

MEMÓRIA, IDENTIDADE E APRENDIZAGEM DE LEITURA: NARRATIVAS SOBRE A TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR SURDO

*MEMORY, IDENTITY AND READING APPRENTICESHIP: NARRATIVES ABOUT THE TRAJECTORY OF THE DEAF
READER SUBJECT'S CONSTITUTION*

Thiago Loyola Franco¹

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro²

RESUMO

Este artigo tematiza a constituição do sujeito leitor surdo, membro de uma comunidade linguística historicamente posta à margem do sistema letrado, norteando-se pelas noções de memória, identidade e aprendizagem de leitura. Objetiva-se, nesta investigação, compreender, a partir de relatos de três surdos experientes em leitura, a trajetória de aprendizagem da leitura e quais acontecimentos deixaram marcas na memória dos sujeitos em sua constituição como leitor. Metodologicamente, esta pesquisa narrativa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva interpretativa, classifica-se como um estudo bibliográfico e de campo. Com os participantes da pesquisa – três sujeitos surdos pré-linguais que possuem a titulação de doutores –, realizamos entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 90-113) em Libras (Língua Brasileira de Sinais) por vídeo que, posteriormente, foram traduzidas para o português escrito para análise. Os resultados indicam, nas narrativas, dois pontos relativos a memória, afirmação identitária, uso da Libras e subjetividade: i) práticas de aprendizagem de leitura desenvolvidas dentro e fora da escola e ii) acontecimentos epifânicos, que fizeram com que os entrevistados despertassem o interesse pela aprendizagem de leitura. A constituição do sujeito leitor, com base nas narrativas, portanto, acontece encarnada nas histórias dos indivíduos que narram, abarcando questões cognitivas, culturais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito leitor surdo. Aprendizagem de leitura. Memória. Identidade.

ABSTRACT

This article discusses the constitution of the deaf reader, member of a linguistic community historically placed on the margins of the literate system, guided by the notions of memory, identity and reading apprenticeship. The aim of this research is to understand, through reports of three deaf individuals experienced in reading, what the journey of reading apprenticeship was like, assuming a narrative perspective that focuses on the construction of the deaf reader. Methodologically, this narrative research of qualitative approach, in an interpretive perspective, is classified as a bibliographic and field study. With the research participants - three pre-lingual deaf subjects who hold a doctoral degree - we conducted narrative interviews (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 90-113) in Libras (Brazilian Sign Language), by video, which were later translated into written Portuguese for analysis. The results indicate two points in the narratives related to memory, identity affirmation, the use of Libras and subjectivity: i) reading apprenticeship practices developed inside and outside school and ii) epiphanic events, which made the interviewees awaken their interest in reading apprenticeship. The constitution of the reading subject, based on the narratives, therefore, takes place embodied in the individuals stories, who narrate, encompassing cognitive, cultural, and social issues.

KEYWORDS: Deaf reading subject. Reading apprenticeship. Memory. Identity.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), thiagoloyola@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-8729-590X>.

² Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), mclaramaciell@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9205-5858>.

1. Introdução

As práticas da leitura e da escrita, na história da humanidade, geralmente estiveram restritas a seletos grupos políticos, religiosos e econômicos, o que por muito tempo sustentou a estratificação social por meio da concentração de saberes e poderes nas mãos de poucos. Contemporaneamente, é perceptível a democratização do sistema alfabético, no entanto as práticas letradas continuam contribuindo com a manutenção de privilégios, o que acarreta na marginalização de comunidades linguísticas que foram e são submetidas a processos de invisibilização de identidades culturais e linguísticas.

Nesse sentido, são muitos os grupos sociais que, além de terem suas singularidades e pluralidades apagadas em função da valorização de uma cultura letrada e eurocentrada, não têm acesso a uma série de conhecimentos que possibilitam a transformação social: inserem-se, nesse contexto, muitos grupos minorizados, como é o caso de inúmeras comunidades periféricas urbanas e rurais, dos povos indígenas, dos quilombolas, da comunidade LGBTQIA+, dos refugiados e do povo surdo, composto por pessoas que se reconhecem como sujeitos surdos e assumem um papel de usuários das línguas de sinais na sociedade. Dessa maneira, é de fundamental importância que se desenvolvam discussões acerca do processo de aprendizagem de leitura desses sujeitos marginalizados, como é o caso dos surdos, membros de uma comunidade linguística e cultural historicamente minorizada, considerando a leitura como processo social e cultural, que envolve sujeitos com histórias pessoais e coletivas, processos de identificação e de não identificação, modos particulares de ler o mundo e trajetórias que ficam marcadas na memória.

Assim, a presente pesquisa se desenvolve a partir da problemática que questiona: de que maneira se dá a constituição do surdo como sujeito da leitura de textos em Língua Portuguesa, considerando o cenário de evidente hegemonia ouvinte em que vivem os surdos, pertencentes a uma minoria linguística? Dessa forma, considera-se a leitura como atividade sociocognitiva que possibilita processos de transformação social, principalmente quando nos referimos a um grupo linguístico minorizado, que é o caso dos leitores surdos: nesse contexto, a constituição do leitor surdo assume relevância cultural e social, sobretudo quando pensada em uma perspectiva bilíngue.

O objetivo desta pesquisa é entender, a partir de relatos de três surdos experientes em leitura de textos em Língua Portuguesa, como se deu a trajetória de aprendizagem da leitura e quais fatores mais interferiram nesse processo de modo a lhes marcarem a memória, assumindo uma perspectiva narrativa que focaliza a constituição do sujeito leitor surdo.

O referencial teórico que utilizamos na realização da pesquisa é composto por discussões voltadas para a leitura, educação de surdos e memória, entre outros pontos discutidos na interrelação dos campos da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos. No campo da leitura, estudos como os de Freire (1989) contribuíram com a construção da concepção de leitura como uma atividade sociocognitiva de importância sócio-político-cultural. Quanto à educação de surdos, pesquisas de autores como Brochado (2003), Fernandes e Moreira (2014), Finau (2014) e Silva (2006) contribuem sobretudo quando discutem temáticas como o bilinguismo e o histórico da educação de surdos.

Ainda concernente ao referencial teórico, destacaram-se os estudos de Lodi (2004) e Silva (2010; 2014; 2017; 2018), perpassando pelo ensino de leitura para surdos, fenômenos recorrentes na leitura desses sujeitos e processos de letramentos na educação bilíngue. Na discussão sobre memória, ancoramo-nos em Pollak (1992), que discute acerca da memória na perspectiva social, o que muito é relevante à nossa pesquisa, por se tratar de um trabalho que se desenvolve com base na memória dos sujeitos que dela participaram. Também contribuíram teoricamente para este trabalho, na etapa metodológica da coleta de dados, Jovchelovitch e Bauer (2002), com o estudo acerca da entrevista narrativa.

Neste artigo, para o desenvolvimento das discussões acerca da constituição do sujeito leitor, serão apresentadas reflexões sobre a história da educação de surdos, o bilinguismo e aprendizagem de leitura por surdos, os multiletramentos no contexto do sujeito surdo e a memória na sua perspectiva sociodiscursiva. Posteriormente, são esclarecidos os pressupostos metodológicos e, por fim, apresentados os resultados da pesquisa, que foram divididos em duas categorias: práticas de aprendizagem de leitura e acontecimentos epifânicos³, de modo que elementos culturais referentes às identidades e percepções dos surdos enquanto sujeitos sociais perpassam constantemente pelas discussões aqui apresentadas.

