

PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM ALUNOS SURDOS: LEITURA DE IMAGEM E LEITURA DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA

LANGUAGE PRACTICES WITH DEAF STUDENTS: IMAGE READING AND TEXT READING BASED ON THE DISCURSIVE GENRE FABLE

Dinéia Ghizzo Neto Fellini¹

Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA

Elsa Midori Shimazaki²

Universidade Estadual de Maringá-UEM/Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE

Vinicius Hidalgo Pedroni³

Universidade Federal do Tocantins-UFT

Resumo: Apresentamos uma proposta sistematizada de trabalho pedagógico, utilizando o gênero discursivo fábula, *A cigarra e a formiga*, de Monteiro Lobato (1994). A pesquisa teórico-prática, ocorreu numa escola de educação bilíngue para surdos, no oeste do Paraná-Brasil, cujos encontros de três horas, entre março a julho de 2023, totalizaram 19 encontros. De amostra, quatro alunos surdos que participaram das seguintes etapas: 1) leitura de imagens; 2) leitura do gênero textual; 3) produção de imagens; 4) produção textual; e, 5) revisão e reescrita. Os resultados, correspondem as etapas 1 e 2, analisadas e discutidas a luz do Dialogismo. A interação dialógica construída a partir das imagens e texto, permitiu aos surdos: compreender valores atribuídos pelo autor; desmistificar valores, a partir de termos e conceitos, que nos enunciados, adquirem novos significados; estabelecer relações do texto com vivências cotidianas e conhecimentos prévios, de modo que, nos diálogos, novas avaliações surgiram, sob diferentes perspectivas.

Palavras-chave: Letramento; Libras; Língua Portuguesa; Gênero discursivo.

Abstract: This study is based on a systematized and guided proposal for pedagogical work with deaf students, using as a discursive genre, the fable, *The Cicada and the Ant*, by Monteiro Lobato (1994). The theoretical and practical research took place in a bilingual education school for the deaf in the west of Paraná-Brazil, between March and July 2023, with a total of 19 meetings that were held weekly, each meeting lasting three hours. The sample included four deaf high school graduates who, together with the researcher, developed textual productions following the stages: 1) image reading; 2)

¹ Doutora em Educação (UEM), Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: dihfellini1978@gmail.com.

² Doutora em Educação (USP), Universidade Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil/Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: emshimazaki@uem.br.

³ Doutor em Educação (UEM), Universidade Federal do Tocantins, Arraias, Tocantins, Brasil. E-mail: pedroni.vinicius@uft.edu.br.

textual genre reading; 3) image production; 4) textual production; and 5) revision and rewriting. Given the scope of the work proposal, the results here are summarized in the stages: 1) reading of images; and, 2) reading of the textual genre, analyzed and discussed in the context of Dialogism, so we point out that the dialogic interaction built from the images and text, allowed the deaf: understand the author's position and values attributed by him; demystify certain values from terms and concepts, which in the enunciations, acquire new meanings; establish relationships of the text with the daily experiences and previous knowledge of the students, so that during the dialogues, new evaluations emerged, from different perspectives.

Keywords: Literacy; Libras; Portuguese Language; Discursive genre.

Submetido em 03 de novembro de 2024.

Aprovado em 20 de dezembro de 2024.

Primeiras considerações

Quando pensamos em trabalho pedagógico, neste reconhecemos a sua imaterialidade, porque o trabalho imaterial abarca conhecimento, o saber que permite ao homem a transformação subjetiva. Se o homem, ao produzir sua própria existência, se torna homem, então “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154). Logo, compreendemos a necessidade do trabalho consciente, não alienado, pois “independentemente do nível, escola ou modalidade em que é realizado o trabalho pedagógico, por ser pedagógico, ele evidencia a dimensão histórico-ontológica, constitutiva e prospectiva desse modo de trabalho” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 727). Justamente é a dimensão pedagógica que caracteriza e demarca este trabalho com vistas à produção do conhecimento e autonomia intelectual (*ibid*), ou seja, ao desenvolvimento humano.

Esse desenvolvimento, na perspectiva do trabalho imaterial, se estabelece nas dimensões do aprendizado escolar, respeitando a individualidade do aluno, visto que sua formação se fundamenta em diferentes fatores: socioculturais, econômicos, políticos e educacionais, determinantes para o sucesso desse processo. Ao planejar, portanto, um trabalho pedagógico, a metodologia de ensino adotada também “[...] envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (Geraldi, 1984, p. 42) que precisam dialogar com as atividades meio

(encaminhamentos, conteúdos, bibliografia, estratégias, avaliação, relação professor/aluno etc.), delineando, assim, o caminho adotado pelo docente (*ibid*).

Desse modo, assim como Geraldi (1984), defendemos nas práticas de linguagem o caminho cuja postura educacional é diferenciada, que prioriza a linguagem como forma de interação, porque “[...] através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam (*sic*) antes da fala” (p. 43). Nessa concepção, os falantes se tornam sujeitos, assumindo a linguagem, o lugar de constituição das relações sociais (*ibid*).

Ao estabelecermos essa concepção como base e princípio para o ensino da língua portuguesa, orientamos as atividades pedagógicas em três práticas: “[...] 1) Prática de leitura de textos; 2) Prática da produção de textos; e 3) Práticas de análise linguística” (Geraldi, 1984, p.77). Neste estudo, as análises se sustentam no trabalho pedagógico de ensino da língua portuguesa escrita para alunos surdos a partir das duas etapas iniciais: leitura de imagens e leitura de texto, cuja interação dialógica autor-texto-leitor visa a permitir ao aluno a ampliação de vocabulário, apropriação de conceitos e compreensão e produção de sentidos.

1. Aquisição da língua portuguesa escrita por alunos surdos

Na área da surdez, muito se debate sobre o ensino da língua portuguesa escrita tendo como ponto de partida a existência de duas línguas (Língua Brasileira de Sinais - Libras - e língua portuguesa escrita) de modalidades distintas (gestual-visual e oral-auditiva). A inexistência de uma metodologia que supra, minimamente, as lacunas do processo pré-linguístico e linguístico de apropriação dessas línguas talvez seja, atualmente, o maior entrave, contudo o fator social justifica, em grande parte, o sucesso ou fracasso social e linguístico dessas pessoas. Não afirmamos aqui que a surdez é um fator social, pois como atesta Vigotski (1994), trata-se de fator biológico, porém o que queremos pontuar é que o atraso linguístico pode estar atrelado aos conflitos cotidianos de aceitação e inclusão social configurados mediante um olhar capacitista da sociedade, que subjuga e exclui, delimitando o aprendizado e o processo.

É necessário, segundo Vigotski (1994), compreender que toda criança, seja ela surda ou cega, desde o começo interage com o ambiente de modo diferenciado das demais

crianças, e embora não percebam a princípio a deficiência, essa percepção ocorrerá indiretamente do resultado de sua experiência social, que na maioria das vezes, além de ser negativa e frustrante, é desafiadora, iniciando no ambiente familiar e se formalizando na sociedade, afetando a socialização, a linguagem, a aprendizagem, e interferindo negativamente na construção da sua subjetividade e identidade.

Essa talvez seja a fase mais crítica vivenciada pelos surdos, a fase da aceitação, do reconhecimento e pertencimento, assim como também é para o círculo social mais próximo do surdo, a família, pois de acordo com Araújo e Silva (2020), exige adaptações e estipula prioridades. O diagnóstico da surdez para os pais resulta em um sentimento de perda, de “morte” daquele bebê perfeito (Petean, 1995 *apud* Araújo; Silva, 2020), sentimento que afeta diretamente as relações com a criança e também seu desenvolvimento.

