

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

JOSÉ CARLOS BARBOSA LOPES

Leitura em inglês com surdos: possibilidades.

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FICHA CATALOGRÁFICA

LOPES, José Carlos Barbosa, *Leitura em inglês com surdos: possibilidades*.
São Paulo: 224 p., 2009.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Banca Examinadora

*Dedico esta pesquisa aos alunos
participantes que colaboraram
com meu crescimento pessoal e
profissional.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos meus pais, Carlos e Valdelina, por tudo que fizeram por mim para que eu pudesse estar aqui hoje. Pelo amor, carinho, dedicação, alegrias e tristezas vividas. Por serem meus primeiros professores na escola da vida. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Alberto e Ana Paula, por entenderem minha ausência nos afazeres domésticos e manterem o silêncio e a ordem quando necessário. Pelas brincadeiras, brigas e amizade de sempre. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por estar constantemente em minha vida e por permitir que eu realize tantas coisas. THANK YOU, MIGHTY FATHER.

A todos os meus familiares, vô, tios, tias, primos e primas que confiaram e incentivaram a realização desse trabalho. Obrigado pelo apoio.

À minha grande orientadora, Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, pela dedicação e cuidado com meu processo de aprendizagem no mestrado. Fernanda, obrigado pelo exemplo de solidariedade, amizade, postura ética e profissional que vivenciei com você. Para mim, a concretização desse novo projeto de vida tem um valor ainda maior por ter sido realizado com você. Obrigado por confiar em mim e apontar horizontes tão promissores e grandiosos. *Olha só, até o topo do Grand Canyon nós chegamos! Obrigado.*

À Professora Doutora Angela Lessa, pelas palavras carinhosas e atenção ao meu percurso na pesquisa. Obrigado pelas contribuições e disponibilidade em me atender quando necessário.

À Professora Doutora Maria Cecília Magalhães, Ciça, pelo incentivo e pelas aulas tão valiosas durante os seminários de pesquisa. *Ciça, não vou me esquecer da companhia e das conversas em San Diego.*

À Professora Doutora Ana Lodi, por aceitar tão prontamente participar da qualificação e da banca examinadora desta pesquisa. Agradeço também suas contribuições.

À Professora Doutora Cristina Lacerda, por aceitar o convite em compor a banca examinadora.

À Val, pela amizade desde os tempos da graduação e por ser grande responsável por meu percurso acadêmico. Val, muito obrigado por acreditar em mim, pelo apoio em continuar estudando, papos no trem e por estar presente até em momentos hilários nos outlets da Califórnia. *Yeah, we made it!*

Aos Professores do LAEL da PUC/SP.

À Professora Doutora Beth Brait, pelas aulas e comentários tão importantes durante o percurso decisivo da pesquisa. Aos alunos de seu grupo que participaram das discussões.

À Professora Doutora Celani, pelas respostas imediatas nos diários e por se interessar por meus estudos.

Aos amigos do LAEL com quem pude dividir momentos tão especiais em congressos, aulas, no café, no almoço e nos estudos: Wagner, Cris Meaney, irmãs Wolffowitz (Norma e Helena), Elvira, Cris Castelani, Mônica Lemos, Fernando, Val, Maísa, Rosa, Valquíria, Mônica Guerra, Márcia, Jacira, Gabi, Airton, Lena, Ilka, Sonia, Valentina, Claudia Gil, Rubens, Jane, Marta, Jorge, Vivian, Luciene, Patrícia, Gleiciane, Sueli Fidalgo, Cacilda, Isabela, Mona, Rose. Felicidades!

Aos amigos Débora, Elaine e Bizio com quem pude discutir mais especificamente as questões da educação de surdos e tomar decisões importantes na pesquisa. Obrigado pelo apoio.

À Vivi e Edna, por "quebrarem vários galhos". *Valeu, meninas!*

Às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, pela atenção.

Aos amigos Josi, Guilherme, Patrícia, João, Paula e Solange com quem tive os primeiros contatos em relação a surdez e, sem saber, me ajudaram a traçar os rumos desta pesquisa. Obrigado.

À Norma Pereira, por confiar no projeto de pesquisa e se empenhar para que sua realização fosse possível. Muito obrigado.

Aos alunos participantes, pela disponibilidade e, principalmente, por todo o conhecimento que aprendi com vocês. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido realizada. Muito obrigado.

Aos diretores da creche e escola de informática, que aceitaram a realização da pesquisa em suas dependências.

À Adriana Pucci e as educadoras do MAM, por organizarem a visita do grupo ao museu.

Ao amigo Tiago, pela amizade, motivação e parceria durante a pesquisa. Muito obrigado. *Você também é responsável por ela.*

Ao amigo Fernando, por me socorrer várias vezes com os problemas técnicos no computador durante a pesquisa. Muito obrigado.

Aos amigos de ontem e de hoje Michele, Padre Cleiton, Máisa, Aline, Mariane e Professor Roberto, por estarem por perto mesmo à distância. Obrigado pela amizade, lembrança e carinho.

Aos amigos da Comunidade Nossa Senhora Aparecida e Padre Toninho, pelas orações e motivação. Muito obrigado.

À direção, coordenação, professores, funcionários e alunos da escola Professor Eliseu Jorge, pelo incentivo.

Aos amigos Lidiane, Alessandra, Raquel, Marli, Marciléia, Rose, Paulo, Iraneide, Tobias, Linda, Franklin, Marlei, Marilene, Douglas, Érica, Fábio Miguel, Silvia, Alfredo, que puderam acompanhar alguns momentos dessa trajetória em conversas, visitas, e-mails, torpedos ou pessoalmente. Felicidades.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, pela bolsa de estudos durante o mestrado.

Aos funcionários responsáveis pelo programa Bolsa Mestrado da Diretoria Regional de Ensino de Itaquaquecetuba, pela atenção.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir a leitura em inglês com surdos, inserida na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, no subgrupo Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), uma subdivisão dos projetos realizados pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (GP LACE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A pesquisa investigou a leitura de textos em inglês a partir de interlocuções com um grupo de adolescentes surdos, num projeto desenvolvido em uma cidade da zona leste de São Paulo, composto por seis aulas. Ademais, está fundamentada teoricamente a partir dos pesquisadores que discutem a abordagem essencialmente visual da Libras na educação de surdos (Souza, 1998; Lodi, 2004; Goldfeld, 2002; Campello, 2008), atrelada a uma perspectiva enunciativo-discursiva em Bakhtin/Volochinov (1929/2006). A esse respeito, a investigação buscou enfatizar a constituição verbo-visual (Brait, 2008) dos textos e da Libras na produção de sentidos e significados, tendo em vista o movimento criativo de formulação de conhecimento (Liberali, 2006a,b). A análise recai sobre os tipos de pergunta (Lucioli, 2003) e réplicas (Pontecorvo, 2005; Orsolini, 2005) suscitados nas discussões dos textos e que fornecem subsídios para transformar a atividade e os recursos necessários para o salto qualitativo no desenvolvimento (Vygotsky 1934/2005; Leontiev,1977). Trata-se de uma pesquisa de intervenção crítica de cunho colaborativo (Pennycook, 2006; Magalhães, 2006f; Liberali, 2009), que enfatiza a interação de sujeitos em atividades, mediados pela linguagem em uso na busca de alternativas para a produção de conhecimento no mundo social. Os dados revelam a possibilidade de participação dos alunos no contexto de leitura em inglês focado. Contudo, há necessidade de se direcionar o olhar para um maior aprofundamento das práticas discursivas no processo interativo, de modo que a multiplicidade de sentidos favoreça a produção de conhecimento novo.

Palavras-chave: educação de surdos, linguagem, leitura em inglês

ABSTRACT

This research aims at discussing reading in English with deaf people in Applied Linguistics in the Education and Language area. It is, specifically, involved with the group Language, Creativity and Multiplicity (LCM), a subdivision of the projects developed by the Research Group Language in Activities in School Contexts (LACE) from Catholic University of São Paulo, SP. This study investigated the reading in English process within interactions with a group of deaf adolescents in six classes, developed in an eastern city in São Paulo. It is theoretically based on researchers (Souza, 1998; Lodi, 2004; Goldfeld, 2002; Campello, 2008) who discuss the essential visual approach of Libras connected to an enunciative-discursive perspective by Bakhtin / Volochinov (1929 / 2006). In this regard, the research sought to emphasize the verbal-visual (Brait, 2008) realization of texts and Libras in the production of sense and meanings in order to move the creative knowledge formulation (Liberali, 2006a, b). The analysis rests on types of questions (Lucioli, 2003) and answers (Pontecorvo, 2005; Orsolini, 2005) raised in texts discussions, which provide new ways to transform human activity and resources required for a qualitative leap in development (Vygotsky 1934/2005; Leontiev, 1977). This is a critical collaborative intervention research (Pennycook, 2006; Magalhães, 2006f; Liberali, 2009), which emphasizes individuals' interaction in activities mediated by language in use, searching for alternatives to knowledge production in the social world. The data show, therefore, deaf students' possibility of participation in the context of reading in English focused. However, it is necessary to direct attention to more deepening discursive practices in the interactive process, so that the multiplicity of senses promote the production of new knowledge.

Keywords: deaf education, language, reading in English

APRESENTAÇÃO

A ideia da pesquisa de mestrado “Leitura em inglês com surdos: possibilidades” teve início em meados de 2006 e, em 2007, foi oficializada com meu ingresso no programa LAEL, sob orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali. Apresenta-se em 7 partes, a saber: Introdução, Linguagem e Produção De Conhecimento, Linguagem e Inclusão, Metodologia, Discussão dos Dados, Considerações Finais, Referências Bibliográficas e Anexos. A pesquisa foi avaliada em exame de qualificação em Abril de 2009 e acatou o Regimento do Comitê de Ética da PUC/SP.

O texto foi redigido em terceira pessoa do singular na maior parte do tempo. No entanto, quando descrevo meu papel como professor-pesquisador, utilizo a primeira pessoa do singular. Informo, ainda, que algumas citações não possuem indicador de página, devido ao uso da versão *online* e, que as traduções do inglês para o português são minhas.

Boa leitura!

José Carlos

zecarlos.bl@hotmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	7
1.1 Interação verbal na produção de conhecimento	7
1.2 Perspectiva verbo-visual na educação de surdos	15
1.3 Atividade mediada na produção de conhecimento	19
CAPÍTULO II – LINGUAGEM E INCLUSÃO	26
2.1 Inclusão-exclusão	26
2.2 Breve histórico da educação de surdos	30
2.3 Atualidade na educação de surdos	36
2.4 Leitura na educação de surdos	39
2.5 Ensino-aprendizagem de inglês com surdos	45
2.6 Leitura em inglês com surdos	47
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	54
3.1 O que estudar?	54
3.2 Participantes	56
3.2.1 Alunos	57
3.2.2 Professor-pesquisador	59
3.2.3 Professor de Libras	60
3.3 Cenário de investigação	61
3.4 Metodologia das aulas	62
3.4.1 Descrição das aulas	62
3.4.2 Aula 1	63
3.4.3 Aula 2	64
3.4.4 Aula 3	65
3.4.5 Aula 4	66
3.4.6 Aula 5	66
3.4.7 Aula 6	67
3.5 Proposta Metodológica	68

3.6 Procedimentos de coleta de dados	70
3.7 Procedimentos de análise e interpretação	72
3.8 Confiabilidade da pesquisa	76
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1 A aula 1	78
4.1.1 Descrição da atividade 1	79
4.1.2 Discussão do objeto produzido na atividade 1	80
4.1.3 Síntese do objeto produzido na atividade1	104
4.2 A aula 5	107
4.2.1 Descrição da atividade 5	107
4.2.2 Discussão do objeto produzido na atividade 5	109
4.2.3 Síntese do objeto produzido na atividade 5	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	149

Leitura em inglês com surdos: possibilidades.

“Os sentidos como que desáquam uns nos outros e como que influenciam uns aos outros, de sorte que os anteriores como que estão contidos nos posteriores ou os modificam.” (Vygotsky)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os sentidos produzidos durante uma proposta de leitura em inglês com surdos¹, em um contexto de ensino-aprendizagem não institucionalizado. A pesquisa, realizada com um grupo de adolescentes surdos num projeto voluntário, discute as possibilidades de ação dos participantes envolvidos e a formulação de significados coletivos que mobilizam novos conhecimentos. Trata-se de uma atividade colaborativa, em que a leitura torna-se objeto de discussão e produção de sentidos variados sobre o conteúdo temático dos textos lidos.

Arelada ao quadro teórico-metodológico em Linguística Aplicada (LA), mais especificamente na linha Linguagem e Educação, a investigação se concentra no paradigma crítico de intervenção, uma vez que o foco nas interlocuções do grupo permite identificar os elementos mediadores da leitura numa perspectiva enunciativo-discursiva dos textos em inglês. O diálogo aqui estabelecido entre trabalhos na educação de surdos e na LA busca contribuir com uma maior aproximação das

¹ Entendo por surdo/a a pessoa que se constitui histórica e culturalmente pela relação visual com o mundo, no processo simbólico de produção de sentidos e de estruturação do pensamento. Assim, não utilizo a nomenclatura deficiente auditivo por focalizar somente o primeiro grupo como participantes desta pesquisa.

políticas educacionais e linguísticas nesse cenário, muitas vezes, estruturado por caminhos em direções opostas.

O panorama histórico da LA, enquanto área de conhecimento transdisciplinar ou INdisciplinar, segundo Moita Lopes (2006), aponta caminhos que inscrevem a pesquisa num contexto, em que as práticas sociais são consideradas em sua relação com todas as forças ideológicas e históricas que regulam as ações do homem. Ainda apoiado no autor, trata-se de investigar as contingências do mundo, a partir da produção de conhecimento como catalisador de alternativas para o diálogo e participação no mundo contemporâneo.

Nessa direção, o entrelaçamento dos estudos em educação de surdos e a LA incide na problematização de questões de linguagem determinantes do que o sujeito realiza em sociedade. A proposta dialética fundamental nessa relação entende que os modos de participação numa atividade da vida diária, implicam reconhecer toda a carga ideológica e valorativa que embasam os objetivos, as motivações e resultados esperados pelos participantes, o que em outras palavras revela quem são os incluídos ou excluídos e porque esse fato ocorre.

Por essa razão, esta pesquisa se insere num quadro teórico-metodológico de investigação da leitura em inglês com surdos, objeto este que suscita temas relevantes como, leitura, ensino-aprendizagem de línguas e participação ativa e responsiva em contextos sociais diversos, alvo de interesse das duas grandes áreas de concentração enfatizadas. Esses conceitos são fundamentais para esta proposta, pois permitem situar o valor socialmente dirigido da linguagem nos processos educativos e na constituição da subjetividade da pessoa surda.

No escopo dos trabalhos desenvolvidos em LA, Fabrício (2006) discute como a linguagem está imbricada nas questões políticas, éticas e econômicas (para nomear algumas) que caracterizam o movimento das transformações sociais contemporâneas. Tais elementos constituem a vida em sociedade, o que significa dizer que não há como desvincular os princípios ideológicos e políticos de nossas práticas. Essa orientação é

marcada discursivamente pela linguagem, que norteia a atividade humana desde sua idealização na consciência até sua materialização.

Não se pode negar, portanto, a base dialógica da linguagem (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2006) nas relações entre interlocutores e nos processos discursivos que organizam as esferas sociais. Recuperar as bases históricas e culturais que (re) criam as interações verbais é tratar da própria linguagem, que orienta e materializa a atividade humana, assim como resulta na (re) produção do objeto compartilhado pelo grupo. A importância de se estabelecer vínculos com o contexto global dialoga, por assim dizer, com a perspectiva colaborativa de produção de conhecimento sócio-historicamente constituído (Vygotsky, 1934/2005) no que diz respeito à ampliação de horizontes e opções de escolha.

Vygotsky (1929/1993) já discutia o ser humano como um todo complexo e multifacetado, sempre visto em relação ao “outro” ou aos outros fatores que o (trans) formam como tal, num movimento dinâmico do desenvolvimento. Em seu estudo sobre a defectologia, por exemplo, o autor nega que a abordagem quantitativa pudesse responder aos problemas teórico-práticos na relação biológica e psicológica do ser humano. Sua discussão se opõe de maneira que a criança não está pré-formada, ou seja, não há simplesmente uma expansão de potencialidades inatas em funções orgânicas e psicológicas cumulativas ao longo da vida.

Suas considerações apontam para o desenvolvimento de indivíduos diferentes, cujas especificidades estão, tanto no nível orgânico quanto psicológico, o que implica investigar suas características distintas e não “bases numéricas” que classificam quem é mais ou menos normal de acordo com determinados padrões. O trabalho qualitativo presente na pesquisa em defectologia ajuda a entender as transformações de maneira evolutiva nos seres humanos e suas devidas peculiaridades, fundamentado em bases filosóficas da concepção do sujeito e seu lugar no âmbito social. O autor reconhece a diversidade inerente ao objeto de estudo e constata que a ciência deve explicá-lo teoricamente, do mesmo modo que precisa encontrar meios de lidar com as diferenças nas bases da prática educacional.

Tendo em vista esses pontos de convergência referentes à linguagem e ao desenvolvimento humano, a escola, entendida como uma esfera social na qual as práticas discursivas tomam um caráter geralmente estático, imutável e de reprodução dos problemas reais, constitui-se como uma das linhas de interesse em LA. Na educação de surdos, mais especificamente, essa discussão tem grande repercussão nas propostas pedagógicas que incidem no acesso ao espaço escolar, no sentido amplo do termo, em que a participação nesse contexto intensifique o desenvolvimento do sujeito e estabeleça sua filiação social no âmbito da diversidade².

Vários pesquisadores na educação de surdos (Skliar, 1998, 1999; Lopes, 1998; Moura, 2000; Harrison e Nakasato, 2004; Kelman, 2005) trazem, portanto, novos questionamentos dessa realidade plural, no intuito de contribuir qualitativamente com as necessidades emergentes. Atualmente, alguns desses trabalhos giram em torno das facetas culturais e identitárias, formação de professores surdos e ouvintes aptos ao trabalho linguístico, curricular e multicultural, a mediação e produção de conhecimento por meio da pedagogia visual, a abordagem bilíngue pautada no ensino-aprendizagem de Libras como primeira língua, entre outras preocupações. O foco central reside na compreensão da comunidade surda e seu pertencimento à totalidade da esfera social.

Esta proposta de leitura em inglês se insere num quadro, ainda, restrito de pesquisas em língua inglesa com surdos (Naves, 2003; Silva, 2005; Oliveira, 2007 e Sousa, 2008), o que justifica sua relevância social, além de tecer considerações importantes sobre leitura e ensino-aprendizagem em consonância com outros trabalhos realizados na área (Souza, 1998a; Lacerda, 2000; Lodi, 2004; Matos, 2007; Campello, 2008; Bizio, 2008; Rodrigues-Moura; 2008; Sudré, 2008 para nomear alguns). As práticas vivenciadas, nesse contexto, são cotejadas com esta pesquisa numa tentativa

² Nesta pesquisa, os termos diferença e diversidade são usados como sinônimos da heterogeneidade inerente ao processo de desenvolvimento humano em oposição à normalidade e homogeneização.

de intervenção crítica nas situações investigadas e contribuir com a discussão e elaboração de novas alternativas para as questões emergentes.

De maneira ampla, esta pesquisa faz parte da temática Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), uma subdivisão dos projetos realizados pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (GP LACE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Filiada ao projeto “Cadeia Criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados”, liderado pela Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, investiga a produção coletiva de significados em cadeia (Liberali, 2006b) nos diferentes contextos de participação de sujeitos envolvidos.

O conceito de multiplicidade é entendido por esse GP (Fuga, 2009; Meaney, 2009; Wolffowitz-Sanchez, 2009; Siqueira, 2009; Bronzon de Castro, 2009 para nomear alguns) como resultado da instabilidade das relações sociais em atividades (Vygotsky, 1934/ 2001; Leontiev, 1977), o que propicia a negociação e expansão qualitativa de sentidos na parceria dialógica entre sujeitos. Esses compartilham o significado produzido com seus pares e, a medida que participam de outras atividades, os traços do significado inicial mudam, porque sua estabilidade é definida de acordo com as restrições históricas e culturais. Em decorrência do exposto, a questão que se coloca nesta pesquisa é:

- *Quais sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns assuntos dos textos lidos são produzidos no contexto enfocado?*

Esta pesquisa, fundamentada na LA crítica (Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2003; Liberali, 2006; Kumaravadivelu; 2006; Rojo, 2006) visa compreender e propor alternativas que minimizem, entre outras coisas, o imperialismo linguístico, a supervalorização do conhecimento teórico em detrimento do prático ou vice-versa, a invasão cultural e a massificação de grupos minoritários e, nesta investigação, entende a leitura em inglês como um elemento possível na vida social de surdos. Esse enfoque estuda, então, a intersecção do individual e do social, do local e do global nas atividades em circulação.

No intuito de responder a pergunta, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado *Linguagem e Produção de Conhecimento*, evidencia os mecanismos linguístico-discursivos que operam na contramão do processo de exclusão e promovem o desenvolvimento de indivíduos que intervêm na sociedade, informados pelo conhecimento dinâmico e vivo da sociedade. Em *Linguagem e Inclusão* são discutidos conceitos que, embasados na orientação ideológica da linguagem, comportam valores que promovem a segregação ou a participação ativa em esferas sociais, como denota a unidade conceitual inclusão-exclusão.

O capítulo III apresenta o contexto de investigação estudado. É explicitado o percurso de realização da pesquisa, a partir da motivação inicial pelas questões da surdez, os alunos participantes, o professor-pesquisador, o professor de Libras, o contexto específico de atuação, a metodologia e descrição das aulas planejadas para realização da atividade. Traz, ainda, os procedimentos de coleta e análise de dados que, juntos, direcionam a investigação para os objetivos propostos.

No capítulo IV são discutidos os dados da pesquisa a partir da descrição das aulas, suas categorias de interpretação e análise e uma síntese do objeto produzido em cada uma delas. Em seguida, são apresentadas as considerações finais sobre a realização da pesquisa, os resultados obtidos e a lacuna teórica para outros estudos. Por último, esta produção traz as referências bibliográficas e os anexos mais relevantes.

CAPÍTULO I

LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

“Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis.” (Bakhtin/Voloshinov)

Este capítulo discute o arcabouço teórico basilar para compreender quais elementos da linguagem são acionados na produção de conhecimento. É estabelecida a relação com o aspecto verbo-visual das línguas de sinais para, então, explicar a proposta de leitura em inglês com surdos nesta pesquisa.

1.1 Interação verbal na produção de conhecimento

O processo de ensino-aprendizagem, quando visto por uma perspectiva de construção compartilhada de conhecimentos, exige entender a linguagem como um lugar de interação humana, um fenômeno social, histórico e ideológico, assim como define Bakhtin/Voloshinov (1929/2006). Tal concepção de linguagem pressupõe uma relação dialética do homem com a realidade na qual está inserido, criando e transformando o que está ao seu redor e a si mesmo. Essas considerações iniciais sobre o pensamento bakhtiniano compreendem um quadro teórico-metodológico que, em diálogo com Vygotsky (1934/2005), permitem investigar a (re) produção de significados.

De maneira geral, o movimento de constituição de sentidos é resultado da realização da linguagem em atividades sociais e historicamente situadas, condição fundamental para a convivência humana. Consequentemente, o contexto de materialização desse evento enunciativo-discursivo é permeado por uma multiplicidade

de discursos que atua, tanto na formação de um significado coletivo, quanto na singularidade do sujeito.

A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (1929/2006) discorre sobre o problema da significação vinculado ao campo teórico das obras do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin, cuja centralidade está no estudo da linguagem essencialmente dialógica. Estabelecida pelos elementos dos signos e dos enunciados historicamente convencionados, a significação é uma instância abstrata e de certa regularidade da capacidade de significar.

No tocante ao valor dinâmico e constitutivo da linguagem nessa perspectiva teórica, a significação não poderia limitar-se a uma objetivação da língua como um simples código. Por essa razão, o filósofo da linguagem define o tema como a unidade da enunciação concreta que, situada num momento específico, adapta o sistema de signos aos elementos extraverbais disponíveis na situação enunciativa. É nesse ponto que surge a multiplicidade pela qual *“o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se”* (Bakhtin/Voloshinov (1929/2006:135).

Para entender como a significação se transforma é fundamental considerar que a neutralidade da palavra é um equívoco, pois ela nunca está alheia ao fluxo contínuo da linguagem. Levando em conta a natureza dialógica da palavra, Cereja (2005:204), fundamentado no Círculo de Bakhtin, aprofunda esses conceitos dizendo que:

“a palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas palavra também é histórica, é ideológica, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas.”

A negação da imparcialidade da palavra é exemplificada pelo autor quando investiga o uso da palavra *companheiro* em contextos que implicam a relação dos interlocutores, discursos político-ideológicos, a avaliação apreciativa, enfim, situações

de produção enunciativa que solidificam o que postula Bakhtin/Voloshinov (1929/2006:137):

“Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.”

Atualmente esses pressupostos têm gerado grande repercussão na educação de surdos, uma vez que são intensificadas as condições bilíngues desses sujeitos. Souza (1998) chama a atenção para a pluridimensionalidade das práticas de ensino de línguas para surdos, observando não apenas os aspectos linguísticos de cada uma, mas sua inserção no discurso, produto das interações humanas em sociedade e ao longo da história. Trata-se de um processo dialógico cujo material simbólico é veiculado em língua de sinais e língua escrita.

Assim sendo, as diferenças não se apresentam simplesmente no plano da materialidade linguística, mas na linguagem que organiza os signos externos e internos de significação dos enunciados concretos. As possibilidades de apropriação e expressão devem, portanto, estar fundamentadas no material vivo da linguagem, quais sejam: a história, os interlocutores e as relações entre si, a cultura, os mecanismos ideológicos e sua circulação, a situação enunciativa e sua finalidade.

Nessa perspectiva, Lodi (2005) discute a necessidade de intensificar as relações dialógicas de surdos com seus pares e ouvintes, trazendo à tona o caráter heterogêneo e polissêmico da linguagem, tal qual explica Bakhtin/Voloshinov (1929/2006). Tendo em vista que as relações dialógicas instauram-se nos conflitos gerados pela diversidade cultural e linguística, as propostas de educação bilíngue para surdos pelo enfoque enunciativo-discursiva assumem a linguagem como acontecimento social e não a homogeneização de uma língua.

Recuperar, pois, o valor do dialogismo na linguagem contribui para uma melhor percepção dos indivíduos do funcionamento discursivo e, conseqüentemente, potencializa a materialização do tema em situações específicas de enunciação concreta. A intervenção dos interlocutores na interação social mobiliza a evolução da significação do signo linguístico, a partir do entrelaçamento de sua produção num conjunto de vozes em permanente diálogo.

Citando Brait (2005:95):

“o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem”.

Esses conceitos têm grande impacto no que diz respeito o conhecimento gerado nas relações interpessoais. Devido ao dinamismo e a diversidade de contextos, o conhecimento é a transformação e manutenção cultural de tudo que é produzido e realizado em sociedade. Por essa razão, apresenta-se como algo estável e que reflete traços de contextos específicos. Sua amplitude está atrelada à linguagem, portanto, à mobilização dos sujeitos discursivos em estender ou restringir a participação coletiva em esferas sociais.

Um maior aprofundamento filosófico das bases do monismo (Spinoza, 1677/2003) presente em Vygotsky (1934/2005) permite, segundo Liberali e Fuga (2006a), estabelecer a relação entre ideias inadequadas e adequadas a sentido e significado. Ao tratar o ser humano como um modo finito da Substância infinita (Totalidade), Spinoza explica que esse caráter parcial das pessoas justifica a relativização e a diversidade constitutivas do conhecimento compartilhado socialmente. O filósofo vai além dizendo que “cada pessoa exprime a Substância, ora sob o atributo do pensamento (Alma), ora sob o da extensão (Corpo)”. Ainda assim, trata-se de um

mesmo indivíduo marcado histórica e culturalmente pela transformação e manutenção de tudo que é produzido e realizado em sociedade.

Antes de se pensar a constituição do conhecimento, é importante apontar que é nas afecções ou relações interpessoais que surgem as ideias. Essas, por sua vez, caracterizam-se como formulações mais genéricas, isto é, ideias adequadas que se aproximam da totalidade do que é compartilhado socialmente. Por outro lado, essas generalizações são cristalizadas de maneira que dão significado às formulações humanas. As idéias inadequadas ou parciais presentes nesse conjunto, pressupõem a incompletude e as imperfeições que mobilizam a reformulação e proposição de outras ideias também estáveis, pois estão atreladas ao movimento histórico-cultural em contextos específicos.

O fato de existir mudança de paradigmas, por exemplo, fundamenta-se teoricamente nessas considerações. Explicando de outra forma, é o movimento dialético composto pela parcialidade individual que colabora para a evolução do conhecimento, característica vital da existência do gênero humano. Assim, os conceitos espinosanos permeiam os postulados de Vygotsky no que se refere à sentido e significado. Os sentidos individuais são traços subjetivos do significado histórico cultural presente na sociedade. Como pode ser observado, não se trata apenas de termos distintos, mas de uma relação de dependência entre dois aspectos que constituem o conhecimento que se (re) produz e é transformado.

Nas palavras de Vygotsky (1934/2005:150):

“O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento”.

Freitas (2005, 2007), a favor de um diálogo entre Bakhtin e Vygotsky, coteja os textos dos autores e evidencia algumas possibilidades de articulação. Partindo das bases do materialismo histórico dialético, Bakhtin teoriza sobre uma concepção social e histórica da linguagem e Vygotsky formula a teoria histórico-cultural da psicologia. Ambos, preocupados que estavam com a relação dialética do homem e da realidade, insistem em renunciar as abordagens fragmentárias e alienantes do sujeito, pelo valor da linguagem no diálogo regulador dos indivíduos e mediador das interações sociais.

A linguagem, nesse viés, cria, modifica e representa as práticas sociais, definidas também como trabalho na perspectiva marxista. Retomando a contribuição de Spinoza (1677/2003:31), esse pensamento converge para “libertar-se de si mesmo”, das próprias ideias e avançar sobre coisas diferentes sem perder de vista que a constituição de ideias se dá com o outro, na interação verbal e na filiação com as produções históricas. O método em Bakhtin e Vygotsky pressupõe um sujeito ativo que, por meio da atividade, produz conhecimento e que remete as ideias de Marx e Engels (1982b/2007):

“A produção das ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”.

Ao estabelecer que toda palavra possui significado, o estudo vygotskiano coloca no cerne de suas investigações a compreensão do significado da palavra como unidade do pensamento discursivo. A fluidez dialógica da linguagem proporciona o desenvolvimento e generalização de conceitos por meio do que Vygostky (1934/2005:189) nomeia de “cooperação entre consciências” ou o processo de alteridade da consciência. Em outras palavras, o autor esclarece que *“as pessoas se comunicam entre si, por meio de significados somente na medida em que esses significados evoluem”.*

Dessa forma, não se pode considerar a interação verbal apenas do ponto de vista da comunicação, mas, como aponta Brait (2001), um processo de significação e

construção de sentido que faz parte de todo ato de linguagem. Apoiada em Bakhtin, a autora apresenta em outro trabalho (Brait, 1997) algumas formas de constituição do processo interativo, a partir da articulação dos discursos das pessoas da situação enunciativa com os demais discursos que os atravessam. Essas relações configuram o princípio dialógico presente em todo evento interacional e que implica interlocutores diferentes em lugares discursivos marcados pela esfera de circulação e recepção.

Bakhtin/Voloshinov (1929/2006) já anunciava que a orientação social da atividade mental é marcada pelas condições reais da situação imediata e pelos participantes do ato de fala. Os laços sociais entre locutor e interlocutor, num território enunciativo, configuram a relação mútua de expressão semiótica, isto é, a materialização de signos concretizados na enunciação. Essa última reflete toda a criação ideológica da história e do grupo social situados num dado contexto.

Essas coerções são características da heterogeneidade evidente no jogo da linguagem. Brait (2002), ao ampliar o conceito de interação verbal, traz excertos importantes do texto *Discurso na arte e discurso na vida* (1926), em que Bakhtin/Voloshinov instaura o enunciado concreto como uma organização textual em uso, composta em condições específicas de produção atrelada aos participantes de uma atividade social. Tais fatores projetam normas institucionalizadas pela história e cultura de um grupo, o que significa delimitar as situações e práticas discursivas realizadas num dado contexto.

Essas ideias estão intimamente relacionadas à produção ou reprodução de conhecimento se considerada a qualidade das interações. É evidente que na perspectiva dialógica, um enunciado sempre implica as demais vozes que o antecederam. Na produção de conhecimento, observa-se, então, de que maneira são recuperadas as formulações historicamente constituídas do conhecimento nos enunciados produzidos. Esses traços podem evidenciar o engajamento do sujeito na interação por meio de réplicas e uma atitude responsiva ou como um mero expectador.

Dito de outra forma, os interlocutores no processo de produção de conhecimento compartilham sentidos que implicam sua vinculação com o significado da coletividade. Os conflitos nessa interação só se concretizam quando são produzidos enunciados, que coloquem em choque o significado do grupo e promovam o embate das várias vozes emergentes da situação enunciativa. A expansão ou a restrição do significado contribui para o entendimento de quais mecanismos discursivos são acionados na interação para a (re) produção de conhecimento.

Essa temática também consta no aporte teórico marxista, que embasa o pensamento de Vygotsky e Bakhtin/Voloshinov. Nas palavras de Marx e Engels (1982 b/2007):

“A linguagem é tão velha como a consciência — a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens.”

Entender o compartilhamento de significado produzido pela multiplicidade de vozes ou sentidos da situação enunciativa implica a compreensão da natureza própria do conhecimento. A negociação de sentidos não se realiza harmonicamente, mas, na dinâmica da relação dialética, os sentidos se chocam e se entrecruzam em busca de filiação ao contexto sócio-histórico-cultural amplo e coletivo. Nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (1929/2006:119):

“A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem-organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior.”

1.2 Perspectiva verbo-visual na educação de surdos

A relevância desses postulados teóricos na educação de surdos, especificamente, se justifica por estabelecer diálogo com o novo paradigma da pedagogia visual que entende, o valor semiótico da língua de sinais na articulação dos discursos de interlocutores surdos. O processo interativo pelo qual as pessoas se constituem como sujeitos do discurso é estruturado pela configuração visual da língua em situação enunciativa.

Campello (2007, 2008) expõe sobre o pensamento imagético dos surdos tendo em vista que a língua de sinais não cumpre apenas uma função comunicativa na relação desses indivíduos com a realidade, mas, em primeira instância, estrutura o pensamento e todo o processo simbólico de produção de sentidos. Esse olhar, para o que a autora entende como linguagem imagética, envolve os recursos expressivos do corpo na materialização da língua e a constituição da percepção e processamento visual dos surdos.

Em relação à Libras, o princípio visuo-espacial ou espaço-visual³ discutido por Lodi (2004), Quadros (2004), Finau (2006) dentre outros estudiosos das línguas de sinais parece se aproximar do conceito verbo-visual (Brait, 2008), uma vez que a língua é entendida como os significados produzidos pelas mãos e outros recursos lingüísticos marcados no espaço físico da situação de enunciação. Tais elementos são incorporados a sua estrutura configurando outra modalidade expressiva das relações sociais, o que não rompe com a concepção de linguagem constitutiva do sujeito e das potencialidades que lhe permitem transformar a realidade.

Na perspectiva dos estudos surdos, o conceito verbo-visual implica a estruturação das línguas de sinais por recursos manuais e expressivos do corpo de quem sinaliza. Além disso, estrutura o pensamento e a ação de pessoas surdas no

³ Nesta pesquisa, os termos visuo-espacial e espaço visual são entendidos como sinônimos. Usa-se, ainda, o termo verbo-visual para caracterizar as línguas de sinais.

processo simbólico de produção de sentidos, materializados pela combinação dos signos linguísticos específicos da língua. A concepção de linguagem, inerente a modalidade verbo-visual das línguas de sinais, compreende o estabelecimento de interlocuções num plano essencialmente visual e constitutivo de sujeitos em práticas discursivas específicas.

Recuperando os estudos de Campello (2008:22):

“A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. (...) Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.”

Nesse viés, a necessidade de ressaltar o valor de propostas pedagógicas atentas às peculiaridades da educação de surdos se faz importante. A leitura, dentro do quadro de possibilidades de intervenção, configura-se como prática discursiva fundamental para a aprendizagem da língua oral escrita, desenvolvimento de capacidades de linguagem e subsídios para a produção de conhecimento e participação no mundo como sujeito bilíngue.

Lodi (2004), por exemplo, refere-se aos aspectos visuais da Libras pelo paradigma enunciativo-discursivo no gênero contos de fada. A análise evidenciou que a composição da língua no espaço de enunciação, expressões faciais, direção dos sinais e movimentos do corpo do sinalizador, variam de acordo com os referentes do contexto discursivo. Essa orientação permite tratar a língua como um fenômeno social de interação verbal.

A ênfase no aprofundamento de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de português, como segunda língua, propõe entender o funcionamento da Libras na mediação do processo discursivo. As histórias contadas para surdos são importantes

no letramento desses sujeitos que transitam por línguas de modalidade diferentes, mas que estão calcadas em contínuos processos enunciativos.

Em outro trabalho, Lodi (2004) aponta o apagamento das diferenças linguísticas pelo princípio de homogeneização ideológica centrado no poder de grupos sociais que, até hoje, se impõem sobre as minorias não letradas. Valendo-se da escrita e do foco em normas gramaticais descontextualizadas, uma pequena parcela da sociedade intensifica a exclusão linguística por meio da alienação e da dependência no pensamento dominante. Na educação de surdos, o embate dessas forças fomentou a elaboração de projetos desvinculados das condições sócio-histórico-culturais desse grupo.

Silva (2008:95) também chama a atenção para a visualidade na educação de surdos. Apoiado em Bakhtin/Voloshinov, no que diz respeito o processo dialógico, afirma que locutor e interlocutor produzem e ressignificam enunciados integrados à vida pelo processo interativo. Assim:

“O enunciado é produto da interação de sujeitos socialmente organizados, sendo o diálogo a sua forma mais importante. O diálogo transcende a comunicação sinalizada. O diálogo permite todas as formas de comunicação visual-espacial, cujo sinal se orienta em função do interlocutor. O sinal é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ele serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade”.

Tendo em vista a organização verbo-visual das línguas de sinais como uma unidade de significação na interação enunciativo-discursiva, a produção de conhecimento só pode se concretizar a partir do contato de interlocutores num movimento de superação dos elementos que estão dados, ou seja, já estabelecidos historicamente. As interações precisam conceber enunciados novos que, evidentemente, estejam relacionados às coisas dadas na natureza, mas são ressignificados de maneira criativa no diálogo.

Nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (1929/2006:127):

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

O valor das interações no processo de letramento de surdos requer, por assim dizer, uma relação com o significado generalizado histórico-culturalmente no momento em que se atribui sentidos. O que qualifica tal contribuição como algo criativo e de transformação do significado primeiro é a participação em atividades de maneira intencional e socialmente dirigida. Informado pelo contexto específico de cada situação vivenciada, o indivíduo mobiliza sua ação a partir das necessidades emergentes no intuito de criar alternativas para resolução de problemas.

O trabalho com o gênero discursivo, seja de organização verbal, visual ou verbo-visual, parece abrir possibilidades adequadas de participação, uma vez que a apropriação desse “megainstrumento” (Schneuwly, 2004) garante ao sujeito materializar, no intercâmbio social, sua vontade enunciativa, compreender e problematizar questões da vida humana. Sua caracterização como produto sócio-histórico imerso na esfera de atividades do ser humano (Bakhtin, apud Brait 2000) permite entender o caráter heterogêneo e polissêmico da linguagem que, devidamente contextualizada nas situações de ensino-aprendizagem, colabora com a qualidade das interações sociais, a compreensão de conceitos e resolução de situações-problema.

Ao se apropriar do gênero discursivo numa concepção dialógica da linguagem, o indivíduo estará inevitavelmente envolvido numa esfera de circulação discursiva em que as práticas realizadas dependem de outros participantes ou receptores, ambos ativos no desempenho de suas funções. Traçado esse percurso, resta dizer que as situações de ensino-aprendizagem, quando reduzidas ao estudo do texto desvinculado

de sua historicidade, tendem a permanecer na observação de aspectos estruturais e isolados dos gêneros.

1.3 Atividade mediada na produção de conhecimento

Pensar a leitura na educação de surdos implica o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para o agir na realidade, mais do que a didatização de estratégias e conteúdos. Dito de outra forma, o envolvimento com atividades da vida cotidiana necessita suscitar o desejo e as formas de apropriação do mundo em oposição ao conhecimento estático e descontextualizado que, muitas vezes, impede a formação do sujeito. Tendo como referência o materialismo histórico dialético de Marx e Engels (1982b/2007), *“a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é desde logo, por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”*.

Nesse ponto, os indivíduos afirmam o direcionamento intencional de suas ações no intercâmbio social inerente a sua condição humana. Considerando a leitura como uma atividade de apropriação e produção de conhecimento, as possibilidades de vínculo e participação cultural ganham amplitude e relevância na transformação das condições de vida em sociedade. Trata-se de uma atitude ativa e responsiva como explica Bakhtin/ Voloshinov (1929/2006) sobre as interações do processo enunciativo.

Em consonância com outros autores, referência deste estudo, Karnopp e Pereira (2004) entendem a leitura como prática social, portanto, trata-se de um processo constante na vida das pessoas. Infelizmente, bem se sabe que essa premissa não condiz com a totalidade da população brasileira, muito menos com a parcela de surdos que compõem esse grupo. As autoras lembram as dificuldades por eles sofridas, tanto dentro, como fora da escola a partir de variáveis discutidas ao longo deste trabalho.

Na escola, especificamente, o distanciamento das práticas de leitura e escrita dos contextos de produção e circulação acabam por enfatizar o fracasso desses sujeitos pelo estigma da deficiência. Os alunos, não muito diferentes daqueles do ensino regular, são expostos à decodificação da língua e técnicas de transcrição do sistema linguístico. O fator agravante para os surdos está na concepção oral-auditiva do treinamento dessas habilidades, em proporção maior ao conhecimento autêntico disponível em contextos do cotidiano raramente por eles vivenciado.

Frente a esse problema, Gesueli (2004) insere sua pesquisa acerca da importância de práticas discursivas de base visual na educação de surdos. Fundamentada numa abordagem bilíngue, aponta como a língua de sinais, o uso de recursos gráficos de um software e os desenhos dos alunos se entrelaçam na produção de significados em língua portuguesa escrita. Numa perspectiva sócio-histórico-cultural, a visualidade, a qual se refere a pesquisadora é intrínseca à linguagem discursiva na mediação da atividade social.

Entende-se, pois, que a atividade se concretiza no mundo objetivo como uma realização das necessidades vividas pelo grupo social, um processo dinâmico de transformação das condições materiais de vida, por meio da relação semiótica entre instrumentos e a consciência. Leontiev (1977), teórico que aprofundou o conceito de atividade a partir da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) de Vygotsky, discute que:

“A atividade é uma unidade não-aditiva da vida corpórea e material do sujeito material. Em sentido estrito, ou seja, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediada pela reflexão mental, por uma imagem, cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo.”⁴

⁴ Activity is a non-additive unit of the corporeal, material life of the material subject. In the narrower sense, i.e., on the psychological plane, it is a unit of life, mediated by mental reflection, by an image, whose real function is to orientate the subject in the objective world. (minha tradução a partir da versão *online*)

Assim, a gênese histórica do desenvolvimento humano é movida pela necessidade e liberdade dos seres humanos, ao contrário dos processos naturais, espontâneos e instintivos dos animais. A oposição entre esses conceitos retoma o nível ontogênico postulado por Vygotsky (1934/2001) no desenvolvimento da atividade animal e humana. Enquanto os animais desempenham “*as faculdades hereditárias de sua espécie*” de forma inconsciente, isto é, com o intuito de satisfazer as necessidades inerentes às condições de adaptação ao meio, a atividade humana se transforma de maneira complexa e elaborada durante a evolução natural biológica.

Daniels (2003) traça um perfil de cada uma das três gerações da Teoria da Atividade (TA). Nesta pesquisa, o ponto central de sua discussão recai na análise da atividade que indica o desenvolvimento de sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns dos assuntos lidos pelos interlocutores focais. As transformações nessa atividade prática implicam entender que os elementos individuais e sociais formam um único sistema de organização dos processos psicológicos e dos objetos culturais. O que há entre eles é uma relação de mútua dependência.