2. Reflexões sobre aprendizagem de leitura por surdos

Discutir a formação do sujeito leitor surdo implica reconhecer que as possibilidades de leitura hoje desenvolvidas e vivenciadas por esses sujeitos são fruto de um histórico de resistência e luta do povo surdo no contexto educacional. Esse histórico remonta importantes nomes na educação de surdos, como o do monge beneditino Pedro Ponce de León (1510–1584), que se dedicou à educação de surdos da corte espanhola, contribuindo com a desmitificação da incapacidade cognitiva do surdo, junto aos irmãos surdos Francisco e Pedro de Velasco. Ademais, o nome de outro educador importante para a história da educação de surdos se destaca na década de 1760: Charles Michel de L'Épée, fundador da 1ª Escola Pública para Surdos, na França, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, que, diferentemente do ensino de León, questionava o uso de metodologias orais e era mais acessível a camadas populares (Silva, 2006, p. 19).

No entanto, nesse processo também memoramos movimentos de tentativas de unificação das línguas, como foi o caso do Congresso de Milão, de 1880. Fatores extralingüísticos de caráter ufanista buscavam reforçar as identidades nacionais, sustentando uma tentativa de homogeneização cultural e, por consequência, linguística. Com base nos estudos de Skliar (1998), Fernandes e Moreira (2014, p. 53) atribuem esse sentimento nacionalista, entre outros fatores de caráter patriota, à tentativa de unificação política do estado italiano, que, recém-emancipado, contava com uma ampla diversidade linguística, o que dificultava a formação de um estado uno. Como aponta Lodi (2004, p. 24), na

³ Acontecimentos que, conforme recordam, promoveram o despertar dos participantes da pesquisa para a aprendizagem de leitura de textos em português.

segunda metade do século XIX, destacaram-se expressivamente a promoção da hegemonia e a tentativa de apagamento da diversidade linguística, como no caso da extinção das escolas residenciais de surdos. O fechamento desses espaços de ensino e convivência dos sujeitos surdos atuou como forte operador de enfraquecimento da língua usada pelos surdos, uma vez que, quando unidos, os surdos fortalecem as línguas de sinais e ampliam o seu uso, de modo a se fortalecer e ampliar a própria comunidade surda.

Como afirma Lodi (2004, p. 25), “durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças”, inclusive no sistema educacional. No entanto, ao longo do tempo, os surdos continuavam utilizando as línguas de sinais nas suas relações sociais, o que fez com que as línguas visuais-espaciais se fortalecessem e representassem significativa resistência aos métodos hegemônicos de ensino e de enfraquecimento das línguas de sinais, prezando pela diversidade linguística. Interessa-nos pensar a permanência do uso das línguas de sinais como um movimento de fortalecimento dessas línguas na prática, em contrapartida ao movimento de enfraquecimento sustentado por, entre outros fatores, filosofias educacionais como o oralismo, a comunicação total e o bimodalismo, ao colocarem a língua de sinais como uma das alternativas possíveis – por vezes até evitada – para o ensino de surdos, e não como instrumento prioritário para tal.

Na segunda metade do século XX, destaca-se a emergência de movimentos surdos que lutavam contra a pauta da medicalização da surdez, sendo defendida a concepção da comunidade surda como uma minoria linguística. Com a articulação dos surdos, fez-se ainda mais notória a insuficiência dos métodos que desrespeitam a propriedade linguística das línguas de sinais; o oralismo, o bimodalismo e a comunicação total tornaram-se cada vez menos aplicáveis, ao passo que a língua de sinais se fortaleceu e se fortalece. Nesse cenário, na segunda metade do século XX, surgiram discussões e estudos acerca da filosofia do ensino bilíngue para surdos, tomando como L1 a língua de sinais⁴ (Lodi, 2004, p. 28).

Nesse sentido, a temática do bilinguismo se insere nas discussões acerca da formação do sujeito leitor surdo considerando a importância histórica, cultural e identitária do ensino bilíngue para surdos, o seu significado para esses sujeitos enquanto leitores, a relação que se estabelece entre a atividade da leitura e o sujeito surdo que lê, o perfil cultural e identitário de minoria linguística dos surdos e o papel emancipador que a leitura desempenha, sobretudo quando estamos abordando uma comunidade vulnerável que se constitui como usuária de uma língua desprestigiada e historicamente invisibilizada. É aqui que se encontra a educação de surdos: em meio a “uma problemática social que vem excluindo grande parte da população das práticas sociais escriturais” (Lodi, 2004, p. 7). Não se

⁴ A filosofia do bilinguismo, na realidade educacional de surdos, considera a língua de sinais como L1 pela perspectiva identitária. Como grande parte dos surdos nascem em famílias usuárias de língua oral, um número significativo de surdos é submetido a um processo de privação linguística (Garruti; Moreira, 2022, p. 6), de modo que a língua oral, acaba sendo, pela perspectiva aquisicional, a sua L1. Nesse sentido, ao afirmarmos que a língua de sinais é a L1 do surdo, assumimos a perspectiva identitária, dado o fato de que, pela perspectiva aquisicional, ela seria, na realidade da maior parte dos surdos, a L2.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

trata, portanto, de uma discussão desassociada da realidade histórico-cultural da comunidade surda, e sim de uma necessidade linguística, cultural e educacional do povo surdo.

Considerando um contexto social que exclui a maioria das pessoas das práticas letradas, para uma educação de qualidade para pessoas surdas, é necessário que, na realidade escolar do aluno surdo, o ensino de Língua Portuguesa revista-se do papel de ensino de segunda língua (L2), de modo que a Libras seja assegurada como sua primeira língua (L1). Isso implica considerar um cenário no qual a língua de sinais é utilizada como língua de instrução em sala de aula, considerada como suporte de cognição do aprendiz, usada nas práticas escolares também informais e, por consequência, fortalecida pela prática comunicativa dos sujeitos que a utilizam, diferentemente da conjuntura inclusiva, que prevê a inclusão do sujeito surdo na escola regular, onde a língua predominante nas práticas sociais e escolares é a língua oral.

Assim, ao se pensar em bilinguismo, vem à tona o aspecto cultural da educação do surdo, de modo que se faz necessária a consideração de fatores que excedem à Libras propriamente dita, partindo para uma compreensão integral de aspectos variados da cultura surda: a arte, a história, a memória, a identidade, a literatura e a pedagogia surda, por exemplo. A Libras, assim como qualquer outra língua a ser estudada, não deve ser enxergada como um fenômeno separado da história e da cultura das pessoas que a utilizam, uma vez que, associado ao uso de uma língua, existe a construção da(s) identidade(s) de um povo.

Nesse sentido, é essencial que todo trabalho com educação de surdos, sobretudo no que diz respeito ao ensino de português como segunda língua (PL2), seja realizado a partir de uma noção que considera a heterogeneidade cultural presente nas relações sociais e linguísticas, o que de fato acontecerá com a implementação efetiva de políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural. Isso implica afirmar que esse ensino deve considerar uma visão holística dos sujeitos e da comunidade surda, sendo evidente a necessidade de se contemplarem diversas construções de sentido individuais e coletivas por parte dos aprendizes, dentro de sua condição identitária, uma vez que, se não consideradas, estaremos diante de um cenário de continuidade da vulnerabilização da cultura do povo surdo e de evidentes prejuízos na aprendizagem desses sujeitos.