Vivenciar experiências via códigos sonoros não se apresenta para a criança surda como o caminho ideal, porque “[...] é como se estivesse separada do mundo, desconectado de todos os laços sociais” (Vygotsky, 1997, p. 48), e embora não aparentem, os surdos possuem um instituto social aumentado, com vontade de vida social e desejo de comunicação (*ibid*). Nesse sentido, a linguagem possui dupla função, de comunicação e desenvolvimento do pensamento, e as relações sociais permitem a esse desenvolvimento passar do pensamento socializado para o individual, e não o inverso (Vygotsky, 2007), demonstrando, assim, quão determinantes são as relações sociais na formação humana.

A aquisição da língua materna pelo surdo exige a participação do outro (pai, mãe, irmãos, colegas, professores), visto que na fase escolar, a linguagem é o instrumento mediador da aprendizagem. Aliás, quando se trata de educação, Vygotsky (1997) enuncia que não existe diferença na educação de crianças surdas e ouvintes, pois o que determina essa educação é a influência de ações externas organizadas, reconhecendo que os estímulos externos no ambiente familiar e escolar permitem à criança alcançar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴, passando do desenvolvimento real (funções mentais já amadurecidas, por meio das quais a criança soluciona problemas de forma independente) para o desenvolvimento potencial (cuja solução de problemas conta com a

⁴ Para Vygotski (1991), a ZDP corresponde a distância entre o nível de desenvolvimento real e nível desenvolvimento potencial.

colaboração de um professor ou colegas mais experientes) e a linguagem é o instrumento indispensável nesse processo.

É necessário também pensar nas limitações linguísticas existentes na maioria das famílias de surdos, cujos pais são ouvintes e não se comunicam por meio da Libras (Carvalho; Santos, 2016; Schemberg; Guarinello; Massi, 2012). Nessa direção, há um problema instaurado, principalmente porque o desenvolvimento real precede o desenvolvimento potencial. Sem acesso à língua desde o nascimento, a escola precisa, então, assegurar ao surdo esse direito, porque como asseveram Schemberg, Guarinello e Massi (2012), assim como ocorre com as demais línguas, é durante o processo de aquisição da língua que são construídos conceitos e conhecimentos de mundo, elementos necessários para a aquisição de uma segunda língua, e no caso dos surdos brasileiros, a língua portuguesa escrita. O fato é que na maioria das vezes, como atestam Borges e Härter (2021), os surdos chegam à escola apenas com sinais caseiros⁵, cabendo à instituição ensinar as duas línguas, Libras e a língua portuguesa escrita, simultaneamente.

Essa exposição retardada à linguagem, conforme Morford e Mayberry (2000 *apud* Borges; Härter, 2021), interfere na capacidade de aprendizagem da criança em tarefas relacionadas à língua, como, por exemplo, a leitura, habilidade linguística que depende de uma aquisição bem-sucedida durante a primeira infância e no ensino fundamental. Diferente da aprendizagem da língua materna para os surdos, o português escrito se apresenta mais complexo, pois além das modalidades serem diferentes, o ensino precisa ser diferenciado. Por essa razão, ao se pensar no ensino da linguagem que envolve duas línguas distintas, tanto no de leitura quanto no da escrita, a interação discursiva entre autor-texto-aluno é reconhecida como o encaminhamento mais apropriado (Gerald, 1997).

No caso da leitura, como enuncia Pereira (2014, p. 149), preza-se pela compreensão e não pela decodificação de letras e palavras, mais precisamente, “a compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo”. Consideramos, nesse caso, os conhecimentos prévios

⁵ Os sinais ou gestos caseiros são um sistema comunicativo criado e utilizado por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, diante da impossibilidade de aquisição de uma língua socialmente utilizada no ambiente familiar, seja oral ou sinalizada (Rosa, 2010).

dos alunos, que ao longo do texto vão permitindo a construção de sentidos, aspectos contemplados neste estudo.

2. A leitura como ponto de partida

Ao considerarmos as práticas de linguagem (leitura, produção de texto e análise linguística) como aspectos a serem abordados em sala de aula para ensinar o português escrito, reverberamos a importância de analisar o discurso via linguística da enunciação. Para Geraldi (1984, p. 77), dois são os objetivos associados a essas práticas: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”, que nesse caso, “[...] o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas (sic) que caracterizam uma sociedade” (Dias *et al*, 2011, p. 144). Neste estudo, a perspectiva de leitura é constituída sob a interação autor-texto-leitor.

No que concerne ao trabalho de leitura com base nessa interação, tanto o autor quanto o leitor dialogam ao longo do texto, porque são sujeitos ativos, e desse modo, a interação verbal se materializa, dispondo de uma possibilidade vasta de produção de sentidos. Nessa perspectiva discursiva, não se confunde texto e discurso, visto que o primeiro é a materialização do segundo (Menegassi; Angelo, 2010), mas é necessário, sim, relacionar o texto com as circunstâncias de enunciação, exterioridade, memória e com os sujeitos (Orlandi, 2001 apud Menegassi; Angelo, 2010). Enquanto o primeiro organiza a discursividade, o segundo se constitui pelo efeito de sentidos, caracteriza-se pelo “[...] processo de significação em que estão presentes a língua, a história e o sujeito, interpelado pela ideologia da sociedade, sem liberdade discursiva” (Menegassi; Angelo, 2010, p. 31). Realçamos que o sentido do texto sempre será constituído pelas palavras, mas principalmente pelas condições de sua produção (*ibid*).

Nesse viés, importa evidenciarmos as etapas desse processo, que o ato de ler exige decodificação, compreensão, interpretação e retenção. No caso da decodificação, Menegassi (1995, p. 87) destaca ser a etapa inicial, o “[...] reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com um significado”. Essa etapa deve ser aliada à compreensão,

haja vista que para compreender as ideias principais do texto, é necessário ter um conhecimento prévio a respeito do tema abordado. Já a interpretação caracteriza-se pela fase em que o autor consegue empregar críticas ao texto lido, na qual a junção dos conhecimentos prévios e as informações do texto corroboram para ampliação e reformulação de conceitos. E na última etapa, a retenção, ocorre o armazenamento dessas informações e conhecimentos (Menegassi, 1995); aliás, essas etapas não existem separadamente.

Ao propor leitura em sala de aula, cujas perguntas se constituem em torno do autor-texto-leitor, o professor sempre será o mediador, e de acordo com Menegassi (2010a), deve situar suas perguntas na seguinte classificação: a) perguntas de resposta textual, b) perguntas de resposta inferencial; e c) perguntas de resposta interpretativa. Quanto às perguntas de resposta textual, embora pareça evidente as respostas estarem apresentadas no texto, elas não se resumem a isso, pois são perguntas que exigem compreensão do enunciado, necessitando da interação leitor/texto.

E quanto às perguntas de resposta inferencial, tratam-se de “[...] ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’” (Menegassi, 2010a, p. 180), isto é, as respostas podem ser deduzidas a partir do texto, mas exige a leitura dos elementos que nele se encontram. Logo, as respostas não se encontram no texto em si, mas na relação deste com possíveis inferências produzidas pelo leitor.

E, por fim, as perguntas de resposta interpretativa, que para Menegassi, (2010a, p. 181) caracterizam-se pelas “[...] perguntas que tomam o texto como referencial, porém as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto”. Tais perguntas direcionam o trabalho pedagógico, tendo como foco a interação discursiva presente no texto, que se estrutura em três níveis, o mais superficial, a estrutura discursiva; o intermediário, que corresponde à estrutura narrativa; e o nível determinado pela estrutura profunda do texto (Platão; Fiorin, 1995). Tratamos desses níveis durante o trabalho de letramento.

3. Metodologia

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-ação, pois além de contar com a participação da pesquisadora durante todo o processo de aplicação do trabalho pedagógico, abarca uma metodologia sistemática com a finalidade de modificar a realidade social (Fonseca, 2002). Diante das dificuldades que os surdos possuem em relação ao português escrito, nosso objetivo é oportunizar a estes, a partir da interação discursiva presente no gênero discursivo fábula, a apropriação dos elementos linguísticos indispensáveis para o discurso ocorrer, ampliando conceitos por eles desconhecidos e as possibilidades de produção de sentidos.

