produzem sentidos.

(15)

*A6- Bom eu acho vou bom, o homem e a pegada no caminho. E andando na areia e dois homens mais não pareceu a pegada, foi Deus pegou ele e ajudou e sofreu. O homem foi caminhada junto com Deus e entre um momento de amor entre Deus e o homem. Mas o homem não sabia o Deus estava junto com ele, percebeu as suas pegadas e as de Deus. A fé em Deus em uma pessoa encontrou o amor pelo caminho vai indo as suas pegadas e muito carinho. O homem ficou muito feliz com o Deus, as suas pegadas.*

Podemos verificar, no excerto (15), que a escrita do sujeito A6 apresenta,

---

<sup>45</sup> Conforme esclarecemos em nota, página 80, deste trabalho, não acompanhamos, na totalidade, a elaboração dos textos de nossos sujeitos, visto que os mesmos não finalizaram seus textos em sala de aula. Portanto, não temos elementos para afirmarmos o nível de compartilhamento dos textos de A4 e A5, razão pela qual optamos por apresentar apenas a nossa “impressão” de que os sujeitos, em referência, produziram seus textos em conjunto.

além das ocorrências já mencionadas em análises anteriores, a dificuldade com que o surdo se depara com a flexão de modo dos verbos em concordância com a flexão de pessoa, representada pela primeira pessoa gramatical, “bom eu acho vou bom...”.

A conjunção é a palavra que liga orações ou termos da oração. Nesse fragmento, “Mas o homem não sabia o Deus estava”, há uma omissão da preposição “que”, cuja função seria a de ligar as duas orações, “o homem não sabia” que “Deus estava...”, ao invés disso aparece o artigo definido “o”. De modo geral, na linguagem sinalizada, há gestos específicos para preposições, no entanto, na prática, vê-se a semântica do contexto se encarregar de subordinação de orações e resolver as ambigüidades provenientes da omissão de preposição.

Essas ocorrências não se restringem apenas ao desempenho do surdo, mas de qualquer aprendiz estrangeiro no processo de aprendizagem de outra língua. E, em alguns textos dessa análise, diríamos que os desvios da norma padrão são comuns entre alunos ouvintes, mesmo sendo em uma situação de produção de texto na primeira língua. Voltando, entretanto, ao nosso sujeito de pesquisa, precisamos considerar que a língua natural do surdo é a LIBRAS, portanto, o Português se apresenta como a segunda língua e, conseqüentemente, vai sofrer as interferências pertinentes a essa dada situação lingüística.

Finalmente, poderíamos inferir que esse processo de tomada da palavra numa segunda língua inscreve nosso sujeito surdo em uma dimensão discursiva, que pode causar estranhamento, uma vez que irrompem no sujeito processos identitários, por efeito de uma experiência rumo ao outro lugar em que a segunda língua fala: o lugar do desejo.

A ausência de dados mais consistentes não nos permite deduzir se a maior parte dos surdos tende a se comportar conforme o desempenho dos sujeitos de nossa pesquisa. Para essa constatação, seria necessária uma pesquisa específica neste sentido, o que não é o objetivo desse trabalho, pois pretendemos, com essa última análise, responder a nossa primeira pergunta de pesquisa, sobre o papel da LIBRAS na interlocução com a outra língua.

Pudemos reconhecer, na modalidade escrita de produção de sentidos do sujeito surdo, com considerável frequência, algumas das características da LIBRAS.

Não queremos afirmar categoricamente que essas características sejam as únicas responsáveis pelo comportamento lingüístico dos textos analisados. No entanto, é fato que há interferência da LIBRAS no texto do surdo, mas isso não se configura como impedimento para que os sentidos sejam produzidos, ou para que a “habilidade de escrita” seja desenvolvida.

Recorrendo ao dicionário de Lingüística (Dubois,2000, p.349) encontramos a definição para o termo interferência.

Diz-se que há interferência quando um sujeito bilíngue (V.BILINGUÍSMO) utiliza em uma língua-alvo A um traço fonético, morfológico, léxico ou sintático característico da língua B. O empréstimo e o decalque são freqüentemente devidos, na origem, a interferências. Mas a interferência permanece individual e involuntária, enquanto que o empréstimo e o decalque estão em uso de integração ou são integrados na língua A. Um francês que fale espanhol ou russo poderá não rolar a consoante r e dar-lhe o som que ela tem em francês. Um alemão que fale francês poderá dar à palavra francesa.

Enfim, o texto que o surdo produz é o resultado de toda uma história lingüística incomum, que ele tem, e que lhe é própria. A estrutura do seu texto é semelhante à de um estrangeiro no processo de aprendizagem de uma outra língua, logo, essas “ocorrências” devem ser vistas como parte de um processo de apropriação de uma escrita alheia à língua natural do surdo, LIBRAS.

É preciso dizer, no entanto, que essa é uma contingência do ser surdo, ou seja, não temos garantia de que ele possa vir ou não a ser um sujeito proficiente em Português ou em outra língua, e que atinja níveis, tais como o padrão, que é o desejo do ouvinte. E é nessa contingência que percebemos que ele, o surdo, produz sentidos no ato de ler em outra língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### O sujeito surdo, sentidos e deslocamentos

É chegado o momento de tecermos as considerações finais desta pesquisa, no entanto, não poderíamos fazê-lo, sem antes compartilhar a experiência que tivemos em ocupar a posição: professora - pesquisadora.

Em alguns momentos em que efetuávamos esse trabalho deslizávamos em nossa posição de pesquisadora e incorporávamos a de professora. Esse deslocamento provocava um certo estranhamento, pois tínhamos a impressão de que a pesquisadora era outra pessoa. Essa sensação, no entanto, contribuiu para que pudéssemos conduzir essa pesquisa com um olhar crítico diante de nossa própria prática de sala de aula.

Desse modo, esta pesquisa-ação possibilitou que passássemos por um processo identitário, em que manifestou o caráter de sujeito que somos, constituídos pela dispersão e multiplicidade de discursos.

Diríamos, finalmente, que a árdua caminhada que empreendemos durante os dois anos de realização desta pesquisa promoveu profundos deslocamentos em nossa condição de professora uma vez que sofremos os efeitos de ocuparmos posições conflituosas e contraditórias, as mesmas posições que os nossos sujeitos-alunos ocupam na relação pedagógica de sala de aula e que por isso reagem, silenciam, resistem e deslocam.