O bilinguismo deve ser constituído, portanto, a partir do pressuposto da heterogeneidade cultural, porque na própria vida do sujeito surdo as línguas se efetivam integralmente: o surdo socialmente possui contato com a língua oral e com a língua de sinais, construindo na sua própria história um processo bilíngue. Nesse sentido, podemos “conceber os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a LS [línguas de sinais] da comunidade surda e a língua majoritária e usá-las em seu cotidiano para diversas funções, desenvolvendo diferentes níveis de proficiência” (Silva, 2018, p. 212).

Sendo, portanto, um processo que envolve questões sociais e culturais, é necessário que o ensino de leitura de textos em português, uma segunda língua, também seja ressignificado no sentido bilíngue, e não visualizado apenas por uma perspectiva monolíngue inclusiva. A ressignificação

da aprendizagem do português faz-se importante para surdos “em termos de direito de usar essa língua de forma autônoma e aprendê-la por meio de metodologias específicas, que considerem as especificidades dos aprendizes surdos” (Silva, 2017, p. 146).

Considera-se, ao pensar no que a aprendizagem de Língua Portuguesa pode significar para o povo surdo, todo um histórico, como apresentado, de dominação ouvintista, a propriedade de grupo linguístico minorizado desse povo e as opressões hegemônicas sofridas outrora e ainda contemporaneamente. Isso revela que o trabalho com leitura de textos em português pode abarcar pontos sensíveis relativos a trajetórias de vida, memórias afetivas, processos de identificação, construção de identidades, emoções, traumas, bloqueios de aprendizagem e outros pontos que atingem a subjetividade do sujeito surdo enquanto leitor em formação.

Dessa forma, a discussão sobre a formação do sujeito leitor surdo remonta vivências desde a infância, uma vez que o sujeito se forma no mundo enquanto leitor a partir do momento em que começa a construir relações de sentido, lendo o próprio mundo: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). O período de alfabetização em português se insere nesse processo, na infância ou não, como um marco importante da formação leitora, uma vez que o sujeito surdo passa a ter contato formal, por meio do sistema gráfico, com a língua que ele vê sendo utilizada de forma massiva nas práticas sociais; é o momento em que o aprendiz surdo, que já constrói conhecimentos de mundo a partir da visualidade, começa a estabelecer sentidos entre si próprio, o sistema gráfico do português e o mundo. Ressalta-se, aqui, a complexidade da alfabetização de crianças surdas, uma vez que se trata de um fenômeno no qual indivíduos que não se baseiam na consciência fonética para comunicação e expressão, já que são usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, são expostos à necessidade de aprender um sistema que tem por princípio a correspondência de letra e som (Silva, 2017, p. 140).

No entanto, apesar de complexa, considerando-se a relação grafofonêmica do sistema de escrita da Língua Portuguesa, a aprendizagem da escrita e da leitura prescinde do som, sendo naturalmente possível a proficiência leitora de textos em português por parte de surdos, desde que suas habilidades linguísticas sejam devidamente desenvolvidas na língua de sinais. A aprendizagem de leitura de textos em português, portanto, se dá a partir da consciência linguística, de modo que, quanto mais domínio o sujeito tiver da sua L1, isto é, da língua de sinais, mais condições ele terá de se aprofundar e, por consequência, progredir na aprendizagem da L2, no caso, o português (Brochado, 2003, p. 47; Finau, 2014, p. 941; Silva, 2018, p. 210). Isso acontece porque o surdo, nesse contexto, já teve contato e domínio, ainda que parcial, da língua da modalidade que explora a visualidade — a língua de sinais —, tornando-se possível a transferência de habilidades linguísticas desenvolvidas na Libras para o português. Como é consenso entre pesquisadores da área de Estudos Surdos, todo conhecimento de mundo dos sujeitos surdos se constitui dentro do aspecto visual, e é a partir dele que a própria cognição, inclusive no plano linguístico, desses sujeitos, se estrutura: os indivíduos surdos atribuem sentido à linguagem e tornam-se atores da comunicação e sujeitos sociais, políticos e culturais no mundo por meio da língua de sinais.

Quanto ao processo de leitura em português por surdos, apresentam-se aspectos específicos, conforme escreve Silva (2010, p. 54), como é o caso da “intensificação do desenvolvimento de aspectos visuais” na leitura, de modo que os significados são construídos pela visualidade, e não sonoramente. Na leitura, os leitores relacionam aquilo que leem com as suas experiências de mundo, e, como as experiências de mundo de surdos são visuais, é evidente que a compreensão leitora se dá atrelada ao aspecto visual. Isso corrobora, por evidência, a necessidade de se explorarem palavras escritas como recursos ideográficos, isto é, considerando-as componentes do plano visual, no ensino de leitura para surdos, em vez de estratégias e recursos fonológicos, como a exploração da correspondência grafofonêmica da Língua Portuguesa (Fernandes, 2008, p. 12).

Entendendo, portanto, que a aprendizagem de leitura de surdos é plenamente viável, quando compreendida a especificidade do seu sistema educacional, que deve ser viabilizado pela língua de sinais, deparamo-nos, dentro do ensino de PL2 para surdos, com a problemática da leitura lexicalizada (centrada na palavra), isto é, da leitura que estabelece uma relação biunívoca palavra-sinal. A prática da leitura lexicalizada não abrange o texto na sua integralidade, pelo contrário, centra-se na correspondência semântica de palavras e sinais isolados. Frente a essa questão, faz-se necessário que todo esse cenário seja permeado por processos de letramentos, e não apenas de alfabetização (Fernandes, 2008, p. 7; Lodi, 2006, p. 189; Silva, 2014, p. 906).

Ler é uma habilidade desenvolvida por pessoas reais, que têm experiências de vida e que, por possuírem conhecimento de mundo, relacionam não só o conteúdo do texto lido como também a própria prática da leitura à sua existência social, política e cultural. A noção de letramento aqui apresentada se estrutura com base no entendimento de leitura como uma atividade que, além de ser cognitiva e linguística, sustenta-se em, por meio de e a partir de um contexto sociocultural e que se constitui como um processo social, político e ideológico. Nesse sentido, para que seja possível entender a importância da leitura em nossas vidas, é necessário considerá-la como um exercício circunscrito por interações, experiências de vida, memórias, saberes, práticas, indivíduos e conhecimentos diversos.

As práticas letradas se inserem e se relacionam em diversos contextos, como ambientes escolares e acadêmicos, mídias sociais, literaturas e outras artes, atividades informativas, necessidades cotidianas, entre outros. Percebemos, portanto, que se trata de letramentos que se inserem em inúmeros contextos, com diferentes finalidades, que são mobilizados por sujeitos distintos e em práticas sociais diversas: referimo-nos, assim, a multiletramentos. Dentro desses contextos, sendo concebida a leitura também como um evento social, o sujeito leitor assume uma identidade pertencente a grupos sociais que transitam nos referidos contextos: “participar de práticas de leitura significa tornar-se membro de uma comunidade” (Silva, 2014, p. 908).