Em relação à amostra, esta foi constituída por quatro alunos surdos do sexo masculino, concluintes do Ensino Médio em escolas inclusivas, que participavam de um projeto de letramento aplicado em uma escola de educação bilíngue para surdos, *lócus* da pesquisa, situada na Região Oeste do Estado do Paraná-Brasil. A escola atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, ministrando conteúdos e trabalhando com apoio e letramento.

Para preservarmos a identidade dos alunos, utilizamos como codinomes: Claudio (35 anos), Jeremias (41 anos), Vilmar (57 anos) e Rodrigo (36 anos), todos filhos de pais ouvintes que desconhecem a Libras, utilizando a oralidade nas interações familiares. Dos quatro alunos, apenas Claudio possui perda auditiva leve, comunicando-se tanto por Libras quanto pela oralidade, a depender dos interlocutores. Os demais utilizam a Libras por consequência do grau de perda auditiva, variando de moderada a severa.

Aplicamos o estudo entre os meses de março a julho de 2023, nas segundas-feiras à noite, com duração de três horas cada encontro, totalizando 19 encontros. Nos dois primeiros encontros, realizamos com os alunos: 1) leitura de imagens; e 2) leitura de gênero textual. Nos demais encontros, desenvolvemos as etapas de 3) produção de imagens; 4) produção textual; e 5) revisão e reescrita. Nosso recorte aqui se fez em torno das duas primeiras etapas, e discutimos e analisamos os aspectos à luz do Dialogismo, a partir do gênero textual fábula, especialmente a fábula *A cigarra e a formiga*, de Monteiro Lobato (1994). Utilizamos os seguintes recursos no trabalho pedagógico: Power point, quadro branco, canetões, quadro interativo, caixa de som.

4. Análise e discussão dos resultados

No trabalho de letramento com surdos, é essencial o uso de metodologias diferenciadas, considerando a Libras como língua de instrução, preservando suas características linguísticas. Como exemplo, a língua portuguesa possui metáforas, ironias, expressões de duplo sentido etc. que precisam de atenção quando interpretadas em Libras.

Se a linguagem é um ato de expressão humana, os discursos são manifestações das experiências, da história de vida, da realidade histórica, da posição social, carregados sempre de valores ideológicos (Bakhtin, 2010), o que evidencia que os sentidos atribuídos decorrem dessa relação com o meio. Ambas as línguas, oral e de sinais, possuem estruturas linguísticas próprias, bem como metafóricas, a diferença entre elas está associada ao efeito de modalidade (Meir; Cohen, 2018 *apud* Costa, 2020). No tocante à semelhança, ocorre quando ambas têm a mesma base experimental (Costa, 2020), justificada pelos valores, cultura, conhecimentos etc., visto que a linguagem é determinante para a apropriação da cultura e a constituição dos sujeitos, demonstrando que surdos e ouvintes experienciam relações e situações de modo diferente, porque como destaca Bakhtin (2010), cada sujeito é único e singular em seu ato de pensar a partir da posição que ocupa no mundo. Além disso, conhecer a realidade sociocultural e linguística dos alunos é favorável ao sucesso do processo de ensino aprendizagem, assim como o uso de ferramentas visuais que facilitam a visualização e a apropriação das informações e conhecimentos.

Neste estudo, optamos pelo gênero discursivo fábula, pois como afirmam Favorino e El Fahl (2018), esse gênero aguça a imaginação, instiga a criatividade dos alunos e permite inferências, desenvolvendo o senso crítico via relações atravessadas por questões políticas, socioculturais etc. Antes de trabalhar com a fábula propriamente dita, abordamos o gênero textual e empreendemos uma revisão conceitual do termo.

Questionamos se os alunos conheciam esse gênero, a que Claudio, Jeremias e Rodrigo responderam positivamente, enquanto Vilmar negou ter visto antes. Rodrigo, por ser professor na escola, revelou ter trabalhado por meio de imagens a fábula “A raposa e as uvas”. Ressaltamos que a fábula se trata de uma “narração fictícia”, em que alguém narra uma sucessão de fatos não verídicos (verdadeiros)⁶, mas sim fictícios (falsos), e

⁶ Os termos apresentados entre parênteses foram expostos no quadro e trabalhado os conceitos e signos gestuais.

podem ser escritos em verso ou prosa (Imagem 2), e os personagens, na maioria das vezes, são animais com comportamento humano (antropomorfização).

Figura 1. Explicação das diferenças entre verso e prosa nas fábulas



Fonte: Acervo pessoal.

Toda fábula é constituída de: “a) a *história*, ou discurso figurativo, da irreabilidade, dos personagens fictícios, [...], e b) a *moral da história*, ou discurso temático, da realidade” (Vargas, 2001, p. 33), isto é, o autor apresenta uma história fictícia (falsa), e ao final, compara essa história com a vida real, provocando reflexão (moral). Ressaltamos também que o texto apresenta particularidades como: 1) “alternância de sujeitos do discurso”, o que delimita tanto os enunciados, quanto a posição de seus locutores; 2) “a conclusibilidade específica do enunciado”, isto significa que, em dado momento e sob dadas condições, o locutor disse ou escreveu tudo o que desejava, esgotando, exaurindo assim, total ou parcialmente, as possibilidades de dizer; e 3) “relação do enunciado com seu autor e demais interlocutores da comunicação verbal”, ou seja, refere-se à interação verbal social (Menegassi, 2010b), cujos alunos, enquanto leitores, fazem parte da interação, daí a importância de conhecer a língua portuguesa, cuja interpretação subjetiva demonstra a compreensão no ato de ler.

O autor Monteiro Lobato também foi citado na proposta, sendo desconhecido pelos alunos a princípio, e ao se reportar ao Sítio do Pica-Pau Amarelo, Claudio e Rodrigo afirmaram terem visto na televisão, logo, permitiu tecermos relações desse autor com outras fábulas e obras da literatura infantil. Levamos a imagem de Esopo, “pai das fábulas”, e destacamos que, no Brasil, muitas fábulas são releituras (reproduções/cópias) desse autor.

Frisamos ainda que os elementos “tempo” e “espaço” são determinantes nos discursos, e o leitor precisa considerá-los, pois o contexto sócio-histórico no momento da enunciação determina os termos e influencia o crivo avaliativo. Inclusive, demanda atenção ao texto escrito (parte verbal) e aquilo a que está subentendido (escondido) nas entrelinhas, o contexto extraverbal justifica a entonação (ênfase) e os valores atribuídos ao discurso.

Quanto à fábula “A cigarra e a formiga”, questionamos os alunos se a conheciam. Claudio e Rodrigo alegaram conhecer, e quanto ao termo “formiga”, todos sinalizaram corretamente em Libras, diferente do termo “cigarra”, que somente Claudio e Rodrigo souberam o signo gestual, e ao mostrar as imagens desses insetos, todos alegaram conhecer.

Inquirimos onde os insetos cigarra e formiga vivem, e rapidamente os alunos sinalizaram natureza, e alterou-se a pergunta: Esses insetos vivem na natureza e também podem aparecer nas casas, mas na natureza, em que local podem ser encontrados? Claudio respondeu que as cigarras vivem nas árvores, enquanto que as formigas na terra ou em suas casas. Rodrigo reafirmou que também vivem dentro de casa, pois segundo ele, constantemente seus pais precisam passar inseticidas. Concordamos com as respostas dos estudantes e no quadro escreveu-se “formigueiro”, que em Libras significa casa formiga, e os alunos puderam relacionar o termo ao conceito.

Com essa breve introdução, iniciamos a etapa de leitura de imagens. Para Fernandes (2006, p. 124), “o conhecimento sobre o mundo está condicionado ao que a criança consegue apreender das experiências visuais e imagéticas que vivencia, que não são mediadas, significadas, por uma língua”, desse modo, para serem apreendidos, os significados precisam ser mediados pelo grupo social e “significados” pelo sujeito, necessitando, portanto, de uma encarnação material, que para Fernandes (2006) pode ser sonora, visual, tátil etc.

