



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ALINE OLIN GOULART DARDE

**O POTENCIAL VISUAL DA PESSOA SURDA E A LEITURA DIALOGADA
SINALIZADA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2:
REFLEXÕES À LUZ DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA**

Florianópolis
2022

ALINE OLIN GOULART DARDE

O POTENCIAL VISUAL DA PESSOA SURDA E A LEITURA DIALOGADA
SINALIZADA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2:
REFLEXÕES À LUZ DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC, como requisito para obtenção do título de doutora
em Linguística.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de Pesquisa: Cognição e Uso

Orientadora: Profa. Dra Ana Paula Santana

Florianópolis
2022

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

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

DARDE, ALINE OLIN GOULART

O POTENCIAL VISUAL DA PESSOA SURDA E A LEITURA
DIALOGADA SINALIZADA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 :
REFLEXÕES À LUZ DA NEUROLINGÜÍSTICA DISCURSIVA / ALINE OLIN
GOULART DARDE ; orientador, ANA PAULA DE OLIVEIRA
SANTANA, 2022.

307 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Surdos. . 3. Língua Portuguesa. . 4.
Leitura. . 5. Neurolinguística. . I. SANTANA, ANA PAULA DE
OLIVEIRA. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Aline Olin Goulart Darde

**O POTENCIAL VISUAL DA PESSOA SURDA E A LEITURA DIALOGADA
SINALIZADA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2:
REFLEXÕES À LUZ DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Aline Lemos Pizzio
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Deonísio Schmitt
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Desirée de Vit Begrow
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Sandra Pottmeier
Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Valter Pereira Romano
Coordenador do Curso

Profa. Dra. Ana Paula Santana (orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 26 de outubro de 2022.

Para meus pais, Alceu e Eva, pela oportunidade da vida e o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Força Maior que me acolhe em seu amor e plenitude e que me impulsiona a seguir em frente e dar, a cada dia, novos e belos sentidos à vida. Obrigada.

Aos meus pais, Eva e Alceu, que me oportunizaram a vida e confiam nas minhas escolhas com admiração e amor incondicional. Obrigada.

Aos meus amados irmão e sobrinhos: Márcio, Maurício e Valentina. Vocês me fazem sentir e cultivar os sentimentos mais bonitos e genuínos que existem em mim. Obrigada.

À minha orientadora Ana Paula Santana, que sempre acolheu minhas ideias, me encorajou, me desafiou, me aconselhou, me desestabilizou e me estabilizou de novo, porque confia em mim. A minha admiração por você é imensurável e o seu senso de humanidade me inspira. Sou imensamente grata pela vida por ter possibilitado o nosso encontro. São nove anos de companheirismo, acolhimento, ensinamentos e carinho. Obrigada.

A todas as professoras e professores que contribuíram com minha constituição humana e docente desde o início da minha trajetória no Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls em Uruguaiana/RS, na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de Santa Catarina, enfim, todos os professores e pesquisadores com os quais compartilhei esse percurso formativo. Obrigada.

À Laís, colega e amiga que conquistei nesses anos de pesquisa, do mestrado ao doutorado, compartilhamos momentos de angústias, tristezas, entusiasmos e muita felicidade, pelas conversas, amparo, conforto e carinho. Obrigada.

Às amigas que a minha profissão me deu para a vida: Violeta, Lilian, Camila, Eliana, Betânia e Cristiana. Vocês engrandecem a minha vida profissional e, nesses anos todos de amizade, trazem muita alegria, afeto e acolhimento para os meus dias, cada uma a seu modo de cativar e cultivar a amizade. Que tenhamos sempre motivos para celebrar e a vida e o nosso encontro. Obrigada.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por ter aberto as portas na graduação e na pós-graduação e possibilitado a minha permanência como estudante e trabalhadora. E, no doutorado, ao Colégio de Aplicação da UFSC por ter me oportunizado licença para formação. Obrigada.

Às minhas alunas e alunos que me desafiam a estudar, refletir, pesquisar e viver na constante busca por formas de ensinar e aprender. Vocês merecem o melhor e é meu dever e compromisso como docente e servidora pública contribuir para buscar proporcionar isso a vocês. Obrigada.

À banca examinadora, da qualificação e defesa desta dissertação, composta por professores que aceitaram gentilmente contribuir com esse trabalho, doando seu tempo para a leitura, sugestões e críticas com vistas ao seu aprimoramento: Profa. Dra. Aline Lemos Pizzio, Prof. Dr. Deonísio Schmitt, Profa. Dra. Desirée de Vit Begrow, Profa. Dra. Sandra Pottmeier e Profa. Dra. Ana Cristina Guarinello. Obrigada.

Às pessoas surdas que foram sujeitos dessa pesquisa, pela confiança, pela disponibilidade e parceria. Este trabalho só existe porque vocês existem e me deram a oportunidade do encontro e do diálogo. Obrigada.

Às pessoas surdas brasileiras e à comunidade surda, o meu respeito e compromisso. Espero que com esse trabalho eu possa contribuir com o bilinguismo que eu sonho junto com vocês. Obrigada.

Às trabalhadoras e trabalhadores brasileiros que contribuem diariamente com o seu trabalho para o investimento na educação do nosso país. A universidade pública só existe e mantém suas pesquisas por causa do trabalho de todos vocês. Muito obrigada.

“Amar é sempre voltar-se ao outro. E quando se ama não se reifica. Quando se ama não se conclui o outro; não se acaba o outro; não se completa o outro. A vida é inacabada por natureza. Assim, dirigir-se ao outro é inacabar o outro, incompletar o outro. É amorizar. A amorização é o mais próximo que se pode chegar da compreensão e da vivência da alteridade. É quando cada um se importa absolutamente com o outro. É não ter medo do outro, mas antes ter medo pelo outro, cuidar do outro, abnegar-se completamente pelo outro.” (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 135).

RESUMO

A maioria dos estudos sobre os processos cognitivos da leitura da Língua Portuguesa (LP) por pessoas surdas ainda partem de um padrão ouvinte “adaptado” para surdos. Além disso, destacam os processos cognitivos da leitura, afastados da língua em uso, dando pouca importância para as questões sociais, de ordem discursiva e subjetiva envolvidas nesse processo, as quais, aqui, entendem-se como fundamentais no processo de leitura, tendo em vista que delas advém a organização cognitiva para essa tarefa linguística, em que os processos cognitivos são revelados numa relação de reciprocidade entre o cérebro e o social. Dessa forma, considerando a diferença linguística da pessoa surda, a legitimidade da sua cultura, da sua língua, a língua de sinais – neste caso, a Libras - e a sua singularidade enquanto sujeito de linguagem que apresenta uma forma potencialmente visual de interagir com o meio social, esta tese tem o objetivo de compreender o potencial visual da pessoa surda sinalizante da Libras no processo enunciativo da leitura da Língua Portuguesa como L2 na Leitura Dialogada Sinalizada (LDS) à luz da Neurolinguística Discursiva (ND). Sendo assim, este trabalho se constitui como uma pesquisa qualitativa, na linha de Cognição e Uso, ancorando-se teórico e metodologicamente a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, de Vygotsky e de Luria, bem como nos demais autores circunscritos a esse tipo de abordagem a partir dos estudos do Letramento e da ND. Nesse sentido, para a construção dos dados para análise que foi realizada, adotou-se o seguinte delineamento: estudo de caso, realizado a partir de entrevistas caracterizadas como “Encontro Dialogado” e da “Leitura Dialogada Sinalizada”, entre sujeito surdo e pesquisadora. Os resultados dessa pesquisa apontam que as pessoas surdas sinalizantes da Libras manifestam o potencial visual no processo enunciativo da leitura da LP como L2 desde o processo de decodificação, de compreensão e de apreciação estética e responsividade. Nesse processo, tanto os aspectos cognitivos, como dialógicos e discursivos se apresentam de forma potencialmente visual na/para a construção de sentido da leitura. Isso quer dizer que o modo potente como a pessoa surda experiencia a visão traz implicações positivas para o modo como ela vivencia a linguagem e se caracteriza como uma “vantagem” também no/para o processo enunciativo da leitura da LP como L2, uma vez que ela transpõe esse potencial visual desenvolvido por meio das interações e relações dialógicas estabelecidas com/no seu meio social para tal leitura. Dessa forma, neurolinguisticamente falando, o cérebro da pessoa surda se reorganiza para dar conta dessa tarefa linguística demandada pelo meio social, recrutando habilidades linguísticas, cognitivas e discursivas de ordem visual, constituídas nessa relação de reciprocidade entre o cérebro e o meio que compõem o processo enunciativo da leitura da LP como L2, sem a necessidade de parâmetros auditivos. Além disso, a LDS, mais do que um meio para uma finalidade científica constituída aqui nesse estudo, também se constituiu como uma possibilidade para as mediações de leitura da LP como L2 das/com as pessoas surdas em outros espaços sociais, com funções sociais que transcendem a pesquisa, atuando como um elo intercultural, sobretudo, na relação surdo e ouvinte, que proporciona negociação de sentidos de ambas as partes, trocas dialógicas pñrenhes de empatia, alteridade, afetividade e interesse no outro.

Palavras-chave: Surdos. Língua Portuguesa. Leitura. Neurolinguística.

ABSTRACT

Most studies on the cognitive processes of reading PL by deaf people still start from an “adapted” hearing pattern for deaf people. In addition, they highlight only the cognitive processes of reading, away from the language in use, giving little importance to the social, discursive, and subjective issues involved in this process, which, here, are understood as fundamental in the reading process, having considered that the cognitive organization for this linguistic task arises from them, in which the cognitive processes are revealed in a relationship of reciprocity between the brain and the social. Thus, considering the linguistic difference of the deaf person, the legitimacy of their culture, their language, sign language - in this case, Libras - and their uniqueness as a language subject that presents a potentially visual way of interacting with the In the social environment, this thesis aims to understand the visual potential of the deaf person who signs Libras in the enunciative process of reading the Portuguese Language as L2 in Signed Dialogue Reading (LDS) in the light of Discursive Neurolinguistics (ND). Therefore, this work is constituted as qualitative research, in the line of Cognition and Use, theoretically and methodologically anchored from the studies of the Bakhtin Circle, Vygotsky, and Luria, as well as other authors limited to this type of research. an approach based on Literacy and ND studies. In this sense, for the construction of the data for the analysis that was carried out, the following design was adopted: a case study carried out from interviews characterized as "Dialogued Encounter" and "Signalized Dialogued Reading", between deaf subjects and researchers. The results of this research show that deaf people who sign Libras manifest the visual potential in the enunciative process of reading PL as L2 from the process of decoding, understanding, and aesthetic appreciation and responsiveness. In this process, both cognitive, dialogic, and discursive aspects are presented in a potentially visual way for the construction of meaning in reading. This means that the powerful way in which the deaf person experiences vision has positive implications for the way they experience language and is characterized as an “advantage” also in/for the enunciative process of reading PL as L2 since it transposes this visual potential developed through interactions and dialogic relationships established with/in their social environment for such reading. In this way, neurolinguistically speaking, the deaf person's brain reorganizes itself to handle this linguistic task demanded by the social environment, recruiting linguistic, cognitive, and discursive skills of a visual nature constituted in this relationship of reciprocity between the brain and the environment that make up the process enunciative of the reading of the LP as L2, without the need for auditory parameters. In addition, the LDS, more than a means for a scientific purpose constituted here in this study, was also constituted as a possibility for the mediations of LP reading as L2 of/with deaf people in other social spaces, with social functions that they transcend research, acting as an intercultural link, especially in the deaf and hearing relationship, which provides negotiation of meanings for both parties, dialogic exchanges pregnant with empathy, alterity, affection, and interest in the other.

Keywords: Deaf. Portuguese language. Reading. Neurolinguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Desenho do cérebro humano que indica a localização da área de Wernicke (na primeira circunvolução temporal do HE) e Broca (terceira circunvolução frontal do HE).	p. 36
Figura 02	Mapa de áreas corticais de Brodmann (1909) de acordo com a função.	p. 36
Figura 03	Tradicionais áreas funcionais descritas, em 1909, por Brodmann. Elas foram catalogadas em 43 na espécie humana, oito implementadas com exames de neuroimagem.	p. 37
Figura 04	Unidades funcionais cerebrais: primeira, segunda e terceira.	p. 42
Figura 05	Destaque do giro fusiforme em face medial do cérebro, onde se localiza a AFVP.	p. 58
Figura 06	HE visto de baixo com destaque para a região visual ventral, situada na região occipito-temporal, responsável pelo processamento visual de objetos ou instrumentos, palavras escritas, rostos e paisagens.	p. 59
Figura 07	Áreas corticais de ativação para sentenças em inglês escrito por grupo de sujeitos (ouvintes monolíngues, surdos bilíngues e ouvintes bilíngues).	p. 61
Figura 08	Estrutura de um modelo dupla rota de reconhecimento de palavras.	p. 96
Figura 09	Modelo conexionista de reconhecimento de palavras, adaptado de Gonnerman, Seidenberg e Andersen (2007)	p. 97
Figura 10	Fluxo da interação verbal (FIV) da leitura na LP por surdos sinalizantes da Libras endereçada ao outro.	p. 248
Figura 11	FIV da leitura na LP por surdos sinalizantes da Libras endereçada ao outro: o encontro com a palavra desconhecida.	p. 249
Figura 12	Não reconhecimento viso-ortográfico da palavra “parassimpática” pelos sujeitos da pesquisa no FIV da leitura da LP.	p. 251
Figura 13	Hipóteses para a construção de sentido da palavra desconhecida na enunciação.	p. 253
Figura 14	Caminho enunciativo de Augusto para a construção de sentido à palavra “parassimpática”.	p. 256
Figura 15	Caminho enunciativo de Carlos para a construção de sentido à palavra “parassimpática”.	p. 258
Figura 16	Caminho enunciativo de Diego para a construção de sentido à palavra “parassimpática”.	p. 261
Figura 17	Processo enunciativo da leitura da LP por pessoas surdas sinalizantes para a construção de sentido à palavra desconhecida.	p. 270

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Áreas anatomofuncionais do córtex cerebral em que a tarefa de elaboração em Libras indicou maiores ativações cerebrais do que a tarefa de elaboração em Língua Portuguesa.	p. 64
Quadro 02	Áreas anatomofuncionais do córtex cerebral em que a tarefa de elaboração em Língua Portuguesa indicou maiores ativação do que a tarefa em Libras.	p. 64
Quadro 03	Capacidades cognitivas e linguístico-discursivas de leitura.	p. 87
Quadro 04	Resumo do Teste de Nomeação de Figuras por Escolha (i.e., TNF2.1–Escolha), do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP1.1) e do Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TCLS1.1)	p. 102
Quadro 05	Classificação do grau de perda auditiva de acordo com Llody e Kaplan (1978)	p. 117
Quadro 06	Número de surdos com formação <i>stricto-sensu</i> no Brasil.	p. 158
Quadro 07	Hábitos de leitura por faixa etária – Gêneros Discursivos por Faixa Etária de Augusto	p. 205
Quadro 08	Hábitos de leitura faixa etária – Gêneros Discursivos por Faixa Etária de acordo com Carlos.	p. 208
Quadro 09	Hábitos de leitura por faixa etária de vida – Gêneros Discursivos por Faixa Etária de acordo com Diego.	p. 213
Quadro 10	Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como qualificadora do sujeito surdo quando se refere à leitura da LP por surdos.	p. 216
Quadro 11	Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como qualificadora da LP quando se refere à leitura da LP por surdos.	p. 219
Quadro 12	Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como encontrada pelos surdos na relação com a LP.	p. 220
Quadro 13	Cena Discursiva 1 da LDS1 e da LDS2: os sujeitos e o texto (autor).	p. 236
Quadro 14	Discurso direto e Discurso Indireto realizado durante a Leitura Dialogada Sinalizada pelos sujeitos surdos participantes da pesquisa.	p. 245
Quadro 15	LDS1 – Discurso direto e Discurso Indireto realizado durante a Leitura Dialogada Sinalizada pelos sujeitos surdos participantes da pesquisa.	p. 245

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho Auditivo de Amplificação Sonora
AFVP	Área da Forma Visual da Palavra
ASL	Língua de Sinais Americana
BA	Áreas de Brodmann
CT	Comunicação Total
dB	Decibéis
ELiS	Escrita de Língua de Sinais
FIV	Fluxo da interação verbal
GELCE	Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação.
HD	Hemisfério Cerebral Direito
HE	Hemisfério Cerebral Esquerdo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Implante Coclear
IRMf	Imagem de Ressonância Magnética Funcional
LDS	Leitura dialogada sinalizada
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda língua
LP	Língua Portuguesa
ND	Neurolinguística Discursiva
NEL	Novos Estudos do Letramento
PADEPAS	Protocolo de Avaliação do Desempenho Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos
SEL	Sistema de Escrita da Libras
SFC	Sistema Funcional Complexo
SW	Sistema SignWriting
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - NEUROLINGUÍSTICA: UMA BREVE REVISÃO ACERCA DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA NO CAMPO DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA.....	21
1.1 A NEUROLINGUÍSTICA E A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA	21
1.2 A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM ACERCA DA PESSOA SURDA	29
1.2.1 O SUJEITO SURDO.....	29
1.2.2 LÍNGUA DE SINAIS	30
1.2.3 LEITURA DE L2 NO BILINGUISMO PARA SURDOS	31
CAPÍTULO II - ASPECTOS NEUROLINGUÍSTICOS DO PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA SINALIZANTE	34
2.1 AS REGIÕES CEREBRAIS ESPECIALIZADAS PARA AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM.....	34
2.2 ASPECTOS NEUROLINGUÍSTICOS DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA SINALIZANTE	44
2.3 O PROCESSAMENTO CEREBRAL DA VISÃO E O POTENCIAL VISUAL DA PESSOA SURDA: IMPLICAÇÕES PARA A LINGUAGEM.....	51
2.4 A PESSOA SURDA SINALIZANTE: LEITURA E ASPECTOS NEUROLINGUÍSTICOS.....	55
2.5 A ÁREA CEREBRAL DA FORMA VISUAL DA PALAVRA.....	57
2.6 ESTUDOS DE IRMF: ATIVAÇÕES CEREBRAIS DURANTE O PROCESSAMENTO DA LEITURA EM L2 DA PESSOA SURDA.....	60
CAPÍTULO III - OS ASPECTOS LINGUÍSTICO-COGNITIVOS DA LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA DE MODALIDADE ESCRITA NA PESSOA SURDA	70
3.1 OS DESDOBRAMENTOS DA LINGUAGEM ESCRITA E DA LEITURA NA HISTÓRIA: A FUNÇÃO SOCIAL EM FOCO.....	70
3.2 A LEITURA COMO UM PROCESSO ENUNCIATIVO-COGNITIVO E SOCIAL	77
3.3 ASPECTOS COGNITIVOS DA ANÁLISE DA LEITURA: OS PRINCIPAIS MODELOS/ROTAS/VIAS DA LEITURA DE OUVINTES E SURDOS	84
3.3.1 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA	91
3.3.2 A LEITURA DE L2 EM PESSOAS SURDAS SINALIZANTES DA LIBRAS: DO COGNITIVO AO ENUNCIATIVO	97
CAPÍTULO IV - CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA	114
4.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	114
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA	115
4.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	119
4.3.1 ESTUDO DE CASO	119
4.3.1.1 “O Encontro Dialogado”: A entrevista	120

<i>I – O encontro dialogado de seleção dos participantes</i>	124
<i>II – Encontro dialogado para aprofundamento do estudo de caso</i>	125
<i>III - Procedimentos metodológicos para os encontros dialogados</i>	125
4.3.2 LEITURA DIALOGADA SINALIZADA	126
<i>a. Orientações norteadoras realizadas aos sujeitos para a prática LDS</i>	128
<i>b. LSD – Cena discursiva 1</i>	129
<i>c. LDS – Cena discursiva 2</i>	131
<i>d. A escolha dos gêneros discursivos para LDS, das tipologias textuais e o suporte de veiculação</i>	134
<i>e. Procedimentos metodológicos para as leituras dialogadas</i>	135
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	135

CAPÍTULO V - A LEITURA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS COMO UM POTENCIAL VISUAL – DA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA CULTURAL À SITUAÇÃO DISCURSIVA NA LEITURA DIALOGADA SINALIZADA

5.1 SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS – SINGULARES E HETEROGÊNEOS NA CONSTITUIÇÃO COMO SUJEITOS SOCIAIS E SUJEITOS DE LINGUAGEM	140
5.1.1 O AUGUSTO.....	140
5.1.2 O CARLOS	142
5.1.3 O DIEGO	145
5.1.4 AUGUSTO, DIEGO E CARLOS: A HETEROGENEIDADE À MOSTRA	148
5.2 O CONTEXTO LINGÜÍSTICO FAMILIAR DOS SUJEITOS	161
5.2.1 A FAMÍLIA DO AUGUSTO	161
5.2.2 A FAMÍLIA DO CARLOS.....	162
5.2.3 A FAMÍLIA DO DIEGO	164
5.2.4 AS FAMÍLIAS E O DISCURSO DE CREDIBILIDADE PARA COM OS SUJEITOS.....	165
5.3 AS EXPERIÊNCIAS DE VISUALIDADE DOS SUJEITOS – ALGUMAS REFLEXÕES QUE RECAEM SOBRE A LEITURA DA LP COMO L2	171
5.3.1 ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS DE AUGUSTO	171
5.3.2 ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS DE CARLOS	173
5.3.3 ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS DE DIEGO.....	174
5.3.4 AS EXPERIÊNCIAS VISUAIS E AS HABILIDADES LINGÜÍSTICO-COGNITIVAS VISUAIS COMO UM POTENCIAL PARA A LEITURA DA LÍNGUA PORTUGUESA PELAS PESSOAS SURDAS	175
5.4 AS LÍNGUAS DOS SUJEITOS: AS EXPERIÊNCIAS CONSTITUTIVAS DOS SUJEITOS NO INTERIOR DO PLURILINGÜISMO	182
5.4.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NO INTERIOR DA LP NA MODALIDADE ORAL.....	183
5.4.1.1 Augusto	183
5.4.1.2 Carlos	184
5.4.1.3 Diego	185
5.4.1.4 A LP na modalidade oral “exige muito esforço”	187
5.4.2 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NO INTERIOR DA LIBRAS	191
5.4.2.1 Augusto	192

5.4.2.2 Carlos.....	193
5.4.2.3 Diego	195
5.4.2.4 Libras: Espaço De “Apego, Conforto e Liberdade”	196
5.4.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NO INTERIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA – O PROCESSO DE LETRAMENTO E AS IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA	200
5.4.3.1 Augusto.....	200
5.4.3.2 Carlos.....	206
5.4.3.3 Diego	210
5.4.3.4 A leitura de Língua Portuguesa como uma experiência visual: Do processamento à situação discursiva	214
5.5 A LEITURA DIALOGADA SINALIZADA	235
5.5.1 A CENA DISCURSIVA 1: O DIÁLOGO ENTRE O SUJEITO E O TEXTO (AUTOR)	236
5.5.2 A CENA DISCURSIVA 2: O DIÁLOGO ENTRE O SUJEITO, O OUTRO E O TEXTO.....	240
5.6 PALAVRA É VIDA	247
5.6.1 ASPECTOS DA VISUALIDADE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DA LDS IMPORTANTES PARA A ENUNCIÇÃO DA LEITURA DA LP COMO L2 POR SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS: RECURSOS IMAGÉTICOS E FORMA	261
5.6.2 A LDS COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA DE LEITURA DE LP COMO L2 PARA/COM SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS	265
CONCLUSÕES.....	268
REFERÊNCIAS.....	274
ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO GELCE/ PARTES: PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL E LEITURA	294
ANEXO B - TEXTO 1 PARA A LEITURA DIALOGADA 1: O SONO	301
ANEXO C - TEXTO PARA A LEITURA DIALOGADA 2: CRÔNICAS DA SURDEZ - COMPORTAMENTO DE SURDO OU O PILOTO AUTOMÁTICO DA SURDEZ	303
APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	305

APRESENTAÇÃO

Creio ser importante apresentar aos leitores os caminhos que me levaram ao interesse pelos estudos sobre a pessoa surda e a Língua Portuguesa para surdos que me impulsionaram a produzir questionamentos sobre o assunto que eu proponho aqui nesta tese que trata sobre o potencial visual das pessoas surdas sinalizantes da Libras no processo enunciativo da leitura da Língua Portuguesa como segunda língua à luz da Neurolinguística Discursiva. Isso para que, dessa forma, compreendam-se os motivos e sejam iniciadas a construção e a produção de sentidos sobre o trabalho que aqui lhes apresento.

Minha trajetória na educação me conduziu de uma maneira muito consciente ao trabalho com os sujeitos surdos. Em 1999, quando ingressei no curso Normal, antigo Magistério, em uma escola pública da cidade onde nasci e cresci, em Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, tive as primeiras oportunidades de contato com a temática da educação inclusiva. Na mesma época, como eu já tinha contato com pessoas surdas e me interessava por interagir melhor com elas, realizei o meu primeiro curso de Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras). Nesse período realizei trabalho voluntário de apoio escolar às pessoas surdas que me procuravam com essa finalidade.

Dando continuidade a esse meu interesse genuíno pela educação e pessoas surdas, em 2005 iniciei o curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual a área da “surdez” constituía uma das habilitações do curso e, dessa forma, me habilitei a trabalhar pedagogicamente com pessoas surdas em contextos educacionais bilíngues como professora de Educação Especial.

Essa formação me apresentou um olhar socioantropológico sobre a pessoa surda, possibilitando que eu tivesse contato com estudos e discussões da área, aprendesse mais sobre a Libras com professores surdos, bem como sobre metodologias de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. É importante destacar que na época os estudos sobre a Libras e a Língua Portuguesa para surdos ainda eram incipientes, levando em consideração o cronotopo que se vivia com relação à história da educação de surdos no Brasil. Naquele período, a Libras tinha se tornado uma língua brasileira oficial recentemente, em 2002, e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a educação bilíngue, tinha sido aprovado no mesmo ano que eu ingressei na universidade.

Ao final da graduação em Educação Especial, atraída pela referência no trabalho com a educação inclusiva na cidade de Florianópolis (SC) e pela iminente possibilidade de concursos públicos na região, resolvi me mudar para cá e realizar os estágios finais da Educação Especial na capital catarinense. Realizei o estágio supervisionado em surdez na Associação de Surdos da Grande Florianópolis (ASGF), com uma turma de Educação de Jovens e Adultos Bilíngues, que estava em processo de implementação na instituição. Nos quatro anos seguintes, trabalhei como professora temporária de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, atendendo estudantes público-alvo da Educação Especial, entre eles, estudantes surdos no AEE de Língua Portuguesa para surdos.

Em 2011, ingressei no curso de graduação em Fonoaudiologia na Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC) e, entre as motivações para a realização desse curso, estava também a de conhecer e aprofundar sobre os aspectos da surdez que, em minha compreensão, também fazem parte da heterogeneidade de “ser pessoa surda”. Assim, também encontrei na Fonoaudiologia a oportunidade de estudar e aprofundar questões sobre a pessoa surda para além da “surdez”, a partir de um olhar socioantropológico e em uma perspectiva bilíngue.

Foi então que em 2013 me inseri na Iniciação Científica e passei a participar do Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação (GELCE), coordenado pela professora Dra. Ana Paula Santana. Inserida neste grupo, direcionei o meu trabalho de conclusão de curso em Fonoaudiologia para estudar sobre o letramento de surdos universitários e, a dissertação de mestrado para estudar sobre políticas públicas de educação inclusiva para pessoas surdas não sinalizantes da Libras. E, agora, esta tese de doutorado que trata sobre o potencial visual das pessoas surdas sinalizantes da Libras no processo enunciativo da leitura da Língua Portuguesa como segunda língua a partir da Neurolinguística Discursiva. Todos os trabalhos orientados pela referida professora.

No GELCE, também participei de projetos de pesquisa e extensão, atendendo e, por vezes, supervisionando atendimentos fonoaudiológicos na área da Linguagem e Fonoaudiologia Educacional com enfoque em pessoas surdas sob uma perspectiva bilíngue. Nesse espaço de pesquisa e extensão, tive contato com uma heterogeneidade de sujeitos surdos e suas famílias, como: criança surda filha de pais ouvintes, criança surda filha de pais surdos, crianças codas (ouvintes filhos de pais surdos), surdos adultos universitários, em que

todos apresentavam demandas relativas ao letramento na segunda língua, a Língua Portuguesa, tanto de leitura, quanto de escrita.

Paralelo a isso, no ano de 2013, ingressei na carreira pública estadual na Fundação Catarinense de Educação Especial, como técnica pedagógica de gestão e de promoção da Educação Especial, no Centro de Atendimento e Capacitação de profissionais na área da Surdez (CAS/FCEE), onde acolhia e atendia crianças e jovens surdos e suas respectivas famílias, bem como realizava assessoramento à rede estadual de ensino com relação ao trabalho pedagógico com esses estudantes na escola. Exerci essa atividade profissional por até o ano de 2014, quando ingressei na carreira pública federal como professora de Educação Especial do Ensino Básico no Colégio de Aplicação da UFSC, onde estou vinculada profissionalmente até o momento. Nessa instituição também estive envolvida com a educação de surdos, especificamente nos anos de 2015 a 2018, atendendo estudantes surdos no AEE de Língua Portuguesa.

E de 2018 para cá estou me dedicando exclusivamente ao doutorado, o qual, como já mencionei, se destina a produzir conhecimento em prol do letramento de surdos na sua segunda língua, e aqui, especificamente, sobre a leitura de Língua Portuguesa de surdos sinalizantes da Libras a partir do potencial visual desses sujeitos no processo enunciativo dessa leitura, sob orientação teórica da Neurolinguística Discursiva.

Diante disso, posso dizer que o caminho trilhado na minha história enquanto sujeito social, como pesquisadora e profissional, sempre esteve vinculada ao trabalho com as pessoas surdas, principalmente no que diz respeito às temáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para esses sujeitos. Foi esse caminho, experienciado e dialogado, sobretudo nas/pelas relações de alteridade e de empatia estabelecidas com as pessoas surdas as quais tive a oportunidade de conviver tanto em minha vida pessoal como profissional que, em relação dialógica com essa pesquisa, me levou às inquietações que se materializam nas discussões que ora proponho e que irão desvelar-se nas linhas deste trabalho de doutoramento em Linguística, inserido na linha de Cognição e Uso.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas por importantes transformações no campo dos estudos sobre a pessoa surda, as quais eu acompanhei em minha trajetória de estudos e que, historicamente, cada vez mais têm se afastado dos discursos patologizantes, ocorrendo assim aproximações aos discursos dos Estudos Culturais para o delineamento teórico da forma de compreensão dos sujeitos surdos e, por consequência, das práticas linguísticas, educacionais e sociais direcionadas às pessoas surdas. A partir de uma dimensão sócio-histórica e cultural, a surdez então passou a ser caracterizada como uma “diferença” humana e linguística que se constitui historicamente nos sujeitos produzindo identidades multifacetadas (FERNADES, 2016). É a partir disso que construí/construo o meu entendimento sobre a pessoa surda.

No Brasil, as conquistas legais do ponto de vista linguístico, educacional e social para os surdos nos últimos anos caracterizam-se como passos importantes da comunidade surda e dos profissionais envolvidos com a causa para a efetivação de práticas linguísticas sociais e uma Educação de Surdos de qualidade que prezam pela Libras como a língua principal dos surdos, a primeira língua (doravante L1), e a Língua Portuguesa (doravante LP) como sua segunda língua (doravante L2) de instrução, em sua modalidade escrita (NEVES; QUADROS, 2015).

Assim, volta-se para uma Educação de Surdos que, sobretudo, reconheça a sua diferença, legitime a sua cultura, a sua língua e a sua singularidade, enquanto sujeitos de linguagem, com potência, pensantes e afirmativos. Para isso, demanda-se que a Libras seja legitimada e ensinada ao surdo, marcando sua cultura e sua identidade, bem como a LP na modalidade escrita, com o objetivo de que esse sujeito tenha cada vez mais acesso aos conhecimentos e bens culturais que são produzidos historicamente. Partindo disso, acredita-se em um bilinguismo para surdos que supõe o aprendizado de duas línguas: a língua de sinais como L1 e a língua de nacional de seu país, na modalidade escrita, como L2 (RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015).

Nesse sentido, surge a necessidade de pesquisas que fundamentem e fomentem práticas bilíngues para os surdos no campo da Libras e da LP, que sejam condizentes com essa diferença linguística. Nessa perspectiva, proponho com este trabalho de doutoramento uma discussão sobre a leitura da LP como L2 pelos surdos, como uma tarefa linguística realizada pessoa surda que também revela o seu potencial visual no processo enunciativo da

leitura e que vem a corroborar com o bilinguismo. Bem como, a partir disso, tentar ressignificar as formas opressoras de relação com essa língua, buscando um entendimento desse ato linguístico afastado do que propõem os padrões ouvintes de leitura.

Neves e Quadros (2015) apontam que alguns surdos ainda enxergam a LP como uma língua de opressão, mas também há outros autores que indicam que aprender a LP escrita pode ser algo que pode somar ao invés de diminuir. As autoras acrescentam, ainda, que há diferentes formas de os surdos se relacionarem com a LP e isso depende da maneira como eles enxergam essa língua, partindo das experiências culturais, linguísticas e sociais que têm/tiveram ao longo de suas histórias, que se revelam como uma atitude linguística diante da língua. Assim, muitos surdos resistem à LP como forma de enaltecer a Libras em detrimento do que consideram ser uma língua de opressão o que, de uma forma ou de outra, acentua as suas dificuldades.

Além disso, é importante salientar, conforme Di Donato (2009, p. 41), que “a marca da visualidade inerente aos surdos necessita ser considerada ao se pensar mecanismos de ensino/aprendizagem da língua portuguesa como L2 por aprendizes surdos” e, além de tudo, em uma perspectiva mais interativa de leitura, a autora salienta que a aprendizagem da LP deve ser favorecida a partir de situações comunicativas de leitura e de escrita, de modo contextualizado e significativo para esses sujeitos, partindo-se dos gêneros textuais/discursivos, o que possibilita um aprendizado mais condizente com o real, afastando-se da reprodução de fórmulas pré-estabelecidas de ordem gramatical (DI DONATO, 2009).

Di Donato (2012) argumenta ainda que os métodos adotados no ensino de LP para surdos, com base nos métodos de ensino para ouvintes, têm levado os surdos ao fracasso na aprendizagem da LP. Geralmente, o perfil desses sujeitos consiste no fato de que se trata de estudantes que ingressam no ensino formal, porém, sem uma língua constituída, que fazem uso de gestos caseiros e/ou naturais e, em alguns casos, também o uso de fonoarticulação rudimentar, o que compromete seriamente o aprendizado de uma L2 escrita advinda da modalidade oral. A autora também menciona que, no contexto educacional em que estudam surdos, é comum ouvir relatos de insegurança de professores em relação aos critérios de avaliação da escrita, mesmo sabendo que ela se trata de um processo. Ao se referirem às produções dos surdos é comum ouvir um “eu acho que meu aluno sabe até aqui da escrita do Português” (DI DONATO, 2012, p. 78). Para a autora:

Não se dispunha de instrumentos e propostas mais consistentes construídas a partir da realidade dos aprendizes surdos, com suas peculiaridades na escrita do Português no Brasil. Neste lugar do *eu acho* não estão as crianças ouvintes. Elas estão em etapas pré-silábicas, silábicas, silábicas-alfabéticas ou alfabéticas nas escolas ou nos consultórios (DI DONATO, 2012, p. 78).

Da mesma forma, acrescento aqui em relação à leitura de crianças surdas. Geralmente quando se fala na leitura de crianças ouvintes ela pode ser caracterizada por meio das fases logográfica, alfabética ou ortográfica e, muitas vezes, se busca inserir os surdos nessa classificação, de forma adaptada, conforme propõem os estudos sobre o método fônico aplicado aos surdos¹ (CAPOVILLA, 2020). Apesar desses estudos contribuírem para a compreensão dos processos de leitura das pessoas surdas, eles ainda partem de um padrão ouvinte, pois nota-se que é uma “adaptação” e, além disso, destaca principalmente os processos cognitivos da leitura, dando pouca importância para as questões sociais e de ordem discursiva, as quais acredito que são fundamentais para entender o processo enunciativo da leitura da LP das pessoas surdas sinalizantes da Libras, tendo em vista que são essas questões que possibilitam uma organização cognitiva para a leitura, bem como é por meio delas que se revelam discursivamente esses processos cognitivos numa relação de reciprocidade entre o cognitivo e o social.

Existem muitos estudos tanto de fundamentação cognitiva, como de fundamentação social ou mesmo social e cognitiva que estabelecem essa relação de reciprocidade com relação à leitura de ouvintes, validados e difundidos, que amparam a análise da leitura de ouvintes com relação à LP. Porém, na área dos estudos sobre a pessoa surda, esses estudos ainda são escassos ou incipientes. Por isso, urge um levantamento de possibilidades e de construção de uma análise linguística sobre o processo enunciativo da leitura de surdos sinalizantes da Libras com parâmetros na leitura dos próprios surdos leitores dessa língua, afastada da lógica ouvinte e próxima de uma lógica que os entenda como singulares na sua forma de interagir potencialmente visual no que diz respeito à leitura da LP como L2. Além disso, que leve em consideração a heterogeneidade desses sujeitos na forma de se constituírem como sujeitos de linguagem no uso da L1 e da L2, o que pretendo realizar com esse trabalho de doutoramento à luz da Neurolinguística Discursiva (doravante ND).

Dessa forma, para compreender como se revela o potencial visual surdo no processo enunciativo da leitura da LP como L2 do ponto de vista cognitivo, discursivo e social, é

¹ Estudos sobre o método fônico serão apresentados no capítulo 3 deste trabalho.

necessário, primeiramente, resgatar na literatura a forma como a Linguagem da pessoa surda sinalizante da Libras se estabelece cognitivamente, ou seja, os processos neurolinguísticos em interface com as suas relações de linguagem estabelecidas pelo/no social.

Nesse sentido, as questões que norteiam e direcionam esse trabalho são: quais são os processos neurolinguísticos da Libras? Quais são os processos neurolinguísticos que envolvem a leitura da LP como L2 por surdos sinalizantes da Libras? Como a análise linguística da leitura da LP como L2 para pessoas surdas sinalizantes vem sendo realizada do ponto de vista cognitivo, dialógico e discursivo? E, levando em consideração que a pessoa surda tem um potencial visual que o torna diferente nas suas relações de linguagem, como esse potencial atua no processo enunciativo da leitura da LP como L2 de pessoas surdas sinalizantes do ponto de vista cognitivo, dialógico e discursivo, por meio da *Leitura Dialogada Sinalizada*?

Deste modo, as construções de sentido para esses questionamentos tomados como importantes para este trabalho que aqui apresento, busca legitimar (e representar) também a minha luta política linguística pelo bilinguismo para surdos. A luta por uma sociedade na qual as duas línguas, Libras e LP, coexistam para as trocas interativas desses sujeitos, em instâncias nas quais a Libras seja realmente possibilitada e seja a língua constitutiva deste sujeito, a sua L1, que lhe apresentará o mundo e regerá a sua subjetividade. E que nesse contexto a LP permita ainda mais acesso a esse mundo de forma condizente com a sua diferença linguística potencialmente visual no processo enunciativo da leitura.

Considerando que a pessoa surda precisa ter a sua identidade cultural, política e sua língua reconhecida, antes de tudo é necessário, então, aprender com a própria pessoa surda leitora da LP outros modos de compreender o processo enunciativo da leitura em LP, escutando-a e estando aberta para refletir sobre o conhecimento já construído sobre a temática (RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015). E, assim, construir sentidos sobre essa questão por meio do discurso dos próprios leitores surdos, sobre as suas histórias, as suas experiências, os seus sentimentos, as suas vivências com a leitura da LP, assim como por meio da própria situação discursiva de leitura com esses sujeitos. Dessa forma, é possível construir proposições sobre a manifestação do potencial visual das pessoas surdas sinalizantes da Libras no processo enunciativo da leitura da LP como L2 em consonância com a Neurolinguística Discursiva de orientação bakhtiniana, escopo teórico que escolhi para este trabalho.

Por esses motivos, o objetivo geral deste trabalho de tese constituiu-se em compreender o potencial visual da pessoa surda sinalizante da Libras no processo enunciativo da leitura da Língua Portuguesa na Leitura Dialogada Sinalizada à luz da Neurolinguística Discursiva. E, para tanto, estabelecendo-se os seguintes objetivos específicos: compreender os aspectos neurolinguísticos da linguagem da pessoa surda sinalizante em interface com o seu potencial visual; compreender os aspectos neurolinguísticos (cognitivos, dialógicos e discursivos) de ordem visual envolvidos no processo enunciativo da leitura da LP pela pessoa surda sinalizante da Libras e; revelar os aspectos cognitivos, dialógicos e discursivos de ordem visual da leitura da LP como L2 por meio da *Leitura Dialogada Sinalizada*.

A ideia aqui, então, é desvelar com os próprios surdos, em relação dialógica com o escopo teórico escolhido para esse trabalho, o que eles têm de potencial leitor da LP como L2 advindo da sua maneira visual de interagir com o mundo com base neles mesmos, nas suas próprias histórias que os constituem como leitores, para que eles mesmos sejam modelos de si mesmos para o processo enunciativo da leitura (veja aqui o reconhecimento de si destes sujeitos). Isso porque entendo-os, sobretudo, como “sujeitos que possuem olhos mais atentos para o mundo” (GOMES, 2015, p. 165). Para tal fim, torna-se necessário o desprendimento da lógica, dos parâmetros, das comparações com ouvintes. Como bem argumentam Ribeiro, Santos e Furtado (2015, p. 107),

[q]ueiramos ou não, nós, professores ouvintes, precisamos aprender, cotidianamente, a refutar essa lógica que nos habita, formados que somos por esse modelo de pensamento, trabalhar com alunos surdos demanda pensar a educação de surdos com eles, estarmos abertos à sua singularidade, percebermos que a diferença não está neles, mas em nós: as diferenças nos constituem.

Acrescento também, como pesquisadora, que preciso aprender com os surdos a entender esse processo via apropriação dos conhecimentos dos processos linguísticos da leitura como uma atividade imanentemente humana, despida dos padrões ouvintes para comparações, mas buscando, no conhecimento científico já construído e nas nossas diferenças como sujeitos sociais de linguagem, relações dialógicas que abram caminhos para desvelar esse processo com empatia e alteridade.

Para dar conta desses anseios, da busca por compreender o potencial visual no processo enunciativo da leitura de LP como L2 por surdos sinalizantes da Libras, tracei como necessidade o esclarecimento de conceitos relacionados à Neurolinguística Discursiva, escopo

teórico escolhido para esta pesquisa, questões sobre os aspectos neurolinguísticos da linguagem da pessoa surda sinalizante, assim como sobre os aspectos cognitivos da leitura de segunda língua na modalidade escrita de surdos em interface com as questões discursivas, dialógicas e sociais. Além disso, construí a argumentação por meio do estudo de três casos de pessoas surdas sinalizantes da Libras, referências como leitores da Língua Portuguesa como segunda língua.

Sendo assim, organizei esta tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento a Neurolinguística e a Neurolinguística Discursiva, inserindo-a no campo dos estudos sobre a linguagem da pessoa surda. No segundo, discorro sobre os aspectos neurolinguísticos do processamento da linguagem da pessoa surda sinalizante. Já no terceiro, abordarei sobre os aspectos linguístico-cognitivos da leitura de segunda língua de modalidade escrita na pessoa surda com direcionamentos para se conceber esses aspectos a partir da Neurolinguística Discursiva. No quarto capítulo, apresento as escolhas metodológicas assumidas nessa tese. E, por fim, no quinto, apresento as análises desse trabalho propondo uma análise da leitura da Língua Portuguesa de surdos sinalizantes da Libras como um potencial visual, desde a análise sócio-histórica e cultural à situação discursiva na Leitura Dialogada Sinalizada.

Importante destacar que o trabalho que apresento aqui, por meio das suas (in) conclusibilidades, levando em consideração que esse tema não se esgotará aqui, de uma maneira mais ampla, almeja colaborar com a qualidade de vida das pessoas surdas por meio de um bilinguismo para surdos que possibilite ainda mais conforto linguístico para esses sujeitos nas relações de leitura da LP como L2, pois aqui o destaque é para o que eles têm de potencial, a visualidade, para o desenvolvimento da leitura. E, por consequência, ressignificar as formas opressoras da relação desses sujeitos com a leitura da LP escrita, em que as comparações com padrões ouvintes historicamente sempre os colocaram em uma posição desprivilegiada. Dessa forma, apresentando essa relação como um potencial que, pela visualidade, se revela também um jeito surdo de ler a LP como L2.

CAPÍTULO I

NEUROLINGUÍSTICA: UMA BREVE REVISÃO ACERCA DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA NO CAMPO DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA

Este capítulo, organizado em duas subseções, apresentará, na primeira subseção, uma breve revisão teórica sobre a definição conceitual, a origem e o percurso histórico da Neurolinguística e da Neurolinguística Discursiva (ND), intitulada “A Neurolinguística e a Neurolinguística Discursiva”; e, a segunda, apresentará o direcionamento e o entrelaçamento desta pesquisa sobre a leitura das pessoas surdas brasileiras na modalidade escrita da Língua Portuguesa (LP) à luz da ND, com o título “A Neurolinguística Discursiva e os estudos da Linguagem acerca da pessoa surda”.

1.1 A NEUROLINGUÍSTICA E A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA

Inicialmente, é importante mostrar de onde partem as inquietações para as questões que norteiam e que se pretende responder com a presente tese de doutorado, na qual se inscreve a partir da ND, um desdobramento contemporâneo da Neurolinguística tradicional. Vale destacar que a Neurolinguística tradicionalmente está associada ao estudo da relação entre os processos linguísticos e os processos cognitivos. Embora a Linguística constitua a base principal, a Neurolinguística também dialoga com as Neurociências, como a Neuroanatomia, a Neurofisiologia, a Neurologia, a Afasiologia, bem como com as Ciências Cognitivas, como a Psicologia, a Psicofisiologia, a Psicolinguística e a Inteligência Artificial. Trata-se, portanto, de uma ciência que se dedica não só aos estudos dos problemas afasiológicos e demais patologias da linguagem, mas também à compreensão do funcionamento neurolinguístico de sujeitos típicos (DAMASCENO, 1997).

Os estudos tradicionais partem da averiguação do funcionamento neurolinguístico de sujeitos com cérebros lesionados, a partir da submissão de tarefas linguísticas controladas, fazendo a correlação das suas performances linguísticas e da ativação cerebral por meio de técnicas específicas (DAMASCENO, 1997). Já os estudos contemporâneos em Neurolinguística, por meio da evolução dos métodos investigativos do sistema nervoso

central, bem como do próprio campo, assumem também um curso diferente em suas pesquisas, uma vez que o cerne de seu interesse não está mais em apenas descrever e analisar fenômenos linguísticos do cérebro com lesão, mas também no interesse em compreender os fenômenos linguísticos naturais do cérebro sem lesão, ou seja, o cérebro típico (SILVEIRA, 2008).

Para Morato (2002), a Neurolinguística, levando em consideração o hibridismo da palavra, está relacionada ao estudo das relações entre cérebro e linguagem, e necessita de dois campos do conhecimento para explicar essas relações: a Neurociência e a Linguística. Porém, isso não é tão óbvio diante da complexidade dos processos que constituem o funcionamento da linguagem e da cognição.

Ainda não há consenso entre os pesquisadores da área sobre o início dos estudos da Neurolinguística. Alguns pesquisadores atribuem aos estudos de Franz Joseph Gall, médico neuroanatomista alemão que, no final do século XVIII, foi o primeiro a estabelecer uma relação entre as áreas cerebrais e as manifestações clínicas nas pessoas, correlacionando as bases anátomo-fisiológicas de impressões possíveis de serem observadas a olho nu por meio da mensuração do tamanho da caixa craniana. À essa teoria atribui-se o nome Frenologia. Esses estudos causaram grande incômodo aos religiosos da época, uma vez que relacionar cérebro e o comportamento significaria considerar que a essência do ser humano estaria no corpo e não na alma, como se acreditava anteriormente (DAMASIO, 1997).

Os estudos de Gall buscavam descobrir no cérebro, para além das relações com a linguagem, também as relações com a bondade, a benevolência, a amizade e outros aspectos de ordem moral do ser humano, pois ele entendia que o cérebro era um órgão vinculado ao espírito e que se constituía por diferentes faculdades psicológicas. Tais faculdades eram proporcionais ao tamanho do órgão, que dava indicativos de potência e de energia. Muito embora essa hipótese de Gall tenha sido derrubada posteriormente, ela exerceu influência nos estudos de muitos neurologistas da época devido à busca de localização e funções psíquicas cerebrais a partir da autopsia póstuma (DAMASIO, 1997).

Dessa forma, foi especificamente nessa época que a atenção para a relação entre funções cognitivas e especialidade cerebral surgiu. Contudo, há alguns estudiosos que atribuem o surgimento da Neurolinguística, em meados da segunda metade do século passado, associada à publicação da obra *Le syndrome de désintégration phonétique dans l'aphasie* (A

síndrome da desintegração fonética na Afasia²), em 1939, por Alajouanine em coautoria com Ombredane e Durand. Sendo assim, a Neurolinguística é uma ciência que tem sua origem vinculada à Afasiologia³.

Ainda, nessa época, as teorias linguísticas predominantes baseavam-se no estruturalismo saussuriano e/ou no funcionalismo praguense, sendo que o surgimento dessa ciência, que se preocupa com o processamento, funcionamento cerebral e que explica as teorias de aquisição da linguagem, foi recebido com reservas pelos cientistas da época, sobretudo em função de seus métodos e técnicas invasivas⁴ (SCLIAR-CABRAL, 1997).

Coudry (1997), ao se referir à origem dos estudos da Neurolinguística, menciona que a questão fundante da área está no estudo da linguagem patológica em relação à linguagem não patológica, problematizando essa relação que lhe fez perceber que a Neurolinguística tradicional fez “*um recorte sobre os fatos de linguagem*” para avaliar a linguagem patológica similar às motivações saussurianas “por razões metodológicas relativas à escolha do objeto da Linguística” (COUDRY, 1997, p. 9, grifo da autora). Segundo a autora, a Neurolinguística tradicional, teoricamente equivocada, assumindo somente esse recorte, considerava que a fala ou sua desordem estaria fora de seu campo de estudo. Desempenhava, por sua vez, um papel essencialmente clínico, por meio de baterias de testes psicométricos para avaliar e diagnosticar afasias em pessoas acometidas por lesão cerebral.

Para Damasceno (1997), os estudos pioneiros da Neurolinguística, em consonância com a Neuropsicologia, foram os de Broca (1969 [1861]) e Wernicke (1994 [1874]), relacionados com a produção e a compreensão da linguagem a partir de regiões restritas do cérebro. Essas descobertas aconteceram por volta do ano 1860 e até recentemente considerava-se que no cérebro existiriam duas áreas responsáveis pela linguagem: a área de Broca e a área de Wernicke (MENDONÇA, 2005). Conforme Cruz (2004, p. 601) a “teorização linguística da segunda metade do século XX, ancorada numa perspectiva comunicacional e informacional da linguagem” concebia a linguagem como “um instrumento

² Tradução minha.

³ Ciência que explica as afasias, ou seja, as perturbações e alterações de linguagem de origem cerebral. É uma área de estudo interdisciplinar que parte tanto das ciências cognitivas, quanto das ciências humanas para melhor compreender o fenômeno afásico a partir de questões linguísticas e neuropsicológicas (SANTANA, 1999).

⁴ A exemplo disso, se tinha o método WADA, que consistia em injetar sódio amital na carótida para verificar as áreas responsáveis pelas funções da linguagem; o método AER, que verificava a média de respostas evocadas; e, atualmente, o EEG, que consiste no eletroencefalograma; e o método de estimulação elétrica do cérebro, entre outros (SCLIAR-CABRAL, 1997).

cognitivo privilegiado entre os demais processos”, teorização que também ancorava e refletia-se na produção de conhecimento na área da Neurolinguística.

No campo da Linguística, Jakobson (2003 [1941]) foi o primeiro linguista que se dedicou a estudar as afasias e, conseqüentemente, à Neurolinguística. Ele postulou que as funções da linguagem não podem estar localizadas isoladamente no cérebro, mas que há localizações distribuídas, estruturalmente organizadas e um processamento linguístico com diferentes níveis de abstração. Acrescenta-se que os avanços da neurociência das últimas décadas têm confirmado essa hipótese de Jakobson (DAMASCENO, 1997; MORATO, 2002).

Os estudos de Jakobson foram a base para a classificação neuropsicológica feita por Luria, o principal autor representante da Neuropsicologia Moderna. Desse modo, partir dos estudos da linguagem para analisar as afasias promoveu mudanças importantes na maneira de compreender o funcionamento cerebral, levando em conta, ainda, uma concepção luriana, sócio-histórica e cultural, em interface com a dinâmica cerebral (NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009).

Morato (2002) pontua que Jakobson (2003 [1941]), ao se dedicar ao estudo das afasias, estava propondo também construir uma teoria geral sobre a linguagem que daria conta de explicar sua complexidade, desde as questões de aquisição, de funcionamento, de estrutura, até as alterações, uma vez que a afasia, por fugir da gramaticalidade da língua, escapava também de sua funcionalidade e de sua estrutura-padrão. Ele ampliou as ideias saussurianas sobre estruturalismo e funcionalismo linguístico a partir dos tipos de afasias descritos por Luria, do ponto de vista fisioneuropsicológico, com a hipótese de que os dois grandes eixos, o eixo sintagmático/metonímico (que combina as unidades) e o paradigmático/metafórico (que seleciona as unidades), são dependentes de estruturas cerebrais diferentes e, que, mesmo que eles possam atuar de modo integrado, são relativamente independentes. Esses processos se interligam por meio de uma relação de predominância no uso da linguagem (JAKOBSON, 2003 [1941]). Vale destacar que esses estudos direcionaram e inauguraram uma nova perspectiva para a Neurolinguística, uma perspectiva Discursiva, baseada em uma concepção de linguagem que se interessa pelos processos cognitivos a partir de uma relação de mútua constitutividade entre linguagem e cognição (MORATO, 2002).

Como campo da Linguística, a Neurolinguística é uma das áreas mais recentes no Brasil. Ela aparece somente em 1980, como disciplina no curso de graduação de Letras, Linguística e na Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp). Porém, em outras Universidades do Brasil, há pesquisadores creditando suas pesquisas à área (MORATO, 2002). Uma delas é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual a Neurolinguística atravessa os estudos do Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação (GELCE), coordenado pela professora e pesquisadora Ana Paula Santana⁵, grupo em que este projeto de pesquisa se inscreve, filiado à perspectiva Discursiva.

Essa perspectiva, a Neurolinguística Discursiva (ND), foi inaugurada no Brasil em 1986, com a tese de Doutorado de Maria Irma Hadler Coudry, orientada por Wanderley Geraldi e, na sequência, com o seu livro homônimo intitulado “Diário de narciso: discurso e afasia (1988)⁶”. Essa nova forma de pensar a Neurolinguística sob um viés discursivo, critica sobretudo, a maneira reducionista como a linguagem estava sendo estudada nas afasias e demais alterações da linguagem, crítica esta que também se estendem ao modo como se compreende a relação entre sujeito, cérebro e linguagem nesse contexto (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Essa relação fundamenta-se a partir de teorias que sustentam concepções de linguagem sob um viés sócio-histórico e cultural, como as ideias postuladas por Luria (1981) e Vygotsky (1986 [1934]); bem como demais autores mais recentes que se filiam a essa perspectiva, como Morato (1997), Coudry (2002), Damasceno (1997), Novaes-Pinto (2011), Santana (2007), Cruz (2004), entre outros.

Para se pensar em uma Neurolinguística sob um viés discursivo, é necessário compreender que, na mediação entre o linguístico e o cognitivo, não há possibilidades de integralidade do pensamento ou de conteúdos cognitivos que estejam fora da linguagem, bem como não há possibilidade de a linguagem, de forma integral, estar fora de processos interativos humanos (MORATO, 2002).

Os estudos apresentados por Bakhtin e o Círculo também corroboram a ideia de que a língua(gem)⁷ não pode ser tomada como um objeto específico, isolada da realidade, mas entendida a partir das esferas física, fisiológica e psicológica da realidade, bem como da relação social organizada. Sendo assim, a língua(gem) é tomada como um objeto amplo e complexo. Nesse sentido, compreender a língua(gem) requer estudar as relações entre a

⁵ A referida professora também já ofertou a disciplina de Neurolinguística e a disciplina de Cognição e Linguística no curso de Pós-Graduação em Linguística da instituição, como disciplinas optativas da grade curricular (SANTANA, 2018; SANTANA, 2019).

⁶ Fonte: Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0114053321406787>.

⁷ Optou-se por enunciar “língua(gem)”, pois o autor não separa os conceitos entre língua e linguagem.

interação concreta e a situação extralinguística associada ao contexto social mais amplo. Trata-se de levar em consideração que a língua é viva e evolui no processo histórico na e para a própria comunicação verbal (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929]).

Tal concepção de língua(gem), entendendo-a como um fenômeno essencialmente social, não permite enxergar a língua como um sistema estável de abstrações científicas, uma vez que a abstração não dá conta da realidade concreta da língua. Dessa forma, a língua(gem) se constitui ininterruptamente nas interações sociais entre os locutores e as leis que a regem são sociológicas e ligam-se à língua(gem) os conteúdos e valores ideológicos. Da mesma forma, a língua não pode ser considerada um ato individual, uma vez que a enunciação só se efetiva entre os falantes e, por isso, a estrutura da enunciação é puramente social (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929]). Nesse sentido, a ideologia cotidiana não requer o domínio da palavra fixada em um sistema, mas no domínio da palavra interior e exterior de forma desordenada, acompanhando os atos e gestos dos sujeitos em consonância com o estado de sua consciência:

Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de “psicologia social”. Nesse contexto particular, preferimos evitar o termo “psicologia”, pois importa-nos apenas o conteúdo do psiquismo e da consciência; ora, esse conteúdo é totalmente ideológico, sendo determinados por fatores não individuais e orgânicos (biológicos e fisiológicos), mas puramente sociológicos. O fator individual-orgânico não é pertinente para a compreensão das forças criadoras e vivas essenciais do conteúdo da consciência (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929], p. 123, grifos do autor).

Desse modo, entende-se que o conteúdo da consciência (da língua(gem)) de cada sujeito é determinado pelo social. Sob esse mesmo viés de entendimento sobre a linguagem, Luria (1981), ao considerá-la uma das funções cerebrais superiores e ao descrever sua localização e funções neurobiológicas, afirma que essas funções não estão localizadas especificamente em determinadas regiões do cérebro, mas que ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais que atuam conjuntamente, cada um com sua contribuição específica para juntas organizarem um sistema funcional.

Então, o cérebro, de acordo com esse autor, é compreendido como um Sistema Funcional Complexo (SFC), e é essa concepção de cérebro que sustenta a perspectiva discursiva da Neurolinguística (NOVAES-PINTO, 2011), pois, para além do enfoque biológico/funcional, o modelo de funcionamento neuropsicológico proposto por Luria (1981),

entende que o funcionamento cerebral atua com dinamismo e plasticidade e é um produto da evolução sócio-histórica da experiência social do sujeito (DAMASCENO, 1995). Com isso, se atribuiu um caráter subjetivo e social ao funcionamento, uma vez que o cérebro, sendo um órgão moldável nas/pelas experiências externas do sujeito, tem também o funcionamento cognitivo transformado por elas (NOVAES-PINTO, 2011).

Para Vygotsky (1934 [1896]) “a linguagem é a mais importante função mediadora e constitutiva/transformadora dos processos cognitivos superiores” (NOVAES-PINTO, 2011, p. 58). De acordo com o autor, não há relação primária entre o pensamento e a linguagem, ou seja, não há uma interdependência específica do ponto de vista genético entre pensamento e palavra. É no decurso da evolução do pensamento e da linguagem que eles se encontram, se conectam e modificam-se um ao outro. Nesse ínterim, a palavra tem em seu significado um emaranhado estreito de pensamento e linguagem, em que é difícil dizer que se trata de um fenômeno de um ou de outro. Sendo assim, a palavra não é um fenômeno puramente linguístico, seu significado está associado a uma generalização, um conceito vindo do social e aos atos de pensamento (VYGOTSKY, 1934 [1896]).

Nesse sentido, pode-se observar que Luria (1981) se aproxima de Vygotsky (1934 [1896]) em suas definições acerca da instância social no papel da palavra, considerando que a palavra é uma construção social de sentido, que se organiza semanticamente nos modos de significar o mundo. Sob essa lógica, o pensamento é construído do exterior para o interior e vice-versa, organizado pela palavra que lhe é exterior e vai ao encontro das significações e sentidos do mundo, acrescentando-se outras formas de sentido atribuídas pelo sujeito como as expressões não verbais.

Dessa forma, o pensamento é mediado pelas relações com o outro, que possibilita ao sujeito significar o mundo por meio da palavra. Pode ser mencionado, também, que a palavra social exterior ao sujeito direciona a compreensão, organizada do exterior para o interior, organizando-se e reorganizando-se. Atravessam-se à compreensão, os enlaces da palavra a um sistema de categorias hierárquicas que se contrapõem e subordinam-se do ponto de vista paradigmático. Em suma, o significado pode mudar a estrutura da língua, o pensamento e as formas de significar e compreender o mundo do sujeito. Do mesmo modo, o processo de escolhas das palavras a serem utilizadas pelo sujeito é subjetivo, pois dependem dos sentidos que são produzidos sobre ela a partir da palavra social (VYGOTSKY, 1934 [1896]; LURIA, 1981).

Luria (1981) fundamenta esse processo com um princípio vygotskiano chamado “organização extracortical”. Esse princípio diz respeito às influências sofridas pela organização neuronal advindas das atividades sociais e intersubjetivas, ou seja, o cérebro se modifica a partir das experiências externas do sujeito, e essas modificações transformam, também, o funcionamento da cognição (LURIA, 1981).

A partir das discussões teóricas apresentadas, é notável que a Neurolinguística Discursiva, ancorada teoricamente a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural de linguagem, cérebro e funcionamento cognitivo, se dedica ao estudo das relações entre cérebro e linguagem na relação de reciprocidade entre si e, sobretudo, a partir da relação do sujeito com meio, com o outro e com a cultura na qual está inserido. Nessa perspectiva, não se desconsideram as questões biológicas do sujeito, mas somam-se a essas questões a subjetividade em interface com o meio social, que é determinante nesse processo, pois pode lhe apresentar situações favoráveis ou desfavoráveis à apropriação e desenvolvimento da linguagem e ao funcionamento cognitivo.

Dessa forma, a ND dedica-se ao estudo do discurso, compreendido como a forma em que a linguagem se apresenta, ou seja, nas próprias situações de uso. A partir do discurso se estabelecem relações entre funcionamento cerebral, cognitivo, de linguagem, língua, percepção, pensamento, memória e corpo, em situações que envolvem sujeitos com ou sem patologias, para que seja possível caracterizar e compreender diversas alterações linguístico-cognitivas (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, a ND parte de tudo que diz respeito à interlocução entre os sujeitos, desde as relações estabelecidas entre sujeitos que compartilham uma língua, atrelados às circunstâncias de ordem históricas e culturais, até as próprias histórias subjetivas de cada um, as condições em que se dá a produção e interpretação dos discursos, o conteúdo do conhecimento partilhado, e o jogo de imagens que é estabelecido entre os interlocutores (COUDRY; FREIRE, 2010).

Assim, compreendendo que a linguagem, em uma perspectiva histórica e cultural, é constitutiva do sujeito e de todas as outras funções cognitivas, é possível afirmar que está relacionada às práticas sociais de leitura, de escrita e de oralidade/sinais do sujeito em todas as esferas sociais das quais ele faz parte. Assim sendo, este trabalho direciona as questões de linguagem escrita vinculadas à leitura da LP como segunda língua (L2) da pessoa surda sob um viés da ND.

1.2 A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM ACERCA DA PESSOA SURDA

Considerando que essa tese se destina a compreender a leitura da LP como L2 da pessoa surda à luz na ND, é importante apresentar a concepção que essa pesquisa, que se constitui no referido campo, adota sobre pessoa surda, língua de sinais (neste contexto, a Libras) e leitura de L2 no bilinguismo para surdos (neste contexto, referente à leitura da Língua Portuguesa) para, assim, delinear-se as discussões e os desdobramentos deste estudo. Vale destacar que essas concepções serão construídas no decorrer desse estudo e, portanto, a seguir serão apresentadas de forma breve.

1.2.1 O SUJEITO SURDO

Importante, para este estudo de orientação discursiva, é a concepção de *sujeito* que se pretende trabalhar. Aqui se entende que o sujeito se constrói na e a partir das interações sociais. Assim, a noção de interação é premente para qualquer discussão sobre sujeito, sabendo que “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 127), e as línguas (neste estudo, a Libras e LP), sob uma dimensão social em interface com o sujeito, assumem a possibilidade de interação com o mundo e com outro, bem como são constitutivas de sua subjetividade.

Darde (2018), ao problematizar a heterogeneidade de formas de se compreender a pessoa surda, menciona que elas estão diretamente relacionadas à constituição do sujeito surdo como sujeito de linguagem. Esses sujeitos, muitas vezes, foram/são discursivizados e constituídos por meio de discursos conflitivos e divergentes que geraram uma bipolaridade na forma de concebê-los. Historicamente, pode-se mencionar que, de um lado, esses sujeitos foram/são compreendidos sob uma lógica biologizante a partir do discurso da deficiência e, de outro lado, a partir de um viés socioantropológico, sob a ótica da diferença. Destacam-se os seguintes signos ideológicos e enunciados presentes nesses discursos que evidenciam essa bipolaridade, desde a Antiguidade até os tempos atuais:

[...] “deficiência mental/povo surdo”, “ouvintismo/gestualismo”, “oralismo/língua de sinais”, “deficiência/surdo”, “protetização/língua de sinais”, “proibição da língua de sinais/língua de sinais usada nos corredores”, “deficiência/diferença”, “Educação Especial/Educação Bilingue”, “Educação Inclusiva/Educação Bilingue”, “imposição da língua ouvinte/cultura surda” (DARDE, 2018, p. 92, grifos da autora).

Sendo assim, como uma posição ideológica, neste trabalho, compreende-se, sobretudo, a pessoa surda a partir de sua diferença linguística, pelos modos como se constitui como sujeito de linguagem, nas situações interativas nas quais participa como sujeito social. Essa forma de conceber a pessoa surda se aproxima da visão socioantropológica. De acordo com Rezende (2010), sob essa ótica, o surdo ganha “voz”, afasta-se do lugar do silêncio e é compreendido a partir do “ser surdo” por meio das lutas sociais, embates e resistências, numa relação de poder e saber em oposição ao discurso biológico/clínico.

Dessa forma, ideologicamente falando, este estudo considera que a pessoa surda se constitui nesses espaços discursivos conflitivos nos quais se produz narrativas sobre a surdez como diferença, resistindo ao controle de seus corpos diante dos discursos enunciados a partir da normalização surda e, portanto, podem apresentar formas heterogêneas de se constituir como sujeitos de linguagem, a depender do ambiente linguístico e ideológico do qual faz parte bem como da sua subjetividade, inerente ao sujeito (DARDE, 2018).

A partir disso, além dessa aproximação com a concepção socioantropológica, como um posicionamento político/linguístico (SEVERO, 2013) em defesa da promoção e difusão da Língua de Sinais como um direito linguístico para a pessoa surda (BRASIL, 2002; 2005), acrescenta-se, nesta tese, o entendimento da pessoa surda como um sujeito sócio-histórico e cultural. Portanto, dialogicamente falando, compreende-se aqui a pessoa surda sob uma dimensão mais ampla: a partir das formas social, histórica, cultural e discursiva, como a pessoa surda vem se identificando e se constituindo, furtando-se, assim, de ideias e ideais preestabelecidos e engessados sobre a “surdez” ou “ser pessoa surda” (CLAUDIO, 2014).

1.2.2 LÍNGUA DE SINAIS

A partir de uma perspectiva de orientação bakhtiniana, a comunicação da vida cotidiana constitui uma parte importante da comunicação ideológica, ocorrendo nas relações que os sujeitos estabelecem entre si dentro da organização social. Assim, a língua é carregada

de ideologia atuando como um veículo de transmissão cultural para a experiência, estrutura do pensamento e do saber social (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929]).

Dessa forma, a língua de sinais, como veículo de transmissão cultural, é intimamente vinculada e constituída na cultura surda e na comunidade surda, como uma atividade criadora, orientada pela ação visual, pelo pertencimento do surdo a um mundo de experiências visuais, e é dentro dessa cultura visual que a identidade surda também se constitui (PERLIN, 2004). Entende-se que essa identidade é constituída de forma subjetiva pelo sujeito, ou seja, cada pessoa surda experiencia essa relação com o mundo, com a comunidade surda, com a cultura surda, com as experiências visuais e com os demais espaços sociais que ocupa, de forma única, conforme as relações de linguagem que estabelece, conforme as interações das quais participa e é exposto na comunicação da vida cotidiana de forma intersubjetiva.

Sendo assim, a língua de sinais é compreendida no âmbito dessas relações sociais, vinculadas à história, à cultura e à comunidade surda e não somente como um sistema linguístico estruturado e apartado dessas relações, pois é nelas e para elas que a língua se constitui. Igualmente, compreender a língua(gem) requer estudar as relações entre a interação concreta e a situação extralinguística associada ao contexto social mais amplo. Trata-se de considerar que a língua é viva e evolui no processo histórico na própria comunicação verbal. Sob esse viés, o entendimento do funcionamento das línguas, sejam elas orais ou de sinais, considera muito mais a dimensão social em que ela se materializa, a situação concreta de interação estabelecida pela relação entre os sujeitos e a subjetividade desses sujeitos diante dessas relações, ou seja, interessa-se muito mais pelo que dá vida ao seu funcionamento (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014[1929]).

Sob o mesmo ponto de vista, a língua de sinais também evoca essa complexidade do ponto de vista neurolinguístico, pois o cérebro atua dinamicamente com o que lhe é exterior, é um produto de evolução sócio-histórica e da experiência social do sujeito, moldado pelas experiências externas que, por sua vez, também transformam o funcionamento cognitivo e a linguagem, a mais importante função mediadora, constitutiva e transformadora dos processos cognitivos superiores (NOVAES-PINTO, 2011).

1.2.3 LEITURA DE L2 NO BILINGUISMO PARA SURDOS

Sob uma perspectiva bakhtiniana, a leitura, como parte da comunicação da vida cotidiana, também constitui uma comunicação ideológica e acontece nas relações que os sujeitos estabelecem nas práticas sociais (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929]; ALVES, 2016). Assim, este trabalho parte de uma concepção de leitura sob uma dimensão principalmente social. Entende-se aqui a leitura como uma prática de letramento não limitada à apropriação e conhecimento alfabético, mas relacionada ao processo de apropriação das práticas sociais, bem como às capacidades envolvidas nessas práticas de leitura como decodificação, compreensão, apreciação, interpretação e interação. Dessa forma, o fato de a pessoa ser alfabetizada, ter aprendido a ler, não garante a incorporação e envolvimento nas práticas sociais de leitura. Por isso, as pessoas podem ter diferentes tipos de desempenhos de leitura condizentes com suas vivências sociais (ROJO, 2004).

É fundamental também considerar que aqui se aborda a leitura da LP para o surdo como uma prática social de leitura de uma L2, levando em consideração que a pessoa surda é bilíngue, ou seja, no caso dos surdos brasileiros, a primeira língua (L1) é a Libras e a Língua Portuguesa é a segunda (L2) (BRASIL, 2005). Nesse sentido, este trabalho parte de uma concepção de bilinguismo que entende que ambas as línguas atuam em forma de diglossia e exercem diferentes funções sociais para o sujeito (SKLIAR, 2016) a depender das relações e práticas sociais na qual o sujeito está inserido.

Além disso, é necessário levar em conta a diferença de modalidades entre essas línguas, uma vez que o português é de modalidade oral-auditiva, enquanto a Libras é de modalidade espaço-visual (QUADROS, 2006). Todavia, esse trabalho dará enfoque à leitura da L2 como uma prática social de experiência visual da pessoa surda, pois, apesar de a LP ser de modalidade-oral auditiva, a pessoa surda a experiencia por meio de uma interação visual com o texto escrito, ou seja, na modalidade escrita.

Sobre essa interação visual com o texto, esse trabalho se ancora em estudos como de Dondis (2007) e Taveira e Rosado (2017), que explicam o letramento de surdos em L2 a partir do letramento visual, perspectiva condizente com a diferença linguística desses sujeitos. Taveira e Rosado (2017), ao se referirem ao letramento visual como o ideal para as práticas de letramento no campo da surdez, apontam que antes de qualquer coisa é importante abrir mão da disputa entre as línguas e focar na maneira como elas se constituem, dando base para os encadeamentos e mesclas entre o texto e a imagem como matrizes de linguagem. Desse modo, indicam o princípio da alfabetização visual para o letramento de surdos, que é o aprendizado

da leitura de imagens, proporcionando o desenvolvimento da observação de seus traços constitutivos e a identificação dos sentidos produzidos em seu interior (DONDIS, 2007).

Levando essa discussão dos estudos de letramento visual rumo ao aporte teórico de fundamentação bakhtiniana, nota-se a necessidade de uma aproximação com os estudos do letramento sob uma perspectiva social para a compressão das multissemioses dos textos contemporâneos, ou seja, compostos por diferentes semioses e, que, por isso, demandam a apropriação de multiletramentos pelo sujeito, uma vez que exigem capacidades e práticas de compreensão para cada uma dessas semioses. Com isso, há o recrutamento de diferentes estratégias para a produção de sentidos na tarefa de ler (ROJO, 2012).

Com esses pressupostos, que serão aprofundados e desdobrados no decorrer deste trabalho, a ideia aqui é produzir um afastamento de tudo que remete à audição e oralização no processo de letramento de surdos e ressignificar a análise linguística da leitura desses sujeitos a partir da forma imanente visual, como interação com o mundo e com os textos sob um suporte teórico-metodológico da ND.

CAPÍTULO II

ASPECTOS NEUROLINGUÍSTICOS DO PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA SINALIZANTE

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os aspectos neurolinguísticos do processamento da linguagem da pessoa surda sinalizante. Para isso, trará uma revisão dos estudos clássicos das regiões cerebrais especializadas para as funções da linguagem em interface com os estudos neurolinguísticos que envolvem linguagem e funcionamento cerebral a partir de uma perspectiva discursiva. Também abordará os aspectos do processamento cerebral da visão, sua importância e as implicações para a constituição da linguagem da pessoa surda, estabelecendo as suas experiências visuais como um potencial também para o domínio da leitura de LP como L2. Além disso, apresentará uma revisão dos estudos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva sobre a “área visual da palavra escrita” no cérebro da pessoa surda, em consonância com estudos objetivos, internacionais e (os poucos) nacionais, realizados por meio de imagem de ressonância magnética funcional. Essas pesquisas demonstraram quais seriam os locais de ativações cerebrais durante o processamento da leitura da L2 de modalidade escrita, advinda de uma língua de modalidade oral, em sujeitos surdos bilíngues, proficientes e não proficientes em leitura de L2, com diferentes condições de aquisição da primeira língua, bem como diferentes condições de aprendizagem da segunda, comparados e não comparados com leitores ouvintes. A partir disso, se darão os encaminhamentos para uma compreensão do processo de leitura dos surdos a partir da ND.

Desse modo, o presente capítulo está organizado em seis subseções, nas quais se apresentam em sequência conforme a ordem das temáticas que foram apresentadas acima, como eixos principais para a exploração teórica do tema.

2.1 AS REGIÕES CEREBRAIS ESPECIALIZADAS PARA AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Sobre a especialidade de regiões cerebrais para as funções de linguagem, os estudos da Neurolinguística tradicional, como indicaram os pioneiros de Broca (1969 [1861]) e Wernicke (1994 [1874]), apontam para o hemisfério cerebral esquerdo (doravante HE) como

o hemisfério mais especializado para essa função. Entretanto, é preciso considerar a localização no HE das áreas específicas e distintas para a produção e compreensão da linguagem. Sobre essas descobertas, Novaes-Pinto e Santana (2009) afirmam que esses estudos foram iniciais e, que, embora atualmente possam ser considerados reducionistas, foram descobertas importantes para a época. Atualmente sabe-se que outras áreas também participam do processamento da linguagem, e não somente o HE, como será apresentado mais adiante.

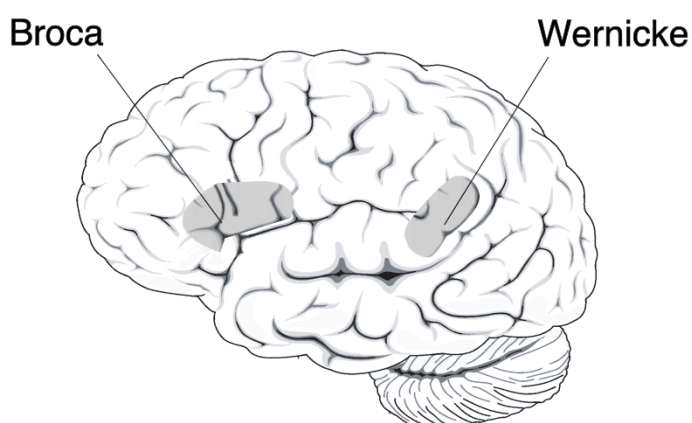
Broca propôs uma representação de conteúdos sensorio-perceptivos, que se encontram em centros imagéticos, e do próprio ato motor. A conclusão, a qual este cientista chegou a partir da descrição de um caso de afasia motora, fez com que fossem estabelecidas correlações das alterações linguísticas do sujeito a uma lesão na terceira circunvolução frontal do HE, a “área de Broca”, como ainda é conhecida hoje. Broca utilizou inicialmente o termo “afemia” para definir o que entendia por ser uma perda da faculdade da linguagem articulada, na qual era responsável por converter as imagens mentais em imagens motoras, em outras palavras ou em movimentos. Dessa forma, as etapas na qual a linguagem era produzida apresentariam problemas e, por isso, gerava uma linguagem não-fluente (BROCA, 1969[1861]).

Poucos anos depois de Broca, Wernicke (1994 [1874]) apontou a localização da área cerebral de armazenamento da imagem sonora na primeira circunvolução temporal do HE, batizada como “área de Wernicke”. De acordo com ele, o comprometimento dessa área geraria dificuldades nos sujeitos para compreender a linguagem verbal, uma vez que isso ocasionaria interrupções nas fibras nervosas das conexões cerebrais e, como consequência, o bloqueio da chegada das informações nas áreas que realizam as associações. Nesse sentido, a produção verbal estaria preservada de forma relativa, ou seja, seria necessário que as áreas motoras não fossem afetadas pela lesão.

Embora a descoberta de Wernicke (1994 [1874]) corroborasse com os estudos da época, atualmente sua descoberta sofre críticas no que diz respeito à forma como o autor estabeleceu as relações entre linguagem e cérebro, considerando parte de uma concepção de linguagem como um instrumento de representação mental associada a um fenômeno da mente, bem como devido ao fato de que sua conclusão foi resultado de apenas dois estudos de casos de sujeitos com demência (um deles por meio de autópsia). Vale destacar que, para Wernicke (1994 [1874]), para que o sujeito compreenda e produza uma palavra são necessários dois níveis: o nível de conceito da palavra e o nível do conceito do objeto. Assim,

o autor mantinha a ideia de oposição entre o motor e o sensorial. Foi a partir dessa concepção que ele classificou as afasias de acordo com o local da lesão no cérebro, ou seja, para cada sintoma de alteração na linguagem havia uma lesão cerebral, refletindo seu enfoque localizacionista para as funções cerebrais da linguagem na época (NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009), conforme ilustrado na Figura 01.

Figura 01 – Desenho do cérebro humano que indica a localização da área de Wernicke (na primeira circunvolução temporal do HE) e Broca (terceira circunvolução frontal do HE).

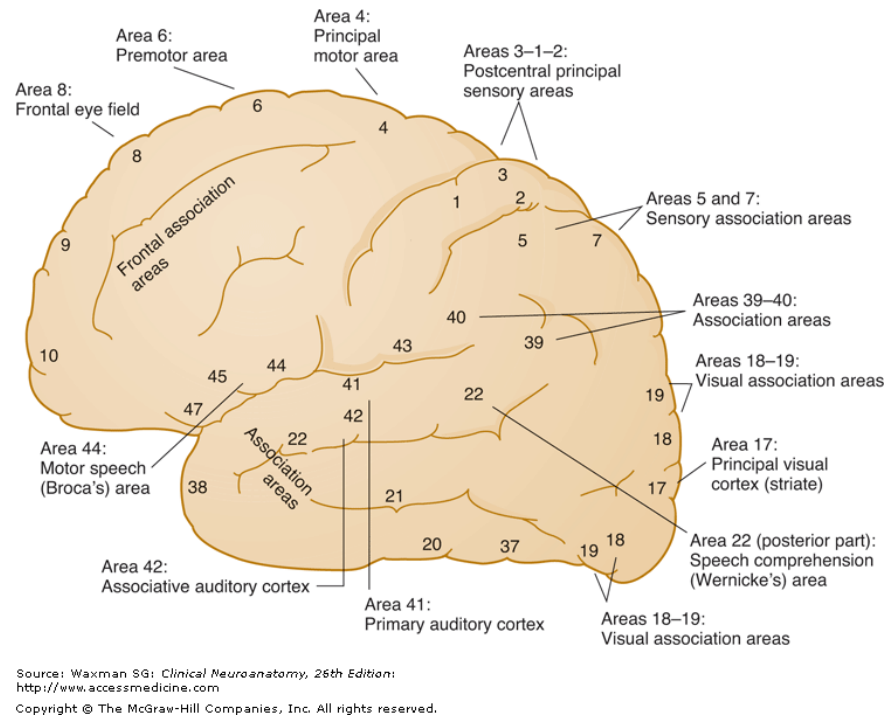


Fonte: BRAINLATAM (2020). Disponível em: <https://www.brainlatam.com/blog/neurociencia-de-dois-cerebros-entendendo-nosso-ser-social-574>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Algumas décadas depois, o anatomista alemão Bordmann (1901) publicou o mapa de áreas corticais, em que classificou as áreas corticais de acordo a função que executam, ratificando os achados de Broca e Wernicke e indicando também outras áreas importantes para a linguagem.

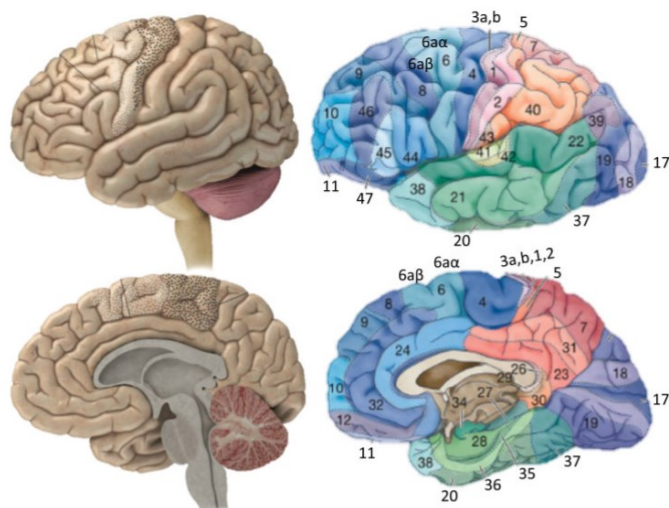
Segundo Vellino Corso (2009), nessa perspectiva, funcionalmente o córtex se divide em áreas primárias, secundárias e terciárias. As áreas primárias são as áreas de projeção, intimamente ligadas à sensibilidade e à motricidade. As áreas secundárias e terciárias são áreas de associação; as secundárias são unimodais, uma vez que estão envolvidas com o processamento das informações vindas das áreas primárias, as informações sensitivas e motoras; e as terciárias são as heteromodais, pois, além de processar as informações, também são responsáveis pelo seu armazenamento, enviando informações integradas para o córtex motor, o que possibilita o início do comportamento intencional, segundo se pode observar nas Figuras 02 e 03.

Figura 02 – Mapa de áreas corticais de Brodmann (1909) de acordo com a função⁸.



Fonte: NA-MIC (2020). Disponível em: <https://www.na-mic.org/wiki/File:BrodmannAreas.bmp>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Figura 03 – Tradicionais áreas funcionais descritas, em 1909, por Brodmann. Elas foram catalogadas em 43 na espécie humana, oito implementadas com exames de neuroimagem.



⁸ A figura representa parte das áreas corticais apresentadas por Brodmann (1909), demarcando as áreas de projeção e associação importantes para o processamento da linguagem na face superolateral do HE.

Fonte: DAMIANI; NASCIMENTO; PEREIRA (2016, p. 03).

*O pontilhado preto representa o córtex motor primário ou AB 4, e o pontilhado branco, a área pré-motora e motora suplementar, em conjunto denominadas AB 6 (DAMIANI; NASCIMENTO; PEREIRA, 2016, p. 03).

As teorias de localização cerebral para funções, apesar de contribuírem muito para os estudos neurolinguísticos, por si só não dão conta de explicar a complexidade do funcionamento cerebral, sobretudo para as funções da linguagem e pensando na ND. Entretanto, colaboram para os estudos da relação cérebro e linguagem, porque são áreas de referência balizadas por trabalhos científicos que permitem a realização de uma “metaneurolinguística”.

Pensar a relação entre cérebro e língua de sinais somente em uma perspectiva de funcionamento cerebral localizado implicaria compreender o cérebro da pessoa surda como imperfeito, não funcional ou incompleto, levando em consideração que há regiões mais específicas para o processamento da audição e da fala oral e essas, por sua vez, no cérebro da pessoa surda que usa língua de sinais, estariam “desativadas” ou atuando restritamente a depender de como a pessoa surda vive a experiência da surdez. Porém, não se pode negligenciar o fato de que esses estudos possibilitam discutir essas regiões e seu funcionamento nos estudos neurolinguísticos e aqui, mais especificamente, nos estudos neurolinguísticos de ordem discursiva, e levantar hipóteses sobre essa relação.

É sabido que os hemisférios cerebrais, anatomicamente falando, são assimétricos entre si, atribuindo-se ao HE um maior favorecimento em função de sua especialização para a linguagem, pois o plano temporal é maior no HE na maioria das pessoas; e as línguas naturais, tanto orais como de sinais, são processadas e representadas de forma predominante no HE. Isso pode corroborar com a ideia de que na espécie humana a assimetria cerebral é inata, mas isso não significa necessariamente que a linguagem seja de exclusivo domínio do HE, uma vez que há canhotos e bilíngues com especialização para a linguagem em ambos os hemisférios. Esses fatos evidenciam que as funções cerebrais sofrem mudanças ao longo da história da humanidade (SANTANA, 2015).

De acordo com Santana (2015), do ponto de vista filogenético, o uso de ferramentas pelo homem coincidiu com o uso da linguagem articulada e, desse modo, essa atividade provocou um aumento cerebral e a ampliação de suas estruturas. Tradicionalmente ao estatuto do HE atribuem-se “os aspectos linguísticos, com o pensamento intelectual, o racional e o

analítico”; já no estatuto do HD “os aspectos visuoespaciais, com a discriminação sensorial, com o pensamento emocional não verbal e intuitivo” (SANTANA, 2015, p. 273). Todavia, segundo a autora, no cérebro existem muitas interconexões, o que faz com que seja impossível fazer uma dissociação clara dessas funções específicas de cada hemisfério.

O que se sabe, e não é mais uma novidade, é que o HE não é mais considerado dominante em relação ao hemisfério cerebral direito (HD). O que ocorre é que ambos são responsáveis por funções diferentes e se complementam um ao outro. Enquanto, que, na maioria das pessoas, a fala, a leitura, a escrita, as relações espaciais, a identificação de objetos e pessoas são de responsabilidade do HE, o HD realiza o processamento da prosódia, que são os aspectos emocionais da fala ou sinalização como gestos e mímicas, a identificação de categorias semânticas (pessoas, objetos, entre outros) e relações espaciais (CARNEIRO, 2005).

Sob uma perspectiva histórico-cultural, na qual se inscreve o presente estudo, os conceitos de “função” e de “localização” ganharam um sentido diferente dos estudos precursores em Neurolinguística. A partir das ideias de Luria (1981), o conceito de “função” associado a um sistema funcional, por exemplo, incorpora muitos componentes que pertencem a diferentes bases anatômicas e fisiológicas e que exercem diferentes níveis de atividade. Isso como bem explica o autor mencionado a seguir:

Este conceito de uma “função” como um sistema funcional inteiro é uma segunda definição, que difere nitidamente da definição de uma função como a função de um tecido particular. Enquanto os processos autonômicos e somáticos mais complexos estão organizados como “sistemas funcionais” deste tipo, este conceito pode ser aplicado com ainda maior propriedade às “funções” complexas do comportamento (LURIA, 1981, p. 13, grifos do autor).

Ou seja, para o referido autor, localizar uma função cerebral é diferente de localizar uma área cerebral que participa da função. Nesse sentido, ele dialoga também com as ideias de Vygotsky (1960), que menciona que as funções superiores conscientes, como a linguagem, precisam ser compreendidas como “sistemas funcionais complexos”; e isso implica também ressignificar a ideia da sua “localização” no córtex cerebral. Assim, conforme o autor, a “localização” também ganha um novo sentido, passa assim, a ser compreendida como localizações organizadas em sistemas de regiões funcionando que atuam em concerto, sendo que cada uma dessas regiões tem a sua função dentro desse sistema funcional, que age de

forma complexa, podendo cada uma delas ter localização em áreas diferentes do cérebro, inclusive, distantes entre si (LURIA, 1981).

Então, é necessário entender que, para a execução dessas funções superiores conscientes, é preciso considerar os apoios externos, que são fundamentais e, também, podem ser chamados, segundo Luria (1981), de “artifícios historicamente gerados”, por realizarem o estabelecimento das conexões funcionais entre as partes localizadas em diferentes áreas no cérebro. Desse modo, essas áreas, antes independentes, funcionando em concerto, constituem-se como um único sistema funcional. Para Vygotsky (1960) esse processo é denominado “organização extracortical das funções mentais complexas”.

Outra ideia produzida para definir “localização”, para Luria (1981), é que ela não se apresenta de forma estática ou constante; pelo contrário, ela se desloca no processo do desenvolvimento da habilidade pelo sujeito. Quando uma função superior se estabelece, não é somente a estrutura funcional que se modifica, mas também a organização cerebral. Segundo Vygotsky (1960), acontece uma modificação na “organização interfuncional”, pois o estabelecimento da função possibilita uma estrutura mais complexa que, por consequência, passa a participar de atividades com estruturas superiores das quais se originou.

Esse processo pode ser observado quando, por exemplo, em determinada situação hipotética, uma criança pequena é acometida por uma lesão em uma zona cortical inferior, responsável pela atividade mental inferior, como o córtex visual, apresentando também, como consequência, problemas no desenvolvimento das estruturas superiores que estão sobrepostas a essa estrutura. Já uma lesão na mesma região em um adulto apresentaria uma consequência diferente, não tão grave, comprometendo as atividades que envolvem as funções inferiores, a função da qual se originou e as demais que também exerce influência devido ao seu desenvolvimento, mas não atinge as funções superiores, que envolvem mais complexidade, como no caso da criança, devido ao fato de ela ainda estar em fase de desenvolvimento. Porém, em uma situação inversa, uma lesão em regiões superiores leva à desintegração também das estruturas inferiores, pois, com o desenvolvimento, elas ganharam complexidade e dependem das estruturas mais complexas para funcionar (LURIA, 1981). De acordo com Luria (1981, p. 47):

O fato de que toda atividade mental complexa é um sistema funcional passível de ser perturbado em diferentes componentes e de ser comprometido por lesões cerebrais em diferentes situações (mesmo que ele seja comprometido de maneiras diferentes)

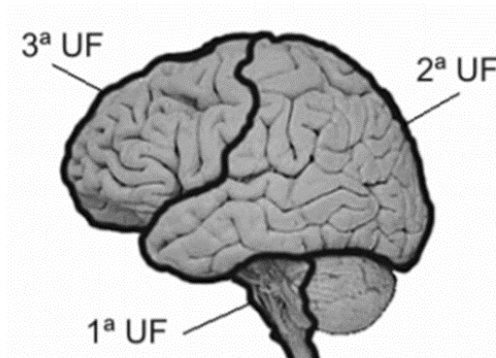
significa que podemos chegar mais perto da descrição de seus fatores componentes e, dessa forma, descobrir novas maneiras de análise neurofisiológica da estrutura interna dos processos mentais.