Os diferentes indivíduos, em constante formação durante as suas vidas, letram-se em diversas práticas sociais: assistindo a filmes e séries, lendo livros, revistas, jornais ou gibis, navegando pela internet, vendo ou ouvindo histórias, interagindo pelas mídias sociais, em contato com seus círculos de amigos, dentro das suas famílias, em ambientes religiosos e em outras atividades cotidianas. Tal

amplitude de possibilidades de aprendizagem nos leva a perceber que o aprendiz surdo também não se limita à escola em seus processos de multiletramentos: por vezes, sobretudo devido às múltiplas carências/insuficiências que atravessam a educação de surdos, as “práticas informais”⁵ de letramento podem criar mais condições para esses indivíduos se letrarem. Isso porque os letramentos constituem-se por “práticas discursivas plurais, determinadas socio, histórica e culturalmente, diferentemente da alfabetização” (Lodi, 2004, p. 10).

Ao tratarmos de práticas de multiletramentos, portanto, referimo-nos a processos constantes e cotidianos na vida dos surdos, permeados, também, pela escola, mas não apenas. Isso implica pensar nos letramentos e na leitura do surdo como fatores intimamente relacionados às suas experiências — sobretudo visuais — e à sua memória. Considerando que a leitura se efetiva em uma relação entre o leitor, o texto e o mundo, a memória do leitor influencia na maneira como ele o faz, nos sentidos que ele produz e, inclusive, na sua proficiência leitora.

A memória também é um fenômeno sociocultural permeado por transformações e pela participação coletiva de pessoas que vivenciaram experiências, no caso, de aprendizagem. Reconhecemos, ainda, que as experiências compartilhadas por surdos, quando gravadas na memória, são registradas de diferentes formas, uma vez que as pessoas são distintas e, por isso, têm percepções distintas do mundo: a noção de memória remete mais “a percepções da realidade do que à factualidade positivista subjacente a tais percepções” (Pollak, 1992, p. 201).

Noutro giro, apesar da subjetividade da memória, no sentido da mutabilidade e da relativização das percepções, devem ser considerados pontos fixos e relativamente imutáveis que permeiam a maioria das histórias, isto é, marcos definitivos. Pollak (1992, p. 201-202) elenca três categorias referentes a esses pontos imutáveis: acontecimentos, personagens (ou pessoas) e lugares. Podemos perceber que esses três elementos muito se assemelham a elementos que integram uma estrutura narrativa, cronológica ou não, de fatos memorados: uma história que é contada, assim como indicam os resultados desta pesquisa, que recorrem à memória para serem produzidos em forma de narrativas.

Como a construção das narrativas de fatos preservados na memória parte de uma subjetividade, reconhecemos que, tal qual um texto pode ser lido de diversas maneiras, um mesmo acontecimento pode ser armazenado e externado de formas muito distintas. Isso acontece porque, apesar de haver pontos fixos como os supramencionados — acontecimentos, personagens e lugares —, a associação dos elementos e a assimilação dos fatos se dá de acordo com a relevância dos fenômenos memorados.

A memória é seletiva, nem todas as coisas ficam armazenadas, justamente porque as experiências se dão a partir de diferentes pontos. Boff (2014, p. 15) explica que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, isto é, cada pessoa entende o mundo a partir de um lugar no mundo e, por consequência, armazena em sua memória aspectos relevantes para si com base nesse lugar de mundo; compreendemos, aqui, lugar de mundo como realidade social, cultural, econômica, política, étnica, histórica e linguística, que possibilita a produção de percepções dentro desse contexto.

⁵ Tomemos como “práticas informais” os contextos sociais nos quais os indivíduos podem se letrar, que não a escola, representante o ensino formal.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

Dessa forma, essa memória, que por si só já implica identidade, individualidade e subjetividade, quando pensada na perspectiva da aprendizagem de leitura de PL2, toca em pontos relativos à trajetória de vida no processo de aprendizagem. Nesse exercício, são resgatadas lembranças de acontecimentos, pessoas e lugares que dizem respeito à aprendizagem de leitura dos sujeitos que se propõem a revisitar a sua memória, bem como se fazem evidentes percepções, conclusões e julgamentos que se constituem com base na subjetividade desses sujeitos, partindo do olhar da experiência.

3. Pressupostos metodológicos

Quanto aos pressupostos metodológicos, esta pesquisa é narrativa e apresenta abordagem qualitativa, com perspectiva interpretativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, considerando a existência de uma revisão de literatura que fundamentou a interpretação dos dados, assim como o trabalho de campo que teve como instrumento de geração de dados a entrevista narrativa; segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 90), a entrevista narrativa pode ser considerada uma técnica específica de coleta de dados: um instrumento de geração de dados, uma vez que os dados são gerados ao longo da entrevista, que não segue uma pré-estruturação. O *corpus* deste trabalho, nesse sentido, é constituído por três narrativas que foram produzidas pelos participantes da pesquisa nas entrevistas.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, consideramos os filtros da presença da surdez na etapa de apropriação de linguagem e do nível acadêmico: os entrevistados foram pesquisadores surdos que possuem o título de doutorado e que já nasceram surdos ou que se ensurdecaram antes da apropriação da linguagem. A delimitação se deu partindo dos pressupostos: por serem surdos pré-linguais, a apropriação da linguagem dos indivíduos entrevistados não se deu por meio da audição; e, por terem concluído o doutorado, os sujeitos em questão já possuem extensas experiência e proficiência em leitura, podendo, portanto, contribuir com a geração de dados para a pesquisa. Utilizaremos, aqui, os nomes fictícios Antônia, Francisco e Natália, a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados. Segue, portanto, a caracterização dos sujeitos, indicando gênero, idade e informações sobre a família e a escolaridade.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

	Antônia	Francisco	Natália
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	49	41	37
Titulação	Doutora em Educação	Doutor em Linguística	Doutora em Educação
Ano de defesa	2010	2020	2018
Instituição em que cursou o doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Procedência familiar	Ouvinte	Ouvinte	Surda

Fonte: Elaboração dos autores

A metodologia do presente trabalho conta com a aplicação de entrevistas narrativas: esse tipo de entrevista permite que o entrevistado discorra sobre o assunto sem interrupções, uma vez que o ato de narrar ou contar uma história implica um exercício autogerador, por meio do qual a narração de um fato gera condições propícias à narração de outro fato, e assim em diante. Dessa maneira, a entrevista narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002, 95), não possui pré-estruturação, justamente por ser dotada do caráter da liberdade da narração: a ideia é ativar o esquema autogerador, provocando sempre a narração contínua.

Dessa forma, para que a narração fosse produtiva, alguns cuidados tiveram de ser tomados, a começar pelo incentivo à narração através da manifestação visual de interesse pela narrativa, como com expressões faciais que indicam compreensão da narração e movimento da cabeça no sentido afirmativo, e não pela colocação de comentários no meio da história. Ademais, foi necessário que mantivéssemos uma postura objetiva, com efeito de aproximação de neutralidade na entrevista, como tentativa de minimização da influência do entrevistador, conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95).