Entretanto é justamente esse fato que distingue esse trabalho. Passemos agora às considerações sobre os resultados desta pesquisa.

O surdo, desde os tempos primórdios, sofre os efeitos de uma carga histórica de valores e comportamentos discriminatórios, instituída e perpetuada pela sociedade.

Esta pesquisa nasceu, principalmente, de uma inquietação nossa diante da

crença que considerava o surdo um mau-leitor.

Ora, não compartilhávamos com esse “rotulo”, mas isso não era suficiente. Precisávamos pesquisar o que se passava com o surdo no contexto de sala de aula de leitura em LE, para, enfim, termos o que dizer.

Já de início, tínhamos em mente o desejo de empreender a análise dos eventos de leitura, extrapolando os aspectos lingüísticos. Essa tomada de posição nos faria compreender como poderíamos fomentar a leitura nas aulas de LE.

Com esse propósito, pensamos na perspectiva discursiva de leitura em LE, por acreditarmos que essa concepção poderia contribuir para que o surdo sofresse deslocamentos em seu processo de Letramento. Entretanto, não poderíamos desprezar a relação distinta do surdo com a linguagem. Julgávamos importante não só tratarmos as aulas de leitura em LE sob a perspectiva discursiva, mas deveríamos permitir que esses sujeitos usassem a LIBRAS para interpretar os textos em inglês, pois assim eles estariam engajando-se numa posição em que tomam a palavra, produzindo sentidos e não assumindo uma postura meramente reprodutora frente aos textos lidos.

Nesse contexto, assumimos como hipótese norteadora de nossa pesquisa o pressuposto de que a adoção da perspectiva discursiva, que entende leitura como um espaço para produção de sentidos, possibilita colocar os surdos numa perspectiva em que, ao tomar a palavra, valendo-se, para isso, da LIBRAS, esses alunos têm as condições necessárias para produzirem os seus textos, ao entrarem em contato com textos em LE, característica própria de uma abordagem discursiva.

No intento de compreender o que se passava nesse “momento discursivo” da aula de leitura em LE, procedemos à análise do *corpus* de nossa pesquisa, sob a orientação de três perguntas, a saber:

- Qual o papel da LIBRAS na interlocução com a outra língua?
- Como o surdo produz sentidos nesta perspectiva de leitura?
- Em que medida esses discursos via texto em LE, atravessam o imaginário

discursivo do sujeito surdo e quais as implicações disso no seu processo de Letramento?

As nossas indagações foram respondidas a partir da análise que empreendemos nesta pesquisa. Inicialmente, resgatamos as condições de produção de nossos sujeitos, por acreditarmos que sem esses “dados” a nossa análise estaria comprometida.

Em relação à primeira pergunta, chegamos à conclusão de que o surdo se vale da sua língua natural para produzir sentidos ao texto em LE, apesar das “dificuldades” advindas de sua pouca exposição ao léxico. O surdo se sente “à vontade”, quando usa a LIBRAS, como instrumento de organização e veiculação desses sentidos. Quando os sentidos são produzidos, via escrita, o surdo apresenta-se resistente e requer um tempo maior para organizar seu pensamento.

Nossa análise indica que a LIBRAS tem um papel essencial na interlocução com a outra língua, uma vez que influencia no processo de estruturação mental do pensamento do surdo. No decorrer do processo de produção de sentidos, observamos indícios de interferências da LIBRAS que no entanto, não impediram que os sentidos fossem aflorados. Isso nos leva a assumir que precisamos admitir a diferença do surdo. O seu processo de produção de sentido passa por outra ordem subordinada a fatores como: escrita marcada por uma ausência de relação com a oralidade, uma vez que o surdo não dispõe da audição e dificuldade de desenvolvimento de processos analógicos e de dedução.

Entretanto, esse desempenho lingüístico do surdo na escrita é compreensível visto que se estabelece na mesma proporção de uma língua materna com a língua estrangeira em processo de aprendizagem, ou seja, as marcas de interferência da LIBRAS, língua natural do surdo, aparecem em sua escrita, como resultado dessa relação instituída.

Dessa forma, entendemos que não se pode julgar a escrita do surdo como “errada”, pois ela reflete o desempenho de alguém que é privado do contato lingüístico em sua totalidade.

E, ainda, é preciso ponderar a noção de contingência do surdo, que vive no

seu corpo a impossibilidade de uma outra relação com a língua do outro. Dada essa contingência, não podemos idealizar a produção de sentidos do surdo em outras bases, senão via LIBRAS<sup>46</sup>.

Em relação à segunda pergunta, afirmaríamos que a perspectiva discursiva de leitura coloca-se como espaço para o surdo se constituir sujeito-efeito da história, da ideologia, das formações discursivas e das múltiplas vozes que emergem a partir do contato/confronto com o texto em LE.

Ora, acreditamos que a leitura em LE, no contexto pedagógico de sala de aula, tem de seguir diretrizes que dilaceram com a concepção de leitura decodificadora. O ensino de leitura, numa outra língua, pode configurar-se como um espaço em que o leitor assume sua condição desejante, possuidor de uma singularidade, que transcende as determinações ideológicas do sentido. Essa afirmação fundamenta-se em um fato que nos chamou a atenção durante os trabalhos de análise, qual seja, o quanto as discussões nas aulas de leitura em LE possibilitaram a tomada da palavra por esses sujeitos que, via de regra, não tem sua “voz” garantida.

A terceira pergunta dessa dissertação vem sendo respondida à medida que respondemos às outras indagações, uma vez que temos afirmado que os discursos, via texto em LE, têm sido o “estopim” desencadeador de processos de identificação de nosso sujeito-efeito de uma ou outra posição e que, por isso, resistem, silenciam, enfim, têm os seus discursos marcados pela manifestação do interdiscurso.

Nessa perspectiva, chegamos à conclusão de que é na heterogeneidade do discurso que acontece a produção dos sentidos e que esse momento, de confronto/contato com os discursos, poderá dar vazão a deslocamentos no Letramento de nossos sujeitos de pesquisa.

Assim, a leitura coloca em cena identificações que engendram discursos próprios de um sujeito que deseja estar em outro lugar, neste caso, o surdo, que

---

<sup>46</sup> A regulamentação da LIBRAS ocorreu em 24/04/2002 por meio da Lei nº 10.436 publicada no D.O.U. de 25/04/2002, em anexo.

deseja estar livre do estigma que a sociedade sustenta, em torno dele ou daquele, que foge à tentativa de homogeneização social. A intransigência da sociedade ao “diferente” cria e mantém crenças e mitos, a exemplo da crença de que o surdo seja um mau leitor.