No caso dos surdos, o visual apresenta-se fundamental para o processo de apropriação desses significados, porque ao relacionar as imagens (Figura 2) com a sinalização em Libras (ocorridas em tempo real em sala), os surdos conseguem construir na mente a história, e a partir do que conhecem, produzir sentidos com base em seus valores.

Figura 2. Ilustração da fábula: A cigarra e a formiga



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=24092>.

Com as imagens expostas, questionamos os alunos sobre as cores que predominam (aparecem) na história. E como respostas, disseram AZUL CÉU, CINZA ESCURO TEMPO NUBLADO, AMARELO LUZ CASA FORMIGA (retomamos no quadro no termo “formigueiro”), e BRANCO NUVEM.

Indagamos: Nuvem? As nuvens pairam sobre os personagens? Vilmar pontuou que na última imagem é possível observar gotas de chuva. Então pedimos que não os alunos observassem as cores isoladamente, mas também as expressões faciais e corporais dos personagens, o local das cenas etc. Algum tempo depois, Claudio destacou que na primeira imagem acredita ser verão, logo, a cigarra está feliz, cantando, e nas demais, o céu escuro demonstra que vai chover, fazendo a cigarra buscar abrigo.

Solicitamos aos alunos que olhassem no entorno da nuvem, e rapidamente Jeremias assinalou que parecia ser vento pelos rabiscos. Tal assertiva ampliou o campo de visão dos alunos, que concordaram com ele. Rodrigo fez o signo gestual ESTRANHO, levando-nos a questionar o porquê. Destacou que o vento não deveria ter forma de nuvem. Nessa hora, foi necessário pontuar que a interpretação (percepção/compreensão) sobre a forma do vento depende dos conhecimentos do autor sobre o assunto, como também o que eles (alunos) sabem a respeito. Outrossim inferimos que o desenho representa um

valor empregado pelo autor, mas cada leitor aplicará um sentido, que pode ser diferente, como no posicionamento de Rodrigo.

No Dialogismo, o julgamento de valor é o que determina o material a ser utilizado por quem enuncia, assim como o que é recebido e avaliado pelos interlocutores, a ser considerado um condensador das avaliações sociais (Priori; Polato, 2016), pois todo e qualquer signo sempre passará pelo crivo da avaliação ideológica, como ressalta Cabral (2006). Os signos sempre estarão sujeitos à valoração ou aos juízos de valor, e essas valorações sempre estarão atreladas aos conhecimentos, experiências e nível cultural de seus interlocutores.

Essas contribuições nos permitiram chegar ao consenso de que, nas imagens, duas estações aparecem bem definidas: verão (calor, sol, vento fresco, plantas etc.; na primeira imagem) e inverno (frio, geada, neblina, vento, chuva, neve, galhos secos etc.; nas demais imagens). A partir disso, questionamos se as cigarras cantam o ano todo. Justificamos essa pergunta pela ausência da sensibilidade auditiva nos alunos, e a resposta precisa ser observada nas imagens. Dos quatro alunos, três alegaram não saber, afinal, apenas viram o inseto na natureza, enquanto Claudio ressaltou escutar o barulho delas em épocas mais quentes.

Expusemos um vídeo de uma cigarra cantando e pedimos aos alunos que colocassem as mãos na caixa de som a fim de sentirem a vibração. Enquanto intercalavam na ação, Jeremias, próximo ao quadro, apontou para a primeira imagem, dizendo acreditar que as cigarras cantam no verão, pois naquela imagem ela estava feliz cantando, tinha sol, plantas, flores etc. Já no inverno (apontando para a última imagem) não cantavam, pois procuravam comida e abrigo. Essa suposição corroborou para afirmarmos que as cigarras cantam com maior frequência no verão, entre os meses de setembro e dezembro. Isso evidencia que as imagens auxiliam na produção de sentidos dos alunos surdos, a construir relações significativas de tempo/espaço.

Castro e Wakim (2014, p. 108-109 [grifo dos autores]) enunciam que

[...] as experiências de encontro com o “objeto a ser lido” dessa natureza, independente da linguagem, tempo e espaço em que foram realizadas, podem ser reafirmadas como um modo de interação das subjetividades dos sujeitos. Esse pensamento permite reforçar a natureza polissêmica da imagem, criada a partir de uma multiplicidade de significados provindos das “vozes” que a compõem.

Nessa linha de raciocínio, as imagens, carregadas de significação, permitem que valores distintos estejam agregados, resultado das experiências únicas vivenciadas pelo autor e seus interlocutores, que indiscutivelmente constituem a subjetividade. Se a leitura imagética possibilita para os ouvintes uma multiplicidade de significados, para os surdos também amplia a compreensão desses valores que se encontram subjacentes, estreitando a relação com os conceitos abordados ao longo do texto.

Tanto na leitura de imagens quanto na leitura de texto, o uso da Libras aproxima e insere o leitor surdo no discurso, e como ocorre com a língua oral, a língua de sinais exerce função semelhante no que concerne à aprendizagem da escrita, pois ao internalizar os valores, significados, conceitos etc., a apropriação imagética do sistema de signos escritos ocorre (Fernandes, 2006). “Ambos os significantes envolvidos na materialidade dos signos veiculados pelos sinais (de natureza visual e espacial) e pela escrita (de natureza visual e gráfica) poderão ser apreendidos e significados nas práticas de interação verbal sem quaisquer barreiras para apreensão pelos surdos”, como declara Fernandes (2006, p. 134).

Diante dessa natureza polissêmica das imagens, a exauribilidade semântica se faz necessária, tanto das imagens quanto do texto, e primamos também pela análise do local onde ocorrem as cenas, os personagens, sua personificação (expressões faciais e corporais), objetos, ações etc. a fim de observarem o que mais chamavam a atenção.

Rodrigo destacou que as cigarras não ficam sentadas em pedra como os seres humanos, e nem tocam violão. Por um momento, os alunos riram e concordaram com o colega. E complementou que formigueiro não tem porta de madeira, pois as formigas entram pela abertura superior, do mesmo modo que cigarras não batem em portas, nem amigas das formigas são. Claudio indagou o colega como ele podia afirmar isso, afinal ele não era um inseto. Rodrigo enfatizou que amigos ajudam amigos, mas nas imagens não era possível observar essa ajuda por parte da formiga.

As respostas e questionamentos foram vários, como, por exemplo, o debate sobre as expressões dos insetos, se sentem frio, fome, sede, cansaço, pois não expressam sentimentos como os seres humanos, pelo menos não são enxergados. Essas considerações nos permitiram realçar que a fábula é uma narração fictícia, e nas cenas, os insetos apresentam comportamento humano. Complementamos que na sociedade é comum algumas pessoas pedirem ajuda (agasalhos, cobertores, comida, dinheiro), e nessa

linha tênue de raciocínio, a fábula mostra uma realidade cotidiana do ser humano, preocupante por sinal, a ocorrer em períodos de crise econômica, a depender do contexto sócio- histórico no momento da enunciação.

No que concerne ao trabalho propriamente dito, indagamos sobre qual dos trabalhos (cigarra ou formiga) os alunos consideravam mais difícil, e foi unânime o posicionamento de que a única a estar trabalhando era a formiga. Vilmar relutou sobre o trabalho da cigarra, afirmando que ela estava a cantar e se divertir. Destacamos então, que cantar é uma profissão, assim como tocar algum instrumento, e no quadro, pontuamos as possíveis profissões associadas como cantor, compositor (quem escreve a música), maestro (quem comanda uma orquestra), professor de música, instrumentista (quem toca em uma banda) etc. Ao levantarmos tais profissões, os alunos concordaram e Rodrigo complementou: PESSOA CANTAR NÃO SOFRER FICAR RICO, ou seja, o aluno afirmou que cantores não sofrem, além de terem um salário (cachê) melhor que outras profissões.