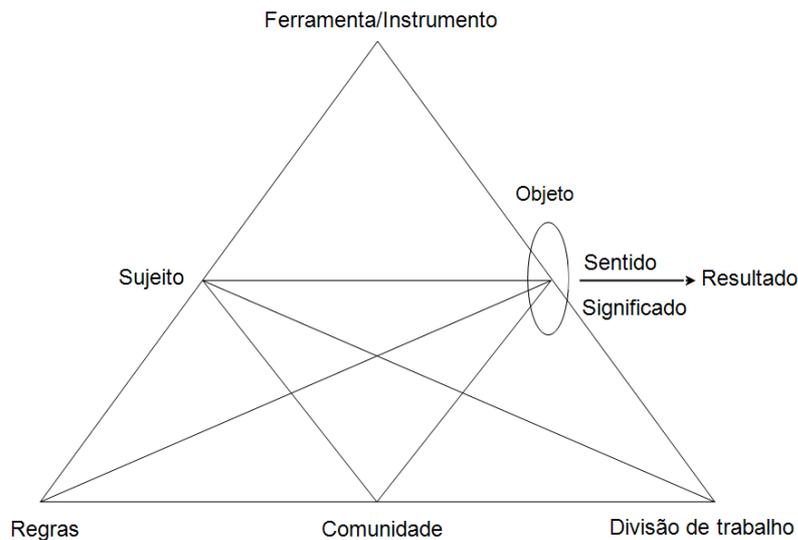
Ao considerar o aspecto dialético da formação do indivíduo na TA, Duarte (2004) retoma o conceito de trabalho presente no capitalismo, como uma relação mercantil de compra e venda para a manutenção econômica e social. A organização dos meios de produção é, portanto, fruto do trabalho, ou seja, da atividade humana porque há transformações físicas e mentais históricas. Sendo esse um processo ativo, as transformações resultam na intervenção e na busca de novos instrumentos ligados à produção material da vida humana, o que só é possível pela linguagem das relações entre os indivíduos e da constituição da consciência.

Entende-se, pois, que não há como estudar a atividade desvinculada do conceito de mediação, essencial na obra vygotskiana. A atividade é mediada por ferramentas materiais (instrumentos) e psicológicas (signos) estruturadas pela linguagem na organização dos sujeitos em situações da vida cotidiana. Vygotsky (1934/1996:83) explica que somente por meio da linguagem o indivíduo pode agir sobre fatores sociais,

culturais, históricos e sofrer a ação deles. O autor se refere à experiência dos surdos para exemplificar a própria existência humana no desenvolvimento da linguagem:

“O surdo-mudo [sic] aprende a ter consciência de si mesmo e de seus movimentos na medida em que aprende a ter consciência dos demais. A identidade dos dois mecanismos é surpreendentemente clara e quase evidente”.

Esse posicionamento sustenta a perspectiva vygotskiana de “*cooperação entre consciências*” e de “*consciência social*”, conceitos fortemente associados à produção de sentidos e significados coletivos na atividade. Esse processo de mediação pressupõe sujeitos que se deparam com elementos sociais de composição da atividade orientados para um objeto. Engeström (1999) representa essa estrutura pela interação entre sujeito, instrumento, objeto, regras, comunidade e divisão de trabalho:



(adaptado a partir de Daniels, 2003:119)

Cada um desses elementos mediadores da atividade mobiliza-se por necessidades e motivos que impulsionam as ações tendo em vista um resultado. O objeto é desenvolvido a partir dos sentidos e significados coletivos do grupo envolvido, de acordo com regras implícitas ou explícitas que organizam a atividade. A divisão de trabalho, por exemplo, está submetida a tais regras e estabelece os papéis dos sujeitos e o envolvimento da comunidade com o objeto idealizado.

A realização de uma atividade implica a instabilidade do movimento dialético das práticas sociais e sua conseqüente reorganização. Engeström (1999) coloca, ainda, que o desenvolvimento só é possível no processo de prática conjunta e geradora de conflitos durante a interação. Todos os elementos mediadores da atividade são afetados por contradições por estarem alicerçados em um contexto específico e de mudanças qualitativas.

Em relação à produção de conhecimento, os interlocutores contam com uma multiplicidade de sentidos no processo dialógico e, portanto, diferentes perspectivas para a atividade de ensino-aprendizagem são manifestadas. Essa situação enunciativa, visando ao desenvolvimento criativo de funções psicológicas superiores, encontra mecanismos de apropriação e transformação de recursos culturais no valor colaborativo da mediação. Dessa forma, os diferentes sentidos produzidos podem aproximar ou distanciar o objeto da atividade da formação de novos conceitos.

Vygotsky (1934/2001) teorizou sobre conceitos cotidianos e científicos no processo de desenvolvimento do pensamento verbal. Essa relação inerente à sentidos e significados apoia-se na experiência social de (trans) formação do objeto da atividade. Em outras palavras, a apropriação e domínio de conceitos ocorrem na dinâmica da organização discursiva, que permite o estabelecimento de um conjunto de relações consistentes, intencionais e mediadoras da atividade humana entre o mundo dos objetos e o sistema conceitual.

Por se tratar de uma unidade combinatória, ambos, conceito cotidiano e científico, têm fundamental valor na ação orientada para o objeto da atividade. Se de

um lado estão os aspectos perceptivos e imediatos da experiência do sujeito, de outro estão sistematizados os procedimentos analíticos e volitivos que constituem a atividade. Novamente, o pensamento vygotskiano remete ao estudo dos sentidos e significados como num processo criativo de transformação em Cadeia (Liberali, 2006a,b), ou seja, as produções sociais dos parceiros de uma atividade, significados, tornam-se traços individuais, sentidos, desse primeiro compartilhamento em outras atividades.

Nessa mesma direção, Daniels (2003:70) coloca que:

“A noção de conceito científico pode ser vista como uma forma cultural histórica particular de significado relativamente estável posta em intercâmbio com o sentido do mundo adquirido em circunstâncias cotidianas específicas”.

Esse intercâmbio ocorre no que Vygotsky (1934/2001) denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), pois se trata de um processo colaborativo e dialógico dos meios de produção da atividade. Nessa perspectiva, Holzman (2002) enfatiza a ZPD na criação conjunta e criativa de possibilidades de desenvolvimento. A atividade coletiva, por suscitar conflitos no plano dialético, impulsiona a percepção do novo na produção de conhecimento. As circunstâncias que geram a expansão da atividade remetem ao valor revolucionário da prática dos sujeitos envolvidos. Holzman acrescenta, ainda, que:

*“Uma característica importante das zpds é que em sua construção, fazemos coisas que ainda não sabemos como fazer; vamos além de nós mesmos. Esta capacidade das pessoas para fazer coisas antes mesmo de si próprias, descobriu Vygotsky, é a essência do crescimento humano”.*⁵

⁵ An important feature of zpds is that in constructing them, we do things we don't yet know how to do; we go beyond ourselves. This capacity of people to do things in advance of themselves, Vygotsky discovered, is the essence of human growth. (minha tradução a partir da versão online)

As implicações desse referencial exigem entender os elementos constitutivos da atividade como indispensáveis na ação colaborativa de produção do objeto idealizado. O resultado, portanto, será o produto das ações e sentidos realizados nesse espaço de contradições e mudança. A orientação da atividade permite conhecer, analisar e redirecionar as práticas de determinado contexto a partir da multiplicidade de sentidos e seu valor intencional e socialmente situado.

CAPÍTULO II

LINGUAGEM E INCLUSÃO

“Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”

(Bakhtin)

Este capítulo discute o conceito de inclusão atrelado à concepção de linguagem que fundamenta a pesquisa, para entender como tal articulação contextualiza o quadro teórico em educação de surdos, mais especificamente, os estudos em leitura e o ensino-aprendizagem de inglês que dialogam com esta pesquisa.

2.1 Inclusão-exclusão

Atualmente, muito tem se falado sobre as condições de ensino-aprendizagem que enfatizam um dos pólos da unidade dialética inclusão-exclusão. A investigação dessas forças ideológicas encontra na linguagem os mecanismos que mobilizam a interação humana, ou mesmo o cerceamento da participação social. Pode-se dizer que essas considerações estão presentes em grande parte dos discursos que circulam as propostas pedagógicas. Sendo assim, considera-se esse reiterado postulado como algo ilusório ou de cunho exclusivamente teórico. O fato é que essas questões estão cada vez mais latentes no espaço escolar, justamente por se tratar de uma esfera social nas quais as práticas discursivas tomam um caráter geralmente estático, imutável e de reprodução das injustiças, desigualdades e problemas sociais.

Na contramão dessas várias vozes, mas sem negligenciar o caráter conflitante das relações sociais, a LA se concentra como área de estudo da ação humana em contextos variados e, por meio do diálogo transdisciplinar, observa como a linguagem

realiza/medeia tais ações (Rajagopalan, 2003). Nessa direção, o papel do linguista aplicado consiste em formular propostas alternativas a partir da vida cotidiana, assumindo uma postura crítica no que diz respeito ao questionamento e (re) formulação dos desafios da sociedade em constante movimento de transformação. A organização e o agir do pesquisador incidem na relação semiótica e mediadora da linguagem na compreensão e intervenção da realidade.

Ao se deparar com contrapontos e visões de mundo tão intrigantes, torna-se necessário considerar as razões que intensificam a emergente preocupação de se lidar com a diversidade cultural. Essa dificuldade, própria dos tempos modernos em que estão imersas as sociedades, configura algumas das situações de desigualdade aliadas à exclusão, como o distanciamento, o preconceito e a violência, para nomear algumas. Maciel (2005) justifica tal fator a partir do pressuposto de que há uma ideologia perversa que camufla o exercício da cidadania pela manutenção das condições de desumanização, a qual é regulada por interesses políticos que separam grupos, tanto pelo aspecto material como simbólico.

O quadro delineado caracteriza o surgimento de padrões dominantes que, imbricados no senso comum, determinam a realidade com base na divisão e segregação de classes sociais, o conformismo e um sistema regulador de potencialidades humanas (Maciel, 2005). Por essa razão, surgem os termos *trombadinha*, *marginal*, e, porque não mencionar, *deficiente*, *incapaz*, dentre outros, cuja nomeação caracterizam estereótipos marcantes nas relações pessoais e na dimensão cognitiva que impulsiona o desenvolvimento e a ação humana.

Sawaia (1999) aprofunda essas questões em seu estudo acerca do sofrimento ético-político como categoria de análise. A autora discorre sobre a construção de significados via aspectos culturais, econômicos, políticos e contextuais que, materializados e veiculados pela linguagem, mobilizam a consciência e as práticas sociais. Desse modo, pensar a organização da sociedade por meio de um sistema que divide e restringe determinados grupos, em benefício de outros, reflete o sofrimento

vivido pelos que estão em condição de miséria e subordinados as decisões de quem detém o poder.

As implicações de ordem linguística visualizadas nessas bases teóricas apontam que *“o uso da linguagem seria, assim, uma unidade básica na regulação da consciência humana, uma refração da atividade social e intencional”* (Robbins, 2003:23). Dessa forma, por se realizar materialmente no discurso em um determinado tempo-espaço, a linguagem carrega traços culturais e ideológicos que, uma vez enunciados, denunciam uma maneira de ser do sujeito e o modo como este se relaciona com o(s) outro(s) ao seu redor. Não há como se projetar de maneira totalmente imparcial no discurso, considerando que há um grau maior de pertinência do indivíduo a determinadas esferas sociais, ainda que, em sua heterogeneidade. A questão reside na abordagem da alteridade e da identidade como concepções complementares nos encontros afetivos, configurando características individuais de acordo com as múltiplas relações concretizadas durante a existência (Sawaia, 1999).

Por outro lado, há o risco de se enfatizar tais contrastes no intuito de impedir a aproximação entre pares, formando assim, um sistema hierárquico manipulado pela obtenção e manutenção do poder. O outro extremo diz respeito à banalização e rejeição da multiplicidade constitutiva do sujeito em prol da homogeneização, entendida, aqui, como o apagamento da unicidade. O equilíbrio entre esses posicionamentos antagônicos é um desafio para a escola como mediadora do conhecimento disponível e em transformação. Não se questiona isentar o espaço escolar de tais discussões, até porque isso não é possível, considerando seu caráter histórico-social; mas, pensar na proposição de caminhos articuladores das diferenças.

Duarte (2001) compartilha do pressuposto que a apropriação pelos indivíduos do patrimônio cultural evidencia a reprodução e evolução da espécie. Isso se explica pelo movimento consciente e intencional do agir que mobiliza o “eu” em direção às objetivações genéricas. Nessa relação, o salto qualitativo ocorre quando o indivíduo passa a observar a realidade como um conjunto das práticas sociais coletivas e

compartilhadas, valorando às atividades de intercâmbio cultural que viabilizam o desenvolvimento individual e da sociedade. Espera-se, portanto, que o vínculo da vida social (cotidianidade) e da ciência seja um constante esforço de fundamentar o pensamento e a ação, de maneira que a participação do homem supere a espontaneidade.

Depreende-se daí que a educação de surdos suscita questionamentos tais como: representação e constituição de identidade surda, letramento e domínio da linguagem, além da proposta aqui desenvolvida acerca da leitura em inglês. Pensar no ensino de línguas numa comunidade lingüística de modalidade visuo-espacial requer estrutura comunicativa e os fundamentos cognitivos, afetivos e culturais, para nomear alguns, que são fundamentais para constituição da pessoa. A surdez, compreendida como parte da pluralidade humana, evidencia a importância de se buscar características singulares que garantem as possíveis ações de linguagem em contextos de atividade coletiva.

Essa interdependência dos indivíduos via redes sociais, discutida por Sacristán (2002), basicamente trata das ligações afetivas, culturais e motivos que permitem a relação do um com os demais. Desse modo, a questão dos vínculos que aproximam ou distanciam as pessoas está atrelada à ancoragem social em meio às diversas conexões que formam a rede. O reconhecimento do outro como diferente é fator indispensável para a formação das sociedades num espaço público, em que a tolerância permite a convivência e a ampliação dos próprios horizontes. Além disso, a cultura pressupõe traços dinâmicos que perpassam a identidade numa relação cíclica e dialética.

O processo de inclusão, no entanto, não se reduz à mera aceitação das exigências do outro, considerando a liberdade como a satisfação total desenfreada, pois assim se forma o modelo de subordinação alienante. Trata-se, na verdade, de primar pelo bem estar social, de maneira que os critérios utilizados preservem o indivíduo, visto em sua totalidade, imerso em contextos de amplitude coletiva e, ao

mesmo tempo, um ser heterogêneo. No âmbito escolar, por exemplo, almeja-se o compartilhar do conhecimento produzido em sociedade; esse se torna possível quando há a criação de espaços em que a linguagem ultrapassa o nível comunicativo para a negociação de sentidos e reformulação de significados.

2.2 Breve histórico da educação de surdos

As investigações no campo da Libras compõem, já há alguns anos, um forte grupo de pesquisa espalhado no Brasil, responsável por uma vasta produção teórica contribuindo na elaboração de políticas públicas, principalmente, no contexto escolar. A visibilidade atual justifica-se pelo percurso histórico, teórico e metodológico da educação de surdos, cujas implicações determinam as práticas até então desenvolvidas, configurando uma área de pesquisa em transformação. Um questionamento importante está na desmistificação do conceito de inclusão como integração de todos no espaço escolar. Isso se justifica pelo fato de que o simples acesso à escola não possibilita o desenvolvimento, senão por meio da compreensão e o estabelecimento de condições relevantes de aprendizagem.

Uma leitura dos estudos em educação de surdos revela um determinismo linguístico desde seus primórdios, cujos registros datam do século XVI. Em seus estudos, Lodi (2005) levanta as ideologias que marcaram o discurso e atitudes preconceituosas durante esse período histórico, bem como discorre sobre os vários aspectos da surdez, por exemplo, a abordagem terapêutica ou patológica que considera a língua oral como único sistema linguístico de desenvolvimento da linguagem. Nesse mesmo enfoque, muitos autores (Skliar, 1998; Souza, 1998b; Goldfeld, 2002) atribuem esse posicionamento às deliberações discutidas no Congresso de Milão em 1880⁶.

⁶ O Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880, impôs a superioridade da língua oral sobre o uso de sinais em quase todo o mundo. A grande

A discussão de Silva (2006), sobre esses fatos marcantes, caracteriza o período por drásticas mudanças de ordem política que infligem um sistema educacional excludente. A habilidade de o surdo raciocinar, por exemplo, já havia sido reconhecida publicamente no século XVI pelo médico italiano Girolamo Cardano e pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon. O primeiro entendia que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento; sendo assim, a surdez não seria um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento. O segundo, apesar de não se ter registros detalhados de seu trabalho com surdos da corte espanhola, teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.

Nesse processo histórico, o abade L'Epeé forma, em 1760, a primeira Escola Pública para surdos em Paris, acompanhando o período de expansão burguesa que necessitava de “mãos hábeis” para o desenvolvimento das artes mecânicas e dos meios de produção. A formação dos surdos na escola visava propiciar a aprendizagem de leitura e escrita, a partir do uso da língua de sinais francesa por professores surdos e alunos surdos, além da formação profissional como, marcenaria, pintura, teatro, jardinagem, entre outros.

O evidente desconforto de que outra modalidade linguística, em curso na sociedade, não permitia a unificação da nação foi um dos objetivos que motivou a realização do Congresso de Milão. Os argumentos apresentados por uma maioria ouvinte, dentre eles o clero, políticos e profissionais das ciências humanas e pedagógicas, eram justificados pela correção da patologia da surdez. Vale lembrar que o pensamento filosófico embasava-se no mecanismo cartesiano, racionalismo e no dualismo proposto por Descartes (Souza, 1998; Leite, 2004). Nessa concepção, o mundo das idéias, da abstração e da razão materializava-se unicamente pelas palavras. Por outro lado, o mundo concreto e material realizava-se pelos gestos e

maioria ouvinte que participou da votação entendia os sinais como mímica e, portanto, era necessária a correção do déficit biológico pela fala.

mímica, agregando pouco valor aos sinais. Desse modo, foi decretada a imposição da língua oral como única modalidade linguística de desenvolvimento cognitivo e intensificadas ações, em que a leitura labial reabilitaria a fala do surdo como dela faziam uso os “normais”.

Silva (2006) coloca que o papel pedagógico, nesse momento, seria a reabilitação do surdo. A surdez é “diagnosticada” como anomalia, deficiência, déficit biológico e, por isso, sujeito à cura se trata da partir da medicalização. Em conformidade com o rigor científico de Galileu sobre o sistema mecânico, o corpo também é entendido como uma máquina formada por engrenagens que determinam seu funcionamento. Nota-se aí, o dualismo que desloca o corpo para o que é inteligível, visível e a alma, as emoções para as preocupações míticas ou a fé. Há resquícios da perspectiva corretiva da educação de surdos, mesmo em menor escala, em algumas propostas de ensino atuais. O princípio central do estigma que percebe a surdez como uma dificuldade comunicativa incapacita o surdo e não reconhece essa modalidade visuo-espacial como uma língua.

De acordo com Finau (2006), o reconhecimento de que a língua de sinais é o organismo linguístico do surdo surge, principalmente, com pesquisas de Stokoe e a publicação do primeiro dicionário da língua de sinais americana. Os estudos realizados numa perspectiva Gerativista buscaram descrever nas línguas de sinais os mesmos níveis da estrutura linguística das línguas orais, sejam eles: fonológico (ou quirológico), morfológico, sintático, semântico e de aspectos pragmáticos. Essas considerações permitiram observar a organização gramatical das línguas de sinais em uma modalidade de expressão visuo-espacial da linguagem humana.

Finau (2006), fundamentado em Petitto (1999), ressalta em seu texto que “os fundamentos genéticos da linguagem não estão no nível da modalidade oral ou visuo-espacial, mas no das características abstratas da estrutura linguística”. O desenvolvimento de pesquisas e práticas educacionais de surdos e para surdos obteve um grande salto qualitativo a partir dessa fundamentação teórica. Há, portanto, o

levantamento de questões de ensino-aprendizagem, quais sejam a metodologia de ensino, os objetivos, recursos, conteúdo, alunos, professores, entre outros aspectos, que se tornam relevantes na educação de surdos no que diz respeito a aprendizagem de línguas e o conhecimento sócio-historicamente produzido.

Nesse viés de desenvolvimento da pessoa surda, as principais filosofias educacionais para surdos são discutidas amplamente nas pesquisas desenvolvidas na área, marcando as ações historicamente difundidas nas escolas e na pedagogia. Segundo Goldfeld (2002), o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo são embasados por concepções de linguagem determinantes das relações sociais mais representativas da educação de surdos.

A partir de uma abordagem de reabilitação da pessoa surda, o Oralismo surge como única possibilidade de integração dos surdos na sociedade. Em outras palavras, o objetivo principal era igualar o surdo aos ouvintes pelo uso da língua oral de seu país, o que implicava na rejeição das línguas de sinais. O ponto central de oposição a essa filosofia reside no fato de que, em vários casos, os surdos eram obrigados a utilizarem somente a língua oral, apoiados no pressuposto de que essa era a maneira mais adequada de integração dos surdos à comunidade geral. Não era possível conceber, por exemplo, que uma criança surda que desconhecesse sonoramente a palavra caneta, pudesse atribuir significado ao objeto caneta, ou mesmo à sua materialidade escrita por estabelecer uma relação conceitual de base visual.

O pressuposto oralista, em alguns casos até os dias de hoje, desconsidera que as línguas de sinais sejam consolidadas no sistema semiótico, permitindo a organização do pensamento e das ações do sujeito na esfera social. Essa negação pressupõe que o uso das línguas de sinais seja muito limitado, pois se acredita que a pessoa surda não consiga estabelecer relações interpessoais ou formular generalizações mais profundas, a não ser pela modalidade oral. Resta para essa concepção, a ideia de superficialidade das interações sociais em língua de sinais e a predominância de um tratamento patológico da surdez.

Por outro lado, a Comunicação Total surge na tentativa de minimizar a distância comunicativa entre surdos e ouvintes. Com o objetivo de facilitar a comunicação, utilizam-se vários recursos que representem visualmente a língua oral, deslocando, assim, o foco da proibição de sinais como entendia o Oralismo. Os códigos manuais ganham, então, força nos diálogos que buscavam simplificar os sinais por meio do uso simultâneo de diferentes convenções espaço-manuais e a oralidade.

A mudança de postura em relação à surdez com o advento da Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. Goldfeld (2002) explica que o valor atribuído aos mecanismos espaço-visuais, incide sobre a concepção de pessoa surda como alguém capaz de se comunicar; uma mudança importante de paradigma. Considerando, porém, que o desenvolvimento cognitivo se fundamenta na linguagem e nas produções culturais por ela realizadas, a experiência de um surdo com outros surdos e com ouvintes, pode se tornar artificial em meio a diversidade de códigos diferentes da língua de sinais, fator que impede a formação solidificada do pensamento, da subjetividade e de vínculos sociais.

Diferentemente da organização estrutural linguística das línguas de sinais, os códigos atendem necessidades imediatas quando não revelam a superficialidade e problemas conceituais. Afinal, a aprendizagem de uma língua ocorre em contextos verdadeiramente reais da vida social, em que os interlocutores se envolvem em ações de linguagem. Essa crítica é um dos pontos basilares do Bilinguismo, ao congregar estudos, não só no aspecto linguístico da surdez, mas na constituição de identidades e da cultura da comunidade surda.

Assim como há divergências teóricas nas concepções anteriores, o Bilinguismo assume atualmente o cenário de investigação dos estudos surdos de forma bastante expressiva e heterogênea. Tendo em vista que as línguas de sinais atuam no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos, numa perspectiva de linguagem constitutiva do ser humano, o foco recai sobre o salto qualitativo que tais sujeitos obtêm no convívio com duas línguas de modalidades diferentes.

O *status* das línguas de sinais passa a ser o de língua materna e as línguas orais de cada país a segunda língua, preferencialmente, estudada na modalidade escrita. É evidente que se trata de um processo híbrido e, em especial, na educação de surdos, em que a maioria de crianças nascem em famílias ouvintes, nem sempre o que é desejável nessa aprendizagem de línguas ocorre. Ainda assim, é importante perceber como as pessoas fazem uso das diferentes línguas que compõem seu repertório.

A ênfase numa proposta bilíngue que possibilite o desempenho das pessoas surdas em diferentes contextos culturais é impulsionada, no Brasil, pelos vários movimentos até então realizados em busca da concretização de políticas públicas concretas referentes à educação de surdos. A lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que reconhece a Libras como a forma de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil significa, certamente, um marco dos intensos esforços da comunidade ao longo dos anos.

Em 22 de Dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a lei anterior e reconhece o surdo como a *“pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”*. Dispõe ainda sobre ações em nível nacional que asseguram, entre outras coisas, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

Se tais ações são definidas a partir de uma perspectiva cidadã, surge, então, o que Gentili (2001) discute sobre cidadania e ética pública: a necessidade de reconhecer na realidade vivida pelos indivíduos os direitos e deveres formalmente constituídos. Em relação à educação de surdos, os questionamentos em torno do currículo e do processo de ensino-aprendizagem tendem a intensificar situações de exclusão ou inclusão das práticas sociais, considerações importantes que serão feitas na seção seguinte.

2.3 Atualidade na educação de surdos

Para que os ideais propostos nos documentos oficiais sejam verdadeiramente concretizados, toda uma reforma curricular faz-se necessária, de modo que os surdos tenham condições de participação ativa nos diversos contextos sociais. Tais oportunidades não se restringem à comunidade surda, mas se estendem a todos os cidadãos que, de forma conjunta e dentro de uma dimensão sócio-histórico-cultural, entendem suas ações a partir de critérios éticos e políticos (Liberali, Magalhães, Lessa, Fidalgo, 2006). A organização curricular torna-se, então, fundamental para a promoção de um espaço em que o conhecimento seja acessado, problematizado e produzido.

Franco (1999) já questionava as políticas inclusivas na educação de surdos, que tinham como objetivo a integração pura e simplesmente pelo contato físico de surdos e ouvintes sem considerar as especificidades metodológicas do trabalho educacional. Ainda hoje surgem debates ferrenhos, como o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, que gerou manifestações logo que fora divulgada sua versão preliminar em 2007.

O descontentamento em relação a alguns desses projetos pedagógicos pode ser exemplificado pela dificuldade em desenvolver um planejamento menos suscetível ao fracasso escolar e mais ancorado nas necessidades dos grupos envolvidos. Na educação de surdos, por exemplo, a consolidação da língua de sinais na aprendizagem reflete a constituição da pessoa surda como alguém que se estrutura visualmente na linguagem, o que implica a formação identitária. Sendo assim, sua relação com a língua deve contemplar os espaços culturais de origem e alteridade.

Esses pressupostos estão calcados no reconhecimento da Libras como uma língua de modalidade visual, que não só proporciona a comunicação, mas toda a estruturação cognitiva mobilizadora da ação. Essa, por sua vez, é cerceada quando a língua é entendida como um conjunto de códigos facilitadores do acesso à língua

portuguesa, pois se acredita num sujeito incapaz e dependente de assistencialismos⁷ que tentam transformá-lo numa pessoa dita “*normal*”.

Pesquisas como a de Silveira (2007) apontam uma preocupação crescente em organizar um currículo na educação de surdos, que amplie a ideia de transpor os conteúdos escolares das classes regulares para o ensino de surdos. Trata-se de uma concepção que implica políticas públicas direcionadas para alunos e professores em busca de condições igualitárias de acesso ao conhecimento sócio-historicamente produzido. Ações que abarcam desde o aprofundamento teórico na formação de professores surdos, até o relacionamento desses com professores ouvintes são fatores que precisam ser revistos para possibilitar o desenvolvimento do sujeito.

A esse respeito, Junior e Pinto (2007) são incisivos ao desvelar o ser surdo como intelectual específico, atrelado a uma forte visão identitária embasada pelos estudos foucaultianos e no que Perlin (1998) propõe por identidades surdas. Os autores discutem as peculiaridades vividas e pensadas por surdos como experiências ímpares, no que diz respeito às ações de produção intelectual favorecedoras desse grupo, não só como objeto, mas, principalmente, como sujeito da pesquisa em interação com os acontecimentos sociais.

Não há como negar, nesses estudos, a interdependência dos indivíduos na elaboração de propostas afirmativas para o enriquecimento das políticas pedagógicas. Não se trata de apagar as características específicas que constituem cada grupo, mas entender a diversidade como fator indissociável das relações humanas. Dessa maneira, o olhar tende a se voltar para o indivíduo em sociedade e não de modo isolado.

⁷ Assistencialismo vai ao encontro da discussão realizada por Fuga (2009: 24) como uma prática populista demagógica que acentua o problema social, podendo gerar na instituição envolvida uma dependência e expectativa real e concreta em obter prestação de serviço imediata.

As intensas reivindicações por melhorias na educação de surdos revelam, também, um maior engajamento desse grupo nas discussões e produções científicas, desde a formação inicial na graduação (Bezerra, 2006), até os diferentes níveis de pós-graduação (Reis, 2006; Strobel, 2008). Nesse enfoque, Junior e Pinto (2007) explicam sobre o saber e a ação específicas do ser surdo, que correspondem a um poder-saber para o exercício de sua intelectualidade.

Nesse viés, Skliar e Lunardi (2000) denunciam o colonialismo do currículo escolar na educação de surdos e discutem a possibilidade de um espaço escolar multicultural, em que a surdez é entendida como uma diferença política e uma experiência visual. Os processos educativos, portanto, precisam estar condizentes com a heterogeneidade social, uma vez que não há como colocar um grupo em detrimento de outro numa perspectiva inclusiva e muticultural.

Stumpf (2008) traz questionamentos de ordem metodológica característicos do momento atual nos estudos surdos. Sua reflexão vai ao encontro do uso de tecnologias e experiências comunicativas, que contribuam na elaboração de um currículo em que os surdos se apropriem dos bens culturais presentes na sociedade. Esses fatores, indispensáveis, no processo de humanização, são fruto de práticas sociais imersas na cultura surda em relação com ouvintes, isto é, a percepção dos recursos e artefatos sociais intensificadores da superação da distância entre subjetividades.

Várias são as práticas pedagógicas que acompanham o quadro histórico dos estudos surdos. A ênfase nos trabalhos que envolvem o letramento e a leitura será especialmente evidenciada, pelo fato de traçar um percurso qualitativo de compreensão e produção de sentidos sobre a linguagem e o desenvolvimento das pessoas surdas. A seguir, algumas dessas contribuições serão discutidas a fim de fundamentar a proposta realizada nesta pesquisa.

2.4 Leitura na educação de surdos

Estudos linguísticos revelam as peculiaridades no letramento dos surdos, na qual a língua de sinais é a materna para os surdos e a aprendizagem da modalidade escrita da língua oral do país, a segunda língua (Freire, 1999). Os indícios de uma abordagem bilíngue nessas investigações trazem à tona novos questionamentos, dentre eles, o desenvolvimento de práticas de leitura para além da mera decodificação ou transposição de palavras em sinais.

É evidente que nem todas as histórias de vida dos sujeitos surdos são traçadas por um percurso ideal de desenvolvimento. Como afirma Perlim (1998), as identidades surdas são multifacetadas e construídas a partir de vivências sócio-culturais do surdo em sociedade. Em outras palavras, as experiências vividas fortalecem o modo como o sujeito se reconhece em relação aos outros e, principalmente, como são organizadas sua maneira de aprender e (re) produzir conhecimento.

Inteirar-se sobre essa realidade torna-se central para o planejamento de ações que exijam o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos surdos. O Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos publicado pelo MEC (2004), por exemplo, discute essa questão ao traçar caminhos para o ensino de português como segunda língua. Com o objetivo de incentivar a qualificação profissional docente, o projeto aborda aspectos teóricos e práticos específicos dessa modalidade educacional.

A proposta compreende a leitura a partir de uma concepção em que o texto está situado em contextos sócio-histórico-culturais e, por isso, constitui-se como prática social. Desse modo, a leitura é parte do processo de significar o mundo, na medida em que envolve a articulação de elementos da linguagem como os signos e o conhecimento construído na experiência de vida dos indivíduos. Não se restringe, então, à interpretação, mas amplia a capacidade de compreensão e intervenção do leitor.

De acordo com esses pressupostos, o trabalho do professor deve sobre estratégias de organização e qualidade da textualidade, cujos procedimentos possibilitam a construção de sentidos materiais do texto (aspectos estruturais, conteúdo semântico, etc) e de referência extratextual (temas transversais, assuntos de necessidades sociais). A combinação desses fatores enfatiza a complexidade e a diversidade de componentes discursivos acionados no processo de leitura e que o aluno precisa dispor.

Quadros e Schmiedt (2006) focalizam a necessidade de um contexto bilíngue em que os surdos, pela co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, possam desempenhar as diferentes funções que cada uma assume em sua vida cotidiana. Os objetivos da proposta de leitura devem explicitar o valor das línguas e suas formas de realização discursiva no processo interativo. Pelo fato de configurarem modalidades expressivas distintas, a produção de sentidos do surdo se apoia no aspecto visual dessas línguas.

A aprendizagem do português, como segunda língua, se solidifica à medida que os alunos já atribuem significados em língua de sinais ao discutirem sobre as coisas que vivenciam. Como explicam as autoras, a alfabetização em língua portuguesa só desperta a consciência de sua organização e uso quando mediada pela língua de sinais. Essa última precisa ser explorada de tal modo que, no contato com a segunda língua, os surdos estabeleçam relações criativas e de amadurecimento da capacidade lógica cognitiva.

Durante o processo de letramento, que implica competências e funções sociais da leitura em contextos de inserção no mundo, os surdos devem contar com vastas e intensas oportunidades de uso da segunda língua. Nesse ponto, está integrado aos recursos discursivos toda variedade de textos recorrentes nos espaços dentro e fora da escola. As leituras devem suscitar o levantamento de hipóteses e discussões sobre os assuntos em questão, para que sejam aperfeiçoadas as habilidades necessárias na produção de sentidos.

Outro projeto direcionado ao desenvolvimento de práticas sociais de leitura do surdo é o “Toda Força ao 1º Ano”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2007). Em consonância com as propostas anteriores, o conteúdo veiculado nos textos é sempre contextual e, por isso, requer a atenção do leitor para as condições de produção, interlocutores, recursos visuais, enfim, elementos indissociáveis do todo discursivo. Por essa razão, a leitura com surdos não pode ser resumida na tradução de textos em português para Libras, mas um diálogo acerca dos possíveis sentidos nas duas línguas.

De modo geral, nota-se uma visão de educação bilíngue nos projetos apresentados quando as línguas envolvidas assumem funções específicas na relação do surdo com a realidade. Sendo assim, é essencial que o planejamento das ações de ensino-aprendizagem esteja embasado no princípio da linguagem constitutiva do sujeito e que permite sua intervenção informada e intencional em atividades humanas. A leitura fomentará o conhecimento da segunda língua em contraste com a língua de sinais, além de expandir os mecanismos necessários para significação.

Faria (2006) salienta que alguns impedimentos na leitura de surdos são provenientes de mitos ainda presentes na interação surdo-ouvinte. Os surdos são classificados como inferiores aos usuários da língua majoritária (língua portuguesa), desde a limitação cognitiva até a leitura ao “pé da letra”, estigmas há muito tempo contrariados. A autora coloca que haverá conflitos comunicativos geradores da superficialidade na compreensão de unidades de sentido mais complexas, enquanto o aspecto da visualidade não for incorporado às práticas de leitura com surdos como uma diferença linguística e cultural.

Novamente destaca-se o valor de uma abordagem bilíngue na dinâmica da produção de sentidos essencialmente contextuais, pois esses remetem a outros textos de referência do cenário discursivo em pauta. Ter condições de acessar esse conhecimento demonstra um nível mais elaborado de leitura e, especialmente na educação de surdos, um intercâmbio cultural e intertextual, colocando em cena os

interlocutores com os quais se relacionaram nas duas línguas no decorrer do processo interativo.

Vale lembrar que não se trata de um conjunto de procedimentos harmônicos, até porque tal postura geraria uma atitude alienante e errônea do mundo em meio à suas constantes transformações. É justamente na heterogeneidade e nos conflitos peculiares da situação enunciativa, que os sentidos são produzidos, combinados e ressignificados de acordo com as convenções e necessidades da comunidade discursiva.

Em sua pesquisa com adultos surdos, Lodi (2004) percebeu que, num primeiro momento, a leitura dos participantes estava preocupada com a identificação de palavras isoladas de seu contexto de produção. Esse procedimento de atribuição de sentido revela uma relação restrita com a leitura, quando se pensa em sujeitos surdos adultos, cujas histórias apontam pouco contato com a leitura de textos em português. Por outro lado, essa prática indica níveis iniciais de aprendizagem de uma língua, em que o sujeito busca a compreensão do material escrito.

A pesquisa da autora contribui com o desenvolvimento de propostas que atentem para o papel que a língua portuguesa e a Libras assumem na constituição dos sujeitos e em sua apropriação dos bens culturais, fator esse que se concretiza, essencialmente, a partir de sólidos recursos da linguagem em sua totalidade. Nesse viés, os sujeitos podem estabelecer uma relação dialógica com textos nas diversas esferas sociais e produzir sentidos com base nos processos enunciativos próprios das línguas envolvidas.

Apesar do foco no reconhecimento das palavras em língua portuguesa não explorar outros sentidos em circulação no texto, essa pesquisa revelou um movimento em direção à significação em segunda língua, ou seja, um aspecto característico de aprendizes em vias de produção de sentido na língua alvo. Surge, então, a preocupação em definir os espaços discursivos de cada uma, no intuito de evidenciar as diferenças entre elas e os sentidos produzidos.

Assim, é preponderante uma base visual em que a produção de sentidos em Libras e no texto em língua portuguesa seja mediada pelo professor, ao instigar os alunos a relacionarem os recursos disponibilizados na materialidade do texto com o conhecimento extratextual, advindos dos temas abordados em circulação na vida cotidiana. Nesta pesquisa, a discussão temática é entendida como o levantamento de hipóteses e inferências, que antecipam a leitura do texto e confere ferramentas ao leitor na produção de sentidos.

A exposição dos surdos à interações dialógicas aponta para uma perspectiva enunciativa, na qual os sujeitos se deparam com o conteúdo sócio-ideológico dos textos e são chamados a assumir um papel ativo na produção de significado. Como explica Souza (1998b), ao entrar no fluxo de enunciados tecidos sócio-historicamente, o sujeito torna-se parte de um processo recíproco de significação do mundo e de sua subjetividade a partir das interações com o outro.

Recorrendo à Bakhtin/Volochinov (1929/2006), a autora tece suas contribuições acerca do ensino-aprendizagem de línguas por alunos surdos, como produto do trabalho discursivo de (re) organização do “eu” e do “outro”. Tendo em vista a interdependência do homem e da linguagem, as línguas passam do plano biológico para o social, porque se constituem como uma das possibilidades de expressão de significados fluidos e particulares de determinados atos enunciativos.

Entretanto, nos depoimentos coletados em sua pesquisa, Souza (1998a) se depara com conflitos de alunos e professores em relação aos diferentes posicionamentos frente à linguagem que embasam suas interações verbais. Dentre outras conclusões, o estudo revela uma forte incidência na memorização e automatização das estruturas linguísticas no ensino-aprendizagem de línguas. O resultado revela uma distância entre os interlocutores, pois, de um lado os alunos lidam como uma língua descontextualizada, e de outro os professores não conseguem ampliar o repertório de mecanismos de produção de significados.

De acordo com os pressupostos bakhtinianos abordados por Souza (1998a), o entrave dessa relação encontra resposta na dialogia como elemento constitutivo da linguagem e do próprio sujeito. Colocar esse conceito no centro das propostas educacionais para surdos confere, a esse grupo linguístico específico, um lugar discursivo diferenciado no movimento de apropriação da realidade. Por se tratar de uma via de mão dupla, os surdos devem responder às demandas dos contextos que participam de maneira informada em Libras e em língua portuguesa.

Assim, quanto maior for a diversidade de interações dialógicas, mais apurado será o conhecimento de mundo que a pessoa surda levará consigo nas esferas de atividade. A centralidade nos processos de leitura possui, então, grande influência na formação de identidades e letramento. Nesse viés, não há como considerar o desenvolvimento de habilidades de cunho estritamente escolar, mas sim, fundamentar propostas de leitura que viabilizem o uso de ferramentas linguísticas e psicológicas na vida cotidiana.

Matos (2007) mostrou igual interesse por essas questões ao investigar os modos de apropriação da leitura por surdos e a prática dessas produções na constituição de sujeitos leitores. Por meio das histórias dos entrevistados, conclui-se que a língua de sinais é o sistema simbólico primordial para a mediação de surdos e os textos lidos. O fator multimodal do letramento depende do intenso diálogo entre sujeitos e a relação com os objetos culturais em língua de sinais e na língua escrita.

Tal contexto justifica a avaliação positiva dos entrevistados na pesquisa sobre o entrelaçamento da língua de sinais aos recursos visuais nos textos durante a leitura. Há um aperfeiçoamento no repertório linguístico da segunda língua, combinado com capacidades de linguagem diretamente relacionadas ao letramento do grupo. A significação dos textos, proporcionada pelo diálogo em Libras, impulsionou a exploração do sistema simbólico na língua portuguesa escrita e nos demais recursos visuais.

A pesquisa de Matos corrobora com o princípio bakhtiniano de interação de no mínimo dois indivíduos. Sejam eles implícitos ou explícitos, sua relação será sempre de troca, isto é, experiências que remetem a visões de mundo, enunciados anteriores e contextos particulares. Todos esses recursos discursivos implicam no desenvolvimento humano, na interação e produção dos objetos culturais. Na sequência, serão discutidos alguns trabalhos no ensino-aprendizagem de inglês fundamentados nessa visão.

2.5 Ensino-aprendizagem de inglês com surdos

Em razão da necessidade de constituição da pessoa surda como um ser de possibilidades diversas para sua atuação no mundo, as pesquisas têm investigado maneiras de responder às exigências atuais desse grupo em relação com a contemporaneidade. O ensino-aprendizagem de inglês, por exemplo, reitera uma perspectiva bi(multi)língue na educação de surdos, visto que no contexto brasileiro, além de ser uma língua estrangeira, trata-se da aprendizagem de uma terceira língua.

Até a realização desta pesquisa, a busca bibliográfica realizada localizou quatro trabalhos nesse seguimento no Brasil: Naves (2003), Silva (2005), Oliveira (2007) e Sousa (2008). Dentro de suas especificidades, as pesquisas trazem contribuições para a concepção de linguagem nos estudos surdos, uma mudança de postura quanto à Libras e propostas de intervenção.

Naves (2003) investigou a produção de sentidos com alunos surdos ao longo da leitura em inglês. A partir de uma perspectiva discursiva de produção de sentidos, a leitura foi compreendida como um espaço da heterogeneidade constitutiva do sujeito. Nesse espaço, a pesquisadora buscou suscitar uma postura ativa na produção de sentidos sobre os textos em inglês, reconhecendo a Libras como língua mediadora do processo de letramento dos alunos.

A pesquisa revela que o processo sócio-histórico não pressupõe uma significação intrínseca ao texto, por isso a leitura não pode se limitar a recuperar as intenções do escritor. Em relação aos estudos surdos, as propostas devem centrar-se na multiplicidade de sentidos desencadeados no momento da leitura, de modo que o letramento do indivíduo se desloque e esse possa se deparar com outras formações discursivas.

Silva (2005) apresenta um cenário de difícil mobilização para a produção de sentidos durante a leitura em inglês. O grupo investigado é composto por surdos, ouvintes, uma professora e uma intérprete. A relação com os textos é denominada de desfragmentação do todo em palavras. Os alunos surdos contam com a intérprete na tradução dos termos e os alunos ouvintes com a professora. Além de não encontrar um espaço de produção conjunta de sentidos, a interação texto-leitor é associada à ideia de domínio de palavras.

Nesse espaço tido como inclusivo, a pesquisa observou que os alunos surdos não têm clareza sobre os objetivos do que estão aprendendo, ou melhor, não sabem ao certo se estão apreendendo português ou inglês, considerando a ênfase no léxico descontextualizado. A avaliação é basicamente realizada pela frequência, comportamento e entrega de trabalhos que os alunos surdos geralmente copiam. A urgência por mudança de paradigma se justifica pelas condições desfavoráveis para ensinar e aprender inglês.

A pesquisa de Oliveira (2007) investigou como as crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de inglês influenciaram seu modo de agir. Entre outras coisas, os resultados apontam para dificuldades em relação à formação dos professores em situações de sala de aula com surdos. Por essa razão, surgem mitos delimitadores da ação do professor numa perspectiva clínico-patológica, prejudicando o desenvolvimento do aluno surdo.

Sousa (2008) percebe uma melhoria na qualidade dos textos escritos em inglês por alunos surdos. Além da ampliação do repertório linguístico na língua-alvo, os

alunos tiveram condições de articular informações com as estruturas aprendidas em situações comunicativas contextualizadas. A pesquisa apresenta, ainda, estratégias usadas pelos alunos na interação com o contexto multilíngue envolvido: Libras, português e inglês.

De maneira geral, pode-se perceber que as investigações estão de acordo com a experiência visual do surdo e que a possibilidade de letramento está atrelada a uma proposta bilíngue. Esse fator identitário deve suscitar a reflexão de que a valorização de uma língua em detrimento de outra, isto é, seja ela oral ou verbo-visual, só amplia a segregação, o oposto da variedade linguística e da multiplicidade de sentidos.

2.6 Leitura em inglês com surdos

De acordo com a discussão teórica até aqui levantada, a leitura em inglês com surdos envolve questões fundamentais a respeito da especificidade de seus participantes, dos objetivos estabelecidos e das possibilidades de ação em atividades variadas nas esferas sociais. Esses são apenas alguns dos aspectos que estruturam a realização da proposta de leitura em inglês investigada nesta pesquisa, numa perspectiva de intervenção crítica em LA que dialoga com os estudos em educação de surdos.

Considerando a premissa de Liberali (2009) acerca da escola como espaço de formação para a cidadania, é importante analisar quais condições de ensino-aprendizagem promovem o pertencimento ou o distanciamento do sujeito na sociedade. Apoiada em Vygotsky e Bakhtin, no que se refere o valor colaborativo das interações dialógicas, a autora enfatiza o desenvolvimento coletivo como um processo de transformação no curso de vida de cada um, ou seja, a partir de escolhas informadas pela coletividade.