Todos os pontos abordados neste estudo, bem como as análises realizadas, levam-nos a reconhecer que a instituição dessa crença tem a sua configuração histórica em bases que compreendem noções decodificadoras de leitura em LE, em que o texto apresenta-se como uma seqüência lingüística fechada sobre si e os sentidos denotam-se como prontos a serem capturados pelo leitor.

O que está em pauta neste trabalho, portanto, é uma mudança de variáveis, que rompe com essas concepções e apresenta o processo de produção de sentidos indissociável da relação que se instaura com o sujeito-leitor, em dado contexto.

Enfim, sujeito e sentido são construídos na experiência discursiva, que se estabelece quando o surdo entra em contato com textos em LE, no espaço discursivo da sala de aula.

Essa configuração da sala de aula implica reconhecê-la como lugar perpassado pelos múltiplos discursos e como “abrigo” para sujeitos heterogêneos constituídos ideologicamente.

Apresentamos, neste trabalho, possibilidades de uma nova abordagem de leitura, em que foi respeitada a contingência de nosso sujeito de pesquisa.

Nesse sentido, este trabalho contribui para desmistificar a crença de que o surdo seja um “mau-leitor”, uma vez que a análise que procedemos dos eventos de leitura apontou para um sujeito que ocupou a posição de leitor, deslocou e produziu sentidos.

Não queremos com esse dizer, descartar outras possibilidades de se trabalhar “leitura” com o surdo. Acreditamos que esta pesquisa ainda merece “retomadas” e “aprofundamentos”, entretanto, por ora, o que nos recompensa é

pensarmos que esse estudo proporcionou “voz” ao surdo.

E foi por “ouvir” essa voz e refletir sobre o seu teor, que, mesmo não sendo nosso objetivo, não podemos esquivar-nos de falar que o tema “educação inclusiva” merece destaque em estudos posteriores, uma vez que esse assunto gera muita polêmica entre os surdos atendidos por ela e entre os próprios profissionais que trabalham sob o viés dessa política educacional.

No transcorrer deste trabalho, tivemos a impressão de que alguns projetos de educação inclusiva vêm sendo executados de uma maneira impositiva, sem um aprofundamento adequado acerca da complexidade dessa tarefa que envolve a educação dos surdos.

A nossa sugestão é de que se amplie a discussão desse assunto com a participação dos vários segmentos da sociedade, inclusive os surdos, para que haja um amadurecimento dessa política educacional, em que se pondere acerca dos fatores positivos e negativos da adoção de uma política inclusiva.

Acreditamos que, quanto maior o envolvimento do surdo nessas questões, maior será a possibilidade de se chegar a um consenso que cumpra o ideal materializado no discurso do lema: Educação para todos.

Enfim, não podemos vendiar nossos olhos para a realidade dessa “minorias social” que há muito tempo tem sofrido as conseqüências da disputa ríspida entre defensores desta ou daquela filosofia de educação para “deficientes”. A política de inclusão, apregoada pelos órgãos oficiais, parece-nos ser mais uma delas na medida que trata de forma redutora a condição do sujeito surdo. Entendemos que falar em inclusão remete-nos, necessariamente, à discussão da diferença, questão complexa e cara ao surdo.

O trabalho que empreendemos com esses sujeitos nos permite dizer que os surdos não estão apartados da sociedade historicamente constituída. Pelo contrário, eles desejam participar da construção dessa história e para isso querem o direito de “voz”, o que, a nosso ver, só pode ser concretizado a partir da consideração da sua diferença.

Enfim, as entrevistas com nossos sujeitos de pesquisa refletem suas expectativas em relação a uma escola como espaço que colabora para a concretização da possibilidade de o surdo exercer sua cidadania. Uma escola que respeite a sua diversidade lingüística e lhe ofereça os meios pelos quais ele possa apropriar-se da escrita de outras línguas, como veículo de acesso a informações e recursos que vão permitir ao surdo a manutenção de relações sociais necessárias a qualquer ser humano.

E é imbuídos desse desejo que terminamos esse trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1976. 128 p.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1998. 200 p.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. 266 p.

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso**. 3 ed. Campinas-SP : Editora da UNICAMP, 1993. 96 p.

CARRELL, P. Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs.) 289 p. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 1-7 p.

CICCONE, M.M.C. et al. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica Ltda, 1990. 113 p.

CORACINI(ORG.)M.J.R.F. **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.141 p.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2000. 653 p.

EAGLETON, T. **Ideologia - uma introdução**. Trad. de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Boitempo, 1997. 204 p.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990. 162 p.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio

de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. p.43-45

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000. 79 p. Título Original: L'ordre du discours.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and reeducation series**. Basingstoke, Hampshire: The Falmer Press, 1990. 203 p.

GOODMAN, K. The Reading Process. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 11-21 p.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2000. 144 p.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura – teoria & prática**. 7 ed. Campinas-SP: Pontes, 2000. 102 p.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. p.267-302

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999. 100 p.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000 (Coleção passando a limpo). 118 p.

\_\_\_\_\_. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no Campo Aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. p.203-212

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. Trad. de Jonas de A. Romualdo. In GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do**

**discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p.13-318

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. p. 21-46

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In SIGNORINI, I (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. p.231-266

SIGNORINI, I (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. 383 p.

SILVA, T.T.da. (org.), HALL, S., WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133 p.

SOUZA, Octávio. **Fantasia de Brasil: as identificações na busca da identidade nacional.** São Paulo: Escuta, 1994. p. i - xiii

WOODWARD, K., SILVA, T.T.da (org.), HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2000. 133 p.

## **ANEXOS**

## EVENTO DE LEITURA – 1

Texto: In the year 2001

What is the future going to be like? This is a question we often ask ourselves. Of course, everybody hopes things will be better. From the present stage of technology scientists can already anticipate a few facts about the way we're going to live in the year 2001. Here are some of them.

In the home cookers will be set so that you can cook a complete meal at the touch of a switch. Television will provide information on prices at the nearby shops as well as news and entertainments. Videophones will bring pictures as well as sound to telephone conversations. Machines will control temperature, lighting, security alarm and gardening.