Na última imagem, perguntamos aos alunos se a formiga prestou socorro à cigarra, e estes afirmaram positivamente, e levantamos uma reflexão, ou seja, a posição da formiga na porta entreaberta estava favorável ou não para a cigarra? Após alguns segundos observando a imagem, sem nenhuma resposta dos alunos, salientamos novamente os valores aplicados pelo autor às imagens, assim como os valores avaliados pelos leitores. Para os alunos, a percepção é a de que a formiga estaria disposta a ajudar a cigarra, contudo é possível também inferir que a formiga negou a ajuda pela sua posição de segurar a porta entreaberta. Justificamos que ao receber uma visita, normalmente abre-se toda a porta como forma de educação, mas se a porta for mantida entreaberta, podemos demonstrar sinal de insegurança, medo, desconfiança etc. Claudio realçou que a depender da visita, não abre a porta, finge não estar e Jeremias relatou ter o hábito de olhar pela janela, se conhecer a pessoa, abre a porta, do contrário, finge não estar também, até porque dificilmente as pessoas sabem Libras.

Essa abordagem reflexiva permite também rever nossos valores pessoais, como observar a possível piedade da formiga ou seu descaso, valores passíveis de emprego pelo autor. As expressões faciais dos personagens (alegria/cansaço/sofrimento/admiração etc.), o tempo, o espaço, as ações, tudo favorece a interpretação e compreensão. Com esses debates, encerramos a aula devido ao tempo.

Na semana seguinte, brevemente retomamos o que fora debatido na semana anterior, e iniciamos a segunda etapa do trabalho pedagógico, a leitura do texto. Solicitamos que os alunos tentassem ler o texto individualmente (Figura 2) e sublinhassem os termos desconhecidos.

Figura 3. Fábula: *A cigarra e a formiga*

A CIGARRA E A FORMIGA (A formiga boa)

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, resolveu pedir socorro a alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu... A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E o que você fez, durante o bom tempo, que a impediu de construir sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu, depois dum acesso de tosse.

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!... exclamou a formiga, recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter, como vizinha, tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Fonte: LP4 – Primário Carioca (2013).

Após a primeira leitura, abordamos a estrutura da fábula, que é constituída por um narrador e personagens. Destacamos a posição do narrador na história, que assume o papel central no discurso, tanto no texto escrito quanto na Libras, e a posição dos personagens, cujos diálogos no texto podem ser observados pelo uso de travessões, e em Libras ocorrem por meio do processo anafórico⁷, aspectos contemplados na Imagem 2. Quando questionados a esse respeito, Jeremias respondeu que o narrador é aquele que conta a história, e os personagens são os sujeitos que participam da história.

Figura 4. Exposição dos termos e significados no quadro

⁷ Deslocamento do corpo em direção a outro, o que marca o ponto de referência do enunciador, a incorporar a primeira pessoa do discurso (Martins, 2010).



Fonte: Acervo pessoal.

Após essa explanação, Vilmar sinalizou NADADOR com expressão de dúvida e questionamento. Então retomamos no quadro as palavras “narrador/nadador” e sublinhamos as sílabas “narra” e “nada”, a fim de evidenciar a diferença entre elas, destacando o signo gestual e o significado de cada palavra. Questionamos na sequência o título, e os alunos sinalizaram sem dificuldades CIGARRA/FORMIGA. Com essa breve explicação, escrevemos no quadro os termos sublinhados no texto, desconhecidos pelos alunos e seus sinônimos, apresentando também os signos gestuais ou a explicação do significado quando estes não possuíam signo gestual específico.

Em seguida à leitura individual, realizamos a leitura coletiva, expondo no quadro as palavras sublinhadas pelos alunos em cada parágrafo. Para os surdos, essa fase é demasiadamente importante, porque “a linguagem é como um molde, que ordena o caos, que é a realidade em si. Como a linguagem dá forma a esse caos, determinando o que é uma coisa, um acontecimento etc., cria uma imagem ordenada do mundo. Cada língua ordena o mundo à sua maneira” (Fiorin, 1998, p. 52), logo, sendo um trabalho desenvolvido com duas línguas de modalidades diferentes, a ordem não é a mesma, necessitando criar essa relação entre ambas, o que justifica buscar sinônimos que tenham signos gestuais para contextualizar.

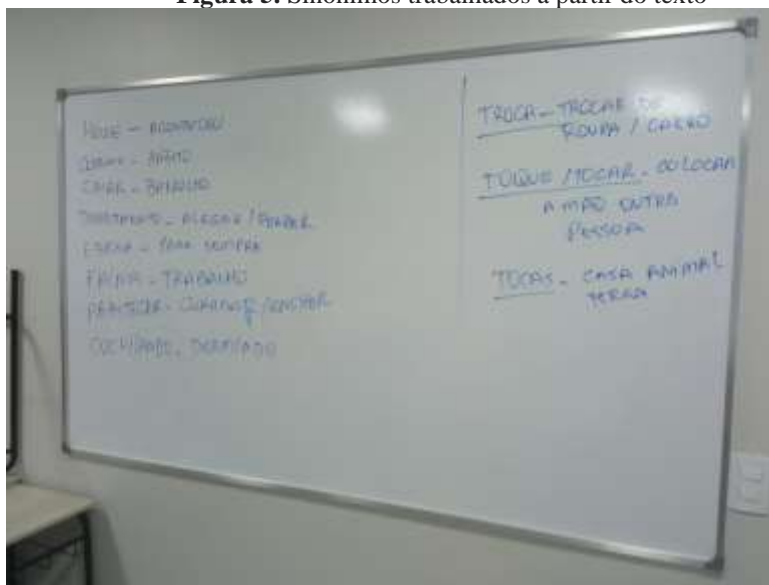
No primeiro parágrafo, as palavras sublinhadas foram: houve: acontecer/tinha; costume: hábito; Chiar: cantar/fazer barulho; divertimento: alegria/prazer; eterna: sempre/constante; faina: trabalho; abastecer: guardar/encher; tulhas: lugar onde guarda-se sementes. Após a leitura do primeiro parágrafo, Rodrigo questionou o motivo de o autor não ter usado o termo “cantar” ao invés de “chiar”, já que são sinônimos. Explicou-

se que em língua portuguesa “chiar” corresponde a sons agudos (fortes) como um barulho quanto pode ser considerado um canto de pássaros. Já “cantar” corresponde à ação de produzir sons musicais com a voz (pode ser por pessoas ou pássaros), e a diferença entre os termos é que chiar adequa-se ao personagem, até porque o som emitido pelas cigarras não se assemelha a uma música, mas a um barulho agudo (forte).

No termo “divertimento”, destacamos ser algo que a pessoa gosta de fazer, como jogar futebol, ouvir música, passear etc. No caso da cigarra, ela gostava de olhar as formigas trabalhando, inclusive é devido ao trabalho incessante das formigas que o autor usou “eterna” e faina”. Em Libras, é representado como TRABALHAR SEMPRE, repetindo várias vezes o signo gestual de SEMPRE, o que permite a compreensão de algo constante, repetitivo e duradouro.

Quanto ao termo abastecer, ressaltamos que são vários sinônimos: guardar, encher, fornecer, etc. Então questionamos aos alunos qual era o trabalho das formigas e eles responderam: LEVAR COMIDA GUARDAR, então destacamos que o termo “abastecer” significa “guardar” o alimento, e como o discurso pode ser manifestado de diferentes formas e meios de expressão (Fiorin, 1998), essa correlação permite ao aluno compreender o enunciado.

Figura 5. Sinônimos trabalhados a partir do texto



Fonte: Acervo pessoal.