Nesse sentido, os postulados de Luria (1981) e Vygotsky (1960) possibilitam vislumbrar que as funções cognitivas, aqui falando mais especificamente da linguagem e, pontualmente, no processamento da linguagem escrita (advinda da língua oral), a leitura, pela pessoa surda, podem ser descritas em processos neurolinguísticos, considerando a execução de ações nas quais as atividades cognitivas são executadas por um sistema funcional complexo, que recruta diferentes áreas cerebrais que vão se especializando em interface com o extracortical, estabelecendo organizações interfuncionais específicas que possibilitam a leitura para os surdos.

Isso permite assinalar que o processo neurolinguístico da leitura é peculiar às pessoas surdas, pois percorre caminhos neurais, nos quais as áreas cerebrais do processamento auditivo para a linguagem presentes no cérebro humano, geralmente para esse fim (no caso do cérebro de pessoas ouvintes), não necessitam ser recrutadas para essa finalidade ou podem ser acionadas para exercer uma função diferente nesse processo ou mesmo para outras funções cerebrais envolvendo outras atividades. Por sua vez, as áreas cerebrais visuais podem ser recrutadas nesse processo, atuando de forma intensificada e, para isso, estabelecendo organizações interfuncionais inerentes ao cérebro surdo em função da sua relação com a linguagem que é eminentemente visual.

Assim, para este estudo, torna-se importante conhecer as bases cerebrais importantes para essa descrição neurolinguística, uma vez que se visa compreender o processo de leitura das pessoas surdas. Tendo em vista que os processos cognitivos humanos se organizam por meio de sistemas funcionais complexos e, dessa forma, operam em concerto, tal concerto corresponde à atuação de três unidades funcionais básicas descritas por Luria (1981). Trata-se de bases sólidas que permitem o discernimento dessas unidades funcionais cerebrais importantes para a execução de qualquer atividade cognitiva, sendo elas: a primeira, para regular a vigília; a segunda para obter, processar e armazenar informações do mundo externo; e, a terceira, para programar, regular e verificar a atividade mental, segundo demonstrado na Figura 04.

Figura 04 – Unidades funcionais cerebrais: primeira, segunda e terceira.



Fonte: EDISCIPLINAS (2020). Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301895/mod_resource/content/1/Teoria_do_Sistema_Funcional_texto_LEANDRO%5B1%5D.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

Essas unidades atuam a partir de uma estrutura hierárquica, que consistem em três zonas corticais construídas uma sobre a outra: as áreas primárias (de projeção) que recebem impulsos da periferia ou os enviam para ela; as secundárias (de projeção - associação), nas quais informações que chegam são processadas ou programas são preparados, e, finalmente, as terciárias (zonas de superposição), os últimos sistemas dos hemisférios cerebrais a se desenvolverem, que são responsáveis, no homem, pelas formas mais complexas de atividade cognitiva que requerem a participação em concerto de muitas áreas corticais (LURIA, 1981).

Nesse contexto, levando em consideração esse modo de funcionamento cerebral, que atua em concerto para executar as habilidades superiores e, sobretudo, atribuindo a devida importância aos fatores extracorticais que, no caso da pessoa surda, inclui especificamente o modo como vivencia o mundo por meio das experiências linguísticas e não linguísticas visuais e espaciais é que se busca compreender o processo neurolinguístico de leitura de uma L2 na modalidade escrita advinda de uma língua de modalidade oral. O fato é que os surdos aprendem uma L2 dessa ordem em diferentes níveis de complexidade e para diferentes usos sociais, porém os modos de se produzir sentido acerca dessa língua transitam por caminhos neurolinguísticos semelhantes, mas com diferentes conexões em comparação aos ouvintes, pois no caso dos surdos, considerar-se-ia que há um potencial visual latente, que recrutaria vias neurais diferentes nas áreas de projeção e associação, e produziria uma atuação em concerto das unidades e zonas corticais muito peculiares à pessoa surda.

Sob uma perspectiva bakhtiniana, na qual se fundamenta a ND, busca-se, sobretudo, compreender esse processo sob um viés sociológico, muito mais do que entender os processos biológicos ou fisiológicos sob uma abordagem objetiva, pois analisar o psiquismo consciente do sujeito requer uma abordagem que acolha refinamentos e flexibilidade tendo em vista a complexidade da introspecção humana. Para Bakhtin (2014 [1929], p. 49):

Nem a biologia, nem a fisiologia estão em condições de resolver esse problema. A consciência constitui um fato sociológico não acessível a métodos tomados de empréstimo à fisiologia ou às ciências naturais. É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior de um campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles.

Dessa forma, para se pensar na ND, devem-se compreender as funções psicológicas superiores, aqui falando do processamento da linguagem a partir de uma visão do psiquismo como uma atividade subjetiva, num raciocínio segundo o qual a linguagem não é compreendida apenas como um processo “natural” humano, mas como um processo que depende de uma análise socioideológica, ou seja, pode ser explicada principalmente pelos fatores sociais, determinantes na vida concreta do sujeito e pelas condições que o meio social apresenta-se para ele (BAKHTIN, 2014 [1929]).

Reforçando o que já foi apontado no primeiro capítulo deste estudo, Vygotsky (1986 [1934]) corrobora com essa perspectiva quando afirma que é no decurso da evolução do pensamento e da linguagem que eles se conectam, se modificam e se desenvolvem, pois é na evolução histórica da linguagem, na própria estrutura do significado das palavras, que a natureza psicológica da linguagem se transforma. Assim, não é possível pensar em funções cerebrais sem a interface com o meio, pois é ele que as constitui.

Para o autor, o significado da palavra representa a unidade do pensamento verbal, ela o produto desse processo dialógico, entre o pensamento e linguagem, portanto, um fenômeno do pensamento e um fenômeno linguístico. A linguagem, sob esse viés, é constitutiva e mediadora dos processos cognitivos, muito embora o pensamento e a linguagem tenham origens genéticas distintas eles estão diretamente inter-relacionados, pois o funcionamento cognitivo sofre modificações após a aquisição da linguagem pelo sujeito (VYGOTSKY, 1986 [1934]).

Considerando essa discussão em vistas de compreender o processo de aquisição da linguagem pela pessoa surda, entende-se que, na medida em que ela se apropria da língua de sinais, o funcionamento cognitivo vai se modificando e se desenvolvendo para dar conta da complexidade da língua visuoespacial, recrutando diferentes áreas corticais e extracorticais de potencialidade para o processamento linguístico visuoespacial a partir da dinâmica do sistema funcional complexo.

Então, diante de uma segunda língua de modalidade escrita, esse cérebro modificado (em modificação) e desenvolvido (em desenvolvimento) visual e espacialmente, realizaria novos recrutamentos, corticais e extracorticais, também de ordem visual, para ler essa língua, dar significado à palavra escrita dessa língua como produto da forma de pensar e se constituir com a linguagem, por meio de rotas cerebrais que podem se constituir a partir dos recrutamentos cognitivos possibilitados pelo potencial visual surdo. Dessa forma, é fundamental, para este estudo, compreender o processamento cerebral da linguagem da pessoa surda sinalizante, o que será abordado com mais detalhamentos na próxima seção.

2.2 ASPECTOS NEUROLINGÜÍSTICOS DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA SINALIZANTE

Os estudos pioneiros em Neurolinguística e da língua de sinais iniciaram-se por volta dos anos 1970 pela linguista e psicóloga americana Úrsula Bellugi e seus colegas, que se destacaram na investigação das bases neurais do processamento da língua de sinais no cérebro da pessoa surda. Sua principal obra sobre o tema é *“What the hands reveal about the brain”* ou “O que as mãos revelam sobre o cérebro” (tradução minha), produzida com os colegas pesquisadores Edward S. Klima e Howard Poizner, publicada em 1987. Ela e seus colegas iniciaram os estudos sobre a relação entre cérebro e língua de sinais da mesma forma como emergiram os primeiros estudos da neurolinguística, ou seja, a partir do cérebro lesionado. Porém, no caso das pessoas surdas, buscaram o efeito da lesão na língua de sinais nos surdos usuários dessa língua, que apresentavam o cérebro lesionado por acidente vascular cerebral ou outros tipos de lesão. O primeiro achado dessas pesquisas foi que o HE é tão fundamental para a língua de sinais assim como para as línguas orais. Outrossim, a língua de sinais recrutaria as mesmas vias neurais que são utilizadas no processamento da língua oral,

adicionando-se as vias neurais do processamento visual (BELLUGGI; KLIMA; POIZER, 1987).

Na mesma época, a neurocientista canadense Helen Neville (1988) também se dedicou ao estudo da relação entre cérebro e língua de sinais por meio do estudo das afasias. Ela demonstrou que a comunicação nessa língua utiliza de forma predominante o HE, pois, quando lesionado, os afásicos surdos sinalizantes apresentam danos de linguagem similares às afasias de língua na modalidade oral, ou seja, danos que afetam o léxico, a gramática, a sintaxe e a expressão, porém, nos surdos, esses aspectos linguísticos são acometidos na forma visuoespacial. Um dado interessante desses estudos é que os aspectos visuais-espaciais não-linguísticos, como os gestos, não são prejudicados, o que significa que são processados de maneira predominante em outras áreas cerebrais. O contrário também acontece: quando a lesão é no HD, os surdos sinalizantes apresentam desorganização espacial para situações não-linguísticas, mas não apresentam afasia, ou seja, preservam a capacidade de linguagem e comunicação (NEVILLE, 1988).

Posteriormente, o neurologista inglês Oliver Sacks (1989) também se interessa por esse campo de pesquisas, baseado nos estudos das referidas autoras e demais pesquisadores da Neurologia, da Neurolinguística, da Neuropsicologia e da Linguística da época, bem como nos estudos linguísticos da língua de sinais, influenciado principalmente por Willian Stokoe (1965), um pesquisador que estudou exaustivamente a Língua Americana de Sinais (ASL) e também se dedicou a estudar os aspectos cognitivos da surdez. Para Sacks (1989), tal língua, sendo imanentemente visual, proporciona aos surdos a incrível intensificação da percepção visual. De acordo com ele, o cérebro surdo é rico em potencialidades e estudá-lo possibilitou o vislumbre da ilimitada flexibilidade e capacidade que o sistema nervoso apresenta quando está diante de situações novas e precisa de adaptação, assim como demonstra que o cérebro humano apresenta potencialidades ainda desconhecidas e que possui infinitos e transcendentos recursos de sobrevivência que a natureza em interface com a cultura possibilita. De acordo com o autor:

É a compressão dessas unidades de sinal, e o fato de que todas as suas modificações são espaciais, que torna a língua de sinais, no nível óbvio e visível, totalmente diferente de qualquer língua falada e que, em parte, impediu que ela fosse considerada uma língua. Mas é precisamente isso, além de sua sintaxe e gramática espaciais únicas, que faz dela uma verdadeira língua — ainda que inusitada, fora da

corrente evolutiva de todas as línguas faladas, uma alternativa evolutiva ímpar (SACKS, 1989, p. 45).

A língua de sinais e as atividades cognitivas de pessoas surdas se diferenciam substancialmente das demais línguas orais pelo uso espacial. Assim sendo, essa língua demanda da pessoa surda o uso da visão, que recruta uma complexidade de padrões espaciais e que necessita dar conta de todos os níveis linguísticos de uma língua, como o léxico, a gramática, a sintaxe. Assim, esse uso linguístico do espaço difere na língua na modalidade oral, na qual os aspectos linguísticos são processados de modo linear, sequencial e temporal; já os aspectos linguísticos da língua na modalidade visuoespacial são processados de maneira simultânea e coincidente, com padrões espaciais constituídos de forma tridimensional. Apesar desses padrões diferentes de processamento, as línguas de sinais, como quaisquer outras línguas humanas, têm seu funcionamento processado no HE, em que, do ponto de vista biológico, atribui-se a especialização para a função da língua (SACKS, 1989). Em outras palavras:

Podemos entender por que o usuário da língua de sinais torna-se uma espécie de “perito” visual de várias maneiras, em determinadas tarefas não linguísticas assim como nas linguísticas — por que ele pode desenvolver não apenas a linguagem visual, mas também uma especial sensibilidade e inteligência visual (SACKS, 1989, p. 58).

Corroborando com essas descobertas, estudos posteriores, como os de Pepitto *et al.* (2000), apontaram que a organização cortical da linguagem supõe que o tecido neural responsável pelo processamento da linguagem não é exclusivo de uma determinada modalidade da linguagem, auditiva ou visual. Seria, dessa forma, um tecido polimodal, o que permitiria que línguas de modalidades diferentes fossem organizadas no HE. Isso significa que surdos e ouvintes teriam basicamente as mesmas áreas para a organização da linguagem no que se refere às línguas de modalidade oral e de modalidade visuoespacial. Estudos recentes, a partir da ND, também reforçam essas descobertas. De acordo com Santana (2015), a língua de sinais apresenta a mesma propriedade e segue os mesmos princípios de organização cerebral das línguas de modalidade oral que são controladas, principalmente, pelo HE, inclusive os aspectos linguísticos visuais-espaciais.

Para além das capacidades visuais-espaciais linguísticas, os surdos sinalizantes também desenvolvem inteligência visuoespacial para habilidades não-linguísticas. Dessa

forma, acredita-se que os surdos apresentem uma potente cognição visual. Estudos de Bellugi *et al.* (1989), que tiveram o objetivo de avaliar e comparar habilidades visuais-espaciais de crianças surdas sinalizantes e de crianças ouvintes que desconhecem essa língua, demonstraram que as crianças surdas apresentam melhor desempenho nas habilidades de construção, organização e transformação espacial, percepção de objetos e reconhecimento facial do que as crianças ouvintes. Mais do que isso, os resultados ainda apontaram que o desempenho transcende ao que é considerado “normal”.

Para entender melhor esse processamento das habilidades linguísticas e não linguísticas pelo cérebro até que ocorram as mudanças, ou seja, a aquisição das habilidades, Sacks (1989, p. 56-57, grifos do autor) explica:

Assim, deve haver para essas tarefas, e para todas as tarefas cognitivas, dois modos de executá-las, duas “estratégias” cerebrais, e uma mudança (com a aquisição de habilidade) de uma para a outra. O papel do hemisfério direito, assim concebido, é crítico para lidar com situações inusitadas, para as quais ainda não existe nenhum sistema descritivo ou código estabelecido — e também se julga que ele tem um papel na montagem desses códigos. Assim que esse código é montado, ou emerge, ocorre uma transferência de função do hemisfério direito para o esquerdo, pois este último controla todos os processos que são organizados segundo essas gramáticas ou códigos. (Assim, uma tarefa linguística nova, muito embora seja linguística, de início será processada predominantemente pelo hemisfério direito, e só depois passará a um processamento rotineiro como função do hemisfério esquerdo. E inversamente, uma tarefa visual-espacial, muito embora seja visual-espacial, se puder ser alicerçada numa notação ou código, passará a mostrar uma superioridade no hemisfério esquerdo. Com uma perspectiva dessas — tão diferente das doutrinas clássicas das especificidades hemisféricas fixas — podemos entender o papel da experiência do indivíduo e o desenvolvimento deste, quando passa das primeiras tentativas hesitantes (em tarefas linguísticas ou outras tarefas cognitivas) à perícia e perfeição. Nenhum hemisfério é “mais avançado” ou “melhor” do que o outro; eles são meramente apropriados para diferentes dimensões e estágios do processamento. Os dois são complementares e interagem; e, pelo esforço conjunto, permitem o domínio de novas tarefas.)

Nessa lógica, a língua de sinais, mesmo sendo de uma modalidade diferente, visual-espacial (ou visuoespacial, termo utilizado até aqui), é processada predominantemente no HE, ou seja, ela passa antes pelo HD, mas, na medida em que as informações visuais se desenvolvem e se aprimoram nos seus aspectos espaciais e visuais, que, por sua vez, tornam-se aspectos linguísticos em função da língua, é levada para o HE e tomados também como função desse hemisfério por adquirirem função linguística. É por isso, conforme esses estudos, que a pessoa surda pode ser considerada uma “perita visual”, pois ambos os

hemisférios são sensíveis a desenvolverem habilidades não linguísticas e linguísticas (SACKS, 1989).

O estudo de Neville *et al.* (1998), voltado para a compreensão do processamento neurolinguístico da pessoa surda e realizado por meio de imagem de ressonância magnética funcional (doravante IRMf), técnica de neuroimagem; e análise do comportamento, com o objetivo de apontar as áreas de localização cerebral recrutadas para leitura de sentenças em Inglês escrito e *American Sign Language* (ASL) com um grupo sujeitos composto por adultos surdos bilíngues (ASL e Inglês escrito), ouvintes monolíngues e ouvintes bilíngues (ASL e Inglês), mostrou que todos os sujeitos no processamento da sua língua nativa ativaram as áreas clássicas de processamento da linguagem, as áreas de Broca e Wernicke, localizadas no HE. Nos surdos bilíngues e ouvintes bilíngues também houve ativação de áreas do HD enquanto processavam a ASL, o que se explicaria pela natureza espacial da língua de sinais. Os sujeitos ouvintes monolíngues e ouvintes bilíngues para a tarefa de leitura de Inglês ativaram de forma robusta as áreas do HE, o que não aconteceu durante a execução dessa tarefa pelos surdos, pois houve ativação do HD.

Sobre a ativação hemisférica para a linguagem, Santana (2015) pontua que por muito tempo os estudos apontaram que o HD teria participação no processamento da linguagem em pessoas bilíngues, atribuindo-se ao HE o processamento da primeira língua e ao HD o da segunda. Atualmente, os estudos levam em conta outras variáveis para poder afirmar essa premissa, tais como idade de aquisição, modo, domínio, estrutura e modalidade da língua.

Dessa forma, a explicação dada no estudo acima, diz que a grande ativação do HE para a leitura dos ouvintes deu-se em função da aquisição da língua na modalidade oral-auditiva, que requer o processamento de informações temporais auditivas que está localizado nesse hemisfério. Ou seja, nos surdos o HE não foi ativado em função de uma “privação auditiva”, e foi apontado que tais sujeitos poderiam apresentar atrasos na aquisição ou no aperfeiçoamento da leitura. Por isso, concluiu-se que se trata de uma organização cerebral com padrão “atípico”. Já a ativação do HD para o processamento da ASL em sujeitos surdos foi explicada como uma consequência da coincidência temporal entre informações da linguagem e decodificação visuoespacial atribuída a esse hemisfério.

Esse estudo de Neville *et al.* (1998) até menciona que as variabilidades entre os sujeitos entre si, como idade de aquisição da primeira e da segunda língua, proficiência, questões biológicas, estrutura e modalidade da primeira língua são determinantes na

organização cerebral para a linguagem. Mas isso não dá a devida dimensão para esses aspectos advindos do meio, atribuindo ao indivíduo o padrão “atípico”, bem como não direciona a interpretação dos dados para a ocorrência de uma possível flexibilização cerebral e deslocamento das funções de processamento da leitura do inglês dos surdos para outras áreas cerebrais, enfocando apenas para a “falta” de ativação do HE decorrente da “privação de auditiva”.

Importante destacar que esses estudos foram precursores e muito importantes para embasar estudos posteriores e recentes que já incorporaram essa variabilidade de sujeitos surdos para os encaminhamentos das conclusões. Além disso, segundo Pizzio *et al.* (2010), os estudos pioneiros se ocuparam, principalmente, em analisar as correlações entre a aquisição das línguas de sinais e a aquisição das línguas orais. Todos esses estudos e outros contemporâneos a eles, segundo as autoras, apontam que o processo de aquisição dessas línguas é análogo, mesmo que apresentem uma modalidade diferente.

O trabalho realizado por MacSweeney *et al.* (2002) com surdos e ouvintes a partir de IRMf mostrou que alguns padrões de localização da linguagem independem da modalidade da língua utilizada pelos sujeitos, embora outros mostrem-se dependentes. Sobre os padrões independentes, foram encontradas ativações semelhantes em algumas regiões corticais, tanto nos surdos quanto nos ouvintes, enquanto realizavam algumas tarefas em suas respectivas línguas nativas, considerando ativações presentes em regiões pré-frontais inferiores, uma delas a área de Broca, bem como em regiões temporais superiores, entre elas a área de Wernicke. Quanto aos padrões dependentes da modalidade da língua, a língua oral, para os ouvintes, produziu maior ativação no córtex auditivo primário e secundário e a língua de sinais para os surdos produziu uma maior ativação nas regiões do córtex visual.

Um dos poucos estudos objetivos brasileiros sobre localização cerebral da linguagem em pessoas surdas realizado por Valadão *et al.* (2013) com surdos sinalizantes, também por meio de IRMf, com o objetivo de visualizar as áreas corticais que são ativadas em tarefa de recepção de linguagem por meio da língua de sinais e tendo como referência as áreas de Brodmann (doravante BA) mostrou que, em relação às áreas corticais envolvidas nos processos da linguagem, houve ativações na área parietotemporal associativa, compatíveis com as BA 39, 40, 7, 21, 22, 37, que estão relacionadas com a função de integração sensorial entre a visão e a mão, a visão e o tato, a visão e a memória, bem como às relações espaciais. Essas ativações estiveram presentes também na área de Wernicke, compatíveis com as BA 39

e 40, regiões clássicas da compreensão da linguagem. Além disso, foram encontradas ativações na área visual associativa dos lobos parietal, occipital e temporal, compatíveis com as BA 18, 19, os quais realizam funções relacionadas ao controle e à fixação visual, à análise do movimento e à memória visual.

Outro trabalho brasileiro dessa ordem, realizado por Valadão *et al.* (2014), também por meio de IRMf e com o objetivo de identificar a localização cerebral para a função da linguagem em surdos bilíngues (Libras e Língua Portuguesa), indicou que a Libras foi ativada mais robustamente do que a Língua Portuguesa nas áreas tradicionais para a linguagem no HE com padrão bilateral, inferindo assim que os surdos bilíngues têm mais competência na sua primeira língua, nesse caso a Libras.

Aqui se questiona que muito embora esses estudos objetivos de ativação cerebral realizados enquanto surdos executam alguma atividade linguística, sejam de grande relevância para a compreensão do funcionamento cerebral e possam ser tomados como ponto de partida em direção à compreensão do seu funcionamento de outras maneiras, eles ainda atribuem um funcionamento padronizado ao cérebro da pessoa surda com “adaptações”.

Isso revela que esses estudos de ordem neurobiológica e neurolinguística, mesmo que considerem as diferentes formas de aquisição de linguagem da pessoa surda, ainda estão longe de compreender a atividade linguística cerebral em uma perspectiva funcional complexa com um enfoque social, em que as situações e condições interativas da qual o sujeito participa em sua vida são tão relevantes quanto o desempenho em alguma atividade de linguagem para ativação de áreas cerebrais (mesmo que em uma situação linguística isolada das situações reais de uso), principalmente em relação às práticas de leitura em L2, advindas de uma língua oral, como a pesquisa apresentada aqui se destina.

É importante pensar esse processo da leitura sem descartar as ideias apresentadas por pesquisadores precursores e recentes da relação “línguas de sinais e cérebro”, bem como os estudos neurolinguísticos objetivos, mas também resignificá-los, tomando-os como base, acrescentando pressupostos linguísticos que propõem uma análise linguística que inclui a dimensão social experienciada pelo sujeito e, principalmente, situada nas práticas linguísticas dos sujeitos.

Dessa forma, torna-se necessário reforçar a ideia de que a língua de sinais se desenvolve e se modifica de forma ativa e, da mesma forma, o cérebro também, ele se transforma “linguistificando” o espaço e/ou “espacializando” a língua e, assim, desenvolve

suas intensificações visuais-cognitivas, o que inclui reorganizações microestruturais da anatomia e fisiologia cerebral. Porém, o cérebro biológico, por meio de sua dotação genética, sozinho, não dá conta de explicar o complexo das conexões do sistema nervoso (SACKS, 1989).

O cérebro, em sua origem, é dotado de farta flexibilidade neuronal e, na medida em que se desenvolve, é “lapidado” pela experiência do sujeito, por meio do reforço das sinapses, das conexões entre células nervosas, inibindo-as ou suprimindo-as, de acordo com os diferentes estímulos sensoriais que recebe do meio exterior (NEVILLE, 1988). Por isso, é importante considerar que assim que a pessoa surda começa a ter contato língua de sinais, sua língua materna, há mudanças significativas em seu desenvolvimento cognitivo, pois a língua lhe possibilita duas funções em seu uso: cognitiva e social (SANTANA, 2015).

Nesse sentido, é fundamental trabalhar com o entendimento de que a pessoa surda apresenta um potencial cognitivo visual e espacial que “linguistifica o espaço”, que “espacializa a língua” e que isso possibilita experiências linguísticas peculiares à experiência surda, inclusive para o domínio da L2 na modalidade escrita advinda de uma língua na modalidade oral, como no caso dos surdos brasileiros em relação à LP. Isso implicaria considerar o cérebro surdo como único e típico em seu funcionamento complexo, assim como considerar a pessoa surda como única e singular nos modos como se constitui como sujeito de linguagem nas práticas sociais linguísticas da qual participa se utilizando de sua perícia visual favorecida pelo uso da língua de sinais.

A partir dessas considerações, na seção seguinte serão apresentados os aspectos do processamento cerebral da visão e as implicações para a constituição da linguagem para a pessoa surda.

2.3 O PROCESSAMENTO CEREBRAL DA VISÃO E O POTENCIAL VISUAL DA PESSOA SURDA: IMPLICAÇÕES PARA A LINGUAGEM

O trabalho realizado por Santos (2012) ratificou que o uso da língua de sinais pelas pessoas surdas requer uma reorganização cortical no cérebro das pessoas. Segundo a autora, os estudos sobre esse assunto têm apontado que nos surdos há uma ativação cerebral nas áreas auditivas relacionadas tradicionalmente à linguagem oral e, quando comparados a ouvintes, apresentam resultados melhores para reconhecimento de face e expressões faciais, em tarefas

de busca visual e detecção de estímulos periféricos, bem como vantagens para discriminar estímulos movimentados no campo visual. Esses estudos apresentados pela autora têm conduzido pesquisadores a investigar a compensação do sistema visual nas pessoas surdas. Dessa forma, é importante também trazer para esta discussão os aspectos cerebrais da visão para melhor compreender como essas “vantagens visuais” interferem sobre os aspectos da linguagem da pessoa surda e, aqui, neste estudo especificamente, para o domínio da LP como segunda língua por esses sujeitos.

Segundo Meyer (2002, p. 40) “a visão é uma sensação modelada pelo reconhecimento e pelas hierarquias cerebrais, pela memória e pelos outros sentidos”. Assim, para que se possa compreender esse funcionamento e as implicações neurolinguísticas para a linguagem da pessoa surda e entender o porquê de a pessoa surda ser considerada uma “perita visual”, favorecida pela experiência visual que estabelece com o mundo e com a linguagem, vale saber como esses processos relativos ao processamento visual, à percepção visual, bem como os aspectos de memória e as relações com os outros sentidos ocorrem no cérebro do ponto de vista fisiológico. Enfatiza-se esse aspecto para que se possa construir um caminho de relações com a apropriação da linguagem pela pessoa surda no âmbito do uso de uma língua que é cinésico-visual – a Libras –, e as implicações para a aprendizagem da modalidade escrita de uma L2, advinda de uma modalidade oral, a LP.

Acerca do processamento visual, pode-se afirmar que este se trata do caminho percorrido pelas informações visuais no sistema visual até o córtex cerebral. Já a percepção visual refere-se à extração de informações capturadas do ambiente por meio do sistema visual, e abrange também a capacidade de compreensão, localização, análise, armazenamento e memorização da informação visual (SANTOS, 2012). A memória, por sua vez, “significa a aquisição, formação, conservação e evocação de informações” (IZQUIERDO, 2018, p. 01).

Vale destacar que, nesse contexto, a visão é processada pelo cérebro e pelos olhos e, nesse processo, atuam como órgãos que realizam a conversão seletiva do estímulo luminoso para sinais elétricos. Assim, a luz advinda de um objeto de interesse, atravessa o cristalino do olho até a retina, que a converte em impulsos elétricos, que, por meio dos nervos e vias ópticas, são transportados ao córtex occipital. No córtex occipital, esses impulsos são decodificados e assumem a forma de uma impressão a partir das imagens vindas de cada olho, portanto, vindas de ângulos diferentes, duas imagens sutilmente diferentes. Desse modo, quando o córtex as une nessa impressão visual única, essa diferença entre as imagens gera o

efeito tridimensional da visão. Isso só acontece em função da mistura de informações das duas retinas por meio da interseção das fibras dos nervos ópticos (SOUZA, 1997).

Na retina há uma área chamada fóvea, que fica próxima ao disco óptico, onde o nervo óptico adentra no olho. A região foveal é responsável pela visão central, ou seja, pela capacidade de distinguir a separação entre os detalhes dos objetos, esse tipo de visão é medida pela acuidade visual. O restante da retina tem a função da visão de campo ou periférica, a capacidade de perceber os diferentes estímulos que o rodeiam mesmo sem estar focado neles e esse tipo de visão possibilita a apreciação do conjunto visual e é medido pelo campimetria (SOUZA, 1997).

É no tronco cerebral, base do cérebro, que ocorre a entrada das sensações do córtex cerebral, em que os neurônios ópticos de aferência conduzem as sensações que vieram do sistema visual para o corpo inteiro, um dos locais importantes onde ocorre a percepção visual, porém ela não acontece só ali. É nesse lugar em que são distribuídas as informações luminosas para serem decifradas de acordo com a sua natureza e complexidade, como uma triagem, pois nem tudo que é capturado pela retina é realmente visto pelo cérebro. Após essa distribuição, o dado visual é enriquecido por meio de evocações, comparações, relações por meio do contato com os neurônios visuais e com outras terminações nervosas advindas de áreas cerebrais sensoriais e mnemônicas (MEYER, 2002).

Sobre os processos mnemônicos, é importante destacar que é inerente ao ser humano utilizar a linguagem para adquirir, guardar, codificar e evocar memórias. Elas são constituídas por neurônios especializados que se armazenam em redes e são evocados por outras redes ou por essas mesmas redes. Essas redes neuronais são moduladas pelas emoções pela nivelção da consciência e estado de ânimo. Ou seja, os processos constitutivos das memórias estão totalmente vinculados às motivações induzidas pelas emoções e ao bem-estar físico do sujeito, levando-se em consideração que é muito mais difícil aprender algo ou evocar alguma coisa quando se está deprimido, cansado ou estressado. O hipocampo, região cerebral localizada nos lobos temporais, é o principal protagonista no processamento das memórias, porém ele atua em rede com as demais áreas cerebrais (IZQUIERDO, 2018).

Entender a constituição desses processos fisiológicos que compõem a visão é fundamental neste estudo, pois, para os surdos, a visualidade colabora fundamentalmente para a construção de sentidos e significados (CAMPELLO, 2008). Segundo Vygotsky (1994), o sentido é atribuído à dimensão singular do sujeito a partir das suas histórias e no processo de

apropriação particular dos significados vinculam-se ao que é coletivo na relação do sujeito com o mundo, que é mediado por signos culturais e, no caso dos surdos, de acordo com Campelo (2008), o “ver linguístico” dos surdos se manifesta na língua de sinais, utilizando a imagem para construir conceitos. Desse modo, esses sujeitos se constituem como sujeitos pensantes e sujeitos de linguagem através do signo que é apropriado por meio da visão.

Segundo Marques (2008), pesquisador surdo, a pessoa não surda tem suas experiências marcadas pelo som e pelo visual, porém essa experiência visual não é vivenciada da mesma forma que a pessoa surda. Os surdos e os não surdos experienciam a visão de forma diferente. Para o autor:

[a] pessoa não surda entende que o mundo interpretado pela sua visão é a mesma que a da pessoa surda, o que ela vê é verídico, todas as informações estão ali. O que um vê o outro também vê, tornando assim difícil entender a existência de outras possibilidades de ver. Os não surdos poderiam ver que a sombra está ali como uma representação da iluminação, um corpo ao sol, isso é verídico, a facticidade do ser presente. Em que ela poderia ser diferente às pessoas surdas? É a sombra, produto do sol e nada mais, não há a consciência de que esta sombra como o reflexo de uma vidraça é muito mais que um produto do sol ou do vidro, ela apresenta um corpo ou objeto nas suas formas quando esses (surdos) estão de costas ou de lado; os olhos estão sempre atentos aos movimentos e formas das sombras, são sensíveis a isso. Já não é mais um “ver” é também um “ouvir” (MARQUES, 2008, p. 84, grifos do autor).

O referido autor, ao falar acerca da sua própria percepção visual enquanto surdo, afirma que, mesmo que ela seja rápida no movimento de detecção, ele depende do ângulo de alcance dos seus olhos para que depois, por meio desse ângulo, consiga estabelecer o limite com o movimento da sua cabeça e do seu tronco, e assim, possa se concretizar a “experiência visual”. Tal acontecimento não depende somente do seu globo ocular na sua abrangência, mas do movimento que ele executa, bem como da flexibilidade e da disponibilidade do seu corpo. Ele acrescenta, ainda, a exterioridade, que interfere em seu campo de visão, realizando alterações na sua experiência visual (MARQUES, 2008).

Deste modo, a ideia aqui é observar essas discussões neurolinguísticas sobre a linguagem da pessoa surda com enfoque na constituição de sua visualidade para compreender o processo enunciativo da leitura da L2, nesse caso, a LP de modalidade escrita, a L2 dos surdos brasileiros. Assim, entende-se que na leitura da referida L2, a pessoa surda transpõe essa “perícia visual”, ou melhor, esse “potencial visual” (RODRIGUES; QUADROS, 2015) – termo assumido também na presente tese –, também para o processo enunciativo da leitura,

desde a decodificação, a compreensão até à apreciação estética e responsividade. E esse potencial visual demanda um processo cognitivo que articula a percepção visual (análise visual e síntese visual), a atenção visual, a memória visual, as semioses verbais visuais e não verbais visuais, decorrentes dessa forma de significação do mundo, ou seja, pela visualidade. Dessa, forma, na próxima seção, será apresentada uma discussão acerca dos aspectos neurolinguísticos da leitura pela pessoa surda com refinamentos para o processamento da L2 de modalidade escrita, advinda de uma modalidade oral, como no caso da Língua Portuguesa.

2.4 A PESSOA SURDA SINALIZANTE: LEITURA E ASPECTOS NEUROLINGUÍSTICOS

Há pouco mais de 20 anos a Neurociência e a Psicologia Cognitiva, com o apoio da IRMf, começaram a se ocupar dos estudos da mecânica neural, precisa e eficaz, que possibilita aos seres humanos o ato da leitura, por meio da qual pode ser registrado o percurso das palavras no cérebro desde a análise da sequência das letras, do reconhecimento visual, do cálculo para a execução da pronúncia até o acesso à significação. Essa base empírica mostra como funcionam os circuitos cerebrais, herdados do passado evolutivo humano, adaptados para a leitura (DEHAENE, 2012).

Sob uma perspectiva sociocultural, defende-se que o cérebro leitor não só modifica a cognição do sujeito, mas também a anatomia cerebral estrutural e funcional. Sendo assim, a leitura produz mudanças significativas, quantitativamente e qualitativamente, na organização cerebral, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento do sujeito é resultado de interações recíprocas entre dos processos endógenos e exógenos, ou seja, a genética e a neurobiologia se entrelaçam às experiências ambientais do sujeito e o modificam (REIS; PETERSSON; FAÍSCA, 2009).

Todavia, sabe-se que a aprendizagem da leitura não é uma tarefa fácil, considerando que muitas crianças encontram dificuldades nesse percurso. Devido ao fato de não ser uma habilidade inata, considera-se que o cérebro humano foi adaptado a essa atividade inventada pela cultura. Do ponto de vista histórico da evolução humana, a escrita é uma invenção recente, surgiu há aproximadamente 5.400 anos e a formação do alfabeto há 3.800 anos. Dessa forma, pode-se considerar que o cérebro leitor ainda está em processo de constituição (DEHAENE, 2012).

No contexto das pessoas surdas, é sabido, ainda, que a aprendizagem da leitura de uma L2 na modalidade escrita pode ser um desafio ainda maior, tendo em vista que esse registro tem base em uma língua que não lhes é natural, a língua na modalidade oral. Logo, necessitam de uma primeira língua, a língua de sinais, bem constituída para lhe oportunizar condições mais apropriadas para a aprendizagem, acrescidas de um ensino condizente com a sua singularidade linguística (VYGOTSKY, 1986 [1934]).

Porém, alguns estudos linguísticos, como os propostos por Marcuschi (1997), demonstram que não há uma distinção rígida entre escrita e fala. Barros (2000), compartilhando também das ideias do referido autor, acrescenta, ainda, que existe uma enorme diferença entre escrita e fala, considerando-os como sistemas cognitivos paralelos e, por isso, existe muita diferença entre o pensamento de pessoas ou sociedades letradas com relação a não-letradas. Trazendo essa ideia para o contexto do letramento de surdos, seria possível afirmar então que a fala ao não ter relação com a escrita, seria dispensável nesse processo. Para a autora,

[...] fala e escrita não são sistemas cognitivos paralelos e sim modos complementares de ver e compreender o mundo, em que as duas modalidades devem ser examinadas na perspectiva de sua organização textual-discursiva e em que há entre fala e escrita graus ou posições intermediárias de variação (BARROS, 2000, p. 58).

Dessa forma, esse entendimento de que a escrita tem pouca relação com a fala facilitaria ainda mais a busca pelo entendimento da leitura de L2 de surdos desconectada da L2 de modalidade oral e mais voltada para uma análise linguística que busca compreender como o cérebro da pessoa surda se apropria do conhecimento escrito – referindo-se, aqui, à leitura, em interface com as suas práticas sociais de leitura, favorecidas pelo uso da língua de sinais, que lhe confere o conhecimento de mundo e que estaria “ocupando o lugar” da língua oral. Nesse contexto, a língua de sinais também poderia ser compreendida como um sistema paralelo à escrita da L2, advinda da modalidade oral, e ambas poderiam ser vistas como sistemas que se complementam.

Sendo assim, aqui se defende a ideia de que o cérebro da pessoa surda, seja ele “adaptado à leitura” ou “modificado pela leitura”, apresenta processos neurolinguísticos de ordem visual que norteiam o processo enunciativo da leitura da L2 que se constituiu em interface com as suas práticas de leitura, possibilitado a sua aprendizagem e uso social.

2.5 A ÁREA CEREBRAL DA FORMA VISUAL DA PALAVRA

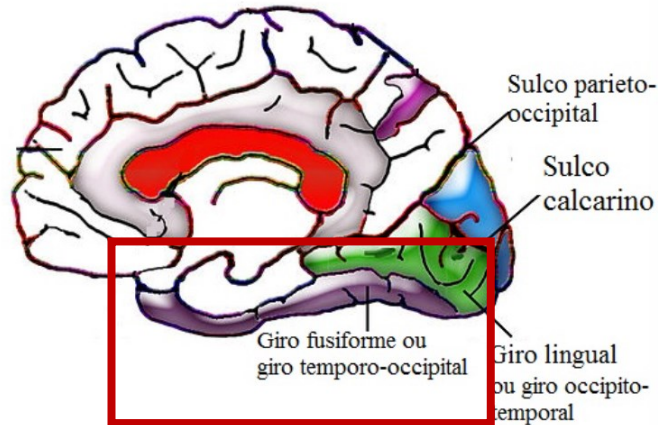
A área cerebral da leitura foi descoberta por volta de 1890 pelo neurologista Déjerine, também a partir de estudos do cérebro lesionado, por meio de um estudo de caso de um paciente que prevalecia com a visão intacta, porém com “cegueira para a leitura” (a chamada “alexia pura” ou “cegueira verbal”), presente na área posterior do HE, no lobo occipital, mais especificamente nas circunvoluções da ponta occipital, o lóbulo lingual e o lóbulo fusiforme (DEHAENE, 2012). Vale destacar que tais elementos correspondem às áreas visuais postuladas por Brodmann (1909), a saber, as áreas de números 17, 18 e 19.

De acordo com essa descoberta, percebeu-se que as lesões que afetam a leitura atingem o córtex visual esquerdo, bem como as conexões que possibilitam a entrada de informações visuais no HE vindas do HD via corpo caloso atingem o chamado “centro visual das letras”, localizado na circunvolução angular, chamada também de dobra curva que, por sua vez, está localizada na base da região parietal esquerda. O “centro visual das letras” fica intacto, por isso, que o sujeito preserva a capacidade de escrever, ortografar e reconhecer as formas das letras por meio do gesto, mas fica privado de receber informações visuais para a leitura. Assim, o sujeito consegue enxergar as letras, como qualquer outro objeto, porém não as reconhece como letras ou palavras (DEHAENE, 2012).

Quase cem anos depois, por meio do uso de IRMf, pesquisadores baseados nos estudos de Déjerine realizaram a observação de casos de sujeitos com alexia pura e confirmam que a região occipito-temporal esquerda apresentava-se lesionada nesses sujeitos. Todavia, análises mais rebuscadas permitidas pela IRMf sugerem que as regiões posteriores do HE não têm papel importante para a leitura, como indicavam os estudos de Déjerine. O que se descobriu é que a região occipito-temporal esquerda é uma região muito importante para o “circuito da leitura”. De acordo com Dehaene (2012, p. 77, grifo do autor) é “a região chave para a análise visual das palavras [...] *região da forma visual das palavras*”.

Segundo Martins e Rodrigues (2016, p. 3), “diz-se que a aprendizagem da leitura teve um papel de refinamento das áreas cerebrais, tornando-as aptas a realizar tarefas que antes não lhe eram naturais”. Para isso, atualmente é consenso que a região especializada no cérebro para o processamento dessa tarefa é “área da forma visual das palavras” (doravante AFVP), localizada na região occipital-temporal esquerda, no giro fusiforme, que está sobre a face ventral (MARTINS; RODRIGUES, 2016), conforme apresentado na Figura 05.

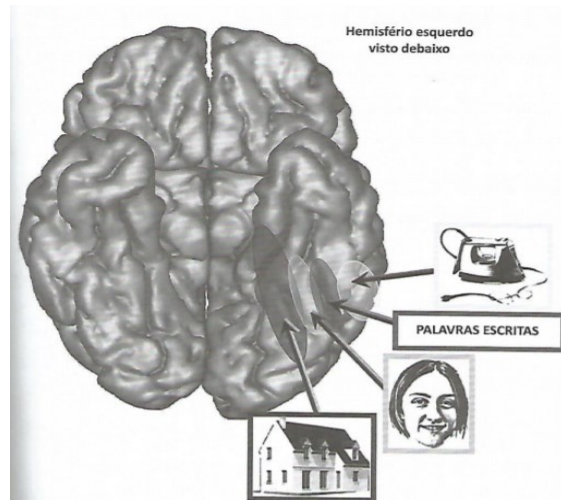
Figura 05 – Destaque do giro fusiforme em face medial do cérebro, onde se localiza a AFVF.



Fonte: BLOG CHAMAFISIO (2020). Disponível em: <https://blogchamaafisio.wordpress.com/2018/08/18/neuroanatomia-funcional-lobo-occipital/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

Os estudos de IRMf confirmam que, em todas as pessoas, sem exceção, pode ser percebida uma ativação cerebral na região do giro fusiforme enquanto leem. Essa região é responsável tanto pelo processamento visual de imagens como de objetos, paisagens e rostos, mas há uma parte dela muito específica que processa somente a leitura, também comprovada por meio dos estudos de IRMf. Independentemente do sistema de escrita (alfabética, silábica, ideográfica, logográfica) e da cultura do sujeito, a escrita se inscreve na mesma região cerebral, por vezes, com algumas diferenças mínimas relacionadas aos caracteres (forma e estrutura) (DEHAENE, 2012), segundo ilustra a Figura 06.

Figura 06 – HE visto de baixo com destaque para a região visual ventral, situada na região occipito-temporal, responsável pelo processamento visual de objetos ou instrumentos, palavras escritas, rostos e paisagens.



Fonte: DEHAENE (2012, p. 89).

Dessa forma, pode-se mencionar que, como todos os sistemas de escrita se inscrevem na mesma região cerebral, poder-se-ia incluir aqui também, a escrita de sinais. Barbosa (2017), sobre a Escrita de Sinais, afirma que ela é um sistema signos que objetiva representar a língua de sinais, a língua dos surdos que, por sua vez, é uma língua constituída por todos os aspectos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos). A autora acrescenta que:

[...] a escrita de sinais é estruturada com base no processamento interno, desta forma é natural. Por enquanto, suas pilhas definem de forma direta como os quiremas de escrita de sinais são realizados, os sinais são registrados onde as pilhas são organizadas para formar um ou mais morfemas seguindo a mesma lógica estrutural da produção sinalizada de forma a contribuir para o melhor entendimento dos morfemas na Escrita de Sinais. Ao ler um sinal se é capaz de reproduzir com exatidão como o sinal é realizado, mesmo sem entender o que significa, pois, para entendê-lo, é necessário saber Libras (BARBOSA, 2017, p. 37).

Nesse sentido, a escrita de sinais consiste em um sistema que atende à singularidade linguística da pessoa surda para fins de registro da sua primeira língua, condizente com o modo que experiencia e representa o mundo, por meio das experiências visuais. De acordo com Silva *et al.* (2018), a escrita de sinais torna possível a representação de uma língua de modalidade visuoespacial, aqui falando da Libras e, por meio do Sistema *SignWriting*⁹, a

⁹ O *SignWriting* (SW) é um sistema gráfico-esquemático-visual secundário das línguas de sinais, desenvolvido em 1974 pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton, na Dinamarca, e foi introduzido no Brasil no ano de

escrita da língua de sinais torna possível que sejam realizadas publicações em língua de sinais (livros, revistas, dicionários, literaturas, entre outros), bem como pode ser utilizada para o ensino da própria língua.

Cabe ressaltar que não se está negando a importância da escrita de sinais para os surdos como registro de sua primeira língua, mas se defende uma perspectiva bilíngue para as pessoas surdas, buscando entender como funcionam os aspectos neurolinguísticos da L2, nesse caso, a LP, a segunda língua dos surdos brasileiros, como parte do bilinguismo e como uma língua que eles também usam em suas práticas linguísticas sociais.

De acordo com Silva e Bolsanello (2014), as duas possibilidades de escrita para a pessoa surda, em uma perspectiva bilíngue, não podem ser entendidas como orientações excludentes, mas ao contrário: a escrita de sinais é sugerida como um sistema simbólico preñado de significados e um instrumento eficaz para potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como para possibilitar aproximações com o sistema de escrita alfabética da segunda língua, aqui falando da Língua Portuguesa.

Indo ao encontro disso, os dados de IRMF mostram que, independentemente da cultura e do idioma do sujeito, essa região cerebral é ativada para a decodificação da palavra escrita. Acredita-se que o córtex visual dos primatas é passível de adaptação, uma vez que a evolução humana o dotou de plasticidade e de regras para a aprendizagem. Por exemplo, os mesmos neurônios especializados para identificação de face e mãos adquiriram função para identificação de objetos artificiais como as letras. Nesse sentido, o cérebro pode ser considerado como um órgão que “faz o novo com o velho” (DEHAENE, 2012).

2.6 ESTUDOS DE IRMF: ATIVAÇÕES CEREBRAIS DURANTE O PROCESSAMENTO DA LEITURA EM L2 DA PESSOA SURDA

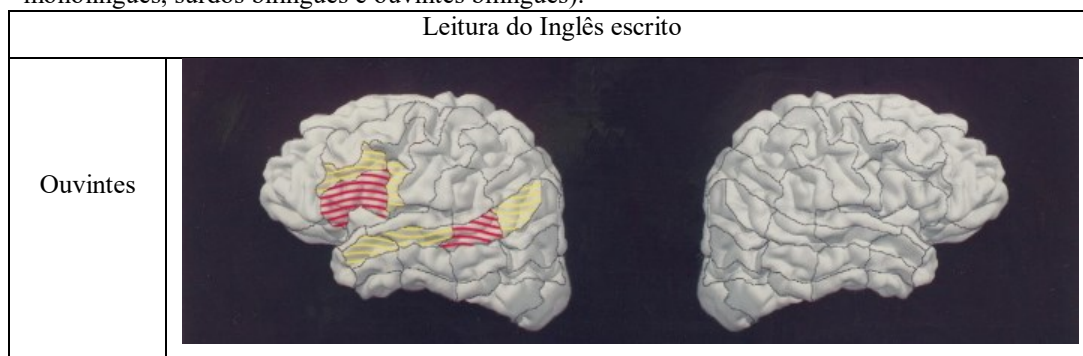
Os estudos de IRMF têm contribuído com a neurolinguística para a exploração do conhecimento das bases cerebrais do processamento da leitura e, neste trabalho, fundamentado na ND, pretende-se trazê-los para discussão para entender como esses estudos vêm se desenvolvendo e o que os dados objetivos têm apresentado sobre o processamento da leitura de L2 dos surdos, mobilizando também, com esses dados, uma discussão sobre sob

1996, já sendo sistematicamente descrito e desenvolvido em Capovilla e Sutton (2001) (SILVA *et al.*, 2018, p. 03).

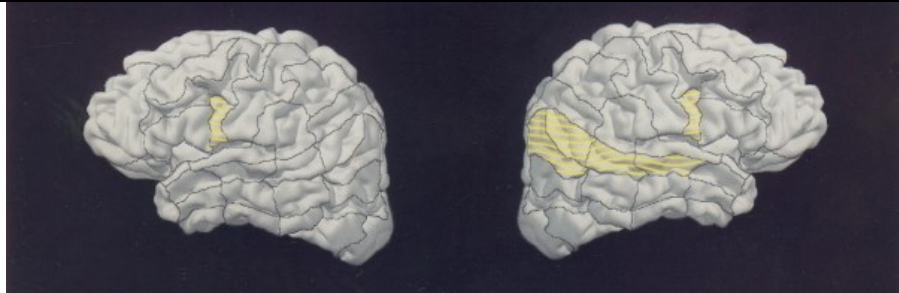
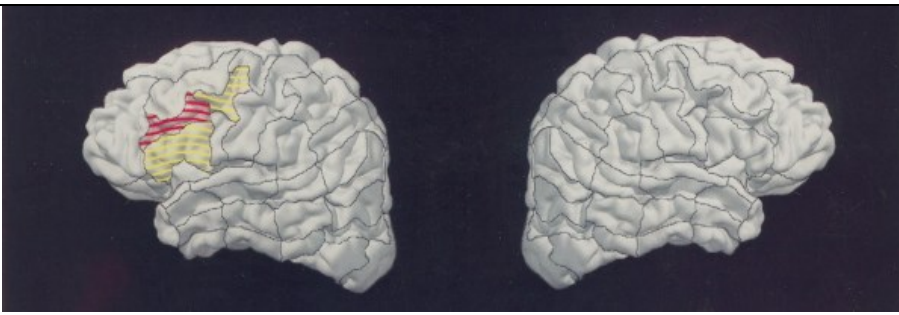
uma perspectiva social. Assim, essa seção trará para a discussão diferentes estudos, pioneiros e atuais, a partir da IRMf, com sujeitos surdos bilíngues, proficientes e não proficientes em leitura de L2, bem como com diferentes condições de aquisição da primeira língua e, também, diferentes condições de aprendizagem da segunda, em que alguns deles mostram comparações entre leitores surdos e leitores ouvintes, outros, comparações entre os próprios surdos. Apresentando-se, dessa forma, “o(s) circuito(s)” de processamento cerebral da L2 pelos surdos.

Retomando um dos estudos pioneiros com utilização da técnica de IRMf, de Neville *et al.* (1998), agora dando enfoque para a ativação cerebral da segunda língua¹⁰ (nesse caso, o inglês escrito), revela-se que os ouvintes quando leem frases em inglês, apresentam uma ativação cerebral robusta dentro das áreas clássicas de linguagem do HE, como as áreas de Broca e Wernicke e o giro angular. Além disso, também áreas de processamento da memória são ativadas como o córtex frontal lateral, o córtex pré-central inferior e o sulco temporal superior, posterior e médio. No HD, há ativação fraca e variável, refletindo, assim, uma assimetria cerebral para o processamento da leitura com predominância do HE. Quanto aos surdos bilíngues, em contraste com os ouvintes, esse estudo mostrou que os surdos bilíngues ao lerem em inglês não apresentaram dominância para o HE, mas houve a presença de ativação no HD. Já os ouvintes bilíngues também apresentaram uma lateralização clara de ativação HE, como podemos observar nas imagens produzidas no estudo em questão e apresentadas na Figura 07.

Figura 07 – Áreas corticais de ativação para sentenças em inglês escrito por grupo de sujeitos (ouvintes monolíngues, surdos bilíngues e ouvintes bilíngues).



¹⁰ Pesquisa realizada com americanos ouvintes monolíngues (inglês), surdos bilíngues (ASL e Inglês) e ouvintes bilíngues (ASL e Inglês) (NEVILLE *et al.*, 1998).

Surdos	
Ouvintes bilíngues (ASL e Inglês)	

Fonte: NEVILLE *et al.* (1998, p. 924, tradução minha).

Esse estudo também mostrou que a falta de assimetria no HE e a presença de ativação do HD enquanto os surdos leem em inglês possivelmente não têm relação com a aquisição da ASL como primeira língua, porque os ouvintes bilíngues não apresentaram esse padrão.

Waters *et al.* (2007) perceberam que os surdos recrutam porções dos giros fusiformes esquerdo e direito, área que também compreende a área da forma visual da palavra (AFVP), em maior extensão do que os ouvintes, especialmente durante a percepção de datilologia e de forma contrastiva em relação aos demais estímulos sinalizados. Tal constatação significa que o giro médio fusiforme esquerdo envolve-se também no mapeamento de entradas visuo-dinâmicas para representações de ordem superior, o que leva a pensar que isso possibilita à pessoa surda a percepção da escrita (da segunda língua) em sua estrutura. Isso ajuda a entender a integração entre o estímulo visuo-dinâmico recebido com as propriedades que o torna um estímulo de ordem superior, como a ortografia, a fonologia e a semântica.

A descoberta desse estudo pode ser compreendida como uma complementação ao posicionamento de Cohen e Dehaene (2004) sobre o papel dessa área, pois, para eles, essa região é ativada consistentemente em diferentes tipos de escrita, mas eles mencionam somente as escritas estáticas (alfabéticas, silábicas, logográficas) e o presente estudo revela que, mesmo que a entrada da escrita seja visuo-dinâmica, o giro fusiforme médio é acionado. Assim, pode-se argumentar que o giro médio fusiforme esquerdo está envolvido no

mapeamento da escrita também por meio da datilologia, bem como que a modalidade de entrada, auditiva ou visual, não é crítica (WATERS *et al.*, 2007).

Emmorey *et al.* (2013), ao analisar aspectos do processamento fonológico e semântico na leitura de palavras em surdos proficientes em língua de sinais, para entender como esses leitores recrutam os circuitos neurais ao ler e extrair informação fonológica baseada na fala em comparação com ouvintes proficientes na leitura, descobriram que surdos e ouvintes proficientes em leitura recrutam circuitos neurais muito semelhantes para a tomada de decisões semânticas e fonológicas durante a leitura. Porém, para o processamento fonológico, nos surdos, houve aumento da atividade neural no giro pré-central esquerdo, o que pode ser relacionado ao aumento de confiança nas representações motoras articulatórias da fala, e no córtex parietal bilateral, que pode estar relacionado ao aumento do esforço para a tarefa de decisão silábica. Isso indica que a ausência ou pouca habilidade de decodificação fonológica ou condição auditiva não afetaram a ativação da AFVP para leitores surdos em comparação com os leitores ouvintes.

Já no córtex pré-frontal inferior esquerdo, os leitores surdos apresentaram uma ativação mais forte na segregação funcional antero-posterior entre o processamento semântico e fonológico do que os leitores ouvintes, o que pode ser justificado pelo fato de que os ouvintes enquanto leem realizam um processamento fonológico para acesso ao significado e o contrário também. Daí a hipótese seria que a semântica e os processos fonológicos são mais integrados na parte inferior esquerda córtex pré-frontal para os ouvintes do que para surdos (EMMOREY *et al.*, 2013).

Corina *et al.* (2013) analisaram a ativação cerebral em leitores surdos, comparando o desempenho dos menos proficientes e os proficientes em leitura. Concluíram que leitores surdos proficientes ativaram o giro frontal inferior esquerdo e o giro temporal médio e superior esquerdo, em um padrão condizente às regiões relatadas na literatura pelos leitores ouvintes. Já os surdos menos proficientes apresentaram um padrão de resposta, que se caracterizou pela ativação do lobo frontal inferior e médio, com ativação maior no HD, que tem relação com o processamento da leitura logográfica, mostrando que os surdos podem apresentar diferentes modos de processamento de leitura, a depender do nível de proficiência. Essas descobertas permitem vislumbrar o quanto as condições linguísticas e educacionais impactam nos sistemas neurais que favorecem a aprendizagem da leitura por sujeitos surdos.

Um dos poucos estudos brasileiros com essa temática foi realizado por meio de IRMF de Valadão *et al.* (2014), dando-se enfoque para a ativação cerebral para a leitura da LP dos surdos, e revelou que a tarefa de LP tem ativação reduzida comparada à ativação cerebral para a tarefa em Libras, como se pode observar nos Quadros 01 e 02.

Quadro 01 – Áreas anatomofuncionais do córtex cerebral em que a tarefa de elaboração em Libras indicou maiores ativações cerebrais do que a tarefa de elaboração em Língua Portuguesa.

Áreas anatomofuncionais do córtex cerebral em que a tarefa EL sinais eliciou maiores ativações do que a tarefa EL oral (EL sinais > EL oral).				
Giros	Voxels		Áreas de Brodmann	
	HE	HD	HE	HD
Cíngulo posterior		53		31 30
Cúneus		106		17 18 30
Giro frontal inferior	120	56	47	46
Giro frontal médio	690	698	6 11 47 10 46	8 9 6 46 10
Giro frontal superior	75	183	6 8 10	10 6
Giro fusiforme		165		20 36 37
Giro lingual		356		18 19 17
Giro occipital médio		69		19 37 18
Giro occipital superior	45		39 19	
Giro parahipocampal	189	35	Amígdala Hipocampo 35	30
Giro pós-central	170	55	3 40 2	2 40
Giro pré-central	573	65	4 6	6
Giro supramarginal	55		40	
Giro temporal inferior		179		21 20 37
Giro temporal médio	113	452	39 21	21 22 38 39 37
Giro temporal superior	170	76	41 38	22 38
Lóbulo parietal inferior	723	55	40	40

Fonte: VALADÃO *et al.* (2014, p. 849).

Quadro 02 – Áreas anatomofuncionais do córtex cerebral em que a tarefa de elaboração em Língua Portuguesa indicou maiores ativação do que a tarefa em Libras.

Áreas anatomofuncionais do córtex cerebral em que a tarefa EL oral eliciu maiores ativações do que a tarefa EL sinais (EL oral > EL sinais).				
Giros	Voxels		Áreas Brodmann	
	HE	HD	HE	HD
Giro do cíngulo	214		24	
Giro frontal superior	23		9 8	
Giro temporal médio	80		39	
Giro temporal superior	26		39	

Fonte: VALADÃO *et al.* (2014, p. 850).

Importante destacar que as ativações para as tarefas de LP estiveram presentes no HE, principalmente no giro temporal médio (BA 39) e superior (BA 39), giro do cíngulo (BA 24) e giro frontal superior (BA 9 e BA 8). Também houve, na tarefa de LP, de maneira similar à ativação pela tarefa de Libras, intenção para articulação oral das palavras, o que gerou ativação em regiões do giro temporal médio e superior esquerdo (VALADÃO *et al.*, 2014).

Com relação às funções relacionadas a essas áreas, de acordo com Damiani, Nascimento e Pereira (2016), a BA 8 localiza-se na área do controle do olhar conjugado contralateral e está relacionada aos movimentos de sacada. Já a BA 9, de acordo com esses autores, juntamente com a BA 10, estão localizadas no córtex pré-frontal dorsolateral, ocupando a maior porção do giro frontal médio, o qual tem a função de memória de trabalho, que é vinculada às funções intelectuais de memória, foco e atenção, bem como pela tomada de decisão. Com relação à BA 24, juntamente com as BAs 23, 25, 26, 27, pode ser mencionado que ela compõe o córtex associativo límbico, localizada no giro cíngulo, área subcalosa, area retrosplenial e giro parahipocampal, áreas responsáveis pelo controle das emoções (SANTOS, 2002). A BA 39 corresponde ao giro angular, que compõe uma parte da área de Wernicke, como já mencionado, importante para as funções da linguagem e, mais especificamente, para a leitura. Essa região apresenta grande capacidade associativa relacionada às informações auditivas, espaciais e visuais (DAMIANI; NASCIMENTO; PEREIRA, 2016).

Nota-se, assim, que as áreas recrutadas no cérebro para a tarefa apresentada aos sujeitos desse estudo são áreas que detêm funções importantes para a leitura. Como visto anteriormente, o movimento de sacada realizado pelo olho, que capta a informação visual para a leitura, é o responsável pela exploração visual do código escrito, assim como as funções intelectuais, emocionais e associativas são fundamentais para o ato da leitura.

Cabe também ressaltar aqui que, para avaliar a ativação da LP, esse estudo propôs aos sujeitos a tarefa de elaborar mentalmente o maior número de palavras nessa língua iniciadas por determinadas letras do alfabeto (cinco letras consecutivas), apresentadas por um ator por meio de exposição de um vídeo (VALADÃO *et al.*, 2014). Não se tratou especificamente de uma tarefa de leitura de palavras ou de textos escritos nessa língua, em uma situação discursiva real, mas de uma tarefa que compreende um ambiente de teste que envolveu aspectos da leitura como a decodificação de letras e posterior elaboração mental de palavras na Língua Portuguesa a partir de uma letra inicial para realização de acesso lexical. Ou seja, é uma tarefa que trata a leitura de uma forma reducionista, não atendendo à devida complexidade e, também, à dimensão social envolvida no ato de ler, para além da decodificação ou recrutamento lexical.

As discussões e os resultados desse estudo propõem que as pesquisas que envolvem as línguas de sinais requerem muita complexidade e ainda é remota sua elucidação. Os estudos

comparativos entre as línguas orais e de sinais originam essas investigações. Conforme mencionam os autores:

Estudos dessa natureza, ao mesmo tempo em que valorizam suas características linguísticas, também despertam para a riqueza de detalhes envolvidos nos processos de aquisição e nas variáveis sociais, linguísticas, educacionais e culturais. A compreensão dos mecanismos corticais, envolvidos no processamento da língua de sinais, está longe de ser totalmente esclarecida e, por isso, abre portas para que futuros estudos possam contribuir cada vez mais para o seu entendimento (VALADÃO *et al.*, 2014, p. 856).

Nesse sentido, o estudo supracitado, que teve o objetivo de mostrar a ativação cerebral para a linguagem em surdos bilíngues, teve como um de seus achados, o fato que a Língua Portuguesa escrita é menos ativada no cérebro da pessoa surda quando em tarefa de leitura, mas pouco se discutiu sobre os modos e as condições de como os sujeitos se apropriaram e experienciam essa segunda língua, apesar de vislumbrarem estudos futuros com mais detalhamentos desse processo. O fato é que se há ativação cerebral, mesmo que poucas, ativações estas presentes em áreas importantes para a leitura e, se os surdos se apropriam de uma segunda língua, em diferentes níveis e complexidade, e realizam leitura em L2 advinda de uma língua de modalidade oral, há atividade cerebral que regula e processa essa tarefa de maneira compensatória, levando em consideração o funcionamento cerebral a partir de um sistema funcional.

Emmorey, McCullough e Weisberg (2015) também acrescentam que há estudos crescentes que advogam que a datilografia atua como um elo importante para o aprendizado da leitura de segunda língua da criança surda, uma vez que os surdos que conseguem identificar mais palavras são os que foram mais encorajados a decodificá-las por meio da datilografia. Os autores ainda mencionam uma técnica pedagógica chamada *Chaining*¹¹, desenvolvida por Padden e Ramsey (1998), que consiste na realização da associação entre um sinal em ASL, uma palavra impressa e uma palavra escrita à mão, técnica importante para o aprendizado da escrita pelos surdos.

Emmorey, McCullough e Weisberg (2015), em outro estudo, mostraram que a compreensão de palavras escritas em datilografia, palavras impressas e sinais ASL envolveu recrutamento de regiões neurais sobrepostas e distintas. Os três tipos lexicais utilizados no estudo ativaram regiões neurais envolvidas no processamento léxico-semântico, a saber, o

¹¹ Encadeamento (tradução minha).

córtex frontal inferior bilateral (com ativação mais extensa no hemisfério esquerdo) e o córtex temporal médio esquerdo, com a ativação que se estendeu para os giros temporais superior e inferior. Essa ativação sobreposta demonstrou que o cérebro atua como uma rede que realiza processos compartilhados para acesso lexical em todas as modalidades. Já as regiões distintas de ativação, foram observadas para a leitura de palavras escritas em datilologia e sinais em ASL, confirmando os estudos de Waters *et al.* (2007). Dessa forma, o estudo mencionado mostrou que as palavras escritas em datilologia ativam a AFVP, sugerindo que essa região respondeu preferencialmente a esse conteúdo linguístico.

Bélenger e Rayner (2015), ao estudarem os movimentos oculares na leitura de surdos adultos proficientes em leitura, por meio do controle cognitivo e oculomotor enquanto leem, descobriram que esses sujeitos apresentam padrões únicos de movimento ocular e processam palavras na visão foveal e parafoveal com muita eficiência. De acordo com os autores, os surdos apresentam um alcance perceptivo mais amplo do que os leitores ouvintes enquanto leem. Isso indica que a habilidade de leitura não está relacionada apenas ao tamanho do intervalo perceptivo em leitores surdos, mas, de modo geral, pode se apresentar maior do que se espera, em função da influência adicional e diferencial da atenção no campo visual que é inerente às pessoas surdas.

Perea, Marcet e Vergara-Martínez (2016), corroborando com isso, acrescentam que, independentemente da proficiência da leitura da pessoa surda, a codificação fonológica sempre será ruim ou ausente nas etapas iniciais do processamento visual das palavras. Dessa forma, diferente dos ouvintes, os leitores surdos não se beneficiam do processamento léxico-fonológico nos estágios iniciais do processamento de texto, o que indica que o reconhecimento das palavras em leitores surdos pode ser considerado qualitativamente diferente do reconhecimento de palavras dos leitores ouvintes. Para isso, são necessárias mais pesquisas que busquem entender as semelhanças e diferenças no processamento visual da leitura em surdos e ouvintes.

Glezer *et al.* (2018) afirmam que leitores surdos proficientes desenvolvem um sistema neural para a leitura bem semelhante ao dos ouvintes, e que tanto os ouvintes como os surdos podem usar a rota direta para acesso semântico enquanto leem. Porém, os surdos, diferente dos ouvintes que necessitam do acesso a um sistema fonológico apurado, parecem não precisar disso para serem bons leitores. Assim, o estudo em questão concluiu que leitores surdos proficientes apresentam alta seletividade para o processamento da escrita na AFVP

esquerda e direita e no giro frontal inferior, e uma relação grosseira de processamento da fonologia no córtex temporoparietal. Isso indica que leitores surdos proficientes têm um perfil de resposta específico, pois as representações fonológicas, mesmo que processadas grosseiramente no córtex temporoparietal, não são significativas para a rede neural de processamento da leitura para o surdo leitor proficiente.

Emmorey, McCullough e Weisberg (2019) recentemente estudaram os circuitos de leitura em leitores surdos proficientes e não proficientes em leitura. Esses sujeitos mostraram padrões semelhantes de ativação cerebral no circuito neural da leitura para o processamento semântico e fonológico, porém os leitores não proficientes apresentaram um padrão de ativação menos robusto nesse circuito. Na tarefa semântica, houve atividade neural na parte inferior giro frontal direito e em uma região, localizada na parte anterior da AFVP, associada à relação da escrita com a semântica. Na tarefa fonológica, não houve atividade neural significativa. Os resultados desse estudo demonstram que a atividade neural da leitura de palavras em leitores surdos envolve uma ativação robusta do mesmo circuito de leitura ativado em leitores ouvintes, principalmente no que diz respeito ao recrutamento de regiões associadas ao processamento léxico-semântico e ortográfico-semântico.

Esses estudos com IRMf apresentam padrões de ativação cerebral dos surdos enquanto executam tarefa de leitura, ora semelhantes e ora distintos do padrão do processamento da leitura da pessoa ouvinte e, da mesma forma, padrões semelhantes e distintos entre os próprios surdos. O fato é que há áreas de ativação de referência para essa tarefa que inclui a AFVP em diferentes extensões, caracterizando-se assim como “o(s) circuito(s)” de leitura, que evidenciam a rede neurolinguística da leitura L2 pelos surdos. No singular, porque há uma referência, e no plural, porque os sujeitos analisados apresentam diferentes modos de aquisição e aprendizagem da L1 e da L2, bem como diferentes níveis e tipos de práticas sociais de leitura, aspectos que são pouco analisados nesses estudos objetivos, o que, infere-se aqui, pode gerar essa oscilação de ativação e extensão. Além disso, as tarefas de leitura executadas no âmbito desses estudos são tarefas artificiais, desconectadas da situação (socio) discursiva.

Por isso, entende-se que para melhor compreender o processo neurolinguístico da leitura de L2 da pessoa surda, há que se considerar, além disso, os aspectos cognitivos visuais recrutados para a leitura de modo pontencial, bem como os aspectos sociais envolvidos nas

práticas e usos da leitura, pois esse processo não se restringe apenas ao sujeito e a sua estrutura neurológica, é um processo enunciativo e discursivo.

Sendo assim, há que se compreender como o social interfere na articulação neurolinguística dessas estruturas, seja de forma adaptada ou compensatória. Isso porque o cérebro da pessoa surda bilíngue é multimodal e as práticas linguísticas sociais envolvem diferentes apreensões visuais e habilidades linguísticas, como as de interpretação e tradução intermodal, a interferência dos aspectos visuais da língua de modalidade oral, como a leitura orofacial, ou mesmo, pelo tipo de prática de leitura realizada, endereçada a si mesmo ou uma leitura endereçada/compartilhada com pares dialógicos.

CAPÍTULO III

OS ASPECTOS LINGUÍSTICO-COGNITIVOS DA LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA DE MODALIDADE ESCRITA NA PESSOA SURDA

Este capítulo está organizado em três subseções: a primeira apresentará os desdobramentos da linguagem escrita em interface com a leitura, assim como um breve histórico sobre sua constituição na/para a humanidade e sua função social; a segunda explorará a leitura como processo que envolve questões cognitivas e sociais e; a terceira trará para a discussão questões sobre processamento cognitivo da leitura, retomando os principais modelos/rotas/vias de processamento em ouvintes e surdos, bem como realizando questionamentos e encaminhamentos, fundamentados na literatura da área e no referencial teórico assumido nessa pesquisa, para a compreensão do processamento da leitura de L2 em pessoas surdas.

3.1 OS DESDOBRAMENTOS DA LINGUAGEM ESCRITA E DA LEITURA NA HISTÓRIA: A FUNÇÃO SOCIAL EM FOCO

A fala, a língua de sinais e a escrita apresentam funcionamentos distintos, cada uma com as suas próprias peculiaridades inerentes à modalidade, incluindo regras, variações e, também, prestígio social, uma vez que a depender do contexto uma pode ter mais valoração que a outra. No caso do Brasil, o português escrito prevalece sendo mais valorado socialmente (LIMA-NETO, 2016).

De acordo com Bakhtin (2014 [1975]), é importante compreender o discurso a partir da estratificação advinda de forças sociais. Essas forças podem ser centrípetas, ou seja, de unificação e homogeneização; ou centrífugas, de desunificação e heterogeneidade:

Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma "língua única" (das forças centrípetas e das

tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) [...]

As forças centrípetas, que se voltam para a uma “língua única”, atuam imersas ao plurilinguismo real. Elas estratificam e contradizem a realidade, caminhando ao lado das forças centrífugas, isso demonstra não só um caráter estático, mas dinâmico da língua, e como são opostas, provocam tensão na vida verbal (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 82, grifo do autor).

De acordo com Darde (2018), a LP no contexto linguístico dos surdos, por ser uma língua majoritária e, por isso, ter mais prestígio e valor social, exerce uma força centrípeta de unificação, atravessada pelo discurso biológico/clínico da surdez. Nesse sentido, é importante destacar que, neste trabalho, não se pretende trabalhar politicamente com a LP escrita como uma força centrípeta em detrimento da Libras, tampouco se compreende a Libras como um instrumento ao “alcance” da língua de maior “status”, mas, ao contrário, deseja-se que ela atue como força centrífuga de heterogeneidade linguística imersa no plurilinguismo real. Ou seja, aqui se compreende que a LP é uma das línguas que compõe também as práticas sociais e linguísticas das pessoas surdas bilíngues brasileiras dentro do plurilinguismo. A ideia, dessa forma, é pensar sobre essas práticas do ponto de vista cognitivo e social com um olhar peculiar para a pessoa surda e os modos como ela se constitui como sujeito de linguagem, sobretudo para os recrutamentos linguísticos que realiza nas práticas de leitura da L2, foco desta pesquisa.

De acordo com León *et al.* (2016), a escrita é considerada uma habilidade fundamental para a inserção social dos sujeitos, uma vez que ela é necessária para a comunicação entre as pessoas e está sendo cada vez mais utilizada nas práticas sociais. Além disso, também é uma ferramenta importante no processo de escolarização, pois o conhecimento frequentemente circula e é avaliado por meio dela. Segundo Cagliari (2009), a escrita tem como principal objetivo possibilitar a leitura e, também, é por meio da interpretação da escrita que se torna possível a tradução dos símbolos escritos em fala. Pode ser acrescentada, também, a tradução dos símbolos escritos para sinais, sejam eles advindos da primeira ou da segunda língua (Libras e LP, respectivamente), porém como foco deste trabalho, dá-se a ênfase para a segunda língua oral-auditiva de modalidade escrita.

Para Barreto e Barreto (2015), a escrita é o meio de comunicação mais utilizado, uma vez que possibilita o desvelamento das vidas dos povos antepassados, o registro do conhecimento e a sua recuperação, dando suporte para a memória, para organização e projeção da vida por meio dos seus mais diversos gêneros, bem como oportuniza o legado

desse conhecimento para as futuras gerações. Os autores ainda acrescentam que “é imensurável o desenvolvimento social, neurológico e linguístico, dentre tantos outros aspectos, que a escrita traz ao ser humano” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 54).

Gabriel, Morais e Kolinsky (2016) pontuam que os textos escritos possibilitam a emancipação de seus autores, e isso é uma das características que diferencia a linguagem oral (acrescentando-se aqui a língua de sinais) da linguagem escrita, pois falante e ouvinte compartilham entre si no momento da interação muitas informações que são próprias do contexto comunicativo. Já o escritor e o leitor não contam com essas informações contextuais e ainda compartilham de conhecimentos, tempos e espaços físicos diferentes. Porém, mesmo assim, é possível que alguma relação de sentido se estabeleça entre esses sujeitos, a partir do compartilhamento do conhecimento de códigos linguísticos, ou seja, a escrita.

Para Lima-Neto (2016), do ponto de vista histórico, a escrita é muito recente. Considerando apenas o sistema alfabético utilizado no Brasil, por exemplo, o percurso histórico de sua existência é de aproximadamente quatro mil anos, sendo assim relativamente ínfimo em comparação aos 160 mil anos que a espécie humana se comunica apenas pela fala.

A evolução histórica da escrita mostra que ela passou por três fases importantes: a pictográfica, a logográfica e a alfabética. A pictográfica refere-se aos primeiros registros escritos da história da escrita encontrados nas Cavernas de Chauvet, na França, nos quais se trata de elementos imagéticos, os conhecidos pictogramas, que registravam a expressão humana, por meio de figuras esquemáticas de animais, objetos geométricos. Essa fase durou aproximadamente 30 mil anos (KATO, 2001; LIMA-NETO, 2016). De acordo com Dikson (2013), foi uma fase descritiva, pois o mesmo pictograma realizava a representação sempre do mesmo objeto e servia para todos que compreendiam aquele sistema de representação.

A fase logográfica (ou ideográfica), com registros datados de 3.500 a.C., foi caracterizada como o processo de estilização do sistema pictográfico para sua convencionalização. Nesse processo, os logogramas passaram a ganhar novos significados, assim, um mesmo logograma poderia ter mais de um significado (KATO, 2001; LIMA-NETO, 2016). A exemplo disso, Dikson (2013) afirma que, por exemplo, o desenho do “sol” significava o próprio sol, mas também poderia significar outras coisas como “brilhante”, “dia”. O autor mencionado ainda acrescenta que nessa fase a escrita ainda não tinha relação com o idioma ou com a oralidade e a fala.

A escrita logográfica, então, evoluiu para a escrita cuneiforme, inventada na Suméria. A escrita cuneiforme criou representações para os nomes por meio de desenhos dos sons desses nomes. Foi dessa forma que a escrita passou a vincular-se à língua oral, surgindo assim, a terceira fase: a fase alfabética (DIKSON, 2013). Essa fase foi iniciada há aproximadamente três mil anos, caracterizada pela utilização das letras, constituídas como uma evolução dos logogramas, como a letra “o”, originada do símbolo de “olho” (CAGLIARI, 2009; LIMA-NETO, 2016).

Conforme Dikson (2013), o surgimento da escrita no mundo antigo é paralelo a um momento histórico marcado por inúmeros acontecimentos vinculados ao desenvolvimento da civilização. Assim, ela surge junto com o desenvolvimento das artes, da agricultura, das formas de governar, do comércio, entre outros. Esse contexto impulsionador do desenvolvimento das civilizações só poderia funcionar pelo advento da escrita. Para o autor, o domínio da escrita por um povo sempre estará vinculado ao desenvolvimento político-cultural desse povo, o que é notável nos países desenvolvidos, com baixos níveis de analfabetismo, onde a população tem acesso à escrita e aos bens produzidos, por meio de investimentos em educação.

Conforme Lima-Neto (2016), a Língua Portuguesa, apesar de ser de origem greco-latina, não tem um sistema de escrita totalmente alfabético, pois utiliza números, sinais de pontuação e sinais diacríticos, ou seja, também apresenta características de uma escrita ideográfica. O autor ainda acrescenta que nenhum dos três sistemas deixou de existir, sobretudo nas escritas produzidas na internet:

O que se vê atualmente é que tanto o sistema pictórico quanto o alfabético e, em alguns casos, o ideográfico, coexistem na internet de maneira harmoniosa e mostram peculiaridades da escrita digital em ambientes menos formais, como a despreocupação com regras de acentuação e de pontuação e do uso de elementos imagéticos atrelados ao sistema alfabético tradicional (LIMA-NETO, 2016, p. 217).

A partir do exposto, nota-se que historicamente a escrita alfabética é recente e que por muito tempo foram utilizadas diferentes formas de produzir escrita, desvinculadas da oralidade, por consequência, também, de construir processos de leitura também dessa maneira e que, inclusive, essas formas de produzir escrita (pictórica e logográfica) e esses processos de leitura que atravessam os diferentes tipos de escrita, ainda prevalecem na LP, nos quais se

materializam de forma entrelaçada à escrita alfabética, por meio dos novos textos possibilitados pelo uso da internet.

Pottmeier *et al.* (2021) informam que as revoluções tecnológicas possibilitaram que as sociedades grafocêntricas avançassem, tanto para a expansão do conhecimento quanto para o acesso a ele, transformando também as práticas de leitura e de escrita. A internet, desse modo, possibilitou o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que, por sua vez, (re)criaram os usos e práticas da leitura, escrita e oralidade, e aqui podem ser acrescidas, também, as práticas de sinalização oportunizadas pelas línguas de sinais.

Dessa forma, os usos e práticas sociais de leitura, como parte dos letramentos (STREET, 2014), começam a integrar discussões vinculadas à linguagem escrita, agora também mediada e atravessada pelos usos de eletrônicos e mídias sociais em diversas práticas sociais de interação, os chamados letramentos digitais. Nesse contexto, os textos que circulam por meio de gêneros digitais são considerados híbridos e não lineares, uma vez que se constituem por diferentes modalidades e recursos semióticos, que envolvem escrita, som, imagem (acrescentam-se aqui os sinais). Eles materializam-se em diferentes semioses e, dessa forma, demandam do leitor a capacidade de compreender essas diferentes “línguagens” (ROJO, 2012).

Assim, é possível pensar que o ser humano, ao longo da evolução, realizou – e ainda realiza – leituras de diferentes tipos de registros. Nesse sentido, isso leva a entender que ele desenvolveu diferentes tipos de processamento cognitivo para a tarefa da leitura, envolvendo desde o reconhecimento de imagens e símbolos atrelados a significados específicos ou a diversos significados, bem como imagens que representam sons, vinculados a oralidade e à fala, que, por sua vez, combinados entre si, formam palavras com diferentes significados.

Essas ideias dão direcionamento para conjecturar que o processamento cognitivo da leitura vinculado às imagens ou aos símbolos não é uma tarefa nova para o ser humano do ponto de vista histórico e o que pode ser considerado novo para o processamento cognitivo seria a leitura alfabética. Outrossim, do ponto de vista evolutivo e, também, contemporâneo, poder-se-ia dizer que as pessoas processam cognitivamente a leitura entrelaçando as formas pictórica e logográfica, até mesmo na leitura e escritas alfabéticas, ideias que podem corroborar com a compreensão do processamento da leitura das pessoas surdas do português como L2, uma língua majoritariamente de base alfabética.

De acordo com Boiko (2017), a escrita simples baseada nos sons da fala foi adotada pela maioria das culturas do mundo e somente no Japão, na China e em Taiwan prevaleceu a utilização de formas mais antigas de escrita, que são formas evoluídas da escrita logográfica, podendo ou não incluir também características da escrita baseada na fonética, ou seja, a escrita alfabética. Para esse autor, a escrita chinesa, por exemplo, é composta por caracteres que possuem elementos recorrentes vinculados a campos semânticos, bem como caracteres associados à fonética, assim como ambos podem ocorrer. Cada um desses caracteres pode se combinar entre si de forma complexa para produzir um significado escrito.

O mesmo acontece com a escrita do japonês que têm duas possibilidades de registros: o sistema Kana, que é silabário e fonético e o sistema Kanji, que é logográfico. O uso do Kanji requer que todo cidadão japonês aprenda a realizar cerca de 4.407 leituras de 2.136 caracteres, o que demanda esforço de memorização. Já o Kana, com 46 símbolos, representa de forma mais simples as palavras japonesas por meio do som. O que ocorre é que na grafia usual dos japoneses os dois sistemas se intercalam. Apesar de o Kanji sofrer muitas críticas e, inclusive, haver movimentos para que ocorra a sua extinção da grafia japonesa em função da sua complexidade e demanda de memorização, o Japão apresenta uma taxa altíssima de alfabetização, perfazendo 99% da população (BOIKO, 2017).

Nota-se, assim, que na contemporaneidade ainda prevalece bem-sucedido um tipo de escrita herdado do mundo antigo e que sobrevive entrelaçada ao uso de outro tipo de escrita de ordem fonética. Tal fato corrobora com a ideia de que as pessoas processam cognitivamente a leitura de diferentes formas, e não somente associada à oralidade e à fala, mas também a leituras de símbolos de ordem logográfica, que representam diferentes sentidos e significados da língua. Nesse contexto, pode-se pensar que essa forma de processamento da leitura aproxima-se da forma visual como os surdos processam a leitura da escrita de sinais, que representam a visualidade e a espacialidade da língua de sinais, do mesmo jeito que a língua escrita está relacionada à língua oral, representando sua sonoridade.

Barreto e Barreto (2015) situam que, com relação à escrita da língua dos surdos, a língua de sinais, historicamente não tem registros de sua existência, o que demonstra que os surdos permaneceram por muito tempo somente sinalizando face a face. Dessa forma, não há registros das suas produções em língua de sinais. Todavia, com o advento da tecnologia e com o uso de telas, essa comunicação “face a face” migrou para espaços da internet de diferentes formas.

De acordo com os autores, a escrita que as pessoas surdas utilizam no seu dia a dia não é a escrita da sua primeira língua, mas a escrita da língua majoritária do seu país, no caso dos surdos brasileiros, o português escrito. Porém, de modo geral, os surdos não são proficientes nessa língua por vários fatores linguísticos. Todavia, o que a comunidade surda almeja com a educação bilíngue para os surdos é que os usuários surdos tenham a oportunidade de aprender a sua primeira língua, sinalizada e escrita, bem como o português escrito.

Conforme Silva *et al.* (2018, p. 2-3), muitas pesquisas referentes à Escrita de Sinais estão sendo desenvolvidas com o intuito de viabilizar a representação de uma língua de modalidade visuoespacial, aqui falando da Libras, a saber:

No Brasil existem quatro possíveis sistemas de escrita de sinais, o sistema SignWriting (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia). O SW é um sistema de escrita de sinais idealizado pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton e traduzido e adaptado no par linguístico Inglês-ASL/Português-Libras pela professora Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC); a ELiS pela professora Dra. Mariângela Estelita de Barros (UFG); o SEL pela professora Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB); e a VisoGrafia pelo professor Me. Claudio Alves Benassi (UFMT).

Os autores sintetizam que a escrita da língua de sinais usa símbolos visuais para a representação dos aspectos gramaticais das línguas de sinais como as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo das línguas de sinais. Eles salientam que esses sistemas foram criados somente por pessoas ouvintes, porém o SW tem sido divulgado pela professora e pesquisadora surda brasileira Marianne Rossi Stumpf, que acredita ser muito importante para a comunidade surda, uma vez que, como pesquisadora e surda, ela ocupa um lugar de fala importante para a comunidade linguística que usa essa língua. Esses autores acrescentam ainda que muitos estudos como de Loureiro (2004), Stumpf (2005), Capovilla (2006), Pereira e Fronza (2006), Hautrive e Souza (2010) têm demonstrado que a alfabetização em escrita de sinais pelas crianças surdas também favorece a aprendizagem e o letramento na segunda língua, no caso o português escrito.

Dehaene (2012), inclusive, aponta que a universalidade dos mecanismos cerebrais para reconhecimento das palavras escritas pode ser identificada em pessoas bilíngues ou que leem várias línguas. Isso porque, independentemente do tipo de sistema de escrita (alfabético, silábico ou logográfico), a região ativada para a leitura nesses sujeitos é a mesma, a occípito-

temporal esquerda, isso evidencia que as pessoas surdas, além de bilíngues, também poderiam ser leitores “bigramas”. Como no caso das crianças chinesas:

Em chinês, desde o ano de 1970, existe um sistema oficial de transcrição das palavras no alfabeto latino. Esse sistema chamado de *pinyin* – palavra que significa “reunião de sons” – faz apelo às 26 letras de nosso alfabeto latino, com frequência, reagrupadas em grafemas tais como “zh”, “ch”, ou “ang”. A palavra “banco”, por exemplo, se transcreve *yínháng*. Muitas crianças chinesas aprendem o *pinyin* antes de começar a longa aprendizagem dos caracteres. Assim, as jovens gerações são com frequência bilíngues, ou melhor, “bigramas”. Com efeito, elas dispõem de duas vias de acesso escrito à mesma língua oral. Ora a imagem cerebral mostra que as regiões ativadas por esses dois sistemas de escrita se recobrem estreitamente na região occípito-temporal esquerda (DEHAENE, 2012, p. 112-113, grifos do autor).

Assim, acredita-se que as pessoas surdas brasileiras poderiam ser consideradas, além de bilíngues, que utilizam duas línguas em modalidades diferentes, a Libras, visuoespacial e a LP, oral-auditiva na modalidade escrita, leitores “bigramas”, enquanto leitoras de duas línguas diferentes, da Libras por meio da escrita de sinais e de português na modalidade escrita.

Gabriel, Morais e Kolinsky (2016) argumentam que sistemas de escrita possibilitam que o conhecimento que compartilham tenha mais durabilidade em relação ao conhecimento compartilhado por meio da linguagem oral. Por isso, atuam como uma revolução e prevalecem permitindo a transformação da sociedade, o que torna importante o investimento no desenvolvimento das habilidades de leitura das pessoas de modo que todos possam utilizá-la como um potencial para a aprendizagem de novos conhecimentos e para a participação em diferentes práticas sociais de uso da leitura no decorrer da vida. Para tanto, é necessário compreender as especificidades da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, pois elas exigem operações mentais, assim como usos sociais distintos. Trazendo essas ideias para o contexto da leitura de surdos, há que se pensar que se trata de um contexto ainda mais específico, tendo em vista a diferença linguística das pessoas surdas, em que se inclui o potencial visual para as questões de linguagem e que atravessa o processo enunciativo da leitura da L2 do ponto de vista cognitivo, social e dialógico.

3.2 A LEITURA COMO UM PROCESSO ENUNCIATIVO-COGNITIVO E SOCIAL

A palavra “leitura” remete a muitos sentidos. Ela é polissêmica, plural e complexa justamente porque está atrelada a uma pluralidade de práticas que demandam muitas

capacidades do sujeito, tanto físicas como interpretativas. Sendo assim, pode ser compreendida como um processo neurofísico, que envolve desde o aparelho visual às funções cerebrais; assim como uma atividade vinculada ao letramento, o que a torna fundamental para a socialização entre os sujeitos nos diferentes contextos sociais dos quais participam (PEIXOTO, 2019).

É importante pontuar que este trabalho, por assumir-se teoricamente a partir da ND em busca de compreender o processamento leitura da L2 da pessoa surda, entende, sobretudo, a leitura como uma ação social que constitui o sujeito nas/pelas leituras realizadas nos diferentes tempos e espaços (POTTMEIER *et al.*, 2021). Dessa forma, entende que:

[L]er é interagir com o outro sobre/a partir dos fios da experiência, das vivências, dos enunciados outros que perpassam as leituras que o leitor realiza no aqui e agora em uma dada esfera social. Leitura é interlocução, é produção de sentidos. O leitor, desse modo, é aquele que se constitui a partir desses diferentes fios que tecem suas leituras consigo mesmo e com outrem. É um ser social situado historicamente na/pelas relações com esse outro (autor, leitor, esferas de atividade humana/gêneros discursivos) (POTTMEIER *et al.*, 2021, p. 12).

Kleiman (2016, p, 8-9) argumenta que “não há incompatibilidade entre as teorias cognitivas sobre a compreensão da língua escrita e as teorias de linguagem, como as teorias enunciativa-discursivas, sobre o funcionamento da língua escrita”. A autora ainda acrescenta que as duas teorias até se entrecruzam e ocupam espaços comuns, porém elas têm objetos de análise diferentes. Enquanto as teorias cognitivas têm como objeto os procedimentos mentais recrutados para a produção de sentidos para a leitura, as teorias enunciativo-discursivas têm como objeto os processos de produção de sentidos na situação de uso da linguagem – um exemplo disso, a própria leitura.

Assim sendo, busca-se aqui uma compreensão do processo enunciativo da leitura e do sujeito leitor que, em consonância com a dimensão social desse processo, não exclui o entendimento de que esses processos são atravessados, de modo significativo, por questões biológicas e cognitivas. Aqui se almeja construir uma ideia de que as questões cognitivas e sociais e dialógicas se fundem e se complementam para o desvelamento da complexidade desse processo na leitura de L2 das pessoas surdas.

Kleiman (2007), ao falar de letramento sob uma dimensão social, afirma que a leitura como prática discursiva apresenta múltiplas funções e é inseparável do contexto em que se desenvolve. Dessa forma, trata-se de uma situação comunicativa que envolve atividades que

usam ou pressupõem o uso da leitura e, por isso, não se diferencia de outras situações de vida social, concebendo essas práticas como eventos de letramento.

Isso leva a pensar, sob uma orientação discursiva, que o letramento parte de uma ação linguística com sentidos produzidos em um determinado contexto social para, então, determinar a função, instauração e manutenção dos eventos significativos que acontecem em determinados contextos, ou seja, é inerente às práticas sociais. É nas próprias práticas sociais, nas suas diferentes esferas, nos seus diferentes momentos, que são determinadas as restrições, as regulações, as relações de forças, de exclusão, de dominação, que determinam e justificam as práticas linguísticas (MOURA; MIOTELLO, 2016).

Sendo assim, sobre a leitura no contexto do letramento dos surdos, entende-se também que ela é determinada não só pelo que o surdo “perde” (em função dos possíveis entraves advindos da falta de acesso da primeira língua ou acesso restrito ou mal constituído, tanto da L1 como da L2), mas pelo o que ele “ganha” dos elementos verbais e não verbais na/da enunciação oportunizados pela forma como exploram da linguisticamente a visualidade nas interações com a Língua Portuguesa escrita.

De acordo com Rodrigues e Quadros (2015), as pessoas surdas apresentam “ganhos” decorrentes da centralidade da experiência visual em suas vidas, que pode se realizar sem a necessidade de referências auditivas. E isso se manifesta como uma forma de vivenciar a linguagem nas diferenças humanas, legítimas nas suas existências. Nesse sentido, é necessário que a pessoa surda seja reconhecida como aquela que experiencia o mundo pela visão. De acordo com os autores “a presença da visão, sem acesso à audição, potencializa aspectos do humano que nós ouvintes não somos capazes de naturalmente potencializar e apurar” (RODRIGUES; QUADROS, p. 85-86). E, por assim ser, de acordo com os autores, as diferenças surdas no modo de experienciar a linguagem e a visão trazem “ganhos surdos” efetivos que precisam ser considerados no campo da educação bilíngue para os surdos. Aqui destacam-se as questões cognitivas, sociais e dialógicas de ordem visual que envolvem a leitura da LP como L2 e que podem atuar como um potencial para o processo enunciativo da leitura desses sujeitos.

E para dar conta de entender como acontece esse processo, serão elencados alguns conceitos bakhtinianos. De primeira, é importante destacar que a materialidade do discurso acontece por meio da enunciação e o enunciado é a unidade material da comunicação

discursiva, uma vez que ele só existe na forma de enunciações concretas, as quais são determinadas pelos sujeitos do discurso. De acordo com o autor:

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidade de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente (BAKHTIN, 2015 [1979] p. 274).

E assim, o enunciado, sendo a unidade da comunicação discursiva, ganha limites na alternância dos sujeitos do discurso. O seu fim e o seu início estão no enunciado do outro, que por sua vez, é sempre responsivo a outro enunciado, e como uma unidade real e não convencional, tem seu limite nessa alternância a partir dos diversos campos de atividade humana onde os sujeitos estão inseridos e a depender das funções exigidas da linguagem nesses contextos, bem como das diferentes condições e situações discursivas. E, de acordo com a natureza de tal atividade, ganha diferentes formas (BAKHTIN, 2015 [1979]).

Bakhtin (2015 [1979]) diz que todo enunciado é uma resposta aos enunciados que o precederam. E essa resposta pode confirmar, completar, concordar, rejeitar, ou seja, de alguma maneira o levar em consideração por seus interlocutores em dado cronotopo. Nesse sentido, o enunciado é considerado sempre como responsivo na comunicação discursiva. Cabe também dizer que o enunciado não é determinado somente pelo conteúdo semântico-objetual, mas também pelo enunciado dos outros em relação ao mesmo tema que ele responde (BAKHTIN, 2015 [1979]).

Na interação discursiva, é importante também considerar que o enunciado, além dos precedentes, se relaciona com os subseqüentes, isto é, ele se constrói levando em conta a atitude responsiva do outro e, por isso, a tamanha importância atribuída do papel do outro na construção do enunciado. Evidenciando-se aí outro traço constitutivo do enunciado: o seu endereçamento. Ele sempre terá um destinatário, e vai depender de como esse destinatário, também falante, o percebe, o representa e é representado pelos demais destinatários em determinado campo de atividade humana, que será determinada em sua composição quanto ao estilo. Por consequência, essas características o constituirão como um determinado gênero do discurso (BAKHTIN, 2015 [1979]).

Bakhtin (2015 [1979]) diz que isso pode ser observado no diálogo real, na alternância das enunciações dos interlocutores, que produzem réplicas e, cada réplica, breve ou fragmentada, demonstra uma conclusibilidade específica que expressa uma posição do falante, que demanda uma resposta e que, por sua vez, também pode apresentar uma posição responsiva. É essa conclusibilidade que assegura a possibilidade de resposta. Ela é determinada pelos seguintes fatores: “1) Exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 281). Para o autor, o mais importante dentre esses três fatores é o gênero escolhido para o enunciado, pois ele revela a vontade discursiva do falante, a temática da situação concreta de comunicação discursiva e os seus participantes. Nas palavras do autor:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativas estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nos os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos) (BAKHTIN, 2015 [1979] p. 282).

O autor destaca também o estilo como importante na constituição do enunciado, é ele que determina a composição do gênero, atuando como um elemento expressivo que diz respeito à relação subjetiva emocional e de valor que o falante estabelece com o conteúdo do objeto e com o sentido do enunciado. Tal relação valorativa interfere também na escolha dos recursos lexicais, gramaticais e de composição do enunciado. Dessa forma, constituem-se como os recursos linguísticos que o falante escolhe a partir de um juízo de valor das situações. Conforme o autor, “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão é estranha à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2015 [1979] p. 292). Isso quer dizer que o processo de escolha da palavra para a construção do enunciado não se baseia somente na lexicografia, mas em enunciados outros, semelhantes ao do sujeito com relação ao tema, composição, estilo.

De acordo com Bakhtin (2015 [1979]), os gêneros discursivos são heterogêneos e é fundamental diferenciá-los em gêneros primários e secundários, tendo em vista a diferença de complexidade e, por consequência, de habilidades exigidas do leitor para o ato da leitura. Os

gêneros primários são chamados também de simples. Eles estão para as situações comunicativas imediatas. Como exemplo disso, a réplica de um diálogo cotidiano. Os gêneros secundários são os que envolvem mais complexidade. Eles estão para as situações sociais e culturais consideravelmente mais organizadas e desenvolvidas, são predominantemente escritos como artigos científicos, livros de romance, entre outros.

Por isso, entender o processo enunciativo da leitura da L2 dos surdos é uma tarefa que precisa considerar o próprio uso social da leitura por esses sujeitos, as práticas sociais nas quais estão inseridos, que demandam o uso da leitura e, por consequência, a apropriação e interpretação dos gêneros discursivos que são recrutados nessas práticas. Acredita-se, nesse sentido, que inclusive analisar as questões cognitivas e o atravessamento da visualidade nesse processo enunciativo da leitura da pessoa surda está totalmente vinculado às práticas sociais de leitura desses sujeitos. Por isso, a ideia aqui não é mensurar como a leitura é processada cognitivamente com enunciados isolados e desconectados da situação de uso social ou mesmo com enunciados que não fazem parte de suas práticas de leitura, mas a partir da análise das suas próprias práticas de leitura e de uma situação discursiva de leitura propriamente.

Uma orientação dialógica para a compreensão dos fenômenos da linguagem parte de uma ação linguística com sentidos produzidos em um dado contexto social e, assim são determinadas a função, a instauração e a manutenção dos eventos significativos que acontecem nesses contextos, ou seja, é algo inerente às práticas sociais. São nessas práticas sociais, nas suas diferentes esferas, nos seus diferentes momentos, onde são apuradas as restrições, as regulações, as relações de forças, de exclusão, de dominação, que determinam e justificam as práticas linguísticas (MOURA; MOTELLO, 2016).

A orientação dialógica, em uma perspectiva bakhtiniana, de acordo com Fiorin (2016), também consiste em um fenômeno que é inerente ao discurso, uma vez que ele é vivo e está de forma mútua e constante na relação com outros discursos. Assim, a linguagem ganha vida nas relações dialógicas dos sujeitos que a usam, como diz Bakhtin (2015 [1963], p. 209) “[...] Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas”.

Sobre isso Fiorin (2016, p. 22), acrescenta que:

[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem.

Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Nesse sentido, ao encontro de uma perspectiva discursiva e dialógica, toma-se para esse trabalho a ideia de “leitura dialogada”¹² como uma proposta de situação discursiva de leitura onde esses aspectos enunciativos de ordem visual se revelam na enunciação.

A partir das ideias de Cavequia (2018) sobre a “leitura dialogada”, entende-se que ela pode possibilitar um encontro entre a cultura escrita em Língua Portuguesa e a cultura sinalizada em Libras, uma vez que essa atividade de leitura permite que os sujeitos interpretem os textos, eles mesmos e também, o mundo que os cerca, recrutando as duas línguas que o constituem como sujeito de linguagem em uma perspectiva bilíngue. Em atividades de leitura dialógica:

[...] a exotopia que proporciona o excedente de visão amplia-se quando se encontra com o olhar do Outro, ou seja, quando a leitura é dialogada, quando pessoas diferentes dão acabamentos distintos ao objeto lido. Tal acabamento pode ser dado por qualquer leitor durante o ato, que é único, da leitura, de modo que o autor-criador não é o único a dar o sentido fixo e acabado ao objeto estético (CAVEQUIA, 2016, p. 82).

Segundo a autora, durante uma leitura dialógica, o sujeito pode expressar suas opiniões e visões de mundo, e elas, no encontro com a sua consciência individual reconstruem e reorganizam o pensamento. Essa atividade possibilita a formação crítica do leitor, o instrumentaliza para argumentação e raciocínio, o que é muito importante para que o sujeito tome posição autônoma no ato de ler. Isso porque “trata-se de uma leitura que permite a formulação de contrapalavras, que instaura o leitor como sujeito pensante e produtor de sentidos, que se constitui pelo diálogo e que é afetado pelo contexto em que se coloca” (CAVEQUIA, 2016, p. 212). Ela ainda salienta que a leitura dialógica é uma possibilidade de substituir os processos de leitura excludentes, pois esse tipo de leitura é considerada uma atividade prazerosa para os envolvidos.

¹² A leitura dialogada será mais bem descrita como um contorno metodológico escolhido para esta pesquisa na sessão de “Caminhos Metodológicos para a Materialização da Pesquisa”.

De acordo com Rogoski *et al.* (2015), a leitura dialogada, também chamada de leitura compartilhada, é uma estratégia de leitura usada para o desenvolvimento de sujeitos em processo de aprendizagem da leitura de sua língua, mediada por um adulto que lê o texto com o sujeito em voz alta, nesse contexto de leitura, intercala-se a leitura do texto lido com diálogos e *feedbacks* sobre o texto e/ou as ilustrações.

Segundo Pastorello (2015), a leitura em voz alta, no campo da educação, por muito tempo esteve atrelada a práticas prescritivas, normativas ou a rituais de avaliação e desempenho, geralmente vinculadas ao método fônico. Porém, a partir do entendimento da leitura em voz alta como produtora de subjetividade, é possível compreendê-la como uma relação de intersubjetividade entre quem lê, o texto e o interlocutor, uma vez que ela possibilita colocar o corpo em cena. A autora ainda argumenta que “a leitura em voz alta mobiliza práticas na relação corpo e linguagem que são específicas e que fazem eco nos processos de apropriação da escrita” (PASTORELLO, 2015, p. 24).

Sendo assim, cabe ressaltar que a leitura em voz alta na leitura dialogada entre ouvintes comumente requer o recrutamento da língua oral para a leitura da língua escrita, porém no contexto da pesquisa apresentada aqui, nesse processo, por se tratar de sujeitos surdos sinalizantes da Libras, substituiu-se o termo “leitura em voz alta” por “leitura sinalizada”, ficando assim mais condizente com a diferença linguística dos surdos. Além disso, em função da Libras ser uma língua viso-espacial, a ideia de sinalizar a leitura da Língua Portuguesa caracteriza mais ainda o corpo presente no ato da leitura. Assim, por meio das ideias de Pastorello (2015, p. 27), assume-se uma concepção de leitura sinalizada “que é endereçada ao outro/Outro, dinamizando língua/corpo e sujeito”, o que vai ao encontro também com os pressupostos da leitura dialogada. Dessa forma, neste trabalho, constituiu-se uma atividade de “leitura dialogada sinalizada” que possibilitou o contato com o processo de enunciação da leitura da LP como L2 das pessoas surdas e evidenciou a visualidade da pessoa surda como um potencial nesse processo enunciativo.

3.3 ASPECTOS COGNITIVOS DA ANÁLISE DA LEITURA: OS PRINCIPAIS MODELOS/ROTAS/VIAS DA LEITURA DE OUVINTES E SURDOS

Souza e Rodrigues (2008) discutem que os estudos sobre a leitura apontam três principais modelos de leitura, nos quais, cada um deles, analisa seu processamento de modo

diferente, são eles: o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interativo. Os dois primeiros modelos se desenvolvem a partir de bases teóricas antagônicas: de um lado, uma que prioriza o texto, a teoria ascendente e, de outro lado, a que prioriza o leitor, a teoria descendente. Em relação ao terceiro modelo, por sua vez, trata-se de uma síntese dos dois primeiros modelos, tendo diferentes enfoques teóricos que consideram tanto o texto quanto o leitor, como primordiais no processo de leitura, os chamados modelos interativos.

Os autores explicam que o modelo ascendente ocorre partindo-se do texto em direção à mente do sujeito, que tem o papel de dissecar a materialidade textual buscando as informações contidas em cada um dos elementos que o compõe. Assim, compreender o texto seria extrair dele o sentido que já foi codificado pelo autor, seria a culminância da leitura, que se desenrola num processo objetivo, exato, sem espaço para aproximações. Esses modelos são muito úteis e apresentam eficácia nos processos iniciais de alfabetização, pois implicam o processamento da leitura passo a passo para a construção de seu sentido. Todavia, a atividade de decodificação demanda tempo e recursos de processamento de curto prazo, o que restringe a construção de sentido, pois a memória de trabalho tem limitações. Já o modelo descendente, segue uma direção inversa, de ler parte da mente e dos conhecimentos prévios do leitor em direção ao texto e as unidades menores que o compõem. Nessa forma de compreender, o leitor realiza uma predição sobre os sentidos produzidos pelo texto sem dar enfoque principal para os elementos textuais. Assim, a compreensão do texto não é necessariamente a culminância da leitura, mas um processo que se realiza enquanto se lê (SOUZA; RODRIGUES, 2008).

Os modelos interativos, por sua vez, trazem uma crítica aos modelos anteriores, pois compreendem a leitura como um processo mais complexo do que simplesmente sua compreensão recair em apenas um destes dois polos (texto ou o leitor). Nessa perspectiva, ler seria um ato de interação com o texto, uma atividade cognitiva e construtiva entre leitor e texto (SOUZA; RODRIGUES, 2008; KLEIMAN, 2016). Kleiman (2016) acrescenta ainda que ler envolve processos cognitivos múltiplos, é um processo que, sobretudo, é caracterizado pela utilização do conhecimento prévio do leitor, aquele que adquiriu no decorrer da sua vida, seu conhecimento de mundo. E, é por meio da interação entre esse conhecimento e do conhecimento linguístico e conhecimento textual que ele constrói o sentido de um determinado texto. Por isso, a leitura é considerada um processo interativo, pois entram em jogo vários tipos de conhecimento para que esse processo se constitua. Sobre o conhecimento linguístico, a autora afirma:

O conhecimento linguístico desempenha um papel central no *processamento* do texto. Entende-se por *processamento* aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente esta ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (daí essa parte do processamento chamar-se *segmentação* ou *fatiamento*), com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina o artigo precede nome e este se combina o adjetivo (Art N Adj. o homem alto), assim como verbo com nome (V N comeu ovos) e assim sucessivamente. Este conhecimento permitirá a identificação de categorias (como, por exemplo, sintagma nominal), e das funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto) identificação esta que permitirá que esse processamento continue, até se chegar, eventualmente, à compreensão (KLEIMAN, 2016, p. 17, grifos da autora).

Quanto ao conhecimento textual, a autora pontua que está relacionado ao conjunto de noções e conceitos acerca do texto do ponto de vista estrutural, como seu tipo, gênero, formas de discursos, se é expositivo, narrativo, descritivo, argumentativo, formal ou informal, enfim, questões de ordem estrutural. Assim, pode-se dizer que o conhecimento linguístico e o conhecimento textual compõem o conhecimento prévio e ambos são imprescindíveis para a compreensão da leitura.

Conforme a autora, o conhecimento de mundo (ou conhecimento enciclopédico) é o conhecimento que o sujeito adquire tanto formal quanto informalmente acerca do assunto do texto. Os conhecimentos formais advêm de um conhecimento extralinguístico, ou seja, de elementos de referência que não estão no texto que são ativados quando se recupera o conhecimento prévio por meio da memória a partir dos elementos formais presentes nele. Os conhecimentos informais são formas de conhecimento de mundo vinculadas a fatos, eventos, situações típicas, é o conhecimento estruturado, parcial, chamado de esquema. O esquema, por sua vez, é o que gera expectativa sobre a ordem natural das coisas, assim como possibilita a seletividade e a economia na codificação das experiências, na utilização das palavras para sua descrição. Dessa forma, se o sujeito não tem familiaridade com o assunto do texto, isso pode inferir na incompreensão do texto.

Importante salientar que, de acordo com Kleiman (2016, p. 28),

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor

proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente.

Dessa forma, se o sujeito não tem familiaridade com o assunto, isso pode ter como consequência a incompreensão do texto. Por isso, a tentativa de “decorar” um texto, palavra a palavra, sem atribuir a ele um sentido global, realizando as inferências necessárias, não demonstra que houve compreensão, apenas trata-se de uma atividade de ordem superficial que não chega à consciência do sujeito (KLEIMAN, 2016).

Rojo (2004, p. 02), ao discutir sobre as capacidades de leitura, diz que ler:

[...] envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas).

Para a autora, os procedimentos de leitura, de modo mais amplo, referem-se aos rituais que estão envolvidos com a prática do ler, como ler da esquerda para a direita, de cima para baixo (no caso do ocidente); folhear o livro em sequência e não aleatoriamente; escanear a estrutura do gênero, por exemplo, um jornal ou livro para encontrar informações como de autoria, de edição ou os textos de mais interesse do leitor; usar marcadores de texto para destacar informações importantes. Enfim, para a autora, os procedimentos, embora também sejam capacidades de leitura, estão mais para uma ordem prática e perceptiva do ato ler. Porém, o que a literatura denomina como capacidades de leituras de fato são questões de ordem cognitiva e linguístico-discursiva da leitura. Ela classifica essas capacidades em três: capacidade de decodificação; capacidade de compreensão (estratégias); e apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação). No Quadro 03, apresenta-se uma síntese dessas capacidades de leitura de acordo com Rojo (2004, p. 4-6):

Quadro 03 – Capacidades cognitivas e linguístico-discursivas de leitura.

Capacidade de decodificação	<ul style="list-style-type: none">- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);- Dominar as convenções gráficas;- Conhecer o alfabeto;- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;- Saber decodificar palavras e textos escritos;- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; e- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.
	<ul style="list-style-type: none">- Ativação de conhecimentos de mundo;

Capacidade de compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; - Checagem de hipóteses; - Localização e/ou cópia de informações; - Comparação de informações; - Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc. após análise de informações pertinentes); - Produção de inferências locais; e - Produção de inferências globais.
Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperação do contexto de produção do texto; - Definição de finalidades e metas da atividade de leitura; - Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático); - Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo); - Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.); - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; e - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Fonte: Rojo (2004, p. 4-6) adaptado pela autora para a pesquisa.

Para Peixoto (2019), a leitura apresenta e demanda muitos procedimentos, capacidades e estratégias vinculadas à memória, à inteligência, ao pensamento e à percepção, que, por sua vez, dependem da realização de operações que levam à construção da significação da linguagem escrita. Conforme a autora, para que se tenha acesso a como essas capacidades demandadas pela leitura funcionam, é importante abrir o leque de possibilidades e buscar compreender seus diferentes enfoques de análises, a partir de diferentes teorias (PEIXOTO, 2019). Desse modo, a autora apresenta quatro principais modelos de leitura presentes literatura: o Modelo Mecanicista, o Modelo Psicolinguístico, o Modelo interacionista I e II de leitura e o Modelo Sociopsicolinguístico de leitura (PEIXOTO, 2019).

O modelo mecanicista é o modelo mais antigo e funciona sob uma lógica ascendente. Ler, conforme esse modelo, implica na habilidade de decorar as letras do alfabeto, realizar soletração, decodificar as palavras isoladamente, depois as frases e, por último, a leitura do texto. Suas bases teóricas são subsidiadas pela Psicologia Behaviorista e, assim, privilegia-se a técnica, com ênfase na repetição, em relação à compreensão e ao desvelamento dos sentidos do texto. É o modelo de leitura que fundamenta o “método fônico”, desenvolvido por Bloomfield, no qual o sujeito, ao aprender a ler, deve primeiramente internalizar os padrões de correspondência entre som e letra na soletração e, em um segundo plano, compreender o sentido da palavra. Assim, as relações grafo-fonológicas unicamente possibilitam a via de acesso ao significado das palavras. Esse método, nas suas diferentes formas, parte dos elementos mais simples (grafemas e sílabas) para depois acessar os elementos mais complexos (palavras, frases e textos) (PEIXOTO, 2019).

O modelo Psicolinguístico surgiu a partir da Psicologia Cognitiva e funciona a partir de uma lógica descendente. Nele, o foco vai para o sujeito e sua atividade mental na construção dos sentidos da leitura e o texto ganha menos importância. Esse modelo recebeu forte influência de Chomsky, a partir da gramática gerativo-transformacional, na qual a leitura é compreendida como um processo dinâmico, em que o leitor, na atividade de leitura, formula hipóteses e despreza as que contradizem as evidências percebidas por eles, segue uma lógica que considera como melhor em evidências mais simples. Nos modelos descendentes, como os desenvolvidos por Goodman (1973) e Smith (1999), a leitura ocorre por meio de um processo de identificação de palavras ou frases, baseada nas hipóteses realizadas pelo leitor, o qual atua de forma ativa na construção dos sentidos, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios, imprescindíveis e determinantes para o grau de compreensão do texto (PEIXOTO, 2019).

O Modelo Interacionista surge a partir de estudos da Sociolinguística, da Pragmática e da Linguística de Texto como uma crítica aos modelos anteriores, enfocando a interação como um dos elementos fundamentais da leitura. Para Peixoto (2019, p. 56):

[a] leitura, percebida por esse ângulo, é um ato construtivo, o leitor segue as ideias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido. Nesse movimento, o texto se modifica e entram em cena novos elementos: o conhecimento da língua e de mundo e outras estratégias cognitivas, o que possibilita as várias interpretações. Esse é o processo de inferência que nessa concepção interacionista de leitura exerce papel tão relevante na compreensão. O sujeito é concebido como um falante/ouvinte real que interage com o objeto (o texto), considerando o papel do contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada.

Conforme a autora, o Modelo Interacionista I de leitura tem como base a Psicologia Cognitiva e a Sociolinguística para compreender o processo de leitura, inserindo a discussão da teoria dos esquemas e vinculando as interações sociais, tomando-as como base para o significado e buscando categorizar de forma global o conhecimento. Um esquema trata-se de uma estrutura de dados que representam os conceitos genéricos que estão armazenados na memória. Assim, “Nessa perspectiva, os esquemas representam o conhecimento sobre todos os conceitos construídos pelos seres humanos, sejam eles referentes a objetos, situações, eventos ou ações” (PEIXOTO, 2019, p. 57).

Nesse ínterim, os esquemas retêm a informação da memória, a organização de ações assim como determinam os objetivos e a direção do fluxo de processamento da leitura. Nesse modelo, a leitura pode ativar esquemas que possibilitam a leitura de forma ascendente ou

descendente, pois habilidades de diferentes níveis estão presentes para processar e interpretar textos, uma vez que esse modelo entende que a leitura é um processo interativo, no qual recruta “conhecimentos prévios, as expectativas, o contexto de produção, ao mesmo tempo em que incorpora estratégias de reconhecimento rápido de palavras a partir do reconhecimento de automaticidade no processamento dessas formas” (PEIXOTO, 2019, p. 58).

O Modelo Interacionista de leitura II amplia a discussão sobre a linguagem em uma perspectiva mais social e, por isso, torna-se um modelo de leitura mais engajado socialmente, inclusive passando a compreender o leitor como um sujeito que pode não fazer parte do mesmo grupo social no qual o texto que se lê é produzido e isso pode ter implicação na forma de compreensão do texto. Um de seus principais representantes é Goodman, que prioriza a linguagem e a escrita a partir de seus usos e funções para a comunicação nas sociedades letradas, entendendo que a função precede à forma, pois mesmo antes de frequentar escolas, as crianças já têm ideia das funções da linguagem escrita na comunicação entre as pessoas (PEIXOTO, 2019).

Esses modelos compreendem que os processos de aquisição da leitura e da escrita ocorrem de forma espontânea, assim como é espontâneo o desenvolvimento das competências para falar e para ouvir. Ou seja, os significados do texto são construídos pela necessidade do sujeito em se comunicar, porque este é consciente de que a linguagem escrita tem esse papel social. Nesse processo interacional de leitura, são necessários os conhecimentos prévios do leitor sobre as características do texto, em detrimento do processamento da leitura do todo para a parte ou da parte para o todo. Nesse processo, acontece um mapeamento em etapas, a saber: a predição, a confirmação e a correção. O que importa aqui é a dinâmica interativa entre o leitor e o texto que, por sua vez é considerado a base da língua. Essa perspectiva considera que o texto é a base da língua e seu o significado é plural, presente no próprio texto e na mente do leitor (PEIXOTO, 2019).

Já o Modelo Sociopsicolinguístico de leitura, que tem como base teórica os postulados de Bakhtin, Vygotsky e Freire, entende que leitura e escrita no processo de comunicação humana se constituem a partir da ideia de que o ser humano é humanizado pela linguagem e é por meio dela que toma consciência da realidade e de si mesmo. Por meio da linguagem, ele realiza reflexões capazes de se transformar e de transformar a realidade como sujeito sócio-histórico. Aqui, leitor e texto, para além de se tocarem, se transformam no processo de

interação de onde surge o sentido. O destaque nesse processo vai para a ação inter-relacionada da qual emerge o sentido, que é sempre a relação estabelecida entre texto e o contexto sociocultural (PEIXOTO, 2019).

E é a partir das ideias que baseiam os modelos interativos e sociopsicolinguísticos de leitura que este trabalho pretende compreender como o potencial visual da pessoa surda se manifesta no processo enunciativo da leitura por meio da “leitura dialogada sinalizada” da LP como L2. Isso, pois, se entende que os pressupostos desses modelos no encontro com a “leitura dialogada sinalizada” possibilitarão, na situação discursiva de leitura, ver os processos cognitivos e dialógicos de ordem visual que atravessam a leitura da LP como L2 das pessoas surdas e que são próprios da sua condição linguística, ou seja, ver a manifestação das redes neurolinguísticas de ordem visual que atuam nesse processo enunciativo.

Sendo assim, compreende-se que tais processos cognitivos e dialógicos de ordem visual advêm e se constituem a partir do conhecimento de mundo do sujeito, que inclui o conhecimento prévio, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, construídos nas relações dialógicas do sujeito com o mundo e com os outros, e assentados pelo potencial visual da pessoa surda. Além disso, se constituem também na própria situação discursiva, tendo em vista que leitor e o texto se transformam no processo de interação, bem como o interlocutor, uma vez que a “leitura dialogada sinalizada” se caracteriza por ser uma leitura com endereçamento também para o outro, seu par dialógico nessa situação discursiva.

3.3.1 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

Boso *et al.* (2010, p. 24) dizem que “a leitura é importante instrumento para a vida social e cognitiva do sujeito, o que qualifica sua inserção no âmbito social, político, econômico e cultural”. Por conseguinte, para os autores, a tarefa de ler é compreendida como um processo que vai além da interpretação do que está escrito, pois se relaciona com as hipóteses que o leitor realiza baseado em seu conhecimento prévio, que dá o direcionamento para o entendimento específico de um dado texto (BOSO *et al.*, 2010).

Para tal fim, a memória é fundamental, pois é responsável por registrar experiências acumuladas no decorrer da vida, que interferem no modo como se lida com os acontecimentos, realizando esquemas mentais para que essas informações sejam organizadas. Na leitura, os esquemas tratam dos processos, nos quais o leitor relaciona a informação

recebida com o seu conhecimento prévio, bem como com a própria informação (BOSO *et al.*, 2010).

Para esses autores, a leitura, então, é um processo cognitivo que depende da visão de mundo do leitor que, para além de usar a capacidade de decodificação, também recruta, por meio da memória, os conhecimentos adquiridos e, assim, realiza suas inferências leitoras. Nesse sentido, a compreensão de um texto requer que o leitor realize levantamento de informações dos conhecimentos prévios para a construção de seu esquema de leitura. Além disso, faz parte de processar um texto, identificar o seu gênero, sua forma, seu conteúdo, aspectos que também ativam os esquemas de leitura e levam à compreensão do texto escrito.

Coelho e Correa (2017) argumentam que a compreensão de leitura é uma atividade cognitiva de muita complexidade, demandando do leitor várias habilidades e diferentes formas de processamento, entre elas, as habilidades de decodificar e de compreender a linguagem oral. Em uma pesquisa realizada com o objetivo de investigar as habilidades metalinguísticas e cognitivas associadas ao desenvolvimento da compreensão de leitura em estudantes em processo de alfabetização, os autores apontam que os seguintes aspectos podem ser considerados para distinguir leitores habilidosos dos menos habilidosos, a saber:

[...] consciência fonológica, nomeação automatizada rápida, memória de trabalho, consciência morfológica, vocabulário, habilidade verbal, compreensão verbal, resistência à distração, velocidade de processamento, leitura de palavras e monitoramento (COELHO; CORREA, 2017, p. 43).

As habilidades de consciência fonêmica e de nomeação automatizada rápida são consideradas habilidades de nível básico para a compreensão leitora. Essas habilidades estão vinculadas ao desenvolvimento da fluência de leitura e o domínio delas indica a automaticidade no tratamento do texto em seu nível superficial de modo que, na sequência, sejam recrutados recursos cognitivos para as habilidades de leitura de alto nível como o monitoramento, que responde pelo controle cognitivo do processo de compreensão da leitura (COELHO; CORREA, 2017).

Dehaene (2012) explica que, para entender melhor o processo cognitivo da leitura, é importante saber como ocorre seu percurso fisiologicamente até ser processada no cérebro. Esse percurso começa no olho, entra pela retina e é na fóvea que o texto é “escaneado” para ser lido, a estreiteza permite que o olho se mova incessantemente no curso da leitura e discrimine finamente as letras, esses movimentos são chamados de sacadas. Os movimentos

de sacadas (quantidade, velocidade e direção) variam a depender da língua e, dessa forma, o leitor adapta sua exploração visual para a leitura de acordo com a língua que pratica:

Em resumo, os limites que o olho impõe à leitura são consideráveis. A estrutura do nosso captor visual nos obriga a percorrer as frases em sacada, deslocando o olhar a cada dois ou três décimos de segundo. A leitura não é senão uma sucessão de tomadas do texto, que é apreendido quase palavra a palavra. Se as pequenas palavras gramaticais como os auxiliares, os pronomes, as conjunções, as preposições ou os artigos são quase sempre pulados, quase todas as outras palavras essenciais de conteúdo da frase, tais como os nomes, os verbos, os adjetivos ou os advérbios, devem ser fixados pelo olhar (DEHAENE, 2012, p. 31).

De acordo com esse autor, o sistema visual tem a responsabilidade de filtrar e rejeitar variações que são pertinentes à leitura. Uma forma de realizar esse filtro é pelo reconhecimento visual das palavras feita por meio de uma representação hierárquica, no qual cada palavra escrita seria representada como uma árvore, pela via morfológica, na qual as letras se agrupam em morfemas (unidade de sentido), reunindo os morfemas até se chegar ao significado da palavra. De acordo com Medeiros *et al.* (2014), esse modelo de reconhecimento de uma palavra na leitura se chama “rota decomposicional”, por onde o leitor procura identificar as unidades morfológicas, como as raízes, afixos e sufixos nas palavras.

Outra forma de decompor a palavra para reconhecimento visual da leitura se dá via nível fonológico, onde a unidade é o grafema, reconhecido pelo sistema visual, mesmo quando representado por mais de uma letra, como um elemento inteiro, um exemplo é o “ss” no português. Os grafemas, por sua vez, são reconhecidos em novos agrupamentos, as sílabas, nas quais são também sensíveis ao reconhecimento pelo sistema visual e atuam como filtros para a leitura (DEHAENE, 2012). Esse modelo de reconhecimento da palavra na leitura, de acordo com Campos *et al.* (2012), é denominado de “rota fonológica”, ou seja, quando o leitor utiliza a conversão grafema-fonema, envolve a procura por pronúncia ou imagem acústica mental para palavras que não são familiares ou para as pseudopalavras.

Passadas essas etapas de reconhecimento visual da palavra em partes (morfológica ou fonológica) passa-se para a etapa de leitura mental, que é quando se passa diretamente da leitura da palavra escrita para a sua significação, sem a necessidade de decompô-la em partes, a chamada “rota lexical” (DEHAENE, 2012). De acordo com Campos *et al.* (2012), nesse tipo de leitura de acesso direto ao léxico, o sujeito consegue fazê-lo pelo significado da palavra,

tanto pela função semântica (substantivo, adjetivo, verbo), quando pela função sintático-relacional (conjunção, preposição, artigo).

Todos os sistemas de escrita variam entre a escrita dos fonemas e a escrita dos significados e isso reflete diretamente no cérebro do leitor. A maioria dos modelos de leitura apresenta duas vias de processamento que são coexistentes e se completam: a via indireta (fonológica) e a via direta (lexical). Segundo Dehaene (2012, p. 53),

[q]uando lemos palavras raras, novas, com ortografia regular (vejam-se os neologismos inventados de todo tipo), nossa leitura passa por uma via fonológica que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação. Inversamente, quando somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura assume uma via direta, que recupera desde o início a palavra e seu significado e depois utiliza essas informações para recuperar a pronúncia.

Para esse autor, os estudos da Neuropsicologia, a partir das lesões cerebrais, comprovam a existência dessas duas vias, assim como comprovam que nenhuma das vias sozinha consegue dar conta da leitura, uma vez que a via direta falha para a leitura de palavras novas que não integram o léxico mental e a via indireta, por sua vez, é falha para a leitura de palavras irregulares. Por conseguinte, uma leitura proficiente é o resultado da articulação entre essas duas vias de leitura.

Porém, nota-se aqui que esses modelos de leitura, assim como se apresentam, não são adequados para a compreensão do processo enunciativo da leitura de uma segunda língua na modalidade escrita advinda de uma modalidade oral, pois em função da “privação auditiva”, a depender do grau e tipo de perda de audição, a conversão grafema-fonema que demanda a procura por pronúncia ou imagem acústica mental para palavras estaria prejudicada. Logo, infere-se que esse processo aconteça de outra forma nos surdos. Haveria então uma compensação ou uma reorganização cognitiva para o funcionamento dessas vias para dar conta dessa tarefa, tendo em vista o potencial visual da pessoa surda.

Segundo Dehaene (2012), modelos mais recentes de processamento da leitura acreditam na existência de vias múltiplas e paralelas para a leitura em função da complexidade da arquitetura cerebral. Todavia, para entender esse processo, é fundamental ter como base a existência e a distinção funcional dessas duas vias. Nesse sentido, leva-se a pensar que os modelos de vias múltiplas e paralelas, acrescidos do entendimento da diferença linguística da pessoa surda, poderiam explicar os recrutamentos neurolinguísticos realizados

para o ato da leitura da pessoa surda, sem considerar que em seu cérebro há alguma “falta” ou “privação”, mas um modo de funcionamento diferente em função do modo imanente visual de como experencia a linguagem, mais especificamente a linguagem escrita que advém de uma língua oral.

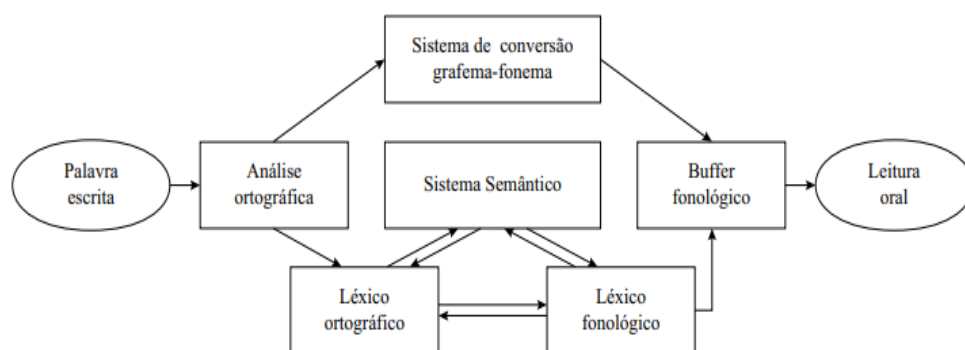
Para Dehaene (2012), o funcionamento da via lexical no cérebro humano é comparado com o de uma coleção de dicionários, que abarca um guia ortográfico, um manual de pronúncia e a grande enciclopédia com os significados. Segundo ele, a média de um sujeito é de conhecer de 40.000 a 100.000 palavras. Dessa forma, quando uma palavra se mostra diante da retina o sujeito conta com no mínimo 50.000 candidatas para acessar a leitura. Acrescenta-se que, no caso dos surdos, não seria possível pensar em um manual de pronúncia propriamente dito, mas em algo substitutivo a essa atividade que esteja atrelada à visualidade.

Esses modelos de leitura mais atuais pautam-se principalmente nas ideias de Selfridge (1959), que propôs o um modelo a partir da metáfora de “*pandemonium*”, que consiste em compreender que os milhões de neurônios do cérebro atuam em paralelo em suas diferentes funções, realizando operações simples, formando coalizões que, por sua vez, competem umas com as outras através de sinapses excitantes ou inibidoras. Um dos primeiros modelos teóricos das redes de neurônios para a leitura nessa perspectiva foi criado por McClelland e Rumelhart (1981): para eles o cérebro se organiza em três níveis hierárquicos para processar a leitura. O primeiro nível é a entrada, na retina, onde há presença de neurônios sensíveis aos traços das letras; o segundo é onde estão os neurônios detectores de letras e o terceiro é onde estão os que codificam as palavras. Dehaene (2012, p. 62) acrescenta que “milhares de processadores ultraespecializados trabalham em paralelo em todos os níveis – traços, letras e palavras”, dessa forma, o processamento da leitura é tão complexo que transcende ao que um modelo possa explicar.

Nobre e Salles (2014) colocam que para entender como ocorre a compreensão da leitura é importante conhecer as variáveis que estão envolvidas no reconhecimento de palavras, entre elas estão o processamento fonológico e processamento léxico-semântico. Em um estudo crítico sobre os modelos de leitura de palavras que são usados atualmente, eles enfocam no papel e contribuição do processamento léxico-semântico em tais modelos. Para os autores, ambos os modelos (dupla rota e conexionista) desempenham uma função importante no processamento léxico-semântico na leitura de palavras.

Os autores ainda mencionam que o que se destaca nos modelos de dupla rota é que na rota lexical a ativação não cursa o caminho entre os léxicos ortográfico e fonológico e o sistema semântico de forma unidirecional, mas seus três componentes podem excitar-se ou se inibir de forma mútua. Isso quer dizer que o sistema semântico pode exercer influência no acesso ao léxico ortográfico e ao léxico fonológico, bem como que a ativação do léxico fonológico pode ser repassada ao sistema semântico. Outra questão desse tipo de modelo é o uso de representações localistas, pois cada léxico é composto de itens para cada palavra, ou seja, cada nível de representação lexical-fonológico, ortográfico e semântico é separado, porém cada palavra é um item lexical único, e essa forma de representação é contrastiva com as formas utilizadas em modelos distribuídos, conforme apresentado na Figura 08.

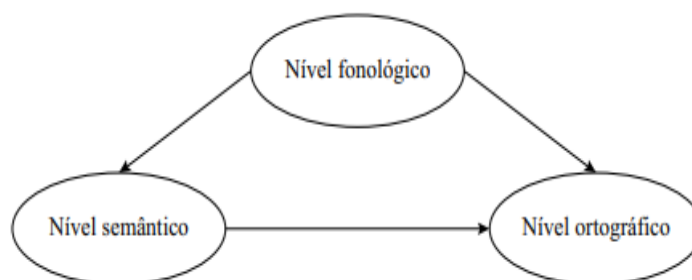
Figura 08 – Estrutura de um modelo dupla rota de reconhecimento de palavras.



Fonte: NOBRE E SALLES (2014, p. 131), adaptado de Coltheart *et al.* (2001).

Sobre os os modelos conexionistas, os autores argumentam que, diferente dos modelos de dupla rota, o enfoque não está nos mecanismos ou nas diferentes rotas de processamento, mas nos diferentes tipos de informação que estão sendo processadas. A leitura, então, ocorre tanto por meio do caminho ortografia-fonologia como pelo caminho ortografia-semântica-fonologia, sendo que esses mecanismos não se excluem, o que ocorre nos modelos de dupla rota. Dessa forma, Nobre e Salles (2014) reiteram que o processamento semântico atua de forma importante na leitura, segundo ilustrado na Figura 09.

Figura 09 – Modelo conexionista de reconhecimento de palavras.



Fonte: NOBRE E SALLES (2014, p. 131) adaptado de Gonnerman, Seidenberg e Andersen (2007).

Segundo Nobre e Salles (2014), esse estudo possibilitou compreender que o processamento léxico-semântico tem uma função importante nos modelos de reconhecimento de palavras, porém ainda não se sabe qual é essa função na leitura proficiente, bem como a relação desse componente com a variabilidade de características psicolinguísticas, tais como a regularidade, a lexicalidade e a concretude. Isto posto, estes autores indicam a necessidade de investigação do uso desse componente na leitura de palavras e como isso é modificado no percurso do desenvolvimento linguístico (NOBRE; SALLES, 2014). Acrescente-se que, no contexto do presente estudo, a leitura de surdos, há a necessidade de investigação também acerca da importância do componente semântico no processamento, tendo em vista a hipótese de que o componente fonológico não é determinante.

Levando em consideração essa complexidade que envolve o processo enunciativo da leitura, há que se considerar que ler não é somente decifrar ou decodificar as informações visuais vinculadas a um texto, mas refere-se a tudo que diz respeito à linguagem do sujeito e ao seu conhecimento de mundo, que no caso dos surdos é constituído, sobretudo, pela visualidade. É necessário que os leitores, e sobretudo, os leitores surdos, transformem as informações visuais do texto em sentido e que esse processo enunciativo transcenda a decifração ou decodificação de letras ou palavras. Por isso, acredita-se aqui que as práticas sociais de leitura do sujeito surdo e a sua inserção no mundo da linguagem e da visualidade podem dizer muito sobre o processo enunciativo da leitura e da sua constituição como leitor com potencial singular à pessoa surda.

3.3.2 A LEITURA DE L2 EM PESSOAS SURDAS SINALIZANTES DA LIBRAS: DO COGNITIVO AO ENUNCIATIVO

A maioria dos estudos indicam dificuldades e características típicas de falantes de uma L2 na leitura de surdos. E dependendo das práticas sociais, eles apresentam, de modo geral, restrições na compreensão do vocabulário. A maioria dos surdos, mesmo que consiga apreender o sentido das palavras, não consegue ler e explorar os textos efetivamente de forma significativa. Com isso, muitos surdos acabam por serem considerados “iletrados funcionais”, por apresentar essa falta de domínio da LP. Também é importante considerar que a maioria desses surdos não teve acesso sequer à língua de sinais, seja por situação de isolamento social pela condição da surdez ou por não ter acesso à escola e/ou família que utilizasse a língua. Também é preciso levar em conta que muitos dos que tiveram acesso à escola foram submetidos a práticas de ensino de leitura de forma mecânica, repetitiva e descontextualizada, baseada em métodos ouvintistas¹³ de alfabetização (GUARINELLO *et al.*, 2009).

Considerando que o processo de aprendizagem da leitura de LP pelo surdo como uma L2, Pereira (2009) analisa que esse processo apresenta resultados insatisfatórios, porque a maior parte dos surdos apresenta falta de uma língua constituída para que possam construir se apropriar dessa aprendizagem. Quando entra na escola, a maioria das crianças surdas ainda não domina uma língua com base na qual possa dar condições de iniciar a aprendizagem da leitura, ao contrário dos ouvintes, que já ingressam dominando a língua materna na modalidade oral. Muitos surdos possuem pouca inserção à cultura escrita se for considerada a falta de uma língua para mediar a escrita (SANTANA *et al.*, 2013).

Nesse sentido, as práticas de leitura dos surdos podem ser reduzidas devido a todos esses entraves e refletem na produção de sentidos para a construção de conhecimento de mundo, primordial para o ato de ler. Isso leva a pensar, sob uma orientação discursiva, que o letramento parte de uma ação linguística com sentidos produzidos em um determinado contexto social para, então, determinar a função, instauração e manutenção dos eventos significativos que acontecem em determinados contextos, que são inerentes às práticas sociais. É nas próprias práticas sociais, nas diferentes esferas, nos diferentes momentos que são determinadas as restrições, as regulações, as relações de forças, de exclusão, de

¹³ Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

dominação, que determinam e justificam as práticas linguísticas (MOURA; MIOTELLO, 2016).

Ao se falar em leitura de L2 para surdos é importante considerar o que Taveira e Rosado (2017) argumentam sobre o ato de ler já que, para eles, funciona como leitura de uma imagem, o que demanda tempo e espaço. Por isso, indicam a necessidade de ampliá-los no processo de letramento dos surdos, para que se possa codificar e decodificar mensagens visuais e, isso, depende das experiências de mundo “do” e “com” os sujeitos que dão significação a essas imagens.

Embora seja, sobretudo, pela visualidade que a pessoa surda experiencia o mundo, ela não pode ser generalizada e naturalizada. Por isso, é necessário que sejam criadas situações para o desenvolvimento dessa acuidade visual com vistas ao seu potencial expressivo, incluindo a visão e os demais sentidos, para que os surdos desenvolvam “metáfora visual”, ou seja, para que pensem de maneira visual, linguística e artisticamente, potencializando a criação de abstrações e de simbolizações, que são propriedades de uma língua (TAVEIRA; ROSADO, 2017).

Nesse sentido, Taveira e Rosado (2017, p. 30) propõem, a partir das características de modelos perceptivo-cognitivos diferenciados e processos de letramento visual e a partir de suportes, recursos e linguagens que apresentem:

O uso de formas visuais (não representativas, figurativas e representativas ou simbólicas); as combinações, os hibridismos entre matrizes de linguagem com ênfase nas características da visualidade, com dominância do visual; os aspectos culturais e sociais que contextualizam a mensagem e o ato de comunicar no qual se faz uso de tecnologias visuais.

Assim, o letramento visual pode ser pensado como uma área da ciência que trabalha com o que é visto e o que se interpreta do que é visto. Falando-se das pessoas surdas, a experiência visual é entendida como um artefato cultural e, nesse contexto, o letramento visual passa a ser compreendido nas práticas sociais de leitura de imagens (LEBEDEFF, 2017). Transpondo esses pressupostos para a leitura de L2 na modalidade escrita, se trabalharia com a ideia de que para os surdos ela é somente visual, tendo em vista que a modalidade, dessa forma, realizaria uma leitura de imagem no ato de ler. Também é importante considerar que se trata da leitura de uma L2 e, além disso, de uma segunda modalidade, que diferente da modalidade visuoespacial ou oral-auditiva, exige uma

aprendizagem diferente e envolvendo outras habilidades, até mesmo para os ouvintes (NEVES; QUADROS, 2015).

Para os surdos, isso significa uma aprendizagem com um processo enunciativo que renuncia à relação fonema-grafema. Nesse sentido, a ideia aqui é entender como essa leitura de imagem realizada na leitura da L2 se processa. Para Reily e Giosuelli (2017, p. 142),

[...] a imagem, como instrumento signífico, traz consigo a capacidade de fazer pensar, não apenas a partir dos elementos ali visíveis, mas também a partir da maneira como remete a outras imagens de outros tempos e espaços e às memórias que o espectador carrega consigo.

Fernandes (2006) diz que os mecanismos visuais que estão incorporados à forma de se comunicar e de pensar das pessoas surdas têm na língua de sinais um farol que ilumina esse processo. Assim, considera-se que a experiência visual é algo intrínseco à pessoa surda, é o principal diferenciador entre surdos e ouvintes. É por meio do visual que o surdo se relaciona com o mundo e vai construindo o conhecimento das coisas desse mundo, de si mesmo, do outro, da sua língua (RAUGUST, 2017). De acordo com Gomes (2015, p. 165) “são sujeitos que possuem olhos mais atentos para o mundo”. Barral, Pinto-Silva e Rumjanek (2017, p. 116) acrescentam que “o surdo é levado a compreender o mundo pelos olhos, e o seu primeiro contato com a leitura ocorre por meio das imagens”.

A essa altura, pode ser mencionado que a literatura já vem apontando uma abordagem de letramento visual para surdos com fundamentação em modelos perceptivo-cognitivos inclinados para uma leitura de L2 com estratégias pautadas na visualidade. Sendo assim, reitera-se que a questão desse trabalho é entender como o potencial visual se manifesta dialogicamente no processo enunciativo da leitura de LP como L2 a partir das práticas de leitura dos sujeitos, bem como de uma situação discursiva de leitura propriamente dita, a “leitura dialogada sinalizada”. Para tal fim, torna-se importante elencar estudos já desenvolvidos sobre a leitura das pessoas surdas, envolvendo avaliação, desenvolvimento de métodos e estratégias e/ou modelos de leitura de L2 sob diferentes perspectivas teóricas para significar e/ou ressignificar esses conhecimentos, levantar questionamentos, bem como embasar as hipóteses e as ideias que se construíram no presente trabalho de tese.

Capovilla *et al.* (2005), ao analisarem as estratégias de leitura recrutadas por surdos e ouvintes, têm como base os modelos de desenvolvimento da linguagem escrita proposto por Frith (1990) e Morton (1989), que identificam três estágios de leitura na alfabetização, a

saber: logográfico, alfabético e ortográfico, conforme explicado detalhadamente pelo autor (CAPOVILLA *et al.*, 2005, p. 15-16):

O primeiro estágio, o logográfico, desenvolve-se a estratégia logográfica. Nessa fase, a criança faz reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita com base no contexto, na forma e na cor, mas não atenta à composição precisa das letras que formam a palavra [...] trata as palavras escritas como se fossem desenhos e só consegue reconhecer as palavras com as quais está bastante familiarizada, sendo incapaz de penetrar na composição grafêmica das palavras ou de ler palavras novas. No segundo estágio, o alfabético, desenvolve-se a rota ou estratégia fonológica. Nessa fase, a criança aprende a fazer decodificação grafofonêmica e passa a decodificar pseudopalavras e palavras novas [...] o uso desta estratégia só é bem sucedida se a criança dominar a habilidade de decodificação grafofonêmica e se as palavras a serem lidas forem regulares grafofonemicamente, de modo que a imagem fonológica resultante da decodificação soe familiar à criança, ou seja, soe como uma das palavras conhecidas já armazenadas em seu léxico auditivo lingüístico. No terceiro estágio, o ortográfico, desenvolve-se a rota ou estratégia lexical. Nessa fase a criança aprende a ler lexicalmente, fazendo reconhecimento visual direto da forma ortográfica das palavras, e torna-se capaz de ler palavras grafofonemicamente irregulares, não mais cometendo erros de regularização grafofonêmica, desde que as palavras a serem lidas sejam comuns e que a criança esteja familiarizada com elas.

Baseado nisso, o autor demonstrou que a leitura dos surdos¹⁴ depende de mecanismos visuais diretos de acesso ao significado. Por não realizar a conferência perilexical, que “pressupõe a operação de dois processos em paralelo, o de reconhecimento visual direto, também chamado lexical, e o de decodificação fonológica” (CAPOVILLA *et al.*, 2005) para a decodificação, realiza reconhecimento visual direto isolado, o que tende a limitar a leitura ao nível logográfico, produzindo assim paralexias, que trata-se de “troca/substituição de uma palavra pretendida por outra, em contextos de leitura” (BOCCATO, 2018, p. 06) principalmente em palavras com pouca ocorrência no léxico do leitor surdo.

Observa-se que a falta de decodificação fonológica induz ao erro e traz limitações ao surdo na leitura. A crítica aqui não se refere aos “erros” ou “estratégias malsucedidas” apresentadas pelos surdos para a leitura, mas à análise feita a partir de um modelo de leitura com parâmetro em um modelo de leitura para pessoas ouvintes.

Em outro estudo realizado por Capovilla *et al.* (2006), com objetivo de validar uma segunda versão de uma bateria de testes (já validados em sua primeira versão) para avaliar a competência da leitura em língua de sinais e da linguagem escrita nas competências de leitura

¹⁴ Participaram desse estudo, jovens e adultos surdos, entre seis e 45 anos de idade, estudantes da primeira série do Ensino Fundamental a primeira série do Ensino Médio, heterogêneos linguisticamente, ou seja, nos modos como constituíram-se na linguagem: oralizados, não-oralizados, sinalizantes, não-sinalizantes, gestuais, usuários e não usuários de escrita (CAPOVILLA *et al.*, 2005).

e escrita para surdos, participaram 313¹⁵ surdos, heterogêneos nos modos de se constituírem como sujeitos de linguagem, entre seis a 34 anos de idade, nos quais eram estudantes da primeira série do Ensino Fundamental até a primeira série do Ensino Médio na época da pesquisa, provenientes de escolas públicas e filantrópicas, sendo a maioria sinalizantes, com surdez profunda pré-lingual e perilingual. Nesse estudo foram utilizados os seguintes testes:

Além da segunda versão original do Teste de Nomeação de Figuras por Escolha (i.e., TNF2.1–Escolha), já descrito, e de sua correspondente primeira versão original (TNF1.1–Escolha), foram empregadas também as versões originais do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP1), do Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL1.1), do Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TCLS1.1), bem como as duas versões originais do Teste de Nomeação de Figuras por Escrita (TNF1.1–Escrita e TNF2.1–Escrita), e do Teste de Nomeação de Sinais por Escolha (TNS1.1–Escolha e TNS2.1–Escolha). Esses instrumentos encontram-se brevemente descritos a seguir. Suas versões completas podem ser encontradas nas referências já fornecidas na seção Introdução (CAPOVILLA, *et al.*, 2006, p. 209).

Porém, para a discussão do presente trabalho, serão destacados os seguintes testes concernentes à leitura da LP como L2: Teste de Nomeação de Figuras por Escolha (i.e., TNF2.1–Escolha), o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP1) e Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TCLS1.1), que funcionam, resumidamente e didaticamente como apresentado no Quadro 04:

Quadro 04 – Resumo do Teste de Nomeação de Figuras por Escolha (i.e., TNF2.1–Escolha), do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP1.1) e do Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TCLS1.1).

Teste	TNF2.1–Escolha	TCLPP1.1	TCLS1.1
Objetivo	Avalia o desenvolvimento da competência de leitura e analisa a participação de processos quirêmicos, ortográficos e semânticos envolvidos na escolha de palavras escritas para nomear figuras que representam conceitos	Avalia a competência de leitura de itens escritos individuais e analisa processos ideovisuais, lexicais e perilexicais de reconhecimento e decodificação, típicos dos	Avalia a habilidade de extrair significado de sentenças escritas e de escolher a figura correspondente a esse significado.

¹⁵ Dos 313 estudantes, 248 tinham declarado o tipo de perda auditiva (i.e., congênita ou adquirida). Desses: (1.) 192 tinham perda congênita (três com perda leve, 23 moderada, 34 severa, 121 profunda) e (2.) 56 tinham perda adquirida (seis casos de perda moderada, treze de severa, 37 de profunda). Em termos do modo de comunicação (i.e., oralização, gesticulação, e sinalização) em diferentes contextos, foi constatada nessa amostra, prevalência crescente de sinalização e prevalências decrescentes de oralização e da gesticulação à medida que o surdo passa da família para a escola, e desta para a comunidade. Conforme os prontuários dos 313 escolares surdos, nessa passagem: (1.) A preponderância da sinalização aumentou de 48,98% a 56,25% a 66,67%, respectivamente; (2.) A preponderância da oralização declinou de 39,46% a 38,20% a 30,77%, respectivamente; e (3.) A preponderância da gesticulação declinou de 11,56% a 5,56% a 2,56%, respectivamente (CAPOVILLA *et al.*, 2006, p. 208-209).

	conhecidos (em especial, objetos ou animais) da população escolar no Ensino Fundamental.	estágios de leitura logográfico, alfabético e ortográfico.	
Material	Composto de 36 itens. Cada item é composto de uma figura e de quatro palavras escritas alternativas para a escolha daquela que melhor designa a figura.	Contém 70 itens, sendo dez itens para cada um de sete tipos de item, distribuídos em ordem aleatorizada. Cada item é composto de uma figura e um elemento escrito. Há dois subtestes com itens corretos e cinco subtestes compostos de itens incorretos.	Consiste em um caderno contendo 40 itens, cada qual composto de uma sentença escrita, e de uma sequência de cinco figuras de escolha.
Tarefa	Consiste em escolher, dentre as quatro palavras, a que corresponde à figura, e assinalá-la. Dentre as quatro, uma é a palavra alvo que corresponde à figura e as outras três são palavras distraidoras.	Busca circundar os itens corretos e cruzar com “X” os incorretos.	A tarefa consiste em escolher a figura que melhor corresponde ao significado da sentença.
Escores	Pontuação máxima é de 36 pontos.	Pontuação máxima é de 70 pontos.	A pontuação máxima é de 40 pontos.

Fonte: CAPOVILLA *et al.* (2006) adaptado pela autora.

Com relação ao TNF2.1–Escolha, tal estudo demonstrou que esse teste é eficaz na indução de paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. Com relação à frequência de indução de erros por meio de palavras distraidoras ortográficas foi demonstrado o inverso proporcionalmente à competência de leitura de palavras, da mesma forma que no TCLPP1.1 e no TCLS1.1. O estudo conclui, dessa forma, que avaliar como os processos quirêmicos, ortográficos e semânticos atuam em consonância ao desenvolvimento da competência de leitura de palavras e da habilidade de nomear figuras por escolha de palavras escritas pelos surdos é uma tarefa possível.

Porém, nota-se que esse estudo proporciona uma avaliação de um recorte da leitura do sujeito, avaliando o conhecimento linguístico, vinculado à forma de entender a leitura como uma decodificação, afastada dos usos sociais da língua, a começar pela padronização dos testes aplicáveis a um público que vivencia o “ser surdo” de forma heterogênea. Apesar de ser de grande valia e contribuição para a área, sobretudo por sinalizar os tipos de erros que podem ser cometidos pelos sujeitos surdos na tarefa de leitura, incluindo os erros quirêmicos que estão vinculados ao uso da primeira língua, prevalece sendo um instrumento que recorre ainda aos percursos de leitura dos ouvintes com base em modelos de leitura que seguem os estágios de desenvolvimento rumo a um “padrão ouvinte”. Trata-se de uma forma de compreender o processo enunciativo da leitura dos surdos como uma adaptação da forma como o ouvinte lê.

Essa forma de compreender a leitura apresentada pelos autores supracitados é ratificada em um estudo mais recente de Capovilla (2020), no qual o autor defende o método fônico para a alfabetização de surdos apoiado em uma perspectiva da Neurociência Cognitiva da Linguagem Oral e Escrita, focado no português ouvido e lido de modo orofacial por meio da visão e do tato, e de sinais, na Libras vista ou tateada, a partir do modelo de processamento de informação. O autor defende um modelo de alfabetização com uso de recursos e adaptações, bem como de procedimentos especiais para a alfabetização de pessoas com quadros de comprometimento neurossensorial, como surdos e surdocegos; neuromotor, como a paralisia cerebral; e neurolinguístico, como a dislexia e os múltiplos comprometimentos (CAPOVILLA, 2020).

Para os surdos, especificamente, este autor aponta que a Libras, como língua materna dos surdos, sua L1, atua como uma metalinguagem para que aprendam a ler e escrever o português e, ainda, acrescenta que “embora a exposição à língua de sinais use o córtex auditivo, devido à plasticidade neural, a língua de sinais não é incompatível com implante coclear. Além disso, a leitura orofacial promove a reabilitação auditiva pós-implante” (CAPOVILLA, 2020, p. 209).

Essa ideia indica que com a plasticidade cerebral houve uma reorganização cerebral passível dos surdos adquirirem tanto a língua de sinais quanto a língua oral a partir de uma mesma base cerebral. Assim, ele propõe que os surdos tenham acesso precoce a Libras, uma língua visual e, de forma subsequente, na alfabetização, de modo que possam se aperfeiçoar na ortografia da escrita e na precisão de leitura, por meio de recursos que possibilitem aos surdos uma melhor compreensão da fala pela leitura orofacial visual (CAPOVILLA, 2020). Por conseguinte, de acordo com esse autor, a escrita é regida pelos princípios fonotático e semiotático, a saber:

(1.)O princípio fonotático diz respeito ao fato claro de que a escrita mapeia a fala. As unidades da escrita (grafemas) mapeiam unidades da fala correspondentes (lalemas). Essas unidades da fala podem ser audíveis (fonemas ou otolalemas, que ouvintes processam para a compreensão auditiva da fala), visíveis (optolalemas, que surdos videntes processam para compreender a fala na leitura orofacial visual), ou táteis (esteselalemas, que surdocegos processam para compreender a fala na leitura orofacial tátil).

(2.)O princípio semiotático trata da composição morfológica das palavras conforme seu significado (semântica) e origem (etimologia), e permite escrever corretamente palavras que soam do mesmo modo (e.g., concerto-concerto, passo-paço, sinto-

cinto) a partir da percepção do contexto frasal ou semântico em que se inserem (CAPOVILLA, 2020, p. 210).

Assim, para o autor, o princípio semiótico é anterior ao princípio fonotático nos sujeitos surdos profundos congênitos, em crianças com surdez congênita profunda, nos casos em que a Libras é a sua L1. Ou seja, como o sujeito está em aprendizagem da leitura e da escrita de uma L2 partindo da sua L1, inicialmente utilizará o princípio semiótico, para que estabeleça as correspondências entre as unidades mínimas de significado da L2, os morfemas, com as unidades da sua L1, utilizando a Libras como metalinguagem, realizando análise dos morfemas semânticos e gramaticais das palavras. Nesse sentido:

Alfabetizar é ensinar a ler por decifragem de grafemas em lãemas (ouvidos, vistos, ou tateados) [...]. Na criança surda, no ensino de leitura, a leitura deve ser sempre leitura silenciosa mediada por soletração digital, por acesso semântico por meio de figuras, e finalmente por meio de ancoragem na fala articulada visivelmente. O ensino de escrita deve se dar no contexto de nomeação de figuras, para descrever eventos e situações, e para tomar ditado por leitura orofacial visual (CAPOVILLA, 2020, p. 213).

É importante salientar que, para Capovilla (2020), depois que as crianças surdas dominarem essas etapas, deverão progredir para a etapa que envolve o princípio fonotático, na qual terão a capacidade de realizar mapeamento entre as unidades da escrita alfabética, os grafemas, e as unidades da fala, os optolãemas, utilizando-se da leitura orofacial visível. Apesar disso, o autor afirma que o processo de alfabetização dos surdos não deve ser ansiado pela articulação da fala, mas almejar que esses sujeitos consigam ler silenciosamente de forma precisa e compreensiva e, também, que escrevam com ortografia precisa e semântica correta (CAPOVILLA, 2020).

O referido estudo reforça ainda mais a análise linguística da leitura e da escrita do surdo a partir do parâmetro ouvinte, vinculando muito a leitura (e a escrita) à fala, à oralização, como se fossem pertencentes a uma mesma ordem, porém entende-se aqui que são modalidades diferentes da língua, que apesar das semelhanças, são organizadas, materializadas e possuem finalidades muito diferentes. Todavia, é importante considerar aqui que o princípio semiótico descrito pelo autor exerce muito sentido na leitura dos surdos, uma vez que pressupõe somente o uso das habilidades visuais na leitura para identificação das unidades de sentido que formam uma palavra, o que pode ser considerado um aspecto muito

relevante desse estudo, por sua identificação não depender do reconhecimento de um som propriamente dito ou vinculado a um ato motor, como, por exemplo, a leitura labial.

Um estudo muito recente e muito importante realizado por pesquisadores surdos aborda e inaugura no Brasil um modelo de alfabetização bilíngue para estudantes surdos por meio do Método Letrônico, que consiste no uso da Libras e da LP a partir de um mesmo *status*. Esse método é inspirado em uma metodologia de alfabetização bilíngue americana e ainda é um projeto de pesquisa em andamento e (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021). Segundo os autores “O termo letrônico foi cunhado por meio da junção do prefixo ‘*letr*’, de letra e o sufixo ‘*ônico*’, de ênfase, a fim de evidenciar as letras visuais que são a base do nosso método de alfabetização bilíngue dos estudantes surdos brasileiros” (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021, p. 246).

Tais autores corroboram com a ideia de que é apropriado que se mantenha separado o ensino e a aprendizagem de cada língua, uma vez que elas têm estruturas diferenciadas, porém alertam que é importante que não seja esquecido o ensino das transferências entre as duas línguas, o que é fundamental para a execução do método letrônico, evitando-se, nesse contexto, a prática equivocada do português sinalizado que predominou por muito tempo na prática de ensino de LP para surdos. Neste contexto, salientam os autores, sobre a importância do trabalho com as habilidades linguísticas e comunicativas dos sujeitos. No caso dos ouvintes essas habilidades seriam “ouvir, falar, ler e escrever”, porém o Método Letrônico, substitui o “ouvir” pelo “ver” e o “falar” por “sinalizar”, assim contemplando a diferença linguística desses sujeitos (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021).

A proposta do Método Letrônico vai ao encontro dos pressupostos do letramento visual para surdos, que conforme os autores “é resultado da ação informativa do mundo de quando surdo começa a interagir socialmente” (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021, p. 250). Nesse contexto, os autores destacam a importância da percepção e memória visual para o letramento de surdos, assim como a habilidade de datilologia como uma habilidade que permite o elo entre as duas línguas. Estes autores ainda acrescentam mais três habilidades essenciais na alfabetização de surdos bilíngues:

Em adição, as outras habilidades essenciais para a prática bilíngue da alfabetização dos estudantes surdos que mediarão ambas as línguas são: ‘traduzir’, ‘interpretar’ e ‘alocar’. Utilizamos Libras como língua de instrução para exemplificar conceitos, significados, informações dos conteúdos, traduzir e interpretar textos escritos de Libras para o Português e vice-versa no processo de ensino-aprendizagem de leitura

e escrita visual de língua portuguesa aos estudantes surdos e prática de alocação de uso de ambas as línguas [...] (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021, p. 250, grifos dos autores).

Especificamente sobre a leitura, esse estudo coloca a leitura da LP por surdos como uma prática linguística de ordem visual que envolve habilidades específicas inerentes à pessoa surda, o que vai ao encontro e corrobora com o que se propõe aqui nesse trabalho. Porém, para além, aqui se busca entender como esse potencial visual se manifesta dialogicamente no processo enunciativo da leitura de LP como L2 a partir das práticas de leitura dos sujeitos, anteriores e atuais, bem como de uma situação discursiva de leitura propriamente dita, a “leitura dialogada sinalizada”. Isso implica também compreender esse processo na relação intersubjetiva que o sujeito desenvolveu ao longo de sua história e ainda desenvolve com relação à LP nas suas práticas sociais discursivas.

Importante também trazer para essa discussão sobre a leitura de L2 de surdos, um estudo realizado por Di Donato (2012) em uma perspectiva interacionista, em que a autora construiu e validou um instrumento de avaliação da escrita de palavras do português para aprendizes surdos bilíngues com escolaridade a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental até o primeiro ano do Ensino Médio, para uso tanto em contextos educacionais, quanto clínico, denominado Protocolo de Avaliação do Desempenho Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos, o PADEPAS. Foram avaliados surdos com perda auditiva bilateral neurossensorial, de grau severo a profundo, que haviam declarado a Libras como língua de preferência.

Nesse estudo, a autora apontou que quando as práticas planejadas partem do desenvolvimento das habilidades do sujeito acerca da representação gráfica e lexical pela visualidade, abrem-se possibilidades para esse sujeito construir e reconstruir hipóteses sobre a escrita (lembrando que na presente tese olha-se mais especificamente para a leitura) na interação com os gêneros textuais/discursivos, considerando também, o seu conhecimento e suas experiências de mundo. O referido instrumento proposto é uma atividade em que o sujeito necessita auxiliar a sua mãe a escrever uma lista de compras a partir de imagens apresentadas. Essa atividade de produção escrita constitui-se como o gênero “lista de compras de supermercado”, que foi escolhido pela pesquisadora em função de seu uso comum pelas famílias brasileiras, por ser de acesso fácil e pelo registro ser rápido (DI DONATO, 2012).

A autora conclui que:

[...] o PADEPAS consta em uma ferramenta de avaliação da escrita no plano da palavração, construído para a população surda bilíngue, com base psicométrica, fundamentado no sociointeracionismo e na compreensão do processamento cognitivo como primordialmente por rotas visuais, considerando a cultura na subjetividade visual, das pessoas surdas, como objetivo compreender a sua produção escrita como etapa do desenvolvimento (DI DONATO, 2012, p. 163).

Baseada nesses princípios, a autora acrescenta que esse protocolo possibilita que o avaliador tome uma perspectiva qualitativa diante do avaliando dentro de um contexto lúdico, onde os resultados, por sua vez, mostram-se como um direcionamento para as práticas clínicas e pedagógicas na busca por “desconstruir a máxima da incompetência do aprendiz surdo na relação do português” (DI DONATO, 2012, p. 63).

Esses princípios postulados pela autora inspiraram o trabalho construído aqui em relação à leitura de LP por surdos sinalizantes da Libras, pois não se pretende elaborar mais um instrumento para apenas “rotular” ou “classificar” os surdos em bons ou maus leitores, mas se busca compreender como se manifesta o potencial visual da pessoa surda no processo enunciativo da leitura da LP como L2 por meio das relações dialógicas estabelecidas entre o sujeito, o mundo, o texto e o outro. Isso significa dizer que o potencial visual da pessoa surda também pode ser um diferencial no processo enunciativo da leitura de LP como L2, tornando esse processo peculiar às pessoas surdas. Ou seja, como consequência das redes neurolinguísticas estabelecidas pelas experiências visuais da pessoa surda em interação com o meio e o outro, demonstrando assim, a flexibilidade cerebral inerente a condição humana (DI DONATO, 2012).

Em outro trabalho sobre leitura de surdos, Vieira-Machado, Vieira-Machado e Pinel (2016), com o objetivo de refletirem sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por surdos a partir de textos em LP, realizaram um estudo por meio de testagem de estratégias de ensino da leitura em uma turma de surdos em meio a uma proposta de ensino de português baseado na semântica em aulas ministradas em Língua de Sinais, com uma abordagem comunicativa. A semântica aqui foi pensada como uma possibilidade, um caminho que considera como primordiais as duas línguas (Libras e português) para a construção de práticas no âmbito dos usos de português para surdos. Acerca disso, os autores afirmam que: “[a] grosso modo, optamos por sair da linguagem referencial em direção à linguagem metafórica” (VIEIRA-MACHADO; VIEIRA-MACHADO; PINEL, 2016, p. 101).

As análises do trabalho mencionado foram realizadas a partir de uma dessas aulas selecionadas, em que os textos para leitura eram advindos de gêneros discursivos recorrentes do dia a dia dos estudantes, tendo como base as condições de produção de sentido dos estudantes surdos a partir de diversos níveis de apreensão dos signos linguísticos que foram trabalhados como os neologismos, as relações metafóricas e os referenciais, a expansão do signo e a cristalização dos sentidos e, também, o nível de apreensão do enunciado, no que diz respeito à elaboração das hipóteses acerca dos enunciados trabalhados e o nível de apreensão textual, relativo à forma como o texto foi ou não foi compreendido pelo sujeito (VIEIRA-MACHADO; VIEIRA-MACHADO; PINEL, 2016). Para os autores:

Acreditar que esse sujeito é um ser de palavra e que pode responder quando a palavra lhe é endereçada faz parte de pensar outra linguagem para a educação. Na aula, percebe-se que, ao desenvolverem os sentidos do enunciado escolhido, os alunos surdos buscaram significados não mais apenas a partir do léxico, mas também de outras possibilidades de uso das palavras. Pensar a semântica como possibilidade é um caminho que considera as duas línguas (Libras e Português) como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas possíveis no ensino de LP. A abordagem comunicativa também pareceu muito potente nessa situação (VIEIRA-MACHADO; VIEIRA-MACHADO; PINEL, 2016, p. 107).

Além disso, os presentes autores acrescentam que um ensino de leitura com base apenas no referencial do léxico da LP para o sujeito surdo não deixa possibilidades para a construção de sentidos de uma maneira mais ampla. Os autores também afirmam que o uso da Libras potencializa o acesso ao texto de uma forma integral, possibilitando discussões ampliadas acerca dos sentidos que o texto produz no uso e localizando os signos em frases e textos. Assim, esse estudo deixou claro que, quando a mediação da leitura ocorre por meio da L1, os surdos ampliam as possibilidades de leitura e conseguem produzir mais sentido ao texto (VIEIRA-MACHADO; VIEIRA-MACHADO; PINEL, 2016). Os autores também realizam uma crítica às formas de “leitura picotada da realidade textual”, comumente atrelada ao ensino da leitura para surdos, o que acaba por gerar leitores surdos com defasagens e com dificuldades conceber o texto como um todo, pois essas formas direcionam a leitura isolada dos signos, afirmando que isso era feito por meio da tradução de signo por signo, de modo desconectado da semântica e da sintaxe, tão necessárias para uma leitura coesa e coerente da L2 (VIEIRA-MACHADO; VIEIRA-MACHADO; PINEL, 2016).

Nota-se uma maneira mais interativa de encaminhar a leitura para os surdos, muito mais próxima ao uso social da leitura atrelada à língua de sinais e aos conhecimentos prévios

do sujeito, o que leva a pensar do ponto de vista cognitivo que essa forma interativa de leitura recruta processos cognitivos múltiplos e multimodais, tornando esse processo mais significativo e, por consequência, possibilitando senão a compreensão do texto propriamente dito, um caminho para tal. O que coaduna com a “leitura dialogada sinalizada” proposta no trabalho que se construiu aqui.

Importante trazer também para essa discussão as ideias de Soares (2018) sobre os efeitos dos processos cognitivos de domínio geral na representação morfossintática do português brasileiro utilizado por surdos universitários a partir de da abordagem da Linguística Funcional Baseada no Uso, que utiliza pressupostos da Linguística Funcionalista em consonância com a Linguística Cognitiva. Nessa perspectiva:

[...] a gramática não é um objeto autônomo e independente, sem relação com a biologia e a cultura humana. Ao contrário, sua emergência na mente do indivíduo depende do uso frequente e dos processos relacionados a capacidades cognitivas de domínio geral, tais como atenção, percepção, analogia, armazenamento e acesso à informação na memória, dentro das atividades humanas, conectadas ao processo comunicativo (SOARES, 2018, p. 26).

Observa-se que essa perspectiva aproxima-se dos pressupostos teóricos apresentados para fundamentar esta pesquisa a partir da ND e das várias áreas do conhecimento da Linguística que corroboram de modo transdisciplinar para as projeções conceituais da área, sendo um importante norteador para o que se pretende desenvolver para o entendimento do processo enunciativo da leitura da pessoa surda em interface com o seu potencial visual. Como bem apresenta a autora, seu trabalho é uma “[...] investigação, cuja fundamentação recorre ainda aos achados da linguística descritiva, da linguística aplicada, da neurolinguística e da psicolinguística” (SOARES, 2018, p. 17). De acordo com a autora:

De modo geral, a complexidade enfrentada por aprendizes adultos com diferentes L1, durante o processo de desenvolvimento de L2, parece estar fortemente ligada à (i) diferença tipológica entre as línguas, (ii) ativação dos processos cognitivos e (iii) metodologia de ensino. Dentre os fenômenos linguísticos nos quais atuam processos cognitivos e métodos de ensino, têm destaque nesta tese a colocação e a combinação de itens lexicais e gramaticais que formam a base da morfossintática das línguas (SOARES, 2018, p. 16).

Essa ideia levou ao estudo dos processos mentais que provocam reações não lineares, gradientes e frequentes nas transformações que acontecem no “metabolismo linguístico” dos sujeitos que aprendem uma L2. Para Soares (2016), a condição da pessoa surda impõe o

acesso visual a sua L2, nesse caso, ao português na modalidade escrita, estabelecendo, desse modo, a sua dependência dos recursos gráficos para que sejam percebidos os padrões combinatórios e sequenciais que serão armazenados em sua mente para que estejam disponíveis para o uso linguístico. Sendo assim, ela explica que a L2 “provoca mudança na representação mental do aprendiz, causada por operações que ampliam a sua capacidade de comparar, associar e (super) generalizar os usos de construções linguísticas” (SOARES, 2018, p. 23).

Dessa forma, para entender como funciona o processamento mental do português para surdos, a pesquisadora trabalhou com os conceitos de Bydee (2016) que, para compreender e explicar os aspectos observáveis no uso de uma língua, advoga que é necessário entender como funcionam os processos cognitivos de categorização, *chunking* (encadeamento), analogia, associação transmodal e memória enriquecida, transferência e (super) generalização. Muito embora essa pesquisa se volte mais para as produções escritas dos surdos, há contribuições significativas também para a compreensão do processo enunciativo da leitura dos surdos. De acordo com Soares (2016), para que o sujeito alcance a compreensão leitora, é necessário acionar o conhecimento prévio adquirido com a experiência e reconhecer a palavra na estrutura da L2, de modo que se estabeleça uma representação desses elementos que seja coerente com os elementos textuais, o que vai ao encontro dos modelos de leitura interativos, nos quais a presente pesquisa se ancora. Além disso, acrescenta-se aqui, esse conhecimento prévio e o reconhecimento da palavra na estrutura da L2 que é favorecido pelo potencial visual da pessoa surda.

Um estudo recente, realizado por Darde e Santana (2020), com o objetivo de compreender as condições de letramento do surdo universitário a partir de estudo de casos¹⁶ de dois estudantes surdos universitários da pós-graduação, sob uma perspectiva bakhtiniana, para a compreensão da leitura e da escrita, apontou que as práticas de letramento desses sujeitos, bem como a transmissão de capital cultural¹⁷ se mostraram como um diferencial para o domínio que eles apresentaram com relação ao português escrito. Tal domínio, apesar de não ser plenamente proficiente, pelas dificuldades com a leitura e a escrita no percurso acadêmico, não interferiu na permanência e no sucesso acadêmico dos surdos envolvidos

¹⁶ Os sujeitos apresentam perda auditiva de severa a profunda bilateralmente (DARDE; SANATANA, 2020).

¹⁷ Para mais aprofundamentos, consultar a obra de Bourdieu (2012), “Escritos de Educação”.

nessa pesquisa, uma vez que, no momento da pesquisa, estavam imersos em um contexto educacional universitário onde a Libras era priorizada no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à leitura, a análise linguística dos casos foi realizada a partir das práticas e de eventos de leitura anteriores e atuais dos sujeitos e por meio da compreensão leitora de gêneros primários e secundários, a partir da identificação de elementos textuais explícitos e implícitos, assim como a partir da realização de inferências. Com relação à decodificação da leitura, em um dos casos, as autoras afirmam que o sujeito realizou decodificação visual dos textos, mas não trouxeram detalhamentos da forma como isso aconteceu (DARDE; SANTANA, 2020). Sendo assim, nota-se que esse estudo careceu em abordar questões acerca da constituição dos processos enunciativos da leitura, cognitivos e dialógicos, a começar pela em interface com o potencial visual da pessoa surda, tendo em vista que esse é um diferencial da pessoa surda em interação com o texto, atrelada à dimensão social vivenciada por ele.

Todavia, é importante considerar que as análises histórica e social do referido estudo trouxeram detalhamentos dos modos e contextos em que os sujeitos se constituíram linguisticamente, sobre o contexto e a história educacional e familiar, enfim, sobre as práticas e eventos de letramento nos quais ambos participaram no decorrer de suas vidas. Aspectos estes que também serão desvelados na presente tese, entrecruzados à constituição dos processos enunciativos que manifestam o potencial visual para a leitura da LP como L2 por surdos, uma vez que a forma como se constituíram linguisticamente no interior das suas famílias e demais esferas sociais foram determinantes para o desenvolvimento e promoção desse potencial visual, de modo que tornaram-se leitores com expertise em LP como em L2.

Nesse sentido, entende-se que a família é fundamental para a apropriação da linguagem escrita e isso já vem sendo discutido teoricamente há algum tempo a partir dos estudos de Lahire (1997), bem como por estudos que partem da Sociologia da Educação, tendo como principais representantes Bourdieu (1998; 2001; 2002; 2011) e Bourdieu e Passeron (2014 [1964]), em que apontam a família como fundamental no que se refere à transmissão de capital cultural, e a cultura escrita (no caso específico deste estudo a parte da leitura) é considerada um capital cultural “transmitido” entre gerações (BOURDIEU, 1998).

De acordo com Darde e Santana (2020), as crianças surdas, na maioria das vezes, não têm acesso a esse capital cultural em função da falta de domínio da língua de sinais pelos seus familiares, o que acaba gerando um “impedimento” na interação, que interfere na transmissão

desse capital no que se refere à cultura escrita. Nessa perspectiva, Donida (2018) argumenta que o que a família transmite de uma geração para outra não consiste apenas no capital cultural (neste caso aqui tomando a leitura da LP como parte do capital da cultura escrita), mas um conjunto de valores construídos pela família sobre a escola e sobre a escrita, bem como as questões emocionais que entornam esse processo de ler e escrever, que podem envolver angústias, humilhações, rejeições e pressões etc.

Nesse contexto, é importante considerar que as condições e as disposições econômicas apresentadas pela família para a existência e desenvolvimento de uma cultura escrita, aqui falando das práticas de leitura. Além disso, a ordem moral doméstica também se caracteriza como determinante, por meio de uma presença constante, que se manifesta no apoio moral ou afetivo estável para a criança, ou seja, quando a família consegue acompanhar a escolaridade (LAHIRE, 1997).

A partir do que foi exposto, retoma-se aqui que a hipótese deste trabalho se pautou na ideia de que a pessoa surda apresenta um potencial visual (SACKS, 1989; RODRIGUES; QUADROS, 2015) e que esse potencial possibilita experiências linguísticas que são singulares à experiência surda, incluindo as experiências com a L2, no caso dos surdos brasileiros, a LP. Dessa forma, esse potencial participa do processo enunciativo da leitura da LP como L2 de surdos sinalizantes da Libras do ponto de vista linguístico-cognitivo, dialógico e social, sendo assim um diferencial que favorece o domínio da leitura de LP por esses sujeitos.

E para esse entendimento, se faz necessário fundamentalmente reconhecer o cérebro surdo como único e típico em seu funcionamento complexo e, assim, entender também a pessoa surda sinalizante da Libras (no caso dos surdos participantes deste estudo) como única e heterogênea nos modos como se constitui como sujeito de linguagem em relação dialógica com práticas sociais linguísticas, em que se utiliza desse potencial visual, favorecido pelo uso da língua de sinais. Nesse sentido, o próximo capítulo mostrará os caminhos metodológicos que esse projeto pretende seguir para a materialização dessa pesquisa.

CAPÍTULO IV

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA

A ciência, enquanto uma prática social, produz conhecimento coparticipando do mundo, apreciando-o e dialogando com a vida social e, dessa forma, colabora com a transformação da realidade (SANTOS, 2008). É com essa premissa que a presente pesquisa pretende se materializar: como uma forma de agir no mundo colaborativamente e de transformá-lo em interação com o conhecimento produzido historicamente e com as pessoas que o habitam, redirecionando, reafirmando ou mobilizando, quiçá produzindo novos sentidos, novas maneiras de olhar para uma determinada situação por meio desse diálogo com a vida social, com os “discursos outros” e “dos outros”, que a ciência proporciona em um misto de disciplina, rigor, ética e liberdade.

Em vista disso, esse capítulo tem o objetivo de apresentar os caminhos teórico-metodológicos que foram utilizados nesse diálogo científico aqui proposto, a fim de colaborar com os estudos sobre letramento em L2, a Língua Portuguesa, dos surdos brasileiros, à luz da Neurolinguística Discursiva. O capítulo está organizado em quatro subseções, a saber: Tipificação da pesquisa, Sujeitos da pesquisa, Geração dos dados e Análise dos dados.

4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

O tipo de estudo escolhido para o presente diálogo científico subsidia-se na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é descrita por Minayo (1994, p. 21-22) como aquela que trabalha com “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O pesquisador, nesse contexto, foca na preocupação com o processo e não apenas no produto, realiza suas análises indutivamente e, desse modo, constrói significados. O sujeito pesquisador é, então, compreendido como um sujeito histórico e social, que explica e compreende o desenvolvimento da vida humana e de seus diversos significados nos próprios meios culturais (TRIVIÑOS, 1987).

Dessa forma, propõe-se uma pesquisa qualitativa que se encontra com a perspectiva bakhtiniana, em que, quando um pesquisador se dispõe ao ato de conhecer, deve estar ciente que encontrará uma realidade já organizada e valorada. Então, cabe a ele adotar um posicionamento avaliativo e sistemático, baseado na própria esfera de atividade humana pesquisada e nos próprios sujeitos da pesquisa, considerando os processos de construção do conhecimento nas próprias ações humanas como uma ação de descoberta que reverbera em verdades múltiplas, uma vez que as verdades do mundo não são únicas (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, o pesquisador não é mero observador ou um sujeito politicamente neutro, mas um pesquisador na condição humana, no âmbito da relação humana de pesquisador e de pesquisado, assim, um não pode emudecer o outro. O pesquisador, ao entrar em contato com o objeto (sujeito) de sua pesquisa, deve levar em consideração que ele já se encontra de certa forma avaliado, organizado e, diante disso, deverá ocupar-se dele da sua posição axiológica (OLIVEIRA, 2016). Nessa lógica, considera-se o sujeito surdo como protagonista e “especialista de ser surdo”, sendo a voz que representa a experiência de estar no mundo nessa condição, como uma experiência visual e linguística que o torna único e diferente na forma de se constituir como sujeito de linguagem.

Além disso, é importante pontuar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo na linha de Cognição e Uso, que considera questões linguísticas e cognitivas vinculadas às práticas sociais discursivas, sobretudo no que diz respeito às práticas sociais discursivas de Língua Portuguesa escrita como L2 dos surdos sujeitos dessa pesquisa, com ancoragem teórico-metodológica a partir do Círculo de Bakhtin, de Vygotsky e de Luria e demais autores circunscritos a esse tipo de abordagem a partir dos estudos do Letramento e da ND. Para contemplar o caráter qualitativo da presente pesquisa, acerca da construção dos dados, para análise, adotou-se o seguinte delineamento: estudo de caso realizado por meio de entrevistas caracterizada como “Encontro Dialogado” e da “Leitura Dialogada Sinalizada”, entre sujeito surdo e pesquisadora.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

É fundamental ratificar que esta pesquisa concebe o sujeito surdo a partir de sua diferença linguística e cultural. Nessa perspectiva, antes de tudo, entende-se a condição do

surdo como diferente dos outros, os não-surdos. Uma vez que a surdez pela surdez não existe, ela existe por meio das comparações entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes. Outrossim, como um grupo específico, que se constitui por essa diferença, a diferença surda se constrói no discurso dos próprios surdos e ganha *status* de verdade e realidade como um “traço/marca”, produzindo sua identidade (LOPES, 2007).

A perspectiva socioantropológica será mobilizada considerando-se os modos de conceber a pessoa surda neste trabalho de perspectiva bakhtiniana. Nesse ínterim, parte-se da ideia, conforme (LOPES, 2007), de que, além da marca no corpo, para compreender a pessoa surda sob uma perspectiva socioantropológica é necessário compreender a sua forma de se relacionar, se identificar, se distanciar de outros, de se comunicar e de fazer uso da visão. Em vista disso, a pessoa surda é marcada por uma série de elementos que fazem com que seja reconhecida como sujeito, como parte de um grupo, sobretudo pela forma como estabelecem suas trocas interativas, por meio da língua de sinais dos surdos, que é o traço mais forte da comunidade surda.

Considerando isso, foram sujeitos desta pesquisa, três pessoas surdas bilíngues leitoras de LP, ou seja, sinalizantes da Libras e usuários da LP como L2, que demonstraram o seguinte perfil por meio da entrevista de seleção:

- a) Formação acadêmica de pós-graduação *stricto-sensu*¹⁸;
- b) prazer pela leitura da L2¹⁹;
- c) leitura de gêneros discursivos secundários;
- d) qualidade de leitura, analisada a partir heterogeneidade dos gêneros discursivos que lê; e
- e) quantidade de leitura, analisada a partir da frequência de leitura, no mínimo diária.

¹⁸ As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação - Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002 (MEC/Pos Stricto Sensu (BRASIL, 2002). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao>). Entende-se aqui que tais exigências demandam práticas de leitura de gêneros secundários com níveis elevados de complexidade, por isso optou-se por essa característica no perfil dos sujeitos desta pesquisa.

¹⁹ Escolheu-se essa característica no perfil dos sujeitos, pois entende-se a leitura como um processo significativo que se volta não só à construção do conhecimento, mas também à fruição (REBELLO *et al.*, 2018).

Com relação aos critérios clínicos, o Decreto nº 5.626/2005 define surdez como: “[...] deficiência auditiva, perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma em frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005). Segundo Darde (2018), esse documento legal, apesar de fazer uso de discursos clínicos/biológicos para legitimar a surdez, é um documento importante para a comunidade surda, pois destina-se à garantia de direitos linguísticos e educacionais a essas pessoas. Para a autora, “entende-se que o diagnóstico, além de produzir um olhar sobre a surdez sob a ótica da deficiência, também contribui para a produção da surdez sob a ótica da diferença com fins de garantia de direitos sociais” (DARDE, 2018, p. 117).

Nesse sentido, entende-se que este trabalho está vinculado à garantia de um direito linguístico para a pessoa surda, associado a uma perspectiva bilíngue, com foco no direito linguístico da L2. Para isso, se utilizará de critérios clínicos para uma escolha mais precisa dos sujeitos da pesquisa, com enfoque naqueles surdos que têm menos possibilidades em desenvolver a audição e a fala, ou seja, aqueles que mais se prejudicam com métodos de ensino L2 baseados em modelos de ouvintes, mesmo quando “adaptados” para surdos.

No que se refere à classificação da surdez sob um viés clínico/biológico, esta se refere ao tipo e ao grau de perda auditiva. O tipo de perda auditiva relaciona-se à localização das estruturas afetadas do sistema auditivo; já o grau está relacionado à habilidade de ouvir a fala, o que é determinado pela média tonal das frequências sonoras de 500, 1000 e 2000 Hertz (SCFRF, 2013). De acordo com Silman e Silverman (1997), a classificação da perda auditiva em relação ao tipo é denominada como perda auditiva condutiva, perda auditiva neurossensorial e perda auditiva mista. Com relação ao grau, pode ser destacado que se trata de um elemento importante para este estudo, pois tem a ver com a habilidade de ouvir e falar. Nesse contexto, Lloyd e Kaplan (1978) sugerem a classificação descrita no Quadro 05:

Quadro 05 – Classificação do grau de perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978).

Média Tonal Denominação	Denominação	Habilidade para ouvir a fala
≤ 25 dBNA	Audição Normal	Nenhuma dificuldade significativa
26 – 40 dBNA	Perda auditiva de grau leve	Dificuldade com fala fraca ou distante
41 – 55 dBNA	Perda auditiva de grau moderado	Dificuldade com fala em nível de conversação

56 – 70 dBNA	Perda auditiva de grau moderadamente severo	A fala deve ser forte: dificuldade para conversação em grupo
71 – 90 dBNA	Perda auditiva de grau severo	Dificuldade com fala intensa; entende somente fala gritada ou amplificada
≥ 91 dBNA	Perda auditiva de grau profundo	Pode não entender nem a fala amplificada. Depende de leitura labial.

Fonte: Llody e Kaplan (1978).

Destarte, quanto ao critério clínico, os surdos sujeitos desta pesquisa, são aqueles que apresentaram um diagnóstico audiológico compatível com perdas auditivas de grau severo ou profundo. Di Donato (2012) argumenta que a área da fala dos surdos que possuem essas características audiológicas até pode apresentar um espectro de percepção de fala sem uso de dispositivos auditivos de amplificação sonora (como o aparelho auditivo de amplificação sonora ou o implante coclear). Porém, de acordo a autora, esses sujeitos só aprenderão a língua oral com treinamento em fonoterapia e com o uso desses dispositivos. Então, considera-se que esses sujeitos não são favorecidos “naturalmente” pela língua oral no processo de aprendizagem da segunda língua escrita, mas pela visão potencializada pela língua de sinais (DI DONATO, 2012). Como critério de exclusão, tem-se as pessoas surdas comorbidades de ordem sensorial e/ou cognitiva.

O recrutamento dos sujeitos da pesquisa foi realizado por meio de um vídeo-convite sinalizado em Libras pela pesquisadora, o qual foi postado em sua conta pessoal na Plataforma *Youtube* e divulgado através do *link* (<https://www.youtube.com/watch?v=3BCtO9N5bio>) do vídeo na internet. Os sujeitos que se voluntariaram a participar da pesquisa participaram de uma entrevista, caracterizada nesse estudo como “Encontro Dialogado”²⁰, para que fosse possível realizar a seleção de acordo com o perfil mencionado anteriormente. Voluntariam-se cinco sujeitos, nos quais todos enquadraram-se no perfil exigido para a pesquisa. Porém, destes, foram escolhidos três, para que fosse possível realizar o aprofundamento dos casos, tendo em vista que a construção dos dados foi realizada a partir de estudo de caso, o qual demanda um trabalho exaustivo e detalhado como será explicado na próxima seção.

Sendo assim, dos cinco sujeitos, escolheram-se os três casos mais heterogêneos entre si no modo em que se constituíram como sujeitos de linguagem e, sobretudo, como leitores da LP, o que possibilitou uma discussão em que, ao mesmo tempo em que foram abordadas as

²⁰ Há uma subseção específica na próxima seção para esclarecimento deste conceito.

características compartilhadas em comum entre os sujeitos como surdos, também foram abordadas a sua heterogeneidade, singularidade e subjetividade como sujeitos sociais. Tratou-se de uma escolha subjetiva realizada pela pesquisadora a partir da necessidade de recorte para dar conta da característica do estudo de caso, pois todos os sujeitos voluntários, igualmente, foram elegíveis para o presente estudo.

O presente estudo foi iniciado somente após submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina sob o número 49972021.5.0000.0121 e, por conseguinte, aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Gravação Audiovisual por parte dos sujeitos de pesquisa (APÊNDICE A).

4.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

4.3.1 ESTUDO DE CASO

De acordo com Gil (2008), o estudo de caso se caracteriza pelo estudo aprofundado e exaustivo sobre um ou poucos objetos, no contexto dessa pesquisa, aplicado aos sujeitos, de modo que permita um conhecimento extenso e detalhado acerca do objeto de estudo. É um tipo de estudo muito utilizado em pesquisas de ordem social, como a pesquisa em questão, uma vez que possibilita:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 58).

Nesse sentido, entende-se que o estudo de caso vai ao encontro do referencial teórico metodológico da presente pesquisa, uma vez que se compreende o sujeito a partir de uma dimensão social e da sua subjetividade. Numa concepção bakhtiniana, é importante para entender a constituição do conceito de sujeito na relação espaço-tempo relacionada à produção de seus discursos e dos discursos sobre ele, o que Bakhtin (2002 [1975]) nomeia de cronotopo. Para o autor, o cronotopo expressa um grande tempo que é o espaço social e o

tempo histórico das relações que o sujeito estabelece como sujeito social e subjetivo. Logo, o cronotopo vincula-se às transformações e acontecimentos de um dado espaço-tempo, e pode ser múltiplo ou mesmo podem coexistir vários “cronotopos”, incorporando-se uns aos outros, opondo-se ou inter-relacionando-se de forma complexa. Assim, a cada tempo histórico ou em determinado espaço social existe uma nova concepção diferente acerca do sujeito, uma vez que ocupa um espaço e tempo que é singular (GEGe, 2009).

Dessa forma, o estudo de caso dos sujeitos desta pesquisa foi realizado a partir dos dados gerados por meio de entrevista caracterizada como “Encontro Dialogado” (encontro dialogado de seleção e encontro dialogado de aprofundamento do caso), bem como por meio de “Leitura Dialogada Sinalizada”. Esses delineamentos metodológicos serão esclarecidos nas seções seguintes.

4.3.1.1 “O Encontro Dialogado”: A entrevista

Para Gil (2008, p. 109), a entrevista é “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Dessa forma, ela se constitui como um modo de interação social entre pesquisador e pesquisado.

Segundo Selltiz *et al.* (1972), a entrevista objetiva um levantamento de informações sobre o que as pessoas sabem, sentem, esperam, creem ou desejam, fazem, fizeram ou pretendem fazer e como apresentam as explicações ou razões sobre coisas ou eventos precedentes. Tais elementos são muito importantes, uma vez que se deseja saber dos próprios sujeitos acerca da relação que eles têm com a leitura e a forma como se constituíram como leitores de L2, a LP na modalidade escrita, a partir de uma experiência que é singular ao sujeito, como sujeito social de uma maneira mais ampla, e como sujeito surdo, atravessado pela experiência da língua de sinais como primeira língua e pela experiência inerentemente visual de vivenciar o mundo e, aqui, especificamente falando, o mundo letrado na L2.

Levando em consideração que a entrevista é uma fonte de geração de dados processada por meio da linguagem e na relação humana valorada, inclinada para o ato de conhecer, entende-se que é fundamental ter a clareza de que a compreensão e a interpretação do conhecimento produzido nesse contexto advêm da palavra, que tem origem no pensamento

participativo e, assim, é a expressão plena desse ato (OLIVEIRA, 2016). Na perspectiva bakhtiniana:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - cabeça, o rosto, a sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir-se ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-lo inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma pessoa só (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 21).

A partir disso, o referido teórico desenvolve o conceito de exotopia/excedente de visão, relacionando o conceito àquilo que é de conhecimento ou de posse de um sujeito presente e diante da face de outro sujeito, que está condicionado à sua singularidade e sua insubstituíbilidade relativas ao lugar que ocupa no mundo. Tal conceptualização é muito importante para o ato da entrevista na relação do entrevistador/pesquisador com o entrevistado/sujeito pesquisado. Nesse sentido, o lugar, o momento, as circunstâncias em seu entorno são únicas e tem-se uma situação irrepitível, na qual todos os outros indivíduos estão fora dessa situação interativa. É importante destacar que esse horizonte de distanciamento concreto pertence somente a esse indivíduo e é assim que ele se constitui, pela visão do outro, revelando as características fundacionais do conceito de sujeito apresentado pelo autor: o “eu-para-mim”, “o-para-o-outro” e “o-outro-para-mim” (BAKHTIN, 2015 [1979]).

Dessa forma, entende-se que o “eu” só se constitui nessa relação intersubjetiva com o outro, pois o outro interagindo com o outro sujeito atua mediante uma opinião que lhe é exterior, partindo de seu horizonte social avaliativo. Sendo assim, as suas opiniões, suas crenças e os seus valores não emergem do nada, elas têm raízes puramente sociais, vinculadas aos grupos em que participa, que também são avaliativos, porque, de maneira contínua, avaliam os discursos dos outros conferindo-lhes valores. Sob essa égide, a alteridade é uma peça fundamental para a constituição do sujeito, levando em conta que as opiniões, os valores, as visões de mundo se “alteram” nas e para as relações sociais entre os sujeitos, nas e para as relações dialógicas com o outro, na relação com a alteridade (SILVEIRA; ROHLING; HAMMES, 2012).

Assim, nesse estudo, para que a entrevista ganhasse uma roupagem ainda mais próxima da perspectiva dialógica adotada, buscou-se caracterizá-la a partir da ideia de encontro dialogado proposto por Tamura (2018). A referida autora aponta o encontro dialogado como um gênero do discurso que pode ser utilizado como uma possibilidade metodológica para a geração de dados levando em consideração que alteridade e dialogismo são fundamentais em pesquisas de fundamentação bakhtiniana, sobretudo, onde o pesquisador se constitui também como um sujeito da pesquisa.

Na pesquisa apresentada aqui, a pesquisadora não se constitui como um sujeito da pesquisa propriamente dito, mas sim, enquanto sujeito parte da pesquisa, ora mediando os diálogos teóricos, promovendo cruzamento discursivos e responsividade, ora se colocando também como protagonista como produtora de discursos por meio de discursos outros, valorados e avaliados como colaborativos para o trabalho de tese que se propõe. Assim, busca cumprir com a natureza do gênero discursivo tese proposto aqui, que objetiva realizar uma proposição intelectual, construindo um discurso que possibilita uma nova forma de olhar para uma determinada questão, neste caso, o processo enunciativo da leitura de LP como L2 por pessoas surdas sinalizantes da Libras favorecido pelo potencial visual surdo a partir da ND.

Assim como a pesquisadora também se constitui como parte desta pesquisa, quando vai ao encontro do outro, os sujeitos surdos que protagonizam essa pesquisa, munida desses discursos outros e questionamentos gerados pela responsividade a esses discursos e prenehe de intencionalidade científica para tal. E é na dialogicidade que a pesquisadora encontra o caminho para entrar em contato com o outro, acessar sua história, sua subjetividade como sujeito de linguagem e leitora da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Por isso, o encontro dialogado é “compreendido como o *lócus* para o dialogismo” (TAMURA, 2018, p. 44) e, acrescenta-se aqui, para o exercício da alteridade.

De acordo com Moura e Miotello (2016), é nessa relação com o outro, aqui pesquisadora e sujeito, constituídos no mundo de forma diferente, exotópica e distanciados um do outro, que é possível que o outro venha ao encontro e apresente a sua vida, os seus valores, os seus interesses, as suas emoções, os seus sonhos, as suas frustrações, as suas alegrias e tristezas. E é nesse encontro, nessa relação dialógica, que é possível se impregnar do outro:

[...] com suas linguagens, suas palavras, suas cantorias, suas risadas, seus olhares, seus gestos...e em algum momento esse movimento constante, intencional, linguageiro, provoca em nós uma resposta. Isso se dá porque uma consciência foi acesa, foi constituída, polos opostos se ligaram, interesses contraditórios apareceram, e as palavras alheias vieram ao encontro das nossas (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 130).

E acrescenta-se aqui, no contexto linguístico dos surdos, a sua língua viso-gestual, os seus movimentos, a sua expressão, a sua cultura, o seu modo visual de experienciar o mundo. Inspirada em Moura e Miotello (2016), proponho²¹ com o encontro dialogado um “encontro de palavras”, pois não pretendo reduzir tudo a uma só consciência para dissolver a consciência do outro, mesmo porque é impossível se colocar no lugar do outro, pois isso requer perder o meu lugar e ocupar o lugar do outro, o que é impossível, já que ambos os lugares não são intercambiáveis. O que eu desejo, portanto, é compreendê-lo e “compreender não é passar a linguagem do outro para a nossa linguagem” (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 134), mas “compreender a palavra alheia [...] exige que se vá além de onde o outro produziu, e habitar naquela palavra com mais possibilidades de sentidos do que havia”.

Apesar de minha intencionalidade científica como pesquisadora, munida de outros discursos proporcionados pelo fazer científico inerente a uma tese, bem como dos questionamentos gerados pela responsividade a esses discursos, as questões norteadoras que lanço mão para esse encontro dialógico não são engessadas. De acordo com Tamura (2018, p. 45-46):

No encontro dialogado, o pesquisador e suas indagações não constituem uma camisa de força que cerceia o constante movimento característico da linguagem. Ao contrário, a linguagem que está sempre em movimento, sempre inacabada, estará à espera da tensão que acontece no diálogo, dos enunciados que se enredam na interação entre os protagonistas e que produzem sentidos. Não se trata, portanto, de um mero encontro de pessoas, mas de um encontro de múltiplas vozes. Propicia uma fluidez natural entre os discursos, em que a responsividade ocorre de forma genuína, pura. As indagações percorrem uma via de mão dupla. Cada enunciado refrata-se no/do outro. É, pois, nesse espaço discursivo que os enunciados produzidos pelos protagonistas fazem sentido. É este terreno que dá origem à compreensão responsiva ativa. Através da atitude responsiva e de seu ato responsável, ao dialogar, o sujeito pode se tornar autor e protagonista.

²¹ A partir daqui volto a usar também a primeira pessoa, pois diante dos dados gerados na pesquisa, dos diálogos com os sujeitos da pesquisa e diálogos teóricos com os demais autores convocados para a discussão, apresento as minhas reflexões e inferências, imprimindo a minha assinatura e ato responsável para com o trabalho que apresento aqui.

Nesse sentido, conforme propõe a autora, o encontro dialogado apresenta em sua inerência a responsividade ativa, uma vez que nele se destaca o lugar único e singular ocupado pelo sujeito em sua existência e assim, o que se encontra com/na concepção de linguagem a partir dos pressupostos de Bakhtin e demais autores circunscritos às suas concepções. Dessa forma, é importante ressaltar que neste modo de gerar dados, eles não são coletados e sim construídos, uma vez que são consideradas não só as concepções que os sujeitos chegam para o encontro, mas também as manifestações discursivas apresentadas no próprio encontro, que resultam na/própria interação entre pesquisador e sujeito proporcionada pelo encontro dialogado (TAMURA, 2018).

Neste contexto, destaca-se o conceito de alteridade, uma vez que pesquisadora e sujeito alteram-se pela/na interação, ou seja, as questões trazidas pela pesquisadora alteram o sujeito e trazem à tona formas discursivas nunca antes manifestadas, assim como a responsividade dos sujeitos diante às questões da pesquisadora a alteram também, gerando outras formas discursivas, isto é, outras questões que extrapolam os questionários, protocolos e questões norteadoras de entrevista.

De acordo com Cavequia (2016) os conceitos bakhtinianos elogiam a alteridade e, dessa forma, elogiam também à diferença, enfatizando que na dialogia, o outro é fundamental para a formação da identidade. A identidade é considerada um movimento que leva em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro, e o elo que os liga é a linguagem.

Moura e Miotello (2016) colocam que é no contato dialógico que a alteridade se manifesta de forma plena, pois é ali que acontece a alternância, em que a divisão das vozes fica visível no encontro de palavras, é ali que duas consciências produzem e criam sentidos infinitamente. As autoras argumentam que “[q]uando as palavras outras são por cada um de nós compreendidas elas se tornam “palavras-alheias-próprias”, e se renovam em outros contextos. Os contextos novos oportunizam novos sentidos.” (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 134).

Posto isto, no presente estudo, a entrevista, doravante o “encontro dialogado”, foi utilizado com duas finalidades em dois momentos da pesquisa: um para a seleção dos sujeitos e outro para aprofundamento dos casos selecionados.

I – O encontro dialogado de seleção dos participantes

A seleção das pessoas candidatas para participação na pesquisa foi realizada a partir de um encontro dialogado que foi direcionado por meio questões norteadoras com base no Questionário sobre Práticas de Leitura e Escrita do GELCE - Parte da Leitura (ANEXO A), construído pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação (GELCE/UFSC), grupo no qual se inscreve esta tese e que se afilia à perspectiva discursiva, com a finalidade de identificar o perfil dos sujeitos em relação às práticas de leitura, conforme mencionado na seção anterior. Para além dessas questões norteadoras que constam no referido questionário, também se constituíram como questões norteadoras para o encontro dialogado, as que conferem aspectos relacionados à diferença linguística das pessoas surdas nas diferentes formas de se constituírem como sujeitos de linguagem, tais como idade e contexto de aquisição da língua de sinais, letramento visual em L1 e L2, práticas sociais e culturais que requerem o uso da língua de sinais, relação intersubjetiva com a Língua Portuguesa na modalidade oral e na modalidade escrita (aspectos educacionais e clínicos), bem como sua história de vida de modo geral e informações pertinentes a esse estudo que emergiram na própria situação discursiva. Os dados do encontro dialogado de seleção também foram utilizados para o estudo de caso dos sujeitos selecionados.

II – Encontro dialogado para aprofundamento do estudo de caso

O encontro dialogado de aprofundamento do caso teve como objetivo a investigação mais detalhada de aspectos sobre a leitura da Língua Portuguesa dos sujeitos identificados no encontro dialogado de seleção. Assim, foi investigado tanto o modo como o sujeito se inseriu e se relacionou com as práticas de letramento da Língua Portuguesa, quanto ao modo como se constituiu como leitor dessa língua ao longo de sua história. Além disso, também se buscou saber acerca do processo enunciativo da leitura da Língua Portuguesa, ou seja, as formas de construção de sentido (estratégias e elementos facilitadores do processo, por exemplo), que o sujeito adotou/adota em sua trajetória de vida como leitor, desde os processos de decodificação, compreensão até apreciação estética e responsabilidades sobre os textos lidos em LP.

III - Procedimentos metodológicos para os encontros dialogados

Os encontros dialogados, por segurança sanitária em função da situação pandêmica em que vivemos em nossa sociedade (COVID-19), sobretudo, na época em que foi realizada a construção e geração dos dados dessa pesquisa (de setembro a novembro de 2022), foram realizados por meio da plataforma *online* de Conferência *web* da RPN (<https://conferenciaweb.rnp.br/home>) disponibilizada pela UFSC. Foram necessárias duas sessões de 45 minutos para a realização dos encontros dialogados, uma para o encontro dialogado de seleção e outra para o encontro dialogado para o aprofundamento do caso.

Os encontros dialogados foram mediados pela própria pesquisadora em Libras²².

Os encontros dialogados foram gravados para posterior transcrição e análise dos dados pela própria pesquisadora.

4.3.2 LEITURA DIALOGADA SINALIZADA

A história dos sujeitos revelou que as práticas de leituras da LP realizadas por eles com o outro, permeadas pelo diálogo para a construção de sentidos, foram as que mais marcaram suas vidas, as mais significativas, as que constituíram as cenas discursivas de leitura, nas quais eles se lembram de maneira afetuosa. Ainda hoje em dia eles realizam esse tipo de leitura, seja pela presença física ou virtual dos seus pares dialógicos de leitura. Então, encontrei na “Leitura Dialogada Sinalizada” um meio para construir os sentidos desta pesquisa que estivesse mais aproximado com a forma com aquilo que faz sentido para os próprios sujeitos no que diz respeito à interação com o outro no ato de ler, que tivesse a ver com suas histórias constitutivas como sujeitos de linguagem leitores de LP. E, acredito que a Leitura Dialogada Sinalizada proposta aqui, cumpriu esse papel.

Dessa forma, o objetivo da realização da leitura dialogada sinalizada foi compreender o processo enunciativo da leitura da LP como L2 por surdos sinalizantes da Libras, os surdos sujeitos dessa pesquisa, na situação discursiva de leitura, observando e descrevendo, por meio da minha interação com os sujeitos e do meu excedente de visão, como eles interagem com os textos escritos e como esses sujeitos realizam o processo enunciativo na leitura dos textos, sobretudo, com relação ao recrutamento de aspectos linguístico-cognitivos de ordem visual,

²² Foi ofertada a possibilidade da mediação de intérprete de Libras/Língua Portuguesa caso fosse a preferência dos candidatos, porém todos dispensaram, uma vez que a pesquisadora é sinalizante da Libras. Mesmo assim, os envolvidos estavam cientes que poderiam solicitar esse profissional em qualquer momento da pesquisa, tanto pela pesquisadora, como pelos sujeitos da pesquisa.

considerando o potencial visual da pessoa surda, principalmente nos enunciados onde eles poderiam encontrar algum tipo de dificuldade (de qualquer ordem), fazendo relação também com aspectos trazidos por eles sobre essas questões em suas histórias como sujeitos de linguagem. O que coaduna com uma linguística de base bakhtiniana que questiona uma análise dos fatos sobre a língua afastada das próprias atividades de linguagem que envolvem de forma indissolúvel os sujeitos. Dessa maneira, a ciência da linguagem de ordem bakhtiniana busca não só observar seu “objeto”, ou seja, considerar apenas os fatos observáveis, mas levar em consideração as motivações e causalidades que tornam esses fatos relações complexas (FAITA, 2019).

É importante destacar aqui que os sujeitos da pesquisa são leitores com expertise dessa língua, o que foi comprovado no contato com a história pregressa e atual de letramento em Língua Portuguesa, que evidenciaram que eles ocupam espaços sociais e fazem usos sociais complexos de leitura dessa língua, ou seja, apresentam práticas sociais de leitura em que a demanda de compreensão leitora exige níveis elevados de complexidade, ou seja, são leitores de gêneros discursivos secundários.

Então, o objetivo não foi avaliar se os sujeitos compreendem ou não compreendem os textos aqui apresentados, mas compreender o processo enunciativo da leitura, a forma potencialmente visual como esses sujeitos interagem com o texto escrito e que os torna únicos e diferentes como surdos na relação com a leitura da LP escrita a partir de uma perspectiva ND. Para tanto, indo ao encontro do referencial teórico assumido nesta pesquisa, busquei na leitura dialogada sinalizada um meio para essa finalidade.

É importante detalhar as condições nas quais foram realizadas este evento e prática de letramento aqui definido como leitura dialogada sinalizada (doravante LDS), no qual se constituiu, ganhando características a partir da própria prática e das relações dialógicas estabelecidas pelos sujeitos envolvidos na situação concreta de interação, eu como pesquisadora ouvinte sinalizante e as pessoas surdas sinalizantes, como sujeitos da pesquisa.

A partir de uma perspectiva sociocultural sobre as práticas de letramento, perspectiva que coaduna com o presente estudo, emergiu uma corrente epistemológica sobre os estudos do Letramento, denominados de Novos Estudos de Letramento, a qual defende uma nova corrente epistemológica sobre o estudo do letramento denominada de “Novos Estudos do Letramento” (NEL). O NEL tem como premissa “a compreensão de que a leitura e a escrita são práticas sociais, situadas, variadas, plurais, flexíveis e heterogêneas” realizada por

determinados grupos (SILVA; CASTANHEIRA, 2019, p. 05). Nesse contexto é importante destacar dois conceitos fundamentais para a compreensão das práticas de letramento: o evento de letramento e a prática de letramento. Para assim, entender melhor a situação discursiva ocorrida aqui.

Os eventos de letramento são episódios observáveis, trata-se do que está acontecendo e a forma como acontece a situação em que as pessoas usam a leitura e a escrita; já a prática de letramento tem relação com os valores, as atitudes, as crenças, os sentimentos, as questões sociais e culturais que implicam na forma como as pessoas vivenciam a leitura e a escrita (STREET, 2001; 2013; SILVA; CASTANHEIRA, 2019). Dessa forma, tem-se aqui um evento de letramento, a saber: a LDS, em que pesquisadora e sujeitos se encontram para ler em função de uma finalidade científica, por meio de um ambiente virtual, com dia e hora marcada para cada sujeito da pesquisa. Uma cena discursiva com dois pares dialógicos que leem textos escolhidos por mim, pesquisadora, com base nas práticas de leitura de LP dos sujeitos, anteriores e atuais, e que apresentam temas de interesse comuns aos três.

Sendo assim, esse evento de letramento constitui-se a partir de dois principais episódios observáveis de uso da leitura que aqui eu chamo de “cenas discursivas de leitura 1” e “cena discursiva de leitura 2”, em que foram realizadas as práticas de leitura dialogada sinalizadas pelos sujeitos envolvidos. Para tanto, foram necessárias a formulação de orientações norteadoras para essa prática para fins de organização desse evento de letramento, nas quais estão descritas na sequência e, a partir delas, as cenas discursivas de leitura foram ganhando forma.

a. Orientações norteadoras realizadas aos sujeitos para a prática LDS

- i. O texto foi apresentado ao sujeito por meio do compartilhamento de apresentação da Plataforma *Web Café* da UFSC em arquivo de .pdf;
- ii. Foi solicitado ao sujeito que realizasse uma primeira leitura individual do texto para familiaridade, bem como que nessa leitura destacasse possíveis enunciados desconhecidos/os ou de difícil compreensão, utilizando as ferramentas da plataforma para destaque de partes do texto;
- iii. Após, foi proposta uma segunda leitura do texto a partir do diálogo promovido pela pesquisadora e pelo próprio sujeito a partir da sua leitura;

- iv. Foram lidos e discutidos dialogicamente cada parágrafo/trecho do texto;
- v. Foram realizadas e discutidas dialogicamente as estratégias de leitura utilizadas pelos sujeitos para a construção de sentido dos enunciados destacados.

b. *LSD – Cena discursiva 1*

É importante destacar aqui que ideia original para a LDS era deixar fluir a leitura e o diálogo sobre os textos, mas, para fins de organização do tempo e do próprio evento que seria comum a todos os sujeitos (separadamente), esses procedimentos e orientações foram necessários e, por isso, informados previamente aos sujeitos no momento que antecedeu o início da prática de leitura. Dessa forma, assim que o texto foi compartilhado Plataforma *Web Café* da UFSC em arquivo .pdf, orientei os sujeitos que realizassem uma “leitura individual” para se familiarizarem ao texto, destacando, caso ocorresse, enunciados desconhecidos ou de difícil compreensão, ou seja, caso se deparassem com uma “dificuldade²³”.

A priori chamei de “leitura individual”, pois esse seria o momento de interação entre o sujeito e o texto e eu ficaria somente do meu lugar exotópico. Porém, essa cena discursiva nada tinha de individualizada ou monológica, apesar de parecer. Primeiro que eu estava ali com o sujeito, não há como desconsiderar a minha presença virtual diante dele. Ele faria uma leitura para si diante de outro, outro que estava prenhe de intencionalidades, intencionalidades científicas, situado socialmente, outro ouvinte. E por mais que esse evento não se configure um evento de leitura avaliativo, mas de uma leitura compartilhada, dialogada, que tem como objetivo compreender com alteridade como o outro lê e constrói sentidos, havia outro diante do sujeito e não era qualquer outro.

Há que se considerar o caráter subjetivo dessa cena discursiva e o que pode significar essa relação para cada sujeito e o *outro*, que neste caso sou eu. Desde sentidos que remetem a certa hierarquia, quando pensada a partir das práticas de normalização e opressão nas quais os sujeitos foram submetidos em suas trajetórias de vida, como “pesquisador-pesquisado”, “terapeuta-paciente”, “professor-aluno”, “ouvinte-surdo”. Assim como também de sentidos de

²³ Questão que será discutida em seção específica no capítulo das análises na seção intitulada “A constituição dos sujeitos no interior da Língua Portuguesa escrita – o processo de letramento e as implicações para a leitura”.

uma relação de igualdade enquanto sujeitos sociais e diferentes do ponto de vista linguístico e atravessados por várias outras intersecções sociais, como de gênero, de raça, de posição social etc. Exemplificarei algumas das possíveis relações: pesquisadora-pesquisado, mulher negra-homem branco, mulher cisgênera-homem cisgênero, estudante de pós-graduação-estudante de pós-graduação, professora-professor, ouvinte sinalizante da Libras como L2-surdo sinalizante da Libras como L1, ouvinte leitora da LP como L1-surdo leitor da LP como L2.

Segundo, que uma prática de leitura nunca deve ser considerada individual ou monológica, porque ela é por natureza dialógica, pelo menos constituída da relação autor-leitor. Segundo Brandão (2020), a interação entre o autor-leitor começa na origem do texto, pois desde sua produção existe uma preocupação com o seu destinatário. Sendo assim, conforme o referido autor, circunscrito a uma perspectiva bakhtiniana, o leitor se institui no texto em dois níveis, o pragmático e o linguístico-semântico, a saber:

1)No nível pragmático, enquanto sujeito veiculador de mensagem, o escritor está atento ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário instala-se no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala, tendo em vista o público-alvo selecionado.

2)No nível linguístico-semântico, o texto é, segundo Eco, uma “potencialidade significativa” que se atualiza no ato de leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas linguísticas que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos feito pelo leitor que dá concretude ao texto. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta “vazios” - implícitos, pressupostos, subentendidos – que se constituem em espaços disponíveis para entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos pelo leitor (BRANDÃO, 2020, p. 270-271).

Ao encontro dessas ideias, Cavequia (2016) argumenta que, quando se trata a língua como objeto social e se considera a essência interacionista da linguagem, há diferentes efeitos de sentido no ato da leitura. Na escrita do autor, há marcas do seu contexto social, do seu núcleo familiar, das suas experiências e as pressuposições acerca do tipo de leitor que irá ler o seu texto, que por sua vez, advém de outro contexto social e com as suas experiências familiares e outras vivências. Assim, os dois se encontram mediados pela palavra.

Sendo assim, diante dessa cena discursiva de leitura entre o sujeito e o texto (autor), ou melhor, entre leitor e autor, eu me preocupei somente em observar o que era exterior ao diálogo estabelecido entre eles, a partir do meu excedente de visão e das minhas

intencionalidades científicas, para depois, em um segundo momento, formular as minhas reflexões e interpretações que constituem as análises desse estudo.

c. LDS – Cena discursiva 2

Nesta cena de leitura, a qual pode ser compreendida como a leitura dialogada sinalizada propriamente dita, instaura-se o diálogo entre sujeito, texto e pesquisadora, entra na cena da leitura um outro corporificado e situado socialmente que vai ao encontro do sujeito para também construir sentidos. Uma leitura com o outro que faz emergir mais subjetividades. Nesse momento a leitura se desloca da atividade intrassubjetiva, ou seja, direcionada para o próprio sujeito, para uma atividade que é endereçada ao outro. Agora o sujeito não mais lê para si mesmo, mas também, na presença do outro, negocia sentidos dialogicamente com os sentidos já construídos na leitura do/com o texto (escritor) e dos seus conhecimentos de mundo.

Machado (2020), a partir de ideias bakhtinianas, argumenta que a compreensão é uma atividade do mundo semiótico situada no sujeito, na sua linguagem e nas suas ideias. No sujeito é possível de se encontrar signos de toda ordem, de toda parte. Por isso, aqui não se buscou encontrar uma compreensão única do texto nos signos do sujeito, tampouco identificar se houve ou não compreensão, pois a ideia não é de controle, de governo, ou de nivelar a leitura.

Mas ancorada nas ideias sobre acabamento do pensamento de Bakhtin, como um fenômeno que revela diferentes pontos de vista, tentei captar no momento presente da situação discursiva de leitura a forma como o sujeito constrói significados e sentidos no processo enunciativo da leitura em interface com o seu potencial visual, pois é no acabamento que se imprime a visão de mundo do outro. E foi pelo exercício de alteridade que busquei captar e interpretar essa visão a partir do meu lugar exotópico. A saber:

O ponto de vistas extraposto abrange o que está dentro e o que está fora de um dado campo de visão. Considerar o excedente de visão como parte da significação do signo corresponde a um processo elementar do dialogismo, vale dizer, através do qual é possível apreciar os pontos de vista divergentes questão implicados ao signo (MACHADO, 2020, p. 131-132).

Neste sentido, o conceito de texto constitui-se do resultado de um olhar extraposto acerca de uma criação verbal da cultura, porém o que me interessa não é somente a discussão desse resultado, mas a dialética que representa o texto, melhor dizendo, o que está dentro do sujeito e que determina a forma exterior de seu campo de visão (MACHADO, 2020). E busco isso na dialética promovida pela LDS.

De acordo com Pastorello (2018), a leitura em voz alta, neste contexto, a leitura dialogada, faz emergir a necessidade de ocupar mutuamente o lugar o outro. Conforme a autora, o corpo sonoro que lê, e aqui eu falo de um corpo em movimento que lê, articula também a sua subjetividade. Na perspectiva da autora, a leitura em voz alta, aqui constituída como leitura sinalizada, é uma prática que implica corpo na relação leitura e desejo, e na relação ato de ler e escutar, nesse contexto, o ato de ler e ver.

Nesse processo não se trata somente de decifrar o escrito, colocar fala no escrito (MARCUSCHI, 1997), ou melhor, colocar sinais no escrito, mas de produzir sentidos, pois a “língua, a cultura e as instâncias enunciativo-discursivas tratam de balizar o sentido” (PASTORELLO, 2018, p. 30). Mesmo porque o leitor não deve buscar entender somente o sentido desejado pelo escritor/autor, ou pelo seu interlocutor, neste caso o interlocutor da LDS, mas por meio da articulação dos sentidos construídos nas sequências discursivas dos textos, dar um sentido de conjunto ao texto lido (PASTORELLO, 2018).

Dahlet (2020), em uma perspectiva bakhtiniana, diz que o corpo enquanto material primordial da avaliação social, a manifesta para além do gesto e da voz, e no caso dos surdos, para além da sinalização da língua de sinais, mas a manifesta também providenciando o material semiótico do psiquismo.

Entre os constituintes do material semiótico do psiquismo, Bakhtin dá prioridade ao discurso interior [...] A passagem do discurso interior para o discurso exterior não provoca uma ruptura, porque o “âmbito da expressão semiótica” não muda, mas acarreta mudança de ordem quantitativa (1997, p. 50), que corresponde ao transbordamento do discurso do material corporal para o material não-corporal (DAHLET, 2020, p. 253, grifos da autora).

E conforme a presente autora, o discurso que é exteriorizado pelo sujeito é a continuidade de seu corpo, é o seu prolongamento. E assim, da avaliação social vai para a justificação da sua “expressão axiológica”, ou seja, avaliação social enquanto se expressa, como um condutor intercorporal, que atribui ao corpo do leitor o papel de dar suporte receptivo ao discurso exteriorizado (DAHLET, 2020).

De acordo com as ideias de Bezerra (2020), uma leitura dialógica também é atravessada pela polifonia, em que um grande coro de vozes participa do processo dialógico, pois a polifonia, um termo bakhtianiano, é definida pela convivência e pela interação em um mesmo espaço discursivo, por uma multiplicidade de vozes e consciências, nas quais são independentes, imiscíveis, plenivalentes e equipolentes, representativas e marcadas pelas especificidades de um dado universo.

Nesse sentido, é possível dizer que de modo concreto na cena discursiva da LDS estavam o sujeito e eu, mas subjetivamente, estavam também outras vozes sociais, além dos autores dos textos, que o constituíram e que também me constituíram como sujeitos sociais de linguagem e que participaram, por consequência, das construções de sentidos, apreendidas nessa prática de leitura.

Benjamim e Souza (2020, p. 325), sob um viés bakhtiniano, afirmam que “o universal está presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida”. Nesse sentido, as experiências e a verdade são polifônicas quando se fala em construção de sentidos, pois é na tensão das vozes presentes no diálogo que está a explicação da realidade complexa. Para os autores:

Se cada enunciado, no contexto de uma interação verbal, é um elo de uma cadeia mais ampla de textos, cada texto pode ser compreendido como mônada que refrata todos os textos de uma dada esfera temática. Dialogismo e polifonia constituem características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento (BENJAMIM; SOUZA, 2020, p. 325).

Os referidos autores argumentam ainda, a partir das ideias de Benjamim (1984) sobre a dialética da construção de sentido, que para além das múltiplas vozes sociais presentes nesse dialogismo, a “verdade” também pode ser encontrada nos próprios objetos, nas coisas, nos gestos que envolvem uma situação discursiva de uma determinada situação histórica ou cultural. Sendo assim, existe um valor semântico que se extrai dos objetos, das coisas, das cenas cotidianas, que também revelam os sentidos, as “verdades” (BENJAMIM; SOUZA, 2020). O que eu acredito que especialmente se aplica ao contexto enunciativo da leitura da LP por surdos sinalizantes da Libras, tendo em vista o seu potencial visual e, em função disso, as suas habilidades cognitivas visuais também manifestadas no processo enunciativo da leitura e que aqui serão evidenciadas por meio da dialogia possibilitada na LDS.

d. A escolha dos gêneros discursivos para LDS, das tipologias textuais e o suporte de veiculação

A escolha dos gêneros discursivos para a LDS foi baseada nas práticas de leitura dos sujeitos levantadas no encontro dialogado. Todos os sujeitos desta pesquisa realizam práticas de leitura de gêneros discursivos secundários envolvendo as diferentes tipologias textuais. Sendo assim, a escolha dos gêneros discursivos para essa prática foi um artigo informativo (ANEXO B) e uma crônica (ANEXO C), que tiveram como base as práticas de leitura levantadas no encontro dialogado e dos interesses temáticos comuns aos sujeitos. Os textos foram apresentados aos sujeitos por meio de suporte digital. Nos quais constituíram respectivamente a leitura dialogada sinalizada 1 (doravante LDS1) e a leitura dialogada sinalizada 2 (doravante LDS2) realizadas nessa pesquisa.

É importante destacar aqui que a ideia inicial da LDS era que eles lessem tais gêneros discursivos em ambiente presencial, onde pudessem interagir diretamente com o texto por meio do suporte onde ele é veiculado, digital ou impresso, a depender dos gêneros escolhidos para o evento, para assim se caracterizar como uma situação de leitura o mais próximo possível do real, sem precisar retirar o texto do contexto onde ele é veiculado.

Porém, em função da pandemia da COVID-19, o encontro presencial não foi possível. O que me fez decidir por usar a Plataforma Conferência *Web* da RPN disponibilizada pela UFSC para a realização tanto do encontro dialogado como da LSD. Porém, na época, ainda não estava disponível o recurso de compartilhamento de tela na referida plataforma, de modo que eu conseguisse acompanhar visualmente tanto a leitura dos sujeitos (a tela com o texto), como eles ao mesmo tempo. Dessa forma, eu reproduzi os textos dos seus referidos *sites* e os coloquei em formato pdf na plataforma, pois assim era possível acompanhar e observar a tela do texto e os sujeitos ao mesmo tempo.

Como eu queria que eles também tivessem contato com o texto na situação discursiva, para tentar dar conta da lacuna imposta pela pandemia da COVID-19 por não possibilitar o encontro presencial, ao final da LDS1, eu disponibilizei o *link* do texto para que eles o apreciassem na situação discursiva, no *site* em que ele é veiculado, com o objetivo de que eles me trouxessem informações sobre questões de ordem visual do texto, aspectos

positivos e negativos, caso isso tivesse alguma relevância para eles no processo enunciativo de leitura.

e. Procedimentos metodológicos para as leituras dialogadas

- i. As LDS por segurança sanitária, em função da situação pandêmica que vivemos em nossa sociedade, sobretudo, na época em que foi realizada a geração dos dados dessa pesquisa, foram realizadas por meio da plataforma *online Conferência Web* da RPN disponibilizada pela UFSC;
- ii. Foram necessárias duas sessões de 45 minutos para a realização das LDS, uma para a LDS1 e outra para a LDS2;
- iii. As LDS foram mediadas pela própria pesquisadora em Libras²⁴;
- iv. As LDS foram gravadas para posterior transcrição e análise dos dados;
- v. Os textos das LDS foram compartilhados na referida plataforma em formato .pdf, pois assim, ambos, pesquisadora e sujeito, puderam ter acesso à tela de leitura, uma vez que na época em que ocorreu tal situação discursiva, não foi possível compartilhar os textos na plataforma pelo *link* com o *site* onde o texto foi postado originalmente, de modo que ambos tivessem acesso ao mesmo tempo a ele, por limitações da plataforma.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva Dialógica de Linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e autores contemporâneos circunscritos a essa perspectiva nos estudos de letramento e da ND já referenciados neste estudo. Por conseguinte, na medida em que as análises foram se constituindo por meio dos dados gerados no encontro dialogado para o estudo de caso, a pesquisa foi sendo direcionada e/ou redirecionada necessitando de novos diálogos teóricos, considerando necessidade de aprofundamentos recrutados pelos

²⁴ Foi ofertada a possibilidade da mediação de intérprete de Libras/Língua Portuguesa caso fosse a preferência dos candidatos, porém todos dispensaram uma vez que a pesquisadora é sinalizante da Libras. Mesmo assim, os envolvidos estavam cientes que poderiam solicitar esse profissional em qualquer momento da pesquisa, tanto pela pesquisadora, como pelos sujeitos da pesquisa.

próprios dados. Dessa forma, os movimentos da pesquisa foram se constituindo no entrecruzamento e no entrelaçamento dos dados entre si e da análise.

É importante ressaltar, neste estudo de perspectiva bakhtiniana, que o pesquisador, enquanto realiza o seu ato de conhecer, assume a responsabilidade ética, técnica e moral do seu ato de dizer, levando em conta que o agir do pesquisador demanda dupla responsabilidade: ativa e responsiva. A primeira envolve um caráter moral, associada à assinatura do trabalho e a segunda envolve um caráter especial, relativa ao tema estudado. Em vista disso, optei por assumir minha posição enunciativo-discursiva, pois sou parte desse estudo, considerando o caráter concreto da pesquisa de ordem bakhtiniana para a geração de dados, pois ela resulta, sobretudo, das interações verbais geradas a partir da temática dessa pesquisa que vivi com os sujeitos e, todos nós, sujeitos historicamente situados; assim como as relações dialógicas que estabeleci com o referencial teórico aqui apresentado (OLIVEIRA, 2016).

Outro aspecto relevante de se considerar, de acordo com Amorim (2016), em uma pesquisa de perspectiva bakhtiniana, em que a especificidade das ciências humanas se encontra com as ciências do discurso é que:

O objeto aqui não é o *homem* como se poderia imaginar e que é, na realidade, objeto de muitas outras ciências, como a biologia, a fisiologia, etc. O objeto específico das ciências humanas é o discurso e esse objeto, diferentemente de todos outros, não é mudo. Não há apenas uma fala, a do pesquisador, e sim, duas (no mínimo). Designei então esse objeto de *objeto falante* já que ele não é apenas *objeto falado* como em todo discurso, científico ou não. No lugar do objeto há um sujeito que fala com o pesquisador: o informante para o antropólogo, o entrevistado para o sociólogo, o paciente para o analista e assim por diante. Discurso sobre discurso, o trabalho do pensamento em ciências humanas é sempre convocado por uma dimensão interpretativa mesmo se ele não pode renunciar à dimensão explicativa. Da tensão permanente entre dois polos, resulta a riqueza e a dificuldade, e até mesmo a ambiguidade dessas ciências. Não é à toa que os questionamentos a respeito de seu rigor não cessam e não podem nunca cessar (AMORIM, 2016, p.21, grifos da autora).

Assim, neste estudo, respeitando a especificidade linguística dos sujeitos que participaram desse estudo, eles são referidos não como “sujeitos que falam” ou “falantes”, mas como “sujeitos sinalizantes”, neste caso, sinalizantes da Libras, a primeira língua deles. Sendo assim, os dados que foram aqui analisados, gerados das situações discursivas promovidas neste estudo, os encontros dialogados e as LDS, foram sinalizados pelos sujeitos e pela pesquisadora, também sinalizante da Libras como segunda língua. A pesquisadora por

sua vez no registro discursivo dos dados e das análises por meio da Língua Portuguesa escrita realizou um discurso sobre o discurso, evidenciando a natureza interpretativa e explicativa das ciências humanas, assumindo assim, a responsabilidade ética, técnica e moral do seu ato de dizer.

As situações discursivas onde os dados foram gerados e construídos, neste estudo, nos encontros dialogados e nas LDS, pela própria natureza da concretude dos enunciados e nas/das interações humanas são singulares e irrepitíveis em uma perspectiva bakhtiniana. Dito isso, de acordo com Amorim (2016), essa dimensão singular e irrepitível do encontro entre pesquisador e sujeito não poderia deixar de ser uma interpretação, uma vez que a condição particular das ciências humanas dificulta a ideia de repetibilidade. Dessa forma, de acordo com tal autora, essa dimensão só pode ser resgatada no trabalho da escrita da pesquisa, como no trabalho de leitura da pesquisa. Segundo os autores:

Na escrita, além dos discursos citados e dos diálogos que sejam eventualmente reconstruídos no nível do enunciado, a singularidade do encontro entre o pesquisador e seu *outro* pode ser ouvida no lugar da *voz* do autor: ponto de articulação necessária entre forma e conteúdo do texto ou, dito de outra maneira, ponto em que possível acontecer uma poética do texto de pesquisa (AMORIM, 2016, p.23, grifos da autora).

Sendo assim, as análises foram tecidas pela pesquisadora, ora trazendo excertos dos diálogos, ora produzindo discursos sobre os discursos dos sujeitos por meio do seu excedente de visão, mantendo a posição na distância e em relação dialógica com o referencial teórico aqui apresentado, realizando assim as proposições dessa tese.

Para encerrar esse capítulo metodológico e encaminhar o leitor para o capítulo das análises, destaco que as formulações apresentadas aqui vão ao encontro do que propõem Ribeiro, Santos e Furtado (2015) acerca do trabalho de pesquisa com os surdos, pois, mais do que se destinar e ser “para” os surdos, ele deve ser constituído “com” os surdos, a partir da escuta, da escuta responsiva. E, acrescento aqui, do ver responsivo, de suas percepções, suas experiências, suas demandas, por meio do exercício do ver responsivo sensível, com um olhar atento ao outro nesse encontro com a diferença intercambiável, o que se caracteriza como um exercício de alteridade nos termos bakhtinianos.

CAPÍTULO V

A LEITURA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS COMO UM POTENCIAL VISUAL – DA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA CULTURAL À SITUAÇÃO DISCURSIVA NA *LEITURA DIALOGADA SINALIZADA*

Inspirada nas palavras de Amorim (2020), eu peço licença aos sujeitos que protagonizam a minha pesquisa, aqui os meus “outros”, com quem dialoguei e me coloquei em posição exotópica, para como se fosse uma retratista, retratá-los a partir da lente dos meus olhos. Aqui, como uma retratista em cena, pretendo fazer dois movimentos, o primeiro é o movimento que capta o olhar do outro para ver o que ele olha e entender o que e como ele olha; no segundo movimento, eu retorno para o meu lugar que é imprescindivelmente exterior ao deles e, agora, retratados, os contemplo e procuro concluí-los, numa tentativa de fazer um acabamento sobre eles, a partir do que enuncia Bakhtin (2015 [1979], p. 23):

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações contemplam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode contemplar-se.

Nesses termos, o que eu farei trata-se de um acabamento que é por natureza inacabado, que atravessa os meus conhecimentos, a minha valoração, o meu contexto sócio-histórico, a minha perspectiva teórica e a problemática que eu tento desvelar aqui neste trabalho de tese com o meu projeto de dizer ao mundo. Nessa perspectiva, nas palavras de Castro (2005, p. 135):

Inacabamento é, sobretudo, focalização de uma ideia ou fenômeno, à luz de diferentes pontos de vista com objetivo de captar o momento presente do processo de construção de significados. Pelo inacabamento manifesta-se a visão de mundo que imprime uma dinâmica peculiar aos conceitos bakhtinianos.

Por isso, esse acabamento inacabado ao qual me refiro não deve ser compreendido como um aprisionamento, mas sim como “um ato generoso de quem dá de si [...] aquilo que somente sua posição permite ver e entender” (AMORIM, 2020, p. 97). Bakhtin (2015 [1979]), orienta que as ações de contemplação, decorrentes do excedente de visão, são ações de ordem

estética, mas para que isso aconteça é necessário que a minha visão contemple o horizonte de outro sujeito sem que eu me perca da originalidade dele. Sobre isso, o autor diz que:

Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2015 [1979, p. 23).

Para dar conta desses sentidos que quero produzir por meio da pesquisa que ora proponho, organizei este capítulo em cinco seções. A primeira trata de apresentar os sujeitos dessa pesquisa, pessoas surdas sinalizantes da Libras, suas trajetórias de vida que revelam as suas singularidades e heterogeneidades como sujeitos sociais e de linguagem. As subseções dessa seção estão organizadas da seguinte forma: apresento cada sujeito individualmente, um em cada subseção, por meio da minha narrativa, que expressa o que eu “captei dos seus retratos” em uma primeira vista (primeiro movimento do retratista), revelando o meu entendimento sobre “o que” e “como” cada sujeito desta pesquisa olha para a sua trajetória de vida contada no diálogo comigo. Na última subseção, eu observo os “retratos” dos três sujeitos ao mesmo tempo e discuto sobre os aspectos que se revelam comuns a eles como surdos e como sujeitos sociais, a partir do conceito de cronotopo e de ideologias de acordo com a perspectiva bakhtiniana, promovendo diálogos teóricos que julguei condizentes com a discussão.

Da segunda à quarta subseção, eu busco, em uma segunda vista (segundo movimento do retratista), me aproximar e contemplar mais do mesmo retrato que tirei de cada um deles e explorar os detalhes, os traços e as nuances que os fazem singulares e, por vezes, semelhantes entre si, únicos e diferentes na diferença e na forma como experienciaram o mundo, e assim, estabeleço um diálogo teórico com os autores assumidos nessa pesquisa, tecendo as minhas reflexões e inferências.

Dessa forma, na segunda seção, com essa mesma lógica discursiva de organização textual da primeira seção, eu me reporto a cada sujeito (um em cada subseção) a partir de seu contexto familiar por meio da minha narrativa do discurso deles e, ao final da seção, faço um fechamento sobre os aspectos linguísticos do contexto familiar, importantes para o presente estudo, que convergem, sobretudo, para o discurso de credibilidade das famílias para com os sujeitos.

A terceira seção foi organizada da mesma forma, porém nela eu abordo e reflito sobre algumas das experiências de visualidade de cada um, encerrando-a com uma subseção que relaciona as experiências visuais da pessoa surda com o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas visuais para a leitura da LP, como um potencial para o leitor surdo.

Já a quarta seção, que trata sobre “as línguas dos sujeitos” no interior do plurilinguismo, está composta por quatro subseções. Em cada uma das três primeiras subseções dessa seção foi abordada uma das línguas do sujeito, a saber: a LP oral, a Libras e a LP escrita (parte da leitura), nas quais foram ramificadas para que eu pudesse explorar a constituição de cada sujeito no interior de cada uma dessas línguas. Ao final dessa seção, faço um encerramento com encaminhamentos que compreendem a leitura da LP por surdos como uma experiência visual, desde o processamento até a situação discursiva, sendo o potencial visual, um diferencial que favorece esse processo.

Na última seção do capítulo, eu apresento as reflexões e encaminhamentos desta pesquisa a partir da Leitura Dialogada Sinalizada realizada com os sujeitos, na qual foi organizada em três subseções. A primeira mostra como se constituiu a cena discursiva 1, que consiste o diálogo entre o sujeito e o texto (autor) na LDS do ponto de vista linguístico-cognitivo e discursivo. A segunda, apresenta a constituição da cena discursiva 2, que refere-se ao diálogo entre o sujeito, o outro (neste caso eu) e o texto, também a partir dos aspectos linguísticos-cognitivos e discursivos emergentes nesse contexto de leitura. Já a terceira, intitulada “Palavra é vida”, descreve os aspectos linguístico-cognitivos e discursivos, sobretudo de ordem visual, envolvidos no processo de construção de sentido da palavra desconhecida na enunciação da leitura realizada pelos sujeitos surdos sinalizantes da Libras que protagonizaram essa pesquisa.

5.1 SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS – SINGULARES E HETEROGÊNEOS NA CONSTITUIÇÃO COMO SUJEITOS SOCIAIS E SUJEITOS DE LINGUAGEM

5.1.1 O AUGUSTO

“Gosto de ser surdo [...] vou continuar sendo surdo para sempre.”

Augusto tem 34 anos, gosta da natureza, de viajar, conhecer lugares, culturas e comidas diferentes. Aprecia observar as diferentes formas de comportamentos das pessoas e as línguas das pessoas. Também gosta de ficar em casa, de ir à praia, fazer trilhas, praticar esportes, como futebol e vôlei. Ele aprecia conversar com os amigos e fazer churrasco. Augusto também gosta de ler em Língua Portuguesa sobre as coisas que lhe interessam.

Augusto é bilíngue, sinalizante da Libras, sua primeira língua “[...] *eu sei me comunicar e interagir em Libras, gosto de ser surdo [...] vou continuar sendo surdo para sempre*” (exclama), e usuário da Língua Portuguesa como segunda língua, principalmente na modalidade escrita. Tem formação acadêmica em Licenciatura em Letras-Libras, pós-graduação (especialização) em Educação de Surdos, mestrado em Estudos Tradução e, atualmente, é estudante do curso de doutorado em Linguística. Há quase dez anos atua como professor de Libras em um Instituto Federal localizado no sul do Brasil.

Augusto é o único surdo de uma família de ouvintes. A surdez foi adquirida meses depois do seu nascimento quando foi acometido por uma otite bilateral, tendo como consequência uma perda auditiva bilateral à orelha direita, caracterizada como moderada/severa e à orelha esquerda caracterizada como profunda.

Diante disso, com mais ou menos três anos de idade, foi encaminhado pelo médico a uma instituição de Educação Especial do Estado, onde passou a receber atendimento fonoaudiológico e a usar AASI (aparelho auditivo de amplificação sonora). Por volta dessa idade também começou a frequentar a creche (a atual Educação Infantil) em uma escola pública e comum.

Quando tinha aproximadamente seis anos de idade e estava prestes a iniciar o primeiro grau (o atual Ensino Fundamental), também em uma escola pública e comum, foi encaminhado a frequentar uma instituição que realizava atendimentos educacionais e terapêuticos para surdos como forma de complementação à escolarização. Foi nesse espaço que teve contato pela primeira vez com outros surdos da sua idade e com a língua de sinais. Na escola comum não havia profissionais que soubessem Libras ou adeptos à Comunicação Total, o ensino era pautado somente na oralização.

O segundo grau (o atual Ensino Médio) também foi realizado em escola pública e comum, nas mesmas condições que o primeiro grau. Também nessa época, passou a frequentar a associação de surdos e a participar mais ativamente da comunidade surda,

principalmente dos eventos esportivos, pois os esportes sempre foram muito apreciados por Augusto.

Quando terminou o segundo grau, sentia-se pressionado a fazer o vestibular, tanto por cobranças familiares, como dele mesmo. Augusto tentou duas vezes o vestibular para o curso de Administração e duas vezes para o curso de Educação Física. Apesar de muito esforço pessoal, as quatro tentativas não foram bem-sucedidas, pois os vestibulares eram realizados somente em Língua Portuguesa e Augusto sentia-se, ainda que estudasse muito, em desvantagem, pois era consciente de que não conseguia aprofundar-se nos conteúdos exigidos, em função de uma vida escolar com falta de acessibilidade linguística.

Nesse mesmo período, cursou um curso técnico em Administração em uma escola particular, que não disponibilizava intérprete de Libras, apesar de nessa época já existir legislação que amparasse a contratação. Paralelo a isso, Augusto conseguiu um emprego em uma empresa no setor administrativo, por isso, a sua escolha pela graduação em Administração para o vestibular, assim como pela Educação Física em função da sua afinidade com os esportes.

Augusto, já cansado das frustrações com os vestibulares, encontrou uma oportunidade em um curso técnico de instrutores de Libras oferecido em uma perspectiva bilíngue por uma instituição federal de sua região e passou a interessar-se por lecionar Libras. Assim, com a criação do curso de Letras Libras em uma Universidade Federal também da sua região, realizou o vestibular para esse curso de graduação, realizado em Libras e foi aprovado. Dessa forma, abandonou o trabalho no setor administrativo para dedicar-se aos estudos na Educação Superior.

Daí por diante, novas oportunidades foram surgindo, que atreladas ao esforço pessoal de Augusto, foram possibilitando que ele ocupasse novos espaços acadêmicos e profissionais como o curso de pós-graduação em nível de especialização, o ingresso no serviço público federal, o mestrado e, atualmente, o doutorado. Augusto atualmente também continua atuante junto à comunidade surda.

5.1.2 O CARLOS

“[...]eu sou o caçula da família de surdos”

Carlos tem 35 anos, aprecia estar na companhia da família e encontrar-se com seus amigos em bares ou para tomar chimarrão. Adora assistir filmes da *Netflix* e gosta de ler. O gosto pela leitura, para ele, vincula-se principalmente ao gosto por assistir filmes que é intermediado pela leitura das legendas em Língua Portuguesa.

Carlos é bilíngue, sinalizante da Libras, sua primeira língua, e usuário da Língua Portuguesa como segunda língua. Tem formação acadêmica em Administração e em Ciências Sociais – Licenciatura, é especializado em Educação de Surdos e mestre em Educação. Atualmente trabalha como assistente administrativo em um Instituto Federal do sul do país.

Ele é o caçula de uma família de surdos – avó, mãe, tia e irmão; seu pai era o único integrante ouvinte da família. A surdez em sua família é hereditária, todos nasceram com um pouco de audição e, progressivamente, foram perdendo-a até ela se tornar profunda. Dessa forma, quando Carlos nasceu, sua mãe já estava atenta a possibilidade de ele também ser surdo e, assim que percebeu os sinais, levou-o ao médico para realização de exames audiológicos para a confirmação, nos quais indicaram o mesmo diagnóstico familiar.

Carlos, por fazer parte de uma família de surdos com posicionamento linguístico voltado para a oralização, ele e seu irmão mais velho, sempre frequentaram atendimento de Fonoaudiologia e estudaram em escola comum, apesar de na sua cidade ter uma escola própria para surdos. Ele salienta que a opção pela escola comum e pelo ensino privado, deu-se pela preocupação e questionamentos de sua mãe com relação à qualidade da educação ofertada na escola de surdos, uma vez que ela era filantrópica e recorrentemente passava por dificuldades financeiras. Além disso, também havia o argumento de que na escola de surdos o ensino era mediado em língua de sinais e sua família não estava acostumada com essa língua e, sim, com a oralização. Isso foi ainda mais reforçado com o aconselhamento da fonoaudióloga que os atendia na época para que os matriculasse na escola comum, pois para ela, a escola de surdos poderia privá-los do desenvolvimento.

Carlos ingressou na vida escolar na pré-escola com seis anos de idade, permaneceu na mesma escola até a terceira série (do antigo primeiro grau), depois mudou para outra escola, onde concluiu o primeiro grau (o atual Ensino Fundamental). Conta que nessas escolas sempre foi muito tranquilo o processo de ensino e aprendizagem, pois sempre contou com o apoio da fonoaudióloga que o ajudava nas tarefas escolares e realizava aconselhamento para os professores, que por sua vez, os seguiam. A fonoaudióloga, inclusive, realizava conversas com os próprios colegas de turma do Carlos, dando orientações sobre as formas adequadas de

comunicar-se com ele, embora tivesse poucos amigos e, às vezes, se sentisse sozinho no ambiente escolar. Além disso, como estudava na mesma escola que seu irmão, no qual estudava dois anos a sua frente, os professores já tinham a experiência com o trabalho com surdos oralizados. Nesses espaços educacionais, Carlos conseguia obter boas notas e, apesar dos poucos amigos, construiu bons vínculos afetivos e sentia-se acolhido.

Porém, no segundo grau (o atual Ensino Médio), em uma nova escola, as coisas começaram a ficar mais difíceis, pois começaram a surgir barreiras maiores. Nessa época, Carlos não contava mais com o apoio da fonoaudióloga, uma vez já tinha sido liberado do tratamento pela profissional. Os novos professores eram inflexíveis, havia muito conteúdo para se estudar e tinha muito menos amigos com quem pudesse contar. As notas, que antes eram boas, começaram a baixar e a preocupação com reprovação era constante, apesar de ele nunca ter sido reprovado e ter conseguido concluir essa etapa de ensino.

Na sequência, veio o período em que Carlos considera o pior da sua trajetória educacional: o vestibular. Carlos tinha o sonho de cursar a faculdade de Design Gráfico em uma Universidade pública da sua região, mas a nota para ser aceito nesse curso era muito alta. Apesar de frequentar cursinho preparatório, ele foi reprovado na seleção. No cursinho, os professores não eram preparados para o trabalho com surdos oralizados, segundo ele, as explicações eram muito rápidas e mal as entendia.

Ainda que esta fosse a pior fase de sua vida educacional, Carlos conta que ela lhe proporcionou uma grande transformação em sua vida, pois foi na sala de realização da prova de vestibular que ele teve o primeiro contato com surdos sinalizantes da Libras, “*eram cinco surdos, eles me acolheram e conversaram comigo, me convidaram para participar da associação de surdos*”, comenta. Na semana seguinte, passou a frequentar a associação de surdos e, ao longo dos três próximos anos, foi se tornando fluente em língua de sinais, a Libras, e se fortalecendo em sua identidade como surdo pertencente à comunidade e à cultura surda.

A associação de surdos, nessa época, também lhe proporcionou participar de um cursinho pré-vestibular com a presença de intérprete de Libras e, pela primeira vez, dividiu os bancos escolares com outros surdos sinalizantes da Libras, o que foi uma experiência única para ele.

Nesse novo contexto, ele repensou sua escolha de curso de graduação e a trocou para Administração, pois acreditava na época que seria uma boa opção para inserção no mundo do

trabalho e, considerando também, sua condição de surdo nesse mundo, “[...] eu tinha capacidade de trabalhar em qualquer área, mas era difícil, os surdos tinham poucas opções, eu sabia que os surdos tinham barreiras...”, pondera. Assim, foi aprovado no próximo vestibular que realizou para o curso de Administração de uma instituição privada onde já tinham outros surdos matriculados e frequentando aulas em outros cursos. Essa instituição disponibilizava o serviço de intérprete, mas Carlos, na época, por opção pessoal decidiu não o usar.

Foi nesse período que Carlos passou a frequentar um grupo de Estudos Surdos constituído também nessa instituição. Ele declara que sente muita gratidão a essa instituição, pois além dela lhe proporcionar a formação em Administração, também colaborou com a formação de sua consciência como surdo e a sua identidade surda por meio da participação no grupo. Foi nesse grupo que surgiu a ideia de dedicar-se ao trabalho na diretoria da associação de surdos da cidade, na qual Carlos foi presidente por dois anos.

Quando terminou seu mandato como presidente da associação, Carlos sentiu vontade de voltar a estudar e resolveu fazer uma segunda graduação, desta vez, escolheu Ciências Sociais e ingressou em uma Universidade pública por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Também solicitou intérprete de Libras para suas aulas, pois neste momento da sua vida, o contexto era diferente, “[...] no curso de Ciências Sociais eu perguntava muito, participava muito mais, era muito bom”, comenta.

Na sequência, Carlos fez especialização em Educação de Surdos e depois o mestrado em Educação. Atualmente, como funcionário público, continua estudando e participando constantemente de cursos de formação continuada para atualização em sua área de trabalho, bem como continua atuante na comunidade surda e participando da associação de surdos da sua cidade.

5.1.3 O DIEGO

“[...] eu tinha muitos amigos... me divertia com eles”

Diego tem 33 anos, gosta de ler livros, praticar esportes, desenhar, jogar vídeo game, fazer caminhadas, contemplar a natureza, fazer viagens, realizar passeios, frequentar diferentes restaurantes e namorar com sua esposa. Diego aprecia muito estar na companhia de

sua esposa, que também é surda, assim como sua parceira de diálogo sobre as leituras que realiza em Língua Portuguesa.

Diego é bilíngue, sinalizante da Libras, sua primeira língua, e usuário da Língua Portuguesa como segunda língua. Tem formação acadêmica em Letras Libras, mestrado em Estudos da Tradução e, atualmente, é estudante do curso de doutorado em Letras. Há quase dez anos atua como professor de Libras em uma Universidade Federal localizada no sul do Brasil.

Ele é o único surdo de uma família de ouvintes. A surdez foi adquirida quando tinha um ano e oito meses de idade, sua causa ainda é desconhecida e é caracterizada como profunda bilateral. A partir do momento em que recebeu esse diagnóstico a família foi orientada para que ele frequentasse atendimento fonoaudiológico para o treino da oralização e atendimento pedagógico particular para trabalhar aspectos de seu desenvolvimento de modo geral. Ele conta, que nessa época como a Libras ainda não estava estabelecida, esses profissionais da Fonoaudiologia e da Pedagogia, trabalhavam sob a perspectiva da Comunicação Total²⁵.

Com cinco anos de idade começou sua vida escolar em escola comum e privada, onde estudou da pré-escola até a conclusão do primeiro grau (o atual Ensino Fundamental). Diego conta que na escola não conseguia estabelecer uma aprendizagem consistente e que esta não lhe oferecia nenhum serviço diferenciado para favorecê-la, por isso, durante todo o seu processo de escolarização seus pais lhe proporcionaram ensino particular em casa, com pedagogos e professores das diversas áreas do conhecimento, além deles mesmos também se dedicarem ao seu ensino, “*a minha família sempre proporcionou homeschooling porque na escola eu não aprendia nada, minha mãe, meu pai me ensinavam também*”, destaca.

Quando Diego tinha 12 anos de idade, uma das professoras do ensino particular lhe apresentou a Libras e recomendou a sua família para que o levasse à associação de surdos da sua cidade. Assim, aos poucos começou a participar das atividades oportunizadas por essa instituição, foi ali que foi convidado também a frequentar uma instituição que realizava atendimentos educacionais e terapêuticos para surdos como forma de complementação à escolarização, lá também havia outros surdos da sua idade e que também sinalizavam.

²⁵ A CT será retomada na página 159.

No segundo grau (o atual Ensino Médio), Diego foi sorteado para estudar em outra escola, uma escola comum, porém pública federal. Nessa escola, havia um grupo de profissionais empenhados para a contratação de intérprete de Libras para Diego. E quando ele estava no segundo ano, eles conseguiram, *“foi a primeira vez que eu tive um intérprete...eu tinha dezesseis anos”*, conta.

Diego destaca que durante toda a sua trajetória educacional, bem como em sua vida pessoal durante seu crescimento sempre teve muitos amigos, tanto ouvintes, como surdos (depois que passou a ter contato com os surdos). Sobre os amigos da escola ele diz que *“[...] eu tinha muitos amigos... me divertia com eles, brincava, jogava bola, dormia na casa dos meus amigos, desde pequeno, fui crescendo assim”*, e sobre os demais amigos, como os que moravam em sua rua, ele fala que era da mesma forma e acrescenta *“os da minha rua sempre tive contato... muita interação...era bem legal [...]”*. A respeito da comunicação e interação entre ele e os amigos ouvintes, Diego diz que acontecia da seguinte forma *“era mais com gestos...alguns tinham interesse em língua de sinais...aí a partir do contato comigo eles sinalizavam, outros com gestos.”* Conta que, às vezes, acontecia dele ficar só observando a conversa de seus amigos, mas que sempre perguntava sobre o que estavam falando e de alguma forma seus amigos se comunicavam com ele, *“eles faziam gestos e me passavam algumas informações [...] tudo não... mas interagem comigo, me explicam as brincadeiras e tudo”*, explica.

Quando concluiu o segundo grau, no ano seguinte, Diego teve muitas dúvidas sobre o curso de graduação que escolheria para realizar o vestibular e sobre a carreira profissional que iria seguir, entre os cursos que desejava fazer, estavam Design, Educação Física e Direito, *“eu gosto de esportes e gosto muito desenhar também, eu desenhava muito e fazia muito esporte... depois eu comecei a ter interesse em estudar Direito, mas aí eu pensei que seria muito difícil ser aprovado”*, comenta. Isso porque se tratava de cursos de Universidade pública, que por sua vez, eram muito concorridos, sobretudo, o de Direito. Mesmo assim, ele se submeteu às provas para concorrer a uma vaga para o curso de Design e para o curso de Educação Física, porém não foi aprovado.

Um tempo depois, no mesmo ano, Diego soube que teria vestibular para o curso de Letras Libras que seria realizado em Libras na Universidade Federal de sua região, foi quando decidiu fazer e teve a feliz notícia da aprovação. No ano seguinte, resolveu também estudar Direito em uma instituição particular, essa instituição disponibilizava o serviço de intérprete.

Cursou por dois anos as duas graduações, porém, ao chegar a época dos estágios do Letras Libras, precisou trancar o curso de Direito, pois estava ficando muito difícil conciliar os dois cursos.

Assim que concluiu a graduação de Letras Libras, Diego teve a oportunidade de ser professor substituto de Libras na mesma Universidade onde se formou e no ano seguinte aprovado em concurso público como professor efetivo, onde trabalha até hoje. Nessa mesma época também iniciou o mestrado em Estudos da Tradução nessa mesma instituição e, atualmente, está cursando o doutorado em Letras. Atualmente, Diego também continua atuante junto à comunidade surda.

5.1.4 AUGUSTO, DIEGO E CARLOS: A HETEROGENEIDADE À MOSTRA

Antes de tudo, saliento que não há como falar sobre os sujeitos surdos sem que se reconheça, fundamentalmente, a sua inerente singularidade como sujeito social, e como grupo, a sua heterogeneidade nos modos como se constitui sujeito de linguagem ao longo de suas trajetórias de vida, nas interações sociais estabelecidas com a família e com o seu meio. O próprio “diagnóstico da surdez” em si, já traz consigo “pré-construídos” culturais heterogêneos em relação ao “ser surdo”, que carrega sentidos que vão desde a “impossibilidade” de falar/ouvir até a apropriação de uma língua visuo-manual - a língua de sinais (SANTANA, 2015).

Assim, eu começo dizendo que uma primeira contemplação sobre cada retrato que registrei do Augusto, do Carlos e do Diego, eu vi três sujeitos que compartilham características fundamentalmente comuns: são homens brancos, surdos, surdos bilíngues, têm a mesma faixa etária, são brasileiros nascidos e que vivem em Estados do sul do Brasil e que possuem um nível de escolaridade elevado em comparação a maioria dos brasileiros. Além disso, os três também estudaram em escola comum, suas famílias “optaram pelo oralismo”, participaram de atendimentos fonoaudiológicos e adquiriram a língua de sinais tardiamente, mais ou menos na mesma época, com relação à faixa etária e tempo histórico.

Esses traços comuns, de uma maneira ampla, me dizem que se trata de sujeitos surdos que vivenciaram e vivenciam os mesmos cronotopos que produziram/produzem discursos ideológicos com relação a forma de compreender “o ser surdo” e que deram base as práticas de linguagem, pedagógicas e clínicas, nas quais foram submetidos ao longo de suas trajetórias

de vida (DARDE, 2018). Assim como, são sujeitos atravessados por outras interseccionalidades sociais como de gênero, raça, econômica, região em que nasceram e ainda vivem, que precisam também ser consideradas nesse estudo (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Os três sujeitos que fazem parte deste estudo foram acometidos de forma direta e indireta pelos cronotopos em que circulavam discursos ideológicos e práticas subjacentes à educação de surdos correspondente aos períodos de vigência das filosofias de educação de surdos, a saber: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, que por sua vez influenciaram suas vidas e as suas escolhas de vida, tanto no âmbito familiar, como no âmbito educacional, terapêutico e institucional. Além disso, destaco que eles vivenciaram a transição histórica de um período filosófico para o outro e ainda vivenciam situações em que discursos e práticas dessas filosofias educacionais, que aqui eu também chamarei de “ideologias”, coexistem e refletem em suas vidas a depender da situação discursiva em que estão inseridos como sujeitos sociais e de linguagem.

De acordo com Miotello (2020), o pensamento de Bakhtin e seus companheiros de círculo sobre ideologia não a concebe como um conceito dado e pronto que estaria apenas na consciência individual das pessoas, mas como uma questão tratada de forma concreta e dialética, inserida no conjunto de outras discussões filosóficas que envolvem a constituição de signos e a constituição da subjetividade dos sujeitos. O autor salienta que, influenciados pelo pensamento marxista, eles partem da compreensão da ideologia como uma “falsa consciência”, pois se trata de um disfarce ou ocultação da realidade social para que não se tenha a percepção da existência e das contradições das classes sociais, assim como das forças dominantes que promovem e aplicam o poder de modo que prevaleçam dominando e mantendo o mundo como ele é.

Miotello (2020, p. 169) acrescenta que à “falsa consciência” eles atribuem o conceito de ideologia oficial e reconstroem uma nova concepção de ideologia que atua ao lado desta, a ideologia do cotidiano que “é considerada como a que brota e é construída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida”.

Por isso, resgatarei brevemente esses cronotopos, ou seja, cada tempo histórico compreendido como marcos na história e na educação de surdos que foram e são produtores de ideologias sobre a pessoa surda e que são importantes para compreender a constituição dos

sujeitos surdos como sujeitos sociais e de linguagem atravessados por elas e aqui, mais especificamente, a partir dos recortes das histórias de vida compartilhadas e narradas por Augusto, Carlos e Diego em diálogo comigo.

Início com um acontecimento que ocorreu um século antes de Augusto, Carlos e Diego nascerem, em que suas vidas já estavam começando a serem definidas, o Congresso Internacional de Surdo-mudez de Milão de 1880, que foi organizado por especialistas na área da surdez, sobretudo, por especialistas ouvintes que defendiam o Oralismo²⁶. Neste congresso, o método oral foi defendido como o mais adequado para o ensino de surdos em detrimento à língua de sinais, que por sua vez, foi proibida legalmente sob a alegação de era prejudicial à aprendizagem da fala pelos surdos, pois ela os deixaria mais “preguiçosos” para falar. Diante disso a educação de surdos sofreu as consequências desse congresso por quase um século, inclusive aqui no Brasil (STROBEL, 2009).

Na década de 1960, com a iminente tecnologia da protetização que oferecia ao surdo a possibilidade do uso de aparelho auditivo de amplificação sonora, o Oralismo se impulsionou ainda mais, o que também influenciou fortemente as práticas educacionais. Porém, paralelo a isso, prevalecia o descontentamento com Oralismo, sobretudo, por parte dos surdos e dos estudiosos da língua de sinais (LACERDA, 1998).

Em meados da década de 1980, período em Augusto, Diego e Carlos nasceram, apesar do Oralismo ainda exercer predominância nos discursos e práticas para as pessoas surdas, já havia pesquisas consistentes sobre as línguas de sinais iniciadas por Stokoe, nos Estados Unidos da América a partir da Língua Americana de Sinais (ASL) que deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais para os surdos (CABRAL, 2005). Isso também acabou reverberando no Brasil, onde a língua de sinais passou a ser incorporada nas práticas educacionais para surdos por meio da filosofia da Comunicação Total (doravante CT) (LACERDA, 1998).

²⁶ Oralismo, como norteador de práticas para as pessoas surdas, caracterizou-se, e a depender do contexto ainda se caracteriza, como um discurso dominante sobre a surdez que buscou apagá-la no momento em que a inferioriza e a descaracteriza como uma diferença humana. Isso porque, o foco é voltado somente no que está “ausente” ou “com atraso” no sujeito surdo em comparação com o ouvinte, ou seja, a audição, a fala e a linguagem. Essa comparação foi determinante para que fossem desenvolvidas abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez por meio de tentativas de reabilitar a audição pelo uso de aparelhos auditivos, assim como pelo uso de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório para desenvolvimento da língua(gem) oral (LODI, 2005, grifos meus).

A CT foi uma filosofia educacional para os surdos que emergiu na década de 1970 a partir do descontentamento com o Oralismo. Todavia, ela não excluiu as técnicas e os recursos para a estimulação auditiva do surdo, como uso dos aparelhos auditivos a leitura labial e a oralização, mas ela permitia também o uso da língua de sinais e da datilologia, que é a representação manual das letras do alfabeto; também incluía a utilização do *cued speech*, que são sinais manuais que representam os sons do português; e o português sinalizado, uma língua artificial que se utiliza do léxico da língua de sinais acompanhando a estrutura sintática da LP. Outra estratégia utilizada pela CT é o *pidgin*, que consiste na simplificação da gramática de duas línguas em contato, neste caso a gramática do português e da língua de sinais (SANTANA, 2007).

De acordo com Mori e Sander (2015), a partir da década de 1980 até 1990, no Brasil, quando a língua de sinais passou a ser permitida no contexto da filosofia educacional da CT, as escolas especiais da época que eram enraizadas no Oralismo, lentamente passaram a introduzir os sinais nas práticas de ensino para os surdos. Mas nesse momento a língua de sinais ainda não tinha *status* de língua.

Imersas nesse cronotopo de transição entre o Oralismo e a CT, as famílias do Augusto e do Diego descobriram a surdez de seus filhos. E como nesse período, circulavam discursos ideológicos de ambas as filosofias acerca da pessoa surda, as duas famílias receberam orientação com base ideológica no Oralismo (ainda predominante nos discursos sociais) e, assim, foram encaminhadas para os serviços de práticas corretivas para a surdez de seus filhos por meio dos atendimentos de Fonoaudiologia, assim como, quando em idade escolar, para que estudassem em escolas de ouvintes.

Porém, quando o discurso ideológico sobre a CT ganhou mais alcance, logo esse fato também passou a influenciar na vida do Augusto e do Diego. No início do processo de alfabetização, Augusto passou a ter contato com as primeiras práticas de CT na instituição para surdos que frequentava no contraturno do ensino comum e Diego por meio do *homeschooling* proporcionado pelos pais, também como complementação ao ensino comum.

Com relação ao Carlos, quando ele nasceu, neste mesmo cronotopo, sua família nem precisou ser orientada para que procurasse os serviços de base oralista, uma vez que como a surdez já era algo esperado, a família já tinha uma escolha bem resolvida pelo Oralismo em função das experiências familiares precedentes com a surdez com base em discursos e práticas

dessa ideologia. Assim, passou a fazer os atendimentos de Fonoaudiologia e a frequentar a escola de ouvintes quando chegou à idade escolar.

Nota-se que nesta época, sobretudo, o discurso do Oralismo, atravessou a vida cotidiana das famílias e dos sujeitos em questão. E nesse contexto, é importante compreender que o discurso, assim como a linguagem, o signo linguístico e o próprio sujeito são saturados de ideologia e de outridade, e isso requer, dentre outras coisas, compreender como que lhe é atribuído valor. Importante destacar que o conceito de “valor” perpassa todos os outros conceitos e os índices de valor referem-se às valorações que a língua(gem), por ser um fenômeno social, adquire nas mais diversas interações humanas (BAKHTIN, 2014 [1929]; 2015 [1979]; 2015[1963]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013).

Sendo assim, a partir das ideias de Darde (2018), os discursos que defendiam (e ainda defendem) o Oralismo na época em que Augusto, Carlos e Diego nasceram, proclamavam que a melhor via para o desenvolvimento da pessoa surda seria a aprendizagem da fala e os processos de habilitação e reabilitação da audição. Tais discursos, de fundamentação biológica/clínica, foram/são originados e produzidos, a maior parte das vezes, por profissionais e pesquisadores da área da saúde que se dedicavam/dedicam ao estudo da surdez como uma patologia.

E, diante disso, cabe ressaltar conforme a autora, que esses discursos e práticas de base oralista, são consequências das relações dialógicas seculares que a educação estabeleceu com os discursos do modelo médico sob um viés biológico/clínico, ao tratar da pessoa com deficiência, neste caso, a pessoa com deficiência auditiva, de acordo com a forma que são discursivizados no oralismo. E frente à “tradicional” autoridade atribuída a esse discurso, ele não é (ou é pouco) questionado.

Assim, nesse movimento discursivo, as famílias dos sujeitos acabaram por ser conduzidas ao Oralismo, uma vez que os discursos socioantropológicos sobre a pessoa surda ainda eram iminentes e com pouca abrangência e valoração social na época. Então, pouco se sabia sobre a língua de sinais e o que se sabia ainda não era “confiável”, como se pode observar na forma com que a família de Carlos lidou com a possibilidade de ele frequentar uma escola de surdos com língua de sinais. Dessa forma, essa “opção” das famílias dos sujeitos sob um viés bakhtiniano pode ser compreendida como um produto ideológico, que reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior. Nas palavras do autor:

[...] Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia [...]

O signo é ideológico por natureza e é ele que materializa a comunicação social. Ele surge para desempenhar uma função ideológica e permanece nela. Nas relações sociais, todo signo ideológico também é um signo linguístico, com marca de horizonte social e de índice de valor de determinada época ou grupo social. O que determina a refração do ser no signo ideológico é a luta de classes, ou seja, o confronto de interesses sociais (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929], p. 31).

Conseqüentemente, os três sujeitos participantes desta pesquisa, passaram a maior parte de seus anos de escolarização regular submetidos a práticas com base no Oralismo e CT e/ou no *ouvintismo*²⁷, cada um a seu modo, na sua realidade. Porém, aos poucos, na medida em que Augusto, Carlos e Diego iam crescendo imersos nesses espaços terapêuticos e avançando em seus processos de escolarização, os discursos socioantropológicos sobre a pessoa surda, como responsividade opositora aos discursos do Oralismo e da CT, foram ganhando mais força por meio das lutas das comunidades surdas e dos avanços nas pesquisas sobre a língua de sinais. E, da mesma forma, como produto ideológico, esses discursos também refletiram e refrataram em suas realidades anos mais tarde (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929]; REZENDE, 2010).

Os três sujeitos que participam desta pesquisa, foram apresentados à comunidade surda, cada um à sua maneira, no período da adolescência/início da vida adulta, foi quando também tiveram as primeiras experiências de ensino bilíngue e experiências educacionais com intérprete de língua de sinais e pares surdos. Esse período refletiu em seus cotidianos o início da consolidação de um cronotopo muito importante para a comunidade surda, pois no ano de 2002, a Libras foi reconhecida como língua oficial no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

Com a oficialização da língua de sinais, vários desdobramentos relevantes para educação de surdos começaram a se materializar no país, como a publicação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta tal Lei e fundamenta a Educação Bilíngue para os surdos (BRASIL, 2005). A partir disso, a pessoa surda também passa a ser narrada nos discursos

²⁷ “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p. 15).

legais das políticas linguísticas e educacionais para surdos sob um viés socioantropológico, mas também prevaleceu sendo narrada no interior das políticas de saúde e educação de ordem oralista. De acordo com Darde (2018, p. 112):

[...] vê-se que os documentos legais que discursivizam a surdez e os modos de trabalhar com ela, revelam discursos heterogêneos e contraditórios para dar conta dos diversos atores sociais que a entornam os próprios surdos, os familiares dos surdos, os profissionais (educadores e profissionais da saúde) e suas diferentes formas subjetivas de lidarem com a surdez. Há uma complexidade envolta das questões sobre a surdez que precisa ser levada em conta e que varia a depender das experiências pessoais de cada surdo, seu sofrimento, a constituição da pessoa surda (identidade surda), a garantia de seus direitos, o exercício da cidadania.

E é nesse novo cronotopo que Augusto, Carlos e Diego, com as bagagens trazidas de um processo de escolarização pautado no ouvintismo, vão à busca da continuidade dos estudos em nível superior. Mesmo inseridos em novas situações discursivas sobre a pessoa surda e na língua de sinais e contando também com seus esforços pessoais e apoio das famílias, encontraram barreiras para o acesso a essa etapa de ensino em função das lacunas de aprendizagem e interações geradas pela falta de uma língua bem constituída que pudesse dar conta de todas as interações e situações discursivas que participavam, sobretudo, nos ambientes escolares nos processos de ensino e aprendizagem.

Para os três sujeitos, foi um período muito difícil e norteado de desafios em função de questões de acessibilidade de ordem linguística que atravessa todo esse processo, desde o preparo para o ingresso, o processo seletivo por meio da prova de vestibular em Língua Portuguesa, assim como a permanência no curso superior (SANTANA *et al.*, 2017).

Mas, no final das contas, eles acessaram esse nível de ensino, num primeiro momento não necessariamente nos cursos em que sonhavam cursar, mas em cursos que eram “possíveis” a eles na época diante da realidade que os entornavam. O que fez com que resignificassem os seus sonhos e trilhassem caminhos em que também foram bem-sucedidos, apesar dos percalços. E, nesse caminho, a Libras, na medida em que foi se fortalecendo na realidade exterior dos sujeitos, também foi se constituindo de modo fortalecido no interior de suas consciências e abrindo ainda mais possibilidades de diálogos com o mundo.

De acordo com Monteiro (2017), a ideia de o surdo acessar a Educação Superior, há alguns anos seria entendida como algo utópico, ainda mais conseguir a titulação de mestre ou de doutor, pois alcançar esses níveis formativos estava muito distante da realidade desses

sujeitos. Segunda a autora, antigamente, eram poucos os surdos que acessavam esses espaços. Ela conta que foi somente em 1998 que uma pessoa surda concluiu o primeiro mestrado no Brasil, a professora e pesquisadora Gladis Perlin, na qual também foi quem concluiu o primeiro doutorado em 2003 (MONTEIRO, 2017). Autora destaca que:

O ingresso de surdos em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) é muito recente, e mostrou um caminho acadêmico para pesquisas que buscam a valorização da língua de sinais da comunidade surda. Com esse avanço acadêmico, muitos surdos já concluíram cursos de mestrado ou doutorado, ampliando o número de surdos com tais títulos em vários estados brasileiros [...] O crescimento acadêmico dos surdos, impensável no passado, é hoje uma realidade. A ampliação do acesso foi uma conquista obtida graças à valorização de pesquisas sobre língua dos sinais e educação de surdos, à ampliação do número de intérpretes de Libras nas universidades, à procura de novos materiais didáticos, possibilitando que futuros acadêmicos tenham menor dificuldade no acesso (MONTEIRO, 2017, p. 175).

Por possuírem a mesma faixa etária, Augusto, Carlos e Diego viveram os mesmos cronotopos e foram atravessados pelas mesmas ideologias que circulavam na sociedade sobre as pessoas surdas em seus cotidianos. Esses cronotopos revelam avanços com relação ao acesso dos surdos à educação por meio também dos avanços dos estudos sobre a língua de sinais e a sua inserção nas políticas linguísticas e educacionais para as pessoas surdas nos últimos anos. Como esclarece Monteiro (2017, p. 179):

Ingressar em um curso de pós-graduação, especificamente em cursos de mestrado e doutorado, é para alguns somente parte de um caminho acadêmico; para outros, um complemento ou ainda uma atualização. Para os surdos, esse ingresso significa romper barreiras e traçar caminhos, perspectivas e ideias em busca de conhecimento, de valorização da língua de sinais. O avanço acadêmico da comunidade surda permitiu que alguns conseguissem cursar o mestrado ou o doutorado e assim poderem dedicar-se a pesquisas, em prol do desenvolvimento e valorização da língua de sinais, da identidade e cultura surda, para conquistar reivindicações da comunidade surda.

Consequentemente, Augusto, Carlos e Diego fazem parte desse grupo de surdos que, por meio da pós-graduação *stricto-sensu*, se dedicaram/dedicam suas pesquisas, cada um em sua área, em prol da comunidade surda. Monteiro (2017) acrescenta ainda que cursar uma pós-graduação *stricto-sensu* possibilita aos surdos a interação com colegas ouvintes e a ampliação do contato com a LP, assim como materiais acadêmicos em Libras.

Atualmente, Augusto, Carlos e Diego são funcionários públicos aprovados em concurso e desfrutam de uma vida financeira estável. É possível dizer que esses sujeitos ocupam lugares de destaque com relação ao nível de escolarização e nível econômico em

comparação a maioria dos brasileiros. De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 17,04% da população brasileira tem ensino superior completo (IBGE, 2019). Augusto, Carlos e Diego além do ensino superior completo também têm formação em pós-graduação *stricto-sensu* que demanda muitas exigências de ordem intelectual.

Assim, os três, em comparação com os dados da referida pesquisa do IBGE (2019), possuem um trabalho que lhe proporcionam uma renda quase cinco vezes maior do que a média dos brasileiros, assim como nasceram e vivem em uma região do Brasil que tem a melhor média salarial do país. Essa região também tem a população com menor índice de analfabetismo do país ao lado da região sudeste, ambas com 3,3% da população (IBGE, 2019).

À vista disso, é possível dizer que a escolaridade e o nível econômico também colaboram para que esses ~~os~~ sujeitos tenham uma vida independente e com qualidade, tornando possível a manutenção do acesso à educação, à saúde, à cultura, ao lazer e à leitura, tanto em LP como em Libras, porém aqui neste estudo, destacarei a leitura LP por ser o foco da pesquisa que apresento.

O gosto pela leitura da LP revelado por Augusto, Carlos e Diego foi outro traço comum e fundamental para essa pesquisa. Esse fato, além de ter sido materializado diretamente em seus discursos, também foi manifestado no relato de suas práticas de leituras, que denotam assiduidade, heterogeneidade nos gêneros que leem, assim como a importância e reverberação que tais práticas de leitura exercem para/nas suas vidas, o que será discutido adiante em seção específica.

É importante também destacar nesse estudo, que ser surdo compreende uma importante caracterização da condição humana de Augusto, Carlos e Diego, uma vez que essa condição foi e é determinante no modo como esses sujeitos experenciam o mundo por meio da/pela/na linguagem. Mas eles, como qualquer outro ser humano, também são atravessados por outros tipos de experiências humanas, ou melhor, a partir do campo das Ciências Sociais e Humanas, por interseccionalidades, que constituem as suas subjetividades e que ora podem aumentar ou diminuir as vulnerabilidades sociais dos sujeitos e, assim, podendo produzir diferentes formas de opressão (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

O conceito de interseccionalidades foi introduzido por feministas negras como uma contraposição ao “feminismo branco”, no qual foi criticado por não dar visibilidade às questões de gênero, raça, classe social, bem como demais formas de discriminação produtoras de opressão e, a partir disso, elas queriam demonstrar que viver a experiência de ser uma mulher negra e pobre é diferente de viver a experiência de ser uma mulher branca e de classe média (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

De acordo com as referidas autoras, pensar sob essa perspectiva contribui para análise dos campos de estudos das Ciências Sociais e Humanas. E, aqui, eu penso uma Linguística, ou melhor, uma Neurolinguística Discursiva, inscrita na compreensão da linguagem a partir de uma dimensão social atravessada e constituída nas relações dialógicas humanas. Dessa forma, não há como conceber os sujeitos apartados da forma como vivem as suas experiências humanas, para assim, melhor compreender as suas experiências linguísticas.

Gesser, Block e Mello (2020, p. 22), sobre a interseccionalidade, colocam que esse “conceito tem sido intensamente incorporado nos estudos de gênero e, mais recentemente, nos estudos da deficiência”. Aqui, eu acrescento também aos estudos sobre a pessoa surda sob um viés socioantropológico, levando em consideração que essas pessoas também foram e ainda são narradas no campo da deficiência, e mesmo que narrados como surdos a partir de um viés socioantropológico, ainda sofrem opressões de ordem linguística e de acessibilidade ao experienciar suas vidas (DARDE, 2018). Aspectos estes que também observei por meio do contato com as histórias de vida de Augusto, Carlos e Diego. De acordo com Gesser *et al.* (2020, p. 29):

[...] uma perspectiva antipacitista (que na sua gênese é interseccional e emancipatória), nas pesquisas e na atuação profissional voltadas às pessoas com deficiência. Como categoria de análise, a deficiência amplia o potencial analítico e político das ciências sociais e humanas na superação de hierarquias de opressão sustentadas pela lógica do capitalismo neoliberal que incide na corponormatividade, onde a branquitude e a hetero-cis-normatividade estão implicadas. A necessidade de se adotar a perspectiva interseccional para promover a emancipação social dos sujeitos se justifica pelo fato de que a transversalidade da deficiência com questões de gênero, sexualidade, raça, idade, classe social e outros eixos de articulação pode ampliar ora a vulnerabilidade ora a capacidade de agência das pessoas com deficiência. Não há como produzir conhecimentos e práticas relevantes para as pessoas com deficiência sem considerar os contextos interseccionais que impactam e constituem suas subjetividades.

Sendo assim, há que se considerar que os sujeitos surdos dessa pesquisa, são homens brancos, de classe média, e que essas experiências como sujeito poderiam ser muito diferentes

se fossem atravessadas por outras intersecções, por exemplo, se fossem mulheres surdas, negras e pobres. Sobre esse assunto, de acordo com as referidas autoras, quando a deficiência, e aqui eu acrescento a surdez, se cruza com o gênero e raça, produz efeitos negativos relativos à educação, ao emprego e à renda, sobretudo, quando se trata de mulheres negras. A respeito disso:

Em termos de acesso à educação, o estudo mostrou que as pessoas com deficiência tiveram uma média de 2,5 anos a menos de educação do que as pessoas sem deficiência. Além disso, as mulheres com deficiência adquiriram os níveis mais baixos de educação. Muitas pesquisas voltadas ao estudo da intersecção entre gênero e deficiência têm mostrado que as narrativas culturais relacionadas à deficiência moldam as expectativas que a sociedade tem em relação às mulheres que vivem essa experiência. Dessa forma, essas narrativas têm como efeitos a produção de inúmeras violações de direitos contra as mulheres com deficiência (GESSER *et al.*, 2020, p. 24).

Dessa forma, é importante destacar que as interseccionalidades de sexo, raça e classe social impactaram as vidas de Augusto, Carlos e Diego de modo positivo pensando a partir da lógica que o capitalismo neoliberal aplica sobre a corponormatividade humana. Corroborando essa discussão, um dado importante e subjetivo dessa pesquisa, é que nenhuma mulher surda ou pessoa negra se disponibilizou para participar desse estudo que solicitava o seguinte perfil de sujeitos: ter concluído mestrado, gostar de ler, ler diariamente e ler gêneros textuais/discursivos heterogêneos.

Porém, em termos quantitativos, com relação ao critério de formação, uma pesquisa realizada por Monteiro (2017) indicou, no ano em que a pesquisa foi realizada, que havia um número maior de mulheres surdas com formação *stricto-sensu* no Brasil em comparação ao número de homens surdos. Como se pode observar no Quadro 06:

Quadro 06 – Número de surdos com formação *stricto-sensu* no Brasil.

Nível	Homens	Mulheres	Total
Mestrado	58	69	127
Doutorado	7	14	21

Fonte: Monteiro (2017), adaptado pela autora.

Esses dados também se desencontram com o estudo realizado por Colombo (2018) que sugere a existência de desigualdade de sexo no acesso no acesso a pós-graduação *stricto-sensu*, embora as mulheres sejam 61% dos concluintes dos cursos de graduação, na pós-

graduação isso se reverte e elas ainda estão sub-representadas. O autor desse estudo diz que não foi possível avaliar por meio dos dados coletados se esse fato está relacionado a um menor número de mulheres que estão dispostas a continuar seus estudos ou se se trata de problemas com discriminação no processo seletivo para o ingresso. Isso indica que a não aderência das mulheres nesta pesquisa relaciona-se a outros motivos que não de ordem de formação, podendo estar relacionados com os demais critérios que são todos de ordem da leitura da LP propriamente dita ou mesmo de disponibilidade para participar do estudo e seus motivos associados (COLOMBO, 2018).

Com relação às pessoas negras e pardas, o estudo de Colombo (2018, p. 257-258) ainda revela que “a proporção de pretos e pardos que concluíram a graduação entre 2014 e 2016 supera o percentual dessa população entre os ingressantes de mestrado e doutorado em cerca de 7 a 9 pontos percentuais”, assim elas prevalecem sendo sub-representadas neste contexto. O autor infere que os motivos podem estar relacionados às dificuldades enfrentadas por esses grupos para ascensão a níveis de formação educacional mais elevados, pois, na maioria das vezes, apresentam aspirações educacionais inferiores em função do seu contexto social ou mesmo não vislumbram retorno desse nível de ensino de modo que compense os custos diretos e indiretos que envolvem cursar uma pós-graduação *stricto-sensu*. Essas conclusões do autor podem justificar a não aderência de pessoas surdas negras nesse estudo, uma vez que, em uma primeira instância, esbarram no critério formativo, isso sem pensar nos demais critérios de ordem de leitura propriamente ditos ou mesmo de disponibilidade para participação (COLOMBO, 2018).

Dito isso, torna-se relevante trazer para essa discussão as ideias de Angelluci, Santos e Pedott (2020) sobre o capacitismo²⁸, no qual acaba gerando um processo de reificação ao tratar dessas questões, pois em sua constituição há constantemente, porém de forma velada, uma comparação com um ideal relacionado aos valores sociais dados à branquitude, à masculinidade, à cisgeneridade, ou seja, à corponormatividade. Assim, esses valores acabam

²⁸ O capacitismo tem sido amplamente abordado na literatura internacional (CAMPBELL, 2001; 2009; WOLBRING, 2006; 2008; GOODLEY, 2011; TAYLOR, 2017) e, mais recentemente, esse conceito também começa a ser utilizado e debatido Brasil (MELLO *et al.*, 2013; DIAS, 2013; ÁVILA, 2014; MELLO, 2016; 2018; 2019; PANISON *et al.*, 2018; GESSER, 2019; 2020). O capacitismo tem sido pensado para nomear a discriminação de pessoas por motivo de deficiência (DIAS, 2013; MELLO, 2016) e, também, tem sido compreendido como um eixo de opressão que, na intersecção com o racismo e o sexismo (WOLBRING, 2008; CAMPBELL, 2009; TAYLOR, 2017; MELLO; DE MOZZI, 2018; MELLO, 2019; GESSER, 2020) produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

sendo sustentados não somente pelas pessoas que vivem essas experiências, pois os processos discriminatórios não se constituem na individualidade, mas também nos espaços sociais coletivos, incluindo a esfera acadêmica. E aqui, eu dou ênfase ao ambiente acadêmico de pós-graduação *stricto-sensu*, nos quais esses sujeitos fizeram/fazem parte, que também produz subjetividades e idealizações de sujeitos sob a ótica desses valores sociais, o que vai ao encontro dos resultados do estudo realizado por Colombo (2018).

É importante trazer para essa discussão que se direciona à compreensão dos processos enunciativos de leitura de LP como L2 de pessoas surdas, que configura-se a partir de perfis de leitores surdos que têm expertise na leitura dessa língua e que se identificam como tal, a ausência dessas representações entre os sujeitos da pesquisa, o que corrobora com a predominância e prevalência de perfis corponormativos, como os de Augusto, Carlos e Diego, como aqueles que são menos vulneráveis às diferentes formas de opressão.

A “não presença” e a “não identificação” com esse perfil, torna essas representações, assim como outras representações historicamente oprimidas, sem voz nesse debate teórico que eu aqui apresento. Porém, o simples fato de não estarem aqui representadas, denota suas maiores vulnerabilidades nas relações de opressão, que também impactam em discussões de ordem linguística, como aqui proponho. Em uma perspectiva bakhtiniana, as vozes silenciadas ocupam o lugar do monologismo, são univocais, têm sentidos que não ecoam e que não se propagam. Não há alteridade no silêncio. E não havendo alteridade, há apenas um sentido a se construir: a exclusão, manifestada pelo não dito, pela ausência, pela falta de representação (BAKHTIN, 2015 [1979]), que demonstra claramente uma organização social com estrutura capacista relacionada diretamente com a eugenia, esclarecida a seguir:

Entendidos por sua vez, como fruto do engendramento dos pressupostos em vigor por mais de dois séculos que reafirmam a superioridade de algumas pessoas sobre outras da mesma espécie. A atuação por conta da ideologia eugênica, ocasiona ações discriminatórias de raça, gênero, entre outras e, nesse estudo enfatiza-se a deficiência. A Eugenia produz convicções acerca do protótipo de ser humano idealizado, e naturalizado como capaz, hábil e corporalmente sadio; no mesmo sentido, o capacitismo estrutural alimenta a opressão eugênica ao desvalorizar outras tantas expressões humanas, enquadrando-as como inviáveis ou improdutivas para o sistema (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020 p. 173).

Dessa forma, entender os processos sócio-históricos que constituíram os sujeitos dessa pesquisa como leitores de LP “capazes” e “hábeis”, “apesar” das opressões sofridas como sujeitos surdos e ajuda também a compreender os demais processos que os constituíram assim

sem, e/ou, com o impacto das demais vulnerabilidades humanas (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020).

Essas discussões serão apresentadas nas seções seguintes, em que eu pretendo, em uma segunda vista, me aproximar e contemplar mais do mesmo retrato que tirei de cada um deles e explorar os detalhes, os traços e as nuances que os fazem singulares e, por vezes, semelhantes entre si, por meio das suas trajetórias de vida entrelaçadas aos cronotopos, às ideologias cotidianas, às experiências pessoais e familiares e que os tornaram sujeitos únicos e diferentes na diferença e na forma como experienciaram e experienciam o mundo.

5.2 O CONTEXTO LINGUÍSTICO FAMILIAR DOS SUJEITOS

5.2.1 A FAMÍLIA DO AUGUSTO

“A principal preocupação da minha família era com minha saúde”

Augusto nasceu em uma família de ouvintes, composta por pai e mãe, ele, uma irmã e um irmão. Augusto é o filho do meio. O pai, falecido recentemente, era aposentado, mas quando trabalhava, trabalhou na construção civil, com aluguel de casa e de garagem e como pescador, ele concluiu o Ensino Fundamental. A mãe, atualmente aposentada, trabalhou como servente de escola e concluiu o Ensino Médio, o curso de Magistério. Ambos os irmãos concluíram o Ensino Médio. Augusto é o único integrante da família com formação superior.

Quando Augusto nasceu, a principal preocupação da família era com a sua saúde em função da intercorrência da doença que lhe causou a otite e, por consequência, o tornou surdo, então, eles seguiam todas as orientações médicas que recebiam, primeiramente o levaram à Fonoaudiologia e incentivaram que Augusto usasse aparelho auditivo e oralizasse; depois, quando ele foi para a escola, desejavam que os professores o ensinassem a falar, a ler, a escrever e promovessem o seu desenvolvimento cognitivo. Augusto relata que:

[...] a preocupação deles [da família] era cobrar não para ouvir, mas para ver, saber o nome das coisas de casa, conversar e sempre me cobraram para não faltar a escola, a Fono no Iatel, cobravam meus temas, tarefas escritas, eles cobravam, queriam ver, mandavam eu fazer, também me estimulavam a falar, estimulavam a linguagem, mas porque o médico disse para eles que eu ouvia um pouco, que precisavam me estimular...

Na família, a principal forma de comunicação ao longo do crescimento de Augusto foi a oralização, também usavam gestos e alguns sinais e preocupavam-se com a comunicação de Augusto fazendo adequações específicas para ele. Davam orientações para quando estivesse em interação com outras pessoas:

Minha família não sabia Libras, pensavam que eu tinha dificuldade... era engraçado, eu era oralizado, não sabia falar, então me orientavam a ficar calmo, a conversar com calma, atento para o campo visual de oralização da pessoa para eu poder compreender, também me chamavam me tocando, piscando a luz, coisas simples... que precisava de atenção focada em uma pessoa e não em várias conversas [...].

A família sabe a comunicação básica em Libras com Augusto e sempre tiveram interesse em aprender mais, mas por um motivo ou outro acabavam por não se aprofundar nessa língua. Sobre isso ele diz que eles “*conhecem poucos sinais, por causa do processo de oralização que foi melhorando na medida em que eu cresci [...] eu gosto de deixar eles livre, eles não têm tempo de aprender, mas sabem algumas coisas, eu acho legal [...]*”. Quando Augusto convida seus amigos surdos para o visitarem em sua casa, sua família fica angustiada ao ver eles se comunicarem e é principalmente nesse momento que eles referem muita vontade em aprender. Augusto achando a situação engraçada, diz que “[...] *eu não vou ensinar, “meu filho, me ensina!” não é certo ((risadas)) estou copiando a fala deles, não pode, outra pessoa é melhor... mas eles já sabem o básico, coisas do cotidiano, “oi”, “tudo bem?”, “café”, “comida”*”. Nesses momentos, quando acha necessário, Augusto, às vezes, interpreta para a sua família e seus amigos, ou seja, medeia a interação entre eles.

Porém, há uma pessoa em sua família que é fluente em Libras, a sua irmã caçula, inclusive ela iniciou o curso de Bacharelado em Libras, mas por motivos pessoais precisou interromper. Augusto orgulhoso relata que “*ela aprendeu rápido, ela é muito visual, consegue se comunicar muito bem até hoje, mas ela seguiu outro caminho... ela sabe bem Libras!*”.

5.2.2 A FAMÍLIA DO CARLOS

“[...] eu agradeço muito a minha família, eu tive muita sorte”

Como dito anteriormente, Carlos nasceu em uma família de surdos, é notável seu orgulho e satisfação por isso, seus olhos brilham toda vez que faz referência a essa sua condição. Ele ainda acrescenta sorridente: “*teremos um novo surdo na família*”, falando do seu cachorro, que será submetido a uma cirurgia em função de uma otite e ficará também nessa condição.

A família é/era composta por sua mãe, seu pai, seu irmão mais velho, sua tia e sua avó. Sua mãe tem formação superior, estudou Contabilidade e trabalhou como contadora em uma escola, atualmente é aposentada. Seu pai estudou até o segundo grau (atual Ensino Médio) e foi funcionário público, também trabalhou como fotógrafo e outras atividades autônomas. Seu irmão mais velho, estudou até o Ensino Médio e trabalhou como assistente administrativo.

A comunicação e a interação entre os membros da sua família sempre foram muito fluídas, todos eram oralizados e entre eles não usavam a voz (fala dessonorizada), a atenção era para os movimentos labiais e expressões faciais durante as trocas interativas. Carlos conta que a sua casa era estreita e comprida e que eles conversavam entre si até mesmo de uma extremidade à outra atentando somente nas questões visuais, sem a necessidade de usar a voz, “[...] *eu gosto de falar sem voz, eu amo*”, declara. Conta que na sua casa tudo era visual, não tinha música, não tinha rádio e a televisão sempre estava no mudo ou com volume baixo.

A família foi fundamental no acompanhamento de sua vida escolar, que para ele sempre foi muito difícil em função das barreiras de acessibilidade linguística que precisou enfrentar nos ambientes educacionais nos quais frequentou. Como ele era o último surdo da família, o mais novo, todos que vieram antes tinham algo para aconselhá-lo, que era fruto de suas próprias experiências como surdo. Carlos destaca que:

[...]...eles sempre me aconselharam muito sobre as estratégias para entender os professores e o grupo de colegas, minha família já tinha muita experiência por tudo que passaram...eles me orientaram, por isso eu agradeço muito a minha família, eu tive muita sorte!

Carlos também contou com o apoio de seu irmão dentro da própria escola (na do primeiro grau), indiretamente e diretamente. Indiretamente, pois os professores se baseavam muito na experiência que tiveram com ele para o trabalho com o Carlos, “*eles sabiam como ensinar um surdo e depois eu cheguei e fiquei mais tranquilo por causa do meu irmão*”,

conta. E diretamente, pois era comum acontecer algumas situações pontuais como esta contada por ele:

[...] eu lembro que na quinta série teve uma prova de História, era uma prova difícil...e bateu o sinal e todo mundo foi embora e eu fiquei sozinho na sala, eu não conseguia responder, eu comecei a chorar e o professor de História ficou desesperado... e meu irmão chegou, porque ele sempre ficava me esperando para ir embora, aí o professor falou a ele que podia me ajudar e ele me ajudou a responder... aí eu entreguei a prova... eu me lembro... isso marcou minha vida! ((risos))

A partir do momento em que Carlos aprendeu a língua de sinais, a família também se interessou em aprendê-la, principalmente sua mãe, que inclusive se esforçou muito para isso. Carlos diz que ela sabe alguns sinais, mas que para ela, em função da idade, é difícil aprender uma segunda língua. Da família, apenas seu irmão ficou fluente em Libras, assim como Carlos. Apesar dessas iniciativas, a predominância da comunicação familiar, principalmente com as pessoas mais velhas, ainda é por meio da oralização.

5.2.3 A FAMÍLIA DO DIEGO

“[...] eles sempre me deram apoio, ajuda e incentivo”

Diego nasceu em uma família de ouvintes, composta por pai, mãe, ele e o irmão dois anos mais novo. Seu pai e sua mãe, atualmente são aposentados, trabalhavam como bancários quando estavam ativos. Sua mãe se formou no curso superior em Contabilidade e seu pai estudou até o Ensino Médio. Seu irmão atualmente trabalha como programador e estudou até o Ensino Médio. Sua esposa estudou curso superior em Administração.

Desde que Diego ficou surdo, a família buscou proporcionar tudo o que foi possível para promover o seu desenvolvimento durante seu crescimento, procurando seguir sempre as orientações dos profissionais da saúde e da educação nos quais confiou essa tarefa. Isso incluiu proporcionar a sua frequência no atendimento fonoaudiológico; mantê-lo recebendo aulas particulares por pedagogos e professores durante o seu processo de escolarização; viabilizar a aquisição de aparelhos auditivos e do implante coclear, bem como de todo o suporte necessário para a manutenção desses dispositivos auditivos; levá-lo à associação de surdos e incentivá-lo à participação nessa instituição; levá-lo à instituição que realizava

atendimentos especializados para surdos; e também, a aprendizagem da Libras, principalmente por parte de sua mãe.

Diego relata que a comunicação na família sempre foi muito boa. A comunicação com seu pai e seu irmão era realizada por meio da oralização e gestos combinados entre eles, e depois que Diego passou a ser sinalizante da Libras, o pai e o irmão aprenderam também um pouco dessa língua e incorporaram alguns sinais na comunicação, “*já estamos acostumados assim*”, acrescenta. Porém, sobre a comunicação com sua mãe, Diego menciona que sempre foi excelente, desde criança ela sempre foi incansável nas explicações a ele, de modo que ele pudesse entender o que estava acontecendo a sua volta e no esclarecimento das perguntas que frequentemente fazia a ela, usando-se de gestos, encenações, imagens, enfim, tudo que era possível para que ele entendesse a situação discursiva, na qual estava/estavam envolvido(s).

Além disso, a partir do momento que Diego passou a ser sinalizante da Libras, ela buscou aprender essa língua também para melhorar a comunicação com ele, inclusive fez o curso de graduação em Letras Libras com esse objetivo, “*minha comunicação em com ela é muito boa*”, exclama. Sobre a comunicação com sua esposa, acontece de maneira fluída, uma vez que ela é surda e sinalizante da Libras, assim como Diego.

5.2.4 AS FAMÍLIAS E O DISCURSO DE CREDIBILIDADE PARA COM OS SUJEITOS

É importante esclarecer que este estudo não tem o objetivo de discutir a definição do que seja considerada uma família, tampouco definir “modelos” de famílias ideais no contexto da pessoa surda (JOCA, 2014). Mas sim, apresentar o cenário das famílias dos sujeitos dessa pesquisa, tendo em vista a importância dessa instituição na vida de todas as pessoas e aqui, principalmente, na vida das pessoas surdas, para, assim, fazer relações e refletir sobre as questões levantadas nesse estudo, sobretudo, às vinculadas à relação que os sujeitos desenvolveram com a leitura da LP e as implicações para o domínio dessa língua, que certamente atravessa também as questões familiares. Assim, a ideia é promover um diálogo com alguns autores que tratam dessa questão em interface com esses cenários.

Ramos e Nascimento (2008) afirmam que a família é uma instituição, e como toda instituição, atua como uma ferramenta de socialização com a função de realizar a gerência das relações interpessoais dos sujeitos que a constituem, ou seja, ela normatiza, legaliza e torna legítimos os comportamentos dos sujeitos diante da sociedade. Nesse sentido, ela também se

torna responsável por gerar estabilidade e segurança nas trocas sociais de seus integrantes. A família é a primeira instituição que o sujeito tem contato em sua vida e como fomentadoras de ordem, por meio das suas normas, valores e papéis, ela tem o papel de facilitar a existência do sujeito nas relações com os demais.

Corroborando com isso, Negrilli e Marcon (2006) dizem que é na família o início da sociedade, é nela que os sujeitos organizam conceitos e procuram amadurecer por meio das trocas estabelecida por seus integrantes. Assim, as formas de se educar de uma família variam muito, podendo ser um processo que dura do nascimento até a morte do sujeito, atuando como a principal responsável pela formação do seu caráter.

A partir de uma perspectiva sociológica, Joca (2014) diz que a família sofre transformações diante das configurações sociais que se modificam com o passar dos anos e a partir disso, ela não é mais somente definida como um conjunto de pessoas que se unem pelos laços de parentesco, vínculos por afinidade ou vínculos consanguíneos, mas pode ter diferentes configurações. Todavia no caso das famílias do presente estudo têm formação por afinidade, ou seja, pela união de um casal, e consanguinidade, os sujeitos, portanto, são filhos biológicos de seus pais.

Têm-se aqui três situações familiares distintas, mas atravessadas por uma mesma característica fundamental para este estudo: o empenho em proporcionar aos sujeitos o que eles entendiam por ser o melhor para eles do ponto de vista linguístico, educacional e social, bem como o discurso de credibilidade para com os sujeitos.

Augusto nascido em família de ouvintes, com razoável instrução e condições financeiras; Diego, também nascido em família de ouvintes, porém com mais acesso à instrução e com uma melhor condição financeira; e Carlos, nascido em uma família de surdos oralizados, com boa instrução e condição financeira. Pude observar que é inegável que o apoio da família para esses sujeitos foi fundamental em seus processos de desenvolvimento, muito embora tenha sido, a maior parte do tempo, principalmente, nos primeiros anos de vida até a adolescência, mais inclinado, em todos os casos, para a oralização. Porém, como discutido anteriormente, isso nada mais é do que o reflexo das ideologias sobre a surdez que circulavam no cronotopo quando eles vieram ao mundo, na década de 1980.

E diante dessa realidade, essas famílias buscaram suprir o que “faltava” em seus filhos surdos, muitas vezes, de forma desesperada, buscando por profissionais que pudessem levá-los a falar e quiçá ouvir, para assim, poderem alcançar o que elas entendiam por ser

“normalidade”. O que incluía a busca por aparelhos auditivos e tecnologias, nos casos de Augusto e Diego, bem como de terapias fonoaudiológicas nos três casos (JOCA, 2014).

Portanto, as famílias, nesse processo, não podem ser consideradas como “culpadas” por oferecer a oralização aos sujeitos e com isso privá-los de se expressarem plenamente, mas o contrário, com isso elas manifestaram preocupação e cuidado com o bem-estar de seus filhos. E por estarem incluídas na cultura ouvinte foram praticamente arrastadas, junto com a sociedade, para realizarem ações e formas de perceber os seus filhos por meio do discurso biológico/clínico que incentivava a busca de uma “cura” para a surdez fazendo o surdo falar e/ou ouvir e ficando o mais próximo possível do ideal ouvinte (JOCA, 2014).

Sobre isso, Pereira e Almeida (2005) acrescentam que o discurso biológico/clínico, na maior parte das vezes, não considera a diversidade de crenças e valores, quando se trata de saúde, impondo o seu discurso científico como superior aos demais, como se fosse um discurso único e universal, e por isso, dono de uma autoridade incontestável perante a tradição cultural (PEREIRA; ALMEIDA, 2005). No caso de Augusto, como a surdez foi consequência de um problema de saúde, esse cuidado era ainda redobrado, pois para a sua família, a relação saúde-doença da surdez ficava mais aparente e, portanto, muito vinculada a algo que poderia ser “curado” ou “remediado”.

Quanto à notícia da surdez dos filhos para as suas respectivas famílias, para as famílias de Augusto e Diego foi uma surpresa o fato deles terem ficado surdos enquanto ainda eram bebê e, dessa forma, isso se configurou como algo que ainda precisariam aprender a lidar, pois a chegada de um membro surdo em uma família é impactante e demanda mudanças importantes no seio familiar e, a depender da família, o tempo de adaptação à nova situação pode atravessar períodos longos e envolver muitas dificuldades, como a própria comunicação entre os membros (NEGRELLI; MARCON, 2006). Já para a família de Carlos, ele ter nascido surdo já era algo esperado e, em função disso, e das experiências familiares precedentes com a surdez, a família o aguardava com um universo particular em seu lar e um caminho pronto a ser trilhado: o da oralização.

Essas duas formas de receber e encaminhar a situação geraram reverberações e desdobramentos para as interações sociais dos sujeitos tanto no interior das próprias famílias como, mais tarde, com o mundo exterior²⁹ a esse contexto. De acordo com Negrelli e Marcon

²⁹ As interações com o mundo exterior à família serão abordadas nas subseções que tratarão sobre as línguas dos sujeitos.

(2006), como o desenvolvimento humano se dá no interior das relações sociais, primeiramente na instituição família, o modo como os sujeitos se comportam em um determinado contexto de interação será influenciado pelos valores, normas, crenças e papéis sociais vinculados a essa instituição e a essa estrutura sociocultural. No caso de Augusto e Diego esse processo aconteceu de modo semelhante e diferente entre si e, no caso de Carlos, de forma muito peculiar ao seu caso.

Com relação ao processo de desenvolvimento da linguagem, a família do Augusto interagiu com ele por meio da oralização, gestos e alguns sinais. Já no caso de Diego, para além da oralização, gestos e sinais, havia também o empenho da sua mãe para que compreendesse as situações também por meio de encenações, uso de imagens e demais explicações que fossem necessárias, permeadas por motivações para que ele questionasse quando não havia compreendido alguma informação ou situação. Já Carlos, tinha um contexto familiar interativo mais fluído, pois a maioria dos membros da família eram surdos oralizados assim como ele, portanto, estabeleciam uma comunicação com base na oralização e na visualidade, com modulações que todos faziam uso e naturalmente também serviam como modelo para ele, sem a necessidade esforços adicionais.

Para Negrelli e Marcon (2006), a família da criança surda não é só receptora de padrões sociais advindos do meio exterior, mas também estabelecem relações únicas e todos os membros, inclusive as crianças surdas alteram e influenciam essas relações. Joca (2014) argumenta que, diante disso, o surdo é colocado em situação de apreço condicional, ou seja, a sua aceitação fica atrelada ao que a família, os profissionais da escola e a sociedade de modo geral esperam dele, nesses casos, que utilizassem prioritariamente a oralização.

E, nesses contextos, é possível reparar que a família foi importante para que se constituíssem como sujeitos de linguagem e para impulsioná-los ao desenvolvimento, pois as interações com a família, nos três casos, sob a ótica deles, aconteciam de forma positiva. Porém, para Augusto e Diego, essa validação se deu a custas de mais esforço, já para Carlos, o processo foi mais natural. Todavia, de acordo com a referida autora, é preciso ter cuidado ao analisar essas situações, pois como a criança tem a necessidade de ser amada, ela procura atender ao esperado pelos pais e pelo ambiente para obter essa consideração positiva, podendo na maioria dos casos, não ser saudável, pois o foco pode estar somente em ser aceito e amado.

É importante também ponderar que nesse processo, a família sofre interferências sociais que também reverberam na constituição do sujeito, como explica a autora “a família

reproduz em seu interior a cultura externa e, através da linguagem, o sujeito realiza as trocas com o mundo” (JOCA, 2014, p. 37). E, além disso, a partir das ideias da autora, foram nas sutilezas e nas diferenças individuais na forma como cada família lidou com a situação que colaboraram para a constituição da autoestima dos sujeitos, que significa o que cada um percebe e sente com relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. Nos três casos, identifiquei sujeitos que aparentam uma boa autoestima e que expressam uma relação muito afetuosa com suas famílias.

Moura e Miotello (2016), em uma perspectiva bakhtiniana, dizem que o início de cada “eu singular” se dá pelas palavras dos outros, as palavras alheias, e como a palavra é um signo por excelência, ela dá conta com propriedade de criar pontes entre os seres humanos organizados em um grupo social e, aqui, falo da família dos sujeitos, que de uma maneira ou de outra, banharam esses sujeitos de sentidos. Para os autores:

A palavra do outro é fundante da existência de cada um de nós. Somos o que somos porque o outro dirigiu-nos sua palavra, enveredou signos na nossa direção, lançou-nos seus sentidos, seu modo de vida, seus quereres. Dizemos que o ser humano passa à geração seguinte as suas conquistas através da educação. Mas aqui defendemos que as interações, mesmo as que se dão nos processos educativos, é que vão constituindo o novo ser (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 130).

Assim, os sujeitos criaram as suas autoimagens, em um primeiro momento, a partir das relações desenvolvidas com suas famílias, que estavam norteadas por credibilidade e que influenciaram diretamente o desenvolvimento pessoal deles. Com isso, não estou dizendo que por serem surdos não foram prejudicados em outras situações discursivas familiares, em que crianças ouvintes participam de forma natural, principalmente nos casos de Augusto e Diego oriundos de famílias de ouvintes, como as conversas durante as refeições ou enquanto assistem TV ou inúmeras situações em que os ouvintes dialogam sem que as crianças estejam diretamente envolvidas. Mas sim, que existiu um movimento das famílias para que eles se sentissem pertencentes às situações interativas familiares e que pudessem também construir sentidos nessas situações e a partir delas. Destaco alguns enunciados do discurso dos sujeitos com relação às famílias que vão ao encontro do que estou querendo dizer “*preocupação*”, “*me cobravam*”, “*me estimulavam*”, “*me orientavam*” (Augusto), “*eu agradeço*”, “*sorte*”, “*aconselhavam*”, “*sabiam como ensinar surdo*” (Carlos) e “*me deram apoio*”, “*ajuda*”, “*incentivo*” (Diego).

Ainda sobre as práticas de interação das famílias dos sujeitos, é importante destacar que o fato de Augusto interpretar para sua família da Libras para o português (quando passou a usar a Libras) em situações que estavam entre outros surdos sinalizantes, demonstra que eles estabeleciam boa interação, assim como o interesse de sua irmã em se aprofundar nessa língua, tornando-se “quase” uma intérprete profissional. No caso de Diego, isso também se evidencia no fato da sua mãe ter o hábito de nunca o deixar com dúvidas sobre qualquer questão ou situação que estivesse ocorrendo e, além disso, também estudou formalmente para ser intérprete. E, no caso de Carlos, esse aspecto é também observado quando ele traz detalhamentos do ambiente familiar modulado para suas necessidades de comunicação e cercado de apoio recebido pela família na mediação de atividades escolares e, além disso, seu irmão surdo, também adquiriu fluência em Libras quando ambos tiveram acesso a essa língua.

Isso significa que na medida em que a Libras passou a fazer parte da vida dos sujeitos, a família, cada uma a seu modo, também a acolheu. Nos três casos, os sujeitos têm uma pessoa da família de referência com fluência em Libras, os demais membros da família continuaram utilizando a oralização, porém recrutam a Libras, por vezes, por meio de sinais básicos. A Libras foi bem-vinda nesses ambientes familiares e passou também a integrar essas relações dialógicas.

Nas palavras de Negrelli e Marcon (2006, p. 103), a “participação da família na comunicação do surdo, por meio dos sinais, possibilitará a esse indivíduo a interação com o mundo e tornará o convívio mais agradável e feliz”. Como Negrelli e Marcon (2006) apontam, as famílias costumam se modificar na medida em que novas necessidades ou conquistas vão sendo alcançadas pelos sujeitos surdos durante as suas trajetórias e foi isso que aconteceu nos casos discutidos aqui. E mais do isso, esse aspecto também se configura como uma forma de credibilidade no potencial dos sujeitos, uma vez que significa o fortalecimento de sua autonomia e a possibilidade de circular livremente no meio surdo, demonstrando respeito por suas escolhas linguísticas. Nas palavras de Joca (2014, p. 196), esse tipo de atitude denota “a potencialização dessa pessoa surda, que conquistou espaços e respeito entre ouvintes e surdos com circulação natural e segura entre as duas culturas”.

Na seção que tratará especificamente sobre a constituição dos sujeitos no interior da LP, abordarei questões que estão vinculadas a essa característica de apoiadoras das famílias dos sujeitos desta pesquisa, associadas também a outras questões e as implicações para a leitura da LP dos referidos sujeitos.

5.3 AS EXPERIÊNCIAS DE VISUALIDADE DOS SUJEITOS – ALGUMAS REFLEXÕES QUE RECAEM SOBRE A LEITURA DA LP COMO L2

5.3.1 ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS DE AUGUSTO

“[...] em várias coisas eu era mais visual do que a minha família (risos) [...]”

Augusto, desde criança, mesmo sem entender o porquê, sentia que tinha uma habilidade visual diferente comparada a das pessoas ouvintes, pois se sentia mais atento aos estímulos visuais, tanto que, muitas vezes, utilizava a visão como um “privilegio” e sentia-se orgulhoso disso. Para ele, como “falta” a audição para a pessoa surda, a necessidade da visão se redobra e, na medida em que ia crescendo e vivendo suas experiências com as outras pessoas e com o mundo, foi percebendo isso e tomando consciência de que as experiências visuais o constituíam também como um sujeito de linguagem com um potencial visual, assim como, sua identidade como surdo e, acrescento aqui, a sua subjetividade enquanto sujeito.

Em contrapartida, essa “falta” de audição e, sobretudo, a falta de uma língua visual que significasse as coisas do mundo para Augusto, o colocava, infelizmente, também em situações desprivilegiadas. Augusto conta que quando criança prestava muita atenção nos detalhes da natureza, dos lugares, das cores, das formas das coisas, mas tinha dificuldades em atribuir significado/sentido às imagens que via. Ele diz que sabia os detalhamentos visuais das coisas, as suas características, mas não sabia dar nome para elas, então, guardava-as em sua memória como um registro fotográfico, como cenas. Ele relata algumas situações “privilegiadas” e “desprivilegiadas”, que ora ocorriam em situações diferentes, ora na mesma, para exemplificar como essas questões atravessavam suas experiências e suas relações com o outro.

Uma delas fala sobre uma excursão de ônibus que fez quando criança com sua mãe e seu irmão mais velho e conta que enquanto as pessoas que estavam participando da excursão observavam as paisagens, tinha um guia que explicava sobre o que estavam vendo, mas que ele só observava para onde ele apontava, pois não conseguia ouvir a explicação. Nessa ocasião, ele diz que sua mãe até poderia explicar depois a ele resumidamente o que havia ouvido do guia, uma vez que, muitas vezes, ela fazia isso, mas naquele dia, logo que a

explicação terminou, as crianças iriam participar de uma recreação e Augusto, como criança, queria brincar e se divertir. Então, mesmo prenhe de curiosidade, acabou perdendo as informações sobre o passeio e foi se divertir.

Outra situação, como a família de Augusto era de pescadores. Era comum que ele os acompanhasse nas atividades de pesca quando era criança, o que para ele era algo muito divertido e, além disso, era um dos momentos que sua “habilidade visual” se sobressaia, mas ao mesmo tempo, momento em que sua “dificuldade” de se expressar e de ser compreendido vinha à tona. Augusto relata:

[...] em várias coisas eu era mais visual do que a minha família ((risos))... por exemplo, na praia, minha família é de pescadores, a gente precisava saber onde tinha peixe, se era peixe ou não, eu olhava os movimentos do mar, eu encontrava o lugar onde parecia ter peixe, mas eu não sabia o significado disso para dizer para minha família, eu chamava as pessoas da minha família para mostrar e eles diziam que não era... mas o pior era quando eu tinha razão e eles não acreditavam em mim porque eu sou surdo e acreditavam em outras pessoas [...] eu via golfinhos e eles me perguntavam “onde?” e não viam, mas depois de um tempo eles viam, eles demoravam mais pra encontrar e ver e eu encontrava mais rápido!

Outro exemplo disso contado por Augusto de quando era criança, era quando ia junto com os amigos colher frutas nas árvores para comerem e se divertirem colhendo as frutas “*eu via as frutas maduras que estavam mais distantes, lá em cima, eu sempre via antes que os outros, então eu aproveitava e pegava pra mim, para eu comer sozinho ((risos))*”, conta.

Ele também falou de uma situação marcante que aconteceu em sua adolescência, na qual livrou seu pai do ataque de uma cobra graças a sua habilidade visual. Conta que:

[...] eu estava ajudando meu pai a fazer uma cerca para os bois, nós estávamos carregando as madeiras para a cerca no ombro, usando botas de borracha para proteção, porque carregando a madeira é complicado olhar para baixo, é perigoso, pois pode ter cobra, lagarto... meu pai ia na frente e eu atrás, aí eu vi uma cobra, há uns dois metros de distância dele, ela era pequena, verde, ela já ia atacar meu pai, então, eu gritei pro meu pai “cuidado a cobra” e ele desviou dela, ele não a viu, mas eu vi, porque eu percebi os pequenos movimentos dela e ele não... talvez pela idade dele né... não sei, mas eu sou esperto, ligado movimentos, em cores...

Enfim, foram várias as situações vivenciadas por ele, que colocaram a prova que sua experiência com a visualidade era diferenciada com relação aos outros, os ouvintes, constituindo-se como um diferencial de habilidade visual.

5.3.2 ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS DE CARLOS

“[...] na minha casa, na minha família, tudo era visual”

Como parte de uma família de surdos, mesmo que oralizados, Carlos desde que nasceu, esteve imerso a um mundo que lhe era significado, sobretudo, por meio da visualidade no interior do seio familiar. Na própria comunicação oralizada o que se priorizava estava vinculado principalmente ao que se podia ver: ver os movimentos dos lábios, ver as expressões faciais; em detrimento ao que se podia ouvir: *“não tinha música”, “não tinha rádio”, “a televisão ficava no mudo ou no volume baixo”, “nós conversávamos de longe, um em cada lado da casa e não precisava de voz”*.

Carlos diz que para ele é importante “ver” o oral, para além da comunicação com a família, isso também o ajuda na comunicação com os ouvintes. Conta que antigamente quando sua avó e sua tia assistiam a novelas na televisão, ele assistia com elas, e todos se esforçavam para ver a oralização das personagens e entender esse entretenimento pela visualidade.

Apesar de Carlos ter experienciado um pouco da audição no início da sua vida, refere que não tem lembranças auditivas *“eu não tenho lembranças de sons, porque na minha casa, na minha família, tudo era visual”*. Ele conta que em sua casa até mesmo a campainha era visual *“se batessem na porta tinha um sinalizador de luz, com uma luz vermelha, o primeiro que via a luz vermelha ia até a porta”*.

As experiências visuais possibilitadas por meio das interações visuais atravessadas pela oralização e pelo destaque de tudo que era visual em detrimento ao que lhe era auditivo no ambiente familiar lhe proporcionava conforto apenas neste ambiente, fora deste ambiente, o mundo lhe apresentava muitas barreiras. Porém, as suas experiências visuais se qualificaram ainda mais, ampliando-se também para o mundo fora do ambiente familiar com a chegada da Libras em sua vida *“[...] com a Libras não tem esforço, é natural, é visual...é isso!”*.

5.3.3 ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS DE DIEGO

“eu sempre percebi os detalhes do que eu via”

Diego relata que durante o seu crescimento sempre foi de reparar muito nos detalhamentos visuais de tudo que via, *“eu sempre percebi os detalhes do que eu via, eu observava os acontecimentos, a natureza, a leitura dos livros, os desenhos, as brincadeiras... eu também observava muito o comportamento das pessoas”*, refere. E, a partir dessas observações detalhadas sobre as coisas, ele definia com autonomia as coisas do mundo com as quais se identificava e construía aprendizagens *“eu percebia o jeito certo [...] o que combinava comigo [...] sozinho e observando... eu buscava sozinho”*, conta.

Um exemplo disso é a forma como desenvolveu sua habilidade para o esporte, como o futebol, como conta no excerto abaixo:

[...] o professor me ensinava como jogar bola, me mostrava o pé como que tinha que chutar... a direção do chute, a força... às vezes, eu errava mas depois conseguia e a bola entrava no gol... aí eu fui me desenvolvendo, foi muito legal... mas quando ele separava os grupos para jogar, ele me colocava em um grupo e tinha um problema... a tática... eu não sabia nada porque ele só falava... o que pode ou não pode fazer... aí eu só observava o comportamento... por exemplo, como se aproximar de outro jogador, cuidar a bola, quando chegava em mim ou no outro para chutar no gol... aí eu não conseguia fazer porque eu não entendia nada porque só falavam, mas eu observava muito e a partir disso eu tentava minhas estratégias e depois conseguia...

Desta mesma forma autônoma também acontecia a manifestação da sua habilidade e criatividade para desenhar. Sobre isso relata que *“[...] eu gostava de ler os desenhos e de brincar de desenhar e ninguém precisava me ensinar nada ...eu desenhava muito, eu via as coisas e desenhava [...] eu tinha as ideias para os desenhos...eu via as coisas e fazia adaptações...para mim era brincadeira”*. Inclusive essa sensibilidade inclinada para as artes visuais lhe rendeu reconhecimento de outras pessoas e retorno financeiro em um período da sua vida, como relata no excerto a seguir:

[...] meu primo trabalhava numa empresa... ele viu meus desenhos e pediu para eu fazer no computador com o programa corel draw... eu achei legal... aí ele pediu para eu treinar meus desenhos no corel draw... me deu um CD

para instalar... eu fui me desenvolvendo, eu nunca fiz curso... aprendi tudo sozinho... e eu comecei a trabalhar fazendo isso, eu tinha dezesseis anos, tinha salário, todos os dias da semana ((risos))... então, eu fui me desenvolvendo profissionalmente... fazia logo, artes gerais, painéis, várias coisas e era tudo criado por mim.

Sobre suas experiências visuais, ele revela ainda que sempre gostou de contemplar a natureza e que ela lhe despertava muita curiosidade, por isso, gostava de observar os mínimos detalhes e fazer indagações sobre eles caso estivesse acompanhado de outra pessoa que pudesse lhe explicar ou mesmo fazer pesquisas sobre o assunto depois do ocorrido. Ele conta uma experiência a respeito:

[...] eu ficava observando os riachos... tinha muitos detalhes nos movimentos... tinha umas coisinhas muito pequeninhas... uns pontinhos pretos... eu pegava água nas mãos e via se mexendo... foi depois que eu descobri que aquilo eram girinos e tinha esmagado eles nas minhas mãos ((risos)) depois eu pesquisei no livro e li sobre eles...[...] eu era muito jovem... tinha dez anos, não sabia, quando eu estava lendo no livro eu lembrei daquele momento que os esmaguei, daí eu pensei coitadinhos deles... brincadeira ((risos)) foram muitas coisas que aconteceram assim, depois eu lia no livro e descobria o que era....

Por fim, Diego vivenciou várias as situações que demonstram que a sua experiência com a visualidade não era comum com relação aos outros, os ouvintes, e assim, ela se constituiu como um diferencial de habilidade visual.

5.3.4 AS EXPERIÊNCIAS VISUAIS E AS HABILIDADES LINGUÍSTICO-COGNITIVAS VISUAIS COMO UM POTENCIAL PARA A LEITURA DA LÍNGUA PORTUGUESA PELAS PESSOAS SURDAS

O modo potente como a pessoa surda experencia a visão traz implicações para o modo como ela vivencia a linguagem e, isso, pode se caracterizar como uma “vantagem” também para o processo enunciativo da leitura da LP como L2, tendo em vista que ela transpõe esse potencial visual desenvolvido por meio das interações e relações dialógicas estabelecidas com/no seu meio social e que compensam a “ausência” da audição. Dessa forma, neurolinguisticamente falando, o cérebro se reorganiza para dar conta dessa tarefa linguística demandada pelo meio social, recrutando as habilidades linguísticas cognitivas e discursivas de

ordem visual, constituídas nessa relação de reciprocidade do cérebro e o meio, para constituir o processo enunciativo da leitura da LP como L2, sem a necessidade de parâmetros auditivos.

Esses recortes de algumas experiências visuais de Augusto, Carlos e Diego apresentados anteriormente, demonstram o modo potente que a visualidade é manifestada em suas vidas. Assim, fica evidenciado aqui neste estudo, além dos tantos outros já citados aqui neste trabalho, essa forma diferenciada que surdos experenciam a visão e o quando as suas experiências visuais impactam na maneira como se constituem sujeitos de linguagem e nas suas intersubjetividades, sobretudo, aqui, especificamente falando, no processo enunciativo da leitura da LP como L2. No qual se manifesta de forma visual, desde a forma de interagir com os enunciados, na forma de decodificá-los, expressá-los (quando é necessário o endereçamento ao outro) e na forma de construir sentidos sobre ele na dinâmica linguístico-cognitiva e discursiva que ocorre no ato de ler.

Sobre as experiências e percepções narradas por Augusto, elas mostram que mesmo quando criança, ele conseguia identificar que lidava com a sua visualidade de modo diferente do que seus pares ouvintes, que sua capacidade visual atuava como uma habilidade “redobrada”, tanto que em função dela, sentia-se privilegiado em relação aos demais (ouvintes) em algumas situações, pois o possibilitava informações que só ele conseguia ver do jeito que via e, assim também, as significava à sua maneira. E mesmo nas situações em que se sentia desprivilegiado por não ouvir, a sua capacidade visual, associada com sua memória, lhe permitia que registrasse o que via de forma detalhada e, assim, registrava aquelas informações em sua memória visual da forma como as captava do meio externo.

No caso de Carlos, como todos em sua família viviam a visualidade da mesma forma que ele, ela não foi constituída de forma contrastiva com o outro em um primeiro momento, tendo em vista que o seu primeiro grupo social estruturado de convívio, a sua família, composta, sobretudo, por surdos, lhe transmitiu o modo de viver essa experiência como uma herança cultural. Desse modo, para ele, as experiências visuais se constituíram de forma “natural” no cotidiano familiar e ganharam mais potência com a chegada da Libras em sua vida.

Já Diego, por meio das narrativas sobre essas experiências, mostra também que desde cedo, assim como Augusto, se deu conta que experienciava a visão de forma potencialmente diferente dos ouvintes e aproveitava dessa habilidade para buscar compreensão sobre as coisas do mundo, pois era observando atentamente as coisas, que ele de forma autônoma,

construía sentidos, aprendizados, entendia comportamentos, surgiam curiosidades e até mesmo fomentava a sua criatividade para as artes visuais.

Zoppi-Fontana (2020 [2005]), a partir do pensamento bakhtiniano, diz que a autoconsciência é mobilizada a partir do dialogismo, ela se forma a partir da relação com o outro, entre o eu e outro, entre o eu-para-o-outro, entre o eu-em-mim e o não-eu-em-mim, o último surge para anular o eu-para-mim para se constituir como o outro dos outros. Nesse sentido, a autoconsciência se constitui como uma representação de si a partir do outro. Sobre isso, a autora acrescenta:

O que nos interessa observar é que, ao mesmo tempo em que aparece explicitada uma certa não-coincidência do sujeito consigo mesmo, se afirma o caráter único do lugar ocupado pelo sujeito, que o diferencia e separa irredutivelmente dos outros e do mundo dos outros (ZOPPI- FONTANA, 2020 [2005], p. 109).

Transpondo essa reflexão sobre autoconsciência para os casos discutidos nesse trabalho, podem-se identificar duas formas de percepção dos sujeitos sobre a constituição das suas experiências visuais no mundo. Enquanto Augusto e Diego se perceberam a partir do outro (ouvinte) que é diferente deles no modo de experienciar a visão, Carlos se constituiu principalmente a partir do outro (surdo) que é igual a ele no modo de experienciar a visão e como uma forma de pertencimento ao grupo familiar diferente dos outros (ouvintes) exteriores à família. E mesmo que Augusto e Diego tenham se constituído de forma semelhante e, Carlos, de forma distinta a deles, cada um se constituiu assim a partir do seu lugar singular e concreto no mundo, a partir dos corpos que ocupam nesse lugar, que conforme Bakhtin (2015 [1979], p. 44), consiste em um corpo composto por um corpo interior e um corpo exterior, ou seja:

O corpo interior – meu corpo enquanto elemento da minha autoconsciência – é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, como veremos é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer à unidade interior. Não posso reagir de forma imediata ao meu corpo exterior: todos os tons volativos-emocionais diretos, que em mim estão ligados ao corpo, dizem respeito ao seu estado interior e às suas possibilidades como sofrimentos, gozos, paixões, satisfações etc.

Nesse sentido, conforme o autor, o valor do corpo externo é emprestado do outro por natureza e, assim, ele é construído, mas não é vivenciado de maneira imediata assim como o

corpo interior, pois o outro é fundante nesse processo. À vista disso, validando e valorando o discurso dos sujeitos dessa pesquisa sobre as suas experiências visuais, eu acrescento que esse discurso está prenhe de relações dialógicas com o discurso dos outros. Se eles dizem isso de si é porque sabem dos outros sobre si e sabem de si sobre os outros. Entrelaçando essas narrativas dos sujeitos sobre as suas experiências visuais, bem como ao referencial teórico sobre o assunto trazido até aqui é possível ratificar que os surdos têm olhos mais atentos para o mundo, uma memória mais visual e um ver mais minucioso e criativo sobre as coisas, em detrimento aos não-surdos.

Dito isso, infere-se que essas experiências visuais refletem e refratam também nas habilidades linguístico-cognitivas que têm implicações para a leitura da LP escrita, como as habilidades de percepção visual, atenção visual, de memória visual e o do ver criativo dos surdos, nas quais são produzidas a partir do modo visual de como os surdos interagem com o meio em situações linguísticas e não-linguísticas. Tais habilidades são construídas pelos surdos nas/pelas e para as interações sociais e ganham ainda mais potência quando significadas ou ressignificadas pela língua de sinais, como nos casos aqui discutidos. Ideias estas que vão ao encontro dos postulados neurolinguísticos de ordem discursiva discutidos aqui neste estudo como os de Bakhtin (2014 [1929]), Coudry (2002), Cruz (2004), Damasceno (1997), Luria (1981), Santana (2007; 2015), Morato (1997), Pinto (2011) e Vygotsky (1960), que afirmam que o cérebro e a linguagem atuam em uma relação de reciprocidade.

Nesse sentido, trarei para essa discussão os conceitos dessas funções linguístico-cognitivas que envolvem a visão, identificados como importantes nesse estudo, e que têm implicações para o domínio da leitura para todas as pessoas, mas aqui destaco para as pessoas surdas pela forma como vivem as experiências visuais. Saliento que há uma lacuna de pesquisas sobre o processamento visual na leitura de LP por surdos, na literatura encontrei apenas estudos com visão cognitivista sobre o processamento visual da leitura por ouvintes, dos quais destaquei algumas ideias que corroboram nessa discussão desses conceitos no contexto de processamento visual da leitura de LP por surdos e que podem colaborar para a construção de uma narrativa a partir da ND, pois se entende que esses processos são constituídos socialmente e, por consequência, modificam neurolinguisticamente o cérebro humano.

É em função dessas modificações promovidas pelo social, que as habilidades visuais atuam como um potencial no processo enunciativo da leitura da LP como L2 por surdos e não o contrário. Isso porque as habilidades cognitivas de percepção visual, atenção visual, de memória visual e o do ver criativo dos surdos, são processos socialmente construídos, nas relações interacionais. Por isso, a importância de se ter uma língua bem constituída para organizar essas funções cognitivas. Isso também pode ser observado na história dos sujeitos, pois quando passaram a ter acesso mais qualitativo a língua de sinais, ela desempenhou essa função e trouxe mais qualidade para o processo enunciativo da leitura da LP como L2.

Sendo assim, começo pela percepção visual (análise e síntese visual) e pela atenção visual, nas quais estão interrelacionadas. De acordo com Souza e Capellini (2011, p. 257):

A percepção visual consiste em uma função cognitiva pela qual as informações sobre o nosso ambiente visual são disponibilizadas em nossa consciência e/ou disponibilizadas para orientar nossas ações. Essa percepção favorece a construção da experiência e da consciência do mundo visual, a partir da atenção, orientando as ações motoras.

As autoras argumentam que, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, se faz importante a percepção viso-motora, que é composta por funções visuais da percepção visual (posição no espaço, figura-fundo, fechamento visual e constância de forma) e por funções motoras integradas (integração viso-motora: coordenação viso-motora, cópia, relação espacial e velocidade viso-motora). Assim, é possível evidenciar que a “percepção visual” tem relação direta com o desempenho nas tarefas de leitura, uma vez que essa atividade envolve o uso de estratégias para o reconhecimento visual de formas e posições no espaço (letras, palavras e textos), bem como a percepção de detalhes e a velocidade da coordenação viso-motora, caracterizando-se como funções visuais que permitem o acesso aos significados e sentidos produzidos por meio de um texto, acessando os seus enunciados compostos fisicamente por letras, símbolos, palavras e espaços (SOUZA; CAPELLINI, 2011).

Sobre as funções cognitivas de “atenção visual” e “memória visual”, trarei para discussão esses dois conceitos também de forma interligada, tendo em vista o modo como essas duas funções atuam no processo de leitura. A atenção e a memória são essenciais para a atividade de leitura, pois é por meio da atenção que se filtram as informações que são relevantes em um texto (atenção seletiva) e se mantém o foco nesta informação desejada

(atenção sustentada), e neste contexto, a memória de trabalho tem a função de selecionar, analisar, sintetizar e resgatar as informações que já estão consolidadas na memória de longo prazo, assim a memória de trabalho opera na conexão entre informações novas de um texto com as já aprendidas pelo sujeito (LIMA, 2005; MONTASSIER, 2013).

Sobre a atenção, Luria (1981) postula que ela opera a partir de um caráter direcional e seletivo, o que permite que se mantenha vigilância em relação ao que acontece ao nosso redor, de modo que se possa responder aos estímulos relevantes e inibir os que estão de acordo com o interesse, intenção ou relacionado a tarefas imediatas realizadas pelo sujeito.

Com relação à atenção visual dos surdos, Marques *et al.* (2012) afirmam que os surdos parecem ter uma vantagem visual, que consiste nos mecanismos de orientação da atenção e a amplitude do campo visual que pode estar associada a uma reorganização neuronal possibilitada pela plasticidade cerebral. Ideias estas que coadunam com esse trabalho quando se fala em potencial visual dos surdos, mas aqui, se entende que, sobretudo, essas habilidades são construídas socialmente pelas demandas de interações em que o sujeito é convocado pelo outro e pelo meio social, conforme os postulados da ND.

E, por último, trago “o ver criativo da pessoa surda” como uma habilidade cognitiva de ordem visual que também pode ganhar lugar de destaque no processo de construção de sentido de um dado texto escrito em LP, levando em conta, em consonância com as ideias de Reily e Giosuelli (2017), que os processos semióticos presentes na leitura e na produção de imagens são ricos, variados e interconectados, principalmente quando vinculados por meio de um sistema linguístico de ordem viso-espacial, como a língua de sinais. Além disso, para Vygotsky (1988), a imagem atua também como um instrumento de construção de sentidos. De acordo com Reyli e Giosuelli (2017, p. 142):

A imagem como um instrumento sógnico, traz consigo a capacidade de fazer pensar, não apenas a partir dos elementos ali visíveis mas também a partir da maneira como remete a outras imagens de outros tempos de outros espaços e às memórias que o espectador carrega do mundo.

Um estudo realizado pelas referidas autoras, identificou que crianças surdas mostram-se muito imaginativas e demonstram habilidade de inventar a partir de imagens vistas em posicionamentos novos. Neta e Gurgel (2017) também afirmam que as ilustrações que compõem os livros de literatura infantil contribuem para a aquisição das línguas envolvidas no espaço de educação bilíngue (Libras/LP), ampliando de forma potencial a experiência de

leitura dos livros, esclarecendo que esse fato não diz que a leitura de imagens para os ouvintes seja menos importante, porém, para os surdos, ela assume papel de destaque para a construção de sentidos.

Para corroborar com essa discussão, Rojo (2008) argumenta que o mundo contemporâneo tem demandado exigências de novos letramentos em função das mudanças significativas nos meios de comunicação e na forma como circulam as informações na sociedade. Diante disso, cada vez mais se amplia o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), e isso, implica também na mudança da forma que o texto eletrônico se apresenta para o ato de leitura. Nas palavras da autora:

[...] a multissemióse que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2008, p. 583).

Assim, é possível notar que a leitura dos textos contemporâneos demanda dos surdos colocar ainda mais em prática as suas habilidades linguístico-cognitivas que envolvem a visualidade e que esse tipo de texto, possibilita ainda mais recursos multissemióticos para a construção de sentido.

Ainda sobre as experiências visuais da pessoa surda, também é importante considerar como os sujeitos surdos experienciaram/experenciam os cenários das práticas de leitura em LP das quais ele fez parte e como elas constituíram a sua subjetividade como leitores dessa língua. De acordo com Barral, Pinto-Silva e Rumjanek (2017), como o surdo compreende o mundo pelos olhos, o primeiro contato que ele tem com a leitura é por meio de imagens, e acrescento aqui, não somente a imagem das letras, das palavras e das ilustrações que podem conter um texto, mas a imagem do contexto da prática de leitura, a forma visual desse cenário de leitura: “o que é lido?”, “como é lido?”, “onde é lido?”, “por quem é lido?” , ou seja, as “cenas discursivas” que compõem o imaginário dos surdos sobre as práticas de leitura e que também constituíram a sua relação com a LP.

Barral, Pinto-Silva e Rumjanek (2017) afirmam que é inegável que a visão para o surdo se torna fundamental para a compreensão do mundo. Nesse sentido, retomando as ideias de Kleiman (2016), que diz que ler envolve processos cognitivos múltiplos e que é um

processo que se caracteriza principalmente pela utilização do conhecimento prévio do leitor, aquele que foi adquirido no decorrer da sua vida, ou seja, o conhecimento de mundo. Dessa forma, eu acrescento aqui que, no contexto dos surdos, por ser principalmente pela via das experiências visuais que o surdo adquire esse conhecimento de mundo, isso terá implicações também para o processo enunciativo da leitura da LP escrita. Pois, para Kleiman (2016), é na interação entre esse conhecimento e o seu conhecimento linguístico e conhecimento textual que o sujeito construirá o sentido de um determinado texto.

As questões levantadas nessa seção que trataram as sobre as experiências visuais, bem como as habilidades linguístico-cognitivas de ordem visual e as respectivas implicações para a leitura da LP pelos surdos, serão retomadas de forma interrelacionadas aos casos nas próximas seções.

5.4 AS LÍNGUAS DOS SUJEITOS: AS EXPERIÊNCIAS CONSTITUTIVAS DOS SUJEITOS NO INTERIOR DO PLURILINGUISMO

O plurilinguismo no discurso está situado nas discussões sobre como diferentes línguas a partir de diferentes extratos sociais e de diferentes situações possibilitam construções semânticas e construções de valor, que são ao mesmo tempo distintas e singulares sobre esses extratos e pertencentes a eles nas diferentes esferas de atividade humana (DONIDA, 2018). Isso quer dizer que o sujeito vive no interior de diversas línguas e, por viver assim, não há como se furtar delas, como ignorá-las ou fazê-las evaporar, pois a vida social é plurilíngue por natureza. E nesse plurilinguismo, umas línguas se sobressaem em detrimento das outras pela atuação de forças centrífugas e centrípetas, conceitos bakhtinianos já discutidos nesse trabalho, a depender da situação discursiva e das forças ideológicas que conduzem as interações entre os sujeitos.

No caso dos sujeitos surdos dessa pesquisa, assim como todo e qualquer sujeito, eles também se constituíram imersos no plurilinguismo social e muitas línguas atravessam os seus cotidianos (espanhol, inglês, ASL, entre outras). Porém, as línguas que ganham destaque no contexto de vida dos surdos que participaram dessa pesquisa, nesse movimento de forças centrífugas e centrípetas, por serem surdos brasileiros, são a LP de modalidade oral, a Libras e a LP de modalidade escrita, nas quais na sequência promoverei uma discussão de como elas se inseriram em suas vidas e se foram se constituindo como “as suas línguas”.

5.4.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NO INTERIOR DA LP NA MODALIDADE ORAL

5.4.1.1 Augusto

“[...] eu sei oralizar e falar, mas não é o que me faz sentir feliz”

A notícia da surdez para a família de Augusto logo por volta do seu primeiro ano de vida veio carregada de orientações voltadas para a oralização, o que reverberou em toda sua trajetória de vida. O médico o encaminhou para o serviço de Fonoaudiologia e para a aquisição e uso de AASI. Augusto frequentou a Fonoaudiologia durante toda a infância, porém com pouca constância. A sua percepção sobre esse processo terapêutico é a seguinte:

“[...] eu não conseguia participar muito porque eu tinha pouco desenvolvimento da fala, o que eu ouvia era muito confuso, eu deixava de lado o aparelho auditivo porque os sons eram muito diferentes [...] desisti com 6 anos de idade (sobre o AASI), o som era ruim, sempre dava problema. Comecei a usar outro com 15 anos, que minha tia me deu, coloquei e usei um ano e desisti novamente.

Porém, quando começou a frequentar a escola, passou a se interessar pela LP na modalidade oral por causa dos colegas ouvintes, pois queria fazer amizades na escola. Mas, mesmo assim, nesse período, o processo de oralização sempre foi algo difícil para Augusto encarar *“[...] eu era muito zoadado pelas pessoas, falavam que eu falava errado, me chamavam de “surdo-mudo”, riam porque eu falava errado”*, declara.

Augusto entende que a oralização é um processo que não depende somente dele, depende muito do outro, quando percebe que a pessoa não sabe Libras, ele consegue se expressar oralizando com ela e é consciente que sua fala pode ter falhas, porém sente que muitas vezes, não há empatia do interlocutor na compreensão da sua forma de falar, o que gera angústia e tristeza para ele *“[...] parece bullying comigo.”*, desabafa.

Atualmente Augusto usa AASI em uma das orelhas em situações que julga necessário, pois na sua visão e experiência, a tecnologia mudou bastante e para melhor *“parece que tenho*

um ouvido de robô”, diz ele. Mas nem sempre foi assim, na infância e na adolescência os aparelhos auditivos lhe causavam muito desconforto.

Augusto diz que a oralização e o uso do AASI requerem muito esforço e isso ele não quer que predomine na sua vida “[...] *a oralização para o meu cérebro é muito pesada, exige muito esforço para lembrar a estrutura, o contexto da fala*”, argumenta. Mas reconhece que são aspectos que também fazem parte dela, afirmando que consegue dar conta de oralizar e até mesmo ouvir em alguns contextos (com ajuda do AASI), mas que isso não é o que lhe faz feliz.

5.4.1.2 Carlos

“[...] somos cinco surdos que falam oralizando”

A família de Carlos, de certa forma, lhe proporcionava um ambiente com conforto linguístico, pois ali a língua compartilhada, a LP na modalidade oral, lhe era apresentada de forma mais acessível, uma vez que não havia a cobrança para ouvi-la, mas somente para vê-la, ou seja, compreendê-la e expressá-la visualmente com as expressões faciais e com os movimentos labiais, sem a necessidade do uso da voz. Como ele diz:

“[...] no contexto familiar eu me sentia muito bem porque a língua oral para mim é natural porque a minha família é constituída por surdos, minha avó, minha mãe, minha tia e meu irmão, somos cinco surdos que falam oralizando, então, eu me sinto bem, é confortável para mim, é tranquilo.

Além disso, o fato de Carlos ser surdo já era algo que se esperava por causa da ocorrência da surdez por hereditariedade em sua família. Ali, ser surdo era literalmente familiar, então, esse fato foi acolhido como uma das formas de pertencimento familiar. Assim, a família o recebeu com um universo familiar muito singular: a oralização e a visualidade como uma forma de ser, como um traço familiar comum, como uma forma de comunicação e interação entre eles e, dali, quem sabe, para com o mundo.

Com isso, seu caminho terapêutico e educacional já estava traçado, ou seja, tudo foi encaminhado para que Carlos se constituísse como um sujeito de linguagem a partir da Língua Portuguesa na modalidade oral: a escola de ouvintes, a frequência na terapia

fonoaudiológica e a crença nos aconselhamentos da fonoaudióloga à família e à escola, como pode-se observar nos seguintes excertos:

[...] minha fonoaudióloga falou para minha mãe que os dois ((referindo-se a ele e ao irmão)) não podiam estudar em escola de surdos porque iriam perder de se desenvolver, ela pensava assim porque era assim que se pensava no passado... então a minha mãe disse ok e nos colocou em uma escola particular... mas a escola particular não era fácil, era difícil [...] os professores me apoiavam muito e também porque a fonoaudióloga ia na escola conversar com os professores, ela aconselhava os professores... eu lembro um dia que ela foi na sala ((risos)), ela conversou com todos os meus colegas, ela falou... ele é um aluno especial... precisam se comunicar com calma com ele, falar de frente para ele...[...].

Porém, apesar da rede de apoio familiar e do acompanhamento sistemático da Fonoaudiologia, muitas barreiras linguísticas foram se interpondo a Carlos na medida em que seu processo de escolarização ia avançando “*a escola do ensino médio foi mais difícil para mim, tinha mais barreiras, porque neste momento eu não frequentava mais a fonoaudióloga [...]*” comenta. Assim como enquanto seu processo de socialização ia se ampliando para além do espaço familiar “*[...] fora de casa, nos encontros com os amigos ouvintes, eu me sentia limitado porque na interação eu não entendia tudo, eu me sentia incomodado e eu queria entender tudo, eu gosto de participar...*”, declara. Atualmente, ele diz que prefere não oralizar nos contextos sociais fora do ambiente familiar, porque isso demanda muito esforço.

Com isso, nota-se claramente pela relação que Carlos estabeleceu com a Língua Portuguesa na modalidade oral, que ela sozinha não estava dando conta de suas demandas como sujeito social e subjetivo nas interações das quais participava, ou tinha o desejo de participar, como sujeito de linguagem até encontrar a Libras.

5.4.1.3 Diego

“[...] para a oralização é preciso treinar muito por muitos anos, diferente da Libras”

Quando Diego ficou surdo por volta do seu segundo ano de vida, sua família recebeu orientações médicas voltadas para a oralização, o que refletiu em toda sua trajetória de vida. A partir daí passou a frequentar a Fonoaudiologia para oralização e quando iniciou sua vida escolar, esse serviço também colaborou para o processo de aprendizagem da leitura e escrita

da Língua Portuguesa, assim como, mais tarde, quando tinha quatorze anos e passou por cirurgia de implante coclear, colaborou também para a sua habilitação auditiva.

Sobre a sua oralização Diego avalia que:

[...] como eu treinei durante muitos anos... desde criança... eu articulo bem, mas algumas vezes a voz é difícil de sair, parece que ela não volta... é difícil aprofundar os assuntos assim, parece que a voz vai diminuindo, ficando baixa [...] a oralização é só para conversas básicas... a não ser se eu tenha contato direto com a pessoa, aí é possível aprofundar uma conversa com a oralização...

Porém, para Diego esse processo sempre lhe demandou muito esforço:

[...] a oralização é diferente... precisa treinar muito por muitos anos [...] porque eu não consigo ouvir, eu desconheço os sons, é muito esforço centrado nos movimentos labiais e atrapalha muito não saber as diferenças mínimas entre os sons por exemplo entre as palavras “vaca” e faca e entre as diferentes palavras... e ainda tem que considerar os diferentes perfis de pessoas porque cada um tem seu jeito de expressar a fala nos movimentos labiais... é muito difícil, eu não sei o jeito de cada pessoa, aí é preciso treinar muito... e não é com todas que é possível, com algumas eu consigo somente o básico e ainda precisa de muita repetição... só assim é possível a comunicação... e ainda tem as gírias, o jeito de falar da pessoa, os sotaques dependendo da região que a pessoa é, tem muita variação...

Diego conta que não tem lembranças auditivas, mas que vivenciou a experiência de ouvir quando colocou o implante coclear:

[...] eu fiquei impressionado, eu ouvia várias coisas [...] a minha oralização melhorou... sem o implante dava muito trabalho oralizar... com o implante era mais fácil [...] o implante me ajudou a perceber as diferenças entre os sons... eu usei por um bom tempo, mas depois parei porque vivia dando problema no áudio, faltava som, os sons bem fininhos, aí precisou consertar e ficou ruim... não dava pra ouvir nada... deu problema na programação... ajustaram o máximo, mas eu não conseguia mais ouvir os sons mais finos como do S e do F que antes eu ouvia [...] não consegui ouvir mais nada, ficou muito confuso, só me atrapalhava... antes se eu via uma palavra com um som de uma letra fina eu sabia a palavra, eu sabia separar as palavras umas das outras quando ouvia, mas depois começou a dar errado... há dois anos eu voltei a usar novamente o implante, foi ajustado, mas começou a dar problema de novo no som e eu desisti e guardei o implante.

O implante coclear lhe trouxe experiências auditivas com a Língua Portuguesa na modalidade oral, porém esse dispositivo auditivo também lhe demandava esforços extras, ora por necessitar de treino, ora por necessitar de constantes manutenções, o que tornou esse processo cansativo e o que levou a desistência de usá-lo, sobretudo, porque neste momento da sua vida, Diego já conhecia a Libras e, por isso, já tinha uma experiência linguística que lhe proporcionava conforto *“a oralização precisa treinar muito por muitos anos, diferente da Libras”*.

5.4.1.4 A LP na modalidade oral “exige muito esforço”

Muito embora o objetivo deste trabalho seja compreender o potencial visual da pessoa surda sinalizante da Libras no processo enunciativo da leitura da LP como L2 na modalidade escrita, é importante trazer também para essa discussão a relação que os sujeitos estabeleceram/estabelecem com a língua oral em suas vidas, tendo em vista que ela também os constituiu como sujeitos de linguagem, o que por sua vez também pode gerar implicações para a leitura da LP como L2, uma vez que essa seria a “representação” escrita dessa língua. Coloco entre aspas a palavra “representação”, pois, como discutido no capítulo III a partir das ideias de Marcuschi (1997) e Barros (2000), neste trabalho eu assumo a existência de uma enorme diferença entre escrita e fala, uma vez fazem parte de sistemas cognitivos paralelos.

Além disso, como já havia mencionado também no capítulo III a partir das ideias de Dehaene (2012), a escrita não pode ser considerada uma habilidade “natural” dos seres humanos, assim como a língua oral é para os ouvintes e a língua de sinais é para os surdos (isso sob uma visão cognitivista), pois o cérebro humano precisou se reorganizar para aprender essa atividade inventada pela cultura. Porém, não se pode negar a existência da relação que é feita entre língua escrita como representação da língua oral, sobretudo, pela forma como muitas vezes ela tem sido ensinada, inclusive para os ouvintes, por meio de modelos mecanicistas de leitura, que tomam a escrita como representação da fala. Assim sendo, de acordo com Peixoto (2019), os modelos mecanicistas têm como base o método fônico, que foca primeiramente no ensino dos padrões de correspondência entre som/letra e na soletração, ficando a construção de sentido do enunciado como um segundo plano.

Poker (2010), sobre o processo de oralização dos sujeitos surdos, argumenta que para que se tenha um bom resultado, demanda-se um esforço muito grande por parte do surdo, da

sua família e da escola. A autora diz que o recomendado para as famílias é que se inicie a reabilitação oral o mais precocemente possível, logo após o nascimento ou no momento do diagnóstico. Ao contemplar a história de Augusto, Carlos e Diego vejo que foi exatamente isso que aconteceu em suas vidas, assim que diagnosticados passaram a frequentar escolas de ouvintes e serviços de oralização, dedicando suas vidas para atingir seus objetivos de fala.

Conforma a autora, uma educação de surdos com base na oralização, demanda a participação constante de profissionais especializados como fonoaudiólogo e/ou pedagogo especializado para o atendimento ao sujeito e sua família, assim como o apoio de dispositivos auditivos eletrônicos, como o AASI. A vida de Augusto, Carlos e Diego foi atravessada pela presença desses profissionais, nos atendimentos complementares à escola e orientando suas famílias. Nos casos de Augusto e Diego, eles também apresentam histórico de uso de dispositivos auditivos, Augusto o AASI e Diego o IC.

É importante considerar que em uma escola de ouvintes, como as escolas que Augusto, Carlos e Diego frequentaram, a maior parte das interações e mediações pedagógicas acontece por meio da língua oral, como as explicações dos professores, as conversas entre colegas sobre os conteúdos escolares ou qualquer outro assunto, ou qualquer outro tipo de contato e interação humana. E, nesse contexto, há também de se ter bem claro, que mesmo diante dos possíveis esforços, recursos ou estratégias, para que eles tivessem acesso à língua que circulava majoritariamente nesses ambientes, para eles, ela não era acessível plenamente, certamente chegava de forma fragmentada, resumida, com falhas ou ruídos, ou mesmo sem nenhum acesso. Sendo assim, estava longe de ser uma língua confortável nesse ambiente, nem mesmo para Carlos, pois o conforto que ele encontrava na oralidade era somente em sua casa, já que lá, todos se entendiam e a LP na modalidade oral era modulada às necessidades interativas deles.

A partir das ideias de Fiorin (2020) de base bakhtiniana, a subjetividade do sujeito se constitui nas relações sociais nas quais ele participa, por isso, pode-se dizer que o sujeito não é assujeitado, tampouco que sua subjetividade se constitui de forma autônoma da sociedade, mas que o agir do sujeito atua na relação com o outro, e é nessa relação que ele se constitui. Dessa maneira, Augusto, Diego e Carlos, no contexto das interações mediadas pela língua na modalidade oral, se constituíram também imersos em relações dialógicas de discursos sociais que defendiam uma visão de língua aproximada ao que propõe o objetivismo abstrato de acordo com a crítica da visão bakhtiniana a essa forma de conceber a língua, ou seja, uma

visão que denota uma concepção de língua(gem) centrada nas formas fonéticas e gramaticais da língua e que buscam a unicidade à língua. O que permite que ela possa ser compreendida por seus interlocutores da mesma comunidade linguística, no caso dos surdos, os seus interlocutores ouvintes. Nessa visão, a língua oral é compreendida como um sistema de regras, nas quais o surdo precisa tomá-las e assimilá-las para tornar-se integrante dessa comunidade linguística (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014 [1929]).

Sobre esse assunto, Darde (2018) acrescenta que, como na maioria das vezes, o Oralismo é enraizado no viés biológico/clínico, ele busca estratégias de correção para o sujeito surdo com o intuito de “normalizá-lo” e, nesse processo, integrá-lo à comunidade linguística majoritária ouvinte e, assim, funcione dialogicamente com um integrante dessa comunidade. Isso porque, de acordo com essa visão, não se discute a linguagem como constitutiva do sujeito e da sua cognição, mas restritamente como uma forma de comunicação. Sendo assim, a linguagem a partir dessas práticas de Oralismo é compreendida apenas sob um viés comunicacional (DARDE, 2018).

Botelho (2016) diz que há ponderações muito importantes a serem feitas com relação ao Oralismo e a constituição das identidades surdas, uma vez que no momento das interações verbais, principalmente em situações sociais que demandam aspectos mais formais da fala, os surdos revelam uma apreensão em função do estigma da marca intrínseca que eles consideram ter por serem surdos. E, dessa forma, como geralmente os surdos oralizados e os não oralizados apresentam um domínio parcial da língua oral, ele vai construindo uma ideia sobre si, ou seja, sua autoconsciência, a partir da interação verbal, como sendo o “outro dos outros” que não corresponde a um “falante ideal”, mas um falante que “falha”. Assim como a partir da ideia do outro sobre si, que, na maioria das vezes, vem com uma conotação negativa, como é possível notar nas seguintes declarações presentes no discurso dos sujeitos que revelam o modo como se sentiam diante do outro (ouvinte):

[...] eu era muito zoado pelas pessoas, falavam que eu falava errado, me chamavam de “surdo-mudo”, riam porque eu falava errado” (Augusto); “[...] nos encontros com os amigos ouvintes, eu me sentia limitado porque na interação eu não entendia tudo, eu me sentia incomodado [...]” (Carlos) e “[...]... é muito difícil, eu não sei o jeito de cada pessoa, aí é preciso treinar muito... e não é com todas que é possível” (Diego).

A autora pontua que algumas histórias de surdos que foram oralizados demonstram que o ensino da fala para eles relaciona-se ao medo, mas ao mesmo tempo ao desejo, porque por algum motivo, avaliam que vale a pena. Para esses surdos, a fala é como uma obsessão e obrigação e é como se ela pudesse devolver a condição humana que lhes foi “tirada” com a surdez, isso explicaria a superestimação da oralização por seus familiares, por professores e, muitas vezes, por eles mesmos (BOTELHO, 2016). Transpondo essas ideias para os casos deste estudo, é possível notar em suas histórias que eles investiram um esforço “sobrenatural” para dar conta da língua oral, a exemplo disso, destaquei alguns enunciados presentes em seus discursos: “*é muito pesada*”, “*exige muito esforço*” (Augusto); “*precisa treinar muito por muitos anos*” (Diego); “*minha vida era de me esforçar*” (Carlos).

Esse discurso dos sujeitos revela as contradições ideológicas e a resistência do Oralismo ao plurilinguismo social, que reunia forças corporificadas pela Medicina, pela Fonoaudiologia, pela Linguística e pela Pedagogia Especial, que tentavam manter o mito da existência de uma língua única e que, portanto, precisava ser imposta aos surdos, mesmo que às duras custas (LODI, 2005). Porém, como os discursos sociais sobre o Oralismo foram ganhando outros sentidos, sobretudo, por meio das forças discursivas do discurso socioantropológico sobre a pessoa surda, a língua oral foi ressignificada na vida desses sujeitos. Como se pode observar, de uma forma ou outra, o discurso e as práticas de oralização estiveram presentes em suas trajetórias de vidas e, por vezes, a depender da situação discursiva em que os sujeitos se encontram, ainda prevalecem. A diferença é que atualmente, como sujeitos autônomos que são, a escolha é deles.

Segundo Nascimento e Moura (2018) a mudança de concepção sobre o que significa “Ser surdo” e o *status* do uso da língua de sinais em relação à língua oral mudou também a prioridade da oralidade pelos surdos, a fala pode até ser ainda considerada como algo importante para eles, mas não se configura como o essencial. De acordo com os autores:

[...] não seria ela muito mais uma opção linguística frente às outras possibilidades de línguas a serem escolhidas pelos Surdos do que uma prática reabilitadora? Faltaria, nesse sentido, a fala ao Surdo para que ele se torne sujeito? No século XXI, na era da afirmação das diferenças, os Surdos podem ser o que quiserem pela língua que escolherem se comunicar. A escolha é deles. Resta à clínica fonoaudiológica da surdez, então, amoldar suas práticas às novas realidades e demandas apresentadas pelos surdos enquanto comunidade linguística, minoritária, autônoma e cidadã (NASCIMENTO; MOURA, 2018, p. 16).

Ideias que vão ao encontro do que dizem os sujeitos dessa pesquisa com relação ao uso da oralização atualmente em suas vidas, pois são eles que escolhem os contextos discursivos e os pares dialógicos com quem querem fazer uso da língua oral, caso for de suas vontades. A LP na modalidade oral é apenas uma das possibilidades de língua que eles podem recrutar para as suas interações e não mais a que ocupa um lugar de prestígio e obrigatoriedade.

Além disso, o fato dela atualmente estar desvinculada da LP de modalidade escrita, a partir dos discursos das políticas linguísticas para os surdos, por meio das próprias lutas políticas da comunidade surda, que salienta a modalidade escrita da LP como parte do bilinguismo que os surdos desejam, faz com que a relação que os sujeitos que participaram dessa pesquisa com a LP escrita seja ainda mais positiva, mesmo que em suas histórias ela apareça como uma “representação” da LP oral em função das práticas em que foram submetidos. Para tanto, destaco um excerto de um artigo recentemente publicado por pesquisadoras importantes, Marianne Stumpf e Ronice Quadros (2021, p. 134), pertencentes à comunidade surda, que trata sobre as políticas linguísticas para os surdos brasileiros:

Também será importante o apoio às ações que envolvam a produção de materiais em Libras que devem partir de um planejamento de corpus da Libras. Assim como, promover a produção de materiais que requerem a elaboração de métodos formais de aprendizado de Libras como primeira língua; e da Língua Portuguesa adequados para a aquisição de uma segunda língua.

Ou seja, os discursos atuais dos pesquisadores surdos e da comunidade surda, para além da reivindicação de questões que envolvem a difusão da Libras, também clamam por formas adequadas de ensino de LP para os surdos que estejam cada vez mais alinhados a sua forma de existir no mundo, a saber, pela visualidade. Esse fato coaduna com os sentidos produzidos aqui neste trabalho, que aponta o potencial visual da pessoa surda como um diferencial no processo enunciativo da leitura da LP como L2, por meio das suas habilidades linguístico-cognitivas e discursivas visuais.

5.4.2 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NO INTERIOR DA LIBRAS

5.4.2.1 Augusto

“A Libras me faz mais feliz, entende?”

Como dito anteriormente, o primeiro contato de Augusto com a Libras, a sua primeira língua, foi aos seis anos de idade em uma instituição onde realizava atendimentos educacionais e terapêuticos com surdos da sua faixa etária e profissionais bilíngues que trabalhavam nessa instituição. Nessa época, a Libras ainda não era oficial e sistematizada, então, na verdade, o que era utilizado pelos profissionais era a CT, em que usavam sinais da Libras, mas também usavam gestos e oralização.

Augusto desabafa que esse foi um período muito difícil da sua vida. Nas suas palavras:

[...] eu tinha vergonha de me mostrar sinalizando diante da sociedade, dos seis aos quatorze anos de idade eu tinha desistido de participar da sociedade, mas eu continuava ainda estudando porque era algo normal e eu tinha muitas cobranças quanto à educação, essa é a minha história... mas eu comecei a quebrar esse gelo porque eu sabia me comunicar e interagir em Libras, gosto de ser surdo, eu observava os ouvintes e pensava “legal”, mas eu sou surdo, vou continuar sendo surdo para sempre.

Quando esse “gelo foi quebrado”, Augusto passou a ficar ainda mais fortalecido no momento que passou a frequentar o curso de instrutor de Libras e a associação de surdos, espaços onde teve a oportunidade de conhecer mais a sua língua participando de relações dialógicas com seus pares surdos de forma mais sólida, como se pode observar-se em suas falas: “[...] lá (referindo-se ao curso de instrutor de Libras) eu comecei a estudar para ser instrutor, comecei a gostar do contato com os surdos [...] tinha professor de Libras surdo e também ouvinte que sabia Libras” e “[...] fui me desenvolvendo, sendo professor, interagindo com outros surdos, participando da associação de surdos...”. E esse fortalecimento passou a ganhar uma dimensão maior a partir do momento em que iniciou o curso de graduação em Letras- Libras, a ensinar a Libras e a seguir estudando e pesquisando sobre ela em níveis mais elevados.

A Libras sem a participação na comunidade surda, em situações restritas e somente com pares ouvintes, ainda não era suficiente para que Augusto se sentisse sujeito de

linguagem, pertencente a uma comunidade linguística de potência, como pode-se observar no seguinte excerto do sujeito:

Antes eu não convidava os amigos para irem na minha casa ((se referindo aos amigos surdos sinalizantes da Libras)), eu tinha vergonha, eu estava ainda começando a ter contato com eles, entende? Começando a entender a comunidade surda, a cultura surda...com mais ou menos quinze ou dezesseis anos de idade... foi depois disso, antes eu tinha vergonha...eu achava que no mundo não tinha surdo que sabia Libras.

Tampouco a oralização poderia cumprir esse papel para que Augusto pudesse sentir-se um sujeito de linguagem confiante para suas interações com os ouvintes, mas ao contrário, ela gerava sentimentos negativos diante dessas interações, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, a Libras em consonância com a participação na comunidade surda ampliaram e qualificaram as interações linguísticas e sociais de Augusto, bem como a sua subjetividade enquanto sujeito de linguagem, sua autoestima e bem-estar, promovendo um conforto linguístico, que com a oralização não era possível, pois antes, suas interações eram restritas, “com falhas”, impregnadas de bloqueios e sentimentos negativos. Augusto reitera que: “[...] agora é tudo mais livre, eu convido meus amigos surdos para me visitar e conversar [...] com a Libras me sinto melhor, me sinto bem, sinto entendimento no que eu vejo.”.

Ele deseja que as pessoas surdas possam ter acesso a livros e materiais de leitura próprios em Libras para terem a oportunidade de sentirem mais a visualidade, a cultura surda, pois isso promove sentimentos de emoção e satisfação, bem como que os surdos sinalizantes sejam mais representados na Literatura como personagens nas histórias para, assim, se sentirem mais pertencentes a uma comunidade linguística e poderem se desenvolver ainda mais como seres humanos.

Para Augusto, a Libras é a coisa que ele tem mais apego na sua vida, é uma língua, que além de linda, promove uma comunicação leve e prazerosa para os surdos: “*A Libras me faz mais feliz, entende?*”.

5.4.2.2 Carlos

“[...] a minha relação com a Libras não tem esforço, é natural, é visual... é isso”

O primeiro contato com a língua de sinais, a Libras, marcou a vida de Carlos. Aconteceu na difícil fase do vestibular, especificamente no dia do temido vestibular. Carlos já vinha desanimado de um contexto de curso preparatório nada acolhedor e com tentativas frustradas de integração ao grupo “*no curso preparatório para o vestibular eu me sentia isolado, eu me esforçava para me integrar ao grupo... eu perguntava a eles, por exemplo, sobre o que vocês estão falando... posso participar do grupo... eu tentava conversar...*”, declara. E, justamente nesse temido dia, ele foi surpreendido com uma forma de aproximação de outras pessoas na qual ele não estava acostumado “*foi o contrário, eles que chamaram, vieram até mim...*”, comenta. Carlos conta como foi essa abordagem:

[...] eu cheguei e sentei sozinho nesta sala e depois foram chegando outros surdos e sentaram a minha frente, aí depois chegaram dois intérpretes... a prova ainda não tinha começado [...]... foi engraçado porque os outros surdos, eram cinco, viraram todos para mim para conversar comigo...[...] eu era o único ((sobre ser oralizado)) e eles sinalizavam... eu conseguia entender porque tinha um pouco de fala ... eles me perguntaram o meu nome, a minha idade, perguntaram qual curso eu escolhi para o vestibular... eu me senti bem naquele momento, eles me deram boas-vindas...”

Depois disso, foi convidado por eles a participar da associação de surdos e sua vida se transformou. Construiu grandes amizades na comunidade surda, fortaleceu sua identidade como surdo, ficou fluente na Libras, passou a frequentar espaços sociais, como a universidade, de forma mais efetiva e com protagonismo por meio da língua de sinais, bem como a colaborar com a comunidade surda por meio do seu trabalho e atuação política. Aqui se estabeleceu novamente um contexto de pertencimento semelhante ao que a família lhe proporcionou, mas um pertencimento que além de lhe proporcionar conforto linguístico naquele ambiente, também lhe impulsionava para o mundo dentro de si mesmo por meio de uma língua bem constituída.

A sensação de conforto linguístico proporcionada pela Libras é tão grande que ele diz:

[...] acho engaçado que atualmente na minha vida se eu estou em um lugar onde tem um grupo de ouvintes e um outro grupo de surdos ou ouvintes que sinalizam, eu na hora me direciono ao grupo que sinaliza, eu prefiro sinalizar...[...] é sedutor...a minha relação com a Libras não tem esforço, é natural, é visual...é isso... (Carlos).

5.4.2.3 Diego

“eu sinto liberdade e me sinto bem”

Como dito anteriormente, o primeiro contato de Diego com a Libras, a sua primeira língua, foi aos doze anos de idade com uma professora ouvinte do ensino domiciliar, porém, ele conta que nessa época não tinha atenção na Libras, mesmo assim, ela lhe ensinou alguns sinais e lhe preparou para ir à associação e conhecer outros surdos *“foi ela que me deu meu sinal”*, comenta.

Sobre sua ida à associação pela primeira vez Diego conta que *“aí que eu comecei a ter contato com os surdos, que eu vi outros surdos, porque eu achava que existiam poucos surdos, mas lá eu vi que havia muitos surdos, eu fiquei impressionado”*. Foi aí que ele passou a significar a Libras em sua vida, participando de relações dialógicas com seus pares surdos forma mais sólida *“[...] eu comecei a procurar a associação de surdos, a ter contato com eles, isso me ajudou na minha sinalização, a cada encontro eu aprendia novos sinais e aí eu fui me desenvolvendo [...]”*. acrescenta.

Em seguida, passou a ter intérprete de Libras/Língua Portuguesa na escola do segundo grau, *“[...] e aí eu comecei a aprender... comecei a estudar bastante, eu tinha intérprete, eu tinha as informações que os professores passavam...aí tudo começou a ficar mais claro, eu tinha curiosidade...[...]”*, comenta. Neste momento da sua vida as coisas começaram a se descomplicar na vida escolar de Diego e ele passou a sentir-se em condições de igualdade com relação aos seus colegas ouvintes, como se pode observar no seguinte excerto:

[...] eu gostava de matemática, mas física no segundo grau eu não entendia nada, aquelas contas eram diferentes da matemática, era complicado para mim, mas aí quando começou o intérprete eu me esforçava e comecei a gostar, mas eu reprovei em Física... mas depois eu fui aprovado, eu me esforçava bastante e tinha o intérprete, fiquei igual aos ouvintes... não tinha nada adaptado, eu fazia as atividades e provas iguais a dos ouvintes... eu me esforçava muito, estudava, via as explicações, eu tinha objetivo, fazia as provas, os trabalhos e foi assim até finalizar [...].

A Libras só proporcionou coisas positivas e foi o que alavancou ainda mais a vida de Diego. Sobre os sentimentos que a Libras lhe recruta, Diego diz que:

[...] a língua de sinais é diferente, ela é visual... é uma delícia ver e começar a perceber que é possível entender as coisas [...] eu sinto liberdade e me sinto bem porque ela me possibilita que eu me desenvolva... as trocas e o contato com as pessoas é muito positivo... não há limitação, não há problemas na comunicação [...].

5.4.2.4 Libras: Espaço De “Apego, Conforto e Liberdade”

Augusto, Carlos e Diego foram apresentados à comunidade surda e a língua de sinais de forma mais consistente no período da adolescência/início da vida adulta, paralelo a isso, tiveram as primeiras experiências com o ensino bilíngue, contato com intérprete de língua de sinais e pares surdos sinalizantes da língua. Até então, esses sujeitos não tinham uma língua bem constituída, seja oral ou de sinais que pudesse lhes proporcionar condições de acessar plenamente ao conhecimento formal compartilhado no processo de escolarização, assim como as demais informações que circulavam em diversos espaços sociais dos quais faziam parte.

Sendo assim, a língua de sinais, a língua dos surdos, a língua deles, lhes foi apresentada e, por consequência, adquirida de forma tardia, considerando os estudos sobre aquisição de língua que determinam etapas para o desenvolvimento linguístico do sujeito de acordo com a idade cronológica e as respectivas aquisições linguísticas esperadas para cada uma delas (QUADROS; CRUZ 2011).

A partir desse ponto de vista, tanto com relação à língua oral, quando com relação à língua de sinais, os três sujeitos dos quais estou falando estariam “atrasados” na aquisição de linguagem, tanto em comparação com os ouvintes filhos de pais ouvintes, quanto em comparação aos surdos filhos de pais surdos sinalizantes que adquirem a língua de sinais na relação idade/desenvolvimento linguístico esperado. Isso porque adquiriram a Libras depois do chamado “período crítico”, que seria entre os dois anos de idade até a puberdade. Porém, Pizzio e Quadros (2011) argumentam que a aquisição da linguagem pode acontecer em outros períodos da vida, todavia existem evidências científicas que demonstram que crianças que foram privadas do acesso à linguagem no referido período, apresentam dificuldades ou impossibilidades de aquisição da linguagem, principalmente no que se refere à sintaxe. Conforme as autoras:

Os dados evidenciam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirirem elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados apresentam evidências que indicam a

existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. O tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem. A pesquisa apresentada aqui mostra que as crianças necessariamente são dotadas de uma base inata que guia o processo de aquisição da linguagem (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 60).

O estudo realizado pelas autoras ratifica a hipótese da existência de um período mais sensível para a aquisição da linguagem e reforça a ideia de que os seres humanos são dotados de uma base inata que guia esse processo (PIZZIO; QUADROS, 2011). Por outro lado, Nader e Novaes-Pinto (2011), em uma perspectiva da ND, colocam que mesmo que alguns surdos não tenham adquirido efetivamente o português oral ou a Libras na idade considerada ideal, eles estiveram inseridos no mundo da linguagem desde que vieram ao mundo, seja pela língua falada por seus pais, pelos gestos e sinais utilizados pela família ou demais pares dialógicos, e essa imersão, mesmo que não seja a ideal, possibilita de alguma forma o seu desenvolvimento cognitivo, como se pode observar nos casos aqui estudados.

Assim, conforme as referidas autoras (PIZZIO; QUADROS, 2011 e NADER; NOVAES-PINTO, 2011), mesmo que a Libras tenha um papel fundante para os surdos, é importante também considerar que eles se apropriam de outras formas de língua(gens) que proporcionam que os surdos sejam sujeitos de linguagem no/do mundo. Ideias que vão ao encontro da ND que sustenta sua concepção linguagem a partir de um viés sócio-histórico e cultural, assumida aqui nesse estudo, na qual compreende a linguagem a partir da relação de reciprocidade do cérebro e funcionamento cognitivo, sobretudo, pelas/nas relações que o sujeito estabelece com o outro, com o meio e com a cultura. Todavia, sabe-se que sem a língua de sinais, a linguagem para o surdo é restrita e, por assim ser, lhe restringe também a participar efetivamente de interações sociais, como as escolares, que poderiam lhe ampliar o conhecimento de mundo, uma vez que a “[...] Libras é capaz de lhe oferecer todos os recursos de que necessita para seu desenvolvimento cognitivo pleno. Mesmo que adquirida tardiamente pelo surdo, a língua de sinais assume o status de língua materna” (NADER; NOVAES-PINTO, 2011, p. 941).

O que estou querendo dizer aqui é que mesmo com as restrições de acesso linguístico que tiveram até a adolescência/início da vida adulta esses sujeitos conseguiram se desenvolver do ponto de vista linguístico-cognitivo. E isso eu afirmo não com base em uma medida ou avaliação do desenvolvimento dos aspectos linguísticos e gramaticais da Libras ou da LP, pois este não é o foco dessa pesquisa, mas pelas relações de linguagem que eles estabeleceram

em suas trajetórias, pelas práticas sociais linguísticas que participam/participaram em ambas as línguas, pelos espaços sociais que ocupam e que fazem usos linguísticos que demandam complexidade em ambas as línguas. Além disso, afirmo a partir das/nas funções sociais e profissionais, como estudantes, como professores, como funcionários públicos, pesquisadores e, sobretudo, pelo protagonismo que assumiram por suas vidas como surdos bilíngues.

Com isso, não estou dizendo que as avaliações linguístico-cognitivas seriam dispensáveis, elas são de suma importância, mas acrescento que as práticas sociais e o modo como esses sujeitos vivem e interagem no interior dessas práticas dizem muito sobre as suas capacidades e habilidades com uma língua. É importante lembrar que este estudo irá destacar e aprofundar as práticas de leitura da LP escrita como L2 desses sujeitos, mas que não há como falar em leitura dessa LP sem mencionar a importância da Libras nesse contexto, tendo em vista a condição bilíngue desses sujeitos.

Sendo assim, a chegada da língua de sinais na vida dos sujeitos, sobretudo, em um cronotopo em que ela ganhou *status* de língua, atuou como uma força centrífuga na sociedade e na vida cotidiana dos sujeitos, ou seja, uma força que atuou para a heterogeneidade linguística, implicando tanto para o domínio dela mesma pelos sujeitos; para a resignificação da língua oral, como pode-se observar na seção anterior que tratava da constituição desses sujeitos a partir da oralidade; bem como para o domínio da LP escrita, agregando ainda mais conhecimento de mundo, o que é fundamental no processo de leitura, assim como por possibilitar a metalinguagem durante o ato de ler (BAKHTIN, 2014 [1975]; KLEIMAN, 2016; CAPOVILLA, 2020).

Retomando o conceito de força centrífuga apresentado no capítulo III, lembro que essa força é gerada na estratificação advinda das forças sociais, nas quais podem ser centrípetas, de unificação, homogeneização e centralização linguística, como as que se manifestam por meio do Oralismo e que vão em direção somente da LP; ou centrífugas, de desunificação, heterogeneidade e descentralização linguística, como as que vão em direção ao bilinguismo para os surdos. Também é importante retomar nessa discussão que essas forças atuam no interior do plurilinguismo real e sendo opostas provocam tensão na vida verbal (BAKHTIN, 2014 [1975]).

No caso de Augusto e Diego, eles até tiveram acesso a Libras antes de conviverem com a comunidade surda, Augusto na instituição especializada para surdos e Diego com a professora particular. Augusto inclusive refere que sentiu vergonha de usá-la nesse período da

sua vida. Mas é importante considerar que esse período correspondia ao período da CT, em que os sinais eram aceitos, mas não com *status* de língua. Foi quando eles adentraram na comunidade surda e na convivência com os demais surdos, compreendendo a cultura surda, que eles foram reconhecendo em suas autoconsciências que eles tinham uma diferença linguística e que essa diferença se manifestava também em outras pessoas, em um grupo de pessoas, que eles passaram também a pertencer e integrar.

E, nesse contexto, como o “outro dos outros” que compartilham da mesma língua, eles correspondem às expectativas idealizadas como sujeitos de linguagem, pois como sinalizantes, eles não falham, pelo contrário, eles acertam, avançam e transcendem, porque a língua e as interações fluem. Dessa forma, criam uma nova ideia sobre si em suas autoconsciências, agora de forma muito positiva, que denotam segurança, prazer, conforto, liberdade e felicidade ao interagirem com o outro, com o mundo e com eles mesmos em suas autoconsciências por meio da língua de sinais, como se pode observar nos seguintes enunciados que destaquei dos seus discursos sobre a relação com a Libras: “*me sinto melhor*”, “*me sinto bem*”, “*sinto entendimento*”, “*me faz mais feliz*” (Augusto); “*me senti bem*”, “*é sedutor*”, “*é natural*” (Carlos), “*sinto liberdade*”, “*me sinto bem*”, “*é muito positivo*” (Diego).

Vygotsky (1987) propõe que relação entre a primeira língua, neste caso, a Libras e uma segunda língua, neste caso, a LP, possibilita o desenvolvimento da consciência metalinguística e que isso traz consequências para o desempenho de ambas as línguas. A aprendizagem de uma segunda língua aumenta o nível de desenvolvimento da primeira língua, isso porque aumenta a consciência das formas linguísticas, ou seja, a metalinguagem, e a abstração sobre os fenômenos linguísticos, a cognição. Assim, ela permite que se desenvolva uma capacidade, de forma consciente e voluntária, para recrutar as palavras da primeira e segunda línguas como instrumentos do pensamento e para expressar suas ideias (FERREIRA, 2010).

A aquisição da Libras, a primeira língua pelos sujeitos, embora que tardiamente e que tenha sido apresentada depois da LP que, teoricamente seria a língua maternas deles, veio assentar e qualificar o conhecimento linguístico de ambas as línguas, além de ampliar o conhecimento de mundo e trazê-lo até eles de forma mais compreensível e confortável, o que está evidenciado nesses enunciados que destaquei de seus discursos: “*sinto entendimento no que eu vejo*” (Augusto), “*é visual.., é isso*” (Carlos), “*tudo começou a ficar mais claro*” (Diego).

Além disso, levando em consideração que a língua(gem) atua como organizadora das funções cognitivas, pode-se dizer que a Libras possibilitou também a organização e/ou reorganização das habilidades linguístico-cognitivas e discursivas visuais importantes para o processo enunciativo da leitura da LP como L2, como as destacadas na seção sobre as experiências visuais e as habilidades linguístico-cognitivas visuais, tornando-as um potencial surdo também para a leitura da LP.

5.4.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NO INTERIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA – O PROCESSO DE LETRAMENTO E AS IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA

5.4.3.1 Augusto

“[...] quando a leitura é prazerosa eu consigo entender”

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por Augusto ao longo de sua vida e, sobretudo, no seu processo de escolarização sempre foi uma atividade que lhe exigiu muito esforço, tanto para a leitura, quanto para a escrita dessa língua. O conhecimento de tal língua sempre lhe foi muito cobrado por seus pais, porém, diferente da oralização, era algo que lhe despertava o interesse, pois ele conseguia ver resultados nos esforços investidos nessa aprendizagem que lhe trazia também satisfação.

Para ele, sua relação com a Língua Portuguesa escrita no decorrer de sua vida e atualmente dependia/depende do interesse que tem/tinha pelos diferentes conhecimentos que a escrita poderia lhe proporcionar *“se eu gosto e é interessante, eu me sinto feliz porque eu sei que estou aprendendo”*, declara. Porém, essa relação também foi marcada por sentimentos de angústia, de limitação e desejo de desistir, quando era submetido a práticas que não lhe eram acessíveis, tanto de leitura como de escrita.

Augusto diz que as recordações que têm dos primeiros contatos com a Língua Portuguesa escrita remetem a imagens, imagens de formas. Para ele, as letras e as palavras eram formas que não tinham significado. Porém, na medida em que foi crescendo, foi sendo convocado por sua família e pela escola para saber o que significavam aquelas “formas”, assim foi entendendo que elas, quando combinadas, representavam alguma coisa, que elas representavam as coisas, as coisas do mundo. As primeiras palavras em Língua Portuguesa

escrita que ganharam sentido para Augusto foram “pai” e “mãe” por volta de cinco anos de idade.

Seus pais se preocupavam muito que ele tivesse um bom rendimento escolar, acreditavam que por ele ser surdo, precisavam acompanhar tudo mais de perto. Augusto diz que não recebia incentivo deles direcionado à leitura por fruição, ninguém lia para ele ou com ele, como uma atividade prazerosa ou como parte de uma prática doméstica da família, mas o ajudavam nas tarefas escolares. Seus pais, seguindo as orientações para ajudá-lo nessas tarefas, focavam para que ele aprendesse o nome das coisas, pois cada coisa tinha o seu nome e ele, por sua vez, deveria memorizá-los. Abaixo ele explica como funcionava a dinâmica das tarefas auxiliadas pela família:

[...] na escola do IATEL tinha as tarefas, tinha a imagem da bola e ao lado tinha que escrever BOLA, e não era uma vez só, tinha que repetir várias vezes, treinar para memorizar as palavras, uma vez, cem vezes, tinha que repetir, muitas vezes.

Mas, fora isso, Augusto costumava observar seu pai lendo ou escrevendo quando ele estava realizando as atividades do supletivo ou lendo algum texto em jornais ou revistas, e ficava muito curioso acerca do conteúdo desses materiais de leitura que o pai consumia. Conta que admirava muito a letra do seu pai, uma letra cursiva bem desenhada, e que o pai até tentava explicar a ele o que significava o que tinha escrito ou sobre os textos que estava lendo, mas raramente Augusto conseguia entender a explicação de seu pai.

Na sua casa, ele recorda que tinha alguns materiais de leitura, como revistas, jornais e histórias em quadrinhos, nos quais gostava muito de explorar e ler por serem materiais que continham imagens. Ele também utilizava essas revistas e jornais para as tarefas da escola, de recorte e colagem de palavras e imagens, pois esse tipo de tarefa era solicitada com frequência.

Quando Augusto começou a frequentar a escola e se viu diante do alfabeto de Língua Portuguesa, apresentado de modo formal pela primeira vez, conta que se viu desafiado e motivado a memorizar um código, necessário para que aprendesse a ler e a escrever. Como era difícil a articulação de cada som, sua estratégia era memorizar a forma de cada letra e a sequência do alfabeto visualmente, ele conta “*eu lembro que eu fechava os olhos e pensava visual... eu lembro que eu fazia combinações exemplo: A, B, C, eu também oralizava junto e*

ficava pensando naquela sequência repetidamente...”. Ele também observava o movimento labial que a professora fazia com a boca quando estava ensinando as letras “era importante eu ver o movimento labial das letras, me estimulava no processo de conhecer as letras”, revela.

Foi na escola que Augusto também aprendeu que escrita da Língua Portuguesa também representava o que era falado e que as palavras escritas podiam ser segmentadas em unidades menores, ou seja, sílabas. E que as sílabas, por sua vez, eram compostas pelas letras daquele código que ele precisou memorizar. Ele conta que foi nesse momento que reparou que cada uma daquelas “formas” que ele via e que não sabia o significado, representava um som e aquelas formas agrupadas representavam outro som (as sílabas), que eram articulados na boca e junto com outros agrupamentos de letras formavam as palavras que as pessoas falavam. Mas o som era inacessível para ele, o que era acessível era o que ele podia ver, o registro escrito.

Conta que como era difícil reconhecer as sílabas das palavras com apoio nos sons, criava as suas próprias estratégias visuais para identificá-las:

[...] os tipos de sílabas eu sabia, eu sabia as regras, eu tinha as estratégias visuais para identificar o tipo, por exemplo “PO” tem duas letras, e uma delas é vogal, é uma sílaba de duas letras, se tem sílaba que tem duas consoantes tem 3 letras, eu observava a estrutura com a estratégia visual, mas o som delas, a fonética eu não sabia nada, eu não sei se era importante ou não, pra mim era uma regra do português que não era importante.

Augusto teve uma professora surda oralizada que usava aparelho auditivo e que falava bem alto com ele, era ela quem o incentivava a ler usando também a oralidade. Augusto se sentia muito motivado nesses momentos, pois se identificava com a professora que era surda assim como ele e que conseguia ler muito bem, ela era um modelo para ele. Sobre essa professora, ele diz que:

[...] ela tinha muita atenção comigo, conversava, lia comigo, me incentivava a ler, me ensinou a responder lendo as palavras, junto comigo, falava e eu repetia e eu senti que melhorei a leitura, mas saber mesmo, entender mesmo, eu não entendia, parece que eu ficava perdido, apesar de parecer que estava certa a leitura porque acompanhava a fala, mas não tinha reflexão [...]

Augusto diz que sempre foi um bom aluno, muito esforçado e dedicado. Seus pais costumavam receber muitos elogios por isso, inclusive, na instituição onde fazia atendimentos

complementares, no qual fazia parte de turmas de surdos, ele era considerado o melhor aluno por causa da sua leitura, *“eu lia rápido e certo”*, conta. Porém, atualmente problematiza a leitura que fazia quando criança, pois na maioria das vezes, ele não entendia o que lia articulando as palavras oralmente, *“ler e imaginar eu não sabia”*, revela. Ele fazia o movimento labial enquanto lia porque era incentivado pela professora, mas, para ele, não era algo que promovesse a construção de sentido do que estava sendo lido.

Mas para Augusto, era naturalmente mais fácil quando a palavra, frase ou texto a ser lido vinha acompanhado de um de imagem, ele diz que *“aí sim eu entendia, por exemplo, quando me mostravam um menino com a bola, eu entendia que significava que ‘o menino gosta de bola’”*. Também era mais fácil para ele a leitura dos enunciados quando esses estavam vinculados a pessoas, como a palavra *“pai”* e *“mãe”*, ou o nome de objetos e situações que faziam parte do seu cotidiano.

Ele lembra que tinha uma professora de Português que sempre cobrava muito a leitura dele. Quando ela oferecia materiais de leitura, ele sempre dava um jeito de rejeitar os que não tinham imagens e escolher outro que tivesse imagens acompanhando a escrita, como histórias em quadrinhos ou livros ilustrados. Augusto diz que foi nesse período da vida, quando tinha mais ou menos doze anos de idade que conseguiu entender de fato o que lia *“eu comecei a ler e entender porque tinha a leitura e mais a imagem”*. Acrescenta, que foi a partir daí que sua leitura foi se desenvolvendo e se desenvolve até hoje.

De todo esse processo de aprendizagem inicial do Português escrito, para Augusto, o mais importante era ver, ver as palavras, ver as letras, ver as sílabas, assim como, ver o movimento labial, que, segundo ele, foi importante só quando estava conhecendo as letras e as sílabas, para saber diferenciá-las, pois o som não fazia nenhum sentido *“eu ouvia só um pouquinho... como eu ia entender? É complicado...”*, revela.

Hoje em dia Augusto usa a leitura para buscar informações, para construir novas aprendizagens, para divertir-se e, também, por obrigação acadêmica e profissional, bem como para buscar aconselhamentos para a sua vida. Reconhece que lê com prazer somente o que lhe interessa e, atualmente, o que mais lhe interessa são as leituras relativas à sua pesquisa no curso de doutorado e sobre investimentos. Essas leituras lhe despertam ânimo, curiosidade e lhe proporcionam aprendizagens e satisfação. Leituras que julga não serem tão interessantes ou que são *“obrigatórias”*, seja no trabalho ou na pós-graduação, lhe agradam pouco.

O hábito de ler é diário, seja por necessidade pessoal, profissional ou acadêmica, mas os textos dos quais tem preferência de leitura, lê aos finais de semana e alguns dias de semana quando tem tempo. A maioria dos textos que lê são providenciados gratuitamente advindos da internet. Investe financeiramente apenas nos livros sobre investimentos, os quais os compra pela internet.

Prefere ler textos de suporte digital, mas ainda não abandonou os textos impressos, o hábito de ler os impressos tem diminuído nos últimos anos. Preserva uma biblioteca em sua casa que fica no seu escritório, onde guarda livros com temáticas da sua área profissionais (Libras, Linguística, Educação, Tradução) e livros sobre investimentos, bem como demais materiais de leitura impressos como textos reproduzidos de livros acadêmicos e apostilas. A biblioteca constitui-se em um armário e os livros ficam expostos.

Gosta de ler em seu escritório usando o computador ou o celular, ou no quarto usando o celular. Lê na biblioteca (da instituição onde trabalha e/ou estuda) livros impressos quando precisa realizar leituras para o trabalho ou vida acadêmica. Também lê na praia.

As pessoas que lhe incentivaram e ainda o incentivam são seus professores, amigos e colegas. Augusto conta que quando estava fazendo uma disciplina como aluno especial no doutorado, tinha uma colega ouvinte que sabia Libras que o incentivava e lia com ele textos que ele achava muito complexos, como os que compõem o Círculo de Bakhtin, mas que desejava muito aprender seus conceitos para ser aprovado na seleção do doutorado, o que deu certo.

Augusto quando precisa de sugestões, opiniões ou críticas de leituras de algum texto escrito em português, recorre a seus irmãos, amigos ou colegas de trabalho, a depender do assunto, que variam desde investimentos, a esporte, política, saúde e educação, “*eu converso, dialogo com eles sobre textos, informações, diferentes perspectivas e discussões*”, diz, e ainda acrescenta, que além das pessoas também busca na internet:

[...] é importante procurar para saber se é verdade ou não, se é perigoso, por exemplo às vezes eu procuro sites com informações interessantes, mas eu fico desconfiado, então procuro em outros sites as informações completas para saber se é mentira ou verdade.

Quando foi trabalhar como professor de Libras para crianças, passou a ler para/com os seus alunos surdos, contando histórias e fábulas “*eu lia e sinalizava*”, declara Augusto.

Atualmente ele lê para/com a sua sobrinha “*eu quero que ela tenha um futuro igual ao meu!*”, diz sorrindo.

Atualmente, como professor de Libras em um instituto federal, atuando em cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, Augusto é muito requisitado para participar de bancas de avaliação de trabalhos de conclusão de curso, atividade que demanda uma leitura com expertise, dada a complexidade de tal atividade. Sobre essa atividade Augusto declara:

Quando me chamam para participar de bancas, eu tenho que ler, eu sou muito chato com isso e eu faço cobranças, porque é meu jeito e sinto que tenho que fazer o que é certo, então eu questiono muito, faço correções, coisas que precisam ser arrumadas para melhorar o texto [...].

Augusto diz que a leitura reflete diretamente na qualidade da sua escrita, por isso, mantém esse hábito, pois percebe que quando não lê o suficiente sobre determinados assuntos que deseja escrever para alguma atividade profissional ou acadêmica, sente que a sua escrita fica simples, com falhas, “*para escrever bem precisa ler e eu consigo ler e quando a leitura é prazerosa eu consigo entender*”, diz.

Sobre as possíveis dificuldades que Augusto encontra no momento em que está realizando a leitura de algum texto, relata que tem as suas estratégias para superá-las, uma delas é retomar a leitura do texto; a outra é buscar por significados de palavras ou expressões que não conhece ou que não ficaram claras na internet, utilizando os diferentes recursos que ela oferece como dicionários *online*, imagens e vídeos; e, ainda, a busca de ajuda de outras pessoas, nas quais julga que poderiam auxiliá-lo a depender do tipo de texto. Quando avalia que se trata de uma leitura muito complexa e que será muito difícil dar conta dela, ele se desinteressa e desiste de ler o texto.

A seguir, o Quadro 7 representa os hábitos de leitura de Augusto relativos aos gêneros discursivos que leu/lê, de acordo com a faixa etária de sua vida, bem como o tipo de suporte que esses gêneros são veiculados.

Quadro 07 – Hábitos de leitura por faixa etária – Gêneros Discursivos por Faixa Etária de Augusto.

Faixa etária	Gêneros Discursivos		
	Suporte impresso	Suporte Digital	Impresso e Digital
Até os 7	Livros educativos/material escolar, Anotações pessoais (diários, bilhetes, listas).		

7 - 14	Jornal, Livros infantis, Quadrinhos, Panfletos, Esporte, Bíblia, História, Anotações pessoais (bilhetes, listas, diários), Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época etc).		
15 - 18	Jornal, Culinária, Humor, Revistas de informação, Viagens, Revista de Esporte, Revista de História.	SMS mensagem.	
19 - 25	Culinária, Humor, Revistas de informação	Jornal, <i>Blogs</i> na Internet sobre assuntos diversos, Revistas especializadas profissionais, Artigos acadêmicos, Política, Educativa, Esportes, Viagens, Humor, Mensagens em redes sociais (<i>Youtube, Facebook, WhatsApp</i> etc).	
25- Atual		Biografias, Educativa e Artigos acadêmicos.	Jornal, Culinária, Viagens, Esporte, Política, Humor, Quadrinhos, Poesia e poemas, História, <i>Blogs</i> na Internet sobre assuntos diversos, Mensagens em redes sociais (<i>Youtube, Facebook, WhatsApp</i> etc), Revistas de informação e Revistas especializadas profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa com base no questionário sobre práticas de leitura do GELCE.

5.4.3.2 Carlos

“[...] eu adoro ler as legendas dos filmes, porque eu adoro assistir”

Carlos começou a ler a Língua Portuguesa com aproximadamente seis anos de idade, para ele o processo de aprendizagem da leitura foi natural. A Língua Portuguesa escrita sempre esteve muito presente em sua vida, assim como a leitura dessa língua sempre fez parte das práticas familiares. Além disso, sempre contou com o apoio da fonoaudióloga nesse processo e, na escola, com as orientações dessa profissional e, por isso, um olhar mais atento dos professores para suas especificidades linguísticas.

Em sua casa, havia muitos materiais de leitura como livros, enciclopédias e jornais, e esses materiais eram lidos e explorados pelas pessoas da família, *“nós tínhamos assinatura de*

jornal, Diário Popular era o nome do jornal, eu lia muito, todos os dias eu abria e lia as informações sobre a cidade, eu gostava de ler jornal...”, conta. Os livros e materiais de leitura eram guardados em um armário no escritório.

Era comum para Carlos ver os seus familiares lendo e essa prática sempre foi uma atividade muito valorizada por todos em sua casa. Ele conta que ele via seu pai lendo jornal e revistas de cinema e sua avó lendo jornal e revistas diversas, mas as pessoas da família que Carlos mais costumava ver lendo era seu irmão e sua mãe.

Sobre seu irmão Carlos diz que *“ele era muito inteligente e gostava muito de ler livros, livros grossos, ele também adorava ler enciclopédia Barsa”*. Os dois, desde criança e, até recentemente, costumavam assistir filmes legendados juntos. Quando Carlos era criança e ainda não dominava a leitura, era seu irmão quem lhe esclarecia sobre os significados das palavras desconhecidas ou nomes de novos personagens que apareciam nas legendas dos filmes.

Carlos conta que sua mãe é a pessoa da família que mais lhe incentivou a ler e que também foi a pessoa da família que mais lhe cobrava um bom rendimento escolar. Na época da escola, quando ele se sentia desmotivado com as tarefas escolares e as leituras, era ela quem o ajudava e lia com ele ou para ele os livros escolares e que lhe esclarecia sobre o conteúdo das leituras quando ele não entendia, *“a minha mãe fez faculdade, ela me incentivava muito a ler, ela sabia ler bem... eu tive sorte”*, salienta Carlos.

Carlos lembra que quando estava aprendendo a ler a Língua Portuguesa era incentivado a ver a escrita e fazer o movimento labial junto, mas que não era cobrado a saber a leitura labial, porque ela poderia não ser perfeita. Inclusive, na escola, era dispensado de fazer a atividade de ditado, porém acredita que ver a leitura labial pode ter colaborado com seu processo de aprendizagem da leitura.

Sobre o gosto por assistir a filmes da *Netflix*, comenta *“eu adoro ler as legendas dos filmes, porque eu adoro assistir”* e salienta que essa prática o ajuda muito com a Língua Portuguesa, pois os filmes oportunizam o visual somado ao português por meio das legendas, *“a imagem se conecta à palavra e eu consigo entender”*, explica. Acrescenta ainda que além dos filmes estrangeiros, também gosta muito de assistir a filmes nacionais com legenda, pois isso o ajuda a entender como os ouvintes brasileiros falam, *“eu uso como estratégia para comunicação com ouvintes coisas que eu aprendi nos filmes”*, explica.

Carlos lê principalmente para buscar informações, atualizar-se sobre as coisas que estão acontecendo no mundo, “*gosto de ler com profundidade!*”, exclama. E, para isso, busca por textos informativos na internet e em jornais “*eu adoro jornal físico de papel, ficar folheando, eu adoro, a minha mãe assina lá em casa*”, comenta. Também lê livros de literatura geral, porque acha importante ter esse hábito, mas não é a sua preferência, “*eu não sou um amante da Literatura...*”, confessa.

Também lê para estudar e para seu processo formativo como profissional, mas declara que esse tipo de leitura realizada por obrigação, entre elas, estão as leituras de trabalhos acadêmicos como artigos, dissertações, teses, assim como textos legislativos como portarias e leis. A época da faculdade de Administração foi um período em que realizou muito esse tipo de leitura, pois geralmente não entendia a explicação oral dos professores e como era difícil para ele levantar a mão diante do grupo e fazer perguntas pontuais aos professores, necessitava de muita leitura individualizada e redobrada desses textos para sanar suas dúvidas sobre o conteúdo “*eu só lia, lia artigos, lia livros, lia muito*”, revela Carlos.

Atualmente Carlos mantém o hábito de leitura diário, seja em função de atividade profissional, seja para buscar informações de interesse pessoal ou para entretenimento. Adquire a maioria dos textos gratuitamente na internet e tem o hábito de comprar livros acadêmicos e de ficção. Lê predominantemente textos de suporte digital, usando o *notebook* ou celular, mas ainda não abandonou os textos impressos, principalmente a leitura do jornal.

A maioria de suas leituras é realizada em casa, na sala no escritório (mesa) e no quarto (cama). Guarda seus materiais de leitura em uma estante aberta na sala do seu apartamento, os livros também ficam em volta da televisão. Lê também no trabalho, pois a leitura é inerente a sua prática profissional como assistente administrativo.

Com relação às possíveis dificuldades que Carlos encontra quando está realizando a leitura de algum texto, relata que tem as suas estratégias para superá-las, uma delas é retomar a leitura do texto quantas vezes forem necessárias ou faz uso de dicionário ou, ainda, busca por significados de palavras ou expressões que desconhece ou que não ficaram claras durante a leitura na internet.

A seguir, o Quadro 8 representa os hábitos de leitura de Carlos relativos aos gêneros discursivos que leu/lê, de acordo com a faixa etária em sua vida, bem como o tipo de suporte que esses gêneros são veiculados:

Quadro 08 – Hábitos de leitura faixa etária – Gêneros Discursivos por Faixa Etária de acordo com Carlos.

Etapa etária	Gêneros Discursivos		
	Suporte Impresso	Suporte Digital	Impresso e Digital
Até os 7	Livros educativos/material escolar, Placas e propagandas diversas, Anotações pessoais (diários, bilhetes, listas), Quadrinhos, Bíblia, Livros religiosos, Poesia e poemas, Esporte, Moda, Panfletos, Rótulos.		
7 - 14	Jornal, Decoração, Livros infantis, Panfletos, Culinária, Viagens, Fofoca, Esporte, Autoajuda, Policial, Ficção Científica, Educativa, Erótico, Biografias, Bíblia, Política, Humor, Religioso, Romance Moda, Quadrinhos, Infanto-juvenil, Poesia e poemas, História, Rótulos, Placas e propagandas diversas, Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época etc), Revistas femininas/masculinas, Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários).		
15 -18	Livros infantis, Bíblia, Romance.	<i>Blogs</i> na Internet sobre assuntos diversos, Mensagens em redes sociais (<i>Youtube</i> , <i>Facebook</i> , <i>WhatsApp</i> etc), diferentes vídeos.	Jornal, Decoração, Panfletos, Culinária, Viagens, Fofoca, Esporte, Autoajuda, Policial, Ficção Científica, Educativa, Erótico, Biografias, Política, Humor, Religioso, Moda, Quadrinhos, Infanto-juvenil, Poesia e poemas, História, Rótulos, Placas e propagandas diversas, Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época etc), Revistas femininas/masculinas, Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários).
19 - 25		<i>Blogs</i> na Internet sobre assuntos diversos, Moda, Viagens, Erótico, Mensagens em redes sociais (<i>Youtube</i> , <i>Facebook</i> , <i>WhatsApp</i> etc), diferentes vídeos (acrescentou).	Jornal, Decoração, Panfletos, Culinária, Fofoca, Esporte, Policial, Ficção Científica, Romance Educativa, Biografias, Política, Humor, Moda, Quadrinhos, Poesia e

			poemas, História, Rótulos, Placas e propagandas diversas, Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época etc), Revistas femininas/masculinas, Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários), Artigo Acadêmicos, Livros infantis.
25- Atual		<i>Blogs</i> na Internet sobre assuntos diversos, Fofoca, Moda, Viagens, Esporte, Policial Mensagens em redes sociais (<i>Youtube, Facebook, WhatsApp</i> etc), diferentes vídeos (acrescentou), Decoração.	Jornal, Panfletos, Culinária, Ficção Científica, Romance, Educativa, Biografias, Política, Humor, Moda, Quadrinhos, Poesia e poemas, História, Rótulos, Placas e propagandas diversas, Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época etc), Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários), Artigo Acadêmicos.

Fonte: Dados da pesquisa com base no questionário sobre práticas de leitura do GELCE.

5.4.3.3 Diego

“eu gosto de livro de verdade[...] tenho muitos aqui na minha biblioteca”

Diego conta que começou a ler Língua Portuguesa lendo gibis quando criança (não recorda exatamente a idade) destaca que adorava ler e lia com muita frequência esse gênero discursivo, principalmente os da Turma da Mônica, *“eu gostava muito de ler porque tinha desenhos, eu conseguia fazer conexões entre os desenhos e as palavras”*, explica. Acrescenta que desde criança contou com a ajuda da sua mãe nas leituras de LP, principalmente quando se deparava com alguma palavra que não sabia o significado, como na situação a seguir relatada por ele, no qual explica como aconteciam esses diálogos de construção de sentido:

[...] eu sempre perguntava “por quê?” para minha mãe, por exemplo quando eu estava lendo gibis [...] se eu não entendia alguma letra ou palavra eu mostrava pra ela e perguntava... e a minha mãe me incentivava a saber... uma vez eu mostrei para ela a palavra “esperar” que apareceu na leitura do gibi, eu não conhecia essa palavra, eu tinha curiosidade em saber... a minha mãe estava no banheiro e eu fui chama-la para perguntar e mostrei a ela a palavra no gibi e ela então me chamou e eu ficava perguntando a ela repetidamente e mostrando o gibi... e ela me mostrando que era para eu esperar, fez isso algumas vezes até que eu entendi que ela já estava me dando a resposta, então ela mostrou a palavra e disse que esperar

era isso, ela fazia com um gesto, aí eu entendi... foi com os gestos da minha mãe, com o comportamento dela me mostrando o que significava a palavra “esperar” que eu aprendi... aí eu dizia a ela que tinha entendido também com gestos... colocava o dedo indicador na testa e fazia o gesto de positivo ou de negativo quando não entendia [...]

Diego refere que desde criança a leitura da LP fez parte da sua vida e que ela sempre foi realizada de forma prazerosa por ele, ainda mais depois da chegada da Libras em sua vida, pois esta lhe proporcionou uma melhor interpretação da sua segunda língua, “*me tornou ainda mais capaz de perceber os significados e entender o que eu leio com aprofundamento*”, comenta.

Em sua casa havia muitos materiais de leitura como livros, jornais, revistas, enciclopédia, bíblia e mangás, “*eu tinha muitos mangás em minha casa, eu assinava... as prateleiras eram cheias de mangás [...] é um livro que tem desenho e leitura, eu lia todos os dias*”, destaca. Os livros e materiais de leitura eram guardados nas prateleiras da sala da sua casa e ficavam expostos e à disposição.

Também era comum para Diego ver os seus familiares lendo, era uma prática muito valorizada por sua família, principalmente por sua mãe. As pessoas que ele mais costumava ver lendo em sua família era sua mãe e seu irmão. Ele via sua mãe ler livros e jornais e seu irmão lendo livros de literatura infantil.

Diego conta que sua mãe é a pessoa da família que mais o incentivou a ler “*ela que me falava que a leitura é importante*”. Era ela também a pessoa da família que mais acompanhava o seu processo de ensino e aprendizagem escolar, ela mãe lia com ele e para ele livros de literatura infantil. Ele diz que na escola nunca se sentiu motivado por outras pessoas a ler, naquele ambiente o que mais contou nesse quesito foi o seu empenho pessoal “*foi mais a minha automotivação, eu sozinho mesmo...*”, salienta.

Ele conta que sua mãe, inclusive, continua o apoiando nas leituras que ele realiza atualmente, principalmente quando ele se depara com expressões em LP da cultura oral, “*eu pergunto a minha mãe o significado de alguma frase e ela me contextualiza e eu compreendo... assim eu consigo ler e entender essas expressões que são próprias dos ouvintes*”, conta. Além disso, atualmente, também conta com o incentivo e a participação da sua esposa nas leituras que realiza “*eu comecei a ler junto com a minha esposa... ela também é surda e me incentiva também*”, relata.

Diego lembra que quando estava aprendendo a ler a LP, quando criança, a fonoaudióloga o ensinava a ler em voz alta as palavras usando imagens, “*era assim ela me mostrava uma imagem e me perguntava o que era, por exemplo, “casa” ou “lápis” ou “vaca”, várias... então tinha as palavras e as imagens e eu conseguia falar, fazia as conexões entre palavra e imagem...*”. Além disso, ela também fazia uso de músicas infantis, ele recorda:

[...] por exemplo... a música boi da cara preta, a música dos indiozinhos “um, dois, três, indiozinhos, quatro, cinco, seis, indiozinhos, sete, oito, nove indiozinhos”.... eu nunca esqueci ((risos))... e outras canções também... do rio, da cachoeira, do sapo, também “dó, ré, mi, fá, sol”... os sons ... tinha muitas brincadeiras de música... mas eu nunca usei isso na leitura... só conheci as palavras para me comunicar basicamente...

Como Diego disse com relação a essa experiência, ele ficava com a imagem das palavras, eram delas que ele precisava para se comunicar. Inclusive diz que para ele, em seu processo de aprendizagem da leitura, não era importante saber cada letra isoladamente para ler uma palavra, o importante era memorizá-la como um todo, ele exemplifica “*[...] a palavra é o símbolo que significa casa ((sobre a palavra “casa”)) igual a palavra VACA ((datilologia)) com vaca, não precisa separar cada letra, era melhor a palavra toda*”.

Diego acredita que começou a desenvolver uma leitura com compreensão da LP quando tinha doze anos de idade, pois nessa época, além dos gibis, também conseguia ler livros, e o que colaborou com esse processo foram as aulas particulares de LP.

Atualmente, o seu hábito de ler é diário, seja por necessidade pessoal, profissional ou acadêmica. Diego usa a leitura de LP para buscar informação, para seu aprendizado, para diversão, para conhecer outras culturas, para aconselhamento para a vida e pelo simples prazer de ler, pois a leitura está entre as principais atividades do seu tempo livre. Ele diz que se sente muito bem quando está lendo, a leitura lhe evoca sentimentos de animação e motivação.

Diego mantém o costume de comprar livros, pois tem preferência por realizar leituras por meio do suporte físico, sobre isso ele comenta:

“eu gosto de livro de verdade... os de pdf demandam muito esforço com os olhos para ler [...] sempre eu compro, leio, acabo a leitura e compro outros...”, ((mostra o armário que está atrás, abre as portas e mostra seus

livros)) *tenho muitos aqui na minha biblioteca...de um lado os que eu já li e do outro lado o que eu ainda não li.*

Como os livros são muito utilizados por ele, eles estão por toda parte da sua casa, além da biblioteca, Diego diz que eles costumam ficar nos seguintes lugares:

[...] mesa de centro da sala, no meu escritório, no meu quarto também porque antes de dormir eu leio [...] na mesa de centro...eles ficam empilhados ali ((mostra um dos livros que fica lá que ele está lendo no momento, mostra o marcador de onde parou de ler))... eu vou pegando os livros da mesa de centro....eu leio na sala e antes de dormir também.

Diego quando se vê diante de uma dificuldade de leitura nunca desiste de ler, pois se sente desafiado “*eu quero entender de verdade porque é de meu interesse e eu quero entender corretamente a leitura*”, conta. Para tanto, faz uso das seguintes estratégias:

[...] quando eu estou lendo e não entendo eu paro e busco no contexto, eu também converso com minha esposa ou também busco na internet o significado da palavra, da frase... do contexto ou mando mensagem para a minha mãe e peço esclarecimentos sobre alguma palavra ou frase... aí ela me explica...

A seguir, o Quadro 09 representa os hábitos de leitura de Diego relativo aos gêneros discursivos que leu/lê, de acordo com faixa etária de sua vida, bem como o tipo de suporte que o esses gêneros são veiculados.

Quadro 09 – Hábitos de leitura por faixa etária de vida – Gêneros Discursivos por Faixa Etária de acordo com Diego.

Etapa etária	Gêneros Discursivos		
	Suporte Impressos	Suporte Digital	Impresso e Digital
Até os 7	Livros/revistas infantis diversos (contos de fada, aventura, mistério), Livros educativos/material escolar, Quadrinhos, Livros religiosos.		
7 - 14	Jornal, Livros infantis, Ficção Científica Erótico, Quadrinhos, Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época etc).		
15 -18	Impressos: Jornal, Ficção Científica Erótico, Quadrinhos, Revistas de		

	informação (Veja, IstoÉ, Época etc), História, Mangá.		
19 - 25	Jornal, quadrinhos, mangá, autodesenvolvimento.	Blogs na Internet sobre assuntos diversos, Mensagens em redes sociais (<i>Youtube, Facebook, WhatsApp</i> etc), Humor, Esporte, Política, Educativa, História, Artigos acadêmicos.	
25- Atual	Livros de autodesenvolvimento, filosofia e economia.	Culinária, ficção científica, humor, romance, quadrinhos, rótulos, <i>Blogs</i> na Internet sobre assuntos diversos, Mensagens em redes sociais (<i>Youtube, Facebook, WhatsApp</i> etc), Placas e propagandas diversas, revistas especializadas profissionais, decoração, viagens, esportes, policial, educativa, biografias, políticas, religioso, moda, história e artigos acadêmicos, mangá, autodesenvolvimento, legenda da Netflix, prime vídeo e outros <i>streamings</i> .	

Fonte: Dados da pesquisa com base no questionário sobre práticas de leitura do GELCE.

5.4.3.4 A leitura de Língua Portuguesa como uma experiência visual: Do processamento à situação discursiva

Quando se fala em LP para surdos, e aqui especificamente falo sobre a leitura de LP por surdos, é comum que se faça uma relação direta com “dificuldade”. No meu caso, faço essa relação de sentido porque como profissional e pesquisadora deste campo do conhecimento, me constitui imersa em discursos sociais sobre a pessoa surda, acadêmicos e da vida cotidiana, que tratam a questão do ensino e aprendizagem da LP por surdos como tal, como uma tarefa difícil, tanto para se ensinar, quanto para se aprender.

Vários são os estudos que corroboram com essa premissa discursiva e se constituem com vistas a resolver essas questões “difícultosas” que envolvem o ensino e a aprendizagem da LP para surdos, como os de Guarinello *et al.* (2009), Bisol *et al.* (2010), Alves (2010), Perlin (2010), Dos Santos e Borges (2012), Gonçalves e Ribeiro (2012), Alves *et al.* (2013), Streiechen e Krause-Lemke (2014), Avelar e Freitas (2016), Santana (2016), Fernandes e Moreira (2017), Carneiro, Silva e Nogueira (2017), Santos, Dias e Nascimento (2017), Pereira

(2018), Pedrosa (2018), Alves (2019), Darde e Santana (2020), entre outros já citados aqui neste trabalho.

Inclusive a minha própria pesquisa de doutorado se constitui também a partir desses discursos científicos e conversa com eles. E, é claro que eu acredito firmemente que o sentido social que gira em torno dessa “dificuldade” se justifica pelo histórico de opressão que os surdos têm com as práticas reguladoras e opressivas de LP oral e escrita, bem como da falta de garantia do direito linguístico a sua L1 desde tenra idade. Mas aqui quero propor também outras reflexões a partir do contato que tive com as histórias dos sujeitos dessa pesquisa em nosso encontro dialogado.

Nesse sentido, o que eu pretendo é promover uma reflexão sobre o discurso da “dificuldade” que paira sobre a relação da pessoa surda com a LP e o quanto isso pode refletir e refratar na constituição sujeito surdo como leitor dessa língua. Para tanto, eu tomo como exemplo, esses discursos científicos que citei acima e que tratam sobre a questão, não com objetivo de criticar os seus fundamentos, métodos ou resultados, mas de mostrar como os sujeitos surdos têm sido discursivizados nessa relação. O que, de certa forma, reverbera na vida cotidiana para a constituição da imagem do outro sobre o surdo, bem como da imagem do surdo sobre si e como o “outro do outro”, que, por sua vez, é determinante para a constituição do sujeito como um sujeito de linguagem.

Isso porque, levo em consideração que os estudos da área que circulam nas esferas sociais constitutivas de linguagem da pessoa surda, como nas instituições formadoras de profissionais da área, nas instituições de escolarização de surdos, nas famílias e na vida cotidiana da pessoa surda a depender dos espaços sociais que participa, direta e indiretamente, em diferentes níveis e em diferentes formas, reverberam em suas vidas. E, de alguma forma, os sentidos construídos por esses estudos ganham alcance social produzindo, reproduzindo ou resignificando sentidos sociais acerca da pessoa surda na relação com a LP escrita.

O que têm em comum nesses estudos que eu selecionei e tomei como exemplo dessas manifestações discursivas, é que todos se ancoram a partir do bilinguismo para surdos, ou seja, todos concebem a Libras como L1 dos surdos e a LP como sua L2. Outro ponto em comum é que justificam essa “dificuldade”, cada um a partir da sua concepção de linguagem, a partir da falta de acessibilidade ou da falta do direito garantido a sua L1 e questões de ordem metodológica ou de acesso à LP que estão externas ao sujeito e que não dependem exclusivamente dele ou de sua boa vontade.

Nesses estudos observei que, na maioria das vezes, eles materializam por meio das suas vozes sociais, três formas de discursivizar essa “dificuldade” na relação pessoa surda e a LP. Uma vinculada ao sujeito, o que leva a se construir sentidos de que a “dificuldade” com a LP escrita qualifica o sujeito surdo; outra vinculada à LP, que, por sua vez, tem a qualidade de ser difícil para o surdo; e a terceira, a que eu quero destacar (mais adiante): a “dificuldade encontrada”. Notei também, que essas formas de discursivizar a pessoa surda nessa relação, existem e podem até coexistir em um mesmo estudo, assim como estão presentes em estudos de diferentes vertentes teóricas com relação à concepção de linguagem.

Sobre a primeira forma de discursivizar essa relação, o que quero salientar nessa reflexão, é que mesmo que esses discursos científicos justifiquem a dificuldade encontrada pela pessoa surda na LP como L2 a partir de questões externas ao sujeito, a marca discursiva presente nesses estudos traz a palavra “dificuldade” como algo que pertence ao sujeito surdo, como algo que o qualifica por natureza. Trago a seguir, no Quadro 10, alguns excertos desses discursos científicos, em que destaco enunciados que materializam esse discurso que qualifica o sujeito surdo a partir da “dificuldade” diante da LP por surdos.

Quadro 10 – Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como qualificadora do sujeito surdo quando se refere à leitura da LP por surdos.

Título do estudo	Enunciado - Autor(a)/página/Ano
<i>Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis</i>	Com relação à educação dos surdos, mais especificamente, ao processo de apropriação da leitura e da escrita, a maioria dos trabalhos refere-se às dificuldades e às construções atípicas que os surdos apresentam [...] Diversas pesquisas têm apontado para as dificuldades apresentadas pelo sujeito surdo com relação às questões da linguagem escrita.” (GUARINELLO <i>et al.</i> , 2009, p. 101 e 103).
<i>Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão</i>	“Assim, os jovens surdos não estão sozinhos em suas dificuldades relativas à leitura e escrita. Porém, a situação deles é um tanto mais complexa.” (BISOL <i>et al.</i> , 2010).
<i>Compreensão de Textos em Adolescentes Surdos</i>	“Os resultados mostraram que os surdos usuários da Língua Portuguesa na modalidade oral (G2) tiveram mais dificuldade de compreender o texto que os surdos usuários da LIBRAS (G1) e que os sujeitos de audição normal (G3) [...]os erros cometidos por surdos e suas dificuldades com a Língua Portuguesa não seriam similares aos dos falantes nativos de outra língua, devido ao fato de não terem domínio linguístico? (DOS SANTOS; BORGES 2012, p. 247).
<i>Novas estratégias comunicativas como fator de qualidade na interação de surdos em um sistema organizacional</i>	“Trabalhos realizados evidenciam dificuldades linguísticas desse perfil de usuário , tais como: dificuldades de entendimento da língua portuguesa devido ao processo de significação das palavras” (ALVES <i>et al.</i> , 2013, p. 123).
<i>Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica</i>	“Para entendermos a estruturação da escrita produzida pelos alunos surdos, suas dificuldades e seu modo singular de compreender a LP e expressá-la [...]” (STREIECHEN;

	KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 966).
<i>A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil</i>	“[...] considerando que as aulas e avaliações são todas em Língua Brasileira de Sinais isso não impede que esses surdos tenham dificuldade na leitura de textos em português escrito ou mesmo com a língua de sinais utilizada na universidade, muito mais formal [...]” (SANTANA, 2016, p. 87-88).
<i>Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior</i>	“[...] estudantes surdos adultos trabalhadores que chegam ao ensino superior, com dificuldades na leitura e escrita do português [...]” (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 127).
<i>Um estudo sobre abordagens didáticas utilizadas por Fernando C. Capovilla na alfabetização de crianças surdas</i>	“[...] identificar os déficits encontrados na alfabetização de crianças surdas, tanto na didática utilizada na escola comum, quanto nas dificuldades naturais que os alunos surdos encontram ao se depararem com a língua portuguesa escrita” (SANTOS; DIAS; NASCIMENTO, 2017, p. 01).
<i>Ensino/aprendizagem da Leitura em Língua Portuguesa para/por adolescentes surdos</i>	“[...] embora já tivessem concluído o Ensino Fundamental, apresentavam dificuldades significativas na compreensão da leitura” (PEREIRA, 2018, p. 155).
<i>Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras</i>	“[...] o estudante possui muita dificuldade em se apropriar da língua escrita.” (ALVES, 2019, p. 66).
<i>Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão</i>	“Sobre a linguagem escrita dos surdos, a literatura já vem apontando características presentes e dificuldades no domínio da segunda língua [...]” (DARDE; SATANA, 2020, p. 765).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Essas marcas discursivas evidenciam a ideia de que as dificuldades com a LP pertencem aos surdos, uma vez que eles a “*apresentam*” ou são “*apresentadas*” por eles, são “*suas*”, eles as “*têm*”, as “*tiveram*”, é “*desse perfil*”, eles as “*evidenciam*”, são “*naturais*” deles, é o surdo que a “*possui*”, ela “*está presente*” nele. Com isso, não estou negando a existência das dificuldades que entornam o processo de ensino e aprendizagem da leitura por pessoas surdas, sobretudo, porque os estudos mostram que elas existem, mas refletindo sobre a maneira de discursivizar essa questão centrada no sujeito, na qual acredito que pode reverberar em sentidos sociais de naturalização dessas dificuldades como se fosse uma marca da pessoa surda ou mesmo uma generalização.

Creio que até caberia fazer essas afirmações da “*dificuldade*”, enquanto qualificadora do sujeito surdo, como nas formas linguísticas materializadas nos enunciados acima, porém em situações em que o surdo que apresentasse tais características que remete “*dificuldade*” com a LP, tivesse o devido acesso linguístico condizente com sua diferença linguística, ou seja, em situações que não houvesse presença de barreiras linguísticas impeditivas ou que dificultassem a aprendizagem da L2, a LP. Mesmo assim com ressalvas, pois isso dependeria muito da perspectiva de análise da situação.

Por exemplo, quando se fala em dificuldade de leitura por ouvintes, ela é tratada como umas das dificuldades que podem caracterizar a dificuldade de aprendizagem, na qual pode ser definida por meio da manifestação de dificuldades significativas na aquisição e uso da fala, escuta, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, podendo ocorrer em qualquer momento do ciclo da vida de uma pessoa (BEZERRA, 2014). Sobre isso, Pereira e Tacca (2010) acrescentam que essa definição, mesmo que seja com objetivo de delimitar o termo, é passível de discussão, pois esses aspectos evidenciam uma responsabilização individual do sujeito, assim como declara uma concepção estritamente biológica de aprendizagem. Sisto (2010) ainda acrescenta que a definição da dificuldade de aprendizagem consiste na manifestação de diferentes transtornos como atrasos ou dificuldade de leitura, escrita, soletração ou cálculo, em sujeitos com inteligência normal ou superior, que não tenham deficiência visual ou auditiva, assim como não apresentem desvantagens culturais.

Ao criticar as formas como têm sido definidas as dificuldades de aprendizagens de pessoas ouvintes centradas em um viés biológico e patologizante das dificuldades de aprendizagem, que foca o problema no sujeito, Bezerra (2014) acrescenta que é necessário que se compreendam essas “dificuldades” a partir de uma perspectiva mais ampla, retirando o foco do sujeito e somente do seu processo de aprender. Para a autora, é importante que se considere as questões subjetivas do sujeito que aprende e isso envolve analisar as questões de ordem cognitiva e emocionais que emergem quando as aprendizagens estão se constituindo, de modo inseparável dos processos culturais, nos quais o sujeito está inserido.

Trazendo essas definições problematizadas pelos autores acima para o contexto da pessoa surda, por serem definições enraizadas em um viés biológico, as pessoas surdas nem se enquadrariam nessa categoria de “dificuldade” de aprendizagem na leitura da LP como L2 em função da deficiência auditiva e por se tratar da aprendizagem de uma segunda língua. Porém, compreendendo a pessoa surda a partir da diferença linguística e cultural, e considerando um caso hipotético de uma pessoa surda que teve o devido acesso a sua L1, apresentando inteligência normal ou superior e sem desvantagens culturais, o que poderia se caracterizar ou causar uma “dificuldade” na aprendizagem da leitura da LP como L2 nessa perspectiva? Certamente, a resposta para essa pergunta, sob um viés biológico, recairia sobre o sujeito. Por isso, que pensar sob a lógica da “dificuldade” a partir do sujeito, não traria soluções, somente mais justificativas e rótulos para a pessoa surda.

De outro lado, há discursos científicos sobre a relação da LP e pessoas surda, que trazem marcas discursivas que levam a construir sentidos de que a “dificuldade” nesse processo qualifica a LP, ou seja, ela que é difícil para o surdo. Destaco aqui também, que esses estudos também discutem essa relação a partir da falta de acessibilidade da L1 e da L2, mas saliento a marca discursiva que atribui a “dificuldade” como sendo algo inerente da LP diante do surdo. Mostro seguir, no Quadro 11, alguns excertos desses discursos científicos, em que destaco enunciados que materializam esse discurso que qualifica a LP como sendo difícil para os surdos:

Quadro 11 – Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como qualificadora da LP quando se refere à leitura da LP por surdos.

Título do estudo	Enunciado - Autor(a/es)/página/Ano
<i>A importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo</i>	“A escrita em Português é muito difícil para os Surdos, pois não compreendem o significado das palavras que utilizam na leitura e na escrita de textos, na escola regular inclusiva” (AVELAR; FREITAS, 2016, p. 14).
<i>Sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Libras na escola inclusiva: a perspectiva dos alunos surdos</i>	“Acreditamos que o fato de todos os alunos envolvidos na pesquisa considerarem o português um conteúdo muito difícil , ou quase impossível de se aprender, é decorrência da maneira árdua, isto é, não específica, a partir da qual o conteúdo vem sendo apresentado a esses sujeitos” (GONÇALVES; RIBEIRO, 2012, p. 76-77).
<i>Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica</i>	[...] o emprego destes elementos (artigos) é extremamente difícil para os surdos, por isso o uso inadequado e a ausência destes é um aspecto comum nas produções dos surdos [...] Em relação à acentuação, como exposto acima, é um aspecto que depende da tonicidade, e, para os surdos é extremamente difícil pelo fato desta exigir a consciência sonora das palavras” (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 975-977).
<i>A surdez: um olhar sobre as diferenças</i>	“Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. ” (PERLIN, 2010, p. 57).
<i>O uso social da Língua Portuguesa pelo surdo: competência na interpretação de uma</i>	“Entretanto, por serem usuários de uma língua sinalizada, eles foram penalizados, ao serem obrigados a empregar uma língua oral, ou a sua representação escrita, ambas de difícil acesso a pessoas privadas da audição ” (CARNEIRO; SILVA; NOGUEIRA, 2017, p. 16).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Essa forma de discursivizar essa relação foi encontrada com menos ocorrência do que a primeira. Porém, saliento que não foi realizado um estudo quantitativo dessas ocorrências discursivas, podendo ficar como sugestão para pesquisas futuras, mas essa informação dá indícios de mudanças sociais na forma de conceber essa relação. Uma vez que essas marcas discursivas que qualificam a LP como dificultosa para os surdos, remete a sentidos com enraizamento ideológico na concepção de língua e de sujeito do Oralismo. Isso porque a LP escrita é compreendida como uma “representação” da LP oral e, assim, “por natureza”, não é

acessível ao surdo. Em função disso, carrega consigo também as marcas simbólicas da opressão sofrida por esses sujeitos ao longo da história do povo surdo. Além disso, revela uma forma de conceber a língua como se ela fosse somente um sistema abstrato, desvinculada do social.

Todavia, como já foi abordado nesse estudo no capítulo III, é sabido que as línguas orais e as línguas escritas são processadas por sistemas cognitivos paralelos e que o cérebro humano em sua complexidade comporta vias múltiplas e paralelas para o processamento da leitura (MARCUSCHI, 1997; BARROS, 2000; DEHAENE, 2012). Sendo assim, tomar a língua escrita como uma representação do oral é apenas uma das possibilidades múltiplas que o cérebro humano dispõe para a realização da leitura, e essa forma de conceber tal processo, por sua vez, é o que deu origem aos métodos fônicos para o ensino e aprendizagem de línguas escritas advindas de língua orais.

E ainda há discursos científicos sobre a relação da LP e pessoas surda, que levam a construir sentidos de que a “dificuldade” é encontrada pelo sujeito, ou seja, o surdo se vê diante dela, se depara com ela, a acha em algum momento e lugar e, assim, a conhece, a descobre, a experiencia. Na sequência, no Quadro 12, mostro alguns excertos desses discursos científicos, em que destaco enunciados que materializam esse discurso da “dificuldade encontrada” pelo surdo na relação com a LP:

Quadro 12 – Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como encontrada pelos surdos na relação com a LP.

Título do estudo	Enunciado - Autor(a)/página/Ano
<i>Novas estratégias comunicativas como fator de qualidade na interação de surdos em um sistema organizacional</i>	“Como consequência, não dominam a língua portuguesa, e podem encontrar dificuldades na realização de tarefas simples, devido à predominância da informação textual na Web.” (ALVES, 2010, p. 122).
<i>A importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo</i>	“Este trabalho tem como objetivo pesquisar sobre como tem ocorrido o ensino de Português como segunda língua em algumas escolas inclusivas de Goiânia, visando apontar algumas das dificuldades encontradas pelos alunos Surdos , bem como observar suas estratégias para superar suas dificuldades na escola e ampliar seu conhecimento da Língua Portuguesa.” (AVELAR; FREITAS, 2016, p. 13).
<i>Mapeamento da escritura em Língua Portuguesa como L2 de surdos brasileiros candidatos ao curso de licenciatura em Letras Língua Brasileira de Sinais</i>	No contexto de sua educação formal bilíngue, os surdos também encontram o desafio de aprender o Português escrito (PEDROSA, 2018, p. 461).
<i>Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática</i>	Quando se trata de língua é importante lembrar que os surdos são praticamente estrangeiros em seu próprio país. Por isso, ao inserir-se em um meio escolar, ele encontra inúmeras dificuldades , tanto socialmente como em relação aos conteúdos [...] A questão da flexão

<i>pedagógica</i>	verbal, tal como foi tratada neste artigo, é uma das maiores dificuldades encontradas pelos surdos na escrita (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 967).
-------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Nessa forma de discursivizar a “dificuldade” na relação LP e pessoa surda, se nota que ela qualifica o meio, que é exterior ao surdo e, por isso, é nele que ele a encontra e a experiencia. Assim, se produz um sentido de deslocamento da dificuldade como sendo pertencente ou natural ao sujeito surdo ou como inerente à própria LP, quando compreendida apenas como sistema linguístico abstrato. A palavra “dificuldade” nessa relação entre surdo e a LP escrita, evocam sentidos que estão vinculados aos obstáculos e aos desafios que o ambiente social constrói e promove na relação entre o sujeito e a LP escrita, constituindo-se como barreiras de acessibilidade linguística. Mas acrescento que é mais do que isso, refere-se também à forma como estabelecem as relações dialógicas de ordem linguística e falo, especificamente, das que se relacionam com a leitura da LP por surdos como L2.

O acesso linguístico é fundamental, mas ele por si só não garante as boas práticas promotoras para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, neste caso, para o domínio leitura. Sobretudo, porque elas precisam ser ensinadas e aprendidas, e isso envolve relações dialógicas de ensino e aprendizagem entre os sujeitos. Como foi dito no terceiro capítulo deste estudo, o cérebro humano ainda está se flexibilizando à leitura, pois ela foi inventada pela cultura recentemente considerando a história.

É claro que as dificuldades que as pessoas surdas encontram nesse processo são de outra ordem quando comparadas aos ouvintes. Mas o que eu quero salientar é que além das questões de acessibilidade linguística para os surdos, as questões cognitivas e emocionais em interface com o social no processo de apropriação da LP como L2 também são fundamentais nesse processo (BEZERRA, 2014). E isso tem muito a ver com a forma como são estabelecidas as relações dialógicas de ensino e aprendizagem de leitura de LP escrita, em situações não formais e formais, nas trajetórias de vida dos sujeitos surdos.

Partindo de um olhar bakhtiniano e tendo como premissa os sentidos sociais sobre a palavra “dificuldade” que evoca a “qualidade daquilo que é difícil” ou “que torna uma coisa difícil, custosa, penosa, árdua”, vejo que esses sentidos não pertencem naturalmente aos surdos, assim como também não residem na LP, mas no meio social, mais especificamente nas relações dialógicas que envolvem o uso LP pelos surdos e seus interlocutores. Nas quais,

na maioria das vezes, pelo que se pode observar nos estudos da área, como os que eu citei aqui, se caracteriza por apresentar trocas dialógicas com entraves, bloqueios, limitadas, inconcluídas, incompreensíveis e, por isso, com responsabilidades nubladas ou esvaziadas de sentidos, nas quais produzem a “dificuldade”. São essas relações dialógicas que tornam a LP difícil, custosa, penosa e árdua para os surdos, aí que reside a dificuldade que eles encontram.

Porém, imersos nesses discursos sociais, da primeira e da segunda forma de se discursivizar essa relação entre LP e pessoa surda, que reforçam a ideia de que o surdo tem “dificuldade” com a LP ou que tomam a LP como dificultosa para ele, é que ele vai se constituindo como o *outro dos outros*. Considerando aqui que os discursos científicos, assim como os demais discursos sociais sobre a pessoa surda, reverberam em suas vidas cotidianas, assim como na de seus interlocutores. E, assim, o sujeito surdo vai recebendo e reproduzindo sentidos desses discursos sociais que o levam a construir a ideia de que na sua relação com a LP há um problema, no qual é decorrente da sua surdez, ou melhor, da sua diferença linguística como surdo, ou decorrente do sistema linguístico da LP que é dificultoso para ele. Dessa forma, o discurso da dificuldade ou recai sobre ele ou recai sobre a língua.

Assim, ao entrar em contato dialógico com discursos da primeira forma, como responsividade a esse discurso que lhe é exterior, a “dificuldade” recai sobre o surdo, porque a surdez é dele e não do outro não surdo que “naturalmente” não tem esse “problema”, e recai duas vezes, pois o sentido produzido pelo outro se soma ao sentido produzido por ele mesmo na dificuldade que ele encontra. E, por consequência, esse ciclo discursivo, ainda opressor, sustenta a subjetividade do surdo que prevalece se constituindo como se fosse “inadequado” ou “parcialmente adequado” para a aprendizagem e uso da LP.

Já no contato dialógico com discursos da segunda forma, como responsividade a esse discurso que lhe é exterior, que produz sentidos de que a LP tem como qualidade a dificuldade, há duas maneiras de o surdo expressar responsividade: uma ativa e tensa e outra passiva e submissa. Isso porque a LP sendo um desafio, um obstáculo ou uma barreira “sobrenatural”, incompatível com a natureza surda, demanda-se que na mesma proporção “sobrenatural” sejam reunidas forças para superação e coragem, pois ela precisa ser enfrentada e combatida para que, em contrapartida, ele vença o duelo e tenha o “mérito” de poder utilizá-la. Ou então, se deixar vencer, desistir, se entregar a sua vulnerabilidade e fraqueza e, assim, se submeter à LP, “a língua incompatível com as suas capacidades”.

Ambas as formas de responsividade da pessoa revelam um entorno social hostil do ponto de vista humano, pois a saída para o sujeito é lutar ou fugir. Porém, há que se considerar que a primeira forma meritocrática pode até ser sedutora, pois remete sentidos de bravura e até certo heroísmo do sujeito, pode até parecer bonito em uma primeira vista, pois são dessas práticas que nascem as histórias de superação, ingenuamente (ou cruelmente) aceitas e valoradas socialmente. Todavia, geralmente as histórias de superação são pautadas no esforço demasiado, no auto sacrifício, no martírio e, principalmente, na falta de empatia dos *outros*. A segunda forma expressa o fracasso, a impotência, a indiferença, e de forma ainda mais marcante, a falta de empatia dos *outros*, é um caminho totalmente excludente, que não tem nada a ver com a falta de coragem do sujeito. Ambas as formas de responsividade dos sujeitos manifestam e denunciam um meio social que prevalece opressor para o surdo, onde a “dificuldade” ou mesmo o “sucesso” recai sobre o sujeito.

O contato com as histórias de Augusto, Carlos e Diego revela, por meio do meu olhar de alteridade sobre as suas autoconsciências, que eles não se discursivizam a partir das dificuldades, ou melhor, das dificuldades que poderiam ter encontrado no percurso de aprendizagem da leitura da LP, eles não pegam para si essa responsabilidade. Pelo contrário, Carlos e Diego, inclusive, em nenhum momento materializaram em seus discursos a dificuldade com essa língua. Já Augusto, traz em seu discurso um pouco de sentidos que remetem “dificuldade”, mas não associado ao “eu”, e sim, deslocado para alguma situação do meio social, como uma “dificuldade encontrada”.

O que foi possível de se notar é que os sujeitos quando se viam em situações de desafios na aprendizagem da leitura de LP, situações que pareciam ou poderiam ser “difícilosas”, como responsividade a tais situações, eles recrutavam as suas estratégias para superá-las com base nos seus próprios recursos cognitivos de ordem visual ou com apoio de seus pares dialógicos, sobretudo, a família, que foi fundamental, como promotora de práticas sociais em que a leitura tinha função social como parte de um capital cultural transmitido.

A transmissão desse capital cultural nos casos aqui estudados, foi observada de diferentes formas: Augusto apesar de referir que a leitura da LP sempre lhe recrutou muito esforço, ao mesmo tempo sempre lhe causou interesse; Carlos associa a leitura da LP desde sempre como algo “natural” em sua vida; e Diego como algo que compõe “parte” prazerosa dela. Sendo assim, o capital cultural da leitura foi transmitido aos sujeitos, manifestado em cada um dos casos de forma diferente, pois isso está vinculado às relações dialógicas que cada

família estabeleceu com o sujeito em interface com o modo como eles significaram e foi significado para eles a visualidade enquanto surdos.

No caso de Augusto, essa transmissão ocorreu por meio do valor moral atribuído à leitura no ambiente familiar, apesar de seus pais terem razoável escolarização e recursos econômicos, a escola e as tarefas escolares como a leitura, ganharam um espaço especial na relação entre pais e filho. O fato de ele ser surdo e a preocupação de seus pais em função dessa condição gerou mais aproximação entre pais e filho, em que os pais acompanhavam de perto seu desenvolvimento. Além disso, Augusto via seu pai lendo e em sua casa tinha materiais de leitura que podiam ser explorados livremente para leitura ou atividades da escola, e que lhe interessavam por conter imagens que lhe ajudavam na construção de sentidos. A família de Augusto também tinha muita expectativa com o avanço de sua escolarização e isso gerava nele a necessidade de correspondê-la. Ao que parece o principal responsável pela transmissão cultural familiar de Augusto foi o seu pai.

No caso de Carlos, a transmissão também ocorreu por meio do valor atribuído à leitura no ambiente familiar, bem como pelas práticas de leitura realizadas nesse ambiente de forma “natural” e favorecidas pelo capital econômico da família³⁰ que podia dispor de materiais de leitura, os quais ficavam à disposição para exploração livre. Carlos também via seus familiares lendo com frequência, principalmente sua mãe e seu irmão. Sua mãe acompanhava de perto seu processo de escolarização e como surda também era seu modelo de referência como leitora. Com seu irmão, tinha o hábito de assistir a filmes legendados, fazendo a relação direta entre cena discursiva e sentido para a leitura. Neste caso, também parece que foi a mãe a principal responsável pela transmissão cultural familiar.

Já na família de Diego, essa transmissão ocorreu também por meio do valor atribuído à leitura no ambiente familiar, assim como pelas próprias práticas de leitura realizadas neste ambiente, como “parte” prazerosa de sua vida, nas quais foram favorecidas também pelo capital econômico familiar, que lhe possibilitou desde tenra idade ter contato com variados materiais de leitura que ficavam a sua disposição visualmente em sua casa e que podiam ser explorados livremente. Também era comum Diego ver seus familiares lendo, principalmente sua mãe e seu irmão. A família de Diego foi uma grande incentivadora no seu processo de

³⁰ “[...] diz respeito ao rendimento financeiro, à rentabilidade do trabalho, das ações no mercado, etc” (DONIDA, 2018, p. 37).

escolarização, o qual também foi favorecido pelo capital econômico que dispunha. Ao que parece, neste caso, a principal responsável pela transmissão cultural familiar também foi a mãe.

Importante destacar em todos os casos que essa transmissão foi recebida e significada pelos sujeitos, sobretudo pela visualidade, considerando o modo peculiar como os surdos experienciam o mundo pela visão, com olhos mais atentos e um ver mais minucioso e criativo sobre as coisas. O que possibilitou experienciar os cenários das práticas de leitura, as cenas discursivas de leitura, com essa forma peculiar e inerente ao surdo, tanto como parte ou como expectador dessas cenas discursivas envolvendo leitura, vendo o outro que lê (que não é qualquer outro, é sua família), vendo o quê o outro lê, lendo junto e lendo vendo, ou seja, vendo a escrita, vendo os movimentos labiais, as expressões faciais e corporais do outro diante da leitura, nesse universo de responsividade que envolve o ato de ler. E, além disso, vendo e lendo os textos que “naturalmente” preferiam ler: os que em sua composição como gênero continham imagens. A exemplo disso, Augusto com as revistas e jornais, Carlos com as legendas dos filmes e Diego com os mangás. E assim, nessas cenas discursivas foram se constituindo como leitores que principalmente veem para construir sentidos, como “levedores” (leitor + vedor) que constroem sentidos lendo e vendo, ou melhor, “levendo”.

Diferente dos ouvintes que quando se deparam com uma palavra escrita evocam a imagem acústica dela, na qual aciona o conhecimento de mundo (visual e auditivo) para construir sentidos sobre ela. Os surdos contam com a “imagem gráfica” dela, que por sua vez evoca o seu conhecimento de mundo potencialmente visual para atribuir o seu sentido.

Essas cenas discursivas das práticas de leitura de LP da/com as famílias, prenes de relações dialógicas de afeto e encorajamento, foram compondo seus imaginários e suas subjetividades com memórias visuais surdas sobre o ato de ler, importantes para a constituição da relação que eles estabeleceram com a LP como “levedores”, uma vez que, como dito anteriormente, as questões emocionais também são fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura da LP e aqui também no processo de transmissão da cultura escrita como capital cultural familiar.

A escola e os ambientes terapêuticos fonoaudiológicos e educacionais, como esferas sociais promotoras de práticas de leitura, também foram importantes para a constituição de tais sujeitos como “levedores”. Apesar de na época estarem vinculadas a ideologias corretivas para as pessoas surdas, pude perceber que houve, nos três casos, situações em que eles

puderam, de alguma forma, manifestar e desenvolver a visualidade surda no ato de ler, sejam elas pelas próprias práticas ofertadas ou por eles mesmos recrutando as suas formas visuais de interagir com as letras, palavras, textos e com o universo da leitura, para assim, construírem sentidos, tanto do ponto de vista linguístico-cognitivo como afetivo-emocional. Trago adiante algumas reflexões sobre algumas situações que os sujeitos da pesquisa destacaram sobre as experiências que lhe foram mais significativas nesses ambientes.

A forma como Augusto começou a construir sentidos sobre a escrita na escola revela práticas de ensino de leitura e escrita para surdos a partir do método fônico. Nesse contexto, ele mesmo, como estratégia para se apropriar do sistema linguístico que lhe estava sendo apresentado, recrutava habilidades cognitivas pautadas na visualidade e conseguia discernir e descartar o que não era importante nesse processo para ele como surdo, por exemplo, a fonética e a fonologia da LP. Tudo que era de ordem da oralização, como o movimento labial, os sons, ele naturalmente deixava para um segundo plano e focava naquilo que realmente mais o favorecia nesse processo, “*eu fechava os olhos e pensava visual*” é um enunciado de Augusto que, a meu ver, mais representa esse processo.

Das relações dialógicas com o “outro” nesse processo, ele destacou a professora surda oralizada, o que a meu ver atuou como um par dialógico e um modelo linguístico que lhe trouxe mais segurança e lhe proporcionou autoconfiança e, por consequência, como “outro” que lhe trouxe uma imagem positiva sobre si para o ato de ler. Da mesma forma, com a professora de português que o “cobrava”, mas lhe proporcionava materiais de leitura condizentes com a forma como melhor conseguia produzir sentidos sobre ela, pela visualidade. Tanto que foi nesse período da sua vida que, segundo ele, passou a entender de fato os textos que lia. A cobrança da professora nesse contexto ganha um tom de credibilidade em seu potencial.

Quando Augusto salienta que tudo com relação à leitura ficava mais fácil quando vinha acompanhado de imagens ou quando podia fazer relação com pessoas ou coisas do seu cotidiano, fica evidente que o surdo busca apoio principalmente no que ele pode ver ou no que ele já viu (e ficou registrado em sua memória visual peculiar ao surdo) para a construção de sentidos para a leitura da LP. É um conhecimento de mundo, tão importante para a leitura, que se constitui, sobretudo, pela visualidade.

No caso de Carlos, a escola foi especialmente empática com a sua condição em função da rede de apoio que tinha entre família, escola e fonoaudiologia. Assim, vejo que os seus

outros nesse processo criaram relações dialógicas em que ele pode construir imagens sobre si como alguém capaz de ler. Apesar de ter vivido um contexto totalmente voltado para oralização, nota-se que mesmo como um surdo oralizado buscou apoio na visualidade para construir sentidos sobre a leitura da LP. Para ele, ver o movimento labial pode ter colaborado com o processo de apropriação da leitura. Pelo que parece também, foi submetido a práticas do método fônico com adaptações, que tornaram o processo mais condizente com as suas necessidades individuais, com relações dialógicas moduladas a sua condição como surdo oralizado, gerando um ambiente acolhedor.

Com relação ao Diego, as práticas fonoaudiológicas, apesar de oralistas, lhe oportunizavam práticas de leitura a partir de músicas e com apoio em imagens e, ao que parece, práticas estas que foram divertidas para ele enquanto criança. Dessas práticas, ele aproveitava o que colaborava mais para a construção de sentido para a leitura: as imagens e suas habilidades visuais. Inclusive, para facilitar a memorização das palavras, ele as registrava em sua memória como uma imagem, a palavra como um todo (leitura global ou rota lexical), ou seja, a “imagem gráfica”, descartando a possibilidade de tentar segmentá-la em unidades menores, pois, pelo que parece, era o que era incentivado nessas práticas. A professora de Português particular, a que sabia um pouco de Libras, foi a que mais colaborou com o desenvolvimento de sua leitura segundo ele. Tem-se aqui profissionais que lançaram mão da visualidade nas relações dialógicas para as práticas de leitura com Diego, uma com destaque no uso de imagens e outra com destaque no uso da sinalização. Por consequência, creio que se caracterizam como os seus “outros” que criaram relações dialógicas em que ele pode construir uma imagem sobre si como alguém capaz de ler, pois ali a sua visualidade tinha espaço para se manifestar no processo enunciativo da leitura.

Essas esferas sociais, escola e os ambientes terapêuticos fonoaudiológicos e educacionais, como promotoras de práticas de leitura de LP, principalmente a partir dos pares dialógicos destacados pelos sujeitos, geraram sua constituição como sujeitos “levedores”. São cenas discursivas de práticas de leitura com relações dialógicas atravessadas por experiências visuais e, emocionalmente falando, segurança para a aprendizagem da leitura, uma vez que oportunizou aos sujeitos, a construção de uma imagem sobre si como leitores a partir da credibilidade, acolhimento e diversão.

Além disso, por meio dessas experiências dos sujeitos em tais esferas sociais, é possível identificar que no processo enunciativo da leitura de LP pelos surdos, há

naturalmente, uma forma de pensar mais visual, de processar os enunciados de maneira mais visual, de memorizar os enunciados visualmente, de construir sentidos pelo conhecimento de mundo visual e de interagir com o outro na prática dialógica de leitura atravessada pela visualidade.

No que se refere ao processamento da leitura das palavras, nos casos de Augusto e Diego, observa-se o não uso do processamento léxico-fonológico, quando estavam em processo inicial de apropriação da leitura da LP, mesmo quando crianças ainda sem ter plena consciência do processo de leitura, referem que não fazia sentido se basearem na fonologia e acabavam substituindo pelas formas mais visuais de processar a leitura das palavras com o processamento léxico-semântico e léxico-ortográfico. Nos termos de Deahene (2012), pela rota lexical.

Aspectos estes que vão ao encontro dos achados dos estudos neurolinguísticos objetivos já mencionados nesta pesquisa, como os de Perea, Marcet e Vergara-Martínez (2016) que apontam que os surdos não se beneficiam do processamento léxico-fonológico nos estágios iniciais do processamento do texto, e os de Emmorey, McCullough e Weisberg (2019) que apontam que a atividade neural da leitura de palavras em leitores surdos, envolve uma ativação cerebral robusta principalmente no que diz respeito ao recrutamento de regiões associadas ao processamento léxico-semântico e ortográfico-semântico e, em tarefas fonológicas, não há ativação neural significativa.

No caso de Carlos, como o movimento labial fazia-se presente em seu processo de apropriação da leitura, uma vez que foi baseado a partir e somente pela oralização, nota-se que ele foi ensinado a processar a leitura de palavras principalmente pelo princípio fonotático. Nesse contexto, as unidades da escrita (grafemas) mapeiam unidades da fala correspondentes (lalemas). O princípio fonotático possibilita a capacidade de realizar um mapeamento entre as unidades da escrita alfabética, os grafemas, e as unidades da fala, os optolalemas, utilizando-se da leitura orofacial visível (CAPOVILLA, 2020). Os lalemas eram vistos por Carlos e associados aos optolalemas por meio da leitura orofacial visível, sem recrutar o som ou vozeamento dos fonemas, ou seja, uma forma totalmente visual de lidar com o processamento. Parece que Carlos passava por esse processo até chegar à leitura pela rota lexical.

De modo geral, é possível notar a manifestação de habilidades linguístico-cognitivas e dialógicas recrutadas pelos sujeitos surdos para a leitura de LP que são próprias do modo como os surdos leem, como:

- O processamento visual da palavra pela rota lexical;
- A memória visual da palavra como uma imagem gráfica;
- A leitura de imagens conectadas ao enunciado escrito para a construção de sentido;
- O conhecimento de mundo de ordem visual, recrutado pela memória visual para a construção de sentidos na/para leitura;
- Atenção ao ver o movimento labial do outro enquanto o outro lê – princípio fonotático por meio de optolalemas visíveis; e
- A construção de sentido a partir da relação direta com uma cena discursiva.

Dito isso, entende-se como fundamental que também sejam observados esses aspectos para que se compreenda quais são as vias linguísticas-cognitivas, dialógicas e discursivas para a construção de sentido que os surdos utilizam durante a leitura de LP como L2, nas quais os diferenciam dos ouvintes e que também podem se manifestar de maneira diferente entre as pessoas surdas, a depender do modo como se constituíram sujeitos de linguagem nas práticas sociais de leitura, como foi visto nos casos discutidos aqui.

Além disso, conforme Darde e Santana (2020), é importante também considerar para a compreensão do letramento dos surdos, neste caso da leitura da LP como L2, que as condições de letramento em LP como L2 são diretamente favorecidas pelo acesso ao bem cultural transmitido por meio de trocas interativas na Libras, a L1 dos surdos brasileiros.

Sendo assim, foi possível notar que a chegada da Libras na vida dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa potencializou as suas relações dialógicas para a leitura da LP, agregando ainda mais conhecimento de mundo, fundamental para a leitura, consciência metalinguística e abstração. Se antes havia algum entrave nesse processo, com a Libras ele foi dissolvido. As dificuldades que poderiam ser encontradas na leitura da LP, com o aporte linguístico-cognitivo possibilitado pela Libras, foram resolvidas. E nesse momento, a leitura da LP passou a ser também uma atividade linguística de tradução e interpretação e os sujeitos

lançam mão das habilidades e competências linguísticas para tal. Com isso, a Libras ganhou o *status* de primeira língua e a LP se deslocou, de fato, para o lugar de segunda.

No que diz respeito ao caráter dessa tradução e interpretação, trata-se de uma tradução e uma interpretação intermodal, ou seja, entre duas línguas de distintas modalidades, neste caso, uma língua escrita que “representa” uma língua oral-auditiva, a LP, e outra gestual-visual, a Libras (RODRIGUES, 2018). Processo no qual é ressignificado dialeticamente a partir do discurso, onde o processamento da mensagem lida busca equidade na transposição de uma língua-fonte (LF), neste caso a LP escrita, para a língua-alvo (LA), a Libras (SANSÃO; CRUZ-SANTOS, 2021).

E acrescento aqui que é a partir de um diálogo interno que o sujeito estabelece consigo mesmo, por meio dos processos cognitivos que envolvem as habilidades de tradução e interpretação, da intertextualidade e do conhecimento de mundo (incluindo o conhecimento linguístico e cultural de ambas as línguas) que o sujeito carrega consigo, por meio das experiências visuais e as relações dialógicas que ele estabeleceu sobre/nas práticas de leituras de LP no decurso de sua vida. Um diálogo intrassubjetivo para a construção de sentidos no próprio e durante o ato de ler, onde parece lançar mão de uma interpretação simultânea para si mesmo. De acordo com De Souza (2018, p. 04) “uma interpretação simultânea, o intérprete precisa lidar com duas línguas que possuem duas gramáticas distintas, em um curto período de tempo”. Mas que ao mesmo tempo também é intersubjetiva e dialógica, pois tomando como exemplos os casos de Augusto, Carlos e Diego, quando eles encontram dificuldades para construir sentidos sobre um determinado texto, eles buscam diálogo com o mundo que lhes é exterior, por meio do apoio em textos outros, compostos por diferentes semioses (consultas em dicionários físicos ou *online*, vídeos em Libras, imagens), assim como na relação com *o outro*, seus pares dialógicos que colaboram para a construção de sentidos para leitura em LP.

Relações dialógicas e intersubjetivas prenes de intencionalidade e que demandam um tempo maior de dedicação dos sujeitos. E é nesse contexto que a leitura da LP como L2 ganha característica de um ato de tradução, a saber:

[...] a competência tradutória é um saber-agir especializado e complexo que integra de forma efetiva conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes e valores. E, por sua vez, compreende a mobilização e aplicação adequada, por parte do tradutor/intérprete, de recursos internos (cognitivos, afetivos, sociais, motores) e externos (físicos, tecnológicos, humanos, temporais) às tarefas específicas de

tradução que demandam solução de problemas e tomadas de decisão por meio de um desempenho profissional contextualizado, intencional, situado e satisfatório (RODRIGUES, 2018, p. 292).

Assim, acrescento aqui que as habilidades linguístico-cognitivas de tradução e interpretação são recrutadas pelos sujeitos para a leitura de LP, e se caracterizam como habilidades próprias do surdo sinalizante da Libras em interação com o texto no ato de leitura.

Essas habilidades linguístico-cognitivas e dialógicas recrutadas pelos surdos para o ato de leitura da LP torna a experiência de leitura da pessoa surda muito singular à sua condição como surdo. Com relação aos casos de Augusto, Carlos e Diego, discutidos nessa pesquisa, tais habilidades acrescidas (e também constituídas) ao (no) capital cultural da cultura escrita transmitida pela família e as práticas dialógicas de leitura significativas atravessadas pela visualidade, tornaram os sujeitos dessa pesquisa leitores, ou melhor, “levedores” com expertise da LP, levando em conta as práticas sociais dessa língua que eles participam e que demandam complexidade leitora, ou seja, a leitura de gêneros secundários.

As práticas sociais de leitura dos sujeitos revelam a leitura de uma heterogeneidade de gêneros em LP, nas quais estão presentes diariamente em suas vidas, tanto no âmbito profissional, como pessoal, cada um com suas motivações profissionais e pessoais respectivamente. Os textos que eles consomem se apresentam tanto em suporte impresso como digital. Apesar de Diego manifestar um apreço maior pelo suporte impresso, os textos digitais são os que mais circulam em suas práticas de leitura por meio dos gêneros do discurso digitais, constituídos por diferentes modalidades e diferentes recursos semióticos, que envolvem além da escrita, o uso de imagens, bem como da língua de sinais, exigindo a compreensão dessas diferentes “linguagens”, nas quais são condizentes com o modo visual como o surdo interage com o texto escrito.

Observo que os três sujeitos continuam em suas vidas cotidianas valorizando o capital cultural escrito herdado da família e fazendo a manutenção dessa cultura em suas vidas de acordo com a realidade que vivem atualmente e favorecidos também pelo capital econômico que dispõem. A partir das ideias de Darde e Santana (2020), esses valores repassados pela família foram profundamente interiorizados e manifestam-se em suas vidas, direta e indiretamente, por meio das atitudes dos sujeitos diante do capital cultural escrito, aqui falando da leitura, e das instituições escolarizadoras.

A exemplo disso, de forma direta, eu vejo o valor que eles atribuem ao ato de ler em suas vidas e o quanto eles investem do ponto de vista de tempo e financeiramente na leitura, assim como o valor que eles dão para a continuidade e manutenção dos estudos. E, de forma indireta, como isso se revela simbolicamente em suas vidas, pois os livros físicos e demais materiais de leitura ficam expostos em lugares especiais de suas casas, compondo os objetos que fazem parte do dia a dia e que podem ser explorados livremente, ou seja, isso representa que ler é uma prática, é um uso e é um motivo de orgulho e precisa ser mostrado. Além disso, vejo que os livros e materiais de leitura, impressos e digitais, representam a extensão da instituição escolarizadora em seus lares, pois ali eles também estudam.

Mas, mais do que isso, o acesso ao bem cultural escrito por meio da leitura da LP como L2 representa ascensão social da pessoa surda como uma autoafirmação de seu valor como sujeito social e, como grupo, a comunidade surda, pelo prestígio social tradicionalmente dominante concebido a essa língua. Representa o empoderamento do surdo possibilitado pela cultura surda e a pela língua de sinais. Dessa forma, favorece também o prestígio (avaliação do uso da língua socialmente) e o discurso ideológico que circula socialmente sobre a Libras, produzindo sentidos e crenças positivas, exercendo o poder de mudança nas práticas ou crenças dos sinalizantes e não sinalizantes dessa língua (SOUZA; SOARES, 2014) e, por consequência, atuando como uma força centrífuga, de desunificação e heterogeneidade linguística (BAKHTIN, 2014 [1975]).

Importante também destacar que os sujeitos revelam que mantêm em suas vidas pares dialógicos como apoio para suas práticas de leituras, estabelecendo assim relações dialógicas que podem colaborar no processo de construção de sentidos dos textos que leem. Tais pares são pessoas nos quais eles possuem algum tipo de vínculo afetivo ou familiar ou afinidade, onde sentem conforto e acolhimento na relação, o que corrobora com a ideia de que ler uma L2 de modalidade escrita para os surdos, está para além de decifrar códigos linguísticos “difíceis” da LP e que também é atravessada pelas relações que tornam essas práticas mais significativas por meio de diálogos pudes de empatia e alteridade independentemente do nível de complexidade da leitura.

Afinal, na sociedade somos todos ouvintes ou surdos, por natureza, interdependente uns dos outros. Segundo Luiz e Silveira (2020), a partir de estudos feministas, a interdependência é compreendida como parte das relações humanas, que de alguma forma, em maior ou menor grau, em algum momento da vida, todas e todos dependem ou dependerão

uns dos outros. A interdependência nessa perspectiva é compreendida como uma oportunidade de escolha, ou seja, como uma forma de autonomia.

E aqui, uso essa ideia para pensar nas relações dialógicas das práticas de leitura que os sujeitos estabeleceram/estabelecem no decorrer de suas vidas, que pelo que parece, foram marcadas também pela presença dos “outros” nas relações de linguagem que lhes foram significativas e positivas para o desenvolvimento da leitura, principalmente com a família e com pessoas que acompanharam esse processo de modo mais aproximado, como alguns professores e terapeutas, sobretudo, antes da chegada da Libras em suas vidas. E, hoje em dia, eles continuam a contar com os pares dialógicos com quem se sentem mais confortáveis para colaborar na construção de sentido dos textos que leem ou mesmo para opinar, criticar, sugerir leituras, principalmente nos casos de Augusto e Diego. Com isso, não estou dizendo que eles não sofreram opressões, mas salientando que nos casos deles, essas relações lhes foram determinantes para tornarem-se sujeitos que leem LP em diferentes níveis de complexidade.

Moura e Miotello (2016), em uma perspectiva bakhtiniana, dizem que após o nascimento biológico do sujeito há um segundo nascimento, o nascimento do sujeito social, que possibilita um novo entrar na vida e faz ir além do biológico e do biográfico, pois o sujeito passa a ser enviesado pelo mundo dos signos, onde é conduzido pelo outro. Assim, conforme os autores, na medida em que os seres humanos vão se relacionando com o mundo e com outros, e essas relações ficando ainda mais complexas, é que as “línguas” vão se constituindo e se interpondo aos sujeitos e a sua realidade para dar conta da construção de sentidos e, assim, encarar o cotidiano da vida (MOURA; MIOTELLO, 2016). Eles dizem que:

Caso vivêssemos completamente mergulhados na realidade objetiva, envolvidos por completo pelo mundo natural, não teríamos nosso existir-evento; não seríamos humanos; não teríamos consciência; o eu e o outro não existiriam. Nosso nascimento social se dá exatamente por conta dessa relação com o outro; desse se construir e viver de forma distinta, exotópica, distanciada do outro. E o outro interage conosco, diringindo-se a nós com sua vida, seus valores, suas emoções, seus sonhos, suas frustrações, suas alegrias e tristezas, seus interesses (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 129-130).

Levando essa reflexão para o contexto dos sujeitos desta pesquisa, eu observo que tudo que se refere à constituição de linguagem sempre esteve atrelado aos seus “outros”, sobretudo, ao modo como foram conduzidos para as suas vidas e o mundo dos signos, mesmo

diante das adversidades interpostas pelo meio social mais amplo. Todas essas relações com os *outros* o constituíram como eles são como leitores da LP como L2, ou seja, “levedores”.

E diante de tudo isso, não há como pensar em um funcionamento cerebral para as questões da linguagem, e aqui falando especificamente na leitura de LP como L2 por surdos sinalizantes da Libras, que não seja flexível e compensatória para as funções da linguagem, sobretudo, para as questões da visualidade. O modo como interagem com o mundo principalmente pela visualidade, traz implicações também para a maneira como interagem com os textos escritos em LP e como constroem sentidos para eles.

Sendo assim, até aqui observei que para compreender o processo enunciativo da leitura da LP como L2 da pessoa surda sinalizante da Libras a partir da Neurolinguística Discursiva, de início, é necessário analisar:

- A forma como o discurso da dificuldade (que lhe é exterior) refrata e reflete a constituição da pessoa surda como sujeito de linguagem (escrita);
- As formas de transmissão do capital cultural da cultura escrita pela família;
- Como se constituíram as cenas discursivas de práticas de leitura nas quais o sujeito esteve ou está imerso no decorrer de sua vida;
- A relação sujeito/modalidades da LP e da Libras;
- Como se constituiu a partir das experiências visuais e a construção do conhecimento de mundo de ordem visual;
- Como se constituiu/se constitui o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas de ordem visual importantes para a leitura (atenção visual, a memória visual), as diferentes formas de leitura (leitura global, leitura de imagens associadas ao texto e outras multissemioses) e os diferentes gêneros discursivos digitais e impressos;
- Como se constituíram as relações dialógicas na leitura da LP, incluindo os seus pares dialógicos;
- A relação entre leitura orofacial e leitura do texto;
- Os aspectos intra e intersubjetivos da leitura (tradução e interpretação);
- As práticas sociais de leitura anteriores e atuais do sujeito.

Falo de início, pois o que eu levantei aqui foram interpretações e reflexões sobre as histórias dos sujeitos e suas subjetividades que me colocaram em contato com os aspectos sociais e cognitivos envolvidos na leitura da LP como L2. Como já mencionado no capítulo II deste trabalho, os estudos neurolinguísticos objetivos mostram que na atividade de leitura de L2 por surdos que apresentam diferentes modos de aquisição da L1 e da L2 e diferentes práticas sociais de leitura, há padrões de ativação cerebral que têm como referência, a AFVP em diferentes extensões, mas pouco se fala sobre as práticas sociais de leitura do sujeito, sobretudo, em uma situação (sócio)discursiva propriamente dita. Corroborando com esses achados a partir dessas interpretações e reflexões, entendo que quanto mais o sujeito está imerso em práticas sociais de leitura, mais ativação cerebral para essa tarefa ele teria, em função do trabalho complexo que cérebro executa e toda a compensação de ordem visual realizada por ele, no caso do cérebro surdo. Portanto, há uma reorganização cognitiva visual a partir das práticas sociais visuais da pessoa que tem implicação para a leitura (LURIA, 1992).

A seguir, a partir de uma situação discursiva de linguagem criada especificamente para este estudo, a “Leitura Dialogada Sinalizada”, por meio da leitura de dois gêneros discursivos realizada com os sujeitos dessa pesquisa, farei outras interpretações e reflexões sobre esse processo que compreende que o potencial visual da pessoa surda incide também na enunciação na leitura da LP como L2.

5.5 A LEITURA DIALOGADA SINALIZADA

A constituição da Leitura Dialogada Sinalizada (LDS) se deu a partir da análise das práticas de leitura anteriores e atuais dos sujeitos, bem como foi se constituindo na própria situação discursiva, a partir disso, foi se compondo, ganhando vida, forma e estilo discursivo. Sendo assim, as subseções estão organizadas de acordo com essa composição que a LDS foi ganhando. A primeira, trata da cena discursiva 1, composta pelo diálogo entre o sujeito e o texto (autor), assim como sobre os processos linguísticos-cognitivos e discursivos de ordem visual revelados nessa leitura. A segunda, aborda a cena discursiva 2, composta pelo diálogo entre o sujeito, o outro e o texto, assim como dos respectivos processos linguísticos-cognitivos e discursivos de ordem visual envolvidos da referida leitura. O terceiro, discorre sobre os aspectos da visualidade dos gêneros discursivos da LDS, nos quais são importantes para a enunciação da leitura da LP como L2 por surdos sinalizantes da Libras com relação aos

recursos imagéticos e à forma, revelados pelos sujeitos na LDS. E o último, aponta a LDS como possibilidade de prática de leitura de LP como L2 para/com surdos sinalizantes da Libras.

5.5.1 A CENA DISCURSIVA 1: O DIÁLOGO ENTRE O SUJEITO E O TEXTO (AUTOR)

Abaixo compartilho as minhas impressões por meio dos meus comentários descritivos que constam no Quadro 13 sobre a cena discursiva 1 de cada sujeito relativas aos textos da LDS1 e da LDS2:

Quadro 13 – Cena Discursiva 1 da LDS1 e da LDS2: os sujeitos e o texto (autor).

<i>Sujeito</i>	<i>Comentários descritivos da leitura</i>
Augusto	Texto1: ((coloca a mão sobre a boca, descansa o rosto sobre a mão... sorri... aproxima-se mais ao texto (da tela) faz afirmações com a cabeça afirmações... sorri... faz afirmações com a cabeça... franze a testa parecendo expressar estranhamento ou dúvida... sublinha o enunciado desconhecido... franze a testa e se aproxima mais do texto, faz afirmações com a cabeça... faz o sinal de positivo, avisando para a pesquisadora que finalizou a leitura)) (excerto da LDS1).
	Texto 2: ((por vezes coloca a mão sobre o queixo/rosto... sublinha os enunciados desconhecidos... se aproxima mais da tela, faz movimentos afirmativos com a cabeça... se afasta da tela... sorri parecendo estar se divertindo com o texto... franze a testa, faz movimento de negativa com a cabeça... faz movimentos afirmativos com a cabeça... sublinha outro enunciado desconhecido... faz movimentos afirmativos com a cabeça... sorri... aponta o dedo indicador para a tela que acompanha o movimento dos olhos... faz o sinal de “certo” com a outra mão, repetindo-o várias vezes cadenciados com o movimento dos olhos... faz o sinal de positivo avisando a pesquisadora que finalizou a leitura)) (Excerto da LDS2).
Carlos	Texto 1: ((aproxima-se e afasta-se da tela... faz movimentos afirmativos com a cabeça... realiza alguns movimentos labiais que acompanham a leitura em algumas partes do trecho lido... franze a testa parecendo expressar estranhamento... sublinha o enunciado desconhecido... esboça sorrisos... aproxima-se e afasta-se da tela, faz movimentos afirmativos com a cabeça... realiza alguns movimentos labiais que acompanham a leitura em algumas partes do trecho lido... sorri e diz “deu vontade de dormir”... faz o sinal de fim avisando a pesquisadora que finalizou a leitura)) (excerto da LDS1).
	Texto 2: ((esboça sorrisos ao ver o texto... franze a testa e se aproxima da tela... sorri...faz expressão séria... faz expressões afirmativas, sorri levemente parecendo que se diverte com o texto... em alguns trechos sorri mais... aproxima a cabeça da tela... franze a testa... sorri levemente... faz movimentos afirmativos com a cabeça... afasta-se e aproxima-se da tela... realiza suavemente alguns movimentos labiais que acompanham a leitura em alguns trechos... dá um sorriso aberto... fica sério e franze a testa... faz movimentos afirmativos com a cabeça... faz movimentos afirmativos com a cabeça... sorri levemente... faz o sinal de positivo avisando a pesquisadora que terminou)) (excerto da LDS2).
Diego	Texto 1: ((inicia a leitura, franze a testa com expressão séria que evoca estado de concentração, depois de alguns instantes pega o óculos, “ <i>agora está melhor, eu estava me esforçando para ler</i> ” comenta sorrindo, continua lendo com a testa franzida e expressão séria, pede o lápis e sublinha um enunciado desconhecido, por vezes apoia o dedo indicador sobre o queixo e continua com a mesma expressão séria, sublinha outro enunciado desconhecido, continua por vezes apoiando o dedo indicador sobre o queixo, faz movimentos afirmativos com a cabeça seguido de uma expressão facial que remete curiosidade)) (excerto da LDS1).
	Texto 2: ((Inicia a leitura com expressão séria que evoca estado concentração, uns instantes

	depois pede o lápis para destacar um enunciado, destaca-o, continua a leitura com a mesma expressão, por vezes apoia o dedo indicador sobre o queixo ou na boca, e continua com a mesma expressão séria e concentrada, sublinha outro enunciado, continua a leitura da mesma forma de antes, sorri e na sequência continua lendo mantendo-se com a mesma expressão anterior, sorri novamente, continua lendo com a mesma expressão anterior, avisa a pesquisadora que terminou e sorri)). (excerto da LDS2).
--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A partir de tais comentários descritivos sobre a cena discursiva 1 da leitura realizada pelos sujeitos, pude notar que o diálogo entre os sujeitos e o texto (autor) é potencialmente visual e expressivo. Os sujeitos enquanto interagiam visualmente com o texto, expressavam-se facialmente e corporalmente demonstrando responsividade aos textos. No caso de Carlos, as expressões faciais também incluíram o movimento labial em algumas partes do texto. Houve presença de responsividade de várias ordens, de concordância, de diversão, de estranhamento, de dúvida, de negação, de seriedade. Nota-se uma responsividade manifestada pelo recrutamento de aspectos da primeira língua, a Libras, como as expressões faciais e corporais e, no caso de Carlos, também resquícios da oralidade da LP.

Observei também que a Libras e a LP oral (no caso de Carlos) não é recrutada somente para expressar a responsividade ao texto, mas também enquanto reguladoras e organizadoras do pensamento e do próprio ato de ler. A função reguladora da linguagem a partir das ideias de Vygotsky (1988) permite a organização e o planejamento das ações, dessa forma, a linguagem (aqui falando da Libras e da LP oral por meio dos movimentos orofaciais) acompanha a ação que é provocada pela atividade de leitura da LP e, assim, a sinalização em Libras ou o movimento labial, determinam o curso da ação e fazem emergir a função planejadora da linguagem nesta cena discursiva. Bakhtin (2014 [1985], p. 116) diz que “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e organiza sua orientação”.

O que foi observado quando Augusto apontou o dedo indicador para a tela, no qual acompanhou o movimento dos olhos sobre o texto, sinalizando em Libras a palavra “certo” com a outra mão, repetitivamente e cadenciada com o movimento de seus olhos. Da mesma forma, nas vezes que Carlos recrutou os movimentos labiais para acompanhar a leitura em alguns trechos do texto. Aqui veio à tona as suas falas interiores que, como função intelectual da linguagem, estruturam o pensamento e, neste caso, organizam o pensamento para a leitura da LP (VERNER, 2015).

Porém, é importante destacar que a forma como Carlos recruta a oralidade não tornou essa experiência de leitura uma experiência oral/auditiva. Ela permaneceu sendo visual, pois ele evoca a leitura orofacial em consonância com a maneira específica que estabeleceu relação com a LP, sem sonoridade e priorizando os aspectos visuais, pois os movimentos labiais era o que ele “via” no outro no ato de leitura e, nesse contexto de interação com o texto, ele o recruta como um apoio organizador para a sua própria leitura.

Já Diego, pelo que parece, mantém esse processo mais interiorizado e individualizado (no sentido de autorregulação) com uma leitura mais dirigida para si mesmo (intrapessoal) no sentido de que busca menos apoio na linguagem exterior para uma função reguladora e, sim, numa “fala interior”, ou melhor, numa “sinalização interior” (função intelectual da linguagem) que assume o papel de estruturar o pensamento para a leitura de LP (VERNER, 2015).

Pelo que se vê, esse diálogo interno que os sujeitos estabelecem com eles mesmos no ato de leitura com/do texto (autor) demonstram a realização dos processos cognitivos que envolvem as habilidades de tradução e interpretação que envolve a leitura da LP como L2, aspecto já observado nesse estudo por meio dos discursos dos sujeitos com relação à LP e, aqui, materializou-se na situação discursiva concreta, onde o sujeito lança mão da interpretação simultânea para si mesmo como um processo intrassubjetivo do ato de ler.

Pude observar nessa cena discursiva de leitura que os sujeitos surdos sinalizantes realizaram do/com o texto (autor), que além dela não se caracterizar como individualizada ou monológica, tendo em vista a presença do dialogismo, ela também não se constitui como silenciosa ou estática, porque a língua(gem) nunca repousa. O corpo participa da leitura, ora expressando responsividade ao texto, ora dando sinais de organização do pensamento ou mesmo indicando uma organização interiorizada do pensamento, onde há movimentos das conexões linguísticas, da interpretação simultânea para si mesmo, da visualidade e de uma língua que se movimenta e se corporifica para construir sentidos, interna e externamente.

Com relação aos enunciados destacados, os três apontaram enunciados que representam a forma linguística materializada na “palavra”, ou seja, está na ordem da palavra o encontro do desconhecido ou o encontro da dificuldade de seguir com o fluxo da interação verbal no processo enunciativo da leitura da LP como L2.

Stella (2020), a partir de uma perspectiva bakhtiniana, diz que a palavra tradicionalmente foi tratada pela linguística de forma abstrata, desvinculada da realidade em

que circula como se fosse um centro imanente de significado captado pelo sujeito observador pelo seu olhar ou ouvido. Isso porque a linguística tradicional a compreendia de duas formas, uma que organiza as línguas em famílias e suas respectivas ramificações e, outra, a partir do funcionamento sistemático da linguagem, por meio da descrição das relações entre as estruturas, em diferentes níveis, tendo como base a palavra, a partir dos estudos da Semântica (Semasiologia e Onomasiologia). Porém, o referido autor argumenta que o pensamento de Bakhtin (2015 [1979]), reposiciona o estudo da palavra a partir da linguagem em uso e, assim, ela passa a ser compreendida como um elemento concreto de ordem ideológica. Neste contexto, a palavra está relacionada à vida, à realidade, e é socialmente compartilhada, fazendo parte do processo de interação entre os interlocutores. Segundo Bakhtin (2015 [1979], p. 379, grifos do autor), as palavras são sempre do outro:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é uma reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada) a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro. Para cada indivíduo essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana [...]).

Isso revela que neste momento do processo enunciativo da leitura, nessa primeira cena discursiva, os sujeitos ao se depararem com “a palavra do outro”, as que foram destacadas, percebem que elas ainda não estavam sentidas por eles como palavras que também poderiam ser suas. O destaque das referidas palavras pelos sujeitos aponta que elas têm um valor semântico importante para o processo enunciativo da leitura deles.

De posse dessa informação, na situação posterior de leitura dialogada, na cena discursiva 2, em que eu também estava incluída na dialogia e concretude da leitura, foi possível observar e dialogar com os sujeitos sobre os caminhos enunciativos que eles percorrem para construir sentidos quando se veem diante de possíveis desafios na leitura da LP, quando encontram o desconhecido ou alguma dificuldade na compreensão, tomando como exemplo, as palavras destacadas aqui. E, dessa forma, se vê uma forma de manifestação

no processo enunciativo através do recrutamento e atuação das habilidades linguístico-cognitivas e discursivas de ordem visual na leitura dos sujeitos como um potencial para essa tarefa linguística para o desvelamento de sentidos para a enunciação.

5.5.2 A CENA DISCURSIVA 2: O DIÁLOGO ENTRE O SUJEITO, O OUTRO E O TEXTO

A língua recrutada pelos sujeitos para a expressão nessa cena discursiva de leitura dos textos em Língua Portuguesa foi a Libras, ou seja, os sujeitos sinalizaram em Libras a expressão da sua leitura do texto no diálogo com a pesquisadora, o que representa a sua avaliação social axiológica quanto ao uso linguístico dessa língua para a leitura da LP em diálogo com o outro.

Também houve o recrutamento da LP oral pelos sujeitos, que eu vejo como um resquício da LP oral manifestado pelo plurilinguismo social, representada por meio da articulação orofacial de algumas palavras enquanto liam, porém dessonorizadas, sobretudo, as com maior valor semântico (substantivos, verbos, adjetivos), caracterizando-se assim, como uma leitura com característica bimodal, porém com predominância da Libras. Todavia, essa ocorrência da língua oral não foi quantificada nesse estudo, mas trazida aqui para a discussão, pois se revela como um fato que tem a ver com a história dos sujeitos e com a própria situação discursiva, nas quais adiante serão abordadas.

Parece óbvio dizer que os surdos sinalizantes da Libras recrutam a Libras para ler, mas como trata-se de surdos bilíngues, imersos no plurilinguismo social, em que também possibilitou a experiência com a LP oral, também poderia se esperar o recrutamento predominante dessa língua para esse fim. Nesse sentido, a leitura dialogada proposta aqui, constituiu-se como leitura dialogada “sinalizada” em função desse recrutamento linguístico realizado pelos sujeitos na própria situação discursiva de leitura.

Sendo assim, no diálogo, quando os sujeitos eram convocados a lerem partes dos textos em LP, como recrutaram a Libras para tanto, elementos da tradução e interpretação vieram à tona. Aqui a tradução e interpretação tinham um endereçamento para o outro, neste caso, para mim, uma pessoa ouvinte sinalizante da Libras como L2.

De acordo com Segala e Quadros (2015) a tradução da LP para a Libras envolve a tradução interlingual, pois nesse processo há duas línguas com dois sistemas verbais distintos;

a tradução intersemiótica, porque esse processo envolve também outros sistemas não verbais; e a tradução intermodal, que capta o que é específico nesse processo, pois trata-se de duas línguas de modalidades diferentes e, isso, está relacionado de forma direta à especificidade da língua de sinais. De acordo as autoras:

Ser tradutor exige viver as línguas e quando se trata de uma língua na modalidade visual e espacial, o tradutor precisa ver os sentidos visualmente e espacialmente. Então, o tradutor intermodal, intersemiótico e interlinguístico deve ter boas raízes culturais e uma boa experiência na vida social em ambas as línguas, deve conhecer profundamente as várias nuances das duas culturas, para além do conhecimento das línguas [...] Em suma, para traduzir os textos escritos na Língua Portuguesa para a Libras, o tradutor deve ter domínio das duas línguas; suas variações linguísticas, sociais e culturais, conhecimento semiótico, conhecimento das modalidades dessas línguas para, então, produzir um texto em Libras. A língua de chegada (Libras) deve ser clara e adequada aos leitores. Deve utilizar os sinais mais comuns aos surdos usuários de Libras, não seguindo a estrutura da Língua Portuguesa, evitando traduzir literalmente palavras por sinais, traduzindo sentidos, tendo em mente o leitor do texto (SEGALA; QUADROS, p. 371- 372).

Sendo assim, observei aspectos da interpretação simultânea presentes na leitura dos textos da LP nas Leituras Dialogadas Sinalizadas (LDSs) realizadas pelos sujeitos desta pesquisa. Segundo Sansão e Cruz (2021), a interpretação simultânea demanda um trabalho de escolhas lexicativas de forma minuciosa e refinada em um curto espaço de tempo. Nesse processo, segundo Machado e Feltes (2015), há o recrutamento de funções cerebrais complexas que envolvem diferentes circuitos, uma vez que esse tipo de interpretação trabalha com os conceitos abstratos e, neste contexto, com os conceitos advindos da LP de modalidade escrita que constavam nos textos lidos. Como se pode observar a partir de alguns excertos dos diálogos das LDS (realizados entre pesquisadora e sujeitos pesquisados)³¹ apresentados na sequência.

Augusto:

P: *O que é sono de acordo com o texto? Pode ler...* ((apontando para o primeiro parágrafo))

A: *Então, o sono é muito importante para o corpo porque ele não pode ser evitado, não pode faltar, é necessário dormir para que o corpo e o cérebro descanse, ele é RELAXANTE ((datilologia)), acalma, também ajuda a desenvolver ...ESTIMULAR((datilologia) outros sentidos, a memória melhora, a saúde melhora... evita cansaço... aliás, dormir mal, pode causar*

³¹ Para identificação das pessoas do diálogo, para pesquisadora, utilizo a letra P e para os participantes desta pesquisa, utilizo as iniciais de seus nomes: A para Augusto, C para Carlos e, D para Diego.

cansaço, dor, estresse...é ruim, é importante dormir... eu acho que é só, eu fiz um resumo do parágrafo (excerto da LDS1).

Carlos:

C: *Quando ela ouviu alguém batendo na porta... ela pensa que o problema não é dela... não é dela a responsabilidade de abrir a porta... várias vezes quando batem na porta as pessoas me olham e pensam que eu não vou abrir... entende? Várias vezes quando batem na porta me olham e pensam ela não vai abrir... eu preciso explicar ou traduzir?*

P: *you escolhe, é livre... leia do teu jeito.*

C: *Ela falou que não sabe explicar porque isso acontece... parece que o cérebro capta os sons e precisa acontecer alguma coisa comigo, por exemplo quando a filha está chorando e bate minha porta, parece que esses sons não são de minha responsabilidade...[...]* (Excerto da LD2).

Diego:

P: ((sobre o primeiro parágrafo)) *leia o que é sono, as informações que o texto fala sobre o sono, qual o significado do sono?*

D: *Sim.... “o sono faz parte das atividades do organismo e do cérebro...ah por exemplo não tem como guardar o sono... ah não precisa... ele é necessário sim... precisa dormir para ficar tudo bem... o sono ajuda a dar as respostas... se não dormir e ficar sempre acordado o organismo pode ser prejudicado... assim como a cognição... a memória [...]* ((Excerto da LDS1).

Assim, é possível perceber que os sujeitos lançam mão de estratégias de tradução no ato de leitura, como o uso da explicação, revelada no discurso “da” leitura e materializada no discurso “sobre” a leitura, como na pergunta feita por Carlos a mim “*eu preciso explicar ou traduzir?*”. Também há o uso da soletração de palavras por meio da datilologia, realizada por Augusto para introduzir conceitos, na qual também foi utilizada por Carlos e Diego em outros momentos das LDS (QUADROS; SOUZA; SEGALA, 2012).

Além disso, como pontua Pastorello (2018), por meio da articulação dos sentidos construídos nas sequências discursivas do texto, eles atribuem um sentido de conjunto acerca do texto lido, ficando mais evidente também no próprio comentário do Augusto sujeito sobre sua leitura “*eu fiz um resumo do parágrafo*”. Mas é importante destacar que os sujeitos tiveram acesso ao texto antes, na primeira leitura que realizaram, dessa forma, já tinham sentidos (pré) construídos sobre os textos.

Sendo assim, esse tipo de leitura realizada pelos sujeitos, em que eles demonstram “levar” o texto e sinalizar o sentido dele ao mesmo tempo, traz características das habilidades linguísticas e estratégias utilizadas em uma interpretação simultânea. Dessa forma, denomino que essa maneira como interagem com o texto escrito com endereçamento para o outro se

constitui como uma “leitura intermodal com processamento síncrono”, ou seja, eles leem, ou melhor, “levem” o enunciado em LP e expressam essa leitura em Libras simultaneamente a partir da sequência discursiva do texto.

Também observei na maneira como os sujeitos interagem com o texto, com endereçamento para o outro, características da interpretação consecutiva que, de acordo com Sansão e Cruz (2021, p. 193), “é a interpretação realizada após uma pausa da fala do discursante a fim de que se possa realizar a interpretação e, logo em seguida, ocorre a retomada da fala do discursante”. Neste caso, aqui o discursante é o autor do texto e, nesse contexto, os sujeitos realizaram uma pausa para “levar” a parte do texto a ser sinalizado para a sua interlocutora em seus discursos de leitura do referido texto, ou seja, eles também são os discursantes, os quais determinam a necessidade da pausa. De acordo com os referidos autores, a interpretação consecutiva possibilita que o intérprete use diferentes estruturas linguísticas para subsidiar a sua ação que virá na sequência, uma vez que nesse tipo de interpretação o tempo se estende mais, o que possibilita mais assertividade para as escolhas lexicais. Como se pode observar, a partir de alguns excertos dos diálogos que destaquei das LDS realizada pelos sujeitos:

Augusto

P: *Agora vamos ver cada um... você pode ler/explicar e relacionar com sua vida, com sua experiência como surdo que usa língua de sinais [...]*

A: ((continua a leitura do texto a partir de onde parou e observa o próximo trecho do texto a ser lido por alguns instantes antes de iniciar a sinalização da leitura)) *Alguém batendo na porta, já vi/ouvi baterem na porta e pensei que não era problema meu abrir a porta... até hoje eu penso que não é obrigação minha abrir a porta, eu vejo que as pessoas ficam falando de mim porque eu não ouvi... é estranho, então, eu acho que meu cérebro gravou que tem barulho mas eu não preciso fazer alguma coisa com o barulho, não precisa... é estranho porque pra mim não é assim, parece que eu tenho um costume diferente [...] é normal, eu abro a porta como na cultura ouvinte (Excerto da LDS2).*

Carlos

P: *Agora você pode explicar de acordo com o texto a tua vida, a tua experiência se é parecida ou não, por exemplo você como surdo que sinaliza tem comportamento próprio, automático ou não... qual a sua opinião... pode ler e fazer as relações com as coisas que você lembrar...*

C: [...] ((pausa a leitura e observa o trecho do texto por alguns instantes antes de continuar a sinalização da leitura)) *nas conversas... parece que ela não se sente obrigada a participar... dialogar, interagir, ela prefere ficar no celular... a Paula, eu sinto, que ela quer que o corpo faça tudo sozinho... a cabeça dela... perceba tudo sozinho, se ouve vai interagir, mas*

acontece que a cabeça dela não percebe, porque é automático.... na hora do banho ela faz perguntas para o marido, ela sabe que o marido dela vai ouvir, mas ela percebe que ela não vai escutar, ela faz pergunta, mas não ouve de volta, aí o marido dela diz depois vamos conversar, quando terminar o banho conversamos...[...] (Excerto da LDS2).

Diego

P: *Leia o que é sono, as informações que o texto fala sobre o sono, qual o significado do sono?* ((sobre o primeiro e segundo parágrafo))

D: ((pausa a leitura e observa o próximo trecho do texto a ser lido por alguns instantes, o dedo indicador acompanha o movimento dos olhos)) *“o sono pode se mostrar com ou sem movimentos, os olhos podem ficar fechados ou entreabertos... a pessoa pode não mostrar respostas a barulhos, a sons, a dor, fica só dormindo... precisa ser muito forte o movimento, o som mais alto para perceber... o sono é um processo muito relaxante... ele é próprio do processo de vida do nosso corpo, do organismo, se não dorme o corpo pode apresentar vários problemas graves, por exemplo prejuízo de memória, a capacidade de guardar informação diminui e também a cognição e desenvolvimento motor do organismo fica mais lento... e irritabilidade, cansaço, dor de cabeça, várias coisas, visão turva, mudanças no metabolismo... aí cansa e começa os problemas, memória, cognitivo, de desenvolvimento... se uma pessoa fica sem dormir por vinte e quatro horas pode perder vinte e cinco por cento da capacidade do trabalho mental... diminui o trabalho... uma pesquisa com animais fez um experimento, eles foram privados do sono e aos poucos eles foram morrendo, não tiveram forças e morreram, isso prova que o sono é muito importante e necessário ter uma boa noite de sono...[...]* (Excerto da LDS1).

Posto isto, esse tipo de leitura realizada pelos sujeitos, em que eles realizam uma pausa para “levar” um trecho do texto e sinalizar o sentido dele na sequência ou consecutivamente, traz características das habilidades linguísticas e estratégias utilizadas em uma interpretação consecutiva. Desse modo, denomino que essa maneira como interagem com o texto escrito com endereçamento para o outro se constitui como uma “leitura intermodal com processamento assíncrono”, isto é, eles levam o enunciado em LP e expressam essa leitura em Libras em um tempo subsequente.

Outro aspecto importante de salientar na leitura dos sujeitos, levando em conta que o contexto da LDS é um contexto de enunciação do “discurso de outrem”, ou seja, é um discurso do discurso, um discurso sobre o discurso, a enunciação sobre uma enunciação, e isso também inerente ao trabalho de tradução (BAKTHIN, 2014 [1929]). De acordo com Albres (2014, p. 1155):

É na enunciação concreta que o tradutor/intérprete constrói sua contra palavra, ou seja, suas “respostas” ao discurso recebido, que ‘conversa’ com suas experiências linguísticas e culturais, que generaliza, que reflete como enunciar o dito em outra

língua. Lugares de enunciação, coletivamente constituídos, conduzem à construção de diferentes sentidos do enunciado, ainda que esse enunciado se preserve com as mesmas palavras, orações ou estruturas. Portanto, a tradução não se reduz a um fenômeno meramente linguístico.

E considerando isso, diante das duas tipologias textuais dos textos da LDS1 e LDS2, a saber: o primeiro dissertativo/argumentativo e o segundo narrativo, o discurso do discurso do outro (autor) realizado pelos sujeitos por meio da leitura sinalizada caracterizou-se de diferentes formas, ora como discurso direto, ora como discurso indireto em ambos os textos.

Com relação a LDS1 Carlos e Diego mantiveram o discurso direto. Já Augusto, alternou entre discurso direto e discurso indireto. Como pode-se observar no Quadro 14:

Quadro 14 – LDS1 – Discurso direto e Discurso Indireto realizado durante a Leitura Dialogada Sinalizada pelos sujeitos surdos participantes da pesquisa.

LDS1	Augusto	Carlos	Diego
Discurso Direto	<i>Então, o sono é muito importante para o corpo porque ele não pode ser evitado, não pode faltar, é necessário dormir para que o corpo e o cérebro descanse [...]</i>	<i>Também neste estágio o sono tem alterações no estado de consciência... no estágio quatro por exemplo o indivíduo está relaxado, fora do mundo, no primeiro estágio o sono é leve [...]</i>	<i>Então... acontece cada etapa e pode ter alterações de consciência nessas etapas... no quarto estágio a pessoa consegue ficar relaxada [...]</i>
Discurso Indireto	<i>Esse parágrafo fala que o sono é muito importante, é relaxante, porque o processo do sono é importante para o organismo [...]</i>		

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A respeito da LDS2, observou-se Augusto e Diego mantiveram o discurso direto, enquanto Carlos alternou entre o direto e indireto, como se pode ver no Quadro 15:

Quadro 15 – LDS1 – Discurso direto e Discurso Indireto realizado durante a Leitura Dialogada Sinalizada pelos sujeitos surdos participantes da pesquisa.

LDS2	Augusto	Carlos	Diego
Discurso Direto	<i>No banho... eu entro no banho falando coisas com meu marido e esqueço que não vou ouvir nada das respostas dele [...]</i>	<i>[...] várias vezes quando batem na porta as pessoas me olham e pensam que eu não vou abrir... entende? [...]</i>	<i>[...] no banho...quando eu começo a tomar banho me dá vontade de perguntar coisas para o meu marido... eu já sei que ele me ouve aí eu pergunto coisas para ele... mas eu não escuto [...]</i>
Discurso Indireto		<i>O garçom chega para anotar o pedido, o</i>	

		<i>corpo dela parece que não se sente responsável por ver o cardápio e responder o que quer, ela deixa para o marido dela essa responsabilidade e ele reclama diz que é falta e educação [...] a Paula, eu sinto, que ela quer que o corpo faça tudo sozinho [...]</i>	
--	--	--	--

Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Assim, pude perceber que essas características do processo tradutório, o uso do “discurso direto” e do “discurso indireto” para discursivizar um discurso outro, também estão presentes na leitura da LP pelos surdos sinalizantes participantes dessa pesquisa. A utilização do discurso direto, segundo Albres (2014), diz respeito à incorporação gestual das personagens. Neste caso, na LD1 o próprio autor que constrói seus argumentos por via de construções sintáticas que denotam impessoalidade e, na LDS2, em que a autora da crônica constrói sentenças narrativas a partir da primeira pessoa do singular. Além disso, a autora ainda acrescenta que no processo de interpretação “apesar de o tradutor ser também um interlocutor, nesse momento, ele tem um papel especial de emissor, que faz escolhas do que e como traduzir” (ALBRES, 2014, p. 1166).

Nas palavras de Bakhtin (2014 [1929], p. 150, grifos do autor):

Aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras. Um exemplo de um tema que é apenas um tema seria, por exemplo, “a natureza”, “o homem”, “a oração subordinada” (um dos temas da sintaxe). Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral da construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou.

Com relação ao uso do discurso direto e indireto por Augusto na LDS1, creio que sua escolha foi uma responsividade ao meu discurso interventivo em sua leitura (no qual também foi realizado com os demais sujeitos). Com relação à escolha do uso do discurso direto e indireto por Carlos na leitura do texto da LDS2, acredito que ele realizou a escolha do discurso indireto também para demarcar ainda mais a sua posição contrária às ideias da autora da crônica. Augusto e Diego também demonstraram responsividade opositora à referida

autora em suas enunciações, mas optaram por incorporá-la em toda a leitura e no diálogo comigo teciam suas opiniões, delimitando o discurso da leitura e o discurso pessoal sobre a leitura. Foram formas diferentes e semelhantes de citar o discurso do outro por meio da leitura sinalizada que conservou semanticamente o discurso e as características de tipologia dos gêneros textuais/discursivos envolvidos, sem alterar a trama linguística e o contexto que faz parte.

Com relação à presença da LP oral observada no movimento orofacial de algumas palavras (dessonorizadas) realizada pelos sujeitos enquanto liam, principalmente as com maior valor semântico (substantivos, verbos, adjetivos), justifica-se pelo histórico com a oralização que os sujeitos desta pesquisa têm, e acredito, também, pelo fato de eu (interlocutora) ser ouvinte, pois conforme citado anteriormente por Segala e Quadros (2015) no ato tradutório, a língua de chegada, neste caso a Libras, deve ser clara e adequada aos leitores e, neste caso, o endereçamento da leitura foi direcionado a mim, à mente de uma ouvinte, que apesar de saber Libras, tem como primeira língua a LP. Essa presença da LP oral no ato de ler também pode se caracterizar enquanto um apoio regulador e organizador do pensamento e do próprio ato de ler (VYGOSTKY, 1988).

Caso fosse endereçado a outros surdos, provavelmente os sujeitos modulariam a tradução, quem sabe não recrutariam ou recrutariam menos os aspectos da oralidade, e utilizariam-se de sinais mais comuns aos surdos sinalizantes da Libras, evocando a “norma surda”, como salientado por Segala e Quadros (2015). Isso porque, de acordo com Stone (2009), os tradutores surdos parecem ser mais favorecidos por estarem mais imersos na língua de sinais e na cultura surda para a realização de uma tradução intercultural, o que demonstra que os sujeitos da pesquisa também têm boas raízes culturais em ambas as línguas.

É importante destacar que esses excertos descritivos que destaquei das LDS com os sujeitos, referem-se a momentos de leitura em que o texto materializado era recrutado para o diálogo, pois o evento LDS transcendeu ao texto, no sentido de que foi atravessado por diálogos outros que envolveram e partiram das temáticas dos textos, pois se tratou de uma leitura dialógica e polifônica e não uma leitura do texto como um fim em si mesmo, como um ato monológico, esvaziado *dos outros*.

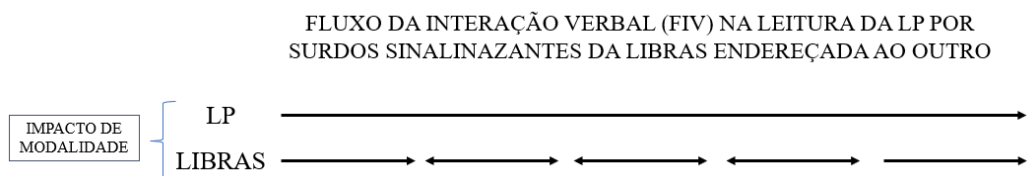
5.6 PALAVRA É VIDA

Na cena discursiva 2, os sujeitos, ao se depararem novamente com as palavras que tinham destacado na cena discursiva 1, “reagem” novamente a elas e se colocam sob a tarefa de compreendê-las, uma vez que elas “ainda” não faziam parte do mundo das palavras sentidas como “suas”. Dessa forma, os sujeitos foram convocados a ir ao encontro do desconhecido, a palavra do outro.

A partir das ideias de Bakhtin (2015 [1979]), para que haja compreensão da palavra desconhecida, é necessário que ela esteja vinculada ao reconhecimento do que é repetível, ou seja, do que já existe/existiu para os sujeitos, ou seja, o seu conhecimento de mundo, incluindo o conhecimento linguístico na L1 e na L2, as práticas de leitura (atuais e anteriores) as experiências visuais de leitura (as cenas discursivas de leitura que ele viu ou fez parte), e assim, o repetível e o desconhecido se fundem para o ato de compreensão.

Essa “reação” aconteceu, em todos os casos, como uma interrupção do fluxo³² da interação verbal que fluía ali entre sujeito, texto (autor) e eu. Para representar esse fluxo, do lugar do sujeito na alternância do discurso, utilizarei o esquema apresentado na Figura 10, que representa a interação do sujeito com o texto escrito (autor) e comigo, com a interferência do impacto de modalidade nesse processo.

Figura 10 – Fluxo da interação verbal (FIV) da leitura na LP por surdos sinalizantes da Libras endereçada ao outro.



Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira linha representada na Figura 10 diz respeito ao fluxo da LP que é linear sequencial e temporal e a segunda representa a Libras, que é visuoespacial e, portanto, não linear, descontínua e simultânea, e que exerce impacto de modalidade nesse fluxo, pois ela é recrutada para a expressão dessa tarefa por meio da tradução e interpretação. Ou seja, a primeira representa a leitura realizada pelo sujeito que respeita a sequência linear e temporal da LP e a segunda representa a interferência da Libras nesse processo de leitura, que no uso

³² Aqui se entende como “fluxo” a alternância do discurso. Essa alternância cria limites precisos para os enunciados no diálogo entre os falantes (BAKHTIN, 2015 [1979]).

das habilidades de tradução e interpretação, transpõe o sentido da LP para a Libras, trazendo as características de seu fluxo para esse contexto, que é não linear, descontínuo e simultâneo.

Dialogicamente falando, essa interrupção ocorreu em uma “troca de turno” entre sujeito, texto (autor) e eu. Diante dessa interrupção, ou melhor, dessa auto interrupção realizada pelos sujeitos sinalizantes, se revela o desconhecido (a palavra) por meio da datilologia e, além disso, também se materializa em seus discursos, o não conhecimento do significado da palavra. Tomo como exemplo a palavra “parassimpática” revelada como desconhecida pelos três sujeitos na LDS1, a partir dos seguintes excertos da leitura dos sujeitos endereçada para mim:

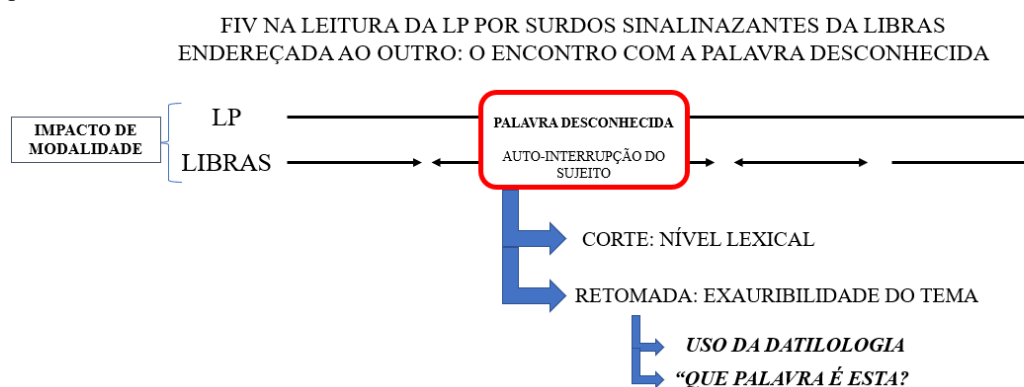
[...] *mas nesse momento se percebe o quê? PARASSIMPÁTICA* ((datilologia))... não sei o que é... (Augusto).

[...] *é um sono fisiologicamente calmo, os batimentos cardíacos são baixos, a respiração é calma, tem aumento da PARASSIMPÁTICA* ((datilologia))... *eu não sei esse significado...* (Carlos).

[...] *mostra que é setenta e cinco por cento do sono de uma pessoa, sono fisiologicamente tranquilo, o batimento cardíaco é calmo, a respiração também é calma, nesta fase aumenta a atividade PARASSIMPÁTICA* ((datilologia)) *eu não sei o significado [...]* (Diego).

Esse processo pode ser representado pelo esquema apresentado na Figura 11:

Figura 11 – FIV da leitura na LP por surdos sinalizantes da Libras endereçada ao outro: o encontro com a palavra desconhecida.



Fonte: Elaborada pela autora.

Souza e Silva (2020) ao abordarem sobre a natureza do enunciado relacionada ao fenômeno do inacabamento, caracterizado pela interrupção, ruptura ou mesmo o

esvaziamento, diz que a interrupção pode apresentar duas marcas discursivas: o corte e a retomada. O corte é a ruptura propriamente dita e pode estar no nível sintático ou lexical, e a retomada são as marcas formais da interrupção, que indicam também que o tema não está esgotado. Nesse sentido, vê-se aqui materializado nos discursos da leitura dos sujeitos essas marcas discursivas, o corte no nível lexical que interrompe o fluxo da leitura por meio da auto interrupção do sujeito, seguido da retomada que se manifesta primeiramente pelo uso da datilologia e depois por construções enunciativas que materializam a necessidade de saber mais sobre o tema, a inexauribilidade do tema, “*não sei o que é*” (Augusto), “*eu não sei esse significado*” (Carlos) e “*eu não sei o significado*” (Diego).

Nas palavras de Bakhtin (2014 [1875], p. 135- 136):

A significação é um aparato técnico para a realização do tema [...] o tema é um atributo apenas da enunciação completa [...] o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar no interior de um tema concreto.

Isso porque quando um enunciado é interrompido, em qualquer situação discursiva ou trocas dialógicas entre os falantes/sinalizantes de qualquer língua, significa que o tema não foi exaurido pelo sujeito, ou seja, para ele ainda não ocorreu o acabamento (ou inacabamento), a compreensão, a relação de sentido de tal enunciado. E mais ainda, nesse contexto, uma compreensão que precisa ser expressa para alguém (o outro), ou seja, faz parte do “projeto de dizer” do sujeito nessa situação discursiva ser responsivo ao seu interlocutor, por meio da conclusibilidade do enunciado, que expressa uma determinada compreensão do texto em que é ele quem deve produzir e, assim, seguir a alternância dialógica da enunciação.

Ou seja, eis aqui uma materialização discursiva e dialógica que revela em um recorte do processo de enunciação, ou melhor, de construção de sentido da leitura da LP por surdos sinalizantes da Libras a partir da leitura de um texto, por meio do encontro com um enunciado desconhecido, a palavra. Uma situação discursiva concreta e situada, em que também foi possível ver a exteriorização de alguns processos cognitivos de leitura. A forma como estes sujeitos se mostram e se articulam na/para a situação discursiva de leitura de LP, neste caso, por meio da LDS.

Sendo assim, a partir do processo de significação da palavra “parassimpática” por Augusto, Carlos e Diego, buscarei mostrar como se exteriorizam esses processos na situação

discursiva de LDS que aqui propus. Primeiramente, esse encontro com a palavra desconhecida, eu atribuo a um não reconhecimento “viso-ortográfico” da palavra como uma imagem gráfica com sentido. Ou seja, aquele registro visual da palavra, com aquela ortografia específica, não estava acessível ao léxico mental dos sujeitos. Ou seja, não pertencia as suas memórias, nas quais armazenam os seus conhecimentos de mundo, a saber: o conhecimento linguístico na L1 e na L2, as práticas de leitura (atuais e anteriores), as experiências visuais de leitura (as cenas discursivas de leitura que ele viu ou fez parte). Como se pode ver representado no FIV (Figura 12) da leitura por meio da palavra “parassimpática”, tomada como exemplo, uma palavra que se apresentou como desconhecida para os três sujeitos, ou seja, não reconhecida viso-ortograficamente por eles, por não pertencer ao léxico mental:

Figura 12 – Não reconhecimento viso-ortográfico da palavra “parassimpática” pelos sujeitos da pesquisa no FIV da leitura da LP.

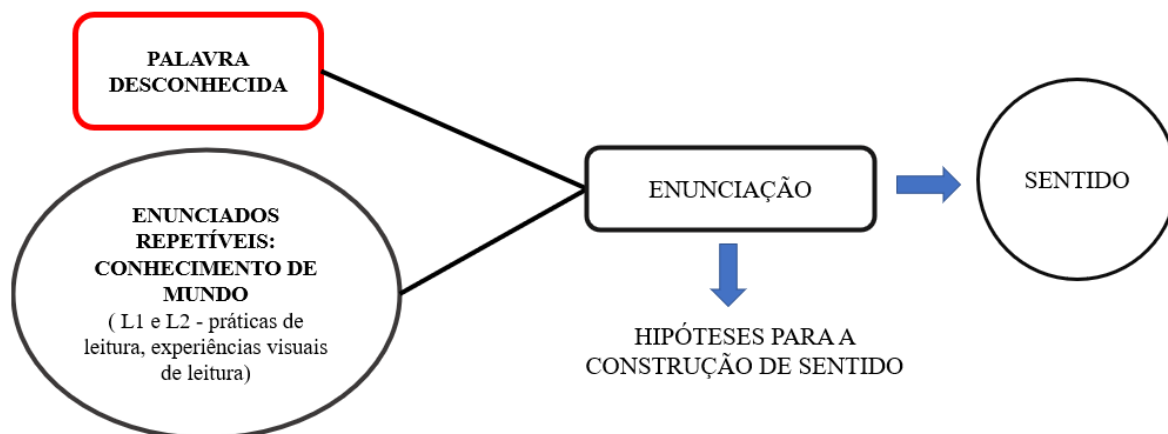


Fonte: Elaborada pela autora.

Isso significa que a palavra desconhecida não era um enunciado repetido para os sujeitos. Todavia, o que se pode ver nesse processo, é que conhecimento do mundo, isto é, o que era repetível para eles, se fundiu com ela para a construção da enunciação. Essa fusão, para cada sujeito, foi construída à sua maneira, a partir das suas hipóteses de construção de sentido, mas com uma lógica muito semelhante, aplicável aos três, representada pelo esquema da Figura 13:

Figura 13 – Hipóteses para a construção de sentido da palavra desconhecida na enunciação.

HIPÓTESES PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DA PALAVRA DESCONHECIDA NA ENUNCIÇÃO



Fonte: Elaborada pela autora.

É importante destacar que eu, como um par dialógico dos sujeitos no contexto da LDS e com o conhecimento de suas histórias e trajetórias com a LP, bem como a partir das minhas intencionalidades científicas, realizei intervenções dialógicas com objetivo de exaurir o tema com o sujeito e tornar esse processo de significação ainda mais exteriorizado para, posteriormente, olhar para esse processo de forma distanciada da situação discursiva e interpretá-lo, como o que eu estou fazendo aqui e agora. Dessa forma, na sequência, mostrarei como se deu esse processo enunciativo de construção de sentido da palavra “parassimpática” a partir da dialogia que estabeleci com cada sujeito na situação de ocorrência, a começar por Augusto.

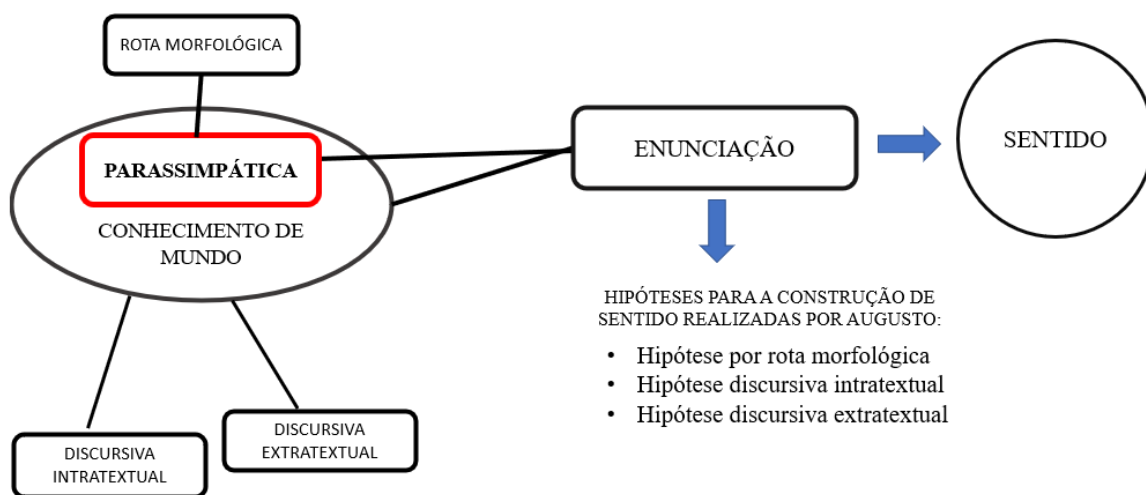
Assim que aconteceu o não reconhecimento “visografêmico-ortográfico” da referida palavra por Augusto, ele volta a ler, ou melhor, a “levar” o texto no entorno da palavra desconhecida e fica alguns instantes ali, depois exterioriza para mim o seu diálogo com o texto (autor): “*por exemplo, nesse estágio, o estado de consciência pode mudar, ficar diferente [...] a pessoa tem um sono profundo, daí passa um tempo e ele fica um sono leve e depois volta profundo, vai mudando, o olho também, se mexe levemente [...]*”. Nota-se aqui, uma hipótese de construção de sentido a partir do próprio discurso do texto, do contexto, na qual eu chamo de “hipótese discursiva intratextual”, pois aqui o sujeito recorre às possibilidades de sentido disponíveis no discurso do próprio autor.

Em seguida, eu intervenho: “*a palavra PARASSIMPÁTICA ((datilologia)), dentro dela, na composição [...] olha ali*”. Em resposta a isso, Augusto diz “*simpática*” (risos) e PARA ((datilologia)), exteriorizando aqui que já tinha realizado uma tentativa de desvelar o significado por uma “hipótese por rota morfológica”, porém parece que discursivamente o

significado encontrado nessa hipótese não fez relação de sentido com o texto. E Augusto acrescenta: “o significado está por detrás, parece que é dormir um sono profundo, mas eu não sei a relação... não consegui”. Aqui ele indica novamente que ainda não exauriu o tema do enunciado desconhecido. Em responsividade a esse comentário eu intervenho dizendo a ele para ficar à vontade e fazer o que geralmente faz quando está sozinho lendo um texto.

Neste momento, o sujeito recorre às linguagens que estão localizadas no exterior da presente cena discursiva, recorre a outros textos, outras semioses, possibilitadas pela rede de *internet* de suporte digital. Após a sua consulta e exploração dos materiais extratextuais, ele conclui “[...] é o sistema nervoso autônomo do cérebro, o corpo dorme e segue trabalhando por dentro [...] o sistema nervoso parassimpático está dentro, é parte do sistema nervoso autônomo” e acrescenta “tem imagem ali que representa algo parecido desse processo de trabalho”. A esse processo eu chamo de “hipótese discursiva extratextual”, pois busca fora do texto, possibilidades de relação de sentido. Foi essa hipótese que possibilitou o acabamento do enunciado para Augusto, de modo que permitiu a continuidade do fluxo da leitura. Esse processo pode ser representado pelo esquema abaixo:

Figura 14 – Caminho enunciativo de Augusto para a construção de sentido à palavra “parassimpática”.
CAMINHO ENUNCIATIVO DE AUGUSTO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO
À PALAVRA “PARASSIMPÁTICA”



Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação a Carlos, após o não reconhecimento “visografêmico-ortográfico”, ele parte para a “hipótese discursiva intratextual”: “[...] primeiro eu vou tentar no contexto [...]

((lê atentamente e por vezes recruta movimentos labiais)) [...] *eu me lembrei de um filme Atividade Paranormal ((risos))*". Nota-se aqui que a leitura do texto lhe possibilitou uma relação de intertextualidade que colaborou no processo enunciativo, na qual aqui eu denomino como uma "hipótese discursiva intertextual", ou seja, foi recrutado outro texto que faz parte das suas práticas de leitura a partir da análise morfológica da palavra desconhecida contida no texto, ou seja, da "hipótese por rota morfológica", podendo-se observar isso quando Carlos diz que "*a palavra atividade tem no filme... eu conheço... já assisti e depois PARANORMAL ((datilologia dando ênfase para "PARA")) [...] parece o significado de alheio [...] alheio ao mundo, significa que está fora do mundo [...]*".

Ainda necessitando exaurir o sentido do enunciado, Carlos parte para a "hipótese discursiva extratextual", consultando a rede de *internet* de suporte digital. "*Eu encontrei isso ((apontando para um texto que colocou no bate-papo da plataforma))... não está claro o que eu entendi... eu fiz uma pesquisa rápida ((lê "individualmente" o texto consultado e, por vezes, faz movimentos labiais)).* Diante disso, eu intervi, dando início ao seguinte diálogo:

P: *tem dois tipos de como acontece no corpo humano fisiologicamente o parassimpático ...o sistema nervoso é mais calmo...e o simpático ...é o outro [...] por exemplo... o corpo está ativo... trabalhando... correndo... pensando...e quando está dormindo é o PARASSIMPÁTICO que atua...por exemplo quando uma pessoa está em coma... é o sistema parassimpático que atua...quando a consciência diminuiu é o parassimpático que atua... é um tipo de atuação cognitiva do sistema nervoso.*

C: *Parece um botão de liga e desliga.*

P: *Isso, um modo ((risos)).*

C: *Isso ((risos)) [...] mas espera aí... o filme atividade paranormal você já assistiu?*

P: *Não, eu tenho medo ((risos)).*

C: *É no momento de sono que acontece os horrores.*

P: *É? No sonho?*

C: *No momento do sono...é interessante...tem uma conexão com isso sim.*

P: *Sim...na morfologia da palavra... o PARA*

C: *isso... na morfologia...aproveita e assiste também!*

Assim, pude notar que o diálogo entre Carlos e eu promoveu o acabamento do enunciado para ele. Aqui observei a importância do "outro" nesse processo. Como eu não assisti ao filme que Carlos se referia, eu não consegui fazer a relação de sentido que ele fez, pois era algo da experiência de mundo dele que eu não compartilhava. Além disso, me parece que para Carlos era importante a minha validação como sua interlocutora, como seu par

dialógico naquele contexto de leitura. E, por isso, acredito que ele trouxe a consulta de outros textos para esse processo enunciativo, para validar mais ainda o seu acabamento para mim, já que eu não conhecia o filme. Isso porque, se ele estivesse realizando a leitura sozinho, o acabamento poderia ser dado sem essa necessidade de consulta, pelas relações de sentido que ele tinha feito antes por meio da hipótese discursiva intratextual, da hipótese discursiva intertextual e da hipótese por rota morfológica.

O que revela que essa atitude de partir para os textos extras demonstra que o tema ainda não estava exaurido para ele, de modo que pudesse endereçá-lo para mim, ou seja, expressar sentidos que fossem significativos para mim, sua interlocutora. E, nesse processo, a minha intervenção me pareceu necessária para o acabamento e a conclusibilidade do enunciado por parte dele, de modo que a leitura pudesse seguir o fluxo verbal na sequência.

Esse processo dialógico, para mim é um aspecto que caracteriza fundamentalmente uma leitura dialogada, aqui a LDS e que, de certa forma, se assemelha com o contexto das leituras que foram significativas não só para Carlos, mas também para Augusto e Diego. Uma vez que pelo que foi visto em suas histórias, elas foram, e ainda são, também, atravessadas pela presença do outro para/na construção de sentidos em suas práticas de leitura. Na LDS com Augusto e Diego, também foram apresentadas situações dialógicas semelhantes a essa. Por isso, considero aqui que os “pares dialógicos” também constituem o processo de enunciação da leitura de LP como L2 de surdos sinalizantes da Libras, tanto como mediadores na construção de sentido para o sujeito, quando como motivadores de intencionalidades discursivas, dos seus projetos de dizer. Isso quer dizer que nesse contexto de leitura, a LDS, “se lê para mim e para o outro” e, por consequência, o processo enunciativo da leitura precisa fazer sentido para ambas as partes.

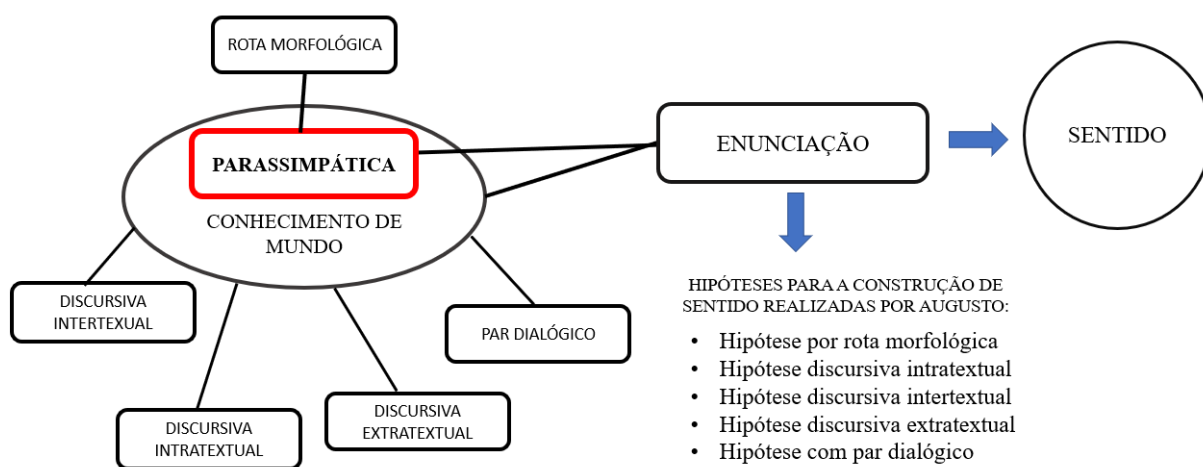
Além disso, os três sujeitos também trouxeram conhecimento do mundo deles para o meu mundo por meio da dialogia realizada em língua de sinais, pois a Libras é a primeira língua deles, a língua que condiciona o estar deles no mundo, interior e exterior e, por isso, o meu conhecimento da Libras (como ouvinte) sempre estará aquém do deles. Certamente, a LDS foi mais uma prática de uso social da Libras por mim em função desse diálogo com eles. Certamente, eu também passei por processos cognitivos e enunciativos como ouvinte usando a Libras como L2 para/na enunciação que também poderiam ser dignos de um estudo, porém o foco aqui não foi este, mas é importante salientar que o “outro” da pessoa surda, nesse

contexto dialógico, ganha experiências linguísticas significativas, pois dialogar sempre é troca.

Afora das questões linguísticas, também trocamos experiências de vida na dialogia da LDS, pois ela transcendeu a leitura do texto como um fim em si mesmo, como um material a ser decifrado pelo sistema da língua. Aqui a leitura teve mais a ver com a vida do que com o texto propriamente dito. Como bem diz Bakhtin, a palavra é vida, é realidade e ganha sentido quando socialmente compartilhada. Aqui se usou a palavra para trazer a nossa vida para a cena discursiva. Porém, sobretudo, a LDS possibilitou a materialização dessa pesquisa por meio das reflexões e interpretações que estou realizando a partir desse evento de letramento, foco dessa pesquisa de doutorado.

Dessa forma, o caminho enunciativo para a construção de sentido à palavra parassimpática que Carlos tomou, pode ser representado pelo esquema da Figura 15:

Figura 15 – Caminho enunciativo de Carlos para a construção de sentido à palavra “parassimpática”.
CAMINHO ENUNCIATIVO DE CARLOS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO
À PALAVRA “PARASSIMPÁTICA”



Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito de Diego, após o não reconhecimento “visografêmico-ortográfico”, ele imediatamente diz que precisa procurar o significado, partindo diretamente para a hipótese “discursiva extratextual”, porém eu intervenho para que ele exteriorize as hipóteses já realizadas que o levaram a esse agir imediato. Assim, identifiquei que antes disso, ele já tinha realizado a “hipótese discursiva intratextual” e a “hipótese por rota morfológica”, que foram

exteriorizadas por meio da minha intervenção. Todavia, parece que tanto uma como a outra fizeram pouca relação de sentido com o texto para ele, ou seja, o sentido ainda não tinha sido exaurido, como se pode observar no diálogo:

P: *Você pode procurar, fica a vontade...*

D: *Parece simpática ((risos))*

P: *Antes de procurar eu vou te fazer uma pergunta, você vê a palavra PARASSIMPÁTICA ((datilologia)) e pensa no possível significado que ela pode ter?*

D: *PARASSIMPÁTICA ((datilologia)) pelo contexto eu vi que aumentou uma atividade, está fazendo alguma coisa em algum lugar no corpo... é o contexto que eu procurei*

P: *No contexto do texto?*

D: *Eu achei um contexto que deve ser um lugar no corpo, no ombro, na cabeça, no movimento, diminui, pensamento... é simpática o que? Onde é essa atividade especificamente? Eu não vou ficar no eu acho eu quero saber o lugar específico...*

P: *E se você vê a palavra na morfologia?*

D: *PARASSIMPÁTICA ((datilologia)) parece para ((preposição)) simpática ((adjetivo)).*

P: *É... parece ((risos))*

D: *Fácil... mas não é ((risos))*

P: *Pode procurar...((risos))*

Assim, a hipótese discursiva extratextual traz o acabamento do enunciado que era desconhecido para Diego, o que permite que ele retorne para o fluxo da leitura na sequência desse acabamento, como se pode ver no diálogo seguinte:

D: *((realizando a consulta na internet)) está certo... é algo fisiológico do organismo **“tem o sistema nervoso parassimpático, é um tipo, tem uma imagem muito legal... tem o sistema nervoso autônomo que leva informações para dentro do corpo que faz parte do sistema nervoso central, aí tem dois o parassimpático e o simpático...”** ((leitura do texto consultado))*

P: *Sim...tem os dois.*

D: *Significa o momento que o corpo trabalha sozinho... o cérebro trabalha sozinho com as informações.*

P: *É quando o sistema nervoso atua quando o corpo está em repouso, no momento que dorme, nos momentos de coma...*

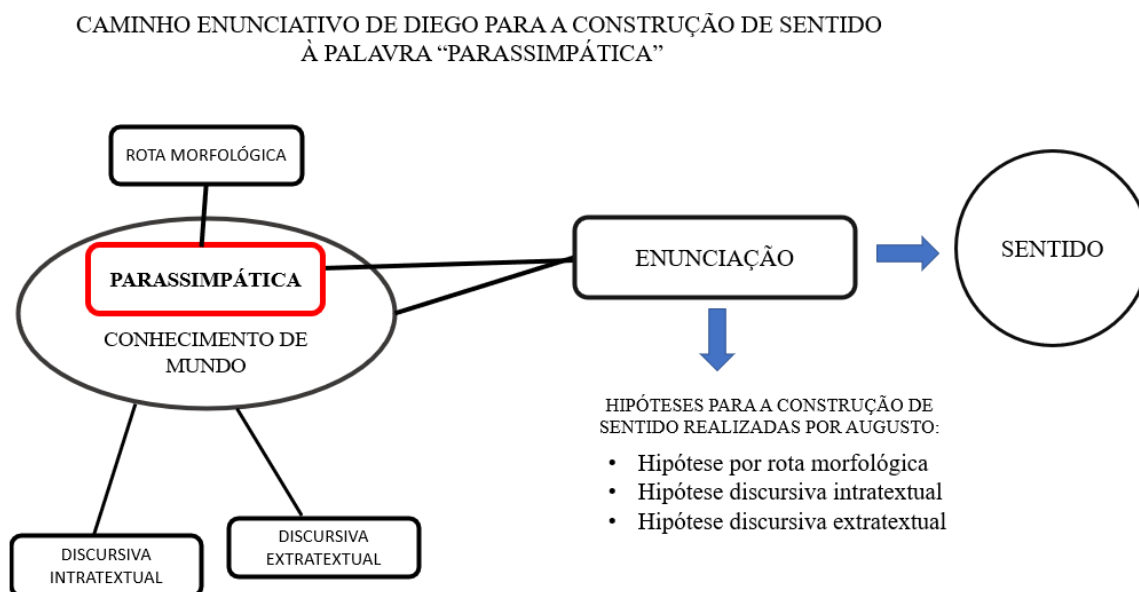
D: *Sim... parece coma...internamente tem movimento.*

P: *Sim... internamente tem movimento calmo.*

D: *Sim... o sistema parassimpático atua quando o corpo está dormindo.*

Assim, o caminho enunciativo para a construção de sentido à palavra parassimpática que Diego adotou pode ser representado pelo esquema apresentado na Figura 16:

Figura 16 – Caminho enunciativo de Diego para a construção de sentido à palavra “parassimpática”.



Fonte: Elaborada pela autora.

Desse processo de enunciação construído pelos sujeitos posso dizer duas coisas fundamentais para este estudo: uma sobre o direcionamento para outros textos, que caracteriza o saber-agir do trabalho tradutório no processo de construção de sentido da leitura da LP como L2, uma tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística, com vistas à solução de um problema e tomada de decisão para prosseguir na continuidade do processo de significação aqui instaurado na LSD para a concretização do tema, a enunciação completa, neste caso da palavra desconhecida, para que os sujeitos retornassem ao fluxo da leitura (SEGALA; QUADROS, 2015; RODRIGUES, 2018; SOUZA; SILVA, 2020; SANSÃO; CRUZ-SANTOS, 2021; BAKHTIN, 2014 [1875]).

E o outro diz respeito à natureza dos gêneros discursivos recrutados e consultados pelos sujeitos por meio da hipótese intertextual e extratextual no processo de significação a partir de seus conhecimentos de mundo. No caso de Augusto, uma enciclopédia *online*, a Wikipedia^{33,34}, e um vídeo da plataforma Youtube³⁵³⁶ com conteúdo explicativo sobre a

³³ [...] *Wikipedia* é uma enciclopédia livre de amplo escopo que está a ser construída por milhares de colaboradores de todas as partes do mundo. Este é um *site* baseado no conceito de *wiki wiki*, o que significa que qualquer internauta, inclusive você, pode editar o conteúdo de quase todos os artigos acionando o *link* "Editar" (nas abas de conteúdo) que é mostrado em quase todas as páginas do *site*. Em outras palavras, nós formamos a Wikipédia. Fonte: Wikipédia (2022). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Sobre_a_Wikip%C3%A9dia. Acesso em 20 jun. 2022.

palavra desconhecida. Carlos também usa a enciclopédia *online* Wikipedia³⁷ e o filme Paranormal (envolto por gêneros textuais/discursivos como o anúncio, a sinopse ou legenda do filme). E Diego consultou uma enciclopédia *online*, a Bing^{38,39}.

Gêneros discursivos que se caracterizam pela multissemiose (escrita, imagens, vídeos), as quais, segundo Rojo (2012), demandam a apropriação de multiletramentos que exigem capacidades e práticas de compreensão para cada uma dessas semioses, ou seja, exigem o recrutamento de diferentes estratégias para da produção de sentidos na tarefa de ler. O que para a pessoa surda, sobretudo, no que diz respeito às semioses imagéticas e o modo potente como experiencia a visualidade, pode atuar como um diferencial para as estratégias que utilizam nos processos de significação na/para a leitura de LP como L2, as quais aqui eu tratei como hipóteses.

Essas hipóteses foram sendo recrutadas pelos sujeitos na enunciação e com elas, os sujeitos aqui pesquisados foram construindo o sentido, de forma combinada umas com as outras (ou não) até o sentido do enunciado obter a conclusibilidade no contexto discursivo. O significado ou o sentido da palavra “parassimpática”, especificamente nessa forma linguística, a princípio não fazia parte do conhecimento de mundo dos sujeitos, mas o caminho enunciativo para desvelá-lo sim, pois esse sim faz parte das suas práticas de letramento de LP como L2, nas quais são atravessadas pelas experiências visuais, seja pela heterogeneidade de gêneros discursivos multissemióticos que leem e já leram, seja pelas cenas discursivas de leitura que viram/veem e fizeram/fazem parte e que foram/são significativas para eles, ou mesmo pela forma como estabelecem as relações dialógicas de leitura com seus pares nessas cenas discursivas.

³⁴ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_nervoso_parassimp%C3%A1tico#:~:text=Chama%2Dse%20sistema%20nervoso%20parassimp%C3%A1tico,como%20saciedade%2C%20repouso%20e%20digest%C3%A3o.

³⁵ *YouTube* é uma plataforma online que permite a criação e o consumo de conteúdos em vídeo via *streaming*. Ou seja, para assistir aos vídeos publicados, não é necessário fazer nenhum tipo de download, basta estar conectado à internet. Fonte: NuvemShop (2022). Disponível em: <https://www.nuvemshop.com.br/blog/o-que-e-youtube/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DIQpsbxmfXI>. Acesso em: 20 jun 2022.

³⁷ Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Sistema_nervoso_parassimp%C3%A1tico. Acesso em: 20 jun 2022.

³⁸ A Microsoft Bing é o motor de pesquisa da Microsoft, designado para competir com os líderes das indústrias Google e Yahoo!. Fonte: Wikipédia (2022). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Bing. Acesso em: 20 jun 2022.

³⁹ Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=parassimpatica>. Acesso em: 20 jun 2022.

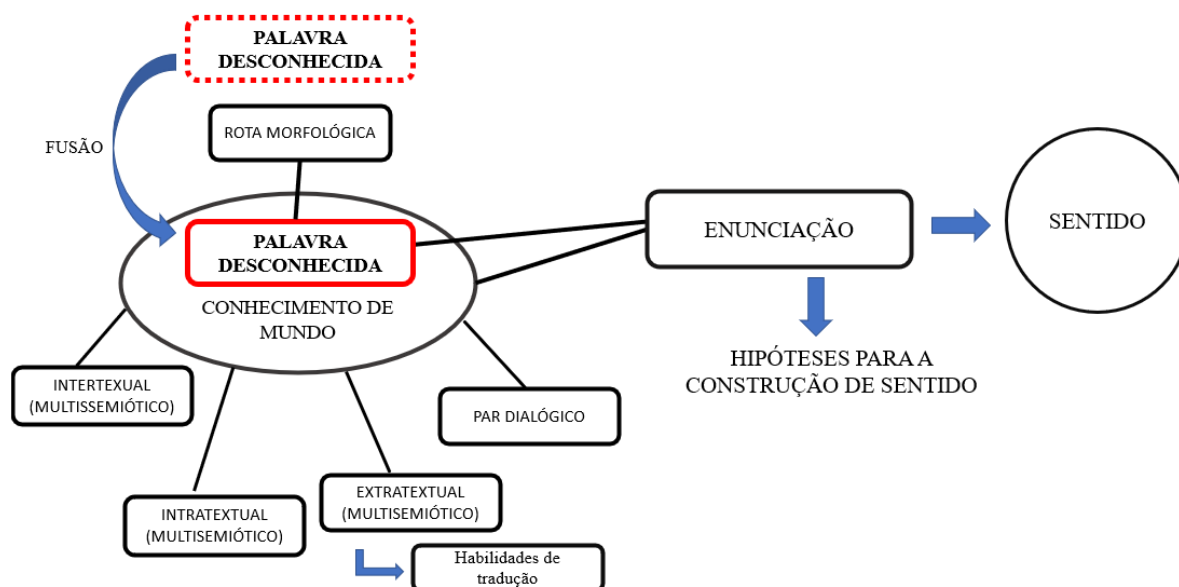
Dessa forma, observei que Augusto, Carlos e Diego, de modo muito semelhante, construíram seus processos de significação dos enunciados desconhecidos na LDS a partir dessas conexões por meio da fusão da palavra desconhecida com os seus conhecimentos de mundo. Isso significa que a leitura da LP das pessoas surdas sinalizantes da Libras quando endereçada ao outro têm um modo peculiar de se manifestar na situação discursiva, o que também revela os processos linguísticos, cognitivos e discursivos de ordem visual dessa enunciação.

Como se pode ver nos processos enunciativos dos sujeitos, a imagem ganhou um lugar de destaque. No caso de Augusto parece que ela determinou o acabamento do enunciado “*tem imagem ali que representa*”, ou seja, “*a imagem que representa*” parece trazer segurança, certeza do sentido, ela faz um fechamento para o que foi lido na consulta extratextual. Com relação a Diego, da mesma forma, a imagem possibilitou esse mesmo efeito “*tem uma imagem muito legal*”, parece que ela se conecta às palavras lidas e confirma as hipóteses que já tinha feito. E no caso de Carlos, o sentido do enunciado desconhecido começou a se esboçar pela relação com imagens (do filme), em que ele já tinha visto um enunciado que evocou um sentido semelhante, ou seja, em um contexto discursivo imanentemente visual “*[...] eu me lembrei de um filme Atividade Paranormal [...] a palavra atividade tem no filme... eu conheço... já assisti e depois PARANORMAL*”. Aqui a imagem evocada parece dar suporte para o sentido que será construído, “acabado” depois, o que também me leva a pensar que ela traz segurança e certeza para o sentido, sobretudo, porque ele retoma o filme quando faz o acabamento do enunciado “*[...] mas espera aí... o filme atividade paranormal[...] tem uma conexão com isso sim*”.

A imagem evocada, em qualquer momento do processo, traz segurança, certeza do sentido, ela faz um fechamento para o que foi lido, conduz para a conclusibilidade do enunciado, para o seu acabamento. Nas três situações, a imagem atuou como uma ponte que trouxe a palavra que até então era desconhecida, a palavra do outro, para o mundo deles e, a partir de então, ela passa a ser sentida também como suas. Vê-se assim, um caminho enunciativo atravessado pela visualidade, seja pelo suporte da primeira língua que é viso-espacial, seja pela referência nas práticas de leitura que se constituem imersas nas experiências visuais, nas cenas discursivas de leitura. De modo geral esse processo pode ser representado pelo esquema da Figura 17:

Figura 17 – Processo enunciativo da leitura da LP por pessoas surdas sinalizantes para a construção de sentido à palavra desconhecida.

PROCESSO ENUNCIATIVO DA LEITURA DA LP POR PESSOAS SURDAS SINALIZANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO À PALAVRA DESCONHECIDA



Fonte: Elaborada pela autora.

5.6.1 ASPECTOS DA VISUALIDADE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DA LDS IMPORTANTES PARA A ENUNCIÇÃO DA LEITURA DA LP COMO L2 POR SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS: RECURSOS IMAGÉTICOS E FORMA

Com relação aos aspetos da visualidade dos textos - gêneros discursivos escolhidos para a LDS - relativos à forma do gênero importantes para a enunciação da leitura da LP, os sujeitos também teceram opiniões e posicionamentos, tanto com relação às construções de sentido e interpretações possibilitadas pelas imagens que compunham os textos, quanto com relação aos aspectos visuais que eles consideram importantes para a leitura da LP em qualquer texto veiculado nessa língua. Esses aspectos transcendem o uso de recursos imagéticos como componentes do texto, mas também incidem sobre a forma como o texto se apresenta e se organiza visualmente do ponto de vista estrutural dos elementos linguísticos presentes ali, ou seja, a forma como o gênero discursivo se apresenta.

Augusto disse que a imagem presente no texto da LDS1 colaborou para a compreensão do texto como um todo. Carlos disse o mesmo, acrescentando ainda que neste

tipo de texto (informativo) é importante ter imagem, pois colabora com a imaginação sobre o tema, e complementou “*um texto com imagens fica mais bonito e é mais prazeroso de ler... fica mais fácil ler um texto que alterna texto e imagem... eu gosto de textos assim*”. Já Diego revelou que a imagem em si não ajudou na compreensão, mas lhe despertou curiosidade, o que para a leitura é fundamental, pois revela a sua vontade discursiva que mantém a dialogia com o texto.

Com relação ao texto da LDS2, percebi pelo relato dos sujeitos acerca as suas interpretações sobre a imagem que também compunha o texto, que ela evocou muita responsividade ao texto, nas quais têm muito a ver com o posicionamento político-linguístico deles enquanto surdos com relação à cultura surda e à língua de sinais. Sobre essa imagem, eles dizem:

Augusto:

Não, não...ela não combina com o texto porque surdez é um conceito da área médica, aparelho, implante, barra... e ela usou a mão, não combina, combina é com língua de sinais... com a Libras que é outra cultura, que é visual e ela (a autora) é mais voltada para o aparelho.

Carlos:

É estranho porque eu conheço a autora Paula, ela escreve mais sobre implante coclear, sobre oralização... [...] E aí tem uma mão...visualmente parece o contrário... [...] porque a proposta dela, a experiencia dela, é mais auditiva, leitura labial, oralização.

Diego:

Não... ela não está atualizada porque o texto é sobre o piloto automático do surdo ...esta mão, este desenho poderia ser tirado... significa a visualidade, a língua de sinais [...] a visualidade, as mãos... combinam é com surdo que sinaliza!

Portanto, a imagem na/para da leitura da LP da pessoa surda sinalizante da Libras não é um componente qualquer do texto, ela participa do processo enunciativo desde o processo de decodificação, de compreensão, até no processo de elaboração, apreciação e replica do leitor com relação ao texto (ROJO, 2004). Ela atravessa todo o processo de significação, seja evocada pela memória por meio da intertextualidade, seja como um componente discursivo do texto ou como um elemento extratextual que colabora nesse processo enunciativo.

Sobre o acesso dos sujeitos ao texto na situação em que ele foi veiculado, no *site* de origem, tal situação revelou a importância da organização visual dos elementos textuais para

uma leitura mais fluída pela pessoa surda em termos de acessibilidade, condizente com as suas necessidades linguísticas de ordem de organização visual dos gêneros discursivos. Sobre isso, eles emitiram os seguintes posicionamentos:

Augusto:

[...]o texto limpo é melhor ((sobre o texto em pdf que eu disponibilizei na LDS)) porque aqui tem muita coisa desnecessária, como os anúncios, é muito chato, ficam chamando a atenção, melhor tirar, mas tem um ponto positivo que são as palavras destacadas em negrito, ajuda a focar a atenção no que é importante no texto e o que está em azul, que é link para outros textos [...]

Carlos:

É importante o negrito [...] porque onde tem negrito, tem uma frase que explica o significado na sequência [...]o teu texto da sala tu tirou o negrito, entendeu? [...] só uma coisa, os anúncios atrapalham, tem propaganda demais espalhadas ali e que aparecem toda hora no site, isso atrapalha muito a leitura, fica desprezível... [...] também é importante os links que têm nas palavras, que aí clica e aparece mais informação...dá pra buscar mais significado, mais pesquisas, curiosidades, é importante isso na organização do texto.

Diego:

[...] depende... tem uma estrutura ruim (sobre o texto no site) o formato, a fonte da letra é ruim, aqui a letra está mais de acordo ((sobre o texto em pdf que eu disponibilizei)), parece arial ((fonte)) que eu estou mais habituado, se é outra fonte cheia de formas como Comic sans eu me confundo e também o pano de fundo... aí eu já desisto de ler e procuro outro texto... o nosso, que nos lemos aqui é melhor porque está mais organizado, lá tem os anúncios também... muita informação... só que ali no fim do texto tem um artigo que faz relação com o assunto, eu fiquei curioso para ler, eu clicaria para ler, mas pode ser que eu ignorasse ...

A partir desses posicionamentos dos sujeitos com relação aos aspectos visuais da organização textual, ou seja, da forma do gênero textual/discursivo, é possível perceber que ela tem relevância no processo de leitura da pessoa surda. Se por um lado, a leitura diretamente no *site* onde o texto foi originalmente veiculado apresenta distrações visuais, como a aparecimento de anúncios, que confundem e tiram a atenção na leitura e, até mesmo, pode levá-los à desistência da leitura. De outro lado, a leitura com a presença de destaques de “palavras-chave”, ou seja, as palavras que têm mais valor semântico por meio do destaque em negrito poderia ser algo favorável ao processo enunciativo da leitura. Importante destacar que

os textos apresentados dessa forma são hipertextos que, conforme aponta Koch (2007, p. 25), as principais características são:

1. não-linearidade ou não-seqüencialidade (característica central) – o hipertexto estrutura-se reticularmente, não pressupondo uma leitura seqüenciada, com começo e fim previamente definidos. Segundo Marcuschi (1999, p. 33), o hipertexto “rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor” (grifos do autor);
2. volatilidade – que é devida à própria natureza do suporte;
3. espacialidade topográfica – por tratar-se de um espaço não-hierarquizado de escritura/leitura, de limites indefinidos;
4. fragmentariedade, já que não existe um centro regulador imanente;
5. multissemiótica – por viabilizar a absorção de diferentes aportes signícos e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais, etc.) numa mesma superfície de leitura;
6. descentração ou multicentramento – a descentração estaria ligada à não-linearidade, à possibilidade de um deslocamento indefinido de tópicos; contudo, já que não se trata de um simples agregado aleatório de fragmentos textuais, há autores que contestam essa característica, preferindo falar em multicentramento, como é o caso, por exemplo, Bolter (1991) e Elias (2000, 2005);
7. interatividade – possibilidade de o usuário interagir com a máquina e receber, em troca, a retroação da máquina;
8. intertextualidade – o hipertexto é um “texto múltiplo”, que funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse;
9. conectividade – determinada pela conexão múltipla entre blocos de significado;
10. virtualidade – outra característica essencial do hipertexto, que constitui, conforme foi dito, uma “matriz de textos potenciais” (BAIRON, 1995).

Isso me levou a pensar, caso a LDS tivesse sido realizada diretamente no *site* onde o texto é veiculado originalmente, os processos linguístico-cognitivos e discursivos da leitura dos sujeitos que se revelaram aqui nesta pesquisa poderiam não ter sido exteriorizados ou o diálogo poderia revelar outras conexões leitoras linguístico-cognitivas no processo enunciativo. Os próprios *links* poderiam ser esclarecedores para os sujeitos e as hipóteses que se revelaram nessa dialogia poderiam ser desnecessárias, uma vez que os *links*, de acordo com Koch (2007), possuem função dêitica, pois monitoram a atenção do leitor, induzindo a seleção de seu foco de atenção, possibilitando, assim, a produção de uma leitura com aprofundamento sobre o tema abordado, assim como apresenta o tema a partir de outros pontos de vista, pois eles direcionam a outros textos que falam da mesma temática de forma complementar, em concordância ou discordância.

Porém, os sujeitos também destacaram que os textos apresentados no formato *.pdf* pela plataforma estavam mais “limpos”, “mais organizados”, ou seja, estavam mais apropriados para o modo como direcionam a atenção visual no ato de ler, inclusive com relação ao tipo e tamanho da letra, de acordo com o apontamento feito por Diego.

Nesse processo, a partir das ideias de Souza e Capellini (2011) sobre as funções visuais para a leitura, parece que a percepção viso-motora no que se refere às percepções visuais com relação à posição dos elementos linguísticos no espaço, figura-fundo, fechamento visual e constância de forma, são especialmente habilidades importantes para a leitura de LP das pessoas surdas. Isso porque elas estabelecem relações diretas no processo de significação do texto pelo reconhecimento visual de formas e posições no espaço (letras, palavras e texto), assim como a coordenação viso-motora. Dessa forma, a atenção visual também é uma habilidade que se destaca nessa leitura, pois por meio da atenção seletiva a pessoa consegue manter o foco na informação desejada (LIMA, 2005; MONTASSIER, 2013). E aqui observei que a organização visual do texto, a forma do gênero textual/discursivo, pode favorecer ou não a atenção sustentada do sujeito na leitura.

A LDS realizada nesse estudo atuou como um meio que possibilitou a revelação de processos linguístico-cognitivos e discursivos de ordem visual na leitura da LP como L2 por pessoas surdas sinalizantes da Libras, nos quais alguns deles descrevi nesse trabalho. Porém, além disso, a LDS fez emergir a subjetividade dos sujeitos no encontro com a palavra e com o outro.

6.6.2 A LDS COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA DE LEITURA DE LP COMO L2 PARA/COM SURDOS SINALIZANTES DA LIBRAS

Se a escrita permite que a palavra se torne imortal e que ganhe mais alcance do que a sinalização consegue, por outro lado, ela perde. Perde a expressividade das palavras, os erros, os acertos, a interação face a face, perde as modulações corporais, a prosódia do corpo que se manifesta pela língua de sinais na LDS, onde as palavras ganham corpo e vida. A LDS invoca o outro por meio do movimento do seu corpo e quem o vê lendo testemunha as suas subjetividades, que da sua posição é convocado a penetrar nessa cena discursiva de leitura com o seu ver responsivo.

A partir das palavras de Moura e Miotello (2016) sobre o ato de se colocar na escuta responsiva do outro, na LDS, eu posso dizer que me coloquei na posição de ver responsivamente o outro. Ver responsivamente o outro no ato de leitura sinalizada é entender que as palavras não possuem proprietários, que elas são livres, livres para procurarem outras vozes e outros corpos que possam coabitar com elas.

A LDS me permitiu pensar na leitura como uma vivência de alteridade, pois ali há um “outro” que lê comigo, que lê para mim e que também me diz o que deve ser lido. Nesse espaço, traz para a cena discursiva não só o texto, mas os sujeitos com suas bagagens de vida, eu com a minha, as nossas línguas e tudo que elas representam (PASTORELLO, 2018).

A LDS, como uma atividade dialógica humana, esteve permeada pelo desejo de saber do outro, pelo desejo de saber do texto, pelo desejo de ler mais, exaurir sentidos, trazer para a cena discursiva a vida e os sentidos que circulam nela. Uma leitura que envolveu entrega dos sujeitos, expectativas com relação ao texto, com relação à própria situação discursiva, e quiçá a exposição de vulnerabilidades, pois nunca se sabe como as palavras dos outros podem afetar o íntimo de cada um, recrutar lembranças tristes ou felizes, bem ou malsucedidas. Pois aqui participaram sujeitos, que apesar de serem leitores com expertise da LP e de terem construído uma relação positiva com essa língua, representam um povo que carrega um legado sofrido dessa relação e, eles mesmos, de uma forma ou outra, também foram afetados por isso como grupo e individualmente.

A LDS nesse estudo atuou como um meio para uma finalidade científica, na qual foi se constituindo a partir das histórias dos sujeitos e na própria situação discursiva com eles, ganhando suas características enunciativas e discursivas. Mas, mais do que isso, por ela ter se constituído dessa forma, a partir dos sujeitos e com os sujeitos, ou seja, acredito que ela também possa ser uma possibilidade para as mediações de leitura da LP como L2 das/com as pessoas surdas em outros espaços sociais, com funções sociais que transcendem a pesquisa. Ela pode ser uma forma de mediação da leitura LP como L2 nas diversas esferas sociais em que a prática de leitura de LP como L2 por pessoas surdas é recrutada em função de uma prática social. Práticas estas presentes no cotidiano doméstico e familiar das pessoas surdas, nos espaços educacionais bilíngues para o ensino e aprendizagem da leitura de LP como L2 para pessoas surdas, nos espaços clínicos bilíngues de promoção do letramento de surdos, nos espaços de trabalho onde participam pessoas surdas, sobretudo, na relação ouvinte e surdo, como um elo intercultural que proporciona negociação de sentidos de ambas as partes, trocas dialógicas pudes de empatia, alteridade, afetividade e interesse no outro.

Além disso, como forma de respeito e acolhimento linguístico a esses sujeitos, como um ato político e linguístico que busca colaborar com a garantia do direito humano linguístico dos surdos a expressarem-se em sua primeira língua e ser respeitado na forma como leem a sua L2, no qual o seu potencial visual manifesta-se também como um diferencial na/para a

construção de sentidos. E, assim, percebê-los a partir da sua própria condição humana e linguística, abandonando parâmetros ouvintes que os colocam apenas na condição de “falta” ou “incompletude”. Pois se os surdos, como os que participaram desta pesquisa, chegaram a desenvolver níveis complexos de uso social da leitura de LP como L2, eles podem ser parâmetros e modelos leitores, ou melhor, “levedores” para eles mesmos.

Se nós, ouvintes, somos privilegiados na leitura da LP por ouvir e falar essa língua, os surdos são privilegiados por vê-la potencialmente expressando-a a partir do seu corpo em movimento por meio da Libras. E esse potencial é o que os torna únicos e singulares na forma de interagir e construir sentidos na/para a leitura LP como L2.

Mudando a forma de olhar para essa relação, muda-se também o entendimento de que as pessoas surdas são como estrangeiras no próprio país. Se de um lado a LP de modalidade oral é inacessível aos surdos, de outro lado, a LP de modalidade escrita, ou seja, em sua forma visual, está por toda a parte e os surdos podem vê-la a partir do momento em que nascem e abrem os seus olhos para o mundo, não há como se furtar de vê-la, pois ela está viva no funcionamento social e compõe o universo de imagens e representações do mundo.

O que é necessário é ela ser significada ao sujeito surdo por meio da sua L1 e por meio de relações dialógicas significativas ao sujeito de modo que eles possam manifestar o seu potencial visual cognitivo nesse processo. Assim, a LP na modalidade escrita será uma língua acessível e acolhedora para a vida da pessoa surda, e dentro da composição do tão sonhado bilinguismo para surdos, não será mais uma forma de opressão e distanciamento do outro, mas como uma forma de aproximação e pertencimento ao mundo e a vida social. Nas palavras de Augusto *“é importante quando o português é para a vida do surdo, porque se tem relação com a vida dele, com a cultura surda, ele vai gostar sim, o desenvolvimento ficará melhor”*.

CONCLUSÕES

As construções de sentido que busquei legitimar com esta tese se constituem, em parte, como uma luta política linguística pelo bilinguismo que eu sonho junto com os surdos para os surdos, em que a Libras e a LP coexistam para as trocas dialógicas entre os surdos e entre os surdos e ouvintes. Uma luta que busca no bilinguismo para surdos, instâncias nas quais a Libras seja realmente possibilitada e seja a língua constitutiva que lhes apresentará o mundo e regerá a sua subjetividade, e que a LP possibilite ainda mais acesso a esse mundo de forma condizente com a sua diferença linguística, no caso da leitura, como viu-se aqui, potencialmente visual em seu processo enunciativo. E, ao considerar as questões neurolinguísticas como ponto importante, este trabalho implicou também reconhecer a língua em todos os seus aspectos: social, subjetivo, interativo, comunicativo e neurobiológico.

Com este trabalho mostrei que os estudos neurolinguísticos objetivos com IRMF apontam que os surdos apresentam padrões de ativação cerebral enquanto executam uma tarefa de leitura da L2, ora semelhantes e ora distintos do padrão do processamento da leitura da pessoa ouvinte e, da mesma forma, apresentam padrões semelhantes e distintos entre os próprios surdos. Nessa ativação, a área de referência inclui a área da forma visual da palavra (AFVP), porém em diferentes extensões, caracterizando-se, assim, como “o(s) “circuito(s)” de leitura, que evidenciam a rede neurolinguística da leitura L2 pelos surdos.

Falo “circuito” no singular, porque há uma referência, a AFVP, e “circuitos” no plural, porque os sujeitos surdos apresentam diferentes modos de aquisição e aprendizagem da L1 e da L2, bem como diferentes níveis e tipos de práticas sociais de leitura, o que acredito ter gerado essa oscilação de ativação e extensão. Isso indica uma reorganização cerebral para a tarefa de leitura da L2 nas pessoas surdas. Porém, as tarefas de leitura executadas no âmbito desses estudos, são tarefas artificiais, desconectadas da situação (sócio) discursiva.

Corroborando com esses achados, porém sob a perspectiva da Neurolinguística Discursiva, o trabalho que desenvolvi com Augusto, Carlos e Diego, os quais apresentei aqui, mostra na situação (sócio) discursiva possibilitada pelo contato com a história dos sujeitos por meio do Encontro Dialogado (ED) e a experiência da Leitura Dialogada Sinalizada (LDS) no processo enunciativo da leitura da LP como L2 por sinalizantes da Libras, em que manifestaram o potencial visual da pessoa surda para a leitura dessa língua desde o processo de decodificação, de compreensão e de apreciação estética e responsividade com relação ao

enunciado lido. Nesse processo, tanto os aspectos cognitivos, como dialógicos e discursivos se manifestaram de forma potencialmente visual na/para a construção de sentido da leitura.

Isso quer dizer que o modo potente como a pessoa surda experiencia, a visão traz implicações positivas para o modo como ela vivencia a linguagem e, também, se caracteriza como uma “vantagem” no/para o processo enunciativo da leitura da LP como L2, uma vez que ela transpõe esse potencial visual, desenvolvido por meio das interações e das relações dialógicas estabelecidas com/no seu meio social para tal leitura.

Dessa forma, neurolinguisticamente falando, o cérebro da pessoa surda se reorganiza para dar conta dessa tarefa linguística demandada pelo meio social, recrutando habilidades linguísticas, cognitivas e discursivas de ordem visual, constituídas nessa relação de reciprocidade entre o cérebro e o meio que compõem o processo enunciativo da leitura da LP como L2, sem a necessidade de parâmetros auditivos.

Nesse sentido, as experiências visuais da pessoa surda refletem e refratam as habilidades linguístico-cognitivas, as quais têm implicações para a leitura da LP na modalidade escrita, como as habilidades de percepção visual, atenção visual, memória visual e o “ver criativo” dos surdos, em que são produzidos a partir do modo, sobretudo, visual de como os surdos interagem com o meio em situações linguísticas e não-linguísticas.

Tais habilidades são também construídas pelos surdos nas/pelas e para as interações sociais e ganham ainda mais potência quando significadas ou ressignificadas pela língua de sinais, como nos casos que foram aqui discutidos. Isso porque a língua(gem) atua como organizadora das funções cognitivas e, sendo assim, a Libras possibilitou a organização e/ou reorganização das habilidades linguístico-cognitivas e discursivas visuais importantes para o processo enunciativo da leitura da LP como L2, tornando-as um potencial surdo também para a leitura da LP.

Notei por meio das histórias constitutivas dos sujeitos como leitores, que eles quando se viam em situações de desafios na leitura da LP, situações que pareciam ser “difícultosas”, recrutavam, como responsividade a tais situações, as suas estratégias para lidar com elas com base nessas habilidades linguístico-cognitivas de ordem visual ou com apoio de seus pares dialógicos, sobretudo, a família, que foram fundamentais como promotores de práticas sociais em que a leitura tinha função social como parte de um capital cultural transmitido. E essas habilidades linguístico-cognitivas de ordem visual também foram observadas na situação de leitura proposta por meio deste estudo, pela LDS.

É importante destacar também que em todos os casos estudados aqui, a transmissão do capital cultural escrito que engloba a leitura foi recebida e significada pelos sujeitos, sobretudo, pela visualidade, considerando o modo peculiar como os surdos experienciam o mundo pela visão, com olhos mais atentos e um ver mais minucioso e criativo sobre as coisas. Isso possibilitou experienciar os cenários das práticas de leitura e as cenas discursivas de leitura com essa forma peculiar e inerente ao surdo, tanto como parte ou como expectador dessas cenas discursivas envolvendo leitura. E, além disso, vendo e lendo os textos que “naturalmente” preferiam ler: os que em sua composição como gêneros discursivos continham imagens. E nessas cenas discursivas foram se constituindo como leitores que principalmente veem para construir sentidos, ou seja, como “levedores”.

De modo geral, foi possível notar a manifestação de habilidades linguístico-cognitivas e discursivas recrutadas pelos sujeitos surdos para a leitura de LP que são próprias do modo como os surdos leem e como ocorre o processamento visual da palavra, sendo este pela rota lexical; observou-se também a emergência da memória visual da palavra como uma imagem gráfica; a leitura de imagens conectadas ao enunciado escrito para a construção de sentido; o conhecimento de mundo de ordem visual, recrutado pela memória visual para a construção de sentidos na/para leitura; assim como também foi possível investigar que ver o movimento labial do outro enquanto o outro lê (princípio fonotático por meio de optolalemas visíveis) faz parte das habilidades desse público; e, por fim, a construção de sentido a partir da relação direta com uma cena discursiva também é inerente às habilidades linguístico-cognitivas e discursivas encontradas nos “levedores”.

Além disso, o processo enunciativo da leitura de LP dos surdos também envolve o ato de tradução e interpretação para si mesmo ou para o outro, e esse processo é preñado de dialogismo que remete à visualidade em relação à língua recrutada para essa função, a Libras, tanto na leitura para si quanto na leitura para o outro.

Na leitura para si, o corpo participa da leitura, ora expressando uma responsividade ao texto, ora dando sinais de organização do pensamento ou mesmo indicando uma organização interiorizada do pensamento, em que há movimentos de conexões linguísticas, da interpretação simultânea para si mesmo, da visualidade de uma língua que se movimenta e se corporifica para construir sentidos, interna e externamente.

Na leitura endereçada ao outro, para um par dialógico, como aconteceu na LDS propriamente dita, pode-se observar ainda a exteriorização da leitura intermodal com

processamento síncrono e a leitura intermodal com processamento assíncrono, bem como características do processo tradutório, como o uso do discurso direto e do discurso indireto para discursivizar um discurso outro. Processos estes que são peculiares à leitura de LP como L2 de surdos sinalizantes da Libras.

Nessa pesquisa também foi possível averiguar que, para a leitura, também foram recrutados aspectos da LP oral, por meio da presença da articulação orofacial de algumas palavras (dessonorizadas) durante a leitura. Porém, esse recrutamento se deu por vias da visualidade e atuou como um apoio regulador e organizador do pensamento e do próprio ato de ler.

Na LDS também foi possível observar o caminho enunciativo que os sujeitos surdos utilizam para construir sentidos acerca dos enunciados desconhecidos, que nestes casos se materializaram por meio da “palavra desconhecida” apontada pelos sujeitos. Um caminho enunciativo atravessado pela visualidade, seja pelo suporte da primeira língua que é viso-espacial, seja pela referência nas práticas de leitura que se constituem imersas nas experiências visuais e nas cenas discursivas de leitura. Além disso, também foi revelado que a organização visual do texto, ou seja, a forma do gênero discursivo pode favorecer ou não o processo enunciativo da leitura, tornando-se um aspecto relevante no processo enunciativo.

Assim sendo, a LDS, nesse estudo, atuou como um meio para uma finalidade científica, no qual foi se constituindo a partir das histórias dos sujeitos e na própria situação discursiva com eles, ganhando suas características enunciativas e discursivas. Mais do que isso, também proponho que ela possa ser uma possibilidade para as mediações de leitura da LP como L2 das/com as pessoas surdas em outros espaços sociais, com funções sociais que transcendem a pesquisa. Em outras palavras, afirmo que ela poderá atuar como uma forma de mediação da leitura LP como L2 nas diversas esferas sociais em que a prática de leitura de LP como L2 por pessoas surdas é recrutada em função de uma prática social, sobretudo, na relação ouvinte e surdo, como um elo intercultural que proporciona negociação de sentidos de ambas as partes, trocas dialógicas prenes de empatia, alteridade, afetividade e interesse no outro.

E, portanto, mais estudos sobre a LDS são importantes no campo do bilinguismo para surdos, especificamente, para as práticas de leitura em LP como L2.

Corroborando com as ideias de Cavequia (2018), também penso que, por meio da LDS, o sujeito surdo pode expressar suas opiniões e visões de mundo, e a LDS, ao encontrar a

sua consciência individual, reconstrói e reorganiza o pensamento. Sendo assim, a LDS se caracteriza como uma atividade de leitura que possibilita também a formação crítica do leitor surdo quando o convoca para a argumentação e o raciocínio sobre o texto lido, sendo fundamental para sua autonomia e para o ato de ler com o outro. Dessa forma, ela permite a “formulação de contrapalavras”, ou seja, a responsividade do sujeito, e isso o coloca na posição de sujeito pensante que produz sentidos, afetado pelo contexto de leitura e constituídos no e pelo diálogo com o outro. De acordo com essa autora, a leitura dialógica – e aqui eu acrescento a LDS – é uma possibilidade de substituir as formas excludentes de leitura. E, digo mais, no contexto dos surdos sinalizantes da Libras, é uma forma de colocar Libras na posição de L1 e de forma privilegiada em relação à LP, mesmo que o foco seja a leitura da LP, e não apenas como um mero instrumento para esse fim. É a Libras que dá o tom da leitura e que comanda o processo enunciativo da leitura da LP.

Na LDS proposta aqui, os surdos leitores com expertise de LP revelaram o que eles têm de potencial para o processo enunciativo da leitura da LP, a visualidade. É enaltecendo o potencial surdo e compreendendo como o modo visual interage com os textos escritos em LP que é possível ressignificar a relação desses sujeitos com a LP que, infelizmente, historicamente foi marcada pela opressão. Quando se fala em leitura de LP por pessoas surdas sinalizantes da Libras é importante encará-la como uma das possibilidades linguísticas que o surdo tem para dialogar com o mundo e não a única, e que a principal é a Libras. É possível enaltecer a Libras, valorizar a cultura surda e as experiências visuais da pessoa surda e ler a LP aproveitando de todo esse potencial visual que o ser surdo sinalizante da Libras possibilita, de maneira confortável e funcional para a vida social bilíngue da pessoa surda brasileira.

Nesse sentido, penso que as análises linguísticas realizadas aqui a partir da LDS sob a perspectiva da ND discursiva, podem colaborar para o campo de estudos de LP como L2 para surdos e, por consequência, colaborar teoricamente nas práticas de ensino e de análises linguísticas da leitura de LP como L2 para pessoas surdas. Ou seja, na formação de professores de LP como L2 para surdos e demais professores e profissionais que atuam no ensino para surdos a partir de uma perspectiva bilíngue, tendo em vista que os parâmetros de leitura aqui discutidos partiram da leitura dos próprios surdos “levedores” de LP como L2. Dessa forma, pode contribuir com a construção de uma educação bilíngue de qualidade para surdos quando se pensa a leitura da LP a partir da singularidade linguística da pessoa surda.

Essas (in) conclusões posicionam esse estudo como um trabalho importante tanto para o campo da Neurolinguística Discursiva – quando insere em suas discussões a leitura da LP como L2 por surdos e assim demonstra o quanto os estudos da Neurolinguística Discursiva podem ser abrangentes e proporcionar análises que possibilitam um novo olhar sobre o funcionamento da cognição e a linguagem humana em suas diferentes formas de manifestação de ser, neste caso, o ser surdo –, quanto para o campo dos estudos sobre a pessoa surda – quando insere uma nova forma de pensar as suas relações de linguagem a partir de uma dimensão mais social e descentralizada de um viés biológico e cognitivista, dos quais também partem a maioria dos estudos sobre a língua de sinais.

Importante destacar que essas (in)conclusibilidades que apresentei, levando em consideração que esse tema não se esgotará aqui, de uma maneira mais ampla, busca colaborar com a qualidade de vida das pessoas surdas com as produções sentidos construídas por meio desta tese, pois acredito que ressignificar as formas opressoras de lidar com a LP para os surdos é buscar torná-la mais confortável e ajustada a sua forma de viver no mundo, pelas experiências visuais, destacando o que eles têm de potencial para esse processo, a visualidade. E isso, além de promover conforto linguístico, também é uma forma de apoiá-los no empoderamento social da pessoa surda, afastando-a cada vez mais das comparações com padrões ouvintes, possibilitando um “padrão” surdo, um jeito surdo de construir sentidos para a leitura da LP como L2 que também se constitui pelo potencial da visualidade.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1151-1172, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270435486_Traducao_de_literatura_infanto-juvenil_para_lingua_de_sinais_dialogia_e_polifonia_em_questao. Acesso em: 18 jul. 2022.
- ALVES, Aline da Silva *et al.*. Novas estratégias comunicativas como fator de qualidade na interação de surdos em um sistema organizacional. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS, 12., 2013, Manaus. **Anais... Manaus**: UFAM, 2013. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8607>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- ALVES, Maria da Penha Casado. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (orgs.). **Estudos Dialógicos da Linguagem em Pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. Cap. 7. p. 163-177.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; SANTOS, Luciana Stoppa dos; PEDOTT, Larissa Gomes Ornelas. *In*: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. Cap. 3. p. 55-72.
- AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patricia de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, UFG, Goiânia, n. 1, p. 12-24, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219#:~:text=Os%20Surdos%20%C3%AAm%20dificuldades%20no,a%20leitura%20e%20a%20escrita>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015 [1979].
- BARBOSA, Gabriela Otaviani. **A arte de escrever em Libras**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173964>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, Flavio Eduardo; RUMJANEK, Vivian M. *In*: LEBEDEFF, Tatiana (orgs.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wal, 2017. Cap. 4. p. 95-127. BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. 2. ed. (ver. atual. ampl.). Salvador: Libras Escrita, 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. *In*: PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/USP, 2000. p. 57-78.

BÉLANGER, Nathalie N.; RAYNER, Keith. What Eye Movements Reveal About Deaf Readers. **Psychological Science**, v. 24, n. 3, p. 220-226, Jun. 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4651440/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BELLUGI, Ursula *et al.*. Enhancement of spatial cognition in hearing and deaf children. *In*: VOLTERRA, Virginia; ERTING, Carol. (Eds.). **From gesture to language in hearing children**. Nova York: Springer Verlag, 1989.

BELLUGI, Ursula; POIZNER, Howard; KLIMA, Edward S. **What the Hands Reveal about the Brain**. Massachusetts: Bradford Books, 1987.

BEZERRA, Marília dos Santos. **Dificuldade De Aprendizagem e Subjetividade**: Para além das representações hegemônicas do aprender. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17772>. Acesso em: 18 set. 2022.

BISOL, Cláudia Alquati *et al.*. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BOCCATO, Diana Michaela Amaral. **Paralexia**: compreendendo o fenômeno por meio de um estudo de caso no contexto das afasias. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://1library.org/document/z1g734dz-paralexia-compreendendo-fenomeno-meio-estudo-caso-contexto-afasias.html>. Acesso em: 23 out. 2022.

BOIKO, Leonardo Ferreira da Silva. **O Sistema de escrita japonês**: além da fala. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Letras Orientais. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-08022017-105718/pt-br.php>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BOSO, Augiza Karla *et al.*. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB**, v. 15, n. 2, p. 24-39, set. 2010. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/716>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BOTELHO, Paula. Surdos Oralizados e identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos** - interfaces entre pedagogia e Linguística. Editora Mediação, Porto Alegre, 2016. Cap. 11. p. 151-168.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta A Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras, e O Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BROCA, Paul. Remarques sur le siège de la faculté de la parole articulée, suivies d'une observation d'aphémie. *In*: HÉCAEN, Henri; DUBOIS, Jean. (Eds.). **La naissance de la neuropsychologie du langage**. Paris: Flammarion, 1969 [1861]. p. 108-123. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Remarques-sur-le-si%C3%A8ge-de-la-facult%C3%A9-du-langage-de-Broca/010165a66f6ae8fec2897b0795018762ee5f9362>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRODMANN, Korbinian. **Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde**. Leipzig: Johann Ambrosius Bart, 1909. Disponível em: <https://wellcomecollection.org/works/vrnkkxtj>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da Educação dos Surdos. **Communicare** – Revista de Comunicação, n. 3, p. 35-53, 2005. Disponível em: http://projetoredes.org/wp/wpcontent/uploads/cronosurdo_Eduardo-Cabral.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CAMPOS, Ana Maria Gomes; PINHEIRO, Luciana Ribeiro; GUIMARAES, Sandra Regina Kirchner. A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 29, n. 89, p. 194-207, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2021.

CAPOVILLA, Fernando César *et al.*. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. **Estud. Psicol. (Natal)**, v. 10, n. 1, p. 15-23, 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/SC9DK3yF7fLmZ46zFm4vrCG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAPOVILLA, Fernando César *et al.*. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 12, n. 2, p. 203-220, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/CQXYW6CkPPqQKbMZQ8N86cb/abstract/?lang=pt#:~:text=De%201.507%20paralexias%2C%20houve%20583,indexa%20o%20ortogr%C3%A1fico%20ao%20pictorial>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAPOVILLA, Fernando César. Por um plano nacional de alfabetização (PNA) capaz de respeitar diferenças de língua e constituição biológica. **Rev. Psicopedag.**, v. 37, n. 113, p. 208-224, ago. 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200008. Acesso em: 19 jul. 2022.

CARNEIRO, Lígia Lorandi Ferreira. Surdez: perdas e ganhos. **Ciências & Cognição**, v. 6, p. 133-141, 2005. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000300016. Acesso em: 17 ago. 2022.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; DA SILVA, Tânia Santos Alvarez; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. O Uso Social Da Língua Portuguesa Escrita Pelo Surdo: Competência Na Interpretação De Uma Notícia. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 13-25, 2017.

Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/37247>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CLAUDIO, Débora Pereira. **A surdez nos jornais do sul do Brasil: uma perspectiva sócio-histórica**. Tese de Doutorado. Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana. Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1506>. Acesso em: 16 ago. 2022.

COELHO, Carmen Lucia Gobel; CORREA, Jane. Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712017000100005. Acesso em: 15 ago. 2022.

CORINA, David P.; LAWYER, Laurel A.; HAUSER, Peter; HIRSHORN, Elizabeth. Lexical Processing in Deaf Readers: An fMRI Investigation of Reading Proficiency. **PLoS One**, v. 8, n. 1, 2013. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0054696>. Acesso em: 18 de set. 2022.

COUDRY, Maria Irma Hadler. 10 anos de neurolinguística no IEL. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 32, p. 9–23, 1997. Disponível em:

https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-13_f666b9aecaa2eefd2f6e86cc2667780c. Acesso em: 16 set. 2022.

COUDRY, Maria Irma Hadler. Linguagem E Afasia: Uma Abordagem Discursiva Da Neurolingüística. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 99-129, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637143>. Acesso em: 17 set. 2022.

COUDRY, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Pressupostos teórico-clínicos da Neolinguística Discursiva. *In*: COUDRY, Maria Irma Hadler *et al.* (orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CRUZ, Fernanda Miranda da. Da relação entre linguagem e memória: implicações para a neurolingüística. Campinas: **Estudos Linguísticos**, v. XXXIII, p. 601-606, 2004. Disponível em: <https://silo.tips/download/fernanda-miranda-da-cruz-universidade-estadual-de-campinas-keywords-memory-langu>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DAHLET, Patrick. Dialogização Enunciativa e Paisagens do Sujeito. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 249-263.

DAMASCENO, Benedito P. Neuropsicologia e Neurolinguística. **Cad. Est. Ling. Unidade de Neuropsicologia e Neurolinguística**, Departamento de Neurologia, FCM, v. 32, p. 89-92, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636951>. Acesso em: 12 ago. 2022.

DAMÁSIO, António Rosa. Brain and language: What a difference a decade makes. *Current Opinion in Neurology*, Iowa: **Rapid Science Publishers**, n. 20, p. 177-178, 1997. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9229122/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

DAMIANI, Daniel; NASCIMENTO, Anna Maria; PEREIRA, Letícia Kühl. **Funções corticais cerebrais – o legado de Brodmann no século XXI**. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Neurologia, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Arquivos-Brasileiros-de-Neurocirurgia-Brazilian-Neurosurgery-0103-5355>. Acesso em: 3 mar. de 2020.

DARDE, Aline Olin Goulart. **Estudantes Surdos Não Falantes Da Libras e o Atendimento Educacional Especializado: Uma análise das Políticas Públicas de Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205381>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DARDE, Aline Olin Goulart; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13118#:~:text=Conclui%2Dse%>

20que%20o%20fato,que%20a%20Libras%20%C3%A9%20priorizada.. Acesso em: 15 ago. 2022.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DI DONATO, Adriana. **Desempenho da escrita de palavras do português por aprendizes surdos: construção e validação de protocolo.** Tese de Doutorado. Doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6395?locale=pt_BR. Acesso em: 18 ago. 2022.

DIKSON, Dennys. Alfabetização, Escrita E Leitura: Lugares (Não) Escondidos na História. **Contexto & Educação**, v. 28, n. 90, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/499>. Acesso em: 18 ago. 2022.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DONIDA, Lais Oliva. **Universitários com dificuldade de leitura e escrita:** Desvelando Discursos. 2018. 145 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194394/PLLG0731-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 mar. 2022.

DOS SANTOS, Lúcia Helena Macedo; BORGES, Maria da Graça Bompastor Borges. Compreensão de Textos em Adolescentes Surdos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 241-249, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17330>. Acesso em: 17 set. 2022.

EMMOREY, Karen *et al.*. Mapping the reading circuitry for skilled deaf readers: an fMRI study of semantic and phonological processing. **Brain Lang.**, v. 126, n. 2, p. 169-180, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23747332/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

EMMOREY, Karen; MCCULLOUGH, Stephen; WEISBERG, Jill. Neural correlates of fingerspelling, text, and sign processing in deaf American Sign Language – English bilinguals. **Language, Cognition and Neuroscience**, v. 30, n. 6, p. 1-19, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2015-18624-009>. Acesso em: 18 ago. 2022.

EMMOREY, Karen; MCCULLOUGH, Stephen; WEISBERG, Jill. The neural underpinnings of reading skill in deaf adults. **Brain Lang.**, v. 160, p. 11-20, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27448530/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FAITA, Daniel. A noção de “Gênero Discursivo” em Bakhtin: Uma Mudança de Paradigma. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 149-168.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Gisele; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, p. 127-150, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXjd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FERREIRA, Marília Mendes. A Perspectiva Sócio-Cultural E Sua Contribuição Para A Aprendizagem De Língua Estrangeira: Em Busca Do Desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, v. XXI, p. 38-61, 2010. Disponível em: <https://adamo.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4463>. Acesso em: 17 set. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha Desterro**, v. 69, n. 1, p. 61-78, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/YFJvQQfv8JrKgcJXdTcvKHc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de. Estudos Da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. Cap. 1. p. 17-36.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLEZER, Laurie S. *et al.*. Seletividade ortográfica e fonológica em todo o sistema de leitura em leitores surdos. **Neuropsychologia**, v. 117, p. 500-512, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30005927/>. Acesso em: 18 set. 2022.

GOMES, Marise Porto. “Aí eu olho, escrevo e aprendo”: narrativas de estudantes surdos sobre aprendizagem e ensino da língua Portuguesa (escrita) no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *In*: RIBEIRO, Thiago; SILVA, Aline Gomes (orgs.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015. Cap. 7. p. 163-190.

GONÇALVES, Alisson Gomes; RIBEIRO, Maria Clara Maciel. Sobre O Ensino De Língua Portuguesa E De Libras Na Escola Inclusiva: A Perspectiva Dos Alunos Surdos Envolvidos. **Educere et Educare**, v. 7, n. 14, p. 69-82, 2012.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina *et al.*. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 15, n. 1, p. 99-120, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z8zcTrTKfVWY6rw8Wpcnynn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JAKOBSON, Roman. **Child Language, Aphasia and Phonological Universals**, Paris: Mouton, 2003 [1941].

JOCA, Terezinha Teixeira. **Um Estrangeiro Em Família: Ser Surdo Como Diferença Linguística**. Tese de Doutorado. Doutorado em Psicologia. Departamento De Psicologia E Sociologia. Universidade Autónoma De Lisboa. Lisboa: 2014. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/1179>. Acesso em: 17 set. 2022.

KATO, Mary A.. **O mundo da escrita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Angela Becker. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia E Linguística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 18 jul. 2022.

KLEIMAN, Angela Becker. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 18 ago. 2022.

KLEIMAN, Angela Becker. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Hipertexto e construção do sentido. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 51, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LACERDA, Cristina B. F.. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPFR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEBEDEFF, Tatiana B.. O Povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wal, 2017. p. 226-248.

LEÓN, Camila Barbosa Riccardi *et al.*. Como avaliar a escrita? Revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 331-45, 2016.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862016000300011. Acesso em: 18 set. 2022.

LIMA, Ricardo Franco de. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciência Cognitiva**, Niterói, v. 6, p. 113-122, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000300013. Acesso em: 18 jul. 2022.

LIMA-NETO, Vicente de. Sobre o(s) sistema(s) de escrita em plataformas digitais. **Intersecções**, v. 18, n. 1, p. 203-218, 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1262>. Acesso em: 18 jul 2022.

LLOYD, Lyle L.; KAPLAN, Harriet. **Audiometric interpretation: a manual o basic audiometry**. Baltimore: University Park Press, 1978.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thaís Becker Henriques. Pessoas Com Deficiência E (Inter)Dependência. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Leticia K.; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. Cap. 7. p. 113-129.

LURIA, Alexander R. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Tradução Ricardo Aranha Juarez. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos. São Paulo: Ed. da USP, 1981.

MACHADO, Flavia Medeiros; FELTES, Heloisa Pedrosa Moraes. A interpretação simultânea no contexto político. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 236- 268, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285639173_A_interpretacao_simultanea_no_contexto_politico. Acesso em: 14 jul. 2022.

MACSWEENEY, Mairéad *et al.*. Neural systems underlying British Sign Language and audiovisual English processing in native users. **Brain**, v. 125, n. 7, p. 1583-1593, 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12077007/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Análise da Conversação. In: RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza *et al.* (org.). **I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa**. Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1997.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91744>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MARQUES, Tania *et al.*. Revisitando a Atenção Visual em Surdos. **Cadernos de Saúde**, v. 5, n. 1 e 2, 2012, p. 96-105, 2012. Disponível em:

<https://ciencia.ucp.pt/pt/publications/reviewing-the-visual-attention-in-deaf>. Acesso em: 18 set. 2022.

MARTINS, Sabrine Amaral; RODRIGUES, Lisandra Rutkoski. Conexões corticais envolvidas na leitura: questionamentos sobre a área da forma visual das palavras. *In: ENCONTRO REDE SUL LETRAS*, 4., 2016. **Anais...** Palhoça: UNISUL. p. 1-10. Disponível em: <https://silo.tips/download/conexoes-corticais-envolvidas-na-leitura-questionamentos-sobre-a-area-da-forma-v>. Acesso em: 18 jul. 2022.

McCLELLAND, James; L.; RUMELHART, David E.. An interactive activation model of context effects in letter perception: I Na account of basic findings. **Psychological Review**, v. 88, p. 375-407, 1981. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1981-31825-001>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MEDEIROS, Joyse *et al.*. Acesso Lexical: Uma Rota Dupla Para O Português Brasileiro. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 278-292, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_4ea83123f655f19a5d9a6f7c6fc722cf. Acesso em: 18 set. 2022.

MENDONÇA, Lucia Zanotto. Contribuições da Neurologia no estudo da linguagem. *In: ORTIZ, Karin Zazo (org.). Distúrbios Neurológicos Adquiridos: Linguagem e Cognição*. Barueri: Manole, 2005, p. 1-33.

MEYER, Philippe. Trad. Roberto Leal Ferreira. **O olho e o cérebro: Biofisiologia da percepção visual**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTASSIER, Ana Beatriz Sacomano. **Atenção Visual Em Crianças E Adolescentes Com Distúrbio De Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Faculdade De Odontologia De Bauru. Universidade De São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-04122013-091051/pt-br.php>. Acesso em: 17 set. 2022.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres E Doutores Surdos: Sobre a Crescente Formação Especializada de Pessoas Surdas no Brasil. **Revista Virtual De Cultura Surda**. Centro Virtual De Cultura Surda, n. 23, 2017. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 18 set. 2022.

MORATO, Edwiges. Neurolinguística. *In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORI, Nerli Nonato R.; SANDER, Ricardo Ernani. História da Educação dos Surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

MOURA, Maria Isabel; MIOTELLO, Valdemir. A escuta da palavra alheia. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (orgs.). **Estudos Dialógicos da Linguagem em Pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João, 2016. Cap. 5. p. 129-140.

NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.40, n. 2, p. 929-943, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1351>. Acesso em: 17 set. 2022.

NASCIMENTO, Vinícius; MOURA, Maria Cecília. Habilitação, reabilitação e inclusão: o que os sujeitos surdos pensam do trabalho fonoaudiológico? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 52, 2018. Disponível em: <https://vlex.com.br/vid/habilitacao-reabilitacao-inclusao-sujeitos-798886077>. Acesso em: 17 set. 2022.

NEGRELLI, Maria Elizabeth Dumont; MARCON, Sonia Silva. Família E Criança Surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-454142>. Acesso em: 16 set. 2022.

NETA, Celina Nair Xavier; GURGEL, Lia Gonçalves. “TÊM OUTRAS FORMAS DE LEITURA”: Leitura de imagens nos anos iniciais na educação de surdos. *In*: **7 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE).....** Canoas, 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/download/download?ID_DOWNLOAD=30. Acesso em: 8 set. 2022.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller. A relação dos surdos com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue. *In*: RIBEIRO, Thiago; SILVA, Aline Gomes (orgs.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015. Cap. 6. p. 137-162.

NEVILLE, Helen J.. Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience. **Proceedings of the National Academy of Sciences, USA**, v. 95, p. 922–929, 1998. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.95.3.922>. Acesso em: 17 set. 2022.

NEVILLE, Helen J. *et al.*. Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: biological constraints and effects of experience. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 95, n. 3, p. 922-029, 1998. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.95.3.922>. Acesso em: 17 jul. 2022.

NOBRE, Alexandre de Pontes; SALLES, Jerusa Fumagalli de. O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura. **Arq. Bras. Psicol.**, v. 66, n. 2, p. 128-142, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200010#:~:text=O%20estudo%20possibilitou%20ver%20que,em%20caracter%C3%ADsticas%20psicolingu%C3%ADsticas%20como%20regularidade%2C. Acesso em: 17 jul. 2022.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século. **Estudos linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 966-980, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1354>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 966-980, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1354>. Acesso em: 17 set. 2022.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo; SANTANA, Ana Paula. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. **Psicol. Reflexo. Crit.**, v. 22, n. 3, p. 413-421, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/hXTt5XzJ3ZKtZcyQpbFLFsB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; OLIVEIRA, Marcus Vinicius Borges. Neurolinguística Discursiva: contribuições para discutir a relação entre Linguagem e Pobreza. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 60, n. 2, p. 414-424, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327352025_Neurolinguistica_Discursiva_contribuicoes_para_discutir_a_relacao_entre_Linguagem_e_Pobreza. Acesso em: 18 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria B. F.. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? *In*: RODRIGUES, Ronice; PEREIRA, Rodrigo (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. Cap. 2. p. 47-65.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Mapeamento Da Escrita Em Língua Portuguesa Como L2 De Surdos Brasileiros Candidatos Ao Curso De Licenciatura Em Letras Em Língua Brasileira De Sinais. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 12, n. 3, p. 456-473, 2018. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8638>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PEIXOTO, Karla Marques Peixoto. **Capacidades de linguagem e modelos de leitura mobilizados em livros didáticos de português das décadas de 1970 a 2010**. Tese de doutorado. Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53446>. Acesso em 18 jul. 2022.

PEREA, Manuel; MARCET, Ana; VERGARA-MARTÍNEZ, Marta. Phonological-Lexical feedback during early abstract encoding: the case of deaf readers. **PLoS ONE**, v. 11, n. 1, 2016. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0146265>. Acesso em: 17 set. 2022.

PEREIRA, Maria C. (org). **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Dificuldade de aprendizagem?** Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural. 2010.

Disponível em:

https://www.academia.edu/15967375/DIFICULDADE_DE_APRENDIZAGEM_UMA_NOVA_COMPREENS%C3%83O_A_PARTIR_DA_PERSPECTIVA_HIST%C3%93RICO_CULTURAL. Acesso em: 23 out. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Ensino/aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa para/por adolescentes surdos. **ReVEL**, n. 15, 2018. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/995acc1cf9f66f3858c406c9esed43dc5.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PERLIN, Gladis. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana. S.; LOPES, Maura C. (orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis Teresinha T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PIMENTA; Nelson; STROBEL, Karin; MAESTRI, Rita. As habilidades linguísticas e comunicativas na alfabetização bilíngue (Libras e Português) dos estudantes por meio do método letrônico. In: REIS, Leidinae da Silva; FIGUEIREDO, Alexandra A.de Araújo. **Língua de Sinais de Um Continente a Outro: Atualidades linguísticas, culturais e de ensino**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 245-265.

PIZZIO, Aline Lemos *et al.*. **Língua Brasileira de Sinais VI**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão – UFSC, 2010. Disponível em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/linguaBrasileiraDeSinaisVI/assets/619/TEXTOS_BASE_-_LIBRAS_VI.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2011. Disponível em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/aquisicaoDeLinguadeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_inguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

POKER, Rosimar. Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez. In: **UNESP. Curso de Extensão de Libras a Distância: uma proposta de formação continuada de**

professores no contexto educacional inclusivo. 2. ed. UNESP, Marília- SP, 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Informes%20Gerais.doc>. Acesso em: 29 jun. 2021.

POTTMEIER, Sandra *et al.*. Questões (entre)tecidas na perspectiva da Linguística Aplicada: a (trans)formação da leitura e do leitor. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (orgs.). **Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos**. 1. ed. v. 2. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 60-78.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier; SEGALA, Rimar Ramalho. Brazilian Sign Language Deaf Translation Performance: Descriptive Concepts and Approaches to Procedures Led by Deaf Translator Actors. **Signed Language Interpreting in Brazil**. 1. ed. v. 1. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012. p. 31-43.

RAUGUST, Mayara Bataglin. As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão. *In*: LEBEDEFF, Tatiana (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wal, 2017. Cap. 9. p. 200-225.

REBELLO, Ilana da Silva *et al.*. Para além do sentido de língua: a leitura como fruição e construção de conhecimento. **Palimpsesto** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 17, n. 28, p. 519-539, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/36896/29356>. Acesso em: 03 jun. 2022.

REILY, Lucia; GIOSUELLI, Zilda. Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos. *In*: LEBEDEFF, Tatiana (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wal, 2017. Cap. 6. 139-158.

REIS, Alexandra Isabel Dias; PETERSSON, Karl Magnus, FAÍSCA, Luís. Neuroplasticidade: Os efeitos de aprendizagens específicas no cérebro humano. *In*: NUNES, C. Nunes; JESUS, S. (Eds.), **Temas actuais em Psicologia**. Faro: Universidade do Algarve, 2009, p. 11-26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50809628_Neuroplasticidade_Os_efeitos_de_aprendizagens_especificas_no_cerebro_humano. Acesso em: 17 jul. 2022.

REZENDE, Patrícia L. Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94074>. Acesso em: 17 jul. 2022.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal.

Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, SP, v. 57, n. 1, p. 287–318, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578>. Acesso em: 29 ago. 2022.

RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Müller. Diferenças E Linguagens: A Visibilidade Dos Ganhos Surdos Na Atualidade. **Philosophy**, 2015. Disponível em:

[https://www.semanticscholar.org/paper/DIFEREN%C3%87AS-E-LINGUAGENS%3A-A-VISIBILIDADE-DOS-GANHOS-Rodrigues-](https://www.semanticscholar.org/paper/DIFEREN%C3%87AS-E-LINGUAGENS%3A-A-VISIBILIDADE-DOS-GANHOS-Rodrigues-Quadros/136ee0848487fc519421035276783be82e2e8804)

[Quadros/136ee0848487fc519421035276783be82e2e8804](https://www.semanticscholar.org/paper/DIFEREN%C3%87AS-E-LINGUAGENS%3A-A-VISIBILIDADE-DOS-GANHOS-Rodrigues-Quadros/136ee0848487fc519421035276783be82e2e8804). Acesso em: 18 set. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: CENEP, 2004.

ROJO, Roxane. O Letramento Escolar E Os Textos Da Divulgação Científica – A Apropriação Dos Gêneros De Discurso Na Escola. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso: 1989.

SANSÃO, Welbert Vinicius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. Competências Na Tradução E Interpretação Da Língua Brasileira De Sinais/Língua Portuguesa: Uma Análise Conceitual. **Intercâmbio**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/49408>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SANTANA, Ana Paula. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 85-88, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12128>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **Plano de Ensino da disciplina de Tópicos em Linguística e Cognição**. Florianópolis: PPGLing/UFSC, 2018.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **Plano de Ensino da disciplina de Tópicos de Neurolinguística**. Florianópolis: PPGLing/UFSC, 2019.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira *et al.*. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 3, p. 440-451, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/17734#:~:text=Tal%20proposta%20prop%C3%B5e%20que%20o,modalidade%20oral%20e%20Fou%20escrita>. Acesso em 17 jul. 2022.

SANTANA, Ana Paula *et al.*. Educação Superior E Recursos De Acessibilidade Na Visão De Professores E Estudantes. *In*: LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; VILLELA, Lucinéa Marcelino (orgs.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. Cap. 9. p. 133-156.

SANTOS, Boaventura de Souza. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. **Revista Travessias**, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SANTOS, Liana Chaves Mendes dos. **Percepção Visual de contraste em adultos surdos**. Tese (Doutorado em Neurociências) – Programa de Pós-graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTOS, Rocilene Otaviano dos. **Estrutura e Funções do Córtex Cerebral**. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Ciências da Saúde, Brasília, 2002.

SANTOS, Bárbara Passos; DIAS, Laura Pimentel de Barros; NASCIMENTO, Kathia Cilene Santos Nascimento. Um Estudo Sobre Abordagens Didáticas Utilizadas Por Fernando C. Capovilla Na Alfabetização De Crianças Surdas. **Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 139-148, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/4543>. Acesso em: 17 set. 2022.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psicolinguística e Neurolinguística. **Cad. Est. Ling.** Unidade de Neuropsicologia e Neurolinguística, Departamento de Neurologia, FCM, v. 32, p. 37-48, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277172998_PSICOLINGUISTICA_E_NEUROLINGUISTICA. Acesso em: 17 ago. 2022.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução Intermodal, Intersemiótica E Interlinguística De Textos Escritos Em Português Para A Libras Oral. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35n2p354#:~:text=A%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20intermodal%20trata%20de,ou%20seja%2C%20l%C3%ADnguas%20de%20sinais..> Acesso em: 17 jul. 2022.

SELFIDGE, Oliver Gordon. Pandemonium: A paradigm for learning. *In*: BLAKE, D. V.; UTTLEY, A. M. (Eds.). **Proceeding of the Symposium on Mechanisation of Thought Processes**, London: H. M. Stationary Office, 1959, p. 511-529. Disponível em: <https://aitopics.org/download/classics:504E1BAC>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SELLTIZ, Claire *et al.*. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1972.

SEVERO, Cristine. Políticas linguísticas e questões de poder. **Alfa**, n. 57, v. 2, p. 451-473. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YRbtMdqmCWxKjtn8SQWGmHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILMAN, Shlomo; A SILVERMAN, Carol. Basic audiologic testing. *In*: SILMAN, Shlomo; A SILVERMAN, Carol (Eds.). **Auditory diagnosis: principles and applications**. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 11-52.

SILVA, Alan David Sousa *et al.*. Os sistemas de escrita de sinais no brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 23, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, Elisabeth Maria da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. *Diálogo das Letras*, v. 8, n. 3, p. 2–21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/519>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. *Educ. Rev.*, n. spe-2, p. 129-142, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y58NyMhvcCMDMMrfZ4TJCDB/?lang=pt#:~:text=O%20primeiro%20grupo%20de%20autores,escrita%20de%20aprendizes%20surdos%20sinalizadores>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVEIRA, Victor Luiz da. Letras, Linguagem e Neurociência: um panorama evolutivo da Neurolinguística. *Estação Científica Online*, n. 06, 2008. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4337/4-letras-linguagem-neurociencia-panorama-evolutivo-neurolinguistica.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVEIRA, Ana Paula; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SISTO, Fermino Fernandes. (org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos – interfaces entre pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 7-14.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. **A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários**. Tese de Doutorado. Doutorado em Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/5951> Acesso em: 17 jul. 2022.

SOUSA, Sidney Júlio de Faria e. Fisiologia e desenvolvimento da visão. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 30, p. 16-19, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/807>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOUZA, Aline Viganô de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Percepção visual de escolares com distúrbios de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 256-61, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300006. Acesso em: 17 set. 2022.

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cássio. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **ReVEL**, v. 6, n. 11, p. 1-13, 2008. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_aspectos_do_desenvolvimento_e_do_processamento_cognitivo_da_leitura.pdf . Acesso em: 18 ago. 2022.

SOUZA, Socorro Claudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um Estudo Sobre As Políticas Linguísticas No Brasil. **Rev. de Letras**, n. 33, v. 1, UFSC: 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15948/1/2014_art_sctsousa_mesoares.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

SOUZA, Guilherme Lourenco de. A Interpretação Simultânea Libras-Português. **Tradução em Revista**, v. 2021, n. 30, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34530/34530.PDF>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 315-331.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 117-190.

STONE, Christopher. **Toward a Deaf Translation Norm**. Washington-DC, USA: Gallaudet University Press, 2009.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. *In*: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn E. (orgs.) **Multilingual Literacy: reading and writing different worlds**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001. p. 17-29.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145557>. Acesso em: 18 jul. 2022.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. EAD UFSC: Letras-Libras. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

STUMPF, Mariana. R. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting: língua de sinais no papel e no computador**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Curso de Doutorado em Informática na educação. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>. Acesso em: 13 fev. 2022.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Muller de. Para além das Políticas Linguísticas: Língua Brasileira de Sinais. *In*: REIS, Leidinae da Silva; FIGUEIREDO, Alexandra A. de Araújo. **Língua de Sinais de Um Continente a Outro: Atualidades linguísticas, culturais e de ensino**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 109-140.

TAMURA, Ana Lúcia Herмосilla. **Concepções De Professores Alfabetizadores Sobre Leitura: Implicações Na Formação Leitora De Seus Alunos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade De Filosofia E Ciências “Júlio De Mesquita Filho”. Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153161>. Acesso em: 17 set. 2022.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre Rosado. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wal, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. p. 31-79. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VALADÃO, Michelle Nave *et al.*. Língua de sinais: visualizando a recepção da linguagem por meio da ressonância magnética funcional. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 2, p. 129-149, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276450165_Lingua_de_sinais_visualizando_a_recepcao_da_linguagem_por_meio_da_ressonancia_magnetica_funcional. Acesso em: 18 jul. 2022.

VALADÃO, Michelle Nave *et al.*. Visualizando a elaboração da linguagem em surdos bilíngues por meio da ressonância magnética funcional. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 14, n. 4, p. 835-859, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/yps9xcPJhJLhYNnzMDjZ9Fk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VELLINHO CORSO, Helena. Funções Cognitivas - convergências entre neurociências e epistemologia genética. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, p.225-246, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/10089>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VIEIRA-MACHADO, Leonardo Lúcio; PINEL, Hiran. Ensino de língua portuguesa para surdos usuários de língua de sinais: a contribuição da semântica. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 93-110, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13498>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Developm ent of the Higher Mental Functions**. Moscou: Pedagogic, 1960.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Brasília: eBooks Brasil, 1986 [1934].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WATERS, Dafydd *et al.*. Fingerspelling, signed language, text and picture processing in deaf native signers: the role of the mid-fusiform gyrus. **Neuroimage**, v. 35, n. 3, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17363278/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

WERNICKE, Carl. Some new studies on aphasia. **Reader in the history of aphasia**, v. 4, p. 69-98, 1994 [1874].

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O Outro da Personagem: Enunciação, Exterioridade e Discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 108-118.

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO
GELCE/ PARTES: PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL E
LEITURA**

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA – GELCE PARTE DA LEITURA	
PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL	
1. Sexo 1.1 () Masculino 1.2 () Feminino	16. Você fala, escreve ou lê em outro idioma? 16.1 () Sim 16.2 () Não 16.3 Em caso afirmativo, quais: _____
2. Qual sua idade? _____	17. Você tem cônjuge/companheiro(a)? Se sim, especifique idade, escolaridade e profissão dele(a). _____ _____ _____
3. Você se considera: 3.1 () Negro(a) 3.2 () Pardo(a) 3.3 () Índio(a) 3.4 () Caucasiano(a) 3.5 () Outro:	18. Você tem filhos? Se sim, especifique a idade e a escolaridade deles. _____ _____ _____
4. A que faixa econômica você e sua família pertencem? 4.1 () Até dois salários mínimos 4.2 () De dois a quatro salários mínimos 4.3 () Acima de cinco salários mínimos	19. Qual sua religião? _____ _____ _____
5. Qual sua faixa etária e escolaridade? 5.1 () Até 6 anos – Creche/Pré-escola 5.2 () De 7 a 11 anos – Ensino Fundamental 5.3 () De 12 a 14 anos – Ensino Fundamental 5.4 () De 15 a 17 anos – Ensino Médio 5.5 () 18 a 39 anos com menos de 8 anos de escolaridade 5.6 () 18 a 39 anos com mais de 8 anos de escolaridade 5.7 () 40 a 59 anos com menos de 8 anos de escolaridade 5.8 () 40 a 59 anos com mais de 8 anos de escolaridade 5.9 () 60 a 75 com menos de 8 anos de escolaridade 5.10 () 60 a 75 com mais de 8 anos de escolaridade 5.11 () EJA – Especifique a idade: _____ 5.12 () APAE – Especifique a idade: _____	20. Você tem alguma deficiência ou Transtorno Funcional Específico? Se sim, especifique abaixo: _____ _____ _____ _____
6. Atualmente você: 6.1 () Somente Estuda 6.2 () Somente Trabalha 6.3 () Trabalha e Estuda 6.4 () Aposentado 6.5 () Interrompi os estudos 6.6 () Não trabalho 6.7 Outro:	21. Você já fez ou faz algum acompanhamento para dificuldade de leitura e escrita com algum profissional (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo)? Se sim, especifique. _____ _____ _____

—	_____
7. Se trabalha, qual a sua profissão?	_____
8. Se parou de trabalhar, qual a profissão que exercia?	_____
9. Se atualmente estuda: 9.1 () Educação Superior – Instituição: _____ _____. Fase: _____. 9.2 Escola – Instituição: _____ _____. Ano/série: _____ 9.3 Outra instituição: _____ _____	22. Você faz uso de algum medicamento? Se sim, descreva abaixo. _____ _____
10. Se parou de estudar: 10.1 Em qual fase? _____ 10.2 Em qual ano/série? _____	23. Alguém na sua família teve ou tem dificuldade de leitura e escrita? Se sim, especifique qual é dificuldade. _____ _____ _____ _____ _____
11. Qual a escolaridade e a profissão de sua(s) mãe(s)/madrasta? _____ _____ _____	24. Quem mora com você atualmente? _____ _____ _____ _____
12. Qual a escolaridade e a profissão de seu(s) pai(s)/padrastos? _____ _____ _____	25. Você já repetiu de ano/série na escola ou em alguma disciplina/fase na Educação Superior? Se sim, especifique abaixo. _____ _____ _____
13. Qual a escolaridade e a profissão de seu(s) avô(s)? _____ _____ _____	26. Quais atividades fazem parte do seu lazer? 26.1 () Praia 26.6 () Esporte/Academia 26.2 () Cinema 26.7 () Parques 26.3 () Teatro 26.8 () Igreja 26.4 () Museu 26.9 () Viagens 26.5 () Leitura 26.10 () Shopping 26.6 () Encontro com os amigos Outros: _____ _____
14. Qual a escolaridade e a profissão de sua(s) avó(s)? _____ _____ _____	
15. Você tem irmão(s)/irmã(s)? Se sim,	

<p>especifique abaixo a idade e a escolaridade de cada um:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>27. Outras observações:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
QUESTIONÁRIO DE LEITURA	
<p>27. Você gosta de ler? 27.1 () Sim 27.2 () Não 27.3 () Não sei ler</p>	<p>38. Como você se sente quando lê? 38.1 () Me sinto muito bem 38.2 () Me sinto animado(a) 38.3 () Não sinto nada/não sei 38.4 () Me sinto cansado(a) 38.5 () Me sinto ansioso(a) 38.6 () Me sinto triste 38.7 () Fico com raiva</p>
<p>28. Você lê para: 28.1 () Divertir-se 28.2 () Informar-se 28.3 () Por obrigação escolar/acadêmica 28.4 () Para aprender 28.5 () Para conhecer melhor a doutrina religiosa 28.6 () Por obrigação profissional 28.7 () Relacionado à práticas culturais diversas 28.8 () Orientar sua vida 28.9 () Por lazer 28.6 () Outro motivo: <hr/> <hr/> </p>	<p>39. Quando você tem dificuldade para ler, você 39.1 () Pede ajuda 39.3 () Lê de novo 39.2 () Desiste 39.4 () Outra estratégia: <hr/> </p>
<p>29. Você lê mais em qual suporte? 29.1 () Impresso 29.2 () Digital 29.3 () Os dois</p>	<p>40. Você é incentivado a ler? Se sim, por quem? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> </p>
<p>30. Quem lê/lia para você quando criança? 30.1 () Mãe(s)/Madrasta 30.2 () Pai(s)/Padrasto 30.3 () Professor(a) 30.4 () Pastor(a) 30.5 () Irmão/Irmã 30.6 () Amigos/colegas 30.7 Outros: <hr/> <hr/> </p>	<p>41. O que você costuma/va ler até os 7 anos de idade? Coloquei “I” para materiais impressos e “O” para materiais lidos online. 41.1 () Livros/revistas infantis diversos (contos de fada, aventura, mistério) 41.2 () Livros/revistas infantis voltados a jogos (games/manuais) 41.3 () Livros/revistas infantis voltados a experiências (receitas/manuais de experimentos) 41.4 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos 41.5 () Mensagens em redes sociais (Youtube, Facebook, WhatsApp, etc). 41.6 () Placas e propagandas diversas 41.7 () Livros educativos/material escolar 41.8 () Anotações pessoais (diários, bilhetes, listas) 41.9 () Quadrinhos 41.13 () Bíblia 41.10 () Livros religiosos 41.14 () Poesia e poemas 41.11 () Esporte 41.15 () Moda 41.12 () Panfletos 41.16 () Rótulos</p>
<p>31. Com que idade e como você aprendeu a ler? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> </p>	

<p>32. Durante sua infância, quem você vê/via lendo em sua casa?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Outros:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																																																
<p>33. Durante sua adolescência, quem você vê/via lendo em sua casa?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																																																	
<p>34. Algum familiar seu lê/lia com/para você? Se possível, descreva um momento de leitura e como era esse momento, quais perguntas eram feitas, como era lido e qual o tipo de material, em que momento a leitura era realizada, em qual local, etc.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>42. O que você costuma/va ler entre o período dos 7 aos 15 anos? Coloquei “I” para materiais impressos e “O” para materiais lidos online.</p> <table border="0"><tr><td>42.1 () Jornal</td><td>42.20 ()</td></tr><tr><td colspan="2">Decoração</td></tr><tr><td>42.2 () Livros infantis</td><td>42.21 () Panfletos</td></tr><tr><td>42.3 () Culinária</td><td>42.22 () Viagens</td></tr><tr><td>42.4 () Fofoca</td><td>42.23 () Esporte</td></tr><tr><td>42.5 () Autoajuda</td><td>42.24 () Policial</td></tr><tr><td>42.6 () Ficção Científica</td><td>42.25 ()</td></tr><tr><td colspan="2">Educativa</td></tr><tr><td>42.7 () Erótico</td><td>42.26 ()</td></tr><tr><td colspan="2">Biografias</td></tr><tr><td>42.8 () Bíblia</td><td>42.27 () Política</td></tr><tr><td>42.9 () Humor</td><td>42.28 ()</td></tr><tr><td colspan="2">Religioso</td></tr><tr><td>42.10 () Romance</td><td>42.29 () Moda</td></tr><tr><td>42.11 () Quadrinhos</td><td>42.30 () Infanto-juvenil</td></tr><tr><td>42.12 () Poesia e poemas</td><td>42.31 () História</td></tr><tr><td>42.13 () Rótulos</td><td>42.32 () Artigos acadêmicos</td></tr><tr><td colspan="2">42.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</td></tr><tr><td colspan="2">42.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube, Facebook, WhatsApp, etc).</td></tr><tr><td colspan="2">42.16 () Placas e propagandas diversas</td></tr><tr><td colspan="2">42.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época, etc)</td></tr><tr><td colspan="2">42.18 () Revistas especializadas profissionais</td></tr><tr><td colspan="2">42.19 () Revistas femininas/masculinas</td></tr><tr><td colspan="2">42.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários)</td></tr></table> <p>Outros:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	42.1 () Jornal	42.20 ()	Decoração		42.2 () Livros infantis	42.21 () Panfletos	42.3 () Culinária	42.22 () Viagens	42.4 () Fofoca	42.23 () Esporte	42.5 () Autoajuda	42.24 () Policial	42.6 () Ficção Científica	42.25 ()	Educativa		42.7 () Erótico	42.26 ()	Biografias		42.8 () Bíblia	42.27 () Política	42.9 () Humor	42.28 ()	Religioso		42.10 () Romance	42.29 () Moda	42.11 () Quadrinhos	42.30 () Infanto-juvenil	42.12 () Poesia e poemas	42.31 () História	42.13 () Rótulos	42.32 () Artigos acadêmicos	42.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos		42.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube, Facebook, WhatsApp, etc).		42.16 () Placas e propagandas diversas		42.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época, etc)		42.18 () Revistas especializadas profissionais		42.19 () Revistas femininas/masculinas		42.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários)	
42.1 () Jornal	42.20 ()																																																
Decoração																																																	
42.2 () Livros infantis	42.21 () Panfletos																																																
42.3 () Culinária	42.22 () Viagens																																																
42.4 () Fofoca	42.23 () Esporte																																																
42.5 () Autoajuda	42.24 () Policial																																																
42.6 () Ficção Científica	42.25 ()																																																
Educativa																																																	
42.7 () Erótico	42.26 ()																																																
Biografias																																																	
42.8 () Bíblia	42.27 () Política																																																
42.9 () Humor	42.28 ()																																																
Religioso																																																	
42.10 () Romance	42.29 () Moda																																																
42.11 () Quadrinhos	42.30 () Infanto-juvenil																																																
42.12 () Poesia e poemas	42.31 () História																																																
42.13 () Rótulos	42.32 () Artigos acadêmicos																																																
42.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos																																																	
42.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube, Facebook, WhatsApp, etc).																																																	
42.16 () Placas e propagandas diversas																																																	
42.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época, etc)																																																	
42.18 () Revistas especializadas profissionais																																																	
42.19 () Revistas femininas/masculinas																																																	
42.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários)																																																	
<p>35. Você sente dificuldade para ler?</p> <p>35.1 () Sim 35.2 () Não 35.3 () Às vezes</p>																																																	
<p>36. Se tem dificuldade, quais seriam elas?</p> <p>36.1 () Lê devagar</p> <p>36.2 () Lê e não entende bem o que lê</p> <p>36.3 () Dependendo do tipo de texto, não consegue entender</p> <p>36.4 () Leio devagar todos os textos, devido ao pouco hábito de leitura</p> <p>36.5 ()</p> <p>Outras _____</p>																																																	
<p>37. Quais comentários (positivos e</p>																																																	

<p>negativos) você já ouviu de outras pessoas relacionados à sua leitura?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>43. O que você costuma/va ler entre o período dos 15 aos 18 anos? Coloquei “I” para materiais impressos e “O” para materiais lidos online.</p> <table border="0"> <tr> <td>43.1 () Jornal</td> <td>43.20 ()</td> </tr> <tr> <td>Decoração</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.2 () Livros infantis</td> <td>43.21 () Panfletos</td> </tr> <tr> <td>43.3 () Culinária</td> <td>43.22 () Viagens</td> </tr> <tr> <td>43.4 () Fofoca</td> <td>43.23 () Esporte</td> </tr> <tr> <td>43.5 () Autoajuda</td> <td>43.24 () Policial</td> </tr> <tr> <td>43.6 () Ficção Científica</td> <td>43.25 () Educativa</td> </tr> <tr> <td>43.7 () Erótico</td> <td>43.26 ()</td> </tr> <tr> <td>Biografias</td> <td></td> </tr> </table>	43.1 () Jornal	43.20 ()	Decoração		43.2 () Livros infantis	43.21 () Panfletos	43.3 () Culinária	43.22 () Viagens	43.4 () Fofoca	43.23 () Esporte	43.5 () Autoajuda	43.24 () Policial	43.6 () Ficção Científica	43.25 () Educativa	43.7 () Erótico	43.26 ()	Biografias																																																																													
43.1 () Jornal	43.20 ()																																																																																														
Decoração																																																																																															
43.2 () Livros infantis	43.21 () Panfletos																																																																																														
43.3 () Culinária	43.22 () Viagens																																																																																														
43.4 () Fofoca	43.23 () Esporte																																																																																														
43.5 () Autoajuda	43.24 () Policial																																																																																														
43.6 () Ficção Científica	43.25 () Educativa																																																																																														
43.7 () Erótico	43.26 ()																																																																																														
Biografias																																																																																															
<table border="0"> <tr> <td>43.8 () Bíblia</td> <td>43.27 () Política</td> </tr> <tr> <td>43.9 () Humor</td> <td>43.28 ()</td> </tr> <tr> <td>Religioso</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.10 () Romance</td> <td>44.29 () Moda</td> </tr> <tr> <td>43.11 () Quadrinhos</td> <td>43.30 ()</td> </tr> <tr> <td>Infanto-juvenil</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.12 () Poesia e poemas</td> <td>43.31 ()</td> </tr> <tr> <td>História</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.13 () Rótulos</td> <td>43.32 () Artigos</td> </tr> <tr> <td>acadêmicos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.14 () Blogs na Internet sobre assuntos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>diversos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.15 () Mensagens em redes sociais</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(Youtube, Facebook, WhatsApp, etc).</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.16 () Placas e propagandas diversas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ,</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Época, etc)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.18 () Revistas especializadas profissionais</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.19 () Revistas femininas/masculinas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>43.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas,</td> <td></td> </tr> <tr> <td>diários)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Outros:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td></td> </tr> </table>	43.8 () Bíblia	43.27 () Política	43.9 () Humor	43.28 ()	Religioso		43.10 () Romance	44.29 () Moda	43.11 () Quadrinhos	43.30 ()	Infanto-juvenil		43.12 () Poesia e poemas	43.31 ()	História		43.13 () Rótulos	43.32 () Artigos	acadêmicos		43.14 () Blogs na Internet sobre assuntos		diversos		43.15 () Mensagens em redes sociais		(Youtube, Facebook, WhatsApp, etc).		43.16 () Placas e propagandas diversas		43.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ,		Época, etc)		43.18 () Revistas especializadas profissionais		43.19 () Revistas femininas/masculinas		43.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas,		diários)		Outros:		_____		_____		<table border="0"> <tr> <td>46.8 () Bíblia</td> <td>46.27 () Política</td> </tr> <tr> <td>46.9 () Humor</td> <td>46.28 ()</td> </tr> <tr> <td>Religioso</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.10 () Romance</td> <td>46.29 () Moda</td> </tr> <tr> <td>46.11 () Quadrinhos</td> <td>46.30 () Infanto-</td> </tr> <tr> <td>juvenil</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.12 () Poesia e poemas</td> <td>46.31 () História</td> </tr> <tr> <td>46.13 () Rótulos</td> <td>46.32 () Artigos</td> </tr> <tr> <td>acadêmicos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.14 () Blogs na Internet sobre assuntos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>diversos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube,</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Facebook, WhatsApp, etc).</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.16 () Placas e propagandas diversas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ,</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Época, etc)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.18 () Revistas especializadas profissionais</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.19 () Revistas femininas/masculinas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>46.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas,</td> <td></td> </tr> <tr> <td>diários)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Outros:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td></td> </tr> </table>	46.8 () Bíblia	46.27 () Política	46.9 () Humor	46.28 ()	Religioso		46.10 () Romance	46.29 () Moda	46.11 () Quadrinhos	46.30 () Infanto-	juvenil		46.12 () Poesia e poemas	46.31 () História	46.13 () Rótulos	46.32 () Artigos	acadêmicos		46.14 () Blogs na Internet sobre assuntos		diversos		46.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube,		Facebook, WhatsApp, etc).		46.16 () Placas e propagandas diversas		46.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ,		Época, etc)		46.18 () Revistas especializadas profissionais		46.19 () Revistas femininas/masculinas		46.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas,		diários)		Outros:		_____		_____	
43.8 () Bíblia	43.27 () Política																																																																																														
43.9 () Humor	43.28 ()																																																																																														
Religioso																																																																																															
43.10 () Romance	44.29 () Moda																																																																																														
43.11 () Quadrinhos	43.30 ()																																																																																														
Infanto-juvenil																																																																																															
43.12 () Poesia e poemas	43.31 ()																																																																																														
História																																																																																															
43.13 () Rótulos	43.32 () Artigos																																																																																														
acadêmicos																																																																																															
43.14 () Blogs na Internet sobre assuntos																																																																																															
diversos																																																																																															
43.15 () Mensagens em redes sociais																																																																																															
(Youtube, Facebook, WhatsApp, etc).																																																																																															
43.16 () Placas e propagandas diversas																																																																																															
43.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ,																																																																																															
Época, etc)																																																																																															
43.18 () Revistas especializadas profissionais																																																																																															
43.19 () Revistas femininas/masculinas																																																																																															
43.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas,																																																																																															
diários)																																																																																															
Outros:																																																																																															

46.8 () Bíblia	46.27 () Política																																																																																														
46.9 () Humor	46.28 ()																																																																																														
Religioso																																																																																															
46.10 () Romance	46.29 () Moda																																																																																														
46.11 () Quadrinhos	46.30 () Infanto-																																																																																														
juvenil																																																																																															
46.12 () Poesia e poemas	46.31 () História																																																																																														
46.13 () Rótulos	46.32 () Artigos																																																																																														
acadêmicos																																																																																															
46.14 () Blogs na Internet sobre assuntos																																																																																															
diversos																																																																																															
46.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube,																																																																																															
Facebook, WhatsApp, etc).																																																																																															
46.16 () Placas e propagandas diversas																																																																																															
46.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ,																																																																																															
Época, etc)																																																																																															
46.18 () Revistas especializadas profissionais																																																																																															
46.19 () Revistas femininas/masculinas																																																																																															
46.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas,																																																																																															
diários)																																																																																															
Outros:																																																																																															

<p>44. O que você costuma/va ler entre o período dos 18 aos 25 anos? Coloquei “I” para materiais impressos e “O” para materiais lidos online.</p> <table border="0"> <tr> <td>44.1 () Jornal</td> <td>44.20 ()</td> </tr> <tr> <td>Decoração</td> <td></td> </tr> <tr> <td>44.2 () Livros infantis</td> <td>44.21 ()</td> </tr> <tr> <td>Panfletos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>44.3 () Culinária</td> <td>44.22 ()</td> </tr> <tr> <td>Viagens</td> <td></td> </tr> <tr> <td>44.4 () Fofoca</td> <td>44.23 ()</td> </tr> </table>	44.1 () Jornal	44.20 ()	Decoração		44.2 () Livros infantis	44.21 ()	Panfletos		44.3 () Culinária	44.22 ()	Viagens		44.4 () Fofoca	44.23 ()	<p>47. Quais tipos de materiais de leitura você tem em casa?</p> <table border="0"> <tr> <td>47.1 () Não tenho materiais de leitura em casa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>47.2 () Livros</td> <td>47.8 () Revistas</td> </tr> <tr> <td>diversas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>47.3 () Quadrinhos</td> <td>47.9 () Jornais</td> </tr> <tr> <td>47.4 () Educativo</td> <td>47.10 () Materiais</td> </tr> <tr> <td>religiosos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>47.5 () Lista telefônica</td> <td>47.11 () Panfletos</td> </tr> <tr> <td>47.6 () Bíblia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>47.7 () Outros _-</td> <td></td> </tr> </table>	47.1 () Não tenho materiais de leitura em casa		47.2 () Livros	47.8 () Revistas	diversas		47.3 () Quadrinhos	47.9 () Jornais	47.4 () Educativo	47.10 () Materiais	religiosos		47.5 () Lista telefônica	47.11 () Panfletos	47.6 () Bíblia		47.7 () Outros _-																																																															
44.1 () Jornal	44.20 ()																																																																																														
Decoração																																																																																															
44.2 () Livros infantis	44.21 ()																																																																																														
Panfletos																																																																																															
44.3 () Culinária	44.22 ()																																																																																														
Viagens																																																																																															
44.4 () Fofoca	44.23 ()																																																																																														
47.1 () Não tenho materiais de leitura em casa																																																																																															
47.2 () Livros	47.8 () Revistas																																																																																														
diversas																																																																																															
47.3 () Quadrinhos	47.9 () Jornais																																																																																														
47.4 () Educativo	47.10 () Materiais																																																																																														
religiosos																																																																																															
47.5 () Lista telefônica	47.11 () Panfletos																																																																																														
47.6 () Bíblia																																																																																															
47.7 () Outros _-																																																																																															

<p>Esporte</p> <p>44.5 () Autoajuda 44.24 () Policial</p> <p>44.6 () Ficção Científica 44.25 () Educativa</p> <p>44.7 () Erótico 44.26 ()</p> <p>Biografias</p> <p>44.8 () Bíblia 44.27 () Política</p> <p>44.9 () Humor 44.28 ()</p> <p>Religioso</p> <p>44.10 () Romance 44.29 () Moda</p> <p>44.11 () Quadrinhos 44.30 ()</p> <p>Infanto-juvenil</p> <p>44.12 () Poesia e poemas 44.31 ()</p> <p>História</p> <p>44.13 () Rótulos 44.32 () Artigos acadêmicos</p> <p>44.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</p> <p>44.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube, Facebook, WhatsApp, etc.).</p> <p>44.16 () Placas e propagandas diversas</p> <p>44.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época, etc.)</p> <p>44.18 () Revistas especializadas profissionais</p> <p>44.19 () Revistas femininas/masculinas</p> <p>44.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários)</p> <p>Outros:</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>
<p>45. O que você costuma ler atualmente? Coloquei "I" para materiais impressos e "O" para materiais lidos <i>online</i>.</p> <p>45.1 () Jornal 45.20 () Decoração</p> <p>45.2 () Livros infantis 45.21 () Panfletos</p> <p>45.3 () Culinária 45.22 () Viagens</p> <p>45.4 () Fofoca 45.23 () Esporte</p> <p>45.5 () Autoajuda 45.24 () Policial</p> <p>45.6 () Ficção Científica 45.25 () Educativa</p> <p>45.7 () Erótico 45.26 ()</p> <p>Biografias</p> <p>45.8 () Bíblia 45.27 () Política</p> <p>45.9 () Humor 45.28 ()</p> <p>Religioso</p> <p>45.10 () Romance 45.29 () Moda</p> <p>45.11 () Quadrinhos 45.30 ()</p> <p>Infanto-juvenil</p> <p>45.12 () Poesia e poemas 45.31 ()</p> <p>História</p> <p>45.13 () Rótulos 45.32 () Artigos acadêmicos</p> <p>45.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</p>	<p>48. Quais são os lugares da casa onde você guarda seus materiais de leitura?</p> <p>48.1 () Sala 48.2 () Quarto 48.3 () Estante</p> <p>48.4 () Gavetas 48.5 () Armário 48.6 () Escritório</p> <p>48.7 () Outros locais: _____</p>
<p>45. O que você costuma ler atualmente? Coloquei "I" para materiais impressos e "O" para materiais lidos <i>online</i>.</p> <p>45.1 () Jornal 45.20 () Decoração</p> <p>45.2 () Livros infantis 45.21 () Panfletos</p> <p>45.3 () Culinária 45.22 () Viagens</p> <p>45.4 () Fofoca 45.23 () Esporte</p> <p>45.5 () Autoajuda 45.24 () Policial</p> <p>45.6 () Ficção Científica 45.25 () Educativa</p> <p>45.7 () Erótico 45.26 ()</p> <p>Biografias</p> <p>45.8 () Bíblia 45.27 () Política</p> <p>45.9 () Humor 45.28 ()</p> <p>Religioso</p> <p>45.10 () Romance 45.29 () Moda</p> <p>45.11 () Quadrinhos 45.30 ()</p> <p>Infanto-juvenil</p> <p>45.12 () Poesia e poemas 45.31 ()</p> <p>História</p> <p>45.13 () Rótulos 45.32 () Artigos acadêmicos</p> <p>45.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</p>	<p>49. Qual o tipo de leitura que você MAIS GOSTA de fazer?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>45. O que você costuma ler atualmente? Coloquei "I" para materiais impressos e "O" para materiais lidos <i>online</i>.</p> <p>45.1 () Jornal 45.20 () Decoração</p> <p>45.2 () Livros infantis 45.21 () Panfletos</p> <p>45.3 () Culinária 45.22 () Viagens</p> <p>45.4 () Fofoca 45.23 () Esporte</p> <p>45.5 () Autoajuda 45.24 () Policial</p> <p>45.6 () Ficção Científica 45.25 () Educativa</p> <p>45.7 () Erótico 45.26 ()</p> <p>Biografias</p> <p>45.8 () Bíblia 45.27 () Política</p> <p>45.9 () Humor 45.28 ()</p> <p>Religioso</p> <p>45.10 () Romance 45.29 () Moda</p> <p>45.11 () Quadrinhos 45.30 ()</p> <p>Infanto-juvenil</p> <p>45.12 () Poesia e poemas 45.31 ()</p> <p>História</p> <p>45.13 () Rótulos 45.32 () Artigos acadêmicos</p> <p>45.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</p>	<p>50. Com que frequência você faz essa leitura de que gosta?</p> <p>50.1 () Todos os dias</p> <p>50.2 () Algumas vezes durante a semana</p> <p>50.3 () Somente nos finais de semana</p> <p>50.4 () Eventualmente</p>
<p>45. O que você costuma ler atualmente? Coloquei "I" para materiais impressos e "O" para materiais lidos <i>online</i>.</p> <p>45.1 () Jornal 45.20 () Decoração</p> <p>45.2 () Livros infantis 45.21 () Panfletos</p> <p>45.3 () Culinária 45.22 () Viagens</p> <p>45.4 () Fofoca 45.23 () Esporte</p> <p>45.5 () Autoajuda 45.24 () Policial</p> <p>45.6 () Ficção Científica 45.25 () Educativa</p> <p>45.7 () Erótico 45.26 ()</p> <p>Biografias</p> <p>45.8 () Bíblia 45.27 () Política</p> <p>45.9 () Humor 45.28 ()</p> <p>Religioso</p> <p>45.10 () Romance 45.29 () Moda</p> <p>45.11 () Quadrinhos 45.30 ()</p> <p>Infanto-juvenil</p> <p>45.12 () Poesia e poemas 45.31 ()</p> <p>História</p> <p>45.13 () Rótulos 45.32 () Artigos acadêmicos</p> <p>45.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</p>	<p>51. Onde adquire material de leitura?</p> <p>50.1 () Compra em livrarias</p> <p>50.2 () Compra em bancas de jornal</p> <p>50.3 () Compra pela internet</p> <p>50.4 () Compra em sebos</p> <p>50.5 () Ganha</p> <p>50.6 () Empresta de amigos</p> <p>50.7 () Internet</p> <p>50.8 () Empresta da biblioteca da escola</p> <p>50.9 () Assinatura</p> <p>50.10 () Empresta da biblioteca pública</p> <p>50.11 () Fotocopiado (xerox)</p> <p>50.12 () Empresta do trabalho</p> <p>50.13 () Empresta da biblioteca da igreja/templo</p> <p>50.14 () Adquire em locais públicos</p> <p>Outros: _____</p>
<p>45. O que você costuma ler atualmente? Coloquei "I" para materiais impressos e "O" para materiais lidos <i>online</i>.</p> <p>45.1 () Jornal 45.20 () Decoração</p> <p>45.2 () Livros infantis 45.21 () Panfletos</p> <p>45.3 () Culinária 45.22 () Viagens</p> <p>45.4 () Fofoca 45.23 () Esporte</p> <p>45.5 () Autoajuda 45.24 () Policial</p> <p>45.6 () Ficção Científica 45.25 () Educativa</p> <p>45.7 () Erótico 45.26 ()</p> <p>Biografias</p> <p>45.8 () Bíblia 45.27 () Política</p> <p>45.9 () Humor 45.28 ()</p> <p>Religioso</p> <p>45.10 () Romance 45.29 () Moda</p> <p>45.11 () Quadrinhos 45.30 ()</p> <p>Infanto-juvenil</p> <p>45.12 () Poesia e poemas 45.31 ()</p> <p>História</p> <p>45.13 () Rótulos 45.32 () Artigos acadêmicos</p> <p>45.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</p>	<p>51. Na escolha de um tipo de leitura, você leva em conta a opinião/sugestão de outra pessoa/instituição?</p> <p>51.1 () sim 51.2 () Não 51.3 () Às vezes</p>
<p>45. O que você costuma ler atualmente? Coloquei "I" para materiais impressos e "O" para materiais lidos <i>online</i>.</p> <p>45.1 () Jornal 45.20 () Decoração</p> <p>45.2 () Livros infantis 45.21 () Panfletos</p> <p>45.3 () Culinária 45.22 () Viagens</p> <p>45.4 () Fofoca 45.23 () Esporte</p> <p>45.5 () Autoajuda 45.24 () Policial</p> <p>45.6 () Ficção Científica 45.25 () Educativa</p> <p>45.7 () Erótico 45.26 ()</p> <p>Biografias</p> <p>45.8 () Bíblia 45.27 () Política</p> <p>45.9 () Humor 45.28 ()</p> <p>Religioso</p> <p>45.10 () Romance 45.29 () Moda</p> <p>45.11 () Quadrinhos 45.30 ()</p> <p>Infanto-juvenil</p> <p>45.12 () Poesia e poemas 45.31 ()</p> <p>História</p> <p>45.13 () Rótulos 45.32 () Artigos acadêmicos</p> <p>45.14 () Blogs na Internet sobre assuntos diversos</p>	<p>52. Em caso afirmativo, de quem?</p> <p>52.1 () Professor(a) 52.4 () Amigo(a)</p> <p>52.2 () Mídia 52.5 () Parente</p> <p>52.3 () Crítica especializada 52.6 ()</p>

<p>45.15 () Mensagens em redes sociais (Youtube, Facebook, WhatsApp, etc.).</p> <p>45.16 () Placas e propagandas diversas</p> <p>45.17 () Revistas de informação (Veja, IstoÉ, Época, etc)</p> <p>45.18 () Revistas especializadas profissionais</p> <p>45.19 () Revistas femininas/masculinas</p> <p>45.20 () Anotações pessoas (bilhetes, listas, diários)</p> <p>Outros: _____</p>	<p>Padre/Pastor/Rabino 42.7 ()</p> <p>Outros _____</p>
<p>46. Quais dessas leituras abaixo você NUNCA fez?</p> <p>46.1 () Jornal 46.20 () Decoração</p> <p>46.2 () Livros infantis 46.21 () Panfletos</p> <p>46.3 () Culinária 46.22 () Viagens</p> <p>46.4 () Fofoca 46.23 () Esporte</p> <p>46.5 () Autoajuda 46.24 () Policial</p> <p>46.6 () Ficção Científica 46.25 () Educativa</p> <p>46.7 () Erótico 46.26 () Biografias</p>	<p>53. Quais leituras você faz na internet?</p> <p>53.1 () Informação</p> <p>53.2 () Pesquisa</p> <p>53.3 () Correspondência (E-mail, Facebook, WhatsApp)</p> <p>53.4 () Entretenimento</p> <p>53.5 () Assuntos referentes à sua profissão</p> <p>53.6 () Outros: _____</p>
<p>55. Onde você lê mais?</p> <p>55.1 () Em casa 55.4 () No trabalho</p> <p>55.2 () Em bibliotecas 55.5 () Ônibus/Trem/Metrô</p> <p>55.3 () Praças/praias 55.6 () Salas de espera</p> <p>55.7 () Locais públicos (ruas, empresas, etc.).</p> <p>55.8 () Na escola/Universidade</p> <p>Outros locais: _____</p>	<p>54. Quando você lê mais?</p> <p>54.1 () Durante a semana 54.4 () Fim de semana</p> <p>54.2 () Feriado 54.5 () Férias</p> <p>54.3 () Indeterminado</p>
<p>56. Você lê para alguém? Se sim, como é a leitura que você faz? Se possível, descreva um momento de leitura, para quem você lê, como é a interação, o material a ser lido, em qual momento do dia e em qual lugar é realizada essa leitura, etc.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Outras informações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ANEXO B - TEXTO 1 PARA A LEITURA DIALOGADA 1: O SONO⁴⁰

Sono

O sono é um estado fisiológico complexo que pode ser dividido em duas fases principais que se alternam: o sono REM e NREM.



O sono pode ser dividido em duas fases: REM e NREM

O sono, que é um estado fisiológico complexo que não pode ser evitado, não é resultado de uma atividade cerebral reduzida, mas sim um estado de consciência diferenciado. Durante o sono, a pessoa não apresenta movimentos proposítivos e seus olhos podem estar fechados ou entreabertos. O indivíduo também não apresenta resposta a alguns estímulos auditivos, visuais ou mesmo dolorosos, que deverão possuir maior intensidade para serem percebidos.

O sono, além de ser um momento extremamente relaxante, é um processo vital para nosso organismo. Sem ele, nosso organismo passaria a apresentar problemas graves, como prejuízos à capacidade de memorização, cognição e desempenho motor, além de irritabilidade, cansaço, dores de cabeça, visão turva e alterações no metabolismo. Estima-se que, a cada 24 horas sem dormir, uma pessoa diminua em 25% sua capacidade de realizar trabalho mental. Em experimentos com outros animais, a privação do sono causou a morte deles em poucos dias, o que comprova a importância de uma boa noite de sono.

O sono pode ser dividido em duas fases distintas: REM (Movimentos Oculares Rápidos) e NREM (Sem Movimentos Oculares Rápidos). O sono REM apresenta apenas um estágio, enquanto o NREM apresenta quatro estágios de sono diferentes. Observe a seguir as principais características dessas duas fases do sono:

- **Sono NREM** - representa aproximadamente 75% do sono de uma pessoa e é considerado um sono fisiologicamente tranquilo, com baixa frequência cardíaca e respiratória. Nessa fase, observa-se um aumento da atividade parassimpática e, no decorrer de cada estágio, ocorrem alterações nos níveis de consciência. No estágio quatro, por exemplo, o indivíduo encontra-se profundamente relaxado e alheio ao mundo ao seu redor, enquanto no estágio um o sono apresenta-se muito leve, sendo considerado um período de transição entre o estado de vigília e sono.

- **Sono REM** - só ocorre após um período de sono NREM e apresenta uma série de alterações fisiológicas, como frequência cardíaca e respiratória elevadas, assim como a pressão arterial e o fluxo sanguíneo cerebral. Nesse sono, ocorrem atividades cerebrais importantes para a memória e o aprendizado. Muito semelhante à vigília, esse sono representa 25% do total do sono de um indivíduo e é a fase em que ocorrem os sonhos.

O sono de uma pessoa está organizado em ciclos, nos quais os estágios REM e NREM alternam-se, sendo o

⁴⁰ Publicado por Vanessa Sardinha dos Santos. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/sono.htm>. Acesso em: 30 out. 2021.

sono NREM encontrado, normalmente, na primeira metade do período de sono. Em média, por noite, uma pessoa apresenta cinco desses ciclos, que podem ser influenciados pela idade, temperatura, doenças e uso de determinados medicamentos.

A seguir, veja algumas dicas para ter uma melhor qualidade de sono:

- *Ter horários regulares para dormir e acordar, mesmo nos finais de semana;*
- *Durma sempre em locais limpos, escuros, frescos e livres de barulhos. Comprar um bom colchão e travesseiro também é fundamental;*
- *Tente criar uma rotina relaxante antes da hora de dormir. Um bom banho e ouvir música podem ajudar a melhorar o sono;*
- *Procure não ingerir refrigerantes, café e álcool perto do horário de dormir. Comer perto desse horário também deve ser evitado, assim como fumar;*
- *Evite ficar na cama quando não está com sono;*
- *Não use medicamentos para dormir sem prescrição médica.*

Curiosidade: *Você sabia que o ser humano gasta em média um terço da sua vida dormindo?*

Publicado por Vanessa Sardinha dos Santos

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/sono.htm>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

ANEXO C - TEXTO PARA A LEITURA DIALOGADA 2: CRÔNICAS DA SURDEZ - COMPORTAMENTO DE SURDO OU O PILOTO AUTOMÁTICO DA SURDEZ⁴¹

CRÔNICAS DA SURDEZ

Comportamento de surdo ou o piloto automático da surdez

Written by PAULA PFEIFER MOREIRA- 11/10/2021

Embora a tecnologia tenha me permitido a dádiva de ser uma surda que ouve, ainda hoje tenho comportamentos clássicos de surdo que não ouve nas mais diferentes esferas da vida.

É o famoso piloto automático da surdez, que segue me acompanhando em inúmeras situações e me causando os mais diversos constrangimentos.

Vou listar alguns exemplos básicos e acredito que muitos de vocês se identificarão com um, pelo menos.

ALGUÉM BATE NA PORTA...

Eu ouço a porta tocar mas, na minha cabeça, isso não é problema meu.

Até hoje não me sinto na obrigação de levantar e abrir, e já me peguei várias vezes olhando para as outras pessoas com uma expressão tipo “ei, vocês não ouviram?”. Juro!

Não sei explicar porque isso acontece, só sei que meu cérebro gravou que barulhos do cotidiano que requerem alguma providência não me pertencem, mesmo se eu os tiver ouvido.

O TELEFONE TOCA...

Eu ouço o telefone tocar mas, em nenhum momento, me sinto impelida a atender. O mesmo acontece com o interfone.

Passei tantos anos não ouvindo esses sons que, agora, mesmo que os ouça parece que eles foram, sei lá, invenção da minha cabeça. Juro que não sei explicar porque cargas d’água meu corpo não reage a ponto de tomar uma atitude e fazer o que qualquer ouvinte faria. Minha teoria é que meu cérebro, muito esperto, já sacou que até mesmo os ouvintes detestam essas chatices como abrir porta, atender telefone, atender interfone...

Ou então a explicação seja o velho e bom “se fazer de surda para passar bem”.

NO RESTAURANTE...

Quando o garçom vem na mesa anotar o pedido, por algum motivo muito doido meu corpo age como se eu não tivesse nada com isso.

Meu marido morre de vergonha e, toda vez, me dá um sermão sobre minha falta de educação.

Antes fosse mal educada, o problema, mais uma vez, é meu piloto automático da surdez.

Quem me conhece sabe que eu jamais deixaria um ser humano falando sozinho por livre e espontânea vontade.

QUANDO O DIA COMEÇA...

O dia começa e, às vezes, não sinto pressa alguma de ligar os meus ouvidos biônicos.

Já cansei de ir tomar café da manhã no silêncio e nem me tocar disso. Aí desando a falar e esqueço que todos ao meu redor estão ouvindo e esperam que eu também esteja, faço perguntas e nem me dou ao trabalho de olhar a pessoa quando ela vai responder.

Resultado: todos com cara de ponto de interrogação no melhor estilo “de que adianta ter dois implantes se a pessoa esquece de colocá-los?”.

Não me entendam mal, eu AMO ouvir, mas podia passar meus inícios de manhã sem a barulheira do cachorro latindo, crianças berrando, obra no vizinho, liquidificador, etc...

CONVERSAS COM VÁRIAS PESSOAS...

Em conversas com várias pessoas, meu comportamento automático é achar que isso não me pertence e ligar a cabeça em outra coisa – como o meu celular, por exemplo.

Queria que meu corpo e minha cabeça captassem o fato de que eu consigo participar, consigo entender, consigo interagir. Mas não.

Piloto automático da surdez surge no ato, me fazendo agir como se não tivesse obrigação nenhuma

⁴¹ De autoria de Paula Pfeifer Moreira. Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/comportamento-de-surdo-surdez/>. Acesso em: 30 out. 2021.

de sequer tentar uma participaçãozinha especial no papo. Se bobear tenho mais fama de mal educada agora que escuto do que quando não escutava nada...

NA HORA DO BANHO...

Entro no banho e começo a perguntar coisas para o meu marido, sabendo que ele me escuta mas esquecendo completamente que não escutarei as respostas.

Essa era recorrente, até o dia em que ele passou a me olhar como quem dissesse “conversaremos quando você sair do banho“. Captei, captamos. 😊

AS VOZES FAMILIARES...

Esses dias fiquei pensando que não ouvia a voz da minha avó há quase um mês e chocada com a minha capacidade de achar isso normal. Minha cabeça, ou melhor, meu piloto automático surdo, não me dá o comando “está com saudade, faça um telefonema!” nunca.

A HORA DE DORMIR...

Agora que tenho um filho pequeno, eu deveria sentir vontade de dormir ouvindo. Mas não sinto.

Quero dormir no mais completo silêncio. Meu piloto automático da surdez me faz acreditar que nada de ruim vai acontecer durante a noite, ele não vai me chamar, pedir socorro ou sei lá o que.

Aí, quando acordo de susto vendo ele chorar na porta do meu quarto porque está me chamando e eu não escutei (como nos dias que ficamos sozinhos quando meu marido viaja) me sinto a pior mãe do mundo.

São apenas algumas coisas que lembrei, como quem não quer nada. Sei que tenho culpa e sei que deveria mudar, mas as pessoas que convivem comigo talvez precisem entender que é mais forte que eu.

São oito anos de audição biônica contra trinta e um anos de surdez progressiva. Acho que mereço um desconto.

E VOCÊ?

O que o piloto automático da surdez ainda te faz fazer?

Fonte: <https://cronicasdasurdez.com/comportamento-de-surdo-surdez/>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Sobre o que é a pesquisa?

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa cujo título é *Aspectos Neurolinguísticos do processamento da leitura de Língua Portuguesa como segunda língua em pessoas surdas sinalizantes da Libras*. O objetivo desta pesquisa compreender os aspectos neurolinguísticos do processamento da leitura de Língua Portuguesa como segunda língua em pessoas surdas sinalizantes da Libras. Essa proposta será pautada a partir dos pressupostos da neurolinguística enunciativo-discursiva que concebe a linguagem como produto histórico-social que se constitui nas/pelas interações sociais do sujeito.

2. Como será a participação na pesquisa?

Será por meio da participação em um ciclo de entrevistas. Estima-se que serão necessárias de uma a duas sessões de 45 minutos para esse ciclo, a depender da dinâmica dialógica entre pesquisadora e participante. É possível que o participante seja chamado para um segundo ciclo de entrevistas para aprofundamento, com estimativa de duas a três sessões de 45 minutos.

Tais entrevistas serão realizadas de modo remoto, por meio de plataforma *online*, disponibilizada pela UFSC. Para tanto, os sujeitos deverão dispor dos recursos para o acesso à plataforma *online* com acesso à internet, como computador, computador portátil ou celular. Caso o participante não disponha desses recursos, eles serão viabilizados pela pesquisadora em articulação com a instituição responsável pela pesquisa, a UFSC. Os encontros *online* para as entrevistas serão organizados pela pesquisadora a depender da disponibilidade do participante.

As entrevistas serão realizadas pela própria pesquisadora e mediadas por intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Caso as condições sanitárias relacionadas à COVID-19 mudem e se for da vontade do participante, as entrevistas poderão ocorrer de maneira presencial, mediante organização da pesquisadora, conforme a disponibilidade do participante, em local indicado por ele, desde que haja condições para a gravação.

3. Haverá gastos para participar desta pesquisa?

Não haverá nenhuma despesa ou custos para participar da pesquisa. Caso você tenha alguma despesa ou qualquer prejuízo financeiro em decorrência desta pesquisa, você tem garantia de ressarcimento.

4. E se eu sofrer algum dano associado à pesquisa?

Em casos de danos, materiais ou imateriais, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, você tem direito a indenização. Isso porque, o pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que está posto na Resolução do Conselho Nacional de

Saúde, no. 466 (12 de dezembro de 2012), que trata dos preceitos éticos e da proteção dos participantes da pesquisa. Este TCLE foi elaborado de acordo com esses preceitos, itens IV.3 e IV.4

5. Há algum risco ao participar dessa pesquisa?

É importante saber que o risco do sujeito entrevistado será mínimo, mas pode ocorrer. Por exemplo, durante a avaliação é possível que o participante sinta-se ansioso, constrangido, incomodado, emocionado ou entediado. Contudo, será feito o possível para manter o ambiente *online* (ou presencial, caso mudem as condições sanitárias em função da COVID-19) descontraído e confortável, sem interrupções de terceiros. Assim, o participante pode realizar pausas, sair da sala quando necessário ou mesmo solicitar que a entrevista se encerre antes do previsto. Do mesmo modo, a pesquisadora ao notar esses sinais no participante poderá interromper a sessão em prol do bem-estar do participante. Embora a identidade do participante estritamente seja sigilosa e a pesquisadora se esforce para manter o sigilo, é pertinente considerar que há o risco de quebra de sigilo, ainda que não intencional, pelo uso de vídeo e/ou registros.

6. Qual o benefício dessa pesquisa para quem participar?

O participante se beneficiará da entrevista, pois essa situação acaba por promover uma autorreflexão sobre os processos de leitura o que oferece maior compreensão sobre suas estratégias da língua portuguesa. Além disso, haverá benefícios indiretos para a comunidade surda, pois a presente pesquisa visa colaborar com as políticas linguísticas e educacionais para os sujeitos surdos bilíngues (Libras como L1 e Português como L2) levando em consideração que busca pela produção de um conhecimento científico que auxiliará na produção de novas pesquisas sobre avaliação e metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos, sobretudo, no que diz respeito à leitura. Ao final da pesquisa o participante também terá acesso ao resultado do presente estudo.

7. Eu tenho algum órgão de proteção por participar dessa pesquisa?

Essa pesquisa é baseada na Resolução CNS 510/16, que se preocupa em garantir a proteção devida aos participantes das pesquisas, com a ética de ter respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas. Além disso, essa pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), que é um órgão “criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”, ou seja, é muito importante entender que esse órgão serve para proteger o participante. Assim, o participante ou seu responsável são livres para entrar em contato com esse órgão. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) fica localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, telefone (48) 3721-6094, e-mail

8. E se houver dúvidas, como entrar em contato com os pesquisadores?

É importante que você tenha entendido as informações acima, por isso, caso você tenha alguma dúvida ou não tenha compreendido algum enunciado, sinta-se à vontade para fazer perguntas respondendo este e-mail. Você não é obrigado a participar da pesquisa e pode desistir de fazer parte da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou mesmo depois das entrevistas). Caso você tenha entendido as informações e queira voluntariamente participar da pesquisa, responda este e-mail dizendo escrevendo “concordo”. Caso você concorde em participar dessa pesquisa, após o seu aceite serão geradas duas vias desse documento com assinatura digital da pesquisadora. **Uma dessas vias ficará com você.**

Caso você venha a ter alguma dúvida sobre a pesquisa, você também pode entrar em contato com: Profa. Dra. Ana Paula Santana (Orientadora), telefone: (48) 3721-4912 e (48) 37219394; Fax: (48) 37219542; e-mail: anaposantana@hotmail.com; e endereço profissional Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadoria Especial de Fonoaudiologia –Curso de Fonoaudiologia. Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, CEP 88040970 - Florianópolis, SC – Brasil.

Você também pode entrar em contato com a pesquisadora Aline Olin Goulart Darde por meio do telefone (48) 999328390 (WhatsApp) por meio de mensagem de texto ou vídeo sinalizado em Libras a qualquer momento para fazer um questionamento ou pedir um esclarecimento ou, ainda, fazer alguma consideração ou

complementação sobre a pesquisa ou sobre a entrevista caso tenha lembrado de alguma situação que considere importante informar.

ESCLARECIMENTOS SOBRE AS GRAVAÇÕES

A coleta de dados será realizada por meio da plataforma *online Conferência web* da RPN disponibilizada pela UFSC ou, caso as condições sanitárias em função da COVID-19 mudem, no local indicado pelo participante, desde que haja condições para a gravação. Os dados obtidos no estudo serão utilizados no projeto de pesquisa supracitado, nos quais poderão ser apresentados em congressos, palestras ou publicados em periódicos científicos. Sua identidade, seu nome, seus dados e suas gravações, nunca serão intencionalmente revelados. Lembrando, contudo, que embora a identidade do participante estritamente seja sigilosa e os pesquisadores se esforcem para manter o sigilo, é pertinente considerar que há o risco de quebra de sigilo, ainda que não intencional, pelo uso de vídeo ou registros. Todos os itens acima, de 3 a 8 também se aplicam às gravações. É importante que você tenha entendido as informações acima, por isso, caso você tenha alguma dúvida ou não tenha compreendido alguma informação, sinta-se à vontade para fazer perguntas. Você não é obrigado a participar da pesquisa e pode desistir de fazer parte da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou mesmo depois da gravação). Caso você tenha entendido as informações e autorize o uso de sua imagem nessa pesquisa, responda este e-mail dizendo escrevendo “concordo”. Caso você concorde em participar dessa pesquisa, após o seu aceite serão geradas duas vias desse documento com assinatura digital da pesquisadora. **Uma dessas vias ficará com você.**

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável por _____ (mim mesmo(a) ou participante) abaixo assinado, aceito participar da pesquisa acima citada. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, e estou ciente dos procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que haja qualquer custo ou prejuízo no atendimento/acompanhamento fonoaudiológico.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO:

Eu _____ permito que a pesquisadora responsável pela pesquisa *Aspectos Neurolinguísticos do processamento da leitura de Língua Portuguesa como segunda língua em pessoas surdas sinalizantes da Libras* obtenha gravação de audiovisual _____ (de mim mesma/o ou nome do participante, pessoa pela qual é responsável), para fins de pesquisa. Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa ou à pessoa por quem sou responsável possam ser publicados em congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve haver, em hipótese alguma, identificação por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora e, sob a guarda da mesma.

Para declarar que leu e compreendeu todas as informações para a participação nesta pesquisa contidas neste documento, bem como que leu e compreendeu as informações relacionadas à gravação de audiovisual contidas neste documento, e que concorda em participar desta pesquisa, responda este e-mail dizendo “concordo”.