At work, robots will take over most jobs in the manufacturing industries. Working hour will fall to under 30 hours a week. Holidays will get longer. Six weeks will be the normal annual holiday. Men and women will retire at the same age.

Our leisure will be different too. The home will become the center of entertainment through television and electronic games. More people will eat out in restaurant than they do today; also they will have a much wider variety of foods available. New synthetic foods will form a regular part of people's diet.

Foreign travels will increase, winter holidays will become more popular than summer ones. Also non-stop flights from, say, Rio to Tokyo will be cheap and easily available.

Hobbies and education will become increasingly important.

(Adapted from *Building strategies*, by B. Abbs and I. Freebaim)

Transcrição da(s) aula(s) referente(s) a esse evento:

P- O tema é 2001/ 2001/ o tema

P- 1º parágrafo

A2-

P- O que/ que vai acontecer no futuro? Esta é uma questão/ pra nós resolvermos. É claro/ que todo mundo espera/ que as coisas sejam melhores

AA- { risos }

P- no presente/ pra a tecnologia/ podemos antecipar como {XXX}/ sobre como nós viveremos no ano de 2001

P- Ok/vamos explorar o 1º parágrafo

P- O que vocês acham/ que pode acontecer de tecnologia no ano de 2001?

P- Ok  
A3  
I-(A3) internet  
P- Ok. . Internet/ computador  
A6-  
I-(A6) (XXX) telefone (XX)  
P-(XXX) telefônico/ igual Banco Itaú  
A7-  
I-(A7) carros  
P- carros modernos  
A1-  
I(A1) telefone para surdos  
P- telefone para surdos  
A2-  
I-(A2) rádio  
P- rádio  
{ AA se interagem)-  
P-{P sinaliza jóia)  
I-(A8) e-mail  
P- e-mail, comunicação  
I -(XXX) o surdo gosta de comunicação (XXX)  
{P sinaliza jóia}  
{ I interage com AA }  
P- 2º parágrafo/ ok,/ 2º parágrafo  
AA { risos )  
P- em casa/ os fogões vão cozinhar sozinhos/ Vocês acreditam?  
AA-{ sinalizam não }  
P- Por quê?/ Fogão/ também acho que não  
I-acredito  
P- Você acredita?  
AA- { risos} { manifestações corporais de discordância }  
P- a televisão vai dar informações sobre preços/ produtos/ diversão/ Vocês acreditam?

A-[ sinaliza que sim}

P- eu também { escreve no quadro}

I-(XXX)

A4-

P- viu/ ok

P- Vai ter telefone com vídeo/ Vocês acreditam?

A1

I-(A1)já tem

P- alguém conhece televisão com vídeo?

I- (XXX)

P- yes

P-{P aponta para X , que quer se dizer algo}

I-(XXX)

P- Ah! Legal, ok

P- Vai ter máquinas que controlam a iluminação/ segurança/ alarme e portão eletrônico/ Vocês acreditam?

AA-[ sinalizam que sim }

P- eu também/ machines

P- Vamos sinalizando aqui/ cerca elétrica/quê mais? alarme

AA-{risos}

P- ok

A-{risos}

P- ok/ 3º parágrafo/ 3º parágrafo/ no serviço/ no trabalho/ os robôs vão ocupar o lugar das pessoas/ Vocês acreditam ?

AA-{ discordam}

A2-acredito

A1-mais ou menos

P- vamos lá //

I-(XXX) fábrica de carros

A1-Estados Unidos

P- é verdade

P- eu já vi também nos filmes (XXX)

P- ok/ Ah / em 2001 o horário de trabalho vai ser menos que 30 horas /por semana. Atualmente quantas horas são?

A6- 8

P- 8 horas por semana ? por dia

P- por semana ?

A2-44

P-atualmente 44

{ Os alunos levantam de suas carteiras e discutem sobre os direitos trabalhistas}

P- então/ 30 horas(XXX)

P- as férias vão ser mais longas

A8-não

A1-não

I-(A1)quinze dias

P- quinze dias, Vai cortar pela metade

A8-não

A4-

I -(A4) quinze dias

P- Atualmente/ quantos dias são nossas férias?

A7-

I-(A7) 30

P- nossas férias são de 30 dias

P- os homens/, as mulheres vão aposentar na mesma época/ Atualmente/  
com quantos anos o homem e a mulher se aposentam?

A2-

{ I e AA se interagem}

I-a mulher 50 e o homem/ (XXX) a mulher/ o homem / 60

AA-{ risos}

P- ok

P- 4º parágrafo/ O nosso lazer vai ser muito diferente/ A casa / A nossa  
casa vai ser o centro do nosso lazer

A-{ risos}

P- Como? O que podemos fazer de lazer na nossa casa?

A3-

I-(A3) (XXX) nadar

P- televisão, computador, vídeo game, internet, filme , nadar

A4-

I-(A4)-se tiver piscina

P- um lazer/ um lazer que eu adoro é cuidar de planta/ Cuidar de planta é ...{ sinaliza jóia } E vocês ?

A8-

I-(A8) visitar { aponta para a professora}

A2-

P- cozinhar, nós precisamos (XXX) todo mundo vai.

A2-

I- (XXX)

P- É um prazer/ e eu vou fazer uma comida gostosa.

AA-{risos}

A6- { sinaliza que é bom }

P- eles acham bom

P- ah uma coisa importante é vídeo game (XXX) eu não gosto/ quem gosta?

AA-{ manifestações corporais diversas}

P- aula que vem/ a gente continua discutindo (XXX) vê se vocês conseguem ler o 5º e 6º parágrafos /prá gente continuar, tá/. valeu / essa aula foi/ oh { sinaliza jóia} jóia viu/ que pena .

A3- { faz um obrigado}

A1-obrigado

P- essas aulas minhas vão ser diferentes, porque eu fiz um curso

I-(P) (XXX)

P- que legal tchau

## EVENTO DE LEITURA –2

Text: We're all created equal .After that, baby, you're on your own.

If you want to make it, you'll have to make it on your own.

Your own drive, your own guts, your own energy, your own ambition.

Yes, ambition. You don't have to hide it anymore. Society's decided that now ok to be up-front about the drive for success.

Isn't that what the fast track is all about?

If you're one of the fast-track people, your business reading naturally starts with Fortune.

After all, Fortune has been the magazine of business success for over 50 years.

It's the authority... the business magazine you rely on when you're got to be right.