No termo “tulhas”, justificamos que se trata de espaços nos quais é possível estocar sementes, e no formigueiro há esses espaços. Na primeira oração, o autor utiliza

o termo “cansadinha”, sinalizado corretamente pelos alunos, mas como possui um juízo de valor subentendido, indagamos: Por que, ao invés de cansadinha, o autor não usou cansada? O aluno Claudio respondeu que cansadinha é parecido com pequeninha, então o autor quis dizer que a cigarra é um inseto pequeninho. Explicamos que embora seja um diminutivo da língua portuguesa como Casa: casinha; Boneca: bonequinha etc.; tem um valor ideológico agregado, ou seja, com esse termo o autor demonstra que o trabalho da cigarra não gera tanto cansaço como o da formiga, se assim o fosse, usaria o termo cansadíssima, ou ainda o autor talvez quisesse demonstrar que diferente da formiga, a cigarra fazia pausas para descansar, e não se cansava tanto.

No segundo parágrafo, os termos foram cochilando: descansando; tocas: buraco/casa criada por animais terrestres. O termo descansar se apresentou conhecido, já “tocas”. Salientamos que são as casas feitas por animais terrestres, tratando-se de buracos na terra (Ex.: coelho/tatu). Abordamos mais dois termos, que embora não estivessem presentes na fábula, normalmente confundem os surdos: são eles “tocar” e “troca”. Além de explicar seus significados, pedimos aos alunos que prestassem atenção a letra “r”, que em tocar aparece no final, já troca aparece no meio da palavra, e embora “toca” e “tocar” são quase iguais na língua portuguesa, possuem significados diferentes, assim como ocorre em Libras, e também são signos gestuais e significados diferentes.

No terceiro parágrafo, sublinhamos abrigo: casa ou lugar coberto; apuros: envolvida e resolveu: decidir. Nesse parágrafo, os alunos apresentaram dificuldades de interpretação, visto que as orações contêm termos com duplo sentido como “pobre” e “metida”, de modo que sinalizaram POBRE (pobreza) e METIDA (exibida). Embora não sublinhassem, ressaltamos que na fábula o termo “pobre” carrega um valor mais amplo, tanto no sentido de necessidade (falta de recursos), isso porque, além de estar em apuros, com fome e frio, não tinha abrigo, quanto no sentido de pena/piedade da cigarra naquela situação. Em relação ao termo “metida”, significa estar envolvida em apuros, confusão, em dificuldades, e ali não corresponde a ser exibida, de estar se mostrando aos outros. No que concerne ao termo “abrigo”, destacamos qualquer lugar que a pessoa se sinta protegida, longe de perigos, e como a cigarra não tinha um abrigo, ela estava em “apuros”, ou seja, estava passando por dificuldades. Para os alunos compreenderem melhor, citamos mais dois exemplos: 1) estou com dor de barriga e preciso correr urgente ao banheiro; 2) furou o pneu do carro, mas não sei trocar etc.

Na oração seguinte, os alunos sublinharam “manquitolando”, e mostramos na prática a ação de mancar, seja por problema na perna ou no caso da cigarra por causa do frio intenso, então significa “mancar”. Realçamos que o termo “mancar” também pode significar “se manca”, isto é, você está atrapalhando a conversa, por exemplo, trata-se de uma gíria da língua portuguesa. Os alunos questionaram o motivo de o autor não optar por “mancando”, e justificamos que todo discurso é produzido por alguém e direcionado a um auditório. Monteiro Lobato, como grande escritor, empregava adequadamente seus termos, demonstrando elevado grau cultural. Ademais, é uma forma de instigar o auditório a ampliar seu vocabulário, e também característica de sua época histórica. Talvez se Lobato fosse convidado a escrever para os surdos os termos seriam outros, evitando palavras tão rebuscadas. E no termo “dirigiu”, cuja sinalização foi DIRIGIR CARRO, indagou-se: Na fábula aparece carro? Todos negaram. Então explicamos que esse verbo representa “ir na direção de alguém ou de um lugar”, embora dirigir um carro sempre estará levando o motorista a um determinado lugar, não se pode sinalizar DIRIGIR CARRO, pois nesse caso, falta o objeto carro, então se usa o verbo IR.

A partir da quinta oração, inicia-se o diálogo entre os personagens. Apresentamos aos alunos para que servem os travessões, quando usá-los, reconhecendo as posições no discurso. Os termos sublinhados na quinta oração foram: friorenta: com frio; embrulhada: enrolada; xalinho: xale; paina: tecido de algodão, e na sexta oração sublinharam examinando: observando; mendiga: pessoa que pede ajuda na rua. Abordamos tais termos abordados sem grande dificuldade, e apresentamos e explicamos os sinônimos e os significados.

Do sétimo ao nono parágrafos, os termos foram cessa: não para; impediu: proibir; acesso: manifestação repentina/ entrar em algum lugar. Aqui, dois termos causaram confusão, “cessa” e “acesso”. Destacou-se que embora sejam muito parecidos na escrita, os significados são distintos, pois “acesso” pode se referir à entrada de algum lugar, como a manifestação repentina para algo, sentido aplicado na fábula. Já “cessa” significa parar (Ex: cessar fogo).

Outros termos que careceram de explicação constam no parágrafo 13º, são eles “distrain” e “aliviava”. Explicamos aos alunos que distrair envolve várias situações prazerosas como viajar, dançar, passear etc. Na fábula, o canto da cigarra “distrain” as formigas e também “aliviava” o trabalho, ou seja, acalmava as formigas. Pontuamos aos

alunos que na última oração do diálogo o autor cita um termo utilizado no começo, e indagou-se qual era esse termo. Depois de algum tempo, diversas foram as respostas dos alunos, mas incoerentes. Então revelamos que o termo era “chiado”, e os alunos o buscaram no texto. Vilmar alegou que tal termo não constava no começo do texto, então Claudio fez por datilologia o termo C-H-I-A-R, e complementou que se tratava do barulho (cantoria) que acalmava as formigas. Também pontuamos que nessa oração a formiga fala: Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. E inquiremos: O que o autor quis dizer com “cama” e “mesa”? Claudio respondeu com ar de dúvida que achava que a formiga estava oferecendo comida e cama para a cigarra dormir, e confirmou-se positivamente sua resposta.

Por fim, indagamos sobre um termo não sublinhado pelos alunos, “sarou”, e estes ficaram em silêncio, até que Claudio alegou ser “melhorar”. Salientamos que qualquer termo ignorado pode alterar o sentido da frase, por isso todas as dúvidas devem ser esclarecidas. Explicamos que “sara” é o mesmo que “curar”, isto é, acabar/eliminar uma doença, uma dor.

Em seguida a essa primeira exposição de termos desconhecidos e seus significados, realizamos uma leitura coletiva com a professora e alunos sinalizando juntos. Convém esclarecer que a interação idiossincrática texto/aluno e texto/professor ocorrera a princípio, contudo uma nova leitura geral do texto foi priorizada, pois acredita-se que nessa fase, ou seja, “[...] quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação como pano de fundo” (Menegassi, 2011, p. 23), é possível que os alunos identifiquem no texto uma gama de implícitos. Assim, após esse rito inicial de validação de termos e significados tendo como base os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática estudada, é que a interação autor-texto-leitor acontece, logo, os alunos podem observar as delimitações do texto, ou seja, aquilo que podem ler e quais sentidos produzir a partir disso. Para tanto, a cada parágrafo convidamos um aluno por vez para se dirigir até a frente da sala de aula e realizar uma leitura em Libras para o grande grupo, permitindo que elementos linguísticos textuais (parte expressa e extraverbal) fossem observados conjuntamente.

Jeremias foi incisivo ao levantar a mão e argumentar que o autor escrevera que a cigarra era jovem, o que dava a entender que ela fazia muito barulho, porque jovens gostam de barulho. E complementou que o autor disse que ela estava acostumada a fazer

barulho naquele lugar, ali poderia ser a casa dela ou ela tinha muitas amigas formigas ali. Concordamos com o aluno e acrescentamos que realmente por ser jovem também gostava de passar o dia sem trabalhar se comparada à maioria dos jovens de hoje em dia.