Nas palavras de Liberali (2009:240):

“(...) a mais importante característica da atividade criadora seria, justamente, a riqueza de diversidade das experiências híbridas anteriores de cada um. Esse fato aponta a necessidade de ampliação do universo de experiências de cada um, para tornar possível um maior acúmulo de elementos da realidade e chances de combinações diversas e inovadoras dessas experiências.”

Assim, o foco nas relações com os outros configura a possibilidade individual de produção de conhecimento socialmente situado. Magalhães e Fidalgo (2007), por exemplo, direcionam esse olhar para as escolhas do professor na atividade mediada de produção de sentidos e significados, tendo em vista as várias maneiras de atuação dos participantes. A orientação intencional das escolhas metodológicas em ensino-aprendizagem, considerando o paradigma crítico, centraliza a investigação do contexto escolar a partir dos conflitos gerados pelo embate de interesses, divisão de trabalho e práticas vigentes no processo colaborativo.

A leitura em inglês com surdos, nesse viés, pressupõe o estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextuais, dentro e fora da escola. A ideia de colaboração abarca o processo dialógico da situação enunciativa, de modo que as várias vozes contribuam para a produção de conhecimento. Essa negociação ocorre no movimento dialético de (re) organizar os sentidos durante a leitura em inglês, tendo em vista os instrumentos necessários para lidar com esse objeto em atividades da vida diária.

Em leitura, mais especificamente, o interlocutor precisa acionar conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos para que seja possível o diálogo, ou melhor, um posicionamento ativo e responsivo às questões propostas em determinado contexto. No que se refere à produção de sentidos, o texto não se apresenta acabado a partir da materialidade linguística na qual está veiculado. O leitor recria o significado compartilhado pela coletividade em sua experiência individual, a partir de traços paralelos com outros conhecimentos que possui.

Nesse ponto, a discussão de Hedegaard (2002) sobre a ZPD na transformação de conceitos auxilia o entendimento do valor dos conflitos que se instauram na relação interpessoal e intrapsíquica. Sua investigação sobre os procedimentos de movimento duplo consiste numa transição dos *“conceitos científicos aprendidos e entendidos para conceitos corriqueiros espontaneamente aplicados”*. Essa interação fundamenta-se no papel colaborativo do ensino em proporcionar novos elementos ao desenvolvimento dos indivíduos.

Com base nessas colocações, ler em inglês com surdos constitui-se como um objetivo educacional de intensificar a participação sócio-discursiva em atividades diversas. Trata-se de ampliar o conhecimento individual com base no conhecimento socialmente desenvolvido e o engajamento em atividades conjuntas que contribuem para a atualização do conhecimento compartilhado. Retomando os conceitos cotidianos e científicos em Vygotsky (1934/2001), o homem atinge níveis superiores de maturação por meio de estruturas qualitativamente novas que surgem no intercâmbio sócio-histórico cultural.

Além disso, o texto é uma unidade de sentido cuja organização composicional se estrutura por elementos verbo-visuais e extratextuais (para nomear alguns) que o vinculam a um gênero específico em cada uma das esferas de comunicação verbal. Em outras palavras, o texto desempenha diferentes funções nas atividades em condições singulares da situação enunciativa. Dessa forma, ler em inglês com surdos implica, igualmente, considerar as capacidades de linguagem (Schneuwly, 2004) dos sujeitos em desenvolvimento e ação.

Esse processo ocorre em níveis distintos de apropriação e produção de sentidos. Por essa razão, vários autores, entre eles Liberali, Shimoura, Zinni e Fidalgo (2007:22) orientam que:

“É preciso considerar de que instâncias sociais emergem tais textos, reconhecer quais práticas discursivas os colocam em funcionamento, assim como identificar quais são os parâmetros que determinam o contexto

particular daquele evento de interação e de sua materialidade lingüístico-textual.”

Há, portanto, um interesse na leitura em chamar a atenção para os mecanismos constitutivos do texto como uma unidade de sentido produzida por elementos linguísticos, inerentes a uma situação enunciativa, interlocutores, práticas sociais e objetivos que exigem uma organização específica. Essas condições de produção e circulação, se destacadas durante a leitura, tendem a fortalecer a base discursiva na qual o leitor pode se apoiar de maneira independente em contato com outros textos além dos seus.

Pelo fato de a leitura ser realizada nesta pesquisa em língua inglesa, há uma preocupação importante quanto ao intercâmbio cultural e linguístico inerente a nova ordem política mundial, envolvendo o ensino-aprendizagem de línguas. Celani (2004) aborda essa questão do ponto de vista da LE ser um componente indispensável na formação integral dos indivíduos, principalmente, nesse momento da história em que o inglês assume uma posição hegemônica. Muito além de um conjunto de habilidades linguísticas, a autora reitera o que discutiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998:37):

“[o ensino-aprendizagem de línguas] leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.”

Essa forma de debater tal posicionamento remete a dimensão político-ideológica que Rajagopalan (2003) entende compor o paradigma crítico em LA. Torna-se necessário o letramento crítico embasado na ética que envolve considerar os valores partilhados no intercâmbio local e global. Ainda com Celani (2004:03), o impedimento de ensinar-aprender línguas distancia a participação em contextos de maior amplitude cultural e de intervenção no mundo. Acrescenta que:

“É ser fadado a viver em um aquário e não no mar. O aquário poderá ser o mais belo, o mais bem equipado, mas será sempre um aquário. Nunca terá a amplitude e a riqueza multifária do mar.”

Na educação de surdos, particularmente, a necessidade de o sujeito constituir-se bilíngue relaciona-se à sua participação em contextos letrados na língua de sinais de seu país, além da língua oral do grupo majoritário (Lacerda, 2000). O desenvolvimento dessas potencialidades permite que o surdo transite em contextos linguísticos e culturais heterogêneos, cujo processo de interlocução contribui para sua formação humana e social. A percepção contrastiva dos diferentes sentidos e conceitos em jogo na leitura em inglês configuram, portanto, novas ferramentas de intervenção em atividades.

Liberali e Fuga (2006a) esclarecem que a leitura num paradigma crítico está intrinsecamente direcionada a linguagem da interação humana, em que os significados são produzidos na relação entre as condições da situação enunciativa e o conhecimento prévio do leitor. De acordo com as pesquisadoras, esse processo é dialógico por se referir a outros textos, interlocutores e contextos vivenciados pelo sujeito situado no tempo e espaço sócio-históricos.

Nesse quadro de produção colaborativa de conhecimento, cabe ao professor planejar ações que guiem a situação de aprendizagem. Sendo esse o parceiro mais experiente no processo interativo de leitura, é importante que promova a problematização dos textos de maneira qualitativa e informada por critérios que atuem na ZPD do grupo, com ênfase na mudança e na criação de novas possibilidades de expandir conhecimentos.

Alguns objetivos da leitura em inglês com surdos se voltam para o conteúdo temático dos textos, ou seja, os assuntos direta ou indiretamente desenvolvidos na organização textual. Essa organização direciona o foco, seja ele narrativo, descritivo, argumentativo (para nomear alguns), para determinada esfera de circulação e público alvo, o que implica o estabelecimento de objetivos específicos. Durante esse processo,

retomam-se conteúdos anteriormente formulados nas áreas diversas do conhecimento para explicar, exemplificar ou expor determinado ponto de vista sobre o texto lido.

Em relação aos aspectos linguísticos em inglês, a ênfase nas escolhas lexicais, tempos verbais, pessoas do discurso, dentre outros, assumem uma abordagem enunciativa em que a materialidade linguística nos textos é evidenciada na situação discursiva. Entende-se, assim, que o texto é produto de diferentes recursos da linguagem em uso e, por isso, (re) cria diversas atividades da vida real. O leitor participa da produção de sentidos do texto em consonância com o significado coletivo das várias vozes que o constituem e o fazem evoluir.

Lessa e Fidalgo (no prelo) olham para a constituição de agentes críticos a partir da formação cidadã e da educação inclusiva. Esses pressupostos estão centralizados na linguagem, que permite ao sujeito vivenciar espaços transdisciplinares, ou seja, contextos híbridos que proporcionam meios para transformar a situação em que se encontram. Entende-se, então, que a leitura em inglês com surdos intensifica a criatividade e múltiplas possibilidades de participação em atividades da vida diária no mundo.

No Brasil, a aprendizagem da Libras por surdos não ocorre, necessariamente, como a língua portuguesa por ouvintes brasileiros que contam, por exemplo, com a aprendizagem espontânea na família desde a infância. Muitas vezes a fragmentação do conhecimento da pessoa surda decorre de um processo linguístico e cognitivo, não consolidado em nenhuma das línguas disponíveis em seu contexto mais imediato como, a língua portuguesa e a própria Libras. Por essa razão, esta proposta de leitura em inglês considera fundamental a exposição e organização discursiva de surdos, primeiramente, em Libras para, assim, desenvolver-se em outros contextos por meio da língua inglesa.

É importante enfatizar que essa aprendizagem, além de ser em uma LE, tem como foco a leitura de textos na modalidade escrita da língua inglesa; algo bastante peculiar na formação de surdos por usarem a Libras, uma língua essencialmente

verbo-visual. Não se trata de um empecilho; pelo contrário. Há um enriquecimento na quantidade e qualidade de interações vividas pelos surdos, considerando a função reguladora da linguagem no desenvolvimento linguístico e cognitivo humano. Outro fator relevante diz respeito à generalização e abstração da realidade por meio da leitura que expandem a ação do sujeito em variadas atividades sociais.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

“A tese central da escola cultural-histórica russa é que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem pela atividade prática, culturalmente mediada e de desenvolvimento histórico.” (Michael Cole)

Este capítulo discute os procedimentos metodológicos que organizam a pesquisa de acordo com o aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores. Para compor o quadro de investigação da pesquisa, primeiramente, são apresentados os participantes envolvidos, a trajetória percorrida e os critérios que justificam as escolhas do pesquisador para a realização da atividade. Em segundo lugar, serão discutidos o paradigma de intervenção crítico desta pesquisa, os critérios de produção, coleta e análise de dados articulados aos objetivos que a organizam.

3.1 O que estudar?

O interesse em pesquisar a relação da pessoa surda em situações de ensino-aprendizagem de inglês foi inicialmente idealizado a partir do contato com surdos enquanto aprendia Libras num curso oferecido pela Diocese de Mogi das Cruzes. Durante as aulas com uma instrutora surda, aspectos culturais da comunidade surda foram se tornando mais visíveis na sociedade para mim e assim, também, objeto de estudo. Considerando minha formação como professor de inglês, percebi que poucos eram os trabalhos na área que discutiam o papel do inglês como língua estrangeira na educação de surdos. Busquei então conhecer a literatura referente à educação de surdos e de que forma poderia relacioná-la à minha formação.

Ao longo do curso de Libras, conheci um grupo de adultos surdos matriculados em uma escola pública em salas regulares e, também, atendidos na Sala de Recursos. De acordo com os Novos Dispositivos da Resolução 8 de 26-1-2006, deliberada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, as pessoas com necessidades educacionais especiais devem compor as classes comuns do ensino regular e complementar as atividades curriculares em atendimento educacional especializado num espaço denominado Sala de Recursos. Pude participar de alguns desses momentos no período diverso ao da classe comum para entender a organização das aulas.

O grupo de adultos que acompanhei estudava à noite e vinha de outros bairros e cidades para a escola. Cada aluno estava numa série, o que dificultava o atendimento individualizado com a professora da Sala de Recursos, a única que usava Libras. De modo geral, os alunos copiavam o conteúdo das disciplinas no caderno e tentavam solucionar suas dúvidas na Sala de Recursos com a professora ou outros colegas. A avaliação era realizada, na maioria das vezes, pela entrega de trabalhos que os alunos copiavam dos livros disponíveis. Além dos livros, a Sala de Recursos era composta por alguns computadores, mapas, cartazes com o alfabeto manual de Libras, o corpo humano e outros materiais de apoio escolar.

O projeto de pesquisa que apresentei à escola tinha como objetivo acompanhar os alunos nas aulas de língua inglesa a fim de entender como se constituía tal espaço e como eram consolidadas as relações entre professores e alunos. A proposta foi feita no final do ano de 2006 para que pudesse ser realizada em consonância com o plano de ensino do ano letivo seguinte. A direção da escola, porém, não aceitou o projeto pelo fato de serem necessárias gravações em vídeo.

Por todo o primeiro semestre de 2007, tentei estabelecer parceria com duas escolas particulares de surdos. Pude assistir às aulas de inglês em uma delas, mas o projeto não pôde ser realizado pelo mesmo motivo apontando na escola pública. No segundo semestre, voltei a ter contato com minha instrutora de Libras e um casal de

amigos surdos que aceitaram estudar inglês comigo. Infelizmente, só conseguimos nos reunir duas vezes e a pesquisa foi novamente interrompida.

Na mesma época comecei a estudar Libras com um instrutor surdo formado em Pedagogia e graduando em Letras-Libras. Esse fato foi muito importante porque as aulas traziam à tona conceitos teóricos, principalmente, da linguística e psicologia que contextualizavam a situação de aprendizagem em que me situava. Ao mesmo tempo em que aprendia mais sobre a língua, tive respaldo na reestruturação da pesquisa e em sua realização quando houve a possibilidade de desenvolvê-la com outro grupo. Assim, continuamos os estudos por todo o primeiro semestre de 2008.

Dos contatos que estabeleci com os surdos da Diocese, reencontrei a mãe de duas adolescentes que organizava, na cidade de Ferraz de Vasconcelos, um encontro semanal de crianças e adolescentes surdos. Lá, o grupo se reunia para brincar, desenhar e estudar os conteúdos escolares em que mais tinham dificuldade. Assim, conversamos sobre a pesquisa e decidimos realizar um trabalho em inglês somente para o grupo de adolescentes pelo fato de estudarem essa disciplina na escola.

Considerando que a grade curricular do grupo contemplava duas aulas de inglês semanais, a pesquisa foi, então, direcionada para as questões de leitura em inglês de modo que o foco estivesse na língua em uso, ou seja, nas atividades que realizavam e os envolviam com a sociedade. Para um melhor detalhamento das características da pesquisa, serão descritos a seguir os participantes da investigação.

3.2 Participantes

A pesquisa contou com o apoio de várias pessoas que, indiretamente, possibilitaram sua realização como aqueles que cederam os espaços de gravação das aulas e os pais que permitiram a participação de seus filhos. Sendo assim, serão

descritos a seguir somente os participantes focais da investigação: alunos, professor-pesquisador e professor de Libras.

3.2.1 Alunos

O grupo de alunos surdos era formado por quatro meninos (D, H, MA, MB) e oito meninas (B, E, F, JO, KA, KB, P, X) entre treze e dezessete anos. Desse número, oito deles participaram de três ou mais aulas. A frequência dos alunos variava porque, às vezes, convidavam seus amigos para os encontros, se ausentavam por terem outros compromissos no mesmo horário ou por desistência.

De modo geral, os alunos são filhos de pais ouvintes, mas o uso da Libras era comum no grupo a não ser para MB, que preferia utilizar a língua portuguesa oral na maior parte do tempo por ter um grau moderado de surdez. Os outros apresentavam um grau profundo de surdez e usavam a língua oral quando, às vezes, havia dificuldade de comunicação com ouvintes. Ao contrário de MB, todos demonstravam naturalidade em relação à Libras, fato que certamente era influenciado por estudarem em escolas de surdos.

O grupo era composto por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. MB era o único que estudava em uma escola pública regular próxima de sua casa. Todos os outros se deslocavam para regiões da cidade de São Paulo onde há escolas para surdos. A aluna E, por exemplo, estudava em uma escola pública e os demais em uma escola particular.

Além do envolvimento com outros surdos alguns dos alunos freqüentavam os cursos de informática e administração em uma escola de cursos profissionalizantes da cidade. Lá, a mãe das alunas com quem tive maior contato interpretava as aulas em Libras para o grupo e auxiliava na comunicação entre professores e alunos durante

todo o curso. A relação de amizade entre eles era grande por compartilharem momentos importantes em suas vidas como a participação nesta pesquisa.

Nas horas de lazer se encontravam em festas, organizavam passeios ou mantinham contato pela internet. Pode-se dizer que são filhos de famílias de classe média baixa, por serem assistidos em suas necessidades mais imediatas como saúde, educação e lazer. Outro aspecto relevante é que as famílias não estabeleciam uma relação paternalista ou superprotetora; pelo contrário, incentivavam a responsabilidade e a autonomia de suas ações.

Quando questionados em relação ao futuro, as respostas dos alunos traziam à tona, desde a vontade de trabalhar e cursar uma faculdade, até o sonho de viajar pelo mundo. Apesar de a maioria ter classificado as aulas de leitura em inglês como difíceis, alguns consideraram a aprendizagem da língua decisiva para a concretização desses objetivos, já que tinham contato com a língua na escola, na internet, em livros, letras de música e filmes.

O quadro abaixo diz respeito ao número de aulas e a frequência dos alunos:

Aluno	Aulas						Total
	1	2	3	4	5	6	
B	-	-	*	-	-	-	1
D	*	*	*	*	*	-	5
E	-	*	*	-	*	*	4
F	-	*	*	*	-	-	3
H	-	*	-	*	*	-	3
JO	-	*	*	*	-	-	3
KA	*	*	*	*	-	*	5
KB	*	*	*	*	-	*	5
MA	*	*	*	*	-	-	4
MB	*	-	-	-	-	-	1
P	-	-	*	*	-	-	2
X	-	-	*	*	-	-	2

3.2.2 Professor-pesquisador

Nesta pesquisa, assumo o papel de professor das aulas de leitura em inglês e de pesquisador responsável pela investigação. Para contextualizar meu interesse pela educação de surdos, entendo que seja importante apresentar um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional até fazer opção por desenvolver este estudo.

Durante o curso de graduação em Letras, já trabalhava como professor em um instituto de idiomas, no qual também atuei como coordenador de inglês. Esse contato direto com o idioma me fez querer entender mais sobre as questões de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente, na rede pública de ensino, realidade esta que só conhecia como aluno que fui durante o ensino básico. Participei, então, do programa voluntário de iniciação científica da universidade com um projeto sobre as representações de ensino-aprendizagem do professor de inglês na rede pública estadual.

Logo após a graduação, iniciei na mesma universidade o curso *lato sensu* em Estudos da Linguagem, período em que ingressei como professor titular de cargo na Secretaria Estadual de Educação. Para mim foi um momento de muitas novidades e desafios, pois me deparei com situações de trabalho bastante diferentes do que estava acostumado. Nesse contexto, decidi analisar, na pesquisa de final de curso, a leitura de textos em inglês para o vestibular com meus alunos do Ensino Médio.

Em 2006, por meio de minha professora e orientadora na universidade, conheci o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP (LAEL), mais especificamente, o grupo Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE). Comecei a frequentar o grupo de pesquisa e participei dos eventos desenvolvidos naquele ano. Foi interessante ver professores da rede estadual, juntamente com outros pesquisadores, envolvidos em atividades variadas no que diz respeito à educação e linguagem. Surgia ali uma possibilidade de continuar minha formação acadêmica atrelada a projetos de intervenção em contextos sociais. Dessa

forma, busquei observar o que, naquele momento, me chamava a atenção e poderia estruturar meu projeto de pesquisa no programa de mestrado.

Nessa época, devido minha participação ativa nos movimentos das Comunidades de Base da Igreja Católica, já estudava Libras há um ano no curso oferecido pela Diocese de Mogi das Cruzes. O estudo era voltado para a formação de agentes de pastoral que pudessem estabelecer comunicação e a participação de surdos. As aulas eram ministradas por uma instrutora surda com Ensino Médio completo e um curso de formação de instrutores de Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS/SP).

O convívio com surdos nesse grupo em formação me fez perceber que poderia aprofundar meus estudos na educação de surdos e relacioná-la à minha atuação profissional. Ingressei, assim, no programa LAEL em 2007 e, com o término do curso de Libras, decidi continuar por mais seis meses em aulas individuais com um professor surdo que conheci na PUC/SP. Nossas aulas semanais se estenderam à participação em seminários, congressos e outros eventos em que ambos se envolviam. Pode-se dizer que minha formação em Libras está em um nível intermediário, pois, com o desenrolar da pesquisa, tivemos que interromper as aulas até a conclusão do mestrado.

3.2.3 Professor de Libras

O professor de Libras apresenta um grau de surdez profunda. É usuário da Libras e da língua portuguesa nas modalidades escrita e oral. Estudou o Ensino Fundamental em uma escola para surdos, onde também atuou como monitor recreativo, e o Ensino Médio em escola regular. Sua formação em nível superior é em Pedagogia com especialização em Administração Escolar e, atualmente, é graduando em Letras-Libras. Em relação a sua experiência profissional, trabalhou como auxiliar administrativo na biblioteca da universidade durante a graduação. Há quase um ano foi

convocado pelo banco Caixa Econômica Federal como professor de Libras dos funcionários de agências espalhadas pelo Brasil. Além de aulas particulares, o professor também leciona Libras nos cursos de graduação em Fonoaudiologia e especialização em Educação Especial para Deficientes Auditivos em uma universidade particular.

3.3 Cenário de investigação

As aulas ocorreram em uma creche da cidade de Ferraz de Vasconcelos, zona leste de SP, onde os alunos se encontravam semanalmente. Intitulado de Projeto Vencer, as crianças e adolescentes se reuniam todos os sábados nessas dependências para a realização de brincadeiras, contação de histórias em Libras e um grupo de estudos dos conteúdos escolares. A responsável por essa iniciativa era a mãe de duas participantes da pesquisa, engajada na Pastoral de Surdos da Diocese de Mogi das Cruzes e em outros movimentos sociais. Havia ainda uma voluntária que auxiliava na organização dos encontros.

O projeto contava com poucos recursos financeiros provenientes de uma parceria entre a prefeitura da cidade e o governo federal. No espaço da creche eram disponibilizadas as salas de aula, o pátio, alguns brinquedos e a cozinha para o lanche. Bastante empenhada com a formação do grupo, a mãe das alunas sempre buscava outras oportunidades de aprendizagem para eles como, por exemplo, a concessão de uma das salas de informática da escola que estudavam para a realização da pesquisa.

O material utilizado nas aulas de leitura era providenciado pelo professor-pesquisador. Cada aluno recebia uma cópia dos textos lidos e tinham à disposição um dicionário bilíngue inglês-português e dois dicionários monolíngues; um em português e outro em inglês. Como não havia lousa na sala, utilizavam folhas e canetas. Eventualmente os alunos traziam caderno, lápis, borracha e caneta para as aulas.

Um outro espaço importante na realização da pesquisa foi o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). A partir do contato com os educadores do museu no projeto Aprender para Ensinar, iniciativa do Programa Igual-Diferente, os alunos foram monitorados por um grupo de surdos durante a exposição Brasil/Japão intitulada “Quando vidas se tornam forma: diálogo com o futuro”. Essa visita foi retomada na aula seguinte do grupo, quando fizeram a leitura do site do museu em inglês.

3.4 Metodologia das aulas

Esta seção é dedicada à contextualização das aulas que compõem os dados da pesquisa. No intuito de tornar claro o percurso realizado e os critérios que mobilizaram a atividade de leitura no grupo, a estrutura de cada aula será apresentada com comentários acerca dos procedimentos e decisões tomadas de acordo com a pergunta inicial:

Quais sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns assuntos dos textos lidos são produzidos no contexto focado?

3.4.1 Descrição das aulas

No total foram seis aulas gravadas em vídeo com duração média de sessenta minutos cada. Os encontros ocorreram no primeiro semestre de 2008 com intervalos semanais ou quinzenais, devido à disponibilidade do grupo ou algum outro contratempo. Os encontros só foram suspensos quando os alunos desistiram ou tiveram que se dedicar a outras atividades como, trabalho, tarefas escolares e cursos. Talvez por se tratar de um projeto voluntário sem exigências institucionais como a escola, os alunos tinham mais liberdade de continuar ou não frequentes.

A seleção de textos realizada na atividade 1 pelo professor estava embasada na hipótese de que o grupo já lia os mesmos em português escrito e que, possivelmente, se interessariam pela leitura em inglês. Para cada uma das aulas seguintes, buscou-se agrupar diferentes textos que abordavam um determinado assunto e, dessa forma, fossem exploradas algumas características da atividade de leitura em inglês com o grupo. O professor planejava as aulas assistindo e avaliando os vídeos conforme eram gravados.

Em relação a esse aspecto, o professor participava, eventualmente, de discussões e análises de alguns trechos da aula em seminários de pesquisa e orientação, além de um momento específico em suas aulas de Libras com seu professor, que opinava sobre seu desempenho linguístico e a tradução dos excertos analisados. Todas essas considerações suscitaram o desenvolvimento da atividade de leitura em inglês que será apresentada a seguir.

3.4.2 Aula 1

Para a primeira aula foram selecionadas duas HQs do site da Turma da Mônica e um anúncio da campanha de preservação do planeta do Greenpeace. Os três textos foram escolhidos por tratarem de um assunto de amplitude global, como o meio ambiente, um dos três eixos do conceito de sustentabilidade muito discutido atualmente, além de já terem sido utilizados na aula piloto do projeto de pesquisa inicial.

Considerando o desconhecimento das práticas de leitura dos alunos até aquele momento, a aula foi planejada em virtude de o tema ser supostamente implícito por sua repercussão nas várias esferas sociais, além da faixa etária dos alunos, sua condição e inserção social indicarem familiaridade com os quadrinhos de Maurício de Souza, um dos cartunistas mais famosos do Brasil.

Dessa forma, a atividade de leitura foi idealizada de maneira que a exploração dos elementos verbo-visuais nos textos impulsionasse a produção de sentidos sobre leitura em inglês e os assuntos focalizados. A seqüência dos textos para a discussão foi determinada pelo nível de exigência lingüístico-discursiva de cada um, sendo que as HQs em comparação ao anúncio do Greenpeace se configuravam num nível maior.

3.4.3 Aula 2

Os textos escolhidos para a segunda aula foram duas charges relacionadas à informática. Para enfatizar a relação verbo-visual na atividade de leitura, o primeiro texto trazia o problema de vírus na internet e o segundo tratava, de forma bem humorada, uma situação de reparo em um computador. A discussão inicial foi uma retomada da primeira aula pela presença de novos alunos e para que pudessem estabelecer uma relação com aos textos lidos na semana anterior.

Como todos vivenciavam experiências com o computador, a participação sobre o assunto dos textos poderia impulsionar um olhar mais apurado para características mais específicas das charges, tais como a metáfora e o humor. Nesse intuito, os alunos foram questionados sobre os usos que faziam do computador e como esses poderiam estar relacionados aos sentidos dos textos. Foi solicitado, ainda, que os alunos tomassem nota dos pontos mais importantes encontrados por eles num trabalho em dupla, de modo que tivessem a oportunidade de discutir os textos antes da conversa no grupo.

No decorrer da leitura, alguns registraram nos cadernos a tradução das palavras em inglês encontradas logo abaixo da colagem dos textos e pediam a correção do professor. Assim, para um maior aprofundamento, o professor propôs que, em casa, dessem continuidade a tarefa escrevendo um entendimento ou explicações sobre a leitura daqueles textos, que fizessem um levantamento de semelhanças e diferenças

entre HQ e charge ou, mesmo, que procurassem na internet textos semelhantes em inglês.

3.4.4 Aula 3

O início da terceira aula foi dedicado a revisão dos textos lidos anteriormente e as dúvidas da tarefa de casa. O professor pediu que os alunos fizessem uma revisão da leitura dos textos e escrevessem explicações para as situações apresentadas para não se limitarem a tradução, já que alguns questionaram a pronúncia e o referente em português de algumas palavras. Até aquele momento, o professor parecia não se dar conta de que o processo de escrita que propunha aos alunos não ocorria necessariamente como em Libras. Considerando que os alunos leram textos em inglês mediados pela Libras nas conversas que guiaram a compreensão dos textos, a escrita se concretizaria numa outra modalidade da língua e em outra língua (português), o que já não era objetivo da pesquisa.

Alheio a essas considerações e por conta do tempo, o professor adiou novamente a entrega da tarefa para a semana seguinte. Assim, direcionou a aula para o objetivo planejado que era ler a página de navegação do site de relacionamentos Orkut para entender como são veiculadas as informações em inglês e inferir significados na língua estrangeira a partir dos elementos verbo-visuais da página. Este texto foi escolhido por ser muito utilizado pelo grupo e por ser o pontapé inicial para a leitura de textos na internet nas aulas seguintes.

Os alunos receberam cópias do texto como este é apresentado na internet e, durante a leitura, foram questionados como e por que publicar informações pessoais de acesso público na internet e identificaram a estrutura da página principal do site em inglês, estabelecendo relações com os elementos verbo-visuais já conhecidos em português.

3.4.5 Aula 4

Inicialmente foi feita uma breve revisão do conteúdo anterior, mas dessa vez os alunos tiveram acesso ao texto do site de relacionamentos Orkut na internet em sua real esfera de circulação. Ao alterarem o idioma de suas páginas pessoais para inglês, os alunos puderam perceber outras línguas usadas no site e realizar algumas ações na página modificada.

Em seguida, o foco foi direcionado para a navegação do site Deaflympics cuja temática envolve os jogos olímpicos em competições de surdos de todo o mundo. O objetivo era enfatizar o uso dos recursos verbo-visuais do site para entender seu conteúdo em inglês, além dos recursos de tradução disponíveis na internet.

Os alunos leram a página principal do site, observando os cognatos e as palavras já familiares em inglês no intuito de conhecer o conteúdo publicado, como por exemplo, o quadro de esportes, a participação do Brasil nos jogos e o número de competições realizadas.

3.4.6 Aula 5

O objetivo da quinta aula foi conhecer o conteúdo do site do MAM em inglês depois da visita da turma a exposição Brasil/Japão intitulada “Quando vidas se tornam forma: diálogo com o futuro”. Os alunos foram acompanhados pelo grupo de monitores surdos que participam do projeto Aprender para Ensinar. Dando continuidade a essa atividade, a aula buscou discutir a necessidade da versão em inglês do site, já que os alunos puderam perceber a presença da língua estrangeira nas informações espalhadas pelo espaço do museu além das legendas e comentários das obras.

Cada aluno teve acesso ao site por um computador. A leitura foi guiada pela exploração dos elementos verbo-visuais e palavras cognatas ou conhecidas pelo grupo para identificar informações gerais apresentadas nos links, tais como, localização do

museu, horário de funcionamento, valor do ingresso, exposições e acervo de maneira que fossem relacionadas a experiência vivenciada pelo grupo e o conteúdo veiculado no site.

3.4.7 Aula 6

A sexta aula foi dedicada à leitura do folder do Clube de Colecionadores do MAM. Com objetivo de chamar atenção para outro texto relacionado às experiências vivenciadas pelo grupo na visita e no acesso ao site do museu, os alunos leram a proposta e preencheram a ficha cadastral no folder, além de conversarem a respeito do público para quem o texto é direcionado e a finalidade de conquistar novos membros para o clube.

Na verdade, foi mais uma conversa devido às diferenças percebidas pelos alunos nas aulas de inglês em suas escolas e as do grupo. Perguntaram por que não estudavam verbos, frases e vocabulário como estavam acostumados e que essa era a maior dificuldade que enfrentavam nas lições. Partindo dessa constatação, as instruções para a leitura do folder foi que observassem as palavras conhecidas e se questionassem a respeito do significado ali empregado para então, entender o assunto geral abordado. A ideia era que percebessem o texto em inglês numa situação usual resgatando de alguma forma os conteúdos que já estudavam na escola.

3.5 Proposta Metodológica

Esta pesquisa se insere no paradigma de intervenção crítico em LA (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), por discutir uma proposta de leitura em inglês com surdos que envolve questões de ensino-aprendizagem socialmente organizadas e situadas em contextos da linguagem em uso. A intervenção, aqui, é entendida a partir da interação dos elementos da atividade (Leontiev, 1977; Engeström, 1996), sujeitos, instrumento, regras, comunidade e divisão de trabalho no movimento dialético em direção ao objeto enfocado, leitura em inglês com surdos.

Liberali e Liberali (mímeo) apontam o estabelecimento de comunidade dialógica e a relação de reciprocidade entre os envolvidos na investigação, como alguns dos aspectos essenciais para a compreensão do paradigma crítico de pesquisa. O desenvolvimento de alternativas de reconstrução do mundo social caracteriza o valor teórico-prático e qualitativo focalizado pelo pesquisador nessa área. Esse, assim como nesta pesquisa, é, igualmente, participante do processo vivenciado, compreendido e transformado.

Nessa perspectiva, o processo de intervenção crítica se fundamenta na dialogicidade proposta por Freire (1970/2005) no que se refere a responsabilidade mútua entre os homens que, mediatizados pela realidade desafiadora, (re) criam meios para transformá-la. De maneira geral, a pesquisa é de cunho crítico colaborativo (Magalhães, 2006f) ao enfatizar a mediação da linguagem na produção conjunta de significados entre interlocutores, tendo em vista a apreensão, análise crítica e intervenção no contexto de leitura em inglês com surdos.

Retoma-se, então, o questionamento direcionador desta investigação:

Quais sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns assuntos dos textos lidos são produzidos no contexto enfocado?

A pergunta orienta a pesquisa para os estudos da linguagem preocupados com fatores que afetam, diretamente, a realidade e a responsabilidade social sobre necessidades preponderantes no âmbito da educação de surdos. Assim, a fluidez da produção de conhecimento mobiliza a negociação de significados que possam garantir maior envolvimento dos participantes em atividades e a transformação das condições de vida em sociedade. A partir do trabalho com a linguagem e da parceria dos envolvidos durante a leitura, há maiores possibilidades de engajamento e inclusão social.

Esta investigação, portanto, reflete uma proposta teórico-metodológica que informa os modos de agir de alunos surdos em esferas sociais por eles vivenciadas. A leitura de textos em língua inglesa, como LE, é mediada pela Libras, fator que suscita recursos da linguagem específicos para produção de significados com surdos. Em outras palavras, trata de questões de leitura em inglês como uma necessidade de lidar com as exigências da sociedade atual e uma maneira de participar de outros contextos discursivos, em que a língua proporciona uma expansão das possibilidades de agir.

Nesse viés, a pesquisa se inscreve num contexto em que as práticas sociais são consideradas em sua relação com todas as forças ideológicas e históricas, que regulam as ações do homem. Dessa forma, o arcabouço teórico-metodológico em LA, que aborda uma atitude crítico-reflexiva sobre as bases do conhecimento, parece ir ao encontro do objetivo da pesquisa em investigar e propor relações de ensino-aprendizagem na leitura em inglês com surdos. A LA lança mão dos modos de (re) criar a ação humana, conjugando a perspectiva de linguagem como um lugar de interação humana e as práticas sociais historicamente marcadas.

Nesta pesquisa, o processo de intervenção crítica busca, igualmente, suscitar a produção de sentidos durante a leitura em inglês com surdos, de modo que os participantes possam compartilhar e transformar significados de maneira criativa e em cadeia (Liberali, 2006b), o que pressupõe identificar e agir sobre as restrições que impedem um salto qualitativo. O significado coletivo é o resultado da multiplicidade

conflituosa das relações sociais que compõem os diferentes contextos de participação de sujeitos. A linguagem é, portanto, a via que instaura a possibilidade de mudança e a mola propulsora dos mecanismos de transformação no mundo.

Liberali (no prelo) acrescenta que o papel da pesquisa de intervenção crítica implica o desenvolvimento recíproco dos participantes, uma atitude responsiva na participação colaborativa em atividades de transformação das condições sociais. Entende-se, pois, que a leitura em inglês com surdos mobiliza a produção de sentidos na ZPD do grupo, tendo em vista as contradições entre velhos e novos conceitos na constituição do conhecimento. Somente na relação dialógica, característica desse processo de evolução criativa em cadeia, é que os sentidos confrontados formam um significado coletivo, que incorpora as práticas específicas de um determinado grupo frente ao seu objeto na atividade.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Retomando a descrição do contexto apresentado inicialmente, os dados foram coletados nas dependências de uma creche da cidade de Ferraz de Vasconcelos, local que sediava o Projeto Vencer. Os participantes da pesquisa foram o grupo de 12 adolescentes surdos entre 13 e 17 anos, além do professor-pesquisador. As aulas foram realizadas no período de março de 2008 a maio do mesmo ano, sendo que os encontros ocorreram com intervalos semanais ou quinzenais. Foram gravadas em vídeo um total de seis aulas com duração média de sessenta minutos cada. Antes de sua realização, os alunos foram informados quanto aos objetivos da pesquisa e a necessidade de gravação. Em seguida, a documentação referente aos termos éticos de realização da pesquisa foi formalizada entre, pais, professor-pesquisador, alunos e instituição.

Com base nas gravações das aulas, o professor-pesquisador fez a tradução dos enunciados em Libras para a língua portuguesa para efeito de análise e interpretação

de dados. Pelo fato de ser aprendiz dessa língua e ainda não contar com um sólido conhecimento da estrutura linguística, contou com a assessoria de seu professor de Libras na interpretação e escrita de uma versão equivalente nas duas línguas, além de notas de campo que o auxiliaram a compreender determinados trechos e a tecer comentários ao longo da tradução.

Para registro dessa tradução, os participantes foram nomeados pelas iniciais, sendo que JC é o professor e os alunos das aulas 1 e 5 são D, KA, KB, MA, MB e D, E, H, respectivamente. Em alguns momentos são mencionadas as escolas onde estudam, identificadas como escolas I e II. Em relação aos excertos, foram adaptados alguns marcadores descritos nas Normas de Transcrição propostas pelo Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP – Núcleo USP) como seguem:

- a) Incompreensão de sinais ou palavras enunciadas, trechos não captados pela câmera: (???)
- b) Pausa/interrupção:...
- c) Simultaneidade de vozes: ligando as
[
linhas
- d) Diálogos simultâneos: letras minúsculas, ex: a, b, c.
- e) Alfabeto Digital: letras maiúsculas separadas por hífen, ex: M-A-M
- f) Comentários sobre a realização dos enunciados: (entre parênteses)
- g) Troca de sinais: sublinhado

As aulas 1 e 5 foram selecionadas para análise na medida em que podem elucidar os primeiros significados projetados durante a leitura em inglês e a (re) produção de conhecimento ao longo das interações com esse objeto. Outro fator importante é que, por terem tido contato com outros textos nas aulas anteriores, esperava-se compreender de que modo tais experiências vivenciadas influenciaram ou não a participação do grupo na aula 5.

3.7 Procedimentos de análise e interpretação

A fim de responder à questão levantada nesta pesquisa, foram adotadas categorias de análise e interpretação de dados que explicam e apontam os resultados obtidos. Essas categorias serão discutidas a partir do aporte teórico abordado ao longo da pesquisa e aprofundados alguns aspectos específicos dos procedimentos utilizados.

Para entender a produção de sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns assuntos dos textos lidos, foram delimitadas categorias de interpretação que pudessem explicar esse objeto nas aulas 1 e 5. A partir das interlocuções dos participantes, foram destacados excertos equivalentes a um conteúdo temático específico da situação investigada, no que diz respeito à leitura em inglês e a alguns assuntos dos textos. Em cada um desses dois agrupamentos de conteúdo é possível identificar os sentidos dos participantes que estruturam sua relação com os textos e a composição da aula.

Antes de explicar as categorias, é importante esclarecer o uso do termo texto abordado nesta pesquisa. A leitura com o grupo ocorreu a partir da seleção de alguns tipos de texto em inglês já conhecidos pelos alunos em língua portuguesa escrita. A hipótese era que a leitura em inglês pudesse contar com a contribuição dos aspectos composicionais e do conhecimento de mundo consolidado por eles em relação aos textos em português. Por esse motivo, os alunos teriam condições de inferir os assuntos em questão nos textos em inglês, além de produzir sentidos de acordo com seu ponto de vista sobre a temática abordada e os recursos que lançaram mão durante a leitura.

Dessa forma, não é objeto desta pesquisa estudar a produção de gêneros em inglês, observando em profundidade o que Bakhtin (1979/2006) aponta como seus elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se dizer, que o aporte teórico de concepção de leitura característica na pesquisa, considera esses aspectos assim como o contexto de produção, esfera de circulação e interlocutores numa perspectiva discursiva (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2006). Entretanto, não é possível afirmar que o objetivo da pesquisa seja o domínio do

gênero, uma vez que foi considerado apenas a leitura de um texto de cada conjunto que forma um determinado gênero. Em outras palavras, essa apropriação depende da diversidade de situações enunciativas que culminam na produção de um gênero.

Os excertos selecionados serão interpretados por meio dos sentidos que cada um manifesta na situação de enunciação. São considerados, portanto, os interlocutores e sua participação na leitura, a partir das escolhas lexicais que remetem aos conteúdos temáticos em destaque na pesquisa: leitura em inglês e os assuntos dos textos. Essas marcas no discurso são entendidas, aqui, como algumas das categorias de análise que podem ser formuladas a partir da teoria dialógica do discurso como discute o Círculo de Bakhtin (Brait, 2006). Por essa razão, entende-se que os enunciados presentes durante a leitura são intencionalmente dirigidos e, por isso, carregam concepções situadas no espaço-tempo discursivo. Nas palavras de Bakhtin (1979/2006:286):

“Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro⁸ que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha.”

Do ponto de vista da atividade (Leontiev, 1977; Engeström, 1999), esses sentidos que se relacionam num determinado conteúdo temático são indicativos das motivações, objetivos e direcionamentos produzidos na situação enunciativa. Na interação verbal, ou seja, na relação tanto dos interlocutores reais da comunicação verbal, quanto àquela com os outros do meio extraverbal, o referente, os sentidos se complementam e passam a compor as regras e a divisão de trabalho da coletividade pela formação do significado. De acordo com Bakhtin (1979/2006:294):

⁸ Destaque do autor.

“(...) qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia⁹ dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha¹⁰ palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.”

Em relação ao entrelaçamento dos sentidos e, por isso mesmo, a composição de uma estrutura na atividade, há um significado projetado dos enunciados e ações do grupo que podem direcionar ou não a atividade para a produção do objeto idealizado inicialmente. Nesta pesquisa, serão investigados os significados gerados no grupo que intensificam a (re) produção de conhecimento. Esse processo pode ser entendido pelo que Liberali (2006 a, b) entende por Cadeia Criativa, em que os sujeitos tornam-se parceiros na atividade tendo em vista o compartilhamento de significados.

Assim, a situação enunciativa da aula 1, por exemplo, projeta alguns traços que serão reproduzidos ou reorganizados na aula 5. Ao se apropriar desse referencial, a aula 5 estabelece uma relação de compartilhamento de significado, ao passo que se há um redirecionamento das regras constituídas na primeira, pode-se dizer que houve um movimento criativo de transformação do significado. Nessa Cadeia, os sujeitos podem se beneficiar dos significados produzidos quando em meio a outros contextos, compartilham ou aprimoram traços da atividade conjunta.

Para compreender tais formas de produção, é importante observar na materialidade dos enunciados, quais mecanismos discursivos são utilizados e como intervém na atividade. A esse respeito, Pontecorvo (2005) sugere que uma das bases sólidas da produção de conhecimento está no movimento argumentativo, ou seja, na articulação do discurso com vistas ao processo de significação. A organização discursiva apresentada na situação de ensino-aprendizagem pode ser tratada como

⁹ Destaque do autor.

¹⁰ Destaque do autor.

unidade de análise dos diversos fatores instaurados nessa relação. Conseqüentemente, manifesta-se nas práticas sociais que, por seu caráter dinâmico e autêntico, reformulam tal conhecimento reativado em outras situações, num processo cíclico de transformações. O sujeito verbaliza e/ou age de acordo com as competências estruturadas na convivência com o mundo social.

Na mesma direção, Orsolini (2005:126) explica que o momento de conflito mobiliza a aprendizagem e suscita expectativas de desenvolvimento de funções superiores. Sendo assim, estabelece algumas categorias de análise interativa do discurso em situação de ensino-aprendizagem com base na ligação entre turnos a partir de um plano temático e/ou interativo. Nas palavras da autora:

“Se um ato comunicativo cria uma expectativa de acordo ou desacordo, essa expectativa constitui previamente o tipo de processamento da linguagem que será operada: buscar-se-ão no discurso os sinais linguísticos desses dois possíveis movimentos conversacionais. A sequência interativa projetada por um ato comunicativo influencia a atribuição de significado ao discurso (e até mesmo ao silêncio) que seguirá.”

A relação entre turnos é definida pela concordância e discordância, observadas na continuidade do discurso por “réplicas mínimas” (simples respostas afirmativas ou negativas) ou “réplicas elaboradas” (acréscimo de informações pertinentes àquelas introduzidas pelo falante precedente). Nessa última, alguns aspectos da argumentação são manifestados como, os contra-argumentos, explicações, justificativas, generalizações, comparações, exemplos, categorizações dentre outros recursos linguístico-discursivos. Esses componentes do enunciado podem ser identificados durante a leitura em decorrência dos questionamentos suscitados. Em outras palavras, os argumentos e, mais especificamente, as perguntas feitas pelo professor direcionam a atividade intencionalmente, porque se trata de atividade que gera conhecimento.

Lucioli (2003) discute em sua pesquisa alguns tipos de pergunta, cuja finalidade está na construção de conhecimentos. Nesse quadro, a autora observa os efeitos de

sua intervenção e tece considerações sobre o que foi produzido na interação das aulas. Alguns tipos de pergunta são: problematizadoras, de complementação, temáticas, de reformulação de respostas e de conteúdo.