It helps the movers, and shakers decide how to move and what to shake.

Nobody's going to hand you success on a silver platter.

It's their early-warning system, alerting them to opportunities and dangers up ahead.

In marketing, management, technology, the works... It's the one that gives you a vital couple of steps on the competition.

Fortune is the business magazine that really can help you make it and keep it.

And it's the one to advertise in when you need to taret the fast-track people.

*Fortune*

How to succeed

( from UFU – Vestibular/96)

- 1- O que está sendo anunciado no texto?
- 2- Que característica está sendo estimulada no texto?
- 3- Explique o título do anúncio:

Transcrição da(s) aula(s) referente(s) a esse evento:

P- Bem

P- A gente/ vai estar trabalhando no texto/ tá

I-( P )

P- Esse texto/ ok/

I-( P)

AA – { risos }

P- Eu gostaria de pedir prá vocês/ seguirem direitinho os passos/ pra gente ir trabalhando juntos/ tá ? Ok

I-(P)

P- Primeira coisa/ vamos ver se tem alguma palavrinha/ que vocês conhecem no texto/

I-(P)

P- Todos olhando no título/ por exemplo

I-(P)

P-Olha se no título tem alguma palavrinha/ que parece com o Português

I-(P)

A1-

A2-

I-( A1)- Baby, yes

P- Baby/ baby / então o quê significa baby ? O que/ vocês acham que significa?

A4-

I-(A4 – baby )

A4-bebê

P- jóia

P- O quê significa (XXX)?

AA- {risos}

P- Agora X/ peça prá eles olharem o texto todo

P- X / vê se eles conseguem descobrir/ algum pronome aí no texto

I-(P)

AA- {risos}

A1-

A5-

{P vai até a carteira de alguns alunos}

P- Ok / vocês descobriram a palavra baby no texto/ não foi? Circule no texto a palavrinha que vocês já conhecem/ Passa um traço ou circula / O quê vocês acharam?

A6-

A3-

AA {risos}

P- Circula no texto/ baby

P- (XXX)

P- Por que você está rindo?

I (P)

P- Deixa eu ajudá-lo ali { risos}

I-Ele quer espirrar/ X

P-Pode espirrar/ fique a vontade

AA- {risos}

I-É X (XXX)

A6-

I-X é uma festa

I-(A6) Famoso (XXX)

P- X/ vou colocar no quadro

A2-

I-(A2) palavrinha you

I-( A3) society / sociedade

{P vai a carteira de A3 }

A7-

I-(A7)- success

{P escreve no quadro }

P- o que quer dizer decided?

A6-

P- decidir/decidiu / X /eles entenderam

P- resolveu ? legal / Vê se tem mais alguma coisa

A3-

A4-

P- X ele quer saber o que é conservar/permanecer

I-(XXX)

P- Quem sabe/ o que é esta aqui {P escreve people no quadro}

A2-

I- (A-2) (XXX)

I-(A2) Pode ser uma frase?

P- pode

P- O que pode ser people?

A1-

A5-

I-(A5) Povos

I-( A1) pessoas

I-(A7)- Estados Unidos/ você viu?) { comentário de A7 sobre o atentado aos Estados Unidos}

P- ah / vi / Estados Unidos/ ah é

A6

I-(A6)(XXX)

A1-

P- triste né

A3-

I-(XXX)

P- Pergunte se eles acompanharam

A4 –

I-(XXX)

P- verdade

A1-

I- A1 disse que tem vontade de ir aos Estados Unidos/ para aprender a língua de sinais de lá (XXX)

P- ah / hum / muito bem

A2-

P- Vocês vão ter chances ainda

AAA- (XXX)

I-(A1) Esse trabalho quanto vale?

A5-

I-(A5) Como se escreve decidiu?

P- decided

I- X eles querem saber/quanto vale este trabalho?

AA- {risos}

P- Pergunte se eles sabem o que é a palavrinha Fortune/

I-(P )

P- Vou colocar aqui no quadro prá eles

P- Fortune

A2- (XXX)

P- Português/ o que é ?

A4-

I-(A4) fortuna

P-fortuna/muito bem

P- jóia/ people/ pessoas

P- X ele achou { P aponta para A3 }

A3-

I-(A3) achou (XXX) magazine/ revista

P- Vocês são jóia

AA- { risos}

P- business/ comércio

A2-

I-(A2) one

P- um

P- Mais alguma ?

I-(P)

A2-

I-(A2) movers

P- pessoas que mudam de lugar

{P vai à carteira de A3}

P- Agora X eles tiveram/ uma noção do texto

I - (P)

P- Tentem responder as questões /prá verificar a compreensão

{AA interagem}

P- (XXX) o que vocês acham que tá tendo (XXX)

I-(P)

P- Fortune é o nome da revista

A1-

I-(A1) sucesso

P- esse texto aqui é uma propaganda /e o que vocês acham /que esse texto tá fazendo o que/ prá chamar atenção da gente (XXX) o texto tá falando das vantagens da revista

A1-

I-(A1) a revista tem 50 anos

P- que a revista tem 50 anos/ tem tradição

A3-

I-(A3) é líder de vendas

P- é líder

P- o que mais?

A4-

I-(A4) ler a revista é fazer coisa certa

P- vamos ver com X o que pode ser/ a coisa certa prá gente conseguir sucesso

A5-

I-(A5) fazer negócios

P- o que você acham que tem a ver? O nome da revista lembra o quê?/ o que isso faz a gente pensar?// essa palavrinha fortune

A6-

A1-

{ AA interagem com I }

I-(A6) lembra a revistas magazine

P- ok/ em português o que é fortuna?

I- eles não conhecem a palavra fortuna

A3-

I-(XXX)

P- fortuna/ muito dinheiro/ bons negócios

I- você pode colocar aí ? { no quadro}

P- aí/ o número 2 está perguntando qual característica está sendo estimulada no texto/

I\_(P)

A1-

I- você dá um exemplo

P- Por exemplo/ se eu quero que / meus alunos consigam aprender Inglês/ como eu vou estimular?