Quanto ao ambiente, optou-se por uma parede branca, sem detalhes no cenário, a fim de se evitar distração ou qualquer interferência na entrevista: plano de fundo branco e blusa preta; por se tratar de entrevistas realizadas em Libras, essa estrutura também favoreceu a visualidade. As entrevistas, conforme descrito por nós, pesquisadores, e consentido pelos entrevistados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinados, foram gravadas no *YouTube* no modo “não listado” (privado), através da plataforma *StreamYard*, de maneira que as gravações ficaram restritas ao nosso acesso para fins exclusivos da pesquisa.

Considerando que a entrevista narrativa não passa por uma etapa de pré-estruturação, primeiramente ela foi aplicada, em um pré-teste, a um pesquisador surdo que se encontrava cursando o mestrado, a fim de que fosse observado como funcionaria a aplicação da entrevista na prática. Como a aplicação experimental no pré-teste foi bem-sucedida, com a produção de narração, sem problemas de superprodução (produção excessiva de narração) ou subprodução (produção insuficiente de narração), a entrevista foi aplicada normalmente aos participantes da pesquisa posteriormente.

Com base em pressupostos metodológicos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), a aplicação consistiu em quatro etapas: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva, não sendo delimitadas aos entrevistados ao longo da entrevista. Na iniciação, foi formulado o tópico central para a narração, ou seja, foi indicada a temática da história a ser narrada: a trajetória de formação de leitura de textos em português do entrevistado até o presente momento. A etapa da narração central foi o momento fulcral da entrevista, visto que foi a parte em que os entrevistados resgataram a memória de maneira autônoma e livre e produziram as narrativas propriamente ditas, que integram o *corpus* desta pesquisa. Na fase de perguntas, foram trazidas questões imanentes⁶, isto

⁶ Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) afirmam que, na entrevista narrativa, as questões imanentes dizem respeito a pontos próprios da narrativa, como pessoas, momentos, eventos, lugares e outros elementos que aparecem na narração, ao passo que “questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem”, isto é, referem-se aos

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

é, questionamentos relativos à história narrada, que foram formuladas no momento da entrevista, considerando a própria narrativa. Por fim, aconteceu a etapa da fala conclusiva, na qual foram feitas algumas anotações e agradecimentos: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 100) recomendam que nessa etapa a gravação seja interrompida, no entanto, por se tratar de uma entrevista em língua de sinais – o que implica a atenção visual, dificultando o registro de anotações –, a gravação continuou até o encerramento da entrevista.

Devidamente aplicadas aos três participantes da pesquisa, traduzimos as entrevistas gravadas de Libras para português escrito, no exercício de tradução e transcrição, a fim de que os resultados pudessem ser observados na modalidade escrita em Língua Portuguesa. Os resultados foram analisados à luz do referencial teórico, considerando questões relativas a memória, identidade e aprendizagem de leitura aplicadas ao contexto do sujeito surdo.

4. Resultados e discussão

Os resultados desta pesquisa são aqui apresentados em duas categorias que foram pensadas a partir da produção das narrativas: (i) as práticas de aprendizagem dos participantes da pesquisa e (ii) os acontecimentos que fizeram com que eles progredissem na aprendizagem de leitura do português escrito, que aqui chamaremos de acontecimentos epifânicos. Nesse percurso, é perceptível o quanto o processo de aprendizagem de leitura é permeado por emoções, subjetividades e, sobretudo, questões relativas à afirmação do ser surdo como identidade linguística e cultural, por meio das narrativas construídas a partir da memória dos participantes.

4.1. Práticas de aprendizagem de leitura

Primeiramente, trazemos algumas das práticas de aprendizagem de leitura que se fizeram presentes na vida dos entrevistados. Um ponto interseccional das três narrativas produzidas pelos participantes foi a aprendizagem de palavras da Língua Portuguesa de maneira isolada, de modo a se construir o vocabulário, cada um de maneira distinta.

elementos da pesquisa propriamente dita.

Excerto 01: Quando mais nova, eu não sabia o nome dos itens da casa, como janela, geladeira e cama, foi quando a minha mãe e a minha tia começaram a colar papezinhos nos itens da casa com os seus respectivos nomes: “janela”, “televisão”, “geladeira”... Assim, eu fui percebendo e apreendendo a **correspondência das palavras com os objetos no mundo, de modo a internalizar esse conhecimento** (Antônia, grifos nossos).

Excerto 02: Quando então eu tinha 11 anos, um professor, percebendo a necessidade do aprendizado dos alunos surdos, usou como estratégia o manuseio do **dicionário visual**. O professor utilizava-se da seguinte estratégia: pegava a palavra, junto à imagem do significado daquela palavra, por exemplo, “árvore”, e fazia com que nós, alunos, desenhassemos e escrevêssemos a palavra, no caso, “árvore”. O professor verificava se estávamos escrevendo e desenhando certo. Depois ele passava outra palavra, como “pato”, e assim por diante. Com isso, na infância, fomos percebendo a **equivalência das palavras às coisas no mundo. Essa foi uma estratégia boa, porque ainda estávamos começando, aprendendo palavra por palavra**, e isso me ajudou bastante (Francisco, grifos nossos).

Excerto 03: Na verdade, a princípio eu aprendi a ler apenas palavras soltas, porque antes usava-se a metodologia do bê-á-bá, que juntava as sílabas, formando as palavras. Dentro da minha casa, eu comecei a **aprender a correspondência dos sinais com os nomes das coisas**. Com o tempo, comecei a **associar os aprendizados de sinais e palavras na escrita das palavras**. Assim, aprendi as palavras isoladas, mas não conseguia aprender a leitura de um texto propriamente dito (Natália, grifos nossos).

(Excertos retirados das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa)

Nos excertos de 01 a 03, observam-se práticas desenvolvidas na escola, como no caso de Francisco, e em casa, como com Antônia e Natália. Essas práticas tinham como objetivo a assimilação do significante em português ao seu significado, pensando na dicotomia saussuriana, de modo que o aprendiz surdo associasse o objeto no mundo à palavra escrita.

Em termos de formação de vocabulário, essa prática pode ser considerada muito frequente e eficiente, conforme afirmam os participantes da pesquisa em trechos grifados acima, uma vez que o aprendiz passa a atribuir sentido às palavras do português, etapa indubitavelmente fundante do processo de letramento de pessoas surdas. No entanto, é importante considerar que a limitação do ensino de leitura para surdos à leitura lexicalizada pode significar um problema, quando passamos para a compreensão de um texto em sua integralidade, como apresenta Natália, ao dizer da dificuldade em ler um texto propriamente dito.

Essa problemática também se revela na limitação à correspondência entre sinal e palavra, quando considerada a aprendizagem de leitura por surdos, como defende Silva (2014, p. 906), uma vez que a rigor não se consideram as estruturas das línguas envolvidas no processo, dificultando a compreensão do texto lido – numa perspectiva morfossintática, as palavras e os sinais, ao assumirem funções nos enunciados, recebem uma carga de sentido que os itens soltos não têm. Nesse sentido, para o avanço da compreensão leitora integral, como veremos, os participantes da pesquisa desenvolveram estratégias que lhe oportunizaram a atribuição de sentido às palavras e aos textos, com base na experiência visual proporcionada por uma língua de modalidade visuoespacial, uma vez que a própria cognição desses aprendizes se estrutura na visualidade.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

Antônia narra, trazendo uma significativa carga afetiva, por se tratar de sua família, que em casa todos tinham o hábito de leitura, de modo que era muito recorrente a presença de textos escritos em seu cotidiano, como em livros, jornais e revistas. Em sua narrativa, ela explica que, quando mais nova, as televisões não tinham legenda, o que fazia com que ela não compreendesse integralmente o que se passava nos telejornais. A partir desse incômodo, ela desenvolveu uma estratégia, conforme narra no excerto 04:

Excerto 04: [...] a minha mãe era pedagoga e professora de português, minha tia era professora de português e lecionou para mim em sala de aula nas 5^a, 6^a e 7^a séries, meu avô comprava jornais e revistas (àquela época, não tinha legenda na televisão, de modo que **eu não entendia o que era dito no telejornal, mas eu tinha acesso ao jornal escrito, por causa da aquisição do meu avô, então eu comparava o que se passava na televisão com as informações do jornal impresso**), a minha tia adorava ler romances e eu também pegava para lê-los (Antônia, grifos nossos).