Vilmar sinalizou que deveria ser muito frio, porque os animais estavam arrepiados, então perguntou-se: No inverno, o que mais gostam de fazer? Claudio revelou que adora assistir filmes embaixo das cobertas, já os demais relataram que gostam de dormir, tomar chimarrão e sopa. Assim, certificamos que na época de frio humanos e animais gostam de dormir, e acrescentou-se que enquanto cochilavam, a situação da cigarra não era fácil, afinal era frio, tinha fome e ainda estava mancando, arrastando a asa, e indagou-se: Mas porque será que a cigarra estava mancando e com a asa arrastando? Os alunos citaram o frio como resposta, e então asseveramos que deveria fazer muito frio, possivelmente até neve caiu, e todos concordaram.

Pedimos aos alunos que olhassem a onomatopeia no texto, o bater da cigarra na casa da formiga. Ninguém se pronunciou, então questionamos o fato de o autor usou tique ao invés de toc, como normalmente é expressado o som de bater em uma porta de madeira. Novamente os alunos ficaram sem reação, e induzimo-los a pensar no tamanho e peso da pata da cigarra que difere da mão humana. Logo, a cigarra nunca conseguiria produzir um som forte e potente; pelo contrário, o uso do tique demonstra o quanto é frágil e fraca, pois é um inseto. Conforme enuncia Fiorin (1998, p. 41), “[...] o discurso é a materialização das formações ideológicas, sendo, por isso, determinado por elas, o texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso”, ou seja, da mesma maneira que na Libras, a batida seria mais curta e leve, também o uso de efeitos estilísticos é que permitem ao autor dar significação ao enunciado.

Perguntamos ainda aos alunos o que seriam os três pontinhos no texto, após a batida tique..., sem resposta, complementamos que esse sinal demonstra que as batidas na porta continuaram.

Da segunda à sexta oração, que correspondem ao diálogo, solicitamos ao aluno Rodrigo a leitura. No segundo parágrafo, alertamos que uma nova situação comprovava a avaliação feita por eles de que estava muito frio e qual seria essa situação. Jeremias ressaltou que a formiga estava agasalhada pelo termo “xalinho de paina”. Concordamos

e continuamos no terceiro parágrafo, quando a formiga examina a cigarra. Demonstramos que examinar não se trata apenas de olhar rapidamente o outro, mas possui um valor ideológico de avaliação minuciosa e dois adjetivos aplicados pelo autor reforçam tanto a situação climática do momento quanto a situação infeliz da cigarra. Pedimos então que citassem quais termos determinavam essas relações. Claudio rapidamente sinalizou SUJO LAMA e TOSSE. Então inquirimos se fazia somente frio e os alunos pararam por alguns segundos, Rodrigo respondeu que achava que chovia também, porque a cigarra estava toda suja de lama. Essa conclusão foi confirmada quando apontamos para o termo “agasalho”, ao qual disseram CASACO e “mau tempo”, sinalizado por nós como TEMPO NUBLADO. Ou seja, o autor usou outros termos para comprovar que além de estar frio, também chovia, por isso a cigarra estava suja de lama e tossindo.

Quando apontamos para a frase: “A formiga olhou-a de alto a baixo” e fizemos a sinalização com as mãos abertas para os lados como demonstração de dúvida, Rodrigo fez o movimento com a cabeça demonstrando a ação realizada pela formiga. Refizemos a ação com a cabeça e confirmamos a nova avaliação proferida pela formiga, e indagamos qual avaliação seria. Sem retorno dos alunos, destacamos que a formiga, possivelmente, poderia ter pensado em várias coisas, tais como: “a cigarra precisa tomar banho”; ou “meu agasalho não servirá, pois, a cigarra é muito grande”; ou ainda “a cigarra vai sujar todo o formigueiro”. Os alunos concordaram e Jeremias complementou que a formiga poderia ter pensado que a cigarra precisava também de um médico, porque estava mancando.

Entre o sétimo e o décimo parágrafos, Claudio realizou a leitura, e o único apontamento foi o de Jeremias, de que a formiga se lembrara quem era a cigarra depois dela dizer que cantava enquanto elas trabalhavam. Reverberamos que nesses parágrafos podemos observar duas questões, a formiga só reconheceu a cigarra pelos termos “bem sabe” utilizados pela cigarra, demonstrando que elas eram próximas, e o não reconhecimento inicial pela formiga se deve à sujeira da cigarra. Logo, o uso das expressões “Ah!” e “recordando-se” reafirma essas questões e justifica o esquecimento da formiga. Quando usamos a expressão “ah”, sinalizamos que lembramos de algo, e que naquela situação tem um fundo de verdade e a afirmação positiva da cigarra vem com a frase: “Isso mesmo, era eu...”.

Nos dois últimos parágrafos, Jeremias fez a leitura e os alunos alegaram que o uso de “amiguinha” demonstra que ambas tinham contato. Destacamos que o termo pode

tanto representar ironia por parte da formiga, visto que “amiguinha” não carrega tanto valor sentimental como “amiga”, como também confirmar que elas eram conhecidas, certeza deixada pelo autor nas últimas três frases do diálogo: “Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo”. Ou seja, a própria conversa entre as formigas e o uso de “amiga” no discurso reforçam que elas já se conheciam; logo, a ajuda ocorreria naturalmente.

Essa interação entre autor-texto-leitor que envolve professor e alunos em sala permite debates sobre a leitura e os sentidos produzidos juntos acerca do texto, como afirma Menegassi (2011). O texto é lugar de interação, e os participantes em situação comunicativa observam e avaliam o texto sob diferentes sentidos (*ibid*), permitindo reconhecer que o trabalho pedagógico que envolve o ensino da língua não deve ser individualizado, mas sim dialógico.

Considerações finais

Com o desenvolvimento deste trabalho, por nós considerado intencionalmente orientado visando a atender o ensino de duas línguas de modalidades diferentes, língua portuguesa e Libras, observamos é possível trabalhar uma diversidade de elementos linguísticos por meio da interação discursiva. No caso dos alunos surdos, para um aprofundamento temático de gêneros discursivos, devemos considerar não apenas o texto em si, mas tudo o que ele envolve, haja vista que a leitura de imagens serve de embasamento para a leitura e a ampliação interpretativa do texto, pois é a partir dele que os surdos conseguem construir relações significativas com suas experiências e conhecimentos. Não devemos esquecer que, diferentemente do texto, o discurso concreto em Libras amplia os sentidos, porque é por meio da Libras que a interação com o texto ocorre.

E os tipos de perguntas realizadas em sala nos permitiu pontuar algumas considerações tanto com a leitura de imagens quanto com a de textos, sobre as quais versamos na sequência:

a) Perguntas de resposta textual

Nessa linha de indagação, observamos como resultados as percepções dos alunos relativos às estações do ano bem definidas (verão/inverno), atribuídas a partir das cores observadas nas imagens. Essa conclusão levou os alunos à conclusão de que as cigarras cantam no verão, fator desconhecido para os surdos até então.

Quanto à leitura de texto, vários termos foram interpretados e sinalizados pelos surdos sem a necessidade de interferência da pesquisadora, contudo muitos termos também necessitaram desse trabalho paralelo, tanto de explicação dos significados quanto do uso de sinônimos, haja vista que para os surdos nem todos os termos são conhecidos ou possuem signo gestual específico. Esse trabalho precisa ser feito para desenvolver a decodificação e permitir ao surdo uma leitura interpretativa e compreensiva de sucesso, caso contrário não haverá retenção.

b) Perguntas de resposta inferencial

Pontuamos que as observações dos alunos, baseadas em seus conhecimentos prévios, permitiram a definição de que a nuvem (última imagem) representava chuva, e induzimo-los a atentar para outros sinais nas imagens que justificavam aquela nuvem não ser chuva, mas vento. Ademais, o reconhecimento de que a fábula é uma ficção pelos alunos ficou nítido em apontamentos como: cigarras não sentam como humanos, não tocam violão, formigueiros não tem porta etc.