I-(P)

A1-

I-(A1) uma coisa assim/mostrar vocabulário

P- mostrando significado/ expandindo vocabulário/ ótimo/ aqui na propaganda tá mandado fazer o quê/ prá gente conseguir fortuna

A8-

I-(A-8) aprender fazer negócios/ viajar

A6

I-(A6) esse é o 2

P- fazer viagens/ conhecer o mundo

A3-

AA- {risos}

{P vai até a carteira de alguns alunos e aponta para o quadro}

P- o título/ agora o 3/ tá pedindo prá gente explicar o título/ o título está dizendo que nós / todos nascemos iguais/ depois que nós modificamos/ aí/ o que faz a gente mudar/ ficar diferente/

A4-

I-(A4) (XXX) ele tá dizendo assim/ conhecer cada cultura de cada país

P- certo// vamos organizar

AA- { AA se interagem }

{P vai ao quadro}

P- a cultura pode nos tornar diferentes?

I-(P)

A1-

I-(XXX)

P- Mais alguém tem sugestão? // o que nos deixa diferentes?

I-(P)

A2- { sinaliza pró alto} Deus

P- Deus (XXX) nos deixa diferente

P- se uma pessoa ficar parada/sentada dia e noite/ ela vai mudar?

A4-

I-(A4) trabalhar

{ X sinaliza que X não trabalha} {risos}

P- X não trabalha ?

A5- { sinaliza que sim}

I-(A-5) perto de (XXX) escola da prefeitura

P- E você? { aponta prá A3 }

A3-

I-(A3) correio/ triagem de cartas

{ A3 aponta prá A4 / ela não trabalha}

P- Você não trabalha?

A4-

I-(A4) saiu

P- X trabalha ?

I-(P)

P- (XXX)

AA- {risos}

A1-

I-(A1) na prefeitura/ agora no correio

P- X (XXX)

P- Nós chegamos a uma conclusão / nós aqui nascemos iguais/ mas a gente vai se tornando diferentes/ o que nos torna diferentes

A5-

I-(A5) outro exemplo que / nos torna diferentes é religião/ cada um tem a sua/ tem várias religiões/

P- religião nos torna diferentes/ vamos falar um pouco (XXX)

P- qual é a religião de X ?

A7-

I-(A7) só foi na igreja prá batizar

P- só prá batizar/ e o X? X é // ele vai / qual é a religião?

I-(A8) crente

P- { aponta para outro aluno)

I-ele era católico e passou pra crente

P- crente (XXX)

A2-

I-(A2) católica/ toda família

I-(A1) católico

I-(A3) não tem religião/ católica

{ A4 sinaliza que não tem religião}

A5

I-(A5) ateu

P- somos todos diferentes/ oh tem mais um elemento

AA { tentam retomar o assunto sobre religião}

P- alí na terceira tem mais um elemento/ que torna a gente diferente/ vamos ver se vocês sabem?

A1-

I-(A1) (XXX) negócios

P- o que leva a gente a fazer bons negócios?

A2-

I-(A2) viagem

P- viajar (XXX) educação

A2-

I- (A2) (XXX) trabalhar e educar

P- trabalho/ escola

P- vamos colocar outro elemento que nos torna diferentes/ { P vai ao quadro}

P- X/ falando em educação aqui/ vamos ver o que cada um quer ser/ vamos pensando o que cada um quer ser/ vão pensando aí/ em termos de profissão

A3-

I-(A3) Letras

P- é minha profissão/ Letras

A4-

I-(A4) digitador

P- digitação/(XXX) computação

A1-

I-(A1) computador também

AA- {risos}

A6-

I-(A6) computação

A2-

I-(A2) advogado

P- e você?

A5-

I-(A5) casar

P- quem falou?

I-ela vai ser digitadora/ ainda não escolheu

P- tá bom/ então tá jóia/ acabou

AA { fazem tchau }

I-(XXX) só se for advogado do diabo, esse aí, oh menino custoso

P- na linha 9/ a revista ajuda as pessoas a mudarem o comportamento/ vou anotar aqui {P vai ao quadro} se a gente analisar (XXX) o que eles acham que pode mudar Ela é uma publicidade/ uma propaganda de uma revista de negócios/ então pode mudar em que sentido?

I-(P)

P- então/ pergunta o X o que ele acha/ mais alguém quer falar alguma coisa?

A2- { sinaliza jóia }

I- (A2)(XXX) informa sobre saúde (XXX)

P- informações novas/ então tá/ outro ponto seria informações/ vamos ver o que pode ser / linha 10 / então deixa eu anotar/ a revista ajuda o empresário

A6- { pede para interromper }

I-(A6) (XXX)

P- (XXX) reconhecer se há (XXX) riscos

AA { pedem para dizer algo }

I-(XXX)

A2-

I-(A2) (XXX)

P- ah/ a tá/ seria então falência / nós poderíamos resumir isso / falência/

será que eles conseguem entender/ o que é falência

I- (A2)(XXX) questões trabalhistas

P- questões trabalhistas/ será que eles sabem o que é falência? Como podemos explicar?

I-

P- O X entendeu

AA { euforia entre alunos }

P- Vamos dar um exemplo de empresa que faliu/ em Uberlândia (XXX)

AA- { fazem barulho tentando responder }

I- { Vai ao quadro e escreve XX }

A8-

I-(A8) as conseqüências (XXX)

P-a número 11 vai dizer X, a revista vai dar condições para pessoa competir/ gerenciar/ vender e fazer publicidade/ { escreve no quadro }

P- X / (XXX)

I-(A1) ajuda a gerência

P- então uma boa gerência é quase sinal de bons negócios/ ótimo

AA- { respondem no caderno } { risos }

I-(XXX)P- é complicado mesmo/ já está complicado

AA- { risos }

P- (XXX) pergunta por quê (XXX)

A4-

I-(XXX)

A1-

I-(XXX)

AA- { risos }

P- (XXX)

A1-

I-(XXX)

P- verdade/ importante/ ah que bom

A5-

{ AA / I }

P- (XXX)

P- ok/ então vamos terminando o texto né/ vocês costumam ler textos de propaganda?

I-(XXX)

A5- revista Ana Maria / Contigo (XXX)

I-(XXX)

A1-

P- texto de propaganda/ o quê por exemplo/ jornal/ desenho

I-(XXX)

P- (XXX)

A1-

I-(XXX)

P- (XXX) alguém já viu

A4-

I-(A4) revista de moda também

P- (XXX)

I-(XXX) piadas/ revista super interessante

P- legal

I-(XXX)

P- alguém lê horóscopo?