Antônia nasceu em um lar letrado e, por isso, teve acesso a textos escritos, leitores modelo e incentivo para ler: cenário certamente propício para o desenvolvimento leitor. A estratégia de ler o jornal impresso comprado pelo avô e de assistir ao telejornal, narrada no excerto 04, levava Antônia a associar as informações de uma mesma notícia do texto escrito às imagens da televisão, fazendo com que os sentidos trazidos por ambos os meios de comunicação se completassem. Percebemos que a prática de aprendizagem em questão foi desenvolvida dentro de casa, sobretudo por se considerar o acesso a textos jornalísticos. Existiu, portanto, um exercício autônomo desenvolvido pela aprendiz, que envolveu a visualidade como instrumento de compreensão do conteúdo do texto escrito: a percepção visual se faz essencial nesse contexto.

Francisco, por sua vez, que participou de uma prática de construção de vocabulário ancorada na associação do desenho à palavra escrita, evidencia em sua narrativa a importância da leitura de Histórias em Quadrinhos (HQs), como da série Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, para o seu progresso na leitura de textos, conforme excerto 05:

Excerto 05: Depois, com o tempo... Eu gosto muito de Histórias em Quadrinhos, como a Turma da Mônica. **As HQs me ajudaram muito: eu lia e lia novamente, então conseguia tecer relações de associação entre as coisas e fazia com que eu expandisse a mente, relacionasse as palavras apreendidas em sala de aula e construísse a aprendizagem.** Então minha leitura se iniciou com HQs (Francisco, grifos nossos).

No caso de Francisco, o início do progresso na compreensão do sistema escrito do português se deu sobretudo a partir da leitura de HQs. Percebemos a importância da presença da imagem, neste caso: a apropriação da linguagem escrita se dá a partir da percepção visual e, por se tratar de um gênero que integra linguagem verbal e não verbal, as HQs oferecem uma complexa rede de configuração de sentidos, que se constituem por elementos multimodais (cores, tipografias, tamanhos, elementos cinésicos, metáforas visuais, entre outros) e instauram cenas que promovem possibilidades

de leituras que ultrapassam amplamente a perspectiva isolada e lexicalizada da leitura de palavras. Essa prática possibilitou, como no caso de Francisco, a associação do texto com as experiências visuais do leitor, considerando a correspondência do significado ao significante não apenas no que ele chama de “dicionário visual” como também em toda experiência social do participante, a partir da materialidade do texto. Revela-se, nessa situação, a importância da literatura em quadrinhos para o processo de aprendizagem de leitura, que também é um processo de letramento. A leitura de quadrinhos possibilitou a Francisco o início do progresso na leitura do português de forma independente, uma vez que os sentidos contidos no texto passavam a integrar a sua experiência leitora e social sem a mediação de ouvintes. Acreditamos que nesse processo acontece a negociação de sentidos de maneira autônoma por parte do sujeito, por meio do contato com a palavra escrita e com a linguagem não verbal do quadrinho, sendo possível a construção de sentidos distintos dos que poderiam se formar com o contato exclusivo com a palavra ou com a imagem: foi um pontapé inicial para o desenvolvimento da sua autonomia em leitura.

Em relação à narrativa de Natália, que afirma que a aprendizagem de palavras isoladas se dava por meio da metodologia do *bê-á-bá*, que consistia em juntar sílabas para formar palavras, percebemos a expressiva influência ouvintista no processo. A metodologia por ela mencionada pode ser classificada, em termos de alfabetização, conforme Silva e Oliveira (2019, p. 287), como método sintético, que se estrutura a partir dos métodos alfabético, silábico e fônico: a assimilação de letras, a união de letras em sílabas e a junção de sílabas para a formação de palavras. Identificamos, aqui, que o processo de formação de palavras, além de não se constituir a partir da significação do objeto no mundo, tem por base o sistema grafofonêmico, isto é, a correspondência dos sons às letras, e vice-versa. No caso dos aprendizes surdos, considera-se, sobretudo, a problemática da correspondência letra-som, uma vez que a aprendizagem de português por surdos acontece, pensando na perspectiva bilíngue, exclusivamente na escrita e na leitura. No caso de Natália, não apenas ela era surda, como toda a sua família:

Excerto 06: É importante considerar **a minha família, que é toda surda**: meu pai, minha mãe e meus irmãos, somos todos surdos. Então dentro da minha casa, **tínhamos comunicação e informação constante em Libras, sem dificuldade alguma** (Natália, grifos nossos).

Por ter nascido e crescido em uma família surda, Natália teve contato com a língua de sinais desde a sua primeira infância, o que fez com que ela se desenvolvesse na Libras. Ao aprender as palavras em português escrito, ela não associava o significado ao significante: foi apenas com o tempo e a prática cotidiana baseada na experiência visual, uma vez que sua família se comunicava em língua de sinais, que ela passou a entender a correspondência lexical entre as palavras e os sinais — pensando, aqui, na construção de vocabulário, e não na leitura de textos integrais — e, a partir de então, estabelecer relações das palavras com os seus significados – primeira etapa de um percurso de aprendizagem de leitura – o que lhe permitiu persistir em atividades de leitura e gradualmente atingir

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

uma compreensão mais integral da leitura de textos. Percebemos que esse processo aconteceu de maneira autônoma no cotidiano, como ela afirma no excerto 03: dentro da sua casa.

Identificamos, aqui, processos distintos, mas que se aproximam quando consideramos o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem baseadas na experiência visual e inseridas nas práticas sociais: Antônia com a comparação das informações escritas no jornal comprado pelo avô com as apresentadas no telejornal; Francisco com a prática da leitura literária multimodal das HQs; e Natália com a atribuição de sentidos às palavras pela mediação da língua de sinais dentro de casa. Cada indivíduo traçou caminhos distintos, ainda considerando, aqui, um recorte das narrativas, para a aprendizagem de leitura, porém sempre ancorados pelo marco da visualidade, atributo característico da cultura surda. Isso corrobora as noções de prescindibilidade do som no processo de aprendizagem de leitura do português escrito, sobretudo por surdos, e da imprescindibilidade da visualidade nesse processo.