Nesta pesquisa, os tipos de pergunta serão analisados de acordo com o desencadeamento discursivo das réplicas na situação de leitura. As perguntas utilizadas fazem referência, tanto a uma réplica precedente, no intuito de problematizar, verificar ou continuar a informação apresentada, como uma sequência interativa com elementos novos. De qualquer forma, o foco está em analisar sua finalidade inerente às condições da situação enunciativa e pontuar os sentidos produzidos sobre leitura e os assuntos dos textos entre os interlocutores.

3.8 Confiabilidade da Pesquisa

Esta pesquisa foi submetida a diferentes avaliações durante sua realização. Primeiramente foi apresentada em seminários com pesquisadores da graduação, pós-graduação, internos e externos ao grupo de pesquisa LCM, além dos encontros individuais com a orientadora. Essas intervenções contribuíram de maneira pontual no projeto inicial de pesquisa, no arcabouço teórico, no planejamento e análise das aulas.

Em segundo lugar, a pesquisa participou do processo seletivo de apresentação de trabalhos em congressos nacionais e internacionais, dos quais destacam-se o 16º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA, 2007), o International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR 2008) e o Simpósio Ação Cidadã (2007 e 2008).

A pesquisa foi igualmente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP sob o protocolo nº 289/2008, o qual consta nos Anexos deste volume. Finalmente, como pré-requisito para a apresentação e defesa desta dissertação, houve o exame de qualificação que contou com as observações das Professoras Doutoradas

Ana Lodi (UNIMEP), Angela Lessa (PUC/SP) e doutoranda Val Fuga (PUC/SP), além da orientadora Fernanda Liberali (PUC/SP). As examinadoras sugeriram correções no aporte teórico-metodológico, organização de capítulos e, principalmente, procedimentos de análise e interpretação dos resultados obtidos.

Tendo exposto o aporte teórico-metodológico desta pesquisa, segue o quadro síntese:

Quadro síntese da metodologia de pesquisa:

Pergunta de Pesquisa	Quais sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns assuntos dos textos lidos são produzidos no contexto enfocado?
Objetivo	Entender sentidos produzidos na leitura de textos em inglês com um grupo de adolescentes surdos
Contexto	- Projeto Vencer (Ferraz de Vasconcelos/SP); - Grupo de 12 adolescentes surdos entre 13 e 17 anos; - Professor-pesquisador.
Coleta de Dados	- Gravações em vídeo; - Notas de campo.
Categorias de Análise	- Escolhas lexicais e conteúdo temático (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2006; Bakhtin, 1979/2006); - Tipos de réplicas (Pontecorvo, 2005; Orsolini, 2005); - Tipos de pergunta (Lucioli, 2003).
Categorias de Interpretação	- Atividade (Leontiev, 1977; Engeström, 1987); - Sentido e significado (Vygotsky, 1934/2005; 1934/1996); - Cadeia Criativa (Liberali, 2006 a, b).
Confiabilidade da Pesquisa	- Orientação individual; - Discussão dos dados em seminário de pesquisa; - Apresentação dos dados em congressos nacionais e internacionais; - Parecer do Comitê de Ética da PUC/SP; - Qualificação.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS DADOS

“Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.” (Vygotsky)

Neste capítulo serão apresentados os recortes mais expressivos das aulas 1 e 5 e o corpus para estabelecer um diálogo com o aporte teórico-metodológico escolhido na pesquisa. É composto pela descrição e análise dos dados que ajudam a responder a pergunta inicial dessa investigação: *Quais sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns assuntos dos textos lidos são produzidos no contexto focado?*

4.1 A aula 1

Embora a aula 1 tenha sido analisada por completo, foram selecionados excertos que parecem melhor exemplificar os sentidos do grupo sobre leitura em inglês e sobre o assunto em questão nessa aula, o meio ambiente. Durante a análise será utilizado o termo atividade para discutir as questões suscitadas nessa primeira situação enunciativa de leitura em inglês com o grupo. Por essa razão, a análise busca responder à pergunta de pesquisa, a partir da interação dos componentes da atividade e das categorias anunciadas anteriormente.

4.1.1 Descrição da atividade 1

Considerando a estrutura da atividade proposta por Engeström (1987, apud Daniels 2003), o objeto idealizado para a primeira atividade foi a leitura e discussão de um conjunto de três textos em inglês, sendo duas HQs e um anúncio sobre o meio ambiente. Os instrumentos materiais disponíveis para a realização da atividade foram cópias dos textos distribuídas aos participantes, um dicionário bilíngue português – inglês, material de escrita (papel e canetas) e a conversa entre professor e alunos sobre os textos. No total, foram seis sujeitos diretamente envolvidos com essa atividade: o professor (JC) e o grupo de alunos (MA, MB, KA, KB, D).

As regras foram previamente determinadas pelo professor de acordo com o objetivo que trazia para a atividade: leitura e discussão de textos em inglês a partir de um assunto específico. Assim, inicialmente cada aluno realizava a leitura individual e em seguida participava da conversa do grupo sobre o texto em Libras. Na divisão de trabalho, a ação dos alunos era, então, delimitada à leitura e discussão dos textos, enquanto o professor era responsável por selecionar e direcionar o objeto da atividade.

A comunidade era formada pelos participantes indiretamente envolvidos com o objeto da atividade. Nela se encontram a mãe de duas alunas participantes e uma ajudante que estavam mobilizadas em organizar o espaço de realização da atividade, além de se empenharem em convidar novos alunos. Da mesma forma colaboraram na atividade o professor de Libras, a orientadora e os colegas do grupo de pesquisa no que se refere o aspecto teórico-prático de organização do objeto da atividade.

A partir do exposto, segue o quadro síntese dos componentes da atividade 1:

Instrumento	- Cópias dos textos em inglês, dicionário, papel, canetas, conversa entre professor e alunos sobre os textos.
Objeto	- Leitura e discussão de textos em inglês sobre o meio ambiente.

Sujeitos	- Professor (JC) - Alunos (MA, MB, KA, KB, D)
Regras	- Professor: direcionava a leitura e discussão dos textos em inglês. - Alunos: leitura individual de cada texto seguida de discussão em Libras no grupo sobre o assunto do texto.
Divisão de trabalho	- Professor: responsável por selecionar e direcionar a leitura dos textos em inglês. - Alunos: participavam da leitura e discussão dos textos propostos para a atividade.
Comunidade	- Mãe de duas alunas (N) e ajudante (P): responsáveis por organizar o espaço de estudo (sala e lanche) e convidar novos alunos. - Professor de Libras: parceria na elaboração, discussão, interpretação e tradução das aulas. - Orientadora e colegas do grupo de pesquisa: parceria na elaboração, discussão e interpretação das aulas.

4.1.2 Discussão do objeto produzido na atividade 1.

A atividade é iniciada com questionamentos do professor “sobre o *porquê aprender inglês*” e o que os alunos gostam de ler. Considerando que se trata da primeira aula, tais perguntas já indicariam a relação do grupo com os elementos fundamentais da proposta que o professor trazia: leitura em inglês.

JC1: Primeiro, vamos conversar. Por que aprender inglês? É bom, ruim por quê?
(MA levanta para buscar sua caneta. Todos o observam e depois continuam.)
JC2: Então, vamos conversar sobre o *porquê aprender inglês*. É difícil? Vocês gostam?

É possível notar que o professor antecipa nas perguntas as possíveis respostas dos alunos, colocando em oposição o caráter valorativo de se aprender inglês, “*É bom, ruim por quê?*”, com o nível de dificuldade dessa aprendizagem, “*É difícil?*”. Esse direcionamento, talvez, seja uma tentativa de proporcionar maior participação dos

alunos nesse primeiro momento, por meio da decomposição da pergunta principal, como mostram os turnos seguintes:

JC2: Então, vamos conversar sobre o porquê aprender inglês. É difícil? Vocês gostam? D3: Eu adoro estudar inglês.
JC7: Você usa aonde? D8: Na escola.
JC22: Onde vocês usam? Gostam de inglês? KA23: Eu também estudo aqui.
JC34: Você gosta? (para MB) MB35: Não. JC36: É chato? MB37: Sim.

Como pode ser observado nos excertos acima, as perguntas subsequentes, “*Você usa aonde?*”, “*Onde vocês usam?*”, “*Gostam de inglês?*”, “*Você gosta? (para MB)*” e “*É chato?*”, exigem respostas factuais, de afirmação ou de negação por parte dos alunos sobre sua relação com a língua inglesa, “*Eu adoro estudar inglês.*”, “*Na escola.*”, “*Eu também estudo aqui.*”, “*Não.*”, “*Sim*”. Essa participação no diálogo, mesmo sendo o primeiro contato do grupo na atividade, deve intensificar a produção compartilhada de conhecimento. Em outras palavras, por ser uma questão fundamental para compreender os sentidos do grupo na produção do objeto, percebe-se a necessidade de expansão dessas respostas de modo que os alunos possam justificar a partir do contato que já têm com a língua inglesa, as razões para aprendê-la e, de certa forma, sua influência nas relações vivenciadas por eles.

Alguns recursos que poderiam compor os discursos dessa situação enunciativa na atividade estão no nível da explicação, como salienta Pontecorvo (2005). As asserções dos alunos, por serem pontuais, exigiam do professor uma busca pelas causas de objeção e apreço em aprender inglês, que dividiam o grupo e anunciavam possibilidades de reformulação das regras e divisão do trabalho na atividade. Um

exemplo, seria o uso de questões explicativas (por quê?, para quê? e como?) no intuito de avaliar a ação, com base nos julgamentos e motivos de referência para participação na atividade.

O professor, nesse primeiro momento, parece não contar com dados mais detalhados sobre as condições que aproximam uns e distanciam outros da aprendizagem de inglês, de modo que a intencionalidade na condução da leitura está mais informada pelos seus sentidos. Dito de outra forma, a ausência dessas informações no decorrer da atividade dificulta o conhecimento de possíveis pontos de intervenção. Considerando o inglês como parte do objeto da atividade, o aprofundamento de asserções causais torna-se necessário para a explicitação dos motivos em participar da leitura.

Na próxima sequência, os alunos são questionados quanto à leitura:

JC51: Primeiro, o que vocês gostam de ler? Tudo. O quê?

KA52: Ler o quê?

D53: Ler o quê?

JC54: O quê? Jornal, revista, internet, o que gostam?

KA55: Gibi.

D56: Eu também.

JC78: Só gibí?

D79: Jornal um pouco.

JC80: Jornal? (pergunta para MA e MB)

MA81: Sim.

Ainda no início da atividade, há uma preocupação em conhecer as práticas de leitura do grupo a partir da pergunta do professor (JC51), “*o que vocês gostam de ler?*”. Apesar de se tratar de uma pergunta aberta (Lucioli, 2003) que exige uma informação do aluno, elementos novos só podem ser introduzidos no discurso quando há um desencadeamento de questões complementares e de acréscimo de dados à primeira proposição. Nos excertos acima, a pergunta principal é reformulada no turno JC54, “O

quê? Jornal, revista, internet, o que gostam?”, mas seu objetivo é factual, ou seja, tende a constatar, identificar uma ação dos alunos.

Se essa conversa inicial foi planejada no intuito de estabelecer relações com o que seria desenvolvido na atividade 1 e, mais do que isso, evidenciar o valor social das práticas de leitura recorrentes no dia-a-dia dos alunos, nota-se que a ausência de elementos combinatórios, tais como exemplos, relatos e descrições, delimitou o diálogo à checagem da informação em pauta. Não muito diferentes das perguntas fechadas que reduzem a resposta do interlocutor ao sim e ao não, os excertos JC78: *Só gibi?* e JC80 *Jornal? (pergunta para MA e MB)* também revelam a necessidade de expansão da pergunta para os motivos que mobilizam os alunos a se envolverem na leitura.

A constatação dos tipos de leitura do grupo revela que a intenção era listar tais ocorrências. Esse procedimento reforça, aqui, o que Liberali e Fuga (2006a) entendem por necessidade de concatenação de sentidos para a produção de um significado compartilhado sobre leitura. A manifestação explícita desse processo de pensamento mobilizaria mecanismos para a contextualização do conhecimento presente entre os interlocutores sobre os motivos que os direcionam à leitura, numa atitude intencional e socialmente dirigida. Essa verbalização na atividade vivenciada pelo grupo contribuiria para a composição do significado coletivo sobre leitura.

No decorrer da atividade, os sentidos sobre leitura em inglês podem ser observados conforme o professor e os alunos leem os textos. É possível perceber no trecho abaixo indícios das concepções que os sujeitos trazem para a realização da atividade e de que forma esta será realizada:

JC108: Primeiro cada um lê e depois a gente conversa, tudo bem?

D, KA e KB109: Sim.

(...)

JC110: Leram? Difícil? (para KB e MA)

KB111: Não entendi.

MA113: Não. Está em inglês.

JC114: Quem entendeu isso? (para D e KA)

KA115: Não.

D116: Entendi um pouco.

O turno JC108: *Primeiro cada um lê e depois a gente conversa, tudo bem?* apresenta uma das regras da atividade, a leitura individual. Entretanto, não é esclarecido o que se espera dessa ação, nesse primeiro momento. Na verdade, há uma ambiguidade no sentido projetado pelo professor quando, no turno JC110, questiona os alunos: *Leram? Difícil?* O enunciado não deixa transparecer se ler indica decodificar o vocabulário ou compreender o assunto do texto, por exemplo.

Recuperando a situação enunciativa inicial na qual são elencados os tipos de texto que o grupo tem contato, é importante observar que o desconhecimento da forma como os alunos leem e o porquê de suas preferências têm reflexo negativo quando respondem ao professor o que entenderam: KB111: *Não entendi.*, KA115: *Não.*, pois o direcionamento da atividade não foi especificado claramente.

O olhar para o objeto indica o predomínio de sentidos individuais, desvinculados, portanto, de um objetivo ou motivo comum do grupo na atividade. Ao responder “*Não. Está em inglês.*”, MA113, por exemplo, parece entender que é fundamental o conhecimento das palavras em inglês para participar da atividade. Os alunos parecem se deparar com uma situação de conflito em que lhes faltam instrumentos para agir frente ao texto. Surge, então, a necessidade de que essa relação seja mediada na atividade (Engeström, 1996) para que a apropriação do objeto ocorra num espaço de negociação de sentidos.

O professor, em seguida, dirige a leitura do grupo para outros elementos composicionais na tentativa de ampliar a percepção do texto:

JC117: Primeiro quem escreveu gibi?

MA118: Não entendi nada (apontando para a HQ).

KB119: (ri)

D120: M-A-U-R-Í-C-I-O.

JC121: Todos conhecem M-A-U-R-Í-C-I-O?

D e KA122: Sim.

JC123: Vocês viram na televisão que o filho dele foi seqüestrado?

KA e KB124: Sim.

Ao iniciar a discussão sobre o primeiro texto, as perguntas do professor (JC117, JC121) exigem informações prévias dos alunos sobre o escritor dos textos e faz menção especial a um fato de repercussão nos meios de comunicação, JC123: *Vocês viram na televisão que o filho dele foi seqüestrado?* Apesar de assegurar o conhecimento de causa dos alunos (KA e KB124), “*Sim.*”, não está diretamente relacionado à atividade. Trata-se de uma digressão, pois esse dado não foi aproveitado para compor as condições de produção ou mesmo o suporte de circulação original dos textos. Além disso, por serem questões fechadas (JC121, JC123), “*Todos conhecem M-A-U-R-Í-C-I-O?*”, “*Vocês viram na televisão que o filho dele foi seqüestrado?*”, os alunos não têm muito a contribuir.

Em outros momentos da atividade, há uma preocupação com alguns elementos da narrativa nas HQs, como o levantamento das personagens:

JC126: Quem são as pessoas do texto?

KA127: ???

JC128: Qual o sinal?

KB129: Oi. ???

JC130: Qual o nome? Vocês conhecem? (para KA e KB)

KB131: Chico Bento (sinaliza e expressa dúvida para KA).

KA132: Chico Bento (sinaliza e mostra para JC na HQ).

JC133: C-H-I-C-O. Qual o sinal?

KA134: Chico Bento (sinaliza).

JC688: Quem é Tom?

KA689: Pessoa.

JC690: Pessoa (expressão afirmativa). Primeiro índio. O maior.

D691: (expressão afirmativa)

[

KA692: (expressão afirmativa)

JC693: Amigo, filho, irmão o quê?

KB694: Irmão.

O direcionamento das questões do professor parece indicar o levantamento de algumas características do contexto de produção para compor o cenário narrativo nos textos. O predomínio de perguntas sobre as personagens no trecho acima, “*Quem são as pessoas do texto?*” (JC126), “*Quem é Tom?*” (JC688), implica resgatar o conhecimento dos alunos anterior à atividade e que revela sua filiação a um grupo de leitores das HQs de Maurício de Sousa quando são mais específicos em suas respostas: KA132: *Chico Bento (sinaliza e mostra para JC na HQ)*, KB694: *Irmão*.

Essas informações são importantes, pois remetem o olhar dos alunos para o que já sabem a respeito daquele determinado tipo de texto. Para o professor, esses dados indicam possibilidades de intervenção na atividade a partir da combinação de sentidos no estabelecimento de um dos elementos da narrativa nos textos, a personagem. A constituição verbo-visual (Brait, 2008) das HQs na leitura com surdos direciona a produção de sentidos para a base expressiva das personagens nos textos articulada ao conhecimento linguístico em inglês.

Essa característica retoma o que Campello (2008) discuti sobre a linguagem imagética na pedagogia visual com surdos. A combinação dos elementos simbólicos nos textos é de peculiar importância para o surdo por se tratar de um recurso a mais durante a produção de sentidos na LE (inglês). A observação das personagens em cada um dos textos exige resgatar experiências anteriores de leitura ou ajudam a exercitar o imaginário do leitor sobre os assuntos relacionados a partir das circunstâncias apresentadas na situação enunciativa.

O movimento subsequente é o de exploração das ações para situar o assunto do texto:

JC171: Conseguem entender o que o Z-É pergunta para o Chico Bento?

D172: Fazendo árvore?

JC173: O que o Chico Bento está fazendo?

D174: Plantando árvore.

JC175: Plantando árvore (repete o sinal para confirmar).

D176: Plantando árvore.

JC177: P-L-A-N-T-A-N-D-O?

KB178: Planta (expressão afirmativa).

[

D179: Plantando árvore (expressão afirmativa).

JC180: Chico Bento está plantando, certo?

KB e D181: (expressão afirmativa)

JC182: O Z-É falou o quê?

KA183: Falou: você faz laranja.

JC184: (expressão afirmativa)

Os excertos JC171: *Conseguem entender o que o Z-É pergunta para o Chico Bento?* e JC173: *O que o Chico Bento está fazendo?* ilustram uma situação em que as perguntas buscam relacionar os elementos verbo-visuais do texto como um recurso linguístico-discursivo disponível para a realização da atividade. No trecho acima, especificamente, a ênfase recai sobre a ação e as falas das personagens. As réplicas D172: *Fazendo árvore?* e D174: *Plantando árvore.* exemplificam a compreensão de um dos alunos pela relação verbo-visual na qual está apoiado o texto. Esse movimento durante a leitura se repete quando o professor (JC180) confirma a resposta dada por D por espelhamento, *“Chico Bento está plantando, certo?”*, e ao estender a pergunta (JC182) sobre outra personagem, *“O Z-É falou o quê?”*

Pode-se notar que os alunos puderam atribuir alguns sentidos embasados pelo conhecimento linguístico em inglês e da situação enunciativa apresentada no texto pelas imagens que caracterizavam as personagens. No que diz respeito a composição do cenário narrativo, a exploração desses elementos na leitura contribui para uma maior observação do texto e seu vínculo com o assunto discutido. Isso remete ao que

Lodi (2004) observou em sua pesquisa sobre a articulação dos elementos da linguagem na produção de conhecimento textual e extratextual.

Em outro momento da atividade, são evidenciadas algumas características das personagens que direcionam a atenção dos alunos para os temas que elas suscitam:

JC839: (expressão afirmativa) Por que M-A-U-R-I-C-I-O usa pessoas como Chico Bento e o índio para explicar o problema com a natureza? Por quê?
MA840: Dinheiro.
JC841: Dinheiro?
MA842: Cortar árvores ???
KA843: Porque Chico Bento e o índio gostam da natureza. São amigos dela.
JC844: (expressão afirmativa) Mônica...
MA845: Passear pelas árvores, andar.
KB846: (chama a atenção de JC)
JC847: O que é passear? (perguntando o sinal)
MA848: Descansar, andar pelas árvores.
JC849: (expressão afirmativa)
KB850: O índio gosta de brincar de árvore em árvore ???
JC851: (expressão afirmativa) É importante conhecer as pessoas do texto (apontando para a HQ). Por exemplo, o Homem-Aranha...

A pergunta lançada pelo professor, no turno JC839 exige dos alunos explicações sobre como as personagens se relacionam com o assunto dos textos. Pensando que nesse momento o grupo já havia discutido alguns aspectos da narrativa, a questão do professor, “*Por que M-A-U-R-I-C-I-O usa pessoas como Chico Bento e o índio para explicar o problema com a natureza? Por quê?*”, parece problematizar as informações, até então, identificadas para ampliar a conversa sobre o assunto dos textos.

Com base nas categoriais de Orsolini (2005), é possível notar um movimento de reformulação da resposta do aluno MA, a partir de dois momentos no excerto acima. No primeiro deles, o turno do professor JC841 instaura uma oposição à réplica de MA

ao questionar por espelhamento a informação precedente “*Dinheiro?*”. Essa discordância colocada na discussão por meio da pergunta faz com que a resposta seguinte, MA842: *Cortar árvores ???*, seja diferente da anterior. No segundo momento, a elaboração da réplica de KA843 para a primeira pergunta se opõe ao que fora exposto por MA e, de certa forma, ajuda-o a compor sua reformulação no turno MA845: *Passear pelas árvores, andar*.

As escolhas lexicais de MA nos turnos 845 e 848 indicam uma continuidade do discurso de KA843 por recuperar as ações das personagens em um dos textos, “*Descansar, andar pelas árvores.*”, e assim desenvolver a oposição que KA faz à sua réplica. Pode-se dizer que esse desenvolvimento articula-se de maneira pertinente à questão do professor no turno JC839 com pequenos acréscimos do grupo de alunos. Além disso, a participação de KB no turno 850 evidencia, implicitamente, uma integração ou uma co-construção de raciocínio (Pontecorvo, 2005) entre os interlocutores na complementação do discurso em resposta à pergunta de JC.

Dessa forma, ao demonstrar estar de acordo com as colocações do grupo pela expressão afirmativa em JC851, o professor sintetiza a discussão sinalizando que “*É importante conhecer as pessoas do texto (apontando para a HQ)*”. Pontecorvo (2005), analisando a sequência discursiva em contexto escolar, aponta a síntese como um indício de produção de conhecimento na ZPD do grupo. Mesmo que implicitamente, há um enfoque no papel mediador do professor na apropriação do objeto da atividade. O excerto a seguir, expõe como foi desenvolvida tal asserção:

JC862: Por exemplo, o Homem-Aranha. Como explica a natureza?
D863: Não.
MA864: Não. Sobe prédio.
[
D865: Briga .
MB866: Sobe prédio (oralizando e sinalizando).
JC867: (expressão afirmativa para MB) Mas o tema é P-O... P-O-L-I-C-I-A-L? (perguntando o sinal)

MA e D868: Policial (corrigindo o sinal).
JC869: Policial (expressão afirmativa). Parece Homem-Aranha.
MA870: (expressão afirmativa) Homem-Aranha ajuda a prender.
JC871: (expressão afirmativa) O tema do Homem-Aranha é policial também. (aponta para a HQ) Este é como os amigos cuidam da natureza.
D872: (expressão afirmativa)

No trecho acima, o professor parece estabelecer uma analogia entre personagens de HQs no que se refere aos assuntos suscitados por elas. O turno JC862 traz um elemento novo para problematizar a conversa do grupo, *“Por exemplo, o Homem-Aranha. Como explica a natureza?”*. Em D863 e MA864, percebe-se que a informação de JC se contrapõe aos sentidos dos alunos sobre a relação da personagem e o assunto dos textos lidos. Assim, respondem à questão fazendo referência à ação da personagem *“Sobe prédio., Briga.”*

A partir dessas colocações, os turnos 867 e 869 do professor delimitam os sentidos levantados sobre o Homem-Aranha para um assunto específico: *Policial (expressão afirmativa). Parece Homem-Aranha*. Observa-se que em MA870, o aluno se coloca de acordo com a proposição do professor e elabora sua réplica acrescentando uma informação sobre a ação da personagem atrelada ao assunto. O professor, então, repete a informação no turno JC871, *“(expressão afirmativa) O tema do Homem-Aranha é policial também.”*, e conclui a discussão sobre os aspectos comparativos das personagens pela contraposição do enunciado precedente, *“(aponta para a HQ) Este é como os amigos cuidam da natureza.”*

É importante salientar que esses dados apontam uma preocupação em contextualizar os textos da atividade 1 pelo levantamento de características das personagens e suas ações atrelado ao assunto abordado. Trata-se de um nível preliminar de leitura que confere aos participantes uma visão panorâmica dos textos. Numa perspectiva crítica de leitura (Liberali e Fuga, 2006a), entretanto, a retomada da proposição JC851: *“É importante conhecer as pessoas do texto (apontando para a HQ).* é essencial, pois toda a discussão foi desencadeada pelo problema nela apresentado.

Se tal proposição foi utilizada para compartilhar um significado importante na atividade, sua generalização no final da sequência discursiva coletiva é fundamental no intuito de produzir conhecimento novo no grupo, isto é, algo além daquilo já estabelecido e que poderia configurar um instrumento em outras atividades. Retomando as características discursivas analisadas por Pontecorvo (2005), os sentidos são, portanto, desenvolvidos de maneira pertinente sobre a maioria dos assuntos, mas carecem de sequências fortes para poderem atuar em níveis cognitivos mais altos.

Orsolini (2005) salienta que um recurso discursivo que tende a colaborar com a produção de conhecimento, nesse caso, é a síntese na discussão. Sua recorrência nos excertos anteriores é evidenciada, algumas vezes, nos turnos do professor. Um exemplo decorrente desse fato é quando o professor finaliza a sequência comparativa das personagens colocadas em oposição no turno JC871: *(expressão afirmativa)* *O tema do Homem-Aranha é policial também. (aponta para a HQ) Este é como os amigos cuidam da natureza.* A ausência de pedidos de esclarecimento ou explicação apontam um predomínio de réplicas mínimas por parte dos alunos, como em D872: *(expressão afirmativa).*

Em relação a forma de participação discursiva dos alunos, nota-se uma tentativa de expor conhecimentos que poderiam estar certos ou errados de acordo com a avaliação do professor; afinal, ele era o interlocutor no diálogo que mais frequentemente oferecia suporte às colocações do grupo além de ser o responsável pelo direcionamento da atividade. Pensando numa situação de ensino-aprendizagem dentro do paradigma crítico, o significado do grupo talvez pudesse ser manifestado pelo embate de opiniões justificadas dos interlocutores envolvidos no processo interativo.

A ideia de colaboração na ZPD (Vygotsky, 1934/2001) pressupõe a negociação de sentidos nas interlocuções entre pares. Para que haja apropriação de conhecimento novo nesse processo, é necessário que os sujeitos façam escolhas informadas do significado coletivo, a partir da multiplicidade de sentidos que o compõe. Ao participar de outras atividades, o sujeito teria maiores condições de agir de forma independente

com o conhecimento consolidado no grupo anterior e contribuiria com o desenvolvimento de outras atividades.

Os aspectos linguísticos em inglês, por sua vez, foram focalizados a partir da compreensão da situação apresentada nos textos, como discutido acima, e pelo trabalho realizado na atividade com o conhecimento linguístico em inglês já consolidado pelos alunos juntamente com o léxico ainda não explorado por eles. O excerto a seguir apresenta um momento durante a leitura em que os alunos atribuem sentidos ao diálogo das personagens do primeiro texto:

JC182: O Z-É falou o quê?

KA183: Falou: você faz laranja.

JC184: (expressão afirmativa)

KA185: ???

JC186: Conhecem... (interrompido por KA)

KA187: Milho, manga.

[

MA188: (pede atenção de D)

D189: (D pede para MA esperar e continua observando a conversa entre JC e KA)

JC190: Manga (repete o sinal).

D191: (expressão afirmativa para JC)

KA192: Melão, manga.

KB193: Limão (para KA).

JC193: (expressão afirmativa para KA) ZÉ pergunta se a árvore é ???

D194: Manga.

[

KA195: Melão.

[

KB196: Limão, Melão.

Tendo em vista a pergunta no turno JC182: *O Z-É falou o quê?*, os alunos são guiados a identificar o vocabulário em língua inglesa para entender a narrativa da HQ.

Pode-se observar nos turnos de duas alunas que algumas palavras como “*laranja*” (KA183), “*manga*” (KA187) e “*limão*” (KB193) fazem parte de seu repertório em inglês. Apesar de não estarem no texto as palavras “*milho*” (KA183) e “*melão*” (KA192), há uma indicação para o conhecimento do assunto da HQ pela atribuição de sentidos interligados a um mesmo campo semântico, alimentos.

Após identificarem que a palavra “*hope*” é usada para nomear à árvore, há uma busca por sentidos para compreensão do texto:

JC270: Chico Bento explicou que a árvore H-O-P-E.

KA271: Corta.

JC272: Significa cortar?

KA273: (olha para a HQ)

JC274: (aponta para HQ) Vazio é bom ou mau?

MA275: Mau.

JC276: Por quê?

MA277: Vende. Corta a árvore para vender.

JC278: Por quê?

MA279: Para fazer mesa, janela, cadeira, mesa...

JC280: Quem faz? Quem vende?

KA281: ???

JC282: Chico Bento vende árvores?

KA283: Não.

[

D284: Não.

JC285: Z-É?

KA286: Não.

JC287: Não.

[

D288: Faz casa.

JC289: Casa..

MA290: Constrói casa.

D291: Pega para comer.

MA292: Vende para fazer fogo.

Em JC272, o professor questiona o sentido atribuído para a palavra “*hope*” pelo espelhamento da resposta da aluna, “*Significa cortar?*”. Essa oposição é seguida por uma pergunta de juízo de valor sobre a imagem no texto, JC274: (*aponta para HQ*) *Vazio é bom ou mau?*, cujo intuito era que os alunos relacionassem os elementos verbo-visuais para compreenderem o uso da metáfora na HQ. A réplica simples de MA275, “*Mau*”, é desenvolvida no turno MA277 a partir do primeiro pedido de esclarecimento, “*Vende. Corta a árvore para vender.*” O aluno traz à tona sentidos calcados em seu conhecimento de mundo para justificar o assunto do texto e identificar a palavra em inglês.

Os sentidos produzidos por MA giram em torno das razões envolvidas no problema do desmatamento. A réplica ao segundo pedido de esclarecimento (MA279) complementa a informação anterior, traçando um percurso de encadeamento de sentidos apoiados nas experiências vivenciadas pelo aluno. Souza (1998a) entende que essa seleção feita pelo interlocutor se baseia nas representações sociais e generalização do assunto. Em outras palavras, uma tentativa de compreender o texto nas interações dialógicas. Na sequência, o professor problematiza a réplica do aluno perguntando (JC280) sobre os possíveis agentes das ações expostas, “*Quem faz? Quem vende?*”.

A continuidade dessa discussão ocorre pela decomposição da última pergunta nos turnos 282 e 285, quando JC retoma as personagens do texto para que os alunos possam responder à questão por meio de comparações. Apesar do suporte oferecido nas perguntas ser o de réplicas mínimas, “*Não*” (KA283, D284, KA286), os alunos elaboram suas respostas nos turnos seguintes com exemplos que recuperam seu conhecimento a respeito das personagens e atribuem sentidos para justificar a negação da informação introduzida: D288: *Faz casa.*, MA290: *Constrói casa.*, D291: *Pega para comer.*, MA292: *Vende para fazer fogo.*

Esse trecho evidencia que a discussão esteve concentrada na exploração do assunto do texto a partir do contexto de produção, mas não conduziu diretamente o grupo para inferir o significado de “*hope*” na HQ como esperava o professor, JC272: *Significa cortar?* A próxima sequência traz os procedimentos utilizados:

JC297: Eu vou explicar quatro opções para H-O-P-E e vocês escolhem a melhor, ok?

D298: (expressão afirmativa)

JC299: (aponta para a HQ) Primeiro, H-O-P-E significa raiva. Outro, (aponta para a HQ) significa fome. F-O-M-E. Terceiro, significa esperança.

D300: Esperança?

JC301: (expressão afirmativa) Outro, tristeza. Qual dos quatro?

D302: Esperança.

[

KA303: Fome.

JC304: Fome? Por quê?

KA305: Porque não come nada. Árvore não tem nada, não tem frutas diferentes. Fome.

[

D306: Esperança.

JC307: Quem tem fome? (aponta para a HQ)

KA308: Chico Bento.

[

D309: Esperança.

JC310: A planta é para comer?

KA311: (expressão afirmativa)

JC312: E você? (para D)

D313: Esperança.

JC314: Esperança? Por quê?

KA315: Esperança.

D316: Porque as árvores vão crescer.

JC317: (expressão afirmativa) E vocês? (para MA, KB, MB)

MB316: (expressão de dúvida)

O professor oferece ao grupo nos turnos JC297, JC299 e JC301 quatro significados para “hope”: “raiva”, “fome”, “esperança” e “tristeza”. As réplicas de D no diálogo (302, 306, 309) são insistentes em afirmar o significado dicionarizado da palavra, “esperança”. O professor parece não aceitar de antemão sua resposta visto que D era o aluno com maior conhecimento linguístico em inglês e, portanto, a discussão poderia ser encerrada naquele momento. Somente no turno 316, D justifica sua escolha a pedido do professor (JC314) e atribui o sentido esperado para a metáfora no texto: *“Porque as árvores vão crescer.” o que isso mostra sobre a perspectiva de construção de vocabulário?*

A aluna KA, por sua vez, opta pelo sentido “fome” que é explicado na réplica KA305: *Porque não come nada. Árvore não tem nada, não tem frutas diferentes. Fome.* Diferentemente do aluno D, que respondeu à questão apoiado em seu conhecimento linguístico em inglês da palavra “hope” e das informações verbo-visuais no texto, KA organiza sua justificativa baseando-se no referencial verbo-visual atrelado ao conteúdo da discussão do grupo sobre os alimentos destacados no texto, *“Árvore não tem nada, não tem frutas diferentes. Fome.”* A complementação de sua resposta ainda é marcada no turno 308 quando relaciona uma personagem ao valor do sentido atribuído para “hope”, retomando sua ação apresentada no texto.

Nos trechos seguintes são identificados outros sentidos do grupo:

MA322: Corta a árvore. Raiva.

KB323: Raiva.

JC324: Raiva de quê?

MA325: Não gosta de cortar árvore. Não gosta de árvore, de laranja... Não sei.

O sentido escolhido por MA no turno 322 é “raiva”. O pedido de explicação feito pelo professor em JC324, *“Raiva de quê?”*, faz com que o aluno justifique sua réplica. O aluno recupera as discussões anteriores sobre o assunto do texto *“cortar árvore”* e atribui valor negativo para um outro não explicitado que difere das personagens em sua

relação com o contexto apresentado na HQ: *Não gosta de árvore, de laranja...* (MA325). Entretanto, demonstra insegurança em sua resposta: “*Não sei.*”

MA333a: Tristeza.

KB335: ???

JC336: Por quê?

MA337: Cortar árvore é triste.

KB338: ???

JC339: Tristeza? (pergunta para MB)

MB340: (expressão de dúvida)

JC341: (olhando para KA) O que é no dicionário? (aponta para o dicionário)

KA342: (pega o dicionário e começa procurar)

JC343: H-O-P-E.

D344: Eu lembro.

(Todos observam KA consultar o dicionário. D auxilia.)

KA345: Esperança.

D346: (ri) Certo.

Ainda em dúvida sobre o significado de “hope”, MA encontra outra possibilidade de atribuir sentido à palavra no turno MA333a: *Tristeza*. Sua justificativa em MA337, “*Cortar árvore é triste.*”, revela seu envolvimento com o assunto do texto por poder estabelecer outra relação com a temática apresentada. Sua incerteza talvez tenha sido gerada pela percepção de que o significado não poderia se resumir em apenas uma das opções oferecidas pelo professor, dado o contexto da situação que fora discutido.

Em meio aos vários sentidos, JC entende que o grupo deva recorrer ao dicionário, como mostra o turno 341: *(olhando para KA) O que é no dicionário? (aponta para o dicionário)*. O professor parece ter esgotado os recursos que considerava necessários para conduzir a discussão ao significado de “hope”. Nos últimos turnos, KA sinaliza a resposta encontrada, “*Esperança.*”, e D confirma o que havia explicado anteriormente na discussão, “*(ri) Certo.*”

De maneira geral, pode-se afirmar que os sentidos produzidos para a palavra em destaque no texto são desenvolvidos de maneira pertinente ao assunto abordado, como analisa Pontecorvo (2005). As vozes que compõem essa sequência interativa trazem novos elementos para compor o significado já compartilhado no grupo sobre a questão ambiental no texto e não o esperado, o significado do dicionário. É importante perceber que as justificativas dos alunos são coerentes ao contexto de produção discutido durante a atividade. Entretanto, o desfecho com o significado cristalizado do dicionário enfatiza o conhecimento que se sobrepõe a um outro por estar certo ou errado, sem a possibilidade de debate ou negociação dos sentidos em jogo.

Por outro lado, pode-se dizer que o grupo teve a oportunidade de debater e formular hipóteses com explicações sobre o assunto do texto. Nessa produção de sentidos, observa-se que as colocações estavam informadas pelas experiências dos alunos em relação ao assunto e a articulação dos recursos verbo-visuais disponíveis. Há, portanto, indícios de um movimento criativo na apropriação de conhecimento linguístico em inglês, além de inferência e ponto de vista sobre a questão do meio ambiente no texto.

Um outro direcionamento na atividade poderia se estruturar em categorias linguístico-discursivas, como discute Orsolini (2005), que possibilitam aos interlocutores contrapor-se argumentando de modo que, a variedade de relações combinatórias favoreçam níveis mais aprofundados de problematização e investigação dos participantes do evento interativo. Esse discurso mais complexo tem relevância nas situações de ensino-aprendizagem por permitir o embate e a troca de sentidos fundamentados em leis gerais, analogias e justificações que contêm um posicionamento passível de ser questionado.

Os próximos excertos se referem ao trabalho com o aspecto linguístico no segundo texto:

JC564: P-R-O-G-R-E-S-S é desenvolvimento.

MA565: (expressão afirmativa)

JC566: Por que surpreende que o desenvolvimento corta árvores?

D567: Porque índio mora na floresta.

JC568: Por que... (apontando para a HQ)

MA569: Porque os animais gostam das árvores.

JC570: (expressão afirmativa) Índio. Por que...

[

D571: (expressão afirmativa) Aqui fala. Fala cobra.

KB572: Hoje é dia dos índios.

MA573: Os homens gostam de caçar.

KA574: Hoje é Dia do Índio.

JC575: O quê?

D576: (expressão afirmativa) 19 de Abril.

O primeiro turno (JC564) apresenta o sinal convencionado no grupo como sinônimo de “*progress*”: “*P-R-O-G-R-E-S-S é desenvolvimento.*” A partir desse ponto, a pergunta do professor exige explicações do grupo sobre as impressões do texto, JC566: *Por que surpreende que o desenvolvimento corta árvores?*”. Nota-se que as réplicas decorrentes desviam do tópico principal colocado por JC, mas se relacionam ao assunto geral da atividade: D567: *Porque índio mora na floresta.*, MA569: *Porque os animais gostam das árvores.*, KB572: *Hoje é Dia do Índio.*

Esses sentidos não são questionados de modo a problematizarem o assunto e fornecerem suporte na compreensão do significado da palavra usada. As colocações parecem ser descartadas por não estarem diretamente relacionadas com o que foi perguntado. Mais adiante na discussão, o professor retoma a questão do significado da palavra:

JC757: A palavra desenvolvimento, P-R-O-G-R-E-S-S, muda o significado porque (aponta para a HQ) é mau.

MB e D758: (expressão afirmativa)

JC759: Vazio não tem árvores. Mau.

KB e D760: (expressão afirmativa)
JC761: Índio, nós. Por exemplo, não tem ar, A-R.
MB762: Ar (corrigindo o sinal de JC).
D763: Ar (expressão afirmativa).
JC764: Ar (repete o sinal para MB).
MB765: (expressão afirmativa)
KB766: Certo (expressão afirmativa).
JC767: Não tem ar.
MB768: (expressão afirmativa)
JC769: O sol forte, calor. Vazio significa mau (aponta para a HQ).
MB e D770: (expressão afirmativa)

O turno inicial do professor já antecipa um sentido negativo para a palavra no texto, “*A palavra desenvolvimento, P-R-O-G-R-E-S-S, muda o significado porque (aponta para a HQ) é mau.*” Lembrando que essa sequência ocorre após o levantamento de características das personagens e palavras conhecidas no texto, o professor parece desenvolver as respostas que esperava dos alunos, exemplificando o que considerava negativo na relação da palavra em inglês com o texto: JC759: *Vazio não tem árvores. Mau.*, JC761: *Índio, nós. Por exemplo, não tem ar, A-R.*, JC769: *O sol forte, calor. Vazio significa mau (aponta para a HQ).*

Esse movimento no diálogo chama a atenção para uma dificuldade em articular a cooperação do desenvolvimento de sequências mais fortes por parte dos alunos. Percebe-se que durante as colocações do professor, sua participação esteve centrada na correção dos sinais usados por ele, MB762: *Ar (corrigindo o sinal de JC).*, D763: *Ar (expressão afirmativa).*, KB766: *Certo (expressão afirmativa).*, e quando demonstram estar de acordo, mas sem qualquer justificativa, MB768: *(expressão afirmativa)*, MB e D770: *(expressão afirmativa)*.

No final da atividade 1, a discussão do grupo sobre o assunto do texto recupera, ainda, algumas informações que os alunos tiveram contato na leitura de outros textos:

MA946: Estados Unidos 50° C.

D947: (expressão de dúvida) Calor eu não sei.

MA948: Muito calor nos Estados Unidos. O gelo derretia.

JC949: (aponta para o texto) Igual. O mundo derretendo.

MA950: Porque o calor ??? fogo

D951: Perfume.

MA952: (expressão afirmativa) Perfume.

KA953: Perfume? (para D)

D954: (expressão afirmativa) Também. Perfume evapora.

JC955: O que é perfume? (repete o sinal de D)

D956: Perfume.

JC957: (expressão de dúvida) Também? Como?

D958: A professora falou para mim.

KA959: O perfume evapora.

JC960: (expressão de dúvida para MA) Verdade?

MA961: (expressão afirmativa) Porque as pessoas se encontram e o cheiro se espalha.

[

D962: Cigarro não. O perfume evapora. Adesivo. Perfume proibido.

JC963: O problema é que evapora?

MA964: (expressão afirmativa)

JC965: Eu não sabia.

KB966: Eu também não.

O excerto acima evidencia uma generalização do grupo sobre o assunto do meio ambiente, por trazerem para a conversa elementos de sustentação dos sentidos produzidos. Os turnos MA946 e MA948 introduzem uma informação que relaciona o conteúdo verbo-visual do último texto com um fato do cotidiano conhecido pelo aluno, “*Estados Unidos 50° C.*”, “*Muito calor nos Estados Unidos. O gelo derretia.*” Percebe-se no turno D947 que, para este aluno, a informação era nova, “(expressão de dúvida) *Calor eu não sei.*” D, então, assume o turno principal (D951) e acrescenta outra informação para exemplificar o assunto em destaque, “*Perfume.*”

O desenrolar dessa sequência indica um redirecionamento das regras da atividade e, conseqüentemente, na divisão de trabalho. Observando que a aluna KA e o professor desconhecem a informação apresentada, “*Perfume? (para D)*”, “*O que é perfume? (repete o sinal de D)*”, “*(expressão de dúvida) Também? Como?*”, os alunos D e MA continuam a discussão com maiores explicações sobre o fato, “*(expressão afirmativa) Também. Perfume evapora.*” (D954), “*(expressão afirmativa) Porque as pessoas se encontram e o cheiro se espalha.*” (MA961).

A relação entre os sentidos apresentados pelos alunos apontam para um significado coletivo sobre algumas causas e impactos dos problemas com o meio ambiente. A sustentação do grupo está pautada em conceitos cotidianos gerados em sua relação com o mundo por meio de jornais, na escola e, como evidenciado no excerto, nas trocas entre os pares da situação enunciativa. Esses caminhos chamam a atenção para o processo colaborativo na produção de conhecimento coletivo e individual em que, a ZPD instaurada, suscita o que Vygotsky (1934/2001) explica sobre os conflitos na interação do grupo com seus interlocutores imediatos e com conceitos anteriores que se transformam nessa nova atividade.

O excerto abaixo traz outro exemplo em que os conceitos cotidianos são usados como suporte para os sentidos produzidos pelos alunos sobre o assunto dos textos:

MA1038: Lembra... Paraná? (perguntando para D)
D1039: Curitiba (expressão afirmativa).
[
KA1040: Paraná (expressão afirmativa).
MA1041: No Paraná a água subiu. Você viu na televisão? (para JC)
D1042a: (expressão de dúvida para KA) Ele falou que a água subiu no Paraná?
KA1043b: (ri)
JC1042: P-A-R-A-T-I?
MA1043: Não. P-A-R-A-N-Á.
JC1044: (expressão afirmativa)
MA1045: A água subiu. Você viu na televisão?