A1-

I-(XXX)

P- {aponta para os alunos e pergunta sobre os signos}

AA-

I-touro/ signo leão/ libra / leão / sagitário

A1-

P- o meu é escorpião

{I/AA}

I-libra/ dizem que libra tem tendência a engordar (XXX)

P- a pergunta 2 / X / pergunta se eles confiam em publicidade/ propaganda

{AA/I}

P- quem confia levanta a mão

AA { sinalizam que sim / outros que não }

P- (XXX) qualquer tipo de propaganda/ propaganda política

AA – { demonstram euforia}

I-(XXX)

P- (XXX) qual personagem?

A8- {simula que é jornalista pra dar exemplo de propaganda}

{A/I}

I-os ouvintes não se aproximam das pessoas surdas e não tratam as pessoas surdas iguais (XXX) ficam conversando entre elas (XXX) no teatro não gostam de encostar no surdo (XXX) tem teatro só para ouvintes/ novela também (XXX) { esse desabafo talvez se refira a um momento que todos os alunos da escola foram ao teatro assistir uma apresentação }

A-(XXX)

I-surdo quer fazer teatro (XXX)

P- por que a gente não propõe isso?

I-(XXX)

P-(XXX)

{risos}

I-X sabe imitar

P- X sabe imitar as pessoas (XXX)

I-(XXX) tem dons artísticos

AA

I-X tá com vontade de tomar cerveja {risos}// participarem de teatro para eles sentirem (XXX)

P- verdade

I-(XXX) podem falar de drogas (XXX)

P- é mesmo

A4-

I-(A4) tem que fazer um texto

P- vamos pensar nisso eu vou ajudar

I-(XXX)

AA-

P- de propaganda enganosa (XXX)

A7-

I- Fernando Henrique

P- (XXX)

I- Virgílio falando bobagem

P- Virgilio Galassi

AA – { comentam a propaganda na camiseta de X }

P- { termina a aula } que pena { faz um tchau} aula que vem trazer dicionário/ quarta que vem

AA- { euforia na sala de aula}

{ AA fazem a leitura do texto para responderem as questões} { P atende individualmente nas carteiras }

Respostas:

1) O que está sendo anunciado no texto ?

A1- revista de negócios – “business” ( nome: magazine Fortune )

A2- revista de negocios – business

A-3- revista de negócios – business

A-4- revista de negócios – business

A-5- revista de negócios – business

A-6- revista de negócios – “business”

A-7- Fortune – How to succeed

A-8- revista de negócios- business

2) Que característica está sendo estimulada no texto ?

A1- aprender fazer negocios, fazer viagens, conhecer o mundo

A2- aprender negócios, fazer viagens, conhecer o mundo

A3- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo

A4- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo

A5- Fortune – negócios, dinheiro/; aprender negócios / fazer viagens  
conhecer o mundo

A6- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo

A7- Lendo essa revista de sucesso há 50 anos/ aprender fazer negócios/  
fazer viagens/ conhecer o mundo/ fortune- bons negócios e dinheiro

A8- aprender fazer negócios, fazer viagens, conhecer o mundo

3) Explique o título do anúncio:

A1- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão

A2- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão, educação

A3- Nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão

A4- nascemos todos iguais, depois nos tornamo diferentes na cultura, profissão

A5- nascemos todos iguais depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão, educação

A6- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão, educação

A7- nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão e educação

A8- Nascemos todos iguais, depois nos tornamos diferentes na cultura, profissão, negócios

### EVENTO DE LEITURA 3

Text: Footprints

One night a man had a dream. He dreamed that he was walking along the beach with the Lord, and he began to see scenes from his life . For each scene, he noticed two sets of footprints in the sand, one belonging to him, and the other to the Lord.

He noticed that sometimes along the path of his life there was only one set of footprints, and that it happened exactly when he was having some kind of trouble.

This really bothered him and he asked the Lord about it: “ Lord, why did you leave me when I needed you most? I can’t understand why you left me in times of trouble. Exactly when I needed you near me, you were not there”.

The Lord answered him: “My son, my precious child, I love you and I never left you. When you were in trouble, during the hard times of your life, when you see only one set of footprints, it was then that I carried you”.

(unknown author)

Transcrição da(s) aula(s) referente(s) a esse evento:

P- então todo mundo pegando o texto de ontem/ dá uma olhadinha e vamos ver se há alguma palavrinha que vocês conhecem/ o título do texto é pegadas// Será que eles conhecem?

AA- { risos }

{ I foi ao quadro e desenhcou pegadas }

P- uma noite um homem teve um sonho/ ele sonhou que estava caminhando na praia/ com Deus e ele { pausa pois os alunos interrompem } e ele começou a ver cenas de sua vida/ para cada cena ela percebeu duas pegadas na areia/ uma dele e outra de Deus//

P- O que ele falou?

I- (XXX)

P- essas duas pegadas só que às vezes/ durante o caminho justamente nos momentos de dificuldades/ ele percebeu uma pegada só { risos } esse fato o deixou chateado e ele perguntou prá Deus// Deus por quê você me deixou quando eu precisava muito de você// aí Deus respondeu a ele/ meu filho eu não te deixei nesses momentos de dificuldades/ eu te carreguei/ eu te carreguei//

P- alguém conhece esse texto? Será X//

I- (XXX)

P- oh/na aula que vem a gente vai trabalhar esse texto(XXX) será que eles conhecem esse texto?

I- (XXX)

A2/I

I- (XXX)

P- ah que bom/ então na aula que vem / muito obrigado//

P- X/ pergunta se eles querem// pergunta prá eles se antes da gente começar as perguntas { aponta para o quadro } se eles querem que eu fale do texto (XXX)

I- (P )

A4-

I-(A4) eles querem

P-ah então vamos/ é o seguinte/ pegadas é o título/ título pegadas/aí uma noite um homem teve um sonho/ ele sonhou que estava caminhando na praia com o Senhor/ e ele começou a ver cenas de sua vida/ para cada cena ele percebeu duas pegadas na areia / uma pertencia a ele e a outra ao Senhor/ ele percebeu que às vezes/ ao longo do seu caminho/ havia somente um pegada/ e que isto acontecia justamente quando ele tava tendo algum tipo de problema/ esse fato realmente deixou ele aborrecido e então ele perguntou ao Senhor por quê Ele o deixou nos momentos de dificuldade/ justamente quando eu mais necessitei Você não estava lá/ perto de mim/ o Senhor então lhe respondeu / meu filho / minha criança preciosa I love you/ eu te amo / e eu nunca vou deixar você/ quando você estava com problemas durante os momentos difíceis de sua vida/ quando você viu somente uma pegada é porque eu te carregava//

I- (P )

P- bonito né//

I- (P)

P- Deus carregou / é verdade/ diante disso aqui o que a gente poderia dizer/ que seria o assunto do texto/

A3-

I-(A3) diálogo entre Deus e o homem

P- excelente/ eu preciso anotar isso { P vai ao quadro e escreve a resposta}

I-(A2) uma conversa entre Deus e o homem

P- mais alguém tem uma sugestão?