É evidente que, ao longo da trajetória de leitura dos sujeitos entrevistados, muitos acontecimentos sucederam, sejam negativos, sejam positivos. No entanto, percebemos que alguns acontecimentos e processos se destacam nas narrativas dos seus itinerários de aprendizagem de leitura, uma vez que envolvem emoções, pontos de vista, impressões particulares, identificação, questões culturais e outros fatores que influenciam na construção de narrativas. Isso corrobora a noção de que a memória, como defende Pollak (1992, p. 203), é seletiva, o que se constrói por meio da subjetividade, isto é, muitos acontecimentos são esquecidos no processo de seletividade da memória em função da sua (não) relevância para o sujeito que a resgata. Logo, as narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa são indissociáveis às suas impressões e sentimentos ao rememorar: entendemos, por extensão, que o próprio processo de construção do sujeito leitor surdo está, também, atrelado às questões subjetivas dos aprendizes.

Podemos defender que a aprendizagem depende, também, de fatores como emoções, identificação, senso de pertença e motivação, uma vez que um indivíduo que se reconhece no mundo como um sujeito cultural e afirma a sua identidade linguística compreende a relevância de uma aprendizagem transformadora, como é o caso da aprendizagem de PL2 por surdos. Percebemos, assim, nas narrativas dos participantes, que o que fez com que cada um deles despertasse para a compreensão da leitura no sentido integral foram acontecimentos marcados por questões relativas a subjetividade e identificação, sobre os quais dissertamos a seguir.

4.2. Acontecimentos epifânicos

Os acontecimentos que promoveram o despertar dos participantes da pesquisa para a aprendizagem de leitura de textos em português serão, aqui, nomeados acontecimentos epifânicos. É importante que seja percebida a maneira como esses acontecimentos são apresentados: dotados de carga afetiva, sobretudo no sentido da afirmação cultural ancorada na experiência visual dos participantes.

Excerto 07: Quando eu tinha **21 anos**, eu comecei a ter contato com outros surdos e aprender língua de sinais: **eu aprendi a me comunicar através da Libras muito rápido**. A minha aprendizagem do português antes de saber Libras foi um processo bastante demorado, mas **depois que eu aprendi a língua de sinais a minha aprendizagem no português melhorou muito**, de modo que aprendi mais rápido e melhor. Isso aconteceu porque **a minha base linguística está na língua de sinais** e, uma vez tendo domínio dela, consigo desenvolver o português melhor, com base nos princípios linguísticos básicos e internalizados (Antônia, grifos nossos).

Excerto 08: Quando eu tinha por volta de **20 anos**, eu encontrei com uma mulher que hoje é minha amiga: Clara⁷, que mora em Ouro Preto⁸. **Ela queria aprender Libras à época e eu aceitei ensiná-la e assim começamos**. Ela também evoluiu na língua. Eu escrevia bilhetes pra ela, ela lia e percebia que no português eu escrevia na mesma ordem sintática e com as mesmas estruturas gramaticais da Libras. Depois ela me chamou em casa, sentou-se comigo e me orientou sobre o português. **Na época eu não sabia, por exemplo, da existência da possibilidade de se variarem os verbos no tempo (passado, presente e futuro). Lembro-me que isso foi uma surpresa muito grande para mim, pois eu não sabia**. Eu escrevia, por exemplo, a frase “Eu vai cinema”, e ela me orientou que o correto na Língua Portuguesa seria “Eu vou ao cinema”. **Fazíamos relações, por exemplo, da preposição “ao” referir-se a um lugar. Perceber isso foi uma chave de entrada da compreensão do mundo no português, abriu a minha mente. Por isso que afirmamos que estudar abre as nossas mentes**. Ela, então, me ensinou várias coisas do português (Francisco, grifos nossos).

Excerto 09: **Na minha casa, a minha irmã gostava muito de contar histórias**, porque ela lia muitos livros. Eu ficava muito impressionada, parecia quase um filme, quando ela contava as histórias. **Foi a partir da contação de histórias da minha irmã que eu percebi que a leitura nos abre várias portas e nos leva a várias possibilidades. Assim, eu tive muito interesse em aprender a ler**. A minha irmã me ajudou muito, ela se sentava comigo e me ensinava: ao final da leitura, ela me perguntava o que eu tinha entendido. **Foi a partir desse momento que eu entendi que a leitura consistia num exercício de interpretação, e não era apenas ler as palavras, sem construir sentido**. Antes, eu lia e conseguia traduzir palavra por palavra para a Libras, mas no final da leitura eu não tinha entendido nada. **Esse momento com a minha irmã me marcou muito, pois foi ali que entendi que toda leitura tem um significado** (Natália, grifos nossos).

Antônia narra que o seu contato pleno com a Libras aconteceu quando tinha 21 anos⁹ e que a sua apropriação da língua de sinais se deu de maneira rápida. Com o contato com a comunidade surda, a entrevistada construiu, conforme ela mesma sinaliza, uma base linguística ancorada na visualidade: “a minha base linguística está na língua de sinais”. A partir desse domínio linguístico da Libras, Antônia se desenvolveu de maneira mais satisfatória na aprendizagem de leitura de textos em português: percebemos que o contato e, por consequência, o domínio da Libras foi o ponto crucial

⁷ Trocamos o nome real por um nome fictício, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos.

⁸ Trocamos também o nome da cidade, em função do anonimato.

⁹ Percebemos que, pela perspectiva aquisicional, a Libras se deu como L2 tanto de Antônia quanto de Francisco, em função do processo de privação linguística a que foram submetidos, no entanto, por um posicionamento identitário e, portanto, político, a língua de sinais é tomada, assim como pela perspectiva do uso, como L1 pelos sujeitos e pela abordagem adotada neste trabalho.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

para a apropriação da linguagem escrita em português, o acontecimento epifânico na trajetória de aprendizagem de leitura em PL2 de Antônia. É evidente que esse processo é traspassado por questões relativas à identidade linguística, uma vez que o desenvolvimento linguístico pleno da aprendiz se deu não apenas fundamentado na estrutura cognitiva sustentada na visualidade, mas também impulsionado pela identificação com a língua de sinais. Existe, portanto, um acontecimento que é linguístico, cultural e identitário, que produziu senso de pertença ao povo surdo, identificação com a língua e com a comunidade e afirmação cultural surda. Essas questões, repletas de aspectos subjetivos e afetivos, permanecem vivas na memória de Antônia, que traz, em sua narrativa, a importância da apropriação da Libras para o desenvolvimento linguístico e cultural pleno do sujeito surdo.

O acontecimento epifânico para a aprendizagem de leitura em PL2 na trajetória de Francisco se manifesta em uma prática socioeducacional que ele exercia quando tinha cerca de 20 anos. Conforme o próprio Francisco narra no excerto 08, uma amiga percebeu que a estrutura gramatical das frases escritas por ele em bilhetes que trocavam era diferente da estrutura gramatical da Língua Portuguesa — tratava-se de aspectos linguísticos da Libras —, o que fez com que ela lhe ensinasse alguns tópicos da estrutura do português. Essa prática acontecia em um exercício de troca: ao passo que Clara ensinava o português escrito para Francisco, Francisco ensinava Libras para Clara. Com esses momentos de troca de conhecimentos linguísticos, Francisco percebeu dois aspectos da Língua Portuguesa que lhe chamaram a atenção: a flexão de verbos em relação ao tempo e o uso de preposição para se referir a lugares, o que revela, mais uma vez, a importância de elementos morfossintáticos para a aprendizagem de leitura. O entrevistado recorda que a descoberta da flexão verbal e da preposição foi como uma “chave de entrada da compreensão do mundo no português”, isto é, foi um acontecimento epifânico na sua trajetória de leitura de textos em português. Vale trazer, em citação, a afirmação de Francisco no excerto 08, referindo-se ao acontecimento supramencionado: “por isso que afirmamos que estudar abre as nossas mentes”. É evidente, aqui, que existe um processo subjetivo, identitário e cultural envolvido, primeiramente por se tratar de uma prática socioeducacional desenvolvida com uma amiga, o que traz uma carga afetiva, e posteriormente pelo fato de que o acontecimento epifânico se deu a partir de uma troca de conhecimentos linguísticos: a afirmação linguística do surdo esteve, a todo momento, presente nesse acontecimento epifânico.