JC1046: (expressão afirmativa)
MA1047: Tinha muito lixo.
KB1048: A água subiu muito no Paraná.
JC1049: (expressão afirmativa) A água subiu.
MA1050: A água subiu muito.
JC1051: Alagamento.
KA e D1052: (expressão afirmativa)
JC1053: As pessoas... precisam cuidar, olhar.
D1054: Por exemplo, São Paulo tem chuva e Rio de Janeiro tem sol e calor. Diferente.
JC1055: (expressão afirmativa)
MA1056: 2010... 2010. Não. No futuro a água vai subir no Rio de Janeiro. A água vai entrar nos prédios.
[
D1056a: (para KA) No Amazonas chove o ano todo. Por exemplo, dois dias de chuva.
JC1057: Eu não vi.
MA1058: Eu vi no jornal. No futuro...

Esse excerto além de recuperar os tipos de texto que os alunos disseram gostar de ler no início da atividade, evidencia sua função social para o grupo em informar sobre fatos e causas reais do problema em questão, o que está diretamente relacionado a formação de opinião. Os turnos MA1038, D1039 e KA1040 parecem indicar um significado compartilhado a respeito de um fato pertinente na discussão, *“Lembra... Paraná? (perguntando para D)”*, *“Curitiba (expressão afirmativa).”*, *“Paraná (expressão afirmativa).”* Entretanto, nota-se nos turnos subsequentes que MA, o aluno que introduziu a informação nova, é quem desenvolve a relação com o assunto, *“No Paraná a água subiu. Você viu na televisão? (para JC)”*, *“Tinha muito lixo.”*

Esse trecho exemplifica a multiplicidade de sentidos produzidos em cadeia que Liberali (2006a,b) explica ser manifestada nas interlocuções entre os sujeitos da atividade. Nota-se que a elaboração discursiva de MA, introdução e desenvolvimento da informação pela descrição do fato, traz outro complemento para a questão ambiental discutida no grupo: mudanças no clima, *“chuva”*, *“calor”*, problemas das

grandes cidades, *“A água subiu muito no Paraná”, “alagamento”, “Tinha muito lixo”, “No futuro a água vai subir no Rio de Janeiro. A água vai entrar nos prédios.”*, e comparações, *“Por exemplo, São Paulo tem chuva e Rio de Janeiro tem sol e calor. Diferente.”*, *“No Amazonas chove o ano todo. Por exemplo, dois dias de chuva.”*

Percebe-se que ao trazerem esses exemplos para a discussão, os alunos desenvolvem o assunto ao relacionarem e generalizarem a situação-problema enfatizada. Mais uma vez, a atenção para o valor colaborativo na produção de sentidos em atividades, como é entendido por Engeström (1996), torna-se fundamental. O uso dos instrumentos disponíveis nessa atividade 1, por exemplo, os textos em inglês e as conversas entre os parceiros da atividade, evidencia a qualidade da relação individual e coletiva com o objeto.

4.1.3 Síntese do objeto produzido na atividade 1

Considerando a pergunta de pesquisa e o que foi exposto na seção anterior sobre a atividade 1, algumas considerações são importantes para compreender o objeto produzido. Em primeiro lugar, os sentidos sobre leitura em inglês revelam a importância para alguns recursos da linguagem como, inferência, palavras cognatas e conhecidas, conteúdo temático e características da estrutura composicional dos textos. Em alguns momentos, o uso desses aspectos parece expandir as possibilidades de leitura em inglês do grupo na atividade e estabelece relações com conhecimentos previamente formulados pelos alunos.

A perspectiva vygotkiana (1934/2001) que discute a (trans) formação de conceitos cotidianos e científicos pode ser cotejada, aqui, no que diz respeito aos sentidos de leitura em inglês dos participantes. Embasados em contextos anteriores, os sujeitos negociam conhecimentos já consolidados em sua experiência social e se deparam com o que há de novo nas interlocuções com outros parceiros da atividade. Os conflitos gerados nessa ZPD impulsionam seus participantes a perceberem novas possibilidades de intervenção no objeto, nesse caso, os textos em inglês.

Pode-se observar que grande parte da atividade foi dedicada a produção de sentidos sobre o assunto referente às questões ambientais. O conteúdo temático projetado revela que a participação de alguns alunos na atividade foi intensificada a partir dos recursos verbo-visuais no texto e sua articulação com os problemas apresentados na situação enunciativa de leitura. A generalização do assunto com referência a fatos e experiências anteriores ocorreu, portanto, no entrelaçamento de sentidos produzidos no grupo.

Conforme Bakhtin/Voloshinov (1929/2006) compreende as interações verbais, a discussão sobre o assunto dos textos parece apontar para formas de apreensão da realidade pelos interlocutores. Num movimento dialógico, esses sentidos são expostos na sequência interativa, de forma a compor o significado do grupo sobre as questões ambientais. As escolhas lexicais, igualmente, remetem ao pensamento bakhtiniano sobre a intenção discursiva na projeção de enunciados, fundamentados na situação enunciativa.

No que diz respeito à constituição verbo-visual dos textos em inglês, as considerações de Brait (2008) sobre a articulação dos elementos que compõem o projeto gráfico dos textos, indicam a percepção de enunciados formulados num conjunto de unidades de sentido. Observa-se que essa materialidade é explorada, em alguns momentos, pelo grupo na discussão dos aspectos envolvidos com o meio ambiente e na caracterização de personagens em temáticas específicas.

Esses recursos linguístico-discursivos de produção de sentido configuram os instrumentos materiais e psicológicos definidos no pensamento vygotskiano (1934/1996). Na educação de surdos, a combinação desses fatores durante a leitura possibilita condições favoráveis de apropriação desse objeto em atividades da esfera social. Na atividade 1, por exemplo, a mediação desses instrumentos direcionou a produção coletiva sobre alguns aspectos linguísticos em inglês, a leitura dos textos e a discussão da temática.

Tendo em vista que essa era a primeira atividade, o grupo se encontrava em uma nova prática de leitura. Professor e alunos eram aprendizes desse novo contexto e

negociavam as formas de agir com o objeto da atividade. Por essa razão, talvez a temática dos textos tenha sido mais evidente pelo fato de os participantes contarem com um maior repertório de informações a esse respeito. Há, portanto, um significado compartilhado sobre o problema ambiental que permitiu ao grupo estabelecer vínculos com o contexto social mais amplo e apresentar alguns pontos de vista sobre essa temática.

Considerando a Libras no processo interativo do grupo com os textos, a atividade analisada reitera o que vários autores (Lodi, 2004; Faria, 2006; Campello, 2008; entre outros) explicam sobre a produção de conhecimento de surdos numa modalidade, por assim dizer, verbo-visual. Os significados compartilhados nessa língua indicaram o valor bi(multi)língue dos surdos participantes em contextos que tendem a ampliar sua visão e participação no mundo.

4.2 A aula 5

O objeto de leitura da aula 5 esteve centrado na versão em inglês do site do MAM, alguns dias após a visita do grupo. Assim como desenvolvido na discussão de dados anterior, será utilizado o termo atividade para designar o movimento de projeção do objeto de leitura produzido na situação enunciativa 5. Os excertos foram selecionados de acordo com os conteúdos leitura em inglês e assunto dos textos, temáticas enfatizadas nesta pesquisa.

4.2.1 Descrição da atividade 5

O grupo de participantes da atividade 5 era formado pelo professor (JC) e por três alunos (D, E, H). O objeto da atividade foi a leitura e discussão de textos em inglês no site do MAM com referência à visita do grupo ao museu durante a exposição Brasil/Japão intitulada “Quando vidas se tornam forma: diálogo com o futuro”. Para sua realização o grupo teve acesso aos textos na internet numa sala de aula disponibilizada pela escola de informática onde os alunos estudavam. Outros instrumentos utilizados foram a lousa, caneta pilot, flashcards, conversa entre professor e alunos sobre os textos.

Os alunos foram direcionados pelo professor a fazerem a leitura individual dos textos em inglês no site, já que cada aluno se posicionou em um computador. Durante a leitura, o grupo discutia em Libras as informações e palavras do texto. Dessa forma, entende-se que na divisão de trabalho o professor era quem selecionava e organizava a leitura, enquanto os alunos participavam da discussão dos textos.

Em relação aos sujeitos da comunidade indiretamente envolvidos estavam a mãe de duas alunas da atividade 1, que solicitou o espaço de estudo na escola de informática frequentada pelo grupo; as educadoras e jovens monitores surdos do Projeto Igual-Diferente, que organizaram a visita do grupo durante a exposição; além do professor de Libras, a orientadora e os colegas do grupo de pesquisa, que foram parceiros na elaboração, discussão, interpretação e tradução das aulas.

A partir do exposto, segue o quadro síntese dos componentes da atividade 5:

Instrumento	- Um computador com acesso à internet para cada aluno, lousa, caneta pilot, flashcards, conversa entre professor e alunos sobre os textos.
Objeto	- Leitura e discussão de textos em inglês no site do MAM com referência à visita do grupo ao museu.
Sujeitos	- Professor (JC); - Alunos (D, E, H).
Regras	- Professor: direcionava a leitura e discussão dos textos em inglês; - Alunos: leitura individual e compartilhada seguida de discussão em Libras no grupo sobre as informações e palavras do texto.
Divisão de trabalho	- Professor: responsável por selecionar e direcionar a leitura dos textos em inglês; - Alunos: participavam da leitura e discussão dos textos propostos para a atividade.
Comunidade	- Mãe de duas alunas (N): responsável por organizar o espaço de estudo e convidar novos alunos; - Escola de informática onde os alunos estudavam: responsável por disponibilizar o espaço de estudo (sala e computadores); - Projeto Igual-Diferente do MAM: organizador da visita monitorada por jovens surdos; - Professor de Libras: parceria na elaboração, discussão, interpretação e tradução das aulas; - Orientadora e colegas do grupo de pesquisa: parceria na elaboração, discussão e interpretação das aulas.

4.2.2 Discussão do Objeto Produzido na Atividade 5.

A discussão inicial do grupo buscou evidenciar a presença da língua inglesa em diferentes esferas sociais como, por exemplo, no espaço visitado pelos alunos no museu, no site e na importação de produtos. Os excertos abaixo parecem indicar alguns sentidos sobre esse assunto durante a atividade:

JC47: Ok. Vocês viram muitas palavras em inglês lá.

D48: (expressão afirmativa)

[

H49: (expressão afirmativa)

JC50: Por quê?

D51: Não sei.

JC52: (expressão de dúvida para D)

H53: Porque tem muitos países que falam inglês. Estrangeiros.

[

D54: Porque é a língua de outros países.

JC55: O quê? (expressão de dúvida para H)

H56: Porque os países falam diferentes línguas.

JC57: (expressão afirmativa para H) Quem visita lá em SP? Ibirapuera

D58: Japão.

[

H59: Japão.

JC60: No Japão fala-se Japonês. (expressão de dúvida)

D61: Estados Unidos.

H62: Muitos. Estados Unidos.

JC63: Quem mais?

D64: Inglaterra.

H65: África. (vira para D) África fala inglês.

D66: (expressão de surpresa para H)

H67: (???)

JC68: Por exemplo, tem muitas pessoas que pastor (referindo-se à visitar) SP. Pessoas olham

SP, querem conhecer o M-A-M e podem ver porque entendem inglês.

H69: (expressão afirmativa) Porque... (interrompido por JC)

JC70: Tem explicação em português e inglês. Por exemplo, japoneses não conhecem português. Entendem inglês, olham, entendem, acham legal, bom, porque inglês é língua internacional. Vocês não têm trabalho de português? Vocês estão procurando diferentes países que falam português. Hoje tem vários países que usam inglês. Por exemplo, o celular. Qual o sinal M-A-N-U-A-L?

O professor inicia a discussão com o grupo referindo-se à experiência vivenciada por eles na visita ao museu pela asserção do turno JC47: *Ok. Vocês viram muitas palavras em inglês lá.* Os alunos demonstram concordar com JC nas réplicas simples D48 e H49, (expressão afirmativa) e, a partir do pedido de explicação pela pergunta “Por quê?” em JC50, complementam suas respostas que indicam o assunto abordado no decorrer da aula, a presença da língua inglesa em determinados contextos.

Observando os enunciados na ótica das categorias de Orsolini (2005), esses são desenvolvidos com acréscimo de informações que se relacionam, primeiramente, à amplitude do uso da língua inglesa “Porque tem muitos países que falam inglês. Estrangeiros.” (H53), “Porque é a língua de outros países.” (D54) e, em segundo lugar, à variedade de línguas existentes, “Porque os países falam diferentes línguas.” (H56). O professor, então, tenta estabelecer uma relação desses sentidos com a visita realizada, pedindo o esclarecimento de uma nova informação no turno JC57: (expressão afirmativa para H) *Quem visita lá em SP? Ibirapuera.* A resposta dos alunos nos turnos D58 e H59 faz referência ao “Japão”, um dos países em destaque na exposição.

Nesse momento, ao introduzir uma oposição (JC60) à réplica dos alunos, “No Japão fala-se Japonês. (expressão de dúvida)”, o professor parece tentar recuperar as colocações do grupo sobre o uso do inglês expostas anteriormente. Entretanto, observando os turnos seguintes de D e H, nota-se que entendem a negação de suas asserções como se a resposta estivesse errada. Dessa forma, reformulam suas réplicas (D61, H62, D64, H65) apontando países cuja língua oficial é o inglês, “Estados

Unidos”, *“Inglaterra*”, *“África*”. O desenvolvimento do assunto sobre o uso da língua parece estar dividido em dois pontos. De um lado, os sentidos do professor focalizados no contexto da visita ao museu e, de outro, os sentidos dos alunos centralizados num contexto mais amplo, a língua no mundo.

Trata-se de sequências complementares no discurso (Pontecorvo, 2005) para compor a problematização do assunto em destaque durante a leitura, mas o que se percebe é que a relação esperada ocorre na exemplificação do professor no turno JC68, *“Por exemplo, tem muitas pessoas que pastor (referindo-se à visitar) SP. Pessoas olham SP, querem conhecer o M-A-M e podem ver porque entendem inglês.”*, e JC70, *“Tem explicação em português e inglês. Por exemplo, japoneses não conhecem português. Entendem inglês, olham, entendem, acham legal, bom, porque inglês é língua internacional. Vocês não têm trabalho de português? Vocês estão procurando diferentes países que falam português. Hoje tem vários países que usam inglês. Por exemplo, o celular. Qual o sinal M-A-N-U-A-L?”*.

Entende-se, pois, que os sentidos apresentados no início da atividade foram desenvolvidos a partir de duas premissas: o uso da língua inglesa no museu e em alguns países. De maneira geral, os alunos foram direcionados a perceber a importância da língua a partir dos sentidos do professor, que retoma a situação do museu e uma experiência vivenciada pelo grupo, *“Vocês não têm trabalho de português? Vocês estão procurando diferentes países que falam português.”*, para enfatizar sua conclusão sobre o que conversaram, *“(...) inglês é língua internacional.”*, *“Hoje tem vários países que usam inglês.”* O desenrolar desse assunto na atividade pode ser visto no trecho a seguir:

JC73: Por exemplo, você compra um celular e precisa saber como funciona. Você lê em inglês. Por quê? D74: Não sei. H75: Porque... (pensando) JC76: Por exemplo, o celular feito no Japão vem para o Brasil escrito em inglês. Como? H77: Porque...

[

D78: Todos entendem inglês.

H79: Porque o Brasil sabe que tem diferentes línguas no Japão, Estados Unidos, África, outros países.

JC80: Mais inglês. Como? Porque inglês é língua internacional. Entendem?

[

H81: (para JC) Mais inglês. (para D) Eu sei porque exposição usa inglês.

D82: (expressão afirmativa para H)

JC83: Por exemplo, os países têm uma língua igual o Brasil que conhece e usa português, mas às vezes precisa do inglês para falar, entender outros países. Viram que no M-A-M tem muito inglês?

D84: (expressão afirmativa)

[

H85: (expressão afirmativa)

O turno JC73 indica uma tentativa do professor de contextualizar o assunto a partir de um pedido de esclarecimento para a exemplificação apresentada, “*Por exemplo, você compra um celular e precisa saber como funciona. Você lê em inglês. Por quê?*” A ausência de réplicas que pudessem dar continuidade imediata à informação colocada pelo professor (D74 e H75) fez com que este reformulasse o exemplo com o acréscimo de elementos da discussão anterior, JC76: *Por exemplo, o celular feito no Japão vem para o Brasil escrito em inglês. Como?* Os alunos, então, relacionam tais sentidos para explicarem o assunto, D78: *Todos entendem inglês.*, H79: *Porque o Brasil sabe que tem diferentes línguas no Japão, Estados Unidos, África, outros países.*

Em H81, há um indício de compartilhamento de significado no grupo sobre o assunto discutido quando o aluno desenvolve sua resposta com dois enfoques. Primeiramente, em acordo com o professor, “*(para JC) Mais inglês.*”, a referência para sua resposta é o turno JC80: *Mais inglês. Como? Porque inglês é língua internacional. Entendem?* Nele, o professor completa a explicação em H79 com essa asserção centralizadora dos sentidos produzidos por ele na discussão com os alunos. Em

segundo lugar, a réplica em H81 complementa o assunto com a experiência vivenciada no museu, “(para D) *Eu sei por que exposição usa inglês.*”, seguida de uma confirmação do aluno D no turno 82: *(expressão afirmativa para H)*.

O professor (JC83), por sua vez, conclui a sequência interativa mediante a síntese do assunto em pauta na conversa, destacando os sentidos elaborados pelo grupo, “*Por exemplo, os países têm uma língua igual o Brasil que conhece e usa português, mas às vezes precisa do inglês para falar, entender outros países. Viram que no M-A-M tem muito inglês?*”. Observa-se que as réplicas dos alunos (D84, H85) ao final não apresentam uma elaboração discursiva de retomada ou complementação do turno do professor, “*(expressão afirmativa)*”. Entretanto, se consideradas as contribuições do grupo durante a discussão, percebe-se um desenvolvimento pertinente ao assunto sobre a presença da língua em diferentes países e em alguns contextos, como na exposição do museu e no uso do celular.

Desse modo, entende-se que a concepção de língua inglesa como língua internacional exposta pelo professor se caracteriza como um novo conceito para o grupo e que exige maiores generalizações para se tornar um significado compartilhado. Vygotsky (1934/2005) esclarece que a combinação desses sentidos estrutura o significado na medida em que o indivíduo vivencia o contexto da experiência humana. Em outras palavras, há uma necessidade de confronto e envolvimento com atividades diversas que despertem a curiosidade e a aprendizagem de novos conhecimentos.

O trecho parece revelar um embate entre os conceitos cotidianos e científicos no grupo. Por mais que o exemplo apresentado sobre o celular fosse algo corriqueiro, as razões para tal fato configuram uma informação nova para os alunos. Retomando a discussão de ZPD no pensamento vygotskiano, Holzman (2002) afirma que o conhecimento socializado na situação interativa não é imediatamente apropriado pelo sujeito. Dito de outra forma, a transformação qualitativa de sentidos em um significado coletivo depende da base dialógica da situação enunciativa em que o sujeito percebe as inter-relações do individual e do social e faz escolhas consciente de seus objetivos (Liberali, 2009).

A leitura do texto foi iniciada logo após essa primeira parte, como mostram os excertos seguintes:

H128: (chama a atenção de JC) A-N O-V-E-R-V-I-E-W.

JC129: Certo. (volta para a lousa) As pessoas têm que entender o quê? (aponta para “An Overview” na lousa)

E130: (???)

JC131: (expressão afirmativa para E) Tem rua?

E132: (???)

JC133: Certo. (vira para D e H) Ela viu rua, telefone. (aponta para “An Overview” na lousa)

H134: (chama a atenção de JC) I-N-F-O-R-M-A-T-I-O-N.

JC135: Ok.

H136: (???)...

JC137: C-A-L-L? (se aproxima de H, olha para a tela e ajuda na visualização da página) ??? (Vira para o grupo) Tem rua, telefone, nome. Pessoas de outros países entendem. Olham Ibirapuera, metrô, pão (referindo-se à ônibus). Entenderam? Por exemplo, explica o preço para entrar no museu?

D138: R\$ 5,50.

H139: R\$ 5,50.

JC140: Certo. Vocês entendem. Não precisam usar dicionário, certo? Por quê?

D141: 5 é número.

H142: Porque fala inglês.

JC143: R\$ 5,50 não precisa agora. Por quê? Por que entende sem dicionário?

H144: (vira para D)

D145: (diz não saber)

H146:... Acho que é igual mostrar placa.

JC147: Sim.

H148: (vira para D) Igual placa. Não precisa olhar dicionário. Eu conheço número. Igual nos outros países.

JC149: Vocês também conhecem o Real que é o dinheiro no Brasil. Legal. (referindo-se à fácil)

H150: Legal.

A leitura da versão do site em inglês ocorre a partir da identificação de links e seu conteúdo. Um exemplo dessa ação na atividade está no turno H128 quando o aluno reconhece na estrutura composicional do site, um dos links de acesso, “(chama a atenção de JC) A-N O-V-E-R-V-I-E-W.”, e o professor pede complementação de sua resposta com uma pergunta que exige a busca de informações pontuais na página do site em inglês, JC129: *Certo. (volta para a lousa) As pessoas têm que entender o quê? (aponta para “An Overview” na lousa).* Infelizmente, as respostas de E (130, 132) não foram captadas no vídeo, mas as réplicas do professor (JC131, JC133) para suas contribuições na leitura indicam que a aluna consegue evidenciar algumas informações no site, “(expressão afirmativa para E) Tem rua?”, “Certo. (vira para D e H) Ela viu rua, telefone. (aponta para “An Overview” na lousa)”.

No turno 134, o aluno H também identifica uma palavra no texto para compor os sentidos atribuídos naquele momento durante a leitura, “(chama a atenção de JC) I-N-F-O-R-M-A-T-I-O-N.” Em JC137, o professor repete a informação anterior introduzida pela aluna e retoma parte da discussão inicial sobre o uso da língua numa tentativa de esclarecimento do texto lido, “(Vira para o grupo) Tem rua, telefone, nome. Pessoas de outros países entendem. Olham Ibirapuera, metrô, pão (referindo-se à ônibus). Entenderam?”. Essa relação parece aproximar o conteúdo do texto com o contexto social de referência de tais informações veiculadas no site.

Pode-se observar que há uma tentativa de relacionar as informações gerais do texto sobre o museu com a questão da língua inglesa entendida como língua internacional. O direcionamento da leitura parte de uma informação imediatamente observada como, a localização do museu, para o contexto social de circulação do texto lido e sua função. Há, portanto, um trabalho implícito de generalização da leitura para níveis distintos de apropriação desse objeto na atividade.

No mesmo excerto, há uma pergunta com menção ao valor da entrada no museu, “Por exemplo, explica o preço para entrar no museu?”, que é identificado pelos alunos em D138 e H139, “R\$ 5,50.” O professor, então, direciona a atenção do grupo para como articulam informações em inglês com outros conhecimentos já consolidados e acionados durante a leitura, JC140: *Certo. Vocês entendem. Não precisam usar*

dicionário, certo? Por quê? As réplicas subsequentes apontam sentidos sobre leitura que denotam a relação entre conhecimento de mundo, linguístico e dos recursos verbo-visuais no texto para a realização da atividade, D141: 5 é número., H146:... Acho que é igual mostrar placa., H148: (vira para D) Igual placa. Não precisa olhar dicionário. Eu conheço número. Igual nos outros países.

Os sentidos levantados pelos alunos são confirmados pelo professor (JC147), “Sim.”, que acrescenta outro elemento (JC149) ao significado compartilhado no grupo, “Vocês também conhecem o Real que é o dinheiro no Brasil. Legal. (referindo-se à fácil)” Observa-se na elaboração desse excerto uma preocupação em situar os mecanismos utilizados na produção de conhecimento como fundamentais na leitura em inglês, uma vez que o significado do texto é produto das relações de sentido entre textos, interlocutores, enunciados, contextos dentre outros fatores sociais.

A conversa do grupo sobre esses aspectos linguístico-discursivos na leitura constitui um instrumento importante, no nível dialógico, para a ação independente e intencional em outras atividades (Hedegaard, 2002). Os sentidos projetados implicam na relevância dos elementos verbo-visuais como recursos da linguagem acionados durante a leitura em inglês. O levantamento dessas características para o grupo chama a atenção para alguns instrumentos que podem mediar sua relação com textos diversos.

A continuação da leitura apresenta momentos em que o conhecimento linguístico em inglês, por vezes, já está consolidado ou se coloca como algo novo para os alunos:

JC151: Por exemplo, quantos dias eu posso entrar no museu?

D152: Terça a domingo e feriados.

H153: (???)

JC154: (vira para E) Você viu quantos dias pode entrar no museu?

D155: (chama a atenção de JC) Terça a domingo e feriados.

JC156: Terça a domingo. (expressão afirmativa para D)

E157: Terça a domingo. (apontando para a tela)

JC158: (se aproxima de E e olha para a tela) Certo. (vira para D) Certo. (volta para a lousa e escreve “Tuesdays-Sundays”).

De acordo com Lucioli (2003), as perguntas do professor nos turnos 151, “*Por exemplo, quantos dias eu posso entrar no museu?*”, e 154, “*Você viu quantos dias pode entrar no museu?*”, exigem a identificação de uma informação explícita no texto atrelada ao conhecimento da língua. As réplicas 152 e 155, “*Terça a domingo e feriados.*”, e 157, “*Terça a domingo. (apontando para a tela)*”, evidenciam a heterogeneidade no grupo, uma vez que os alunos D e E respondem ao que foi solicitado e H não participa por não saber tal conteúdo. O professor confirma as respostas por espelhamento dos enunciados em Libras, JC156: *Terça a domingo. (expressão afirmativa para D)*, e em inglês, JC158: *(se aproxima de E e olha para a tela) Certo. (vira para D) Certo. (volta para a lousa e escreve “Tuesdays-Sundays”)*.

Nesse trecho, os alunos retomaram o conhecimento linguístico sobre dias da semana em inglês anterior à leitura para identificarem uma informação no texto. De certa forma, esse conhecimento é renovado, assim como entende Bakhtin/Voloshinov (1929/2006), por compor outra situação enunciativa de uso da língua, leitura do site do MAM. A produção de sentidos que ocorre em inglês e em Libras incide no desenvolvimento e participação dos alunos em outra comunidade discursiva, além de reestruturar as capacidades de linguagem na primeira língua.

É possível perceber durante a atividade que os alunos D e E trazem um certo conhecimento lexical para a leitura:

D161: (para H e E) Eu conheço os dias em inglês: domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado.

E162: Eu também: F-R-I-D-A-Y.

D163: (expressão afirmativa) Hoje. E amanhã?

E164: S-A-T-U-R-D-A-Y.

JC165: (chama a atenção dos alunos para mostrar flashcards com os dias da semana).

D166: (pede para JC esperar) Domingo? (continua perguntando para E) E167: (para D) S-U-N-D-A-Y.
D181: Você sabe os meses? E182: (expressão afirmativa) D183: Janeiro? E184: J-A-N-U-A-R-Y. D185: Fevereiro? E186: F-E-B-R-U-A-R-Y. D187: Março? E188: M-A-R-C-H.
D229: (chama a atenção de E) Você sabe os números? E230: Mais ou menos. D231: Um? E232: O-N-E. D233: Dois? E234: T-W-O.

No primeiro excerto, os alunos demonstram não precisar da intervenção do professor, JC165: (*chama a atenção dos alunos para mostrar flashcards com os dias da semana*)., para reconhecerem o conteúdo em inglês, D166: (*pede para JC esperar*) Domingo? (*continua perguntando para E*), E167: (*para D*) S-U-N-D-A-Y. O mesmo ocorre nas interações seguintes quando se propõem verificar o que cada um sabe em inglês sobre meses e números. O significado compartilhado pelos alunos parece indicar a importância de se conhecer várias palavras em inglês para a realização da leitura.

O trecho aponta que o repertório linguístico na LE é entendido como uma lista de palavras organizada em determinados campos semânticos como, dias da semana, meses e números. Esses sentidos dos alunos na atividade remetem a uma abordagem de ensino-aprendizagem de leitura com ênfase na tradução e agrupamento de palavras, o que, não necessariamente, envolve a exploração do contexto no qual o vocabulário está inserido ou faz referência.

Pode-se observar que, algumas vezes, esse repertório linguístico é ampliado na atividade pela discussão do conteúdo temático dos textos. Diferente da memorização e verificação de palavras em LE (Celani, 2004; Liberali, Shimoura, Zinni e Fidalgo, 2007), há uma tentativa de contextualizar os itens lexicais a partir do conhecimento cotidiano incluindo o que o grupo sabe a respeito da temática suscitada nos textos lidos. Entende-se, pois, que esta perspectiva visa a compreensão do texto pela articulação dos elementos que o constituem e, por isso, permite uma leitura não fragmentada.

Em relação à produção de conhecimento linguístico novo, destacam-se alguns momentos da leitura, como os dias de funcionamento do museu e palavras utilizadas para explicar a programação:

JC169a: (para H) Conhece?

H170b: Acordar. (oraliza, pega o flashcard e observa)

JC171c: (aponta para “SUNDAY” no flashcard) Que dia é esse? Você acorda mais tarde.

H172d: Segunda?

JC173e: (aponta para a imagem no flashcard) Acorda mais tarde, mais ou menos 12:30. (expressão de dúvida para H apontando para o flashcard) Domingo. Acorda... Qual o sinal F-A-R-D-E? Não. T-A-R-D-E?

H174f: Tarde (sinaliza).

JC175g: Por exemplo, você acorda e olha no relógio 12:00.

H176h: ??? (expressão de dúvida)

JC177i: (aponta para “SUNDAY” no flashcard) Domingo. (mostra outro escrito “MONDAY”)

H178j: (chama a atenção de D e observa sua conversa com E sobre os meses em inglês)

Nessa discussão, o professor utiliza flashcards com os dias da semana em inglês e imagens representativas de possíveis ações em cada um dos dias. Ao questionar o aluno (JC169a) sobre o conteúdo do flashcard, “(para H) Conhece?”, percebe que a elaboração de sua resposta (H170b) está voltada para o sentido da imagem, “Acordar. (oraliza, pega o flashcard e observa)”. O professor reformula a questão (JC171c) apontando qual informação deseja saber e acrescenta a colocação obtida de H no turno anterior, “(aponta para “SUNDAY” no flashcard) Que dia é esse?”

Você acorda mais tarde.” O aluno responde, “*Segunda?*”, pedindo confirmação de JC por permanecer a dúvida.

Nota-se no turno JC173e, “*(aponta para a imagem no flashcard) Acorda mais tarde, mais ou menos 12:30. (expressão de dúvida para H apontando para o flashcard) Domingo. Acorda... Qual o sinal F-A-R-D-E? Não. T-A-R-D-E?*”, que a insistência do professor em esclarecer a relação verbo-visual no flashcard resulta em sua verbalização da resposta esperada (JC177i), “*(aponta para “SUNDAY” no flashcard) Domingo.*” A negociação de sentidos, nesse momento, ocorre somente em relação ao sinal “*Tarde*” (H174f), solicitado por JC para compor sua explicação sobre o dia da semana exposto no flashcard.

Essa negociação de sentidos sobre o sinal adequado e o conteúdo verbo-visual do flashcard exemplifica um pouco do processo interativo dos interlocutores nas três línguas envolvidas, Libras, inglês e português. Mais especificamente no excerto acima, o recurso verbo-visual do flashcard foi utilizado para que o aluno pudesse inferir o dia da semana em inglês. Nota-se que a produção de sentido recorre a percepção da realidade em que, na maioria das vezes, não há uma grande preocupação em acordar tarde no domingo e que a palavra em inglês usada no texto verbo-visual era correspondente a um dia da semana que ele já conhecia em Libras e português.

A multiplicidade de sentidos despertados nessa situação é complexa e exige espaço para a composição do significado coletivo. A discussão é, portanto, retomada mais adiante na atividade:

H237c: (expressão afirmativa) Posso ver os outros? (pede para ver os flashcards)

JC238d: (entrega os flashcards para H) Você entendeu por quê? (apontando para o flashcard “SUNDAY”)

H239e: (expressão negativa)

JC240f: Aos domingos você acorda depois. Não tem problema com horário.

H241g: Descansa.

JC242h: (expressão afirmativa) Descansa, acorda às 12:00.

H243i: Dia de folga.

JC244j: (expressão afirmativa) Folga. (aponta para o flashcard “MONDAY”) Acorda...
H245k: Escola, trabalho.
JC246l: (expressão afirmativa e entrega os outros flashcards para H)
H247m: (aponta para o flashcard) Terça?
JC248n: Segunda.
H249o: (expressão afirmativa. Olha e confirma os flashcards “SUNDAY” e “MONDAY”, depois vira “TUESDAY”)
JC250p: (aponta para “TUESDAY” no flashcard, volta para a lousa e aponta para “Tuesday to Sunday”) Igual ao museu. Trabalha de terça a domingo.
H251q: (expressão afirmativa) Terça...
JC252r: Até...
H253s: Domingo.
JC254t: (expressão afirmativa) Domingo. Segunda é dia de folga lá.
H255u: Entendi.

O professor retoma a discussão com H sobre os dias da semana em inglês a partir de sua solicitação para ver novamente os flashcards e da réplica negativa em relação à pergunta em JC238d: *(entrega os flashcards para H) Você entendeu por quê? (apontando para o flashcard “SUNDAY”).* A explicação no enunciado do professor (JC240f) sobre o flashcard é expressa com o acréscimo de outra justificativa, *“Aos domingos você acorda depois. Não tem problema com horário.”* A resposta do aluno (H241g) parece estar de acordo com a colocação do professor ao trazer um outro elemento combinatório para a justificativa, *“Descansa.”* Em JC242h, a informação introduzida pelo aluno é confirmada por espelhamento e continuada, *“(expressão afirmativa) Descansa, acorda às 12:00.”*

Os turnos seguintes são desenvolvidos com base na atribuição de sentidos complementares ao material verbo-visual dos flashcards. Em H243i: *Dia de folga.*, o aluno traz outro sentido para justificar o flashcard “Sunday”. O professor (JC244j) confirma a resposta pela repetição e traz um novo questionamento para H, *“(expressão afirmativa) Folga. (aponta para o flashcard “MONDAY”) Acorda...”* O aluno (H245k) estrutura sua resposta nos sentidos suscitados pelo texto, *“Escola, trabalho.”*, o que

indica um movimento de produção de sentidos sobre o conhecimento linguístico em inglês.

Ainda nesse trecho, é estabelecida uma relação entre a leitura dos flashcards e do texto no site do museu. O professor direciona a atenção do aluno (JC250p) para articular os sentidos apresentados acerca do material linguístico em inglês e a compreensão de informações na página do site, “(aponta para “TUESDAY” no flashcard, volta para a lousa e aponta para “Tuesday to Sunday”) Igual ao museu. Trabalha de terça a domingo.” Observa-se que os turnos H251q: (expressão afirmativa) Terça..., JC252r: Até..., H253s: Domingo., são resultado de um esforço conjunto em remontar a informação do texto. Os enunciados são permeados e continuados pelo interlocutor seguinte num processo de elaboração discursiva recíproca como um fio condutor da explicação.

A relação de interdependência entre os recursos verbo-visuais e conceitos cotidianos usados para compor os sentidos produzidos nos dois textos (flashcard e site do MAM) aparecem de maneira implícita nesse excerto. Pode-se dizer que esse aluno está em processo de apropriação de conceito científico na medida em que articula os textos e o conhecimento anterior à leitura para entender o novo em inglês. Em relação ao repertório linguístico, a situação parece ter sido contextualizada, uma vez que, durante a produção conjunta de significado, os interlocutores estabeleceram pontos de convergência entre as unidades de sentido disponíveis para compartilharem o significado referente aos dias da semana em inglês.

Um outro exemplo de produção de sentidos a partir dos aspectos linguísticos no texto é ilustrado pelo excerto abaixo:

JC316: Espera. Depois. (aponta para a tela de H e pergunta) O que significa a última frase? (volta para a lousa e escreve “Access”)
D317: (digitaliza parte da frase) F-O-R T... (expressão de dúvida)
JC318: O que significa? (pergunta para H apontando para “Access”) A última frase. O que é?
E319: Não tem A-C-C-E-S-S. (olhando para a tela)

H320: Aceitar.

JC321: Aceitar? (repete o sinal de H) Entrar?

H322: (expressão afirmativa) Entrar.

JC323: Entrar? Quem?

E324: A-C-E-S-S-E.

H324a: (para D) Entrar.

D325b: ???

JC325: (expressão afirmativa) Entrar. Quem? Pessoas...

H326c: (para D) Entrar. Vou entrar. Eu acertei uma. (ri)

E327: Entrar na internet.

JC328: (expressão afirmativa) Também usa. (aponta para "Access") No museu significa entrar.

E329: Entrar na internet.

JC330: (expressão afirmativa) Entrar no museu. Também pode. Os dois.

E331: ???

JC332: (expressão afirmativa) Esse é entrar no museu. Igual entrar na internet. Não é entrar na internet. Como é? (perguntando sobre o sinal)

E333: (expressão de dúvida)

JC334: A-C-E-S-S-A-R internet. Como é o sinal?

E335: (pergunta o sinal para D)

JC336: (repete o sinal) Entrar na internet?

D337: (expressão afirmativa) Acho que sim.

JC338: (expressão afirmativa para E) Este é entrar no museu. (chama a atenção de D e aponta para E e a palavra "Access" na lousa)

O trecho evidencia outra situação em que vários sentidos precisam ser negociados para a realização da atividade. Em JC316 e JC318, o professor destaca para o grupo uma parte da leitura do texto, *"O que significa? (pergunta para H apontando para "Access") A última frase. O que é?"* Os alunos exploram o texto em busca da informação solicitada, E319: *Não tem A-C-C-E-S-S. (olhando para a tela)*, e atribuem sentidos para o que leem, H320: *Aceitar.*, H322: *(expressão afirmativa) Entrar.*, E324: *A-C-E-S-S-E*. Nesse ponto, o professor tenta expandir a percepção do

grupo para além da palavra identificada quando questiona (JC323) sobre o complemento da informação no texto, “*Entrar? Quem?*”

O pedido de explicação é retomado no turno JC325: (*expressão afirmativa*) *Entrar. Quem? Pessoas...*, mas é descentralizado da discussão dos interlocutores para resolverem a questão do sinal mais adequado nos dois contextos destacados, a internet e o museu: E327: *Entrar na internet.*, JC328: (*expressão afirmativa*) *Também usa. (aponta para “Access”) No museu significa entrar.* O diálogo do grupo em torno dos sentidos produzidos em sinais e no texto escrito em inglês é composto também pela relação com a língua portuguesa, JC334: *A-C-E-S-S-A-R internet. Como é o sinal?*

Nota-se que a negociação de sentidos ocorre em vários níveis e em três línguas, o que implica um redirecionamento da atividade para a resolução de problemas diferentes, mas interdependentes e indispensáveis na produção de significado, JC336: (*repete o sinal*) *Entrar na internet?*, D337: (*expressão afirmativa*) *Acho que sim.*, JC338: (*expressão afirmativa para E*) *Este é entrar no museu. (chama a atenção de D e aponta para E e a palavra “Access” na lousa).*

É importante salientar que a produção de sentidos não se ateve às diferenças linguísticas entre o sinal em Libras e a palavra em inglês ou português. A discussão parece ter sido explícita ao abordar as esferas de circulação destacadas pela temática do texto, o museu e a internet. O significado compartilhado no grupo, então, indica que a escolha de palavras pressupõe efeitos de sentido situados num contexto específico e não uma determinação linguística. Matos (2007) corrobora dessa perspectiva, ao expor que a leitura torna-se um forte instrumento de apropriação da realidade por apontar a linguagem em uso e fornecer mecanismos linguístico-discursivos, igualmente, recorrentes nas diversas situações enunciativas.

O trecho seguinte revela a continuação da leitura do grupo:

JC362: (chama a atenção de D e H e aponta a frase “Access to disabled people” na lousa) Conhecem? D363: Pessoas.
--

JC364: (expressão afirmativa e aponta para a palavra “disabled”) O que é?
 D365: (expressão negativa)
 JC366: Não entendem?
 D367: (expressão negativa)
 H368: (olha para a tela)
 JC369: (pergunta para E) Conhece?
 E370: (expressão negativa)
 JC371: (aponta para “Access”) Entrar no museu pessoas (aponta para “disabled” com expressão de dúvida)
 E372: ??? (expressão de dúvida para D) ???
 D373: ??? (expressão negativa)
 JC374: Agora nós não conhecemos. (aponta para “disabled”) O que fazer?
 H375: Entrar no museu... (sinalizando enquanto lê da lousa)
 D376: ???
 JC377: Como?
 D378: ???
 JC379: Como?
 D380: No dicionário.
 JC381: Como? Tenta. Tenta procurar no dicionário. (aponta para o computador)
 H e D382: (fazem a busca no computador)
 JC383: (para E) Procura no dicionário. (aponta para a palavra “disabled”) Entra em outro e procura (apontando para a tela).

Nesse momento da atividade, o grupo se volta para o texto e os alunos buscam integrar o conhecimento linguístico em inglês com os sentidos anteriormente atribuídos na leitura, D363: *Pessoas.*, H375: *Entrar no museu...* (sinalizando enquanto lê da lousa), para entenderem uma informação do site, JC362: (chama a atenção de D e H e aponta a frase “Access to disabled people” na lousa) *Conhecem?*. As perguntas do professor (364, 366, 369) incidem sobre o significado da palavra, “(expressão afirmativa e aponta para a palavra “disabled”) O que é?, Não entendem?, (pergunta para E) Conhece?”, o que é desconhecido pelos alunos (D365, D367, E370), “(expressão negativa)”, e, portanto, gera um entrave durante a leitura.

Esses excertos indicam uma preocupação em reconhecer cada uma das palavras no texto. No turno JC371: *(aponta para “Access”) Entrar no museu pessoas (aponta para “disabled” com expressão de dúvida)*, repete-se a tradução do que é conhecido pelo grupo e há uma ênfase para a identificação da palavra nova. Considerando a ausência de réplicas corretas, o grupo entra em acordo quanto ao uso do dicionário, JC374: *Agora nós não conhecemos. (aponta para “disabled”) O que fazer?*, D380: *No dicionário.*, JC381: *Como? Tenta. Tenta procurar no dicionário. (aponta para o computador)*, H e D382: *(fazem a busca no computador)*, JC383: *(para E) Procura no dicionário. (aponta para a palavra “disabled”) Entra em outro e procura (apontando para a tela).*

Nota-se no decorrer da atividade que a atenção para os aspectos linguísticos em inglês é abordada no grupo, por vezes, na relação com o conhecimento de mundo consolidado, e, em outros momentos, se baseia no significado do dicionário. Ambos mecanismos atuam no processo de produção de sentidos. Liberali, Shimoura, Zinni e Fidalgo, 2007 entendem que a diferença entre eles está, por exemplo, nas formas de apropriação de recursos linguístico-discursivos na configuração de instrumentos ou capacidades de linguagem em contextos variados. Em outras palavras, a leitura não pode se restringir a um único meio de produção de sentidos, já que seu vínculo contextual amplia as possibilidades de observação e intervenção no objeto.

Nessa situação em que o grupo recorreu ao dicionário, nota-se a necessidade de contextualização de tal instrumento na realização da atividade. Considerando que um dos objetivos da aula era evidenciar os sentidos de leitura em inglês, seria interessante enfatizar o uso do dicionário atrelado aos outros recursos da linguagem usados pelo grupo durante a produção de sentidos. Sendo um dos instrumentos da atividade, e mais do que isso, uma das referências para compor o significado investigado pelo grupo, o lugar do dicionário na leitura pode ser entendido como indispensável ou única fonte de consulta, se as marcas da situação enunciativa e os elementos discursivos não são acionados na produção de sentido.

No excerto a seguir, o grupo finaliza a conversa sobre a informação solicitada anteriormente no texto:

H419: (aponta para a tela)

JC420: (expressão afirmativa, chama a atenção de D e aponta para H) Você trocou? (para H referindo-se a versão em português do site)

H421: (levanta e se aproxima de D)

JC422: (chama a atenção de E, aponta para H e se aproxima de D e H)

E423: (levanta e se aproxima de D, H e JC)

H424: (mostra o que fez para todos na tela do computador de D)

E425: (chama a atenção de D e sinaliza) D-I-S-A-B-L-E-D é igual deficiente. (volta para seu lugar)

As ações descritas mostram o empenho dos alunos em identificar o significado da palavra “disabled” no texto. Em H419, por exemplo, percebe-se que o aluno encontra a tradução para a palavra no próprio site lido pelo grupo. O fato de H ter utilizado a versão em português remete a relação verbo-visual do site atrelado ao conhecimento linguístico em inglês e português do aluno para entender a tradução da palavra apresentada nas duas versões do site. Apoiado na estrutura composicional do texto, imagens e material linguístico nas duas línguas, o aluno identifica a palavra e se direciona ao grupo para explicar a ação realizada, E425: *(chama a atenção de D e sinaliza) D-I-S-A-B-L-E-D é igual deficiente. (volta para seu lugar).*

Essa situação denota a produção de outros conhecimentos como, por exemplo, perceber características do tipo de texto lido (Souza, 1998a). Por outro lado, a discussão também poderia ter considerado a visita do grupo ao museu para o reconhecimento da informação em destaque durante esse momento da leitura. O que se percebe é que, de modo geral, há pouco aprofundamento desses sentidos sobre leitura no intuito de constituir um significado no grupo acerca dos recursos da linguagem acionados nesse processo interativo e de apropriação de conhecimento. As ações realizadas tendem a se naturalizar comuns, mas em condições que, ainda, podem ser ampliadas para outros níveis de desenvolvimento.

A problematização dessas questões configura-se como um instrumento da atividade realizada pelo grupo. As colocações de Engeström (1996) sobre a atividade

ponderam que, se o objeto idealizado tende a transformar a ação dos sujeitos, esses precisam conhecer os instrumentos necessários para concretizar o que desejam em primeira instância. Em outras palavras, o uso de diferentes recursos para leitura em inglês, sejam eles verbo-visuais, dicionário, linguístico-discursivos, tem implicações na mediação do conhecimento produzido com os textos lidos. Assim, não há como distanciar os recursos da linguagem que permitem a apropriação do objeto.

O trecho seguinte apresenta outro momento de leitura na atividade em que a situação vivenciada na visita ao museu é retomada para a compreensão do texto lido:

D496: Educação.

JC497: (expressão afirmativa e escreve “Education”) Tem amigo do encontro de surdos lá? (referindo-se à visita ao museu) Lembra? (olha para as telas de H e D)

H498: Teacher. (oralizando)

JC499: Entendeu? (para H)

H500: (expressão de dúvida)

JC501: (faz um traço abaixo de “Education” e escreve “Teachers”) Você conhece? (para H)

H502: Não.

JC503: Não?

H504: T-E-A...

JC505: Não conhece? E você? (para E)

E506: (olha para a tela) T-E-A...

H507: (chama a atenção de D) T-E-A-C-H-E-R?

D508: Professor.

H509: O quê?

D510: Professor.

H511: Professora. Professora. (oralizando)

[

E512: T-E-A-C-H-E-R?

JC513: (expressão afirmativa para H e aponta para a palavra “Teachers” na lousa) As professoras lá da exposição com surdos. (aponta para a palavra “Teachers” na lousa) Explicam o nome, explicam o que fazer. (volta para a lousa e escreve no segundo traço “Special

Projects”) Tem aí?

H514: Especial ajudar. Especial projeto. (sinalizando e oralizando)

JC515: (expressão afirmativa) Por exemplo...

[

H516: ??? (para D)

[

E517: Projetos especiais. (sinalizando e oralizando)

Durante a leitura do texto em inglês, o aluno D (496) menciona um dos links no site, “Educação”, cujo conteúdo se refere ao projeto desenvolvido no museu com jovens monitores surdos. O professor (JC497), então, continua a informação trazida pelo aluno introduzindo uma questão que remete à visita ao museu, “(expressão afirmativa e escreve “Education”) *Tem amigo do encontro de surdos lá? (referindo-se à visita ao museu) Lembra? (olha para as telas de H e D)*”. Em H498, o aluno chama atenção para um link relacionado ao primeiro, “Teacher. (oralizando)”, mas quando questionado sobre a relação entre eles, JC499: *Entendeu? (para H)*, JC501: *(faz um traço abaixo de “Education” e escreve “Teachers”) Você conhece? (para H)*, nota-se que não havia clareza, H500: *(expressão de dúvida)*, H502: *Não*.

Nos turnos seguintes, o aluno (H507) pergunta o significado da palavra para D, “(chama a atenção de D) *T-E-A-C-H-E-R?*”, e responde ao professor (H511), “*Professora. Professora. (oralizando)*”. Para justificar a palavra no site, JC contextualiza a informação fazendo referência à visita ao museu, JC513: *(expressão afirmativa para H e aponta para a palavra “Teachers” na lousa) As professoras lá da exposição com surdos. (aponta para a palavra “Teachers” na lousa) Explicam o nome, explicam o que fazer. (volta para a lousa e escreve no segundo traço “Special Projects”) Tem aí?*.

Esse momento da atividade traz novamente a discussão sobre os conhecimentos produzidos durante a leitura. Os alunos nos turnos (H514, E517) transitam nas três línguas envolvidas no que diz respeito ao reconhecimento linguístico do link “Special Projects” no site, “*Especial ajudar. Especial projeto. (sinalizando e oralizando)*”, “*Projetos especiais. (sinalizando e oralizando)*”. Do ponto de vista

discursivo de Orsolini (2005), a participação dos alunos poderia contar com questionamentos que ampliassem a visibilidade do grupo sobre o projeto como, seus objetivos, relevância social, a opinião do grupo sobre o contato com os jovens monitores, se as informações no site são condizentes com o que presenciaram entre outros aspectos.

Nesse viés, a leitura de textos no site do MAM seria entendida em sua relação com uma esfera de circulação específica, interlocutores e organização composicional definidos a partir de determinados objetivos. Para ir além da identificação de informações no site, o grupo poderia explorar a finalidade do material veiculado e os efeitos de sentido ou a materialização desses dados na visita do grupo. Trata-se de caracterizar a leitura em meio às atividades da vida real e que, por esse motivo, se estruturam a partir das restrições da situação enunciativa.

Ainda sobre os aspectos linguísticos durante a leitura, é possível observar no excerto abaixo a relação conceitual da estrutura da língua inglesa em que há indícios de transformação de conhecimento:

H537: (aponta para “Special Projects” na tela)

JC538: (expressão afirmativa e aponta para “Special Projects” na lousa) Clique. (se aproxima de H e olha para a tela) O outro. Certo. (aponta para a tela) Você lembra? (aponta para a tela) Treinar? (sinaliza para D e escreve na lousa “Train”)

H539: (chama a atenção de JC) ??? deficiente.

JC540: (aponta e sublinha a palavra “Train”) Treinar.

H e E541: Treinar? (oralizando)

JC542: (expressão afirmativa) Jovens.

H543a: ??? (para E)

E544b: T-R-E-I-N-A-R. ???

D543: Parece trem.

JC544: Treinar.

D545: Trem. Metrô.

JC546: (olha para a tela de H e vira para D) Parece.

D547: Palavra trem? (apontando para lousa)

JC548: (expressão afirmativa) Também. Dois significados, certo? Trem e treinar. Verbo treinar (apontando para a lousa). Porque treina os jovens surdos a ensinar, explicar lá.

D549: (expressão afirmativa)

O turno do professor JC538 direciona a leitura para a descrição do projeto e destaca uma das palavras em inglês, “(expressão afirmativa e aponta para “*Special Projects*” na lousa) *Clique. (se aproxima de H e olha para a tela) O outro. Certo. (aponta para a tela) Você lembra? (aponta para a tela) Treinar? (sinaliza para D e escreve na lousa “Train”)*”. O turno 543 do aluno D traz para a discussão um outro sentido para a palavra, “*Parece trem.*”. A partir da oposição de JC544: *Treinar.*, o aluno (D545) se contrapõe justificando sua resposta com exemplos, “*Trem. Metrô.*” A sequência revela não só o acréscimo de informações de D, mas sua insistência em afirmar tal colocação evidencia uma maior percepção do objeto na atividade pelo resgate do conhecimento prévio face ao novo que se apresenta.

O professor (JC548) elabora sua réplica de acordo com a informação introduzida por D e formula uma explicação, “(expressão afirmativa) *Também. Dois significados, certo? Trem e treinar. Verbo treinar (apontando para a lousa). Porque treina os jovens surdos a ensinar, explicar lá.*” Essa situação de embate exemplifica a produção de um significado compartilhado sobre um elemento linguístico no texto que suscitou o levantamento de sentidos na ação conjunta de leitura na atividade. A participação dos interlocutores na composição do significado, ainda permite reconhecer a reformulação ou transformação de um significado não restrito ao dicionário, mas situado no contexto enunciativo.

Nesse excerto, o aluno parece lidar com o desenvolvimento do conceito científico com base no que já conhecia a seu respeito. Essa relação, mediada pelos sentidos trazidos por ele e pelo professor na formulação do significado da palavra, estabelece um vínculo com o contexto em destaque. Além disso, Vygotsky (1934/1996) entende tal processo colaborativo como a intensidade da parceria dos interlocutores na produção conjunta de conhecimento. Como aponta o excerto, trata-se de uma relação

de embate em que ambos tinham algo a contribuir para a resolução do problema e, orientados pelo contexto, fazem suas escolhas.

4.2.3 Síntese do objeto produzido na atividade 5

Os sentidos sobre leitura em inglês produzidos na atividade 5 parecem enfatizar a negociação entre as várias unidades de sentido disponíveis durante a leitura, ou seja, os textos no site, flashcards e o conhecimento anterior do grupo sobre alguns aspectos linguístico-discursivos. Essa relação ocorreu no processo interativo em que professor e alunos se constituíram como parceiros na produção de conhecimento. De maneira geral, a relação combinatória dos recursos utilizados esteve implícita na leitura, o que aponta indícios de apropriação de conhecimento na ZPD do grupo.

Conforme entende Liberali (2006a,b) a respeito dos significados produzidos em cadeia, a atividade 5 parece resgatar alguns dos mecanismos utilizados pelo grupo na atividade 1, como a exploração de aspectos linguísticos a partir dos elementos verbo-visuais nos textos e seu conteúdo temático. Os interlocutores manifestaram seus sentidos durante a leitura, de modo a compreender os textos e os assuntos por eles suscitados que ocorria nas conversas entre os parceiros.

Assim, é importante observar a participação dos sujeitos da atividade com o objeto de leitura. Os diálogos parecem revelar o que Orsolini (2005) discute sobre o envolvimento dos alunos na sequência discursiva, isto é, questionamentos, colocações e exemplificações. Sobre as sequências do professor, há uma performance considerável no uso da Libras e sua articulação com o contexto e temática enfocados nessa atividade. Os assuntos sobre a língua inglesa, como língua internacional, e a circulação de textos em inglês no site do MAM, marcam o uso de recursos verbo-visuais e de inferência da linguagem em uso nas situações apresentadas nos textos.

Dessa forma, como orientam algumas propostas pedagógicas na educação de surdos, entre elas o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC, 2004), Quadros e Schmieidt (2006) e “Toda Força ao 1º Ano” (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2007), faz-se essencial que os alunos utilizem a Libras na

aprendizagem formal de línguas, possibilitando, portanto, o letramento do surdo para atuação nas várias esferas da atividade humana por meio das línguas envolvidas.

A leitura em inglês, nesse viés, configura-se como um diálogo entre sentidos produzidos num contexto multilíngue, em que o leitor produz conhecimento a partir das condições enunciativo-discursivas inerentes à linguagem. Em consonância com pesquisadores na área (Souza, 1998a; Lacerda, 2000; Matos, 2007; dentre outros), as conversas em Libras proporcionaram a exploração do sistema simbólico em inglês e, em alguns momentos, em português, além de evidenciar a condição verbo-visual dos textos lidos na produção de significados.

A conversa do grupo deixa transparecer, ainda, que os sentidos produzidos articulam conceitos cotidianos e científicos sobre aspectos linguísticos em inglês e sobre a temática da língua internacional. Esses sentidos, em alguns momentos, atualizam o significado do grupo nas três línguas, Libras, inglês escrito e português oral. Nesse ponto, justifica-se o fato de explorar o contexto e seus elementos constitutivos em oposição a um determinismo da materialidade linguística.

Apoiando essa discussão da atividade 5 em Bakhtin/Voloshinov (1929/2006), entende-se, pois, que a interação verbal suscita a multiplicidade de vozes numa determinada situação enunciativa de modo a (re)significar a realidade. Na mesma direção, Vygotsky (1934/1996) propõe a “cooperação entre consciências” no processo de desenvolvimento humano e na mediação do sujeito em atividades sociais. Essas considerações reiteram o valor da linguagem na constituição dos sujeitos, sejam eles surdos ou ouvintes, na produção de conhecimento a partir de unidades de sentido como os textos em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E agora, José?

(Carlos Drummond de Andrade)

O objetivo desta pesquisa foi entender os sentidos produzidos na leitura em inglês com um grupo de adolescentes surdos. O recorte escolhido diz respeito aos sentidos sobre leitura em inglês e sobre alguns dos assuntos lidos para, assim, identificar a projeção desse objeto na atividade (Engeström, 1996), a partir da interdependência dos elementos que a constituem, sujeitos, regras, divisão de trabalho, instrumento e comunidade. Nessa relação de instabilidade, foi possível observar alguns sentidos e significados do grupo num processo em cadeia (Liberali, 2006a,b) que articula as atividades analisadas.

Os sentidos sobre leitura em inglês indicam diferentes concepções do grupo para a realização da atividade. Em alguns momentos, houve o predomínio de identificação de palavras no texto, o que direcionou o trabalho com os aspectos linguísticos para o significado do dicionário. Entende-se que esta é uma alternativa possível para a leitura em inglês, mas não o único recurso utilizado. Considerando o paradigma crítico discutido em algumas pesquisas (Holzman, 2002; Hedegaard, 2002), os sujeitos precisam desenvolver condições de usar os vários instrumentos disponíveis para se apropriarem do objeto da atividade.

Em relação à leitura em inglês com surdos, a modalidade escrita da LE e a modalidade verbo-visual da Libras constituem diferenças linguístico-discursivas essenciais na estruturação das regras da atividade. Retomando os estudos sobre a pedagogia visual (Campello, 2008) e práticas discursivas na educação de surdos (Souza, 1998a; Lodi, 2004; Gesueli, 2004; entre outros), os aspectos da visualidade ou verbo-visuais (Brait, 2008) são inerentes aos recursos da linguagem em uso e que configuram unidades de sentido como os textos.

Esta pesquisa reitera a natureza verbo-visual da Libras, aspecto, igualmente, apontado em outros estudos (Goldfeld, 2002; Silveira, 2007; Stumpf, 2008). A

importância do ensino-aprendizagem de surdos, nessa língua, enfatiza seu valor qualitativo nas interlocuções entre sujeitos e sua ação sobre o objeto da atividade, especificamente nesta pesquisa, a leitura em inglês. Além de participar de outras esferas discursivas, é possível perceber que o valor contrastivo entre as línguas envolvidas chamou a atenção dos alunos para alguns aspectos da primeira língua, como é o caso da busca por sinais em Libras que estariam mais adequados ao contexto focado pelo grupo.

Essas situações também remetem à parceria dos interlocutores na produção de sentidos, visto que o professor era aprendiz em Libras e o par mais competente na língua utilizada nos textos lidos. Retomando o conceito de colaboração na ZPD (Vygotsky, 1934/2001; Vygotsky, 1934/1996; Holzman, 2002) todos os envolvidos eram agentes na produção de significados coletivos sobre leitura dos textos que circulavam na situação enunciativa em Libras, em inglês e, em alguns momentos, português. Tais conflitos apontam para a progressão no desenvolvimento de novas capacidades de linguagem nas línguas envolvidas.

Nessa direção, surge um olhar para o texto imerso em esferas sociais, o que implica compreendê-lo como uma unidade de sentido contextual e, portanto, mediada por interlocutores e pelas condições da situação enunciativa. A materialidade linguística é, portanto, parte de uma multiplicidade de recursos da linguagem que compõem um significado. Nessas condições, ler em inglês exige a mediação de outros instrumentos para a realização de atividades do contexto social (Liberali, Shimoura, Zinni e Fidalgo, 2007).

A esse respeito, os sentidos do grupo de participantes foram direcionados para os assuntos dos textos lidos, de forma que evidenciassem a temática abordada e pudessem discutir sobre ela. Os dados apontam o valor colaborativo das interlocuções do grupo, no que se refere às formas de participação discursiva apontadas por Pontecorvo (2005), sejam elas, apresentação de exemplos, explicações e acréscimos pertinentes ao que era desenvolvido nas conversas. Nota-se, também, que os alunos puderam recorrer aos conhecimentos anteriores àquela atividade para compor o significado coletivo.

De modo geral, pode-se dizer que a discussão sobre a temática dos textos se constituiu como uma nova situação do processo de leitura para o grupo. Apesar do direcionamento do professor com perguntas para a exploração do texto, os alunos elaboraram suas réplicas como parceiros na produção de significados. De acordo com Orsolini (2005), esse processo se materializa na sequência discursiva quando o grupo estabelece relações com outros textos e fatos conhecidos por meio de exemplos, descrição, acréscimo de informações novas como suporte para opinião ou contraposição justificada à réplica precedente.

Considerando as perguntas do professor nas sequências discursivas, há pelo menos duas observações relevantes. Em primeiro lugar, essas retomam o valor ideológico constitutivo da linguagem (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2006) que caracterizam a ação intencional do ser humano no mundo. Em segundo lugar, as perguntas definem o papel do professor na regulação da aprendizagem (Vygotsky, 1934/2001) de conceitos em (trans) formação, pelo fato de serem um conjunto de elementos linguístico-discursivos utilizado na mediação dos instrumentos e do objeto da atividade do grupo.

Há, por assim dizer, uma ampliação dos recursos da linguagem que incidem na argumentação, tendo em vista a produção de conhecimento. Essa orientação teórico-prática, que envolve as relações de ensino-aprendizagem, constitui-se como uma preocupação atual no contexto escolar, a fim de promover espaços coletivos em que sentidos se entrelaçam e compõem o significado do grupo. Esse processo revela as formas de participação dos sujeitos, além de intensificar a (trans) formação de atividades humanas.

Esta pesquisa contribui, razoavelmente, com os estudos em educação de surdos e em LA que visam a intervenção crítica em contextos sociais, a partir de propostas teórico-metodológicas que possibilitem condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Traz, igualmente, questionamentos sobre leitura como um instrumento de participação e produção de conhecimento em contextos diversos. Essa prática com surdos sustenta o intercâmbio cultural e linguístico por meio de interlocuções em outras línguas numa perspectiva inclusiva.

Há, entretanto, alguns pontos de reflexão que podem suscitar novos estudos nesse quadro de pesquisa. Em relação à leitura numa perspectiva crítica, é importante que sejam intensificadas propostas de engajamento ativo dos sujeitos em contextos reais. Considerando que a leitura é informada pelas esferas sociais, surge a necessidade de participação e mudança das situações vivenciadas. Nesse paradigma, os sujeitos criam meios de intervenção da realidade que se apresenta em meio a uma multiplicidade de sentidos e em constante evolução.

Os espaços colaborativos, em que a parceria entre sujeitos permite maior mobilização para o objeto da atividade, são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento. Um exemplo apontado nesta pesquisa é a participação da comunidade envolvida que, além de propiciar a expansão da atividade para outros espaços discursivos, como os textos na internet e a visita ao museu, disponibiliza mecanismos no processo dialógico que incidem na ação dos sujeitos e em suas escolhas, como na contribuição do professor de Libras, orientadora e grupo de pesquisa.

E agora, José?

Com relação à minha experiência pessoal, esta pesquisa proporcionou conhecer e participar de um espaço novo de atuação profissional, científica e de parcerias. Ainda que meu conhecimento linguístico em Libras tenha sido parcial em alguns momentos, pude vivenciar a situação de professor-pesquisador-aprendiz em contextos desafiadores e que me fizeram descobrir possibilidades de percepção e intervenção dessa realidade. Essas lições, certamente, serão motivo de maior aprofundamento em estudos posteriores, na educação de surdos e na LA, que se ocupem da produção de conhecimento e do contexto escolar. Apesar das ressalvas neste estudo, espero que as questões abordadas possam suscitar outras leituras, questionamentos e pesquisas que avancem nas áreas correlacionadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem* – Problemas do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2006.

BEZERRA, T. C. A formação do professor que atua na escola para surdos. Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: PUC, 2006.

BIZIO, L. Considerações sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2008.

BRAIT, B. Imagens da norma culta. Interação e constituição do texto oral. In: PRETTI, D. (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997.

_____. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade. In: ROXANE, R. (org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. O processo interacional. In: PRETTI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 5 ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. Interação, gênero e estilo. In: PRETTI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. 123 ed. Humanitas: São Paulo, 2002.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual*. IP/PUC, 2008 (no prelo).

_____. *Verbo-visual e práticas discursivas*. EDUC (no prelo)

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. MEC/SEF, 1998.

BRONZON DE CASTRO, R. C. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para Educação Física: A Cadeia Criativa na formação de educadores*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2009.

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos*. In: Quadros, R. M.; Perlin, G. (orgs). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. *Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2008.

CELANI, M. A. A. *Chauvinismo Lingüístico: Uma Nova Melodia Para Um Velho Tema?* In: LOPES, F. E. K. Rajagopalan. *A Lingüística que nos Faz Falhar: Investigação Crítica*. São Paulo. Parábola Editorial. 119-124, 2004.

CEREJA, W. *Significação e tema*. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

DANIELS, H. *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

DUARTE, N. *A Prática Pedagógica Escolar e as Categorias de Homogeneização e Catarse*. In: DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: orienta-Konsultit, 1999.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redefinições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FARIA, S. P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FRANCO, M. Currículo e emancipação. In: SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970/2005.

FREITAS, M. T. A. Nos Textos de Bakhtin e Vigotski: Um encontro possível. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

_____. Vygotsky e Bakhtin : Psicologia e Educação: um intertexto. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

FUGA, V. P. *O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2009.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et. al. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

HARRISON, K. M. P.; NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A. C. B. et. al. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HEDEGAARD, M. (2002) A Zona de Desenvolvimento Proximal. In: DANIELS, H. (org). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola,. Cap. 8 p 199-227.

HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago: August 2002.

JUNIOR, F. F. R.; PINTO, P. L. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: GLADIS, P.; QUADROS, R. M. (orgs) *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. (2004) Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B. et. al. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LACERDA, C. B. F. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos*. Cad. CEDES v.20 n.50 Campinas, 2000.

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

LEONTIEV, A. *Activity and Consciousness*. In: *Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism*. Progress Publishers, 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>, acessado em 11-06-2003.

LESSA e FIDALGO. *Questões Educacionais: Agência e transdisciplinaridade na formação de profissionais da educação* (no prelo).

LIBERALI, F. C. *Creative Chain in the process of becoming a whole*. Paper presented in the 7th International Vygotsky Memorial Conference, Moscow, 2006b.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: Lucia Rottava; Sulany Silveira dos Santos. (Orgs.). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. 1 ed. Unijui: Editora da UNIJUI, 2006c, v. 1, p. 15-34.

_____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. 1 ed. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. “Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas”. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P.T.C (orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, pp. 233-254.

_____. *When Researchers Learn with Intervention Research: The ‘acting as citizens’ Program as a joint production in Deprived Communities of São Paulo*. (no prelo)

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; LESSA, A. B. C. T. *Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação*. *The Specialist*, v. 27, p. 169-188, 2006.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. *Spinoza and Vygotsky in the construction of the concept of reading*. Paper presented at Language in Action - Vygotsky and Leontievian Legacy Today Conference, Jyväskylä, Finland : Center for Applied Studies - University of Jyväskylä, 2006^a

LIBERALI, F. C.; SHIMOURA, A.; ZINNI, A. M.; FIDALGO, S. S.. *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II - Língua Inglesa*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação / DOT, 2007.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. *Para pensar a metodologia de pesquisa*. (mimeo)

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fada. D.E.L.T.A 20:2, 2004; p. 281-310.

_____, A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2004

_____, O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A. C. B. et. al. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____, *Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. Educ. Pesqui., Dez 2005, vol.31, no.3, p.409-424

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCIOLI, R. M. *As Perguntas como Mediadoras na Construção de Conhecimentos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC/SP, 2003.

MACIEL, R. M. Olha aí... Olha aí... É o meu guri! – da Socialização Incompleta ao Seqüestro da Cidadania. In: MACIEL, R. M. *“O meu Guri”: o Papel da Exclusão Escolar na Gênese da Violência*. São Paulo: LCTE Editora, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A. Negotiation in Teacher Education Program: a strategy for collaborative understanding of the learning-teaching-meaning construction processes. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percuro na Formação Docente*. São Paulo, 2006f, p. 222-243.

MAGALHAES, M. C. C.; FIDALGO, S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education.. In: Riikka Alanen; Sari Pöyhönen. (Org.). *Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 01, p. 329-352.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Editorial “Avante!”, 1982a. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>, acessado em 18-06-2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Feuerbach. Oposição das Concepções Materialista e Idealista*. In: A ideologia Alemã. Editorial “Avante!”, 1982b. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>, acessado em 18-06-2007.

MATOS, H. A. V. *Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2007.

MEANEY, M. C. *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização Dos Construtos Que Têm Orientado A Pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. e colaboradores. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, M. C. *O Surdo*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NAVES, S. F. L. *A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Uberlândia: UFU, 2003.

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

ORSOLINI, M. *A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial*. In: PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PENNYCOOK, A. *Uma Lingüística Aplicada Transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. e colaboradores. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERLIN, G. T. T. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3º ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. & PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petropolis: Editora Arara Azul, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Lingüística Aplicada: Perspectivas Para Uma Pedagogia Crítica. In: *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, F. *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Catarina: UFSC, 2006.

ROBBINS, D. Semiotics Educational Perspectives. In: ROBBINS, D. *Vygotsky'a and A.A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics: Applications for Education, Second Language Acquisition, and Theories of Language*. Westport: Praeger Published, 2003. p 23.

RODRIGUES-MOURA, D. O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos: Um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2008.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida E Leveza De Pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. e colaboradores. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Educar para Viver com os Outros: os Vínculos Culturais e as Relações Sociais. In: SACRISTÁN, J. G. *Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAWAIA, B. B. O Sofrimento Ético Político como Categoria de Análise da Dialética Exclusão/Inclusão. In: Sawaia, B. B. *As artimanhas de Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SAWAIA, B. B. Identidade – Uma Ideologia separatista? In: Sawaia, B. B. *As artimanhas de Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SIQUEIRA, W. G. "*Não sei fazer redação!*": O desafio da produção textual no projeto "*Penso, logo escrevo*". Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2009.

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

SILVA, V. Educação de Surdos: uma releitura da primeira Escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (org). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

_____, V. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, R. M. (org). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SILVEIRA, C. H. O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda. In: GLADIS, P.; QUADROS, R. M. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3º ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C.; LUNARDI, M. L. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: Um Debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo, SP: Lovise, 2000.

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

SOUZA, R. M. Que palavra que te falta?: Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. Campinas: Cadernos CEDES, 1998b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt, acessado em 13-09-2007.

SPINOZA, B. *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras*. Trad. Jaena Melville. São Paulo: Martin Claret, 1677/ 2003.

STROBEL, K. L. Surdos: Vestígios culturais não registrados na história. Tese de doutorado em Educação. Santa Catarina: UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SUDRÉ, E. C. O ensino-aprendizagem de Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *The Fundamental Problems of Defectology*. In: The [Collected Works of L S Vygotsky](#). vol. 2 . New York: Plenum Press, 1929/1993. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>, acessado em 15-02-2007.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. Trad.: Claudia Berliner, 1934/1996.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2009.

ANEXOS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 289/2008

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP

Orientador(a): Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Autor(a): José Carlos Barbosa Lopes

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *Leitura em inglês com surdos: possibilidades da atividade social*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 27/10/2008, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 289/2008.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 27 de outubro de 2008.

Prof. Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Rua Ministro de Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001
Tel.: (0xx11) 36708466 – Fax: (0xx11) 36708466 – e-mail: cometica@puccsp.br

Textos para aula 1



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

6986



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7525



Textos para aula 5

MAM - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.mam.org.br/site_ingles/visite/museus/

MUSEU DE ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO

VISIT MAM
AN OVERVIEW
THE SCULPTURE GARDEN
LIBRARY
RESTAURANT
SHOPMAM
EVENTS AT MAM
EXHIBITIONS
SPECIAL
EXHIBITIONS
NOW SHOWING
PAST
FUTURE
EDUCATION
TEACHERS
EDUCATIVE - COMPANIES
SPECIAL PROJECTS
ABOUT MAM
COLLECTION
JOIN MAM
HOLD YOUR EVENT AT MAM
PRESS
CONTACT US
SITMAP
SEARCH
ABOUT THE SITE

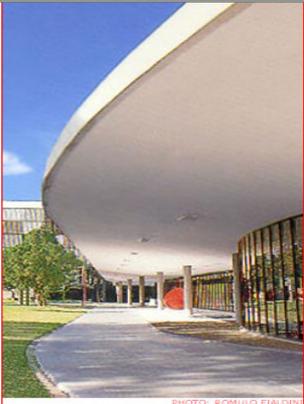


PHOTO: ROMULO FIALDINI

VISIT MAM AN OVERVIEW

MAM

[Click here to see map.](#)

MAM
Parque do Ibirapuera, gate 3 - s/nº
São Paulo - SP - Brazil
04094-000
Phone:55 (11) 5085-1300
Fax:55 (11) 5085-2342

OPENING HOURS
Tuesdays to Sundays and holidays, 10 to 6 pm.

ADMISSION
Admission: R\$5,50

Free admission:
- Sundays
- Children under 10 and people over 60 years old
- ICOM, AICA and ABSA ID holders
- Museums staff
- MAM associates
- Employees and dependants of companies in partnership with MAM

Access for the disabled

Internet 10:54

MAM - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.mam.org.br/site_ingles/educativo/especiais/

MUSEU DE ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO

VISIT MAM
AN OVERVIEW
THE SCULPTURE GARDEN
LIBRARY
RESTAURANT
SHOPMAM
EVENTS AT MAM
EXHIBITIONS
SPECIAL
EXHIBITIONS
NOW SHOWING
PAST
FUTURE
EDUCATION
TEACHERS
EDUCATIVE - COMPANIES
SPECIAL PROJECTS
ABOUT MAM
MISSION
TEAM
HISTORY
COLLECTION
ONLINE COLLECTION
JOIN MAM
HOLD YOUR EVENT AT MAM
PRESS
CONTACT US
SITMAP



LEARNING FOR TEACHING

PERCURSO CRIADOR

PHOTOGRAPHY - ALTERNATIVE LANGUAGES AND TECHNIQUES

PHOTOS:

EDUCATION SPECIAL PROJECTS

In partnership with healthcare or special education institutions, MAM organizes art courses both for the groups served by these institutions and for the general public. The program aims to foster social inclusion through art and to create knowledge of meeting the needs of groups with specific requirements.

LEARNING FOR TEACHING
Target audience: Students with hearing impairments from Deric - PUC SP.

Aim: Train 25 teenage or young adult monitors with hearing impairments to act as guides for 800 young people aged 6 - 18 with hearing impairments.

Partner Institution: Division of Rehabilitation of Communication Disorders (Deric - PUC--SP) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Internet 10:53



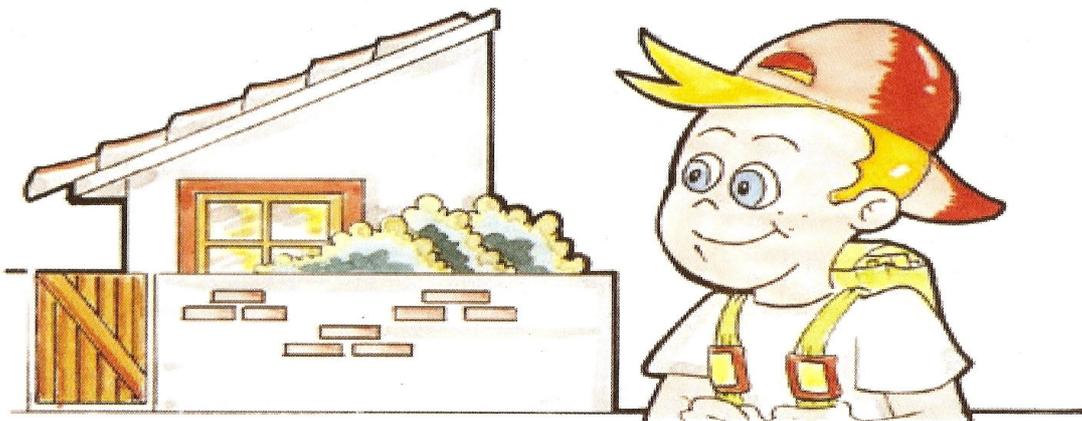
SUNDAY



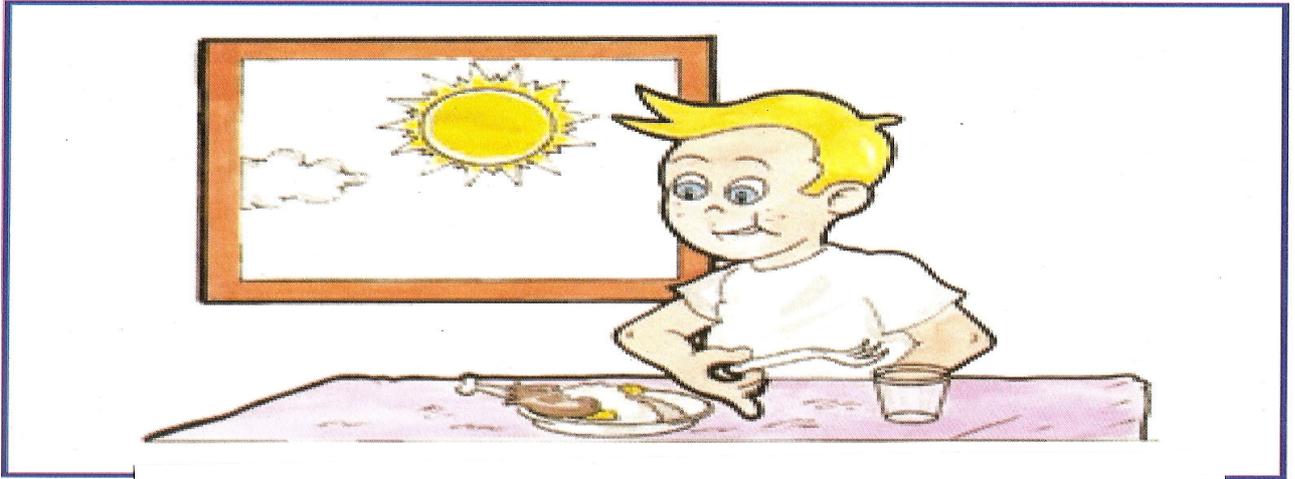
MONDAY



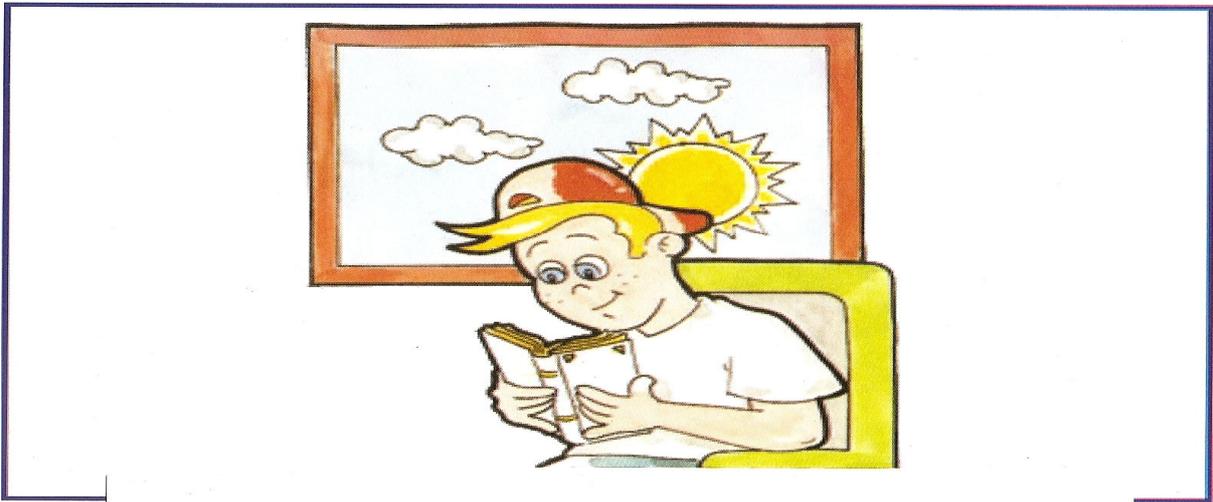
TUESDAY



WEDNESDAY



THURSDAY



FRIDAY



SATURDAY

Transcrição da Aula 1

JC1: Primeiro, vamos conversar. Por que aprender inglês? É bom, ruim por quê?

(MA levanta para buscar sua caneta. Todos o observam e depois continuam)

JC2: Então, vamos conversar sobre o porquê aprender inglês. É difícil? Vocês gostam?

D3: Eu adoro estudar inglês.

JC4: É?

D5: Gosto.

(JC faz um sinal afirmativo ou aprovação para os demais e aponta para D)

D6: Gosto de aprender muito.

JC7: Você usa aonde?

D8: Na escola.

JC9: Só?

D10: Sim.

JC11: E vocês? (para MA, KB, MB e KA, conforme estavam dispostos na mesa)

D12: Consigo aprender inglês.

JC13: (sinal afirmativo)

MA14: Tenho pouca vontade.

[

KB15: (para D) ???

D15a: (para KB) ???

JC16: Por quê? (para MA)

MA17: Eu gosto mais ou menos de inglês.

JC18: É chato?

MA19: É.

[

D19a: ???

JC20: (ri) Eu gosto. Eu comecei estudar inglês com mais ou menos 10 anos. Terminei o curso com mais ou menos 15 ou 16 anos. Depois comecei a estudar na faculdade até hoje.

D21: Eu comecei aprender com mais ou menos 11 ou 12 anos.

JC22: Onde vocês usam? Gostam de inglês?

KA23: Eu também estudo aqui.

JC24: Por que o trabalho de inglês da escola é difícil?

KA25: (expressão de dúvida)

KB26: Inglês?

JC27: Trabalho da escola semana passada que vocês falaram.

KB26: Sim, inglês.

[

KA28: Sim, trabalho.

JC29: Por quê?

KA30: É complicado. Verbo, vocabulário. Confuso.

JC31: Conseguiram?

KA32: Consegui.

[

KB33: Consegui.

JC34: Você gosta? (para MB)

MB35: Não.

JC36: É chato?

MB37: Sim.

JC38: Inglês é chato? (para MA)

MA39: Não entendo nada.

KA40: ??? (para MA)

JC41: Todos vocês usam a internet. Vocês usam internet?

D, KA, KB, MA42: Sim. (expressão afirmativa)

JC42: Tem muito inglês. Como vocês entendem?

D43: Não precisa estudar inglês.

JC44: Por que não?

D45: Já sei. Estudei um pouco de espanhol também.

JC46: ???

D47: ???

JC48???

JC49: Hoje vamos começar ler em inglês, tudo bem?

D, KA, KB50: Sim.

JC51: Primeiro, o que vocês gostam de ler? Tudo. O quê?

KA52: Ler o quê?

D53: Ler o quê?

JC54: O quê? Jornal, revista, internet, o que gostam?

KA55: Gibi.

D56: Eu também.

JC57: Qual?

KA58: Mônica.

[

D59: Mônica.

JC60: Mônica (repete o sinal). O sinal é Mônica? (pergunta o sinal)

D e KA61: Mônica (expressão afirmativo).

JC62: (pergunta o sinal de Magali)

KA e KB63: Magali (sinal).

D64: Magali (sinal).

MA65: Magali (sinal).

KB66: Cascão (explica o sinal para JC).

JC67: Cascão (pergunta se o sinal está correto)

KB68: Cascão (confirma o sinal).

[

D, MA, KA69: Cascão (repetem o sinal).

JC70: Eu não sei tudo.

[

KB71: Chico Bento.

[

D72: Cebolinha (sinal).

[

MA73: Eu gosto do Cascão (para D).

[

KA74: Cebolinha (sinal).

MA75: Eu gosto do Cascão (para D).

D76: Eu gosto da Magali.

MA77: Eu sou parecido com o Cascão.

JC78: Só gibi?

D79: Jornal um pouco.

JC80: Jornal? (pergunta para MA e MB)

MA81: Sim.

MB82: O quê?

JC83: Gosta de ler jornal?

MB84: Jornal? (oralizando)

JC85: Sim.

MB86: Não.

JC87: Em português também.

D88: Eu gosto de ler em inglês também.

MA89: ???

JC90: Gosta de cantar? (troca do sinal música por cantar. aponta para a camiseta de D que tinha a foto de uma banda de rock)

D91: Não.

JC92: (aponta para a camiseta de D)

KA93: Terror (apontando para a camiseta de D).

D94: Não.

JC95: Terror (repete o sinal). R-O-C-K?

D96: Um pouco.

MA97: E-M-O.

JC98: Ele? (apontado para D)

MA99: E-M-O.

JC100: É bom ou ruim?

D101: Só um pouco. (faz sinal de heavy metal)

JC102: (ri)

MA103: Eu gosto mais ou menos.

JC104: Vocês cantam em inglês? (troca do sinal música por cantar)

D, KA, KB e MA105: Não.

MA106: B-L-A-C-K (para D).

JC entrega cópias do texto.

D107: G-I-B-I (para KA).

JC108: Primeiro, cada um lê e depois a gente conversa, tudo bem?

D, KA e KB109: Sim.

KA e D sinalizam enquanto lêem cada um seu texto. MB vira para KB com expressão de que não entende nada. Ela sorri e depois lhe pergunta o significado da primeira frase “Oh, boy!” JC verifica suas anotações e o posicionamento da câmera. D diz para KA: Internet tem inglês (apontando para o texto). Internet tem inglês. Eu vi.

JC110: Leram? Difícil? (para KB e MA)

KB111: Não entendi.

MA113: Não. Está em inglês.

JC114: Quem entendeu isso? (para D e KA)

KA115: Não.

D116: Entendi um pouco.

JC117: Primeiro, quem escreveu gibi?

MA118: Não entendi nada (apontando para a HQ).

KB119: (ri)

D120: M-A-U-R-Í-C-I-O.

JC121: Todos conhecem M-A-U-R-Í-C-I-O?

D e KA122: Sim.

JC123: Vocês viram na televisão que o filho dele foi seqüestrado?

KA e KB124: Sim.

KA125: ???

JC126: Quem são as pessoas do texto?

KA127: ???

JC128: Qual o sinal?

KB129: Oi. ???

JC130: Qual o nome? Vocês conhecem? (para KA e KB)

KB131: Chico Bento (sinaliza e expressa dúvida para KA)

KA132: Chico Bento (sinaliza e mostra para JC na HQ)

JC133: C-H-I-C-O. Qual o sinal?

KA134: Chico Bento. (sinaliza)

[

D135: Chico Bento. (sinaliza)

JC136: Chico Bento. (repete o sinal)

KB137: Chico Bento. (sinaliza e confirma para JC)

JC138: Por que Chico Bento? (repete o sinal e expressa dúvida para KA sobre a configuração)

KA139: Por causa do chapéu.

[

D140: Por causa do chapéu.

JC141: Verdade. Por causa do chapéu.

KB142: Cascão (sinaliza para JC como se fosse comparar)

JC143: Com quem conversa?

D144: Com o Z-É.

JC145: Quem?

D146: Z-É L-E-L-É.

JC147: A natureza? N-A-T-U-R-E-Z-A?

D148: Não. Z-É. (pausadamente)

JC149: Sim. Sim. Com o amigo Z-É (para o grupo). Ele é igual a mim.

KB150: (ri)

[

D151: (expressão afirmativa)

JC152: Qual o tema? (aponta para a HQ)

KA153: Corte de árvores.

[

D154: Corte de árvores.

KB155: Corte de árvores.

JC156: Corte de árvores (expressão afirmativa). O que mais?

- Durante este trecho, MA e MB observam a discussão e olham seus textos, mas não fazem comentários.

JC157: Quem cortou as árvores?

KA158: Quem?

JC159: Quem?

KA160: (olha para o texto com expressão de dúvida) Eles cortaram (apontando para a HQ).

D161: Sumiu.

JC162: Sumiu? Como?

MA163: (aponta para os personagens da HQ no segundo quadro) Eles cortaram as árvores.

[

D164: Fizeram árvore nova.

JC165: Quem? (para MA)

KA166: Que pessoas cortaram as árvores? (pergunta para MA)

MA167: Eles (apontando para o primeiro quadro da HQ).

[

D168: Não sei.

JC169: Não sabe?

D170: Não entendi nada.

JC171: Conseguem entender o que o Z-É pergunta para o Chico Bento?

D172: Fazendo árvore?

JC173: O que o Chico Bento está fazendo?

D174: Plantando árvore.

JC175: Plantando árvore (repete o sinal para confirmar).

D176: Plantando árvore.

JC177: P-L-A-N-T-A-N-D-O?

KB178: Planta (expressão afirmativa).

[

D179: Plantando árvore (expressão afirmativa).

JC180: Chico Bento está plantando, certo?

KB e D181: (expressão afirmativa)

JC182: O Z-É falou o quê?

KA183: Falou: você faz laranja.

JC184: (expressão afirmativa)

KA185: ???

JC186: Conhecem... (interrompido por KA)

KA187: Milho, manga.

[

MA188: (pede atenção de D)

D189: (D pede para MA esperar e continua observando a conversa entre JC e KA)

JC190: Manga (repete o sinal).

D191: (expressão afirmativa para JC)

KA192: Melão, manga.

KB193: Limão (para KA).

JC193: (expressão afirmativa para KA) ZÉ pergunta se a árvore é ???

D194: Manga.

[

KA195: Melão.

[

KB196: Limão, Melão.

JC197: Melancia (repete o sinal). Quais outras?

D198: Branco (referindo-se à laranja, cuja configuração de mão é igual, mas localização diferente).

[

KA199: Laranja.

JC200: Branco (repete o sinal de D).

KA201: Branco? (pergunta para D)

D202: Branco (referindo-se à laranja, aponta para a HQ).

KA203: Laranja. Branco (mostrando como se configuram os sinais para D).

D204: Laranja (sinalizando como KA) eu não uso.

[

JC205: Conhecem laranja em inglês? (perguntando para MA, KB e MB)

[

MA206: (pede atenção de D) Tudo em inglês?

D207: Eu sei.

MA208: Eu não sei inglês.

JC209: O que é M-A-N-G-O? (pergunta para MA, KB e MB)

D210: Manga.

JC211: (expressão afirmativa para MA, KB, MB)

MA, KB e MB 212: (olham para a HQ)

JC213: Conhecem B-O-K? (pergunta para todos)

MA, KB, MB, D e KA214: (olham para a HQ)

KA215: Boy (oraliza).

D216: B-O-Y.

[

JC217: B-O-K (para MA, KB e MB).

D218: Menino.

JC219: (expressão afirmativa para D. Vira para MA, KB e MB) Inglês.

D220: Não é K é Y.

JC221: Y. Desculpe (para MA, KB e MB).

KA222: (chama a atenção de JC e aponta para D) B-O-Y.

JC223: (expressão afirmativa. Aponta para D e MA) Certo?

KA224: Menino (expressão afirmativa).

MA225: (chama a atenção de D) Conhece B-O-C-K?

D226: Não (a referência parece ser B-O-Y).

JC225a: Z-É pergunta o quê?

KA225b: Oi.

D227: Não falou oi. Inglês é diferente.

KA228: Q-U-A-L? (sinalizando e oralizando)

JC229: (expressão afirmativa) Quais árvores?

D230: Nova árvore.

JC231: (pergunta para MA, KB e MB). Vocês entenderam? O Z-É pergunta para o Chico Bento quais árvores. (aponta para a HQ). Porque o Chico Bento... (interrompido por D)

D232: Três.

JC233: (expressão afirmativa) Árvores.

D234: Três.

JC235: (expressão afirmativa) Três. Quais? Primeiro, melancia, a outra laranja e a outra...

KA236: ???

D237: ???

JC238: Manga (vira para KA e D).

KA e D239: (expressão afirmativa)

JC240: Manga. (aponta para a HQ) Chico Bento (vira para MA, KB e MB)... Chico Bento (vira para KA e D para confirmar o sinal)

D241: (expressão afirmativa)

JC242: Falou o quê? Qual o nome da árvore?

KA243: H-O-P-E.

[

MB244: Árvore (oralizando).

JC245: (expressão afirmativa para MB) Qual? Vocês conhecem o significado de K-O-P-E?

KA246: H (para JC).

JC247: H-O-P-E. Conhece? (perguntando para KB, MA)

KB, MA, D248: Não.

JC249: Conhece H-O-P-E? (perguntando para MB)

MB250: Não.

JC251: Porque o Chico Bento explicou o nome da planta. Z-É perguntou: melancia, branco? (referindo-se a laranja) Chico Bento falou: Não. É H-O-P-E. O que significa H-O-P-E?

D252: N?

JC253: (expressão de dúvida) O

D254: (aponta para a HQ) Não.

JC255: H-O-P-E. Vocês conhecem H-O-P-E?

MA, KB, MB, D, KA256: Não.

JC257: Vocês entendem a foto? Shopping, imagem. I-M-A-G-E-M (perguntando o sinal imagem).

KA258: ???

KB259: País?

D260: Imaginar.

KB261: Imaginar (repete o sinal de D).

JC262: (aponta para a HQ) O que tem aí? (aponta para a HQ)

D263: Sumiu?

JC264: Sumiu? (olhando para D) Sumiu. Não tem árvores. (aponta para a HQ)

MA265: (aponta para o último quadrinho da HQ)

JC266: Desculpe (para MA referindo-se ao material que caiu).

MA267: Normal.

JC268: Z-É ficou espantando quando viu que não tinha árvores.

D269: (expressão afirmativa)

JC270: Chico Bento explicou que a árvore H-O-P-E.

KA271: Corta.

JC272: Significa cortar?

KA273: (olha para a HQ)

JC274: (aponta para HQ) Vazio é bom ou mau?

MA275: Mau.

JC276: Por quê?

MA277: Vende. Corta a árvore para vender.

JC278: Por quê?

MA279: Para fazer mesa, janela, cadeira, mesa...

JC280: Quem faz? Quem vende?

KA281: ???

JC282: Chico Bento vende árvores?

KA283: Não.

[

D284: Não.

JC285: Z-É?

KA286: Não.

JC287: Não.

[

D288: Faz casa.

JC289: Casa..

MA290: Constrói casa.

D291: Pega para comer.

MA292: Vende para fazer fogo.

D293: ??? (para JC)

MB294: ??? (para JC)

D295: ??? (para MA)

MA296: ??? (para JC)

JC297: Eu vou explicar quatro opções para H-O-P-E e vocês escolhem a melhor, ok?

D298: (expressão afirmativa)

JC299: (aponta para a HQ) Primeiro, H-O-P-E significa raiva. Outro, (aponta para a HQ) significa fome.

F-O-M-E. Terceiro, significa esperança.

D300: Esperança?

JC301: (expressão afirmativa) Outro, tristeza. Qual dos quatro?

D302: Esperança.

[

KA303: Fome.

JC304: Fome? Por quê?

KA305: Porque não come nada. Árvore não tem nada, não tem frutas diferentes. Fome.

[

D306: Esperança.

JC307: Quem tem fome? (aponta para a HQ)

KA308: Chico Bento.

[

D309: Esperança.

JC310: A planta é para comer?

KA311: (expressão afirmativa)

JC312: E você? (para D)

D313: Esperança.

JC314: Esperança? Por quê?

KA315: Esperança.

D316: Porque as árvores vão crescer.

JC317: (expressão afirmativa) E vocês? (para MA, KB, MB)

MB316: (expressão de dúvida)

JC317: Parece qual dos quatro?

KA318: (chama a atenção de MA, KB, MB) Raiva, fome, esperança e... (expressão de dúvida para D)

[

MA319: Raiva.

[

D319: Tristeza.

[

JC320: Por quê? (para MA apontando para a HQ)

[

KA321: Tristeza.

MA322: Corta a árvore. Raiva.

KB323: Raiva.

JC324: Raiva de quê?

MA325: Não gosta de cortar árvore. Não gosta de árvore, de laranja... Não sei.

KB326: ???

KA327: Raiva, fome, esperança e tristeza.

D328: Qual você escolhe? Eu acho que não é raiva.

JC329: Quatro palavras para H-O-P-E. (olhando para MB) Qual o significado? Primeiro... Qual é o primeiro? (pergunta para D)

D330: Raiva.

JC331: Raiva é o primeiro. Segundo...

D332: Fome.

JC333: Fome. Terceiro, esperança. Quarto, tristeza. Qual o significado? O que você escolhe?

[

KA334: (chama a atenção de D) Raiva. Mata árvore.

[

D334a: Esperança. Não. Esperança. E-S-P-E-R-A-N-Ç-A. Esperança que a árvore vai crescer. Eu acho que é.

[

MA333a: Tristeza.

KB335: ???

JC336: Por quê?

MA337: Cortar árvore é triste.

KB338: ???

JC339: Tristeza? (pergunta para MB)

MB340: (expressão de dúvida)

JC341: (olhando para KA) O que é no dicionário? (aponta para o dicionário)

KA342: (pega o dicionário e começa procurar)

JC343: H-O-P-E.

D344: Eu lembro.

(Todos observam KA consultar o dicionário. D auxilia.)

KA345: Esperança.

D346: (ri) Certo.

KA347: Esperança (aponta para D).

JC348: (expressão afirmativa para MA, KB, MB). Esperança? (pergunta para KA)

KA349: (expressão afirmativa)

JC350: Por que H-O-P-E significa esperança? (para todos)

KA351: Esperar crescer.

JC352: (expressão afirmativa) Só? (para MA, KB, MB)

MA353: Está certo (oralizando).

[

D354: Só (expressão afirmativa).

JC355: (aponta para a HQ) Sem árvores. Como combinar esperança sem árvores?

MA356: Não combina. Cortar árvore não combina.

JC357: Porque esperar a árvore crescer e depois fazer o quê? Depois que crescer... Depois que crescer.

[

D358: (aponta para o último quadrinho da HQ e ri)

MA359: Um ano planta e no outro cresce.

JC360: (expressão afirmativa. Olha para a HQ e pergunta para todos) Vocês conhecem a palavra branco em inglês? (JC usa o sinal realizado por D ao se referir à laranja)

KB361: Laranja?

D362: Laranja (para KB).

[

JC363: O-R-A-N-G-E.

KB364: Não é branco. É laranja (para D).

JC365: Branco (expressão de dúvida para D).

D366: Não. Laranja.

[

KB367: Laranja.

[

KA368: Laranja.

JC369: Laranja? (expressão de dúvida para KA). Qual o sinal para S-Á-B-A-D-O?

KB370: Sábado (explicando para JC).

[

D371: Sábado.

[

KA372: Sábado.

JC373: Também?

KA, D374: (expressão afirmativa)

JC375: Sábado (repete o sinal).

MA376: Sábado (repete o sinal).

JC377: O que é branco? (perguntando o sinal)

D378: Branco.

[

KB379: Branco.

JC380: (expressão afirmativa) Certo. (aponta para a camiseta de MA) Branco.

MA381: Branco (aponta para listra na calça de JC).

JC382: Entenderam tudo? (aponta para a HQ)

D383: Entendi um pouco.

JC384: Mais ou menos.

KB385: (expressão afirmativa)

JC386: Precisa ver...

KA387: Lembrar.

JC388: D-E-S-E-N-H-O (expressão de dúvida).

D389: Desenho (sinaliza para JC).

[

KA390: Desenho.

KB391: Desenho.

JC392: Desenho também porque o Chico Bento está triste que não tem árvores. Por quê?

[

D, KB 393: (expressão afirmativa)

MA394: (expressão de dúvida)

JC395: Pessoas (aponta para MA) fazem mesa, cadeira. Só que esquecem das árvores. É um problema.

[

D, KA, KB396: (expressão afirmativa)

JC397: Vocês viram na televisão, jornal o problema com a natureza?

D, KB398: (expressão afirmativa)

JC399: O que explicam?

D400: Roubam árvores para vender.

JC401: (expressão afirmativa) Quais problemas tem a natureza hoje?

D402: ???

JC403: Natureza. N-A-T-U-R... (interrompido por D ao confirmar o sinal de natureza).

D404: Natureza (expressão afirmativa).

JC405: Como são os problemas hoje?

D406: Amazônia.

JC407: (expressão de dúvida)

KB408: Amazônia.

JC409: Esqueceu? (tentativa de repetir o sinal Amazônia realizado por KB)

KB410: Amazônia. A-M-A-Z-Ô-N-I-A (para JC).

JC411: (expressão afirmativa) Quais problemas?

[
MA412: Amazônia.
D413: Muitos.
MA414: Corte de árvores. Corte de árvores é proibido. Não respira bem.

[
KB415: ???

[
JC416: (expressão afirmativa)
D417: Também fazem estrada para os carros.
JC418: (expressão afirmativa)
KB419: Pode mudar para bicicleta.
D420: ???
JC421: (expressão afirmativa) Vocês estudam em casa sobre os problemas da natureza?
D422: Não. Não tem tempo.
JC423: (expressão afirmativa) Certo.
KA424: (chama a atenção de JC) O que é C-A-L-L-E-D? (apontando para a HQ)
JC425: (chama a atenção de MA, KB, MB e aponta para a HQ) C- A-L-L-E-D. Significa o quê? Vocês conhecem?

[
D426: (para KA) C-A-L-L. Não. (olhando para a HQ)
D427: Passado. Palavra no passado.
JC428: (expressão afirmativa) Palavra no passado em inglês. Significa... (interrompido por D)
D429: Em inglês, C-A-L-L é o presente?
JC430: (expressão afirmativa) Também. Também fala. Porque no primeiro quadrinho o Z-É pergunta o nome da planta para o Chico Bento. Melancia, branco (aponta para a HQ). Chico Bento fala C-A-L-L-E-D esperança.
D, KB, KA 431: (expressão afirmativa)
JC432: Por exemplo, as pessoas (aponta para a HQ) das histórias do M-A-U-R-Í-C-I-O: Mônica. Qual o tema da Mônica? Fala o quê?
D433: (expressão de dúvida)
KA434: Cebolinha fala errado.
JC435: (expressão afirmativa) Qual o tema do Chico Bento? (aponta para a HQ)
KB436: (expressão de dúvida)

KA437: ???

D438: Fala errado.

JC439: Fala o quê errado?

D440: Interrogativa. Não fala ???

JC441: (expressão afirmativa) Porque. Interrogativa. (expressão afirmativa) Qual das personagens vocês escolhem, gostam?

D442: (aponta para a HQ) Daqui?

JC443: Não. Todos do M-A-U-R-Í-C-I-O.

D444: Gosto.

JC445: Qual vocês preferem?

KA446: Eu gosto da Mônica.

D447: Cebolinha.

JC448: Mônica? (para KA)

MA449: Eu gosto do Cascão.

JC450: Por quê?

MA451: Porque eu gosto.

JC452: Bom.

KA453: Mônica.

JC454: (expressão afirmativa)

D455: Cebolinha.

JC456: (expressão afirmativa)

MA457: Você tem olhos grandes (comparando KA à Mônica).

JC458: E você?

KB459: Não.

JC460: Você não gosta?

KB461: Não.

JC462: E você?

MB463: O quê? (oralizando)

JC464: Qual dos personagens você gosta? (oralizando)

MB465: (expressão de dúvida)

JC466: M-Ô-N-I-C-A.

MB467: (expressão negativa)

JC468: Você não gosta de nenhum deles? (oralizando)

MB469: (expressão negativa)
JC470: Tem outras revistas, por exemplo, homem...
KA471: Cinderela, Pinóquio.
JC472: (expressão afirmativa)
KA473: ???
D474: ???
KA475: ???
D476: (expressão afirmativa)
JC477: Homem A-R-A-N-H-A.
D478: (expressão afirmativa)
[
KA479: (expressão afirmativa)
KB480: (expressão afirmativa) Conhece Homem Aranha? (oralizando para MB)
MB481: (expressão afirmativa)
KB482: Ele gosta.
JC483: Bom?
D484: Eu gosto só do filme. Gibi não.
JC485: Qual o tema do Homem Aranha? (para todos) Qual o tema do Homem Aranha? (oralizando para MB)
MA486: ???
JC487: V-O-L-V-E-R-I-N-E.
MA488: De novo.
JC489: V-O-L-V-E-R-I-N-E.
D490: Não. ???
MB491: Wolverine? (oralizando)
JC492: (expressão afirmativa)
MB493: Ah.. ??? (oralizando)
JC494: Gibi também (para MA).
D495: Eu não gosto (para KA).
JC496: Quatro. F-A-N...
D497: Quatro (expressão afirmativa).
KA498: Conheço.
D499: Quarteto Fantástico.

JC500: Também tem gibi.

MA501: Quarteto Fantástico? (confirmando sinal com D)

D502: (expressão afirmativa)

[

KA503: (expressão afirmativa)

MA504: Conheço.

JC505: Quarteto Fantástico? (confirmando sinal com MA)

MA506: (expressão afirmativa) Também ??? Conhece?

JC507: Mais ou menos. Você gosta?

MA508: Sim.

JC509: Fala sobre o quê?

MA510: Eu gosto só.

KA511: (para MA) Fala sobre o quê? Quem escreveu? ???

D512: ???

JC513: (expressão afirmativa) A-V-E-N-T-U-R-A?

D514: (expressão de dúvida)

JC515: A-V-E-N-T-U-R-A?

D516: Parece que sim.

MA517: (expressão de dúvida)

O professor entrega o segundo texto para o grupo.

MA518: Que horas são?

D519: 9:55.

O professor aguarda os alunos lerem individualmente. KB e D sinalizam enquanto leem.

JC520: Tem palavras que vocês já conhecem (para KB e MB). Tem palavras que você já conhece? (para MA)

MA521: Um pouco.

JC521: Tem palavras que vocês já conhecem? (para D e KA)

[

(KB explica para MA algumas palavras que conhece)

KA522: (expressão negativa)
[
D523: Um pouco.
KA524: A.
JC525: C-A-L-L? (aponta para a HQ)
D526: Fala.
JC527: (expressão afirmativa) De novo (para KA). C-A-L-L?
KA528: Fala.
JC529: (expressão afirmativa) Fala.
MA530: T-H-A-T? (para D)
D531: Qual. (oralizando com expressão de dúvida) O quê.
MA e KB532: T-H-A-T? (para D)
D533: O quê. O quê.
[
JC531a: Ou C-H-A-M-A (para KA).
KA531b: Fala.
D534: (para JC apontando para a HQ) Fazer?
JC535: (expressão afirmativa)
KB536: ???
JC537: O quê?
KB538: Vazio (apontando para a HQ).
JC539: Está errado?
KB540: P-R-O-G-R...
JC541: Parece E... Você se surpreendeu?
KB542: Sim.
JC543: Por quê?
KB544: Porque cortaram (apontando para HQ).
JC545: (expressão afirmativa) Cortar significa P-R-O...?
KB546: (expressão afirmativa)
JC547: Por que surpreendeu?
KB548: Sumiram, cortaram as árvores.
D549: ???As árvores sumiram.
KA550: P-R-O-G-R-E-S-S-O nosso?

JC551: (expressão de dúvida) Nosso?
KA552: Nosso (explica o sinal). N-O-S-S-O.
JC553: (expressão afirmativa)
D554a: (expressão de dúvida para KA) H-E-Y?
KA555b: (apontando para HQ) Nosso.
D556c: (expressão de dúvida para KA)
JC554: Por que a surpresa com P-R-O...
KB555: P-R-O-G-R-E-S-S
JC556: Qual o sinal em Libras?
KB557: Não sei.
JC558: Alguém? (apontando para todos)
D559: P-R-O-G-R-E-S?
KB560: Não. P-R-O-G-R-E-S-S.
D561: ????
JC562: Desenvolvimento também? (confirmando um sinal equivalente à progresso)
D563: (expressão afirmativa)
JC564: P-R-O-G-R-E-S-S é desenvolvimento.
MA565: (expressão afirmativa)
JC566: Por que surpreende que o desenvolvimento corta árvores?
D567: Porque índio mora na floresta.
JC568: Por que... (apontando para a HQ)
MA569: Porque os animais gostam das árvores.
JC570: (expressão afirmativa) Índio. Por que...
[
D571: (expressão afirmativa) Aqui fala. Fala cobra.
KB572: Hoje é dia dos índios.
MA573: Os homens gostam de caçar.
KA574: Hoje é Dia do Índio.
JC575: O quê?
D576: (expressão afirmativa) 19 de Abril.
KA577: Hoje.
JC578: Hoje?
KA579: Dia do Índio.

JC580: (expressão afirmativa) Verdade.

MA581: Dia 19 (expressão de dúvida).

D582: (expressão afirmativa) Dia do Índio.

MA583: Eu confundi com o Dia do Bombeiro.

JC584: Como a gente pode conversar sobre o texto? (apontando para a HQ) Por exemplo, qual o nome dos índios? (pergunta depois de um momento em silêncio)

MA585: (expressão negativa)

D586: Tupi (oralizando). Não.

KA587: S-N-A-K-E?

D588: Não. S-N-A-K-E é cobra.

JC589: Primeiro, quais palavras vocês conhecem?

KB590: Y-O-U.

JC591: G-O?

KB592: Y.

JC593: Y?

KB594: Y-O-U.

JC595: Y-O-U?

KB596: (expressão afirmativa) Conheço.

JC597: Significa o quê?

KB598: Você.

JC599: (expressão afirmativa e sublinha a palavra no texto)

D600: Também conheço.

KB601: A...

JC602: O quê?

KB603: A-N-D.

JC604: Significa o quê?

KB605: É.

D606: Não.

KA607: Não. A-N-D é S-Ã-O.

D608: Não. Está errado.

KB609: S-Ã-O é A-R-E (para KA).

D610: Não. E. Só e.

KB611: E (para JC). A-R-E.

JC612: A-R-E?
KB613: São.
JC614: (expressão afirmativa) Certo. C-I-T-K (expressão negativa) Y.
D615: Cidade.
JC616: (expressão afirmativa) Todos conhecem?
MA617: Cidade (para D)
D618: (expressão afirmativa) C-I-T-Y.
KB619: Cidade (oralizando).
JC620: (expressão afirmativa) Cidade. (sublinha a palavra no texto) Quais outras?
D621: ???
JC622: Qual?
D623: (aponta no texto)
JC624: (expressão afirmativa e sublinha no texto)
D625: A é 1.
JC626: (expressão afirmativa)
KA627: O quê? (para D)
D628a: Lua (apontando para a HQ).
KA629b: Você entendeu?
D630c: Eu já sabia. Guardei na memória.
JC628: Já conhece você. Lua é M-O-O-N, ok? O que o índio maior está fazendo? Conversando o quê?
[
KA629: (lendo e sinalizando)
D630a: Fala: você sabe por que F-O-L-K-S... folclore (oralizando para KA) F-O-L-C-L-O-R-E.
KA631b: (expressão afirmativa)
KB632c: ???
D633c: Não. F-O-L-C-L-O-R-E (para KB). Você conhece ???
KB634d: ??? Conheço.
MA630: Cobra (apontando para a HQ).
JC631: (expressão afirmativa) Como é cobra em inglês? (apontando para a HQ)
MA632: Não sei (oralizando).
JC633: Não? Olha (apontando para a HQ).
MA634: (aponta a palavra na HQ)
JC635: (expressão afirmativa) Porque o índio maior está explicando.

KA636: (aponta para a HQ e oraliza) Folclore.
JC637: Parece. Significa P.. pessoas.
D638: Pessoas (oralizando).
JC639: Significa pessoas. Já viu na televisão desenho? Por exemplo, P-I-C-A...
D640: Pica-pau.
JC641: Pica-pau. Quando acaba o desenho mostra T-H-A-T... (escreve na folha: That's all, folks.)
KA641a: O que é? (pergunta uma palavra na HQ)
D642b: O quê (referindo-se a What).
KA643c: Ei. O que as pessoas na cidade espera... (sinalizando enquanto lê)
D644d: Espera? (pergunta para KA)
KA645e: (aponta para a HQ)
D646f: Fala. Não é espera.
KA647g: Fala que é...
[
D648h: Você sabe... você sabe que as pessoas... não... pessoas falam que é uma lua e uma cobra.
MA642: Você tem prova de inglês terça?
KA643: Inglês vai começar. Começou ??? depois inglês.
JC644: (aponta para a folha) Quando acaba o desenho. Já viram?
MA645: (expressão afirmativa)
JC646: Significa... (mostra a folha para MB)
MB647: (expressão de dúvida)
JC648: Quando acaba o desenho, mostra (aponta para a folha). Significa: ok, pessoal.
(MA pergunta para KB porque MB não usa Libras)
JC649: Conhecem? (mostra a folha para KA e D)
D650: O que fala, pessoal?
JC651: Quando acaba o desenho, aparece.
KA652: Você sabe? (para MB)
MB653: (expressão negativa)
D654: Conhece W-A-R-N-E-R? (para KA) Tem um círculo com um leão na televisão.
KA655: Conheço. O que é isso? (apontando no papel para D)
D656: Acho que é o nome do índio: Kava.
JC657: (pergunta para MA, MB e KB apontando para KA) K-A-V-A?
D658: ???

JC659: K-A-V-A?

[

KB660: K-A-V-A (para D)

D661: ??? (oralizando) P-A-P-A C-A-P-I-M.

JC662: O que significa a primeira palavra H-E-Y? (apontando para o texto)

KA663: Ei. E-I.

JC664: (expressão afirmativa) Ei. Chamando quem?

KA665: Ei, K-A-V-A.

JC666: (expressão afirmativa) Nome da pessoa.

[

D667: Papa Capim (oralizando).

JC668: K-A-V-A é a pessoa.

KA669: (sinaliza enquanto lê) Ei, K-A-V-A. Você viu que as pessoas falam que é uma lua e que falam...

(olha para D)

D670: (ri)

[

JC671: Cobra.

KA672: Que é uma cobra.

JC673: (expressão afirmativa) Cobra. Porque está apontando. O índio menor não conhece o nome, ok?

D674: (expressão afirmativa)

JC675: O pequeno pergunta, pergunta. Olha, fica surpreso (apontando para a HQ). Primeiro, qual o nome? (imitando a personagem da HQ) Segundo, desenvolvimento. Só que cortaram as árvores.

D676: Cortaram (corrigindo o sinal de JC).

JC677: Cortaram (repetindo o sinal).

MB678: Cortaram (corrigindo o sinal de JC).

[

KB679: Cortaram (corrigindo o sinal de JC).

JC680: Cortaram (repetindo o sinal).

D681: Cortaram (corrigindo o sinal de JC).

MB682: Errado.

JC680: Cortaram (repetindo o sinal).

MB681: Cortaram (expressão afirmativa)

[

D682: Cortaram (expressão afirmativa)
KA683: O que é F-O-L-K-S C-A-L-L T-H-A-T?
JC684: Significa falaram que (apontando para frente).
KA685: Qual C-I-T-Y... (sinaliza enquanto lê)
JC686: Quem é Tom?
D687: O quê?
JC688: Quem é Tom?
KA689: Pessoa.
JC690: Pessoa (expressão afirmativa). Primeiro índio. O maior.
D691: (expressão afirmativa)
[
KA692: (expressão afirmativa)
JC693: Amigo, filho, irmão o quê?
KB694: Irmão.
[
MA695: Irmão.
JC696: (expressão afirmativa)
D697: Amigo.
JC697: (expressão afirmativa)
KA698: D-O C-I-T-Y...
JC699: (chama a atenção de MA e KB para KA)
KA700: C-I-T-Y.
D701: Cidade.
[
JC702: O que significa? (para MA)
KB703: Cidade.
JC704: Cidade (para KA).
KA705: A-N-D E qual Tom Tom? Qual cidade vazia é aquela? (sinaliza enquanto lê).
JC706: Pessoas da cidade falam que aquela VAZIO ??? significa desenvolvimento.
MA, D e KA707: (expressão afirmativa)
JC708: Por que as pessoas da cidade veem ??? igual à desenvolvimento? Como combina?
D709: Qual (oraliza enquanto lê).
KA710: Qual (sinaliza para D).

D711: Cidade, pessoas, falam, aquele (sinaliza enquanto lê).
KB712a: T-H-A-T? T-H-A-T?
JC713b: F-O-L-K...
KB714c: T-H-A-T.
JC715d: Significa aquele.
KB716e: Aquele?
JC717f: Aquele (afasta o dicionário e aponta). Aquele dicionário.
KB718g: (expressão afirmativa)
D712: T-H-A-T significa este (para KA).
KA713: O quê.
D714: W-H-A-T é o quê.
MA715: Eu acho estão aumentando pista de Skate.
D716: Interesse ???
KA717: Skate.
MA718: Skate.
D719: O que a cidade e pessoa falar você? (sinalizando enquanto lê o texto)
JC720: O que é ??? (para MA)
MA721: Não (ri).
KA722: S-K-A-T-E (ri).
JC723: (expressão de dúvida)
KA724: S-K-A-T-E. Andar de skate.
JC725: (expressão afirmativa)
MA e KB726: Andar de skate.
JC727: Agora, por que desenvolvimento é igual à ??? Certo? (pede confirmação do sinal para MA)
KB728: (expressão afirmativa) ???
MA729: ???
JC730: ??? (repete o sinal)
D731: As árvores sumiram.
MA732: Não. ??? (corrige JC)
[
KB733: ???
D734: As árvores sumiram (para KA).
KA735a: Difícil.

D736b: (expressão afirmativa)

JC735: ??? (repete o sinal)

D736: As árvores sumiram.

JC737: Meu professor de Libras (apontando para MA).

MA738: Eu não. Professor é você.

D739: As árvores sumiram.

JC740: Árvores?

D741: Sumiram (apontando para a HQ).

JC742: (expressão afirmativa) Por que não combina?

MA743: ???

JC744: (expressão afirmativa)

D745: Também combina com animal.

MA746: ???

KB747: Os animais foram embora. Vazio.

JC748: (expressão afirmativa)

D749: Foram para outro lugar.

MA750: As árvores... (tenta sinalizar veado)

D e KA751: Veados (sinalizam para MA).

MA752: Veado comeu.

JC753: (ri)

MA754: (ri) ???

JC755: Por que faz isso? (aponta para a HQ) Por exemplo...

MA756: Pescar, pegar peixes.

JC757: A palavra desenvolvimento, P-R-O-G-R-E-S-S, muda o significado porque (aponta para a HQ) é mau.

MB e D758: (expressão afirmativa)

JC759: Vazio não tem árvores. Mau.

KB e D760: (expressão afirmativa)

JC761: Índio, nós. Por exemplo, não tem ar, A-R.

MB762: Ar (corrigindo o sinal de JC).

D763: Ar (expressão afirmativa).

JC764: Ar (repete o sinal para MB).

MB765: (expressão afirmativa)

KB766: Certo (expressão afirmativa).

JC767: Não tem ar.

MB768: (expressão afirmativa)

JC769: O sol forte, calor. Vazio significa mau (aponta para a HQ).

MB e D770: (expressão afirmativa)

JC771: Só que as pessoas da cidade usam a palavra desenvolvimento. O que significa desenvolvimento para vocês? O que é em Libras?

KA772: Mudar, desenvolver.

MB773: O ar muda.

JC774: Por exemplo, como você se desenvolve?

D775: Idade muda.

JC776: Idade?

D777: Idade muda (expressão afirmativa).

JC778: Também. Lembrar. P-E-N-S-A-M-E-N-T-O...

D779: Pensar (corrigindo o sinal de JC).

JC780: Pensamento (repetindo o sinal de D) se desenvolve, muda. Eu cresço e o pensamento se desenvolve também, só que aqui (apontando para a HQ) é mau.

MB e D781: (expressão afirmativa)

JC782: Porque, por exemplo, como o índio vive na natureza? (apontando para a HQ) Como?

D783: Come fruta.

JC784: (expressão afirmativa) Faz o quê?

D785: Faz casa.

KB786: ???

JC787: (expressão afirmativa) Como as pessoas da cidade ajudam, cuidam da natureza?

D788: Não.

JC789: Por quê?

KA790: O índio pega a semente, planta e a árvore demora anos para crescer.

JC791: (expressão afirmativa) O que nós fazemos com o desmatamento na natureza?

D792: O sol.

JC793: Nós, pessoas, nós.

MB794: O ar.

JC795: (expressão de dúvida)

MB796: O ar não é bom.

JC797: Como cuidar? Como nós cuidamos?

KA798: Como é o ar? (para MA)

D799: Fazer nascer árvores.

JC800: Só? As pessoas fazem o quê?

D801: Saúde.

KB802: ???

JC803: Como as pessoas ajudam a natureza? Por exemplo, o que eu posso fazer para cuidar da natureza?

MA804: Rápido. Ajudar rápido.

JC805: Cuidar. C-U-I-D-A-R? (confirmando sinal)

MA, KB e D806: Cuidar (expressão afirmativa).

JC807: Como eu posso cuidar da natureza?

KB808: ???

JC809: (expressão afirmativa) Por exemplo, a mesa é importante, ok?

D810: Não.

JC811: Mesa não é importante?

D812: É sim. Para escrever.

JC813: O papel é importante.

D e KB814: (expressão afirmativa)

JC815: Mas como cuidar da natureza também?

MA, KB e D816: (expressão afirmativa)

JC817: Difícil (expressão afirmativa).

MA, KB e D816: (expressão afirmativa)

MA817: Anos.

JC818: Porque as pessoas da cidade usam tudo e desmatam.

MA819: Mexer a terra e depois renovar a terra para crescer de novo.

D820: (expressão negativa)

JC821: Os dois textos (mostra os textos) são iguais? O tema é parecido?

MA822: (expressão de dúvida)

JC823: Tema. T-E-M-A? (confirmando sinal)

D824: (expressão afirmativa) Tema.

JC825: O tema é igual?

MA826: (faz uma brincadeira com KA)

D827: As árvores sumiram.

JC828: O que mais?

MA829: Cortaram as árvores.

JC830: Por quê?

[

D831: Não tem árvores. ???

MA832: Cortaram para vender, para fazer mesa.

JC833: As pessoas dos textos (mostra os textos) cuidam da natureza ou não?

D834: Ajudam.

JC835: Eles cortam as árvores?

D836: Não. Ajudam.

JC837: Mostra que eles ajudam?

D e KB838: (expressão afirmativa)

JC839: (expressão afirmativa) Por que M-A-U-R-I-C-I-O usa pessoas como Chico Bento e o índio para explicar o problema com a natureza? Por quê?

MA840: Dinheiro.

JC841: Dinheiro?

MA842: Cortar árvores ???

KA843: Porque Chico Bento e o índio gostam da natureza. São amigos dela.

JC844: (expressão afirmativa) Mônica...

MA845: Passear pelas árvores, andar.

KB846: (chama a atenção de JC)

JC847: O que é passear? (perguntando o sinal)

MA848: Descansar, andar pelas árvores.

JC849: (expressão afirmativa)

KB850: O índio gosta de brincar de árvore em árvore ???

JC851: (expressão afirmativa) É importante conhecer as pessoas do texto (apontando para a HQ). Por exemplo, o Homem-Aranha...

MA, KB e D852: Homem-Aranha (expressão afirmativa).

JC853: Homem-Aranha...

MB854: Homem-Aranha (oralizando e sinalizando).

JC855: Explica... (repete o sinal de MB).

MB e D856: Homem-Aranha (corrigindo o sinal)

JC857: Homem-Aranha, por exemplo...

MB858: Homem-Aranha também (confirmando o sinal).
JC859: Igual? Pode?
MB860: Os dois são iguais.
KA861: Homem-Aranha (confirmando o sinal).
JC862: Por exemplo, o Homem-Aranha. Como explica a natureza?
D863: Não.
MA864: Não. Sobe prédio.
[
D865: Briga .
MB866: Sobe prédio (oralizando e sinalizando).
JC867: (expressão afirmativa para MB) Mas o tema é P-O... P-O-L-I-C-I-A-L? (perguntando o sinal)
MA e D868: Policial (corrigindo o sinal).
JC869: Policial (expressão afirmativa). Parece Homem-Aranha.
MA870: (expressão afirmativa) Homem-Aranha ajuda a prender.
JC871: (expressão afirmativa) O tema do Homem-Aranha é policial também. (aponta para a HQ) Este é como os amigos cuidam da natureza.
D872: (expressão afirmativa)
JC873: Por exemplo... qual outro gibi?
D874: X-M-A-N.
JC875: X o quê?
D876: X-M-A-N.
[
KA877: X Man (sinalizando).
MA878: X Man (sinalizando).
JC879: (expressão afirmativa)
D880: Homem.
MA881: X-MEN.
D882: ???
JC883: (repetindo o sinal de MA)
MA884: Não (corrigindo o sinal de JC).
D885: (sinaliza características da personagem)
KB886: (sinaliza características da personagem)
JC887: Quem?

KA888: Homem (sinaliza X-Man).
JC889: (expressão afirmativa)
MA890: (sinaliza características da personagem)
JC891: (tenta repetir o sinal de KB)
KA892: (corrige o sinal)
MA893: Deixa. Ele não sabe.
JC894: J-U-S-T-I-Ç-A?
D895: Justiça (sinaliza).
MA896: Justiça (sinaliza).
JC897: Justiça também?
D898: Não. Separado.
JC899: Mulher M-A-R...
D900: Conheço.
JC901: Qual é o tema?
D902: Ela laça.
MB903: Ah, a mulher maravilha (oralizando).
JC904: (expressão afirmativa) Qual o tema?
MA905: Ela voa.
[
D906: Justiça.
MB907: Ela voa (oralizando).
JC908: (expressão afirmativa) Ela voa. Ajuda as pessoas igual a polícia.
MA909: Ajuda. Ela salva as pessoas.
JC910: (para MA) Quando eu era criança eu brincava muito. Hoje tenho M-A-C-H-U-C-A-D-O...
(apontando para os braços)
[
KA911: Machucado (expressão afirmativa).
JC912: ... porque eu pulava igual voo. Entendeu?
MA913: (expressão de dúvida)
JC914: Eu queria voar também.
[
D915: (expressão afirmativa)
[

MB916: ??? (oralizando)
KA915: (para MA) Ele se machucava porque pulava e pensava que podia voar igual ao Super-Homem.
MA916: (expressão afirmativa)
JC917: (para MA) Eu pulava e caía. Machucava todo. Minha mãe brigava porque eu queria voar.
MA918: (ri)
JC919: Ú-L-T-I-M-O.
KA920: Último.
D921: O quê?
KB922: Último.
JC923: Está chato?
KB e MA924: (expressão negativa)
JC925: Por favor, avisem, ok?
D926: (expressão afirmativa)
JC927: (Distribui os textos) Este é fácil.
D928: ??? nosso C-L-I-M-A (para KA).
KA929: Salve o mundo.
D930: (expressão negativa e aponta para o texto) Calor, frio, chuva.
[
JC931: Conhecem? (para KB e MA)
KB932: Mundo.
MA933: Salve o mundo.
MB934: Climate (oralizando).
JC935: (expressão afirmativa) Qual o tema?
D936: Salve nosso clima (oralizando).
[
KA937: Salve o mundo.
JC938: (expressão afirmativa) Qual o sinal C-L-I-M-A?
D939: Calor.
KB940: Frio.
KA941: Calor.
MA942: Calor.
JC943: Calor (repete o sinal). Eu também vi na internet clima (referência a outro sinal).
KA944: (repete o sinal de JC)

KB945: ???

[

MA946: Estados Unidos 50^o C.

D947: (expressão de dúvida) Calor eu não sei.

MA948: Muito calor nos Estados Unidos. O gelo derretia.

JC949: (aponta para o texto) Igual. O mundo derretendo.

MA950: Porque o calor ??? fogo

D951: Perfume.

MA952: (expressão afirmativa) Perfume.

KA953: Perfume? (para D)

D954: (expressão afirmativa) Também. Perfume evapora.

JC955: O que é perfume? (repete o sinal de D)

D956: Perfume.

JC957: (expressão de dúvida) Também? Como?

D958: A professora falou para mim.

KA959: O perfume evapora.

JC960: (expressão de dúvida para MA) Verdade?

MA961: (expressão afirmativa) Porque as pessoas se encontram e o cheiro se espalha.

[

D962: Cigarro não. O perfume evapora. Adesivo. Perfume proibido.

JC963: O problema é que evapora?

MA964: (expressão afirmativa)

JC965: Eu não sabia.

KB966: Eu também não.

MA967: (expressão de dúvida) Spray também evapora.

JC968: (ri)

MB e KB969: (riem)

D970: Spray (expressão de dúvida).

JC971: Não toma banho. Esquece.

MA972: Pum também (ri). Piada.

JC973: Tomar banho? (confirmando sinal)

KB974: (expressão afirmativa)

JC975: Pessoa que não toma banho (ri).

KB976: (ri)

[

D977: Eu tomo banho. Cascão não.

KA, KB, MB e JC978: (riem)

JC979: Também evapora.

MA980: Eu gosto do Cascão.

KB971: Ele é o Cascão.

MB972: Porque não toma banho (oralizando).

JC973: (expressão afirmativa) E você? (para MB)

MB974: O quê?

JC975: Você toma banho? (ri)

KB, KA e MB976: (riem)

MA977: (expressão afirmativa) também água evapora.

D978: ???

MA979: O fogo da árvore também sobe. Fogo nos Estados Unidos.

KB980: ???

MA981: O quê?

KB982:???

MA983: Obrigado.

KA, MB, KB e JC984: (riem)

JC985: Tem gelo no mundo?

D986: (expressão afirmativa)

JC987: Onde?

D988: Antártida.

JC989: (apontando para o texto) O mundo derretendo. Como o sol P...

MA990: (apontando para a imagem no texto) Aqui é o calor. Aqui o gelo. Vai derreter no futuro.

D991: Derrete também pelo meio e os lados.

KB992: Assim... (ri imitando a expressão de D)

D993: ???

KA994: (ri)

MA995: O globo vai derreter no futuro.

JC996: Como os três textos combinam?

D997: Cuidar das árvores.

KA998: Cuidar do mundo.

JC999: Mundo, árvores. O que mais?

D1000: Natureza.

[

KA1001: Água.

JC1002: (expressão afirmativa) Natureza, água.

D1003: Animais.

JC1004: Animais (expressão afirmativa). Quem cuida?

KA1005: Deus.

JC1006: Só Deus?

KA1007: (expressão afirmativa)

JC1008: Nós, as pessoas fazem o quê?

MA1009: Cuidar ???

[

KA1010: Preguiça

JC1011: O quê?

KA1012: P-R-E-G-U-I-Ç-A.

JC1013: (expressão de surpresa)

KA1014: (expressão de surpresa)

D1015: Preguiça? (para KA)

KA1016: (expressão afirmativa)

JC1017: Preguiça?

MA1018: O quê?

KB1019: Preguiça.

D1020: Não é preguiça (para KA).

KA1021: As pessoas têm preguiça de cuidar.

JC1022: (para MA) Ela falou que as pessoas têm preguiça de cuidar do mundo.

MA1023: (expressão negativa para KA)

KA e KB1024: (riem)

JC1025: Não pode?

D1026: Não é. Quer dinheiro.

MA1027: ???

JC1028: Por exemplo, como nós cuidamos do mundo? Coisas fáceis. Como?

KA1029: Não é fácil. É difícil.

KB1030: Cuidar bem da água.

JC1031: Por exemplo, (pega um papel e joga no chão) não se importa.

MA1032: Pecado.

[

KB1034: Pecado.

JC1035: Pecado?

MA1036: A água sobe.

D1037: A água sobe (expressão afirmativa).

MA1038: Lembra... Paraná? (perguntando para D)

D1039: Curitiba (expressão afirmativa).

[

KA1040: Paraná (expressão afirmativa).

MA1041: No Paraná a água subiu. Você viu na televisão? (para JC)

D1042a: (expressão de dúvida para KA) Ele falou que a água subiu no Paraná?

KA1043b: (ri)

JC1042: P-A-R-A-T-I?

MA1043: Não. P-A-R-A-N-Á.

JC1044: (expressão afirmativa)

MA1045: A água subiu. Você viu na televisão?

JC1046: (expressão afirmativa)

MA1047: Tinha muito lixo.

KB1048: A água subiu muito no Paraná.

JC1049: (expressão afirmativa) A água subiu.

MA1050: A água subiu muito.

JC1051: Alagamento.

KA e D1052: (expressão afirmativa)

JC1053: As pessoas... precisam cuidar, olhar.

D1054: Por exemplo, São Paulo tem chuva e Rio de Janeiro tem sol e calor. Diferente.

JC1055: (expressão afirmativa)

MA1056: 2010... 2010. Não. No futuro a água vai subir no Rio de Janeiro. A água vai entrar nos prédios.

[

D1056a: (para KA) No Amazonas chove o ano todo. Por exemplo, dois dias de chuva.

JC1057: Eu não vi.
MA1058: Eu vi no jornal. No futuro...
JC1059: Traz semana que vem.
MA1060: Não tenho. (para D) Tem o jornal sobre os prédios que inundam em 2010?
D1061: 2010 não. 2100.
MA1062: 21...
D1063: (expressão afirmativa) 2100.
MA1064: (para JC) 2100 no futuro a água vai subir. Não sei. Vai subir nos prédios.
[
KA1064a: O quê?
D1065b: 2100 a água vai subir, até o pé do Cristo Redentor do Rio de Janeiro.
KA1066c: Quem te falou?
D1067d: Eu vi no jornal.
KA1068e: 2100 vai demorar.
D1069f: ??? rápido.
JC1065: Por que é perto do praia?
MA1066: (expressão afirmativa) Água do mar vai subir porque joga coco, lixo, tudo.
JC1067: Igual E-L N-I-Ñ-O.
MA1068: (expressão de dúvida)
JC1069: (começa a escrever) Igual T-S-U... (volta a escrever Tsunami) Lembra?
MA1070: (pega a folha e olha)
JC1071: (reescreve)
D e KA 1072: (olham a folha)
JC1073: Lembra? (para D)
MA1074: Você conhece? (para D)
D e KA 1075: (pegam a folha e olham)
MA1076: Não conheço.
JC1077: Na televisão, o mar invadindo a cidade. Você viu? (para D)
D1078: Não.
KA1079: Ondas.
JC1080: Na praia, as ondas bateram no prédio.
KA1081: (para D) A praia invadiu (expressão afirmativa).
D1082: I-M-P-A-C-T-O? (para KA)

MA1083: Água do mar vai cobrir a cidade.
JC1084: O nome é T-S-U-N-A-M-I.
D1085: Não (escreve na folha).
JC1086: Procura na internet (para MA).
MA1087: ???
KB1088: Este? (apontando para a folha escrita Tsunami)
JC1089: (expressão afirmativa)
MA1090: Água das ondas???
D1091: (mostra folha que escreveu o nome de um filme)
JC1092: (expressão afirmativa) Igual ao filme.
MA1093: Verdade? (para D)
D1094: ??? Impacto Profundo. (para KA)
KA1094a: ???
D1095b: (expressão negativa) ???
JC1095: Filme. (entrega a folha para MB) Você conhece?
MB1096: (pega a folha e olha)
KB1097: Conhece? (para MB)
MB1098: (expressão afirmativa)
JC1099: Filme (expressão afirmativa).
MA1100: É verdade? (para D)
D1101: Não sei. Também (pega a folha para escrever outro filme).
JC1102: (aponta para a folha escrita Tsunami) Certo. É verdade. Aconteceu 3 anos atrás. Não sei. Eu vou procurar na internet (aponta para a folha escrita Tsunami). Conhecem Y-O-U T-U-B-E?
D1103: (expressão afirmativa)
MA1104: ???
JC1105: Na internet tem filme com pessoas na praia descansando e se assustam com as ondas vindo, inundando, pessoas se afogando.
MA1106: ???
JC1107: É verdade.
MA1108: ???
D1109: (aponta para a folha escrita o nome do filme) ???
JC1110: Hoje, por exemplo, pessoas que moram perto da praia pode acontecer de verdade.
D1111: (expressão afirmativa) I-T-Á-L-I-A, pedra cair nas pessoas. (para KA)

JC1112: Porque (aponta para o último texto) o mundo muda com o problema da natureza.
MA1113: O mundo está em perigo.
JC1114: (faz sinal de oração e ri)
MA1115: (para KB) ???
KB1116: (para MA) ???
MA1117: (para KB) ???
JC1118: Como nós lemos pela primeira vez hoje, foi difícil, bom, chato, como?
D1119: Um pouco difícil.
[
KB1120: Difícil.
JC1121: Um pouco?
D, MA e KB1122: (expressão afirmativa)
MA1123: Inglês é difícil.
JC1124: Como vocês conhecem... não. Como vocês acham que é melhor ensinar, mais legal?
D1125: ???
KA1126: Acho melhor avisar: bola... ball... (explicando como ligar uma palavra na outra)
JC1127: Imagem? (confirmando o que KA havia explicado)
KA1128: (expressão afirmativa)
D1129a: (para KA) ???
KA1130b: (para D) Por exemplo, palavras em duas colunas para relacionar.
D1131c: (expressão afirmativa) ???
JC1129: Vocês têm dicionário de inglês?
MA1130: Em casa.
KB1131: Você tem dicionário de inglês? (para MA)
MA1132: (expressão afirmativa)
JC1133: (para MB) Você tem dicionário de inglês?
KB1134: (para MB) Você tem dicionário de inglês?
MB1135: (expressão negativa)
JC1136: (aponta para KA e D e volta o olhar para MA e KB) Vocês podem trazer?
MA1137: Ele tem.
JC1138: Traz semana que vem (para MA).
KB1139: Eu tenho. Dicionário de inglês? (para KA)
KA1140: (expressão afirmativa)

JC1141: Você tem dicionário em inglês?

D1142: (expressão afirmativa)

JC1143: Traz semana que vem. Bom para ajudar.

D1144: Traz ou não?

JC1145: É bom para escrever... (pega um dos textos da aula) bom colar e escrever... precisa, é bom.
(aponta para MB) Trazer caderno.

KA1146: (para MB) Você trouxe o caderno na mochila?

MB1147: (expressão de dúvida)

KA1148: Você tem caderno na mochila?

MB1149: Fazer trabalho de matemática (oraliza para JC).

JC1150: (expressão afirmativa) Bom você trazer...

KA e KB1151: (riem porque MB não usa Libras)

JC1152: Bom trazer, ok?

Transcrição da Aula 5

(Os alunos estavam conversando sobre algum assunto que não foi captado pelo vídeo. A aluna E se posicionou num computador que foi parcialmente captado pela filmagem).

JC1: A E faltou no MAM.

D2: Não.

JC3: Por que não?

D4: Ela não estuda com a gente.

JC5: Ela não estuda com vocês?!

D6: Não. Ela estuda em outra escola.

H7: Não. Ela estuda na escola II.

JC8: Ah. Eu achei que você estudava na escola I.

E9: (???)

JC10: Expliquem para ela como é o M-A-M. Ela não conhece.

D11: Marroco. (???)

JC12: Ela não conhece o M-A-M.

E13: (???)

JC14: Você conhece?

D15: Ibirapuera. Tem um prédio (se referindo a OCA) parecido com o Congresso Nacional do presidente Lula.

JC16: Parece. O-C-A. Parece. Hoje nós vamos entrar no site do M-A-M-A. Não. M-A-M.C-O-M para estudar as palavras em inglês.

(Professor aponta para o computador e escreve o site na lousa “www.mam.com.br”. Pergunta para E se já conseguiu acessar e se direciona aos outros alunos para saber o mesmo. Uma pessoa, que também estava usando a sala, pergunta o conteúdo do site e o professor responde. Voltando aos alunos, verificou que o endereço estava errado e reescreve na lousa “www.mam.org.br”. Verifica novamente se os alunos conseguiram acessar).

JC17: Primeiro, olhem o site. (se aproxima de D e olha para a tela) Você lembra o que nós vimos?

D18: (expressão afirmativa)

JC19: Lembra? O quê? Qual o nome? Qual o nome da exposição que nós vimos?

D20: Dificil nome da frase.
JC21: Dificil?
D22: Sim.
JC23: (expressão de dúvida)
JC24: (se aproxima de H) Você lembra do nome da exposição que nós vimos no M-A-M?
H25: Não lembro.
JC26: O que nós vimos?
H27: Acho que só fala inglês.
JC28: Qual o nome da exposição no M-A-M?
H29: M-A-M? Aqui? Mostra?
JC30: Qual o nome da exposição que nós vimos no M-A-M?
H31: Não conheço M-A-M.
JC32: Terça-feira. Você vai terça-feira.
H33: Aqui?
JC34: Terça-feira passada no M-A-M.
H35: Terça-feira? Lembro, lembro. Lá. Artes.
JC36: Qual o nome? Exposição?
H37: Entendi. Lá no Ibirapuera.
JC38: Qual o nome da exposição? (vai para a lousa e escreve “exposição”) Qual o nome?
H39:... (pensa)
JC40: (pergunta para D apontando para a palavra “exposição”) Lembra?
H41: (???)
JC42: Brasil
H43: Japão.
D44: Brasil e Japão.
JC45: Brasil e Japão. Tem o quê?
H46: (aponta para imagem no site) Japão.
JC47: Ok. Vocês viram muitas palavras em inglês lá.
D48: (expressão afirmativa)
[
H49: (expressão afirmativa)
JC50: Por quê?
D51: Não sei.

JC52: (expressão de dúvida para D)

H53: Porque tem muitos países que falam inglês. Estrangeiros.

[

D54: Porque é a língua de outros países.

JC55: O quê? (expressão de dúvida para H)

H56: Porque os países falam diferentes línguas.

JC57: (expressão afirmativa para H) Quem visita lá em SP? Ibirapuera

D58: Japão.

[

H59: Japão.

JC60: No Japão fala-se Japonês. (expressão de dúvida)

D61: Estados Unidos.

H62: Muitos. Estados Unidos.

JC63: Quem mais?

D64: Inglaterra.

H65: África. (vira para D) África fala inglês.

D66: (expressão de surpresa para H)

H67: (???)

JC68: Por exemplo, tem muitas pessoas que pastor (referindo-se à visitar) SP. Pessoas olham SP, querem conhecer o M-A-M e podem ver porque entendem inglês.

H69: (expressão afirmativa) Porque... (interrompido por JC)

JC70: Tem explicação em português e inglês. Por exemplo, japoneses não conhecem português. Entendem inglês, olham, entendem, acham legal, bom, porque inglês é língua internacional. Vocês não têm trabalho de português? Vocês estão procurando diferentes países que falam português. Hoje tem vários países que usam inglês. Por exemplo, o celular. Qual o sinal M-A-N-U-A-L?

D71: Não sei.

H72: M-A-N-U-A-L?...

JC73: Por exemplo, você compra um celular e precisa saber como funciona. Você lê em inglês. Por quê?

D74: Não sei.

H75: Porque... (pensando)

JC76: Por exemplo, o celular feito no Japão vem para o Brasil escrito em inglês. Como?

H77: Porque...

[

D78: Todos entendem inglês.

H79: Porque o Brasil sabe que tem diferentes línguas no Japão, Estados Unidos, África, outros países.

JC80: Mais inglês. Como? Porque inglês é língua internacional. Entendem?

[

H81: (para JC) Mais inglês. (para D) Eu sei por que exposição usa inglês.

D82: (expressão afirmativa para H)

JC83: Por exemplo, os países têm uma língua igual o Brasil que conhece e usa português, mas às vezes precisa do inglês para falar, entender outros países. Viram que no M-A-M tem muito inglês?

D84: (expressão afirmativa)

[

H85: (expressão afirmativa)

JC86: Nas paredes. As pessoas olham e entendem tudo. Tem inglês no site do M-A-M?

D87: Não.

[

H88: Não. Português.

JC89: Vejam.

H90: Português. (olhando para D)

JC91: Olhem no site. (volta para a lousa e pergunta) Tem L-I-N-K-S? (escreve “links” no canto esquerdo da lousa e uma sequência de linhas abaixo da palavra) Conhece? (para D)

D92: (expressão afirmativa)

JC93: Sobre o quê?

D e H94: (olham para o computador)

JC95: Não conseguiu? (apontando para o site escrito na lousa)

E96: Não.

JC97: (se aproxima de D) Todas as informações são sobre o museu.

JC98: (volta para frente da sala) Qual o sinal I-N-F-O-R-M-A-Ç-Ã-O?

D99: (explica o sinal) Informação.

E100: (chama JC e mostra que conseguiu acessar o site)

JC101: Ok. Nós estamos conversando por que tem inglês no site. (aponta para o site na lousa) Você viu? (se aproxima de E e aponta para a tela)

E102: Não.

JC103: (volta para frente da sala e aponta para “links” na lousa) O que é o último?

D104: Inglês.

JC105: (escreve “English version” na lousa) Viram?

D106: Sim

[

E107: Sim.

JC108: Cliquem. (JC passa pelas mesas para saber se os alunos conseguiram acessar).

JC109: (se aproxima de H) Você viu? (aponta para a lista de “links” na lousa)

H110: Não.

JC111: (aponta para a lista na lousa e pede para clicar em “English version”)

E112: (chama JC) (???)

JC113: Sim. Por que tem (aponta para a palavra “links”) em inglês?

E114: (???)

JC115: Mas o M-A-M é em SP. Tudo em português.

E116: (???)

JC117: (expressão afirmativa para E e chama a atenção de H e D) Vocês entenderam? (aponta para “English version” na lousa)

H118: (chama JC e aponta para a tela)

JC119: Ok. (volta para frente da sala) Agora em inglês tem (escreve na lousa “Visit”). Certo? (se aproxima de D para confirmar, volta para lousa e escreve “MAM”) Certo? Cliquem.

H120: Esperar. (apontando para a tela)

JC121: Vejam se entendem. (se aproxima de D) Entendeu?

D122: Sim.

JC123: Entendeu tudo?

D124: Não.

JC125: O que é difícil? (se aproxima de H para saber se conseguiu. Volta para D e pede para clicar num link do site. Na lousa, faz uma seta abaixo de “Visit MAM” e escreve “An Overview”) Certo?

D126: Certo.

[

E127: Certo.

H128: (chama a atenção de JC) A-N O-V-E-R-V-I-E-W.

JC129: Certo. (volta para a lousa) As pessoas têm que entender o quê? (aponta para “An Overview” na lousa)

E130: (???)

JC131: (expressão afirmativa para E) Tem rua?

E132: (???)

JC133: Certo. (vira para D e H) Ela viu rua, telefone. (aponta para “An Overview” na lousa)

H134: (chama a atenção de JC) I-N-F-O-R-M-A-T-I-O-N.

JC135: Ok.

H136: (???)...

JC137: C-A-L-L? (se aproxima de H, olha para a tela e ajuda na visualização da página) ??? (Vira para o grupo) Tem rua, telefone, nome. Pessoas de outros países entendem. Olham Ibirapuera, metrô, pão (referindo-se à ônibus). Entenderam? Por exemplo, explica o preço para entrar no museu?

D138: R\$ 5,50.

H139: R\$ 5,50.

JC140: Certo. Vocês entendem. Não precisam usar dicionário, certo? Por quê?

D141: 5 é número.

H142: Porque fala inglês.

JC143: R\$ 5,50 não precisa agora. Por quê? Por que entende sem dicionário?

H144: (vira para D)

D145: (diz não saber)

H146:... Acho que é igual mostrar placa.

JC147: Sim.

H148: (vira para D) Igual placa. Não precisa olhar dicionário. Eu conheço número. Igual nos outros países.

JC149: Vocês também conhecem o Real que é o dinheiro no Brasil. Legal. (referindo-se à fácil)

H150: Legal.

JC151: Por exemplo, quantos dias eu posso entrar no museu?

D152: Terça a domingo e feriados.

H153: (???)

JC154: (vira para E) Você viu quantos dias pode entrar no museu?

D155: (chama a atenção de JC) Terça a domingo e feriados.

JC156: Terça a domingo. (expressão afirmativa para D)

E157: Terça a domingo. (apontando para a tela)

JC158: (se aproxima de E e olha para a tela) Certo. (vira para D) Certo. (volta para a lousa e escreve “Tuesdays-Sundays”).

D159: T-O (para JC).

JC160: (corrige “Tuesdays to Sundays”) Significa terça até domingo, certo? Vocês conhecem todos os dias em inglês?

D161: (para H e E) Eu conheço os dias em inglês: domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado.

E162: Eu também: F-R-I-D-A-Y.

D163: (expressão afirmativa) Hoje. E amanhã?

E164: S-A-T-U-R-D-A-Y.

JC165: (chama a atenção dos alunos para mostrar flashcards com os dias da semana).

D166: (pede para JC esperar) Domingo? (continua perguntando para E)

E167: (para D) S-U-N-D-A-Y.

H168: (pede para JC mostrar os flashcards)

JC169a: (para H) Conhece?

H170b: Acordar. (oraliza, pega o flashcard e observa)

JC171c: (aponta para “SUNDAY” no flashcard) Que dia é esse? Você acorda mais tarde.

H172d: Segunda?

JC173e: (aponta para a imagem no flashcard) Acorda mais tarde, mais ou menos 12:30. (expressão de dúvida para H apontando para o flashcard) Domingo. Acorda... Qual o sinal F-A-R-D-E? Não. T-A-R-D-E?

H174f: Tarde (sinaliza).

JC175g: Por exemplo, você acorda e olha no relógio 12:00.

H176h: ??? (expressão de dúvida)

JC177i: (aponta para “SUNDAY” no flashcard) Domingo. (mostra outro escrito “MONDAY”)

H178j: (chama a atenção de D e observa sua conversa com E sobre os meses em inglês)

D169: Segunda?

E170: S-U-N-D-A-Y.

D171: Terça?

E172: T-U-E-S-D-A-Y.

D173: Quarta?

E174: W-E-D-N-E-S-D-A-Y.

D175: Quinta?

E176: T-H-U-R-S-D-A-Y.

D177: (expressão afirmativa para E e observa a conversa de JC e H com os flashcards)

E178: Eu também sei os meses ??? (para D).

D179: Você viu ???

E180: ???

D181: Você sabe os meses?

E182: (expressão afirmativa)

D183: Janeiro?

E184: J-A-N-U-A-R-Y.

D185: Fevereiro?

E186: F-E-B-R-U-A-R-Y.

D187: Março?

E188: M-A-R-C-H.

D189: Abril?

E190: A-P-R-I-L.

D191: Maio?

E192: M-A-Y.

D193: Junho?

E194: J-U-N-E.

D195: Julho? (pede para H esperar)

E196: J-U-L-Y.

(H e JC observam a conversa entre D e E)

D197: Agosto?

E198: A-U-G-U-S-T.

D199: Setembro?

E200: S-E-P-T-E-M-B-E-R.

D201: Outubro?

E202: O-C-T-O-B-E-R.

D203: Novembro?

E204: N-O-V-E-M-B-E-R.

D205: Dezembro?

E206: D-E-C-E-M-B-E-R.

D207: (expressão afirmativa)

JC208: Ela é inteligente (para D).

E209: (expressão negativa) Cabeça grande.

H210: (pergunta para D o que está escrito no flashcard) Domingo?

D211: Domingo. (expressão afirmativa) (pede JC mostrar o flashcard)

JC212: (mostra o flashcard “MONDAY”)
D213: Segunda. (expressão afirmativa)
JC214: (expressão afirmativa) É fácil. (mostra o flashcard “TUESDAY” e pergunta para H) Você não conhece?
H215: (expressão negativa)
JC216: Terça (volta para a lousa e aponta para “Tuesdays”).
H217: Terça (sinaliza de outra forma e vira para D). Jeito dele.
D218: (para H) Está certo. Eu uso terça (repete o sinal de JC).
H219: (para D) Você pode namorar. (aponta para E)
D220: (expressão negativa)
JC221: (se aproxima de H e diz) Ela é inteligente. (apontando para E)
D222: (para JC) Eu também sei.
JC223: (chama a atenção de E) É fácil. (apontando para o flashcard)
E224: (expressão afirmativa) É fácil.
JC225: Tem dúvida?
E226: Terça.
JC227: (expressão afirmativa) Terça. (mostra outro flashcard) Quarta.
H228: (para D) Ela é inteligente. (apontando para E)
D229: (chama a atenção de E) Você sabe os números?
E230: Mais ou menos.
D231: Um?
E232: O-N-E.
D233: Dois?
E234: T-W-O.
H235a: (para JC) T-N-H-O.
JC236b: T-W-O.
H237c: (expressão afirmativa) Posso ver os outros? (pede para ver os flashcards)
JC238d: (entrega os flashcards para H) Você entendeu por quê? (apontando para o flashcard “SUNDAY”)
H239e: (expressão negativa)
JC240f: Aos domingos você acorda depois. Não tem problema com horário.
H241g: Descansa.
JC242h: (expressão afirmativa) Descansa, acorda às 12:00.
H243i: Dia de folga.

JC244j: (expressão afirmativa) Folga. (aponta para o flashcard “MONDAY”) Acorda...

H245k: Escola, trabalho.

JC246l: (expressão afirmativa e entrega os outros flashcards para H)

H247m: (aponta para o flashcard) Terça?

JC248n: Segunda.

H249o: (expressão afirmativa. Olha e confirma os flashcards “SUNDAY” e “MONDAY”, depois vira “TUESDAY”)

JC250p: (aponta para “TUESDAY” no flashcard, volta para a lousa e aponta para “Tuesday to Sunday”)
Igual ao museu. Trabalha de terça a domingo.

H251q: (expressão afirmativa) Terça...

JC252r: Até...

H253s: Domingo.

JC254t: (expressão afirmativa) Domingo. Segunda é dia de folga lá.

H255u: Entendi.

D235: Três?

E236: T-H-R-E-E.

D237: Quatro?

E238: F-O-U-R.

D239: Cinco?

E240: F-I-V-E.

D241: Seis?

E242: S-I-X.

D243: Sete?

E244: S-E-V-E-N.

D245: Oito?

E246: E-I-G-H-T.

D247: Nove?

E248: N-I-N-E ???

D249: (expressão afirmativa) Dez?

E250: T-E-N.

D251: Onze?

E252: (expressão de dúvida)

D252: E-L-E-V-E-N.

E253: Não sei. ???

D254: Você sabe primeiro, segundo, terceiro, quarto?

E255: ???

D256: Quem te ensinou inglês na Escola II?

E257: ???

D258: Só isso ainda?

E259: ???

D260: Agora só ensina a escrever os números?

E261: ???

D262: (expressão afirmativa) Calma. Você vai aprender. ???

JC263: É fácil, não é? (para D e E) Entenderam?

D264: (expressão afirmativa)

JC265: Outras pessoas vêm para SP e olham: Ah, terça...

E266: Espanhol. ???

JC267: Eu comecei agora. É bom.

E268: ???

JC269: (expressão de dúvida) Eu nunca viajei. Por quê?

E270: ???

JC271: (aponta para o flashcard e pergunta para D) É fácil? (volta para a lousa, escreve “holiday” e pergunta para D)

H268a: (mostra o flashcard “WEDNESDAY” para D) O que é?

D269b: Quarta.

H270c: Eu nunca vi. (aponta para o flashcard)

D271d: D-A-Y significa dia. Todos têm D-A-Y.

H272e: (mostra o flashcard “FRIDAY”) O que é?

D273f: Sexta.

H274g: (mostra o flashcard “SATURDAY”)

D275h: Sábado.

H276i: (mostra o flashcard “SUNDAY”)

D277j: Domingo.

H278k: (mostra o flashcard “MONDAY”)

D279l: Segunda.

H280m: (mostra o flashcard “TUESDAY”)

D281n: Terça.
H282o: (mostra o flashcard “WEDNESDAY”)
D283p: Quarta.
H284q: (mostra o flashcard “THURSDAY”)
D285r: Quinta.
H286s: (mostra o flashcard “FRIDAY”)
D287t: Sexta.
H288u: (mostra o flashcard “SATURDAY”)
D289v: Sábado.
H290w: (mostra o flashcard “SUNDAY”)
D291x: Acabou.
H292y: (ri)
D272: Feriado. (para JC)
JC273: (expressão afirmativa para D. Se aproxima de H e pergunta) Você conhece? (apontando para “holiday”)
H274: (expressão negativa)
JC275: (aponta para “Tuesday to Sunday”) Certo? (aponta para “holiday”) Igual feriado.
H276: (para D) Folga?
D277: (expressão afirmativa e oraliza) Feriado.
JC278: Férias? (perguntando o sinal para D)
D279: (corrige o sinal)
JC280: (expressão afirmativa e repete o sinal) O que mais? (aponta para a tela de H) Valor da entrada, o dia, o horário. Tem o horário?
D281: (expressão afirmativa) 10:00.
JC282: (expressão afirmativa para D e olha para a tela de H)
H283: (aponta o horário no site)
JC284: (expressão afirmativa) Vocês conhecem, entendem P-M e A-M? Conhecem em inglês?
D285: (expressão afirmativa)
JC286: (volta para a lousa e pergunta) Que horas são agora?
D287: 5:00.
[
H288: 5:00.
JC289: (escreve na lousa 5:00 p.m)

D290: (expressão afirmativa)
[
H291: (expressão afirmativa)
JC292: (aponta para p.m) Porque é à tarde.
D293: Como que escreve? (apontando para p.m)
JC294: (aponta para p.m com expressão interrogativa)
D295: (expressão afirmativa)
JC296: (apaga a lousa para escrever)
E297: ???
D298: (expressão afirmativa)
JC299: (escreve 5:00 “post meridian” e circula as letras p e m)
H300: (aponta para E e diz para D) Ela tem bocão.
D301: (ri)
H302: Nunca vi.
JC303: (para D) À tarde.
D304: A-M?
JC305: (volta para a lousa, escreve “after meridian” e apaga) Esqueci (para D). (escreve “after”)
H305a: Nunca vi bocão.
D306b: ???
H307c: Se sua namorada for igual a ela, o homem vai ficar constrangido.
D308d: Homem vai rir. (levanta e vai para a lousa)
D306: (aponta para “after” e pergunta) Depois?
JC307: (expressão afirmativa)
D308: Significa depois? (apontando para “after”)
JC309: (risca a palavra “after” com expressão negativa) Não é. Antes...
D310: (expressão de dúvida) Depois (apontando para “after”).
JC311: Fala em inglês depois... Eu vou procurar (apontando para o computador). Eu vou procurar. Qual o sinal G-O-O-G-L-E?
H312: Não sei o sinal. ???
D313: Não tem. (volta para seu lugar e tropeça na cadeira)
H314: (ri)
D315: (ri) Vim rápido ???

JC316: Espera. Depois. (aponta para a tela de H e pergunta) O que significa a última frase? (volta para a lousa e escreve “Access”)

D317: (digitaliza parte da frase) F-O-R T... (expressão de dúvida)

JC318: O que significa? (pergunta para H apontando para “Access”) A última frase. O que é?

E319: Não tem A-C-C-E-S-S. (olhando para a tela)

H320: Aceitar.

JC321: Aceitar? (repete o sinal de H) Entrar?

H322: (expressão afirmativa) Entrar.

JC323: Entrar? Quem?

E324: A-C-E-S-S-E.

H324a: (para D) Entrar.

D325b: ???

JC325: (expressão afirmativa) Entrar. Quem? Pessoas...

H326c: (para D) Entrar. Vou entrar. Eu acertei uma. (ri)

E327: Entrar na internet.

JC328: (expressão afirmativa) Também usa. (aponta para “Access”) No museu significa entrar.

E329: Entrar na internet.

JC330: (expressão afirmativa) Entrar no museu. Também pode. Os dois.

E331: ???

JC332: (expressão afirmativa) Esse é entrar no museu. Igual entrar na internet. Não é entrar na internet. Como é? (perguntando sobre o sinal)

E333: (expressão de dúvida)

JC334: A-C-E-S-S-A-R internet. Como é o sinal?

E335: (pergunta o sinal para D)

JC336: (repete o sinal) Entrar na internet?

D337: (expressão afirmativa) Acho que sim.

JC338: (expressão afirmativa para E) Este é entrar no museu. (chama a atenção de D e aponta para E e a palavra “Access” na lousa)

E339: ???

JC340: Que pessoas? Qual o nome?

E341: ???

JC342: (escreve “people” na lousa) Certo? (apaga a lousa e escreve “Access to disabled people”)

E343: (para D) ???

D344: (expressão afirmativa) Eu vou ???
E345: ???
D346: (chama a atenção de E) ???
E347: ???
D348: (para H) Ela ainda está estudando ???
H349: ???
E350: (para JC) ???
JC351: (expressão negativa)
E352: Você conhece a Escola II? (digitaliza o nome da escola)
JC353: (expressão negativa) Não conheço. Nunca vi.
E354: (expressão de surpresa) Conhece a Escola I?
JC355: Eu acho... festa semana que vem?
E356: ???
JC357: Você vai?
E358: ???
JC359: Eu não posso. Você vai?
E360: ???
JC361: (ri)
H353a: (olha o caderno e diz para D) Sonho dela ???
D354b: ???
H355c: ??? para eu copiar a lição.
D356d: (expressão afirmativa)
H357e: Também preciso copiar a lição de inglês.
D358f: ???
H359g: Eu preciso de inglês. Tenho dúvida. É confuso. ???
D360h: (expressão afirmativa)
JC362: (chama a atenção de D e H e aponta a frase "Access to disabled people" na lousa) Conhecem?
D363: Pessoas.
JC364: (expressão afirmativa e aponta para a palavra "disabled") O que é?
D365: (expressão negativa)
JC366: Não entendem?
D367: (expressão negativa)
H368: (olha para a tela)

JC369: (pergunta para E) Conhece?

E370: (expressão negativa)

JC371: (aponta para "Access") Entrar no museu pessoas (aponta para "disabled" com expressão de dúvida)

E372: ??? (expressão de dúvida para D) ???

D373: ??? (expressão negativa)

JC374: Agora nós não conhecemos. (aponta para "disabled") O que fazer?

H375: Entrar no museu... (sinalizando enquanto lê da lousa)

D376: ???

JC377: Como?

D378: ???

JC379: Como?

D380: No dicionário.

JC381: Como? Tenta. Tenta procurar no dicionário. (aponta para o computador)

H e D382: (fazem a busca no computador)

JC383: (para E) Procura no dicionário. (aponta para a palavra "disabled") Entra em outro e procura (apontando para a tela).

E384: Outra página?

JC385: (expressão afirmativa e aponta para a tela. Se aproxima de D e diz) Você usa dicionário na internet quando escreve para mim em inglês no Orkut?

[

H386: (chama a atenção de JC)

D387: (expressão de dúvida)

JC388: Você usa o Orkut para responder para mim em inglês, certo?

D389: (expressão afirmativa)

JC390: Você usa dicionário?

D391: Algumas.

JC392: Como você sabe, entende, lembra? Você tem outro livro aí com palavras em inglês? (aponta para o lugar onde D está sentado)

D393: ???

JC394: O livro que você estuda na Escola I tem palavras em inglês? Você usa para escrever para mim?

D395: Não. Eu lembro um pouco.

JC396: (expressão afirmativa) Viu a palavra aonde?

D397: Vi. Não sei responder ???

JC398: Você viu a palavra aonde? Livro, internet, o quê?

D399: Na internet.

JC400: (expressão afirmativa) Lembra e escreve, certo?

D401: (expressão afirmativa)

JC402: (vira para H)

H403: Entrar no Brasil.

JC404: (olha e aponta para a tela)

H405: (olha e aponta para a tela) Entrar grátis.

JC406: (aponta para uma imagem na tela com expressão de dúvida)

H407: ???

JC408: (expressão afirmativa e aponta para outra imagem na tela) Não. Você procurou?

H409: (vira para a tela e começa a procurar)

JC410: (se aproxima de D e pergunta) Procurou? (aponta para a tela, volta para a lousa, aponta para a letra “e” na palavra “disabled” e sinaliza)

D411: (olha para a tela e corrige)

JC412: (se aproxima de E)

E413: Onde está a N?

JC414: Não sei. Acho que não pôde hoje. Começou a trabalhar na escola. As filhas também foram para a Escola I hoje. Acho que amanhã vai para a festa ??? (pergunta o sinal).

E415: (corrige o sinal) Junina.

JC416: (repete o sinal de E). Acho.

E417: Você?

JC418: Não. A N. Não sei. (se aproxima de H)

H419: (aponta para a tela)

JC420: (expressão afirmativa, chama a atenção de D e aponta para H) Você trocou? (para H referindo-se a versão em português do site)

H421: (levanta e se aproxima de D)

JC422: (chama a atenção de E, aponta para H e se aproxima de D e H)

E423: (levanta e se aproxima de D, H e JC)

H424: (mostra o que fez para todos na tela do computador de D)

E425: (chama a atenção de D e sinaliza) D-I-S-A-B-L-E-D é igual deficiente. (volta para seu lugar)

D426: (chama a atenção de H e JC e aponta para a tela)

JC427: (expressão afirmativa e volta para a tela de H)
H428: P-E-O-P-L-E.
D429: Não paga.
H430: ???
D431: ???
E432: (chama a atenção de H e entrega um celular) ???
H433: ???
E434: ???
JC435: (apaga a lousa e escreve “Exhibitions”)
H436: ??? (entrega o celular para D)
D437: ???
JC438: (se aproxima de D e H e aponta para a palavra “Exhibitions” na lousa) Tenta.
H439a: (tropeça no pé de D e ri) Nossa seu pé é grande??
D440b: (ri)
H441c: Parece um pato
D442d: (ri)
H443e: ???
E439: (chama a atenção de JC) Pode clicar?
JC440: (olha para a tela com expressão afirmativa e chama a atenção de D) Tem o quê? Nome? (pergunta para E e faz três traços abaixo da palavra “Exhibitions” na lousa) Quais os nomes? (pergunta para todos apontando para os traços)
H e E441: (olham cada um para sua tela)
D442: (olhando para a tela) Agora.
JC443: (expressão afirmativa)
D444: Mostra agora. (lendo “Now Showing” no site)
JC445: Qual o nome em inglês?
D446: N-O-W.
JC447: (escreve “Now” no primeiro traço) Outro?
D448: Mostrando. (oralizando e sinalizando)
JC449: (expressão afirmativa) Outro? (apontando para o segundo traço)
D450: S-H...
E451: P-A-S-T.
JC452: (expressão afirmativa e escreve “Past” no segundo traço)

E453: F-U-T-U-R-E.

JC454: (expressão afirmativa e escreve “Future” no terceiro traço)

H455: (levanta para buscar sua mochila)

JC456: (aponta para a lousa) Por que mostra agora, passado e futuro? (aponta para a lousa) Clique. Tem?

E457: Certo

JC458: (expressão afirmativa olhando para a tela de E) Qual o nome? (se aproxima de D)

D459: (expressão negativa)

JC460: (aponta para a tela) O que significa? (volta para a lousa)

E461: (se aproxima de JC e aponta para a palavra “Exhibitions”) Mostra? (perguntando o sinal)

JC462: (confirmando o sinal) Exposição. (se aproxima de H e D olhando para a tela) O que é? (apontando para a tela de D)

D463: Esperar.

JC464: (expressão afirmativa) Esperar o quê? (volta para a lousa e escreve “Wait: new programming”)

Vocês conhecem? (aponta para a lousa)

E465: Esperar.

JC466: (expressão afirmativa) Esperar.

D467: Nova programação. (oralizando)

JC468: (expressão afirmativa e aponta para a palavra “programming”) O que é?

D469: Programa. (oralizando)

JC470: (expressão afirmativa) Esperar nova exposição. Acho que está velho (apontando para o site)

Porque três dias atrás nós fomos e vimos Brasil e Japão. Ele está velho.

D471: (expressão afirmativa)

JC472: (volta para a lousa e aponta para “Past”) Cliquem.

E473: Qual?

JC474: (aponta para “Past”) Clique. (chama a atenção de H)

H475: Achou amigo surdo do M-A-M? (aponta para a tela) Não? (olha e aponta para a tela)

JC476: Quantos anos? (apontando para “Past”)

(Uma colega de H se despede do grupo e sai da sala)

D477: (expressão de dúvida) Dois.

JC478: Quantos anos? (para E apontando para “Past”)

D479: 2004?

JC480: Ela é sua amiga?

H481: (expressão afirmativa)

JC482: Namorada?

H483: (expressão negativa) Não. É sério.

JC484: (ri e se aproxima de D)

D485: Três anos?

JC486: (expressão afirmativa e volta para a lousa) Três anos? (para H apontando para “Past”)

Três anos?

E487: 2007, 2006, 2005, 2004

JC488: (expressão afirmativa) Pessoa olha, conhece, entende como era no passado.

E489: Muda muito. Vai mudar (para D).

D490: (expressão de dúvida)

E491: Olha 2004?

JC492: (olha para a tela de E)

E493: (aponta para a tela)

JC494: (expressão afirmativa) Velho. Qual o nome que você viu? (pergunta para H, apaga a lousa e escreve a letra “E”) O que é?

H495: (olha para a tela) E-X-H...

D496: Educação.

JC497: (expressão afirmativa e escreve “Education”) Tem amigo do encontro de surdos lá? (referindo-se à visita ao museu) Lembra? (olha para as telas de H e D)

H498: Teacher (oralizando).

JC499: Entendeu? (para H)

H500: (expressão de dúvida)

JC501: (faz um traço abaixo de “Education” e escreve “Teachers”) Você conhece? (para H)

H502: Não.

JC503: Não?

H504: T-E-A...

JC505: Não conhece? E você? (para E)

E506: (olha para a tela) T-E-A...

H507: (chama a atenção de D) T-E-A-C-H-E-R?

D508: Professor.

H509: O quê?

D510: Professor.

H511: Professora. Professora. (oralizando)

[

E512: T-E-A-C-H-E-R?

JC513: (expressão afirmativa para H e aponta para a palavra “Teachers” na lousa) As professoras lá da exposição com surdos. (aponta para a palavra “Teachers” na lousa) Explicam o nome, explicam o que fazer. (volta para a lousa e escreve no segundo traço “Special Projects”) Tem aí?

H514: Especial ajudar. Especial projeto. (sinalizando e oralizando)

JC515: (expressão afirmativa) Por exemplo...

[

H516: ??? (para D)

[

E517: Projetos especiais. (sinalizando e oralizando)

JC518: (expressão afirmativa) Por exemplo, projeto...

E519: (chama a atenção de H)

JC520: (chama a atenção de H e aponta para E)

E521: ??? (corrige H)

JC522: Projeto.

H523: Tem uma palavra que eu não entendi.

E524: Você está mentindo. (sinalizando e oralizando)

JC525: (ri)

H526: Pergunta para o D se eu sei bem inglês.

E527: ??? (pergunta para D)

D528: Ele é ótimo. (ri) Brincadeira. Ele não sabe.

JC529: (chama a atenção dos alunos e aponta para a lousa) Por exemplo, projeto que nós vimos do surdo.

Qual o sinal? M-O-N-I-T-O-R. Exposição.

D530: Explica.

JC531: (expressão afirmativa) Pessoa que explica, explica a exposição. (aponta para “Special Projects” na lousa) Igual explicar. (olha a tela de H e chama a atenção de D) Acho que o nome... (volta para a lousa e escreve “Learning” abaixo de “Special Projects”) Não sei. (se aproxima de D e aponta a palavra na tela) Certo. (volta para a lousa, completa “Learning for Seat” e pede confirmação dos alunos)

E532: ??? (corrige JC)

JC533: (aponta para “Special”)

D534: T-E-A-C-H-I-N-G.

H535: (olha para a lousa e para a tela)

JC536: (apaga, escreve “Teaching” e se aproxima de H)
H537: (aponta para “Special Projects” na tela)
JC538: (expressão afirmativa e aponta para “Special Projects” na lousa) Clique. (se aproxima de H e olha para a tela) O outro. Certo. (aponta para a tela) Você lembra? (aponta para a tela) Treinar? (sinaliza para D e escreve na lousa “Train”)
H539: (chama a atenção de JC) ??? deficiente.
JC540: (aponta e sublinha a palavra “Train”) Treinar.
H e E541: Treinar? (oralizando)
JC542: (expressão afirmativa) Jovens.
H543a: ??? (para E)
E544b: T-R-E-I-N-A-R. ???
D543: Parece trem.
JC544: Treinar.
D545: Trem. Metrô.
JC546: (olha para a tela de H e vira para D) Parece.
D547: Palavra trem? (apontando para lousa)
JC548: (expressão afirmativa) Também. Dois significados, certo? Trem e treinar. Verbo treinar (apontando para a lousa). Porque treina os jovens surdos a ensinar, explicar lá.
D549: (expressão afirmativa)
JC550: Por que vocês não começam o curso lá no museu?
H551: (expressão negativa)
[
D552: (expressão negativa)
JC553: Vocês podem. É grátis. Lá o curso é grátis.
H554: (vira para D)
D555: ???
JC556: Qual o sinal G-R-Á-T-I-S?
H557: Grátis (confirma o sinal de JC).
[
D558: Grátis (confirma o sinal de JC).
JC559: Só às terças à tarde.
H560: Terça eu não posso.
JC561: Não pode?

H562: (expressão afirmativa)

D563: ??? Vou para casa dormir.

JC564: Depois você tem folga. Depois que você começa é bom porque talvez pode trabalhar no museu no futuro. Não sei.

D565: (olha para a tela)

JC566: Tem mais nomes, palavras? (olha para a tela de H e escreve “Collection” na lousa) O que é? Lembra... (se aproxima de H)

H567: (aponta para a tela)

JC568: (aponta para a tela) Entendeu?

H569: Entrar ???

JC570: (aponta para a tela) Significa o quê?

H571: ???

JC572: (aponta para a tela) Não. (chama a atenção de D e aponta para “Collection” na lousa)

D573: Coleção. (oralizando)

JC574: Qual o sinal?

D575: Não sei.

JC576: (chama a atenção de H) C-O-L-E-Ç-Ã-O.

H577: Coleção (oralizando).

JC578: (expressão afirmativa) C-O-L-E-Ç-Ã-O. Por exemplo, pintura, quadros, grupo (aponta para “Collection” na lousa) Tem na internet (aponta para a tela e escreve “Online” abaixo de “Collection”) Por exemplo, as pessoas querem ver, visitar o museu podem ver primeiro na internet. Tem pinturas, quadros. Dificil?

D579: (expressão negativa) Mais ou menos.

JC580: É bom entender como, por que tem site em inglês e troca para português. Porque as pessoas vem para o Brasil, olham e podem entender. Esta escola de informática aqui tem 333 (se referindo à WWW) em inglês?

D581: (expressão negativa)

JC582: Você não sabe?

D583: (expressão negativa)

[

H584: (expressão negativa)

JC585: Aqui?

D586: (expressão negativa)

[

H587: (expressão negativa)

JC588: Aqui tem 333?

H589: Português.

D590: (expressão afirmativa)

JC591: A escola I...

D592: (expressão afirmativa) Tem.

JC593: A escola I tem 333 em inglês?

D594: (expressão negativa) Espera aí (começa a procurar na internet).

H595: (vira para D)

JC596: Inglês? (para H)

H597: (vira para D) A escola I tem inglês.

D598: (expressão negativa)

H599: (expressão negativa para JC)

JC600: (vira para E) A escola II tem 333 em inglês?

E601: (expressão de dúvida em relação ao sinal) 3?

D602: (observa a conversa entre JC e E e responde) Não.

JC603: (para E) Não? O 333 é em português?

E604: O que é 333? (pergunta sobre o sinal de JC para D)

D605: WWW é internet. (vira para H) ??? 43:15

[

JC606: Internet.

H607: O quê?

D608: (para JC) ???

JC609: (escreve na lousa “site”) O sinal é 333?

E610: Internet (corrige o sinal de JC e pede a confirmação de D).

JC611: Internet (repete o sinal de E).

D612: (expressão afirmativa) Internet.

JC613: (para E) Você usa internet? (referindo-se ao sinal)

E614: (expressão afirmativa)

JC615: (se aproxima de D e olha a tela)

D616: Não tem.

JC617: (aponta para a tela) Eu acho que entrou ???, perguntou, convidou, certo? 43:40

D618: (expressão afirmativa) Convidar (confirmando o sinal)

JC619: (aponta para a tela) Não tem inglês porque agora não precisa. Só tem surdo de São Paulo, olha o mundo perto. Mas (aponta para o site do MAM na lousa) M-A-M tem pessoas do mundo que olham, vem visitar São Paulo. Aumenta.

D620: (expressão afirmativa)

JC621: (se aproxima de H e aponta para a tela) Tem o quê?

H622: (oraliza) Internet.

JC623: (expressão afirmativa, apaga a lousa e escreve “Contact us”) Contato. (aponta para a lousa) (H, D, E olham para a tela enquanto JC escreve “History”, “Team” e um sinal de interrogação abaixo de “Contact us”)

JC624: (para H e D) Tem o quê? (chama a atenção de E e aponta para a lousa) Tem o quê?

E625: História.

JC626: (expressão afirmativa e chama a atenção de H e D) Mostra (aponta para “History”) o dia, o ano que a exposição começou? Tem aí? (para E)

D627: (oralizando) Não.

JC628: Não? (expressão de dúvida apontando para “History”)

E629: (oralizando) ???

JC630: Não tem ano que começou? (se aproxima de E e D olhando para a tela)

D631: (expressão negativa olhando para a tela)

JC632: (volta para a lousa e aponta para “History”) História. (se aproxima de H e aponta para a tela) O outro. (chama a atenção de E, apaga “Contact us” na lousa e escreve “About MAM” com uma seta para baixo apontando “History” e “Team”) Certo? (para D) Certo? (para E) Tem. (se aproxima de D e aponta para a tela)

D633: (aponta para a lousa)

JC634: Sobre tudo. (aponta para a tela) Só museu.

D635: (expressão afirmativa)

JC636: (se aproxima de H)

H637: (oralizando) ???

JC638: (expressão afirmativa) Troca português e inglês.

E639: (chama a atenção de JC)

JC640: (se aproxima de E, olha e aponta para a tela)

E641: (expressão afirmativa)

JC642: (chama a atenção de D e H e aponta para “Team”) Qual o significado?

E643: (chama a atenção de JC) 1940.

JC644: (se aproxima de E e olha para a tela com expressão afirmativa) Velho. Passado

E645: ???

JC646: Explica tudo. (aponta para “Team”) O que é?

E647: (oralizando) ???

JC648: Conhece? (para H)

H649: (expressão negativa)

JC650: Esporte. Parece o quê? (apontando para “Team”)

H651: (expressão de dúvida)

JC652: Esporte (aponta para “Team”). Grupo.

H653: Vou ver (olha para a tela).

E654: ??? (para D)

D656: (expressão afirmativa)

JC657: (olha para a tela de H e aponta para a de D) Parece trabalho, pessoa que trabalha. Certo?)

D658: (expressão afirmativa)

JC659: (se aproxima de E)

H660: (oralizando) Equipe.

JC661: (vira para H com expressão afirmativa e olha a tela) Certo?

H662: (chama a atenção de E)

E663: (oralizando e sinalizando para JC) E-Q-U-I-P-E.

JC664: (se aproxima de E e olha para a tela)

E665: (para H) E-Q-U-I-P-E.

H666: Equipe. E-Q-U-I-P-E. Eu procurei e entendi.

E667: (para JC) E-Q-U-I-P-E que explica e ???

JC668: (expressão afirmativa) Pessoas que fazem tudo, organizam. Certo. (se aproxima de H e olha para a tela)

H669: (chama a atenção de JC e aponta para a tela)

JC670: (expressão afirmativa) Nome das pessoas que organizam tudo, ajudam (vira para D). Acabou?

D671: (expressão afirmativa)

JC672: (escreve no final da lousa “About the site” e chama a atenção de E) Eles são diferentes? (apontando para “About MAM” e “About the site”) Diferentes? (apaga a lousa e escreve ≠ entre as duas frases) Diferentes?

E673: (expressão afirmativa)

JC674: Diferentes por quê?

E675: ??? 49:55

H675a: Anotei tudo no caderno.

D676b: Eu não preciso.

JC676: (aponta para “About the site”, se aproxima de E e olha para a tela)

E677: ???

JC678: (expressão afirmativa e olha para a tela) Pessoa que assina? (perguntando o sinal)

E679: (corrige o sinal de JC) Assina.

JC680: (repete o sinal de E) Assina o site.

E681: ???

JC682: (expressão afirmativa) ???

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)