Na leitura do texto, alguns termos como cansadinha podem confundir os surdos, porque não se trata de diminutivo, mas do valor ideológico empregado pelo autor. Também ressaltamos que o uso de onomatopeias como “tique, tique, tique” representando a forma da cigarra bater na porta é um elemento linguístico da língua portuguesa desconhecido pelos surdos, mas que precisa ser enfatizado em sala para que estes façam a relação entre o sujeito e a ação com base em suas características, determinantes do tipo de som, intensidade etc. A expressão “Ah!” é outro exemplo que representa a ação de lembrar algo, também desconhecido pelos alunos, pois em Libras é caracterizada pela expressão facial.

c) Perguntas de resposta interpretativa

Algumas questões geraram dúvidas aos surdos, como o trabalho da cigarra. A concepção destes de que a cigarra não trabalha, ou ainda que seu trabalho é inferior ao da formiga, por não ser braçal e por gerar mais riqueza, está atrelada a uma avaliação culturalmente enrustida.

Outra relação feita nas imagens é de amigos são solidários com amigos. Na fábula, os insetos não são amigos, o que justifica a falta, a princípio, de apoio por parte da formiga. A última imagem, em que a formiga aparece com a porta entreaberta, permitiu-nos refletir sobre a ajuda ou não da formiga.

A relação com o cotidiano dos alunos foi estabelecida, ou seja, nem sempre abrem a porta, seja por insegurança, por medo, prioridades etc. A relação da ficção com a realidade possibilitou abordar várias questões, sejam elas econômicas, sociais, trabalhistas em nossa sociedade, como o termo “jovem” se justifica pelo interesse dos jovens pela música, pouco interesse no trabalho etc.

Assinalamos que diversos termos, embora conhecidos pelos surdos, podem ter duplo sentido, valores subentendidos no texto, ou ainda em outros contextos ter novos significados ou sentidos, e precisam ser complementados como nos exemplos “de metida, dirigir, pobre” etc. Sem esse trabalho paralelo, torna-se difícil ao surdo interpretar e compreender as informações do texto. Ademais, a percepção visual dos surdos em relação às imagens é mais apurada em relação ao texto, pois no texto há uma língua distinta da Libras, e os termos utilizados sem contextualização interferem no processo de aprendizagem.

As ponderações referentes aos valores atribuídos pelo autor e leitores permitem que a interação autor-texto-leitor produza espaços de interação discursiva, revendo, avaliando e justificando a posição de cada um no discurso proposto. Assim, podemos considerar que as experiências neste trabalho foram significativas, porque embora o texto delimita muitas coisas, como o próprio sentido atribuído no discurso concreto, os enunciados recebem o crivo avaliativo do leitor, como constatamos nos argumentos dos alunos acerca do uso de determinados termos em detrimento de outros.

Referências

ARAÚJO, A. A. de; SILVA, J. P. da. *Surdez e Preconceito: uma análise a partir da percepção dos pais de surdos*. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 13, n.2, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v13n2/06.pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2024.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 140 p.

BORGES, F. B.; HÄRTER, L. R. S. dos A. *A apropriação da escrita do Português pelo surdo*. Revista Signótica, Goiânia, v. 33, 2021, p. e67909. DOI: 10.5216/sig.v33.67909. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/67909/37594>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CABRAL, M. *A palavra e o objeto*. Cadernos Paulo Freire 10. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006, 24p.

CASTRO, G. de; WAKIM, M. de M. *O valor dialógico da leitura de imagem: algumas reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento bakhtiniano*. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducclings/article/view/6372/4393>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CARVALHO, D. M.; SANTOS, L. R. de L *Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua*. Revista Sinalizar, v.1, n.2, jul./dez. 2016, p. 190-203. Disponível em: <file:///C:/Users/HPUser/Downloads/admin,+6.+Layane+revisao+ok.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2024.

COSTA, J. M. da. *O ensino de metáforas em língua portuguesa para surdos bilíngues Libras-português*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DIAS, E. *et al.* *Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?* Revista Interações, v. 7, n. 19. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 31 de out. 2024.

FAVORINO, J. M. G.; EL FAHL, A. de O. F. *Por uma prática de leitura e escrita: uma experiência com o gênero fábula*. A Cor Das Letras, v. 18, n.3, set. dez. 2018, p. 207–221. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2840/pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2024.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: *Letramento: Referências em Saúde e Educação*. De Berberian, Ana Paula *et al* (Orgs.). Editora Plexus: Capa Mole, 1ª ed., 2006, p. 117-144.

FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. 6ª ed., São Paulo: Ática, 1998.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. *Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 3, jul./set. 2017, p. 722-737. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>. Acesso em: 12 de set. 2024.

FONSECA, J. J. S. da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Leitura e produção. 2ª ed., Cascavel, Assoeste, 1984. 125 p.

_____. *Portos de Passagem*. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LP4 – Primário Carioca. *Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Língua Portuguesa, 4º ano, 1º Bimestre, 2013. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244796/4104846/LP4_1.BIM_ALUNO_2.0.1.3..pdf. Acesso em: 22 de agos. 2024.

LOBATO, M. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, M. A. L. *Relação professor surdo/ alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngües e suas problematizações*. [Dissertação] (Mestrado em Educação) Unimep, Piracicaba, SP, 2010. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf. Acesso em: 12 de mar. 2024.

MENEGASSI, R. J. *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. Revista UNIMAR, v. 17, n. 1, 1995, p. 85-94.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e ensino*. 2ª ed., Maringá: Eduem, 2010ª, 190p. (Formação de Professores - EAD; v. 19).

_____. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P. B. O.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). *Linguagem, texto e ensino: discussões do Cellip*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010b.

_____. Produção, ordenação e sequencição de perguntas na avaliação de leitura. In: CRUZ, Mônica; BATISTA, Isaias Munis (Orgs.). *Linguagem e(m) interação-Línguas, literaturas e educação*. Cáceres – MT: Editora Unemat, 2011.

MENEGASSI, R. J. ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e ensino*. 2ª ed., Maringá: Eduem, 2010, 190p. (Formação de Professores - EAD; v. 19).

PEREIRA, M. C. da C. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de out. 2024.

PLATÃO, F.S.; FIORIN, J. L. *Para Entender o Texto Leitura e Redação*. São Paulo. Ática, 1995.

PRIORI, C.; POLATO, A. D. M. *Signos ideológicos e conceitos axiológicos: uma proposta interdisciplinar para leitura de um adesivo obscuro*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v. 17, nº 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/3997/3664>. Acesso em: 8 de abr. 2024.

ROSA, M. C. *Introdução à (bio) linguística: linguagem e mente*. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2024.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. *O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, Jan.-Mar., 2012, p. 17-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LRFgJ4r8wbjq3HB44ZpXyGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de agos. 2024.

VARGAS, M. V. A. de M. *Práticas intertextuais e interdiscursivas de leitura das fábulas*. Revista linha d'Água, n. 15, set. 2001, p. 31-39. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37232/39953>. Acesso em 22 de mai. 2024.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Editora. 4ª ed. Martins Fontes. São Paulo: SP, 1991. 90 p.

_____. *Princípios de educação social para criança surda*. In: The Collected Works of L. S. Vygotsky. Tradução de Achilles Delari Jr./Eugenio Pereira de Paula Jr. Curitiba, 1994. [11] p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/157573718/Principios-de-educacao-social-para-a-crianca-surda>. Acesso em: 07 de jul. 2024.

_____. *Obras escogidas: fundamentos da defectologia*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Pensamento e linguagem*. Versão eBook. Edição Eletrônica: Ed RidendoCastigat Mores. São Paulo, 2007. 75 p. Disponível: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2024.