O momento da trajetória de Natália que a fez despertar para a leitura de textos em português aconteceu na infância, diferentemente de Antônia e Francisco, que vivenciaram esse acontecimento epifânico no início da vida adulta. Já é possível identificar, ratificando o que Antônia defende sobre a importância da apropriação da Libras para a aprendizagem de PL2 na sua narrativa, que Natália, por ter nascido e crescido em uma família surda usuária da língua de sinais — o que lhe permitiu o *input* e o *output* linguísticos em Libras —, construiu uma base linguística visual desde a sua infância. Natália narra que passou a entender que toda leitura possui um significado a partir de uma prática familiar¹⁰: a sua irmã mais velha, que já possuía o hábito da leitura, contava-lhe, em Libras, as

¹⁰ Apesar da percepção de Natália, não é privilégio de todos encontrar apoio familiar para o desenvolvimento da leitura, em função do baixo índice de letramento da população brasileira.

histórias que lia em português. O encantamento de Natália com a contação de histórias materializada na visualidade permitiu que ela atribuísse significados aos textos em sua integralidade, e não apenas decodificasse as palavras, traduzindo-as para a Libras, sem a compreensão textual, o que lhe era recorrente. No excerto 09, ela evidencia que a contação de histórias por parte da irmã fez com que ela percebesse a importância da leitura e a sua serventia no mundo. Sabemos que a arte de contar histórias se faz presente em toda a história da humanidade, considerando, aqui, desde as práticas familiares cotidianas até a fundação de grandes culturas e civilizações. Na área de educação de surdos, essa prática associada à língua de sinais assume uma potência de modo a possibilitar uma série de avanços, inclusive na competência leitora, como foi o caso de Natália: a compreensão da significação de textos e o interesse pela aprendizagem de leitura se deu a partir de uma experiência visual familiar, afetiva e artística. É evidente, portanto, que nesse acontecimento epifânico estão envolvidas questões relativas à visualidade, cultura surda, identificação com a língua, individualidade e, sobretudo por se tratar de uma prática familiar, afetividade.

É notória, nas narrativas dos acontecimentos epifânicos dos três participantes, a indissociabilidade dos aspectos culturais, afetivos e linguísticos no processo de aprendizagem de leitura, principalmente quando estamos tratando da construção do sujeito leitor surdo. Pensar na apropriação da leitura de textos escritos em português por surdos implica, também, considerar a identidade linguística e cultural desses sujeitos, uma vez que a construção do sujeito leitor surdo se dá na vida social desses aprendizes, por meio de práticas não apenas escolares: acontece dentro de casa, no contato com amigos, na prática de leitura literária, na contação de histórias e em outros contextos discursivos que se inserem na vida social dos aprendizes. Se a aprendizagem se concretiza no cotidiano do aprendiz e o cotidiano do aprendiz é, a todo momento, permeado por subjetividades, emoções e processos de identificação, que ficam marcados na memória (Pollak, 1992, p. 204), é evidente que a construção do sujeito leitor surdo acontecerá de maneira multifacetada e integral em sua vida, ancorando-se em elementos cognitivos, sociais e culturais.

Assim, os entrevistados construíram trajetórias de aprendizagem de leitura singulares, porém com algumas similaridades, principalmente no que se refere a aspectos socioculturais. Nesse processo, no qual a autonomia se faz evidente, considerando o progresso individual dos participantes da pesquisa, cada um dos entrevistados desenvolveu estratégias que contribuíram em todo o processo de aprendizagem de leitura, como a associação do jornal impresso ao telejornal, a troca de conhecimentos linguísticos com outras pessoas, entre outras práticas supramencionadas que permearam as vidas dos aprendizes. De alguma forma, isso aponta para a baixa contribuição da escola na constituição dos sujeitos leitores participantes da pesquisa, o que é considerado, de nosso ponto de vista, decorrente do recorte geracional dos participantes da pesquisa, não de um aspecto peremptório.

Pensar nas práticas de aprendizagem de leitura dos sujeitos e nos acontecimentos epifânicos implica conceber que os participantes da pesquisa se formaram enquanto sujeitos da leitura em processos que unem aspectos sociais, culturais, ideológicos e cognitivos, tocando pontos individuais

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

e coletivos. Nesses processos, a memória é muito significativa, uma vez que ela revela questões individuais, porém também abarca elementos coletivos compartilhados por uma comunidade, que é o caso da comunidade surda. Quando percebemos, nas narrativas, por exemplo, a importância da Libras nos processos de aprendizagem de leitura de textos em português, o que se revela nas trajetórias dos três participantes da pesquisa, estamos pensando em uma questão que, além de linguística e cognitiva, é cultural e identitária.

Assumir-se identitariamente surdo e utilizar-se da língua de sinais como L1 define o modo de existência de um povo e, por consequência, certo posicionamento diante da sociedade. Essa afirmação está intimamente ligada aos processos de aprendizagem: é nesse contexto que o surdo se constrói como sujeito leitor. Os participantes da pesquisa se construíram leitores em trajetórias distintas, mas marcadas por processos individuais atrelados à asseveração de uma identidade linguística e cultural do sujeito surdo que lê e ocupa o seu lugar nos ambientes de acesso à leitura. A construção desses sujeitos leitores se dá imersa em emoções, subjetividades, dificuldades e memórias, fazendo com que, por meio da aprendizagem de leitura associada à afirmação identitária de uma língua e cultura visual, surdos, sujeitos historicamente postos à margem do sistema letrado, se garantam como atores do conhecimento.

Considerações finais

São inúmeros os fatores que permeiam o processo da formação dos sujeitos leitores surdos, perpassando por pontos que tocam à aprendizagem de leitura, identidade e memória. Trata-se, portanto, de atividades que englobam as dimensões social e cognitiva, uma vez que envolve a leitura, que é um processo sociocognitivo. Nesse sentido, tanto as questões relativas à aprendizagem quanto as questões concernentes a cultura e identidade surdas são pontos importantes para a construção desse sujeito leitor. O elemento que permeia todo esse processo é a memória, por meio das narrativas produzidas na pesquisa.

O objetivo deste trabalho foi entender, a partir de relatos de três surdos experientes em leitura de textos em Língua Portuguesa, como se deu a trajetória de aprendizagem da leitura e quais fatores mais interferiram nesse processo de modo a lhes marcarem a memória, assumindo uma perspectiva narrativa que focaliza a construção do sujeito leitor surdo. A partir das narrativas produzidas nas entrevistas, foi possível compreender como se deu essa trajetória de aprendizagem de leitura dos participantes: trajetórias