A1-

I-(A1) esse homem tava sonhando com amor/ carinho

{P escreve no quadro }

P- mais alguém poderia dizer (XXX)

A8- dois homens caminhando

P- dois homens/ quem eram ? / um Deus e outro / um homem comum

I- X disse que estava caminhando na rua e sentiu a presença de um anjo //

P- hum/ que legal

A4-

I-(A4) ele (XXX)

P- o que ele falou X ?

I- Ele achou que era um homem forte e era Deus

A8 / I

A6/ I

I- Ela falou de sonambulismo (XXX)

P- ok / X { P chama por A3}

P- Qual você acha que é o assunto do texto

A3- momento de amor de Deus e o homem

{P escreve a resposta no quadro }

{ P direciona a pergunta para A1 }

I- (XXX)

A1-

I- (A1) fala da fé

P- X/ o que o X falou?

I- que encontrou o amor pelo caminho (XXX)

A2/I

A7- fé em Deus

{P escreve no quadro}

P- podem copiar / oh / então vamos à dois agora/ X / a segunda aqui / qual é o título do texto/

A7-

I- (A7) pegadas

I- em Português é pegadas na areia

P- é mas em Inglês é só pegadas

I- em Inglês tudo é econômico

P- tudo é econômico

P- X / o título é pegadas né/ (XXX) por que eles acham que o título chama pegadas/ qual a relação disso com o texto/ por que o título chama pegadas ao invés de (XXX)

A2-

P-(A2) o X parece que sabe/

I- (XXX) ele percebeu que as pegadas eram dele (XXX)

P- então a gente poderia dizer que o texto fala de pegadas na areia { P escreve no quadro } o homem percebeu as suas pegadas e as de Deus

A4-

P- a respeito dessa justificativa/ o texto vou ajudá-los/ as pegadas na areia que o homem percebeu/ certinho

A3-

P- vocês acham que esse texto tem uma mensagem?

A1-

I- (A1) os homens não sabem o que falam

P- Vamos procurar no texto essa mensagem / cada um aí vai escrever e eu vou olhar//

A/A

A/I

A/P

Atividade Final: Faça um texto da sua leitura do texto: "Footprints":

A1- O homem oração sempre pra mim confusão e segredo (particular) , arrepende Deus filho pegada e recebe . O homem mensagem pregar palavra de Deus, amor mostra. O homem e palestra explicou e vida história e verdadeiro sobre e como exemplo e significar e entender bem. O homem pensa ensino só salvar, não quem só Jesus salvar. Deus ensina onde? Biblia leia ensino entender. Igreja os provavelmente, o homem pegar entender bem. Jesus recebeu salvação. Deus pegada um caminho andar devagar e firme. Tempo é colheita e semente crescimento.

A2- Atualmente a palavra pegadas tem marcado a minha vida. Porque esta palavras ela toca o meu coração, no passado um homem chamado Jesus deixou está marca profunda neste mundo, a marca do (Amor). Mas para que você possa sentir este amor, tem que deixar o rei Jesus entrar no coração. Pegadas esse é o

sentido da Pegada, ele tem mudado a minha vida e também da minha família, entre neste clima, somente Jesus pode mudar a sua vida. Não deixe, esse amor acabar Jesus é a fonte da nossas vidas, ele sera lembrado para sempre e eternamente.

A3- Ao chegar em casa para jantar depois eu vou escova de dentes vou dormir é sonho. Ele chegou a luz na minha cama. Aparecer o Jesus ficou lindo. Jesus venha para o céu do paraíso ficou muito lindo. Jesus conversar muito legal mais fácil. Na hora acordou sentido muito feliz. Precisa oração pedir abençoar sua vida, sua família. Mas Jesus ajuda muito profundo. Mas para você pode sentir o amor tem que deixar Jesus entrar seu coração. Porque Jesus é único digno de ser louvado em todo mundo.

A4- Nós momentos mais difíceis o Senhor nos carrega em seus braços. O texto fala sobre um homem dialogando com Deus. Fala de um momento de amor, eu acho que esse texto foi bem claro que os homens de hoje eles não esta mais de emportando com Deus com tantas violências guerras. O texto demonstra o caminho junto com Deus uma caminhada de amor fé e esperança de que um dia não isso haver mais violências. Esse texto fala com cada passo que você vai se encontrando mais amor, união desde que a pessoa caminhe por lado certo. Esse texto fala que um homem encontrou um amor em seu caminho e assim a caminhada da vida, cheias de obstaculos e inigmas mas com o tempo se a pessoa desviar do obstaculos e desifra os inigmas vai ser um bom homem basta você seguir ele, o Deus.

A5- Esse texto fala que um homem encontrou um amor em seu caminho e assim a camihada da vida cheias de obstaculos e inigmas mas com o tempo se a pessoa desviando dos obstaculos e desifra as inigmas vai ser um bom homem basta você seguir ele, o Deus. Fala de um momento de amor, eu acho que esse texto foi bem claro que os homens de hoje eles não está mais se emportando com Deus com tantas violências guerras. O texto fala sobre um homem dialogando com Deus, momentos mais difíceis o Senhor carrega nos braços. O texto demonstra o caminho junto Deus, uma caminhada de amor, fé e esperança, que dia não haver violências.

A6- Bom eu acho vou bom, o homem e a pegada no caminho. E andando na areia e dois homens mais não pareceu a pegada, foi Deus pegou ele e ajudou e sofreu. O homem foi caminhada junto com Deus e entre um momento de amor entre Deus e o homem. Mas o homem não sabia o Deus estava junto com ele, percebeu as suas pegadas e as de Deus. A fé em Deus em uma pessoa encontrou o amor pelo caminho vai indo as suas pegadas e muito carinho. O homem ficou muito feliz com o Deus, as suas pegadas.

## Lei de Libras



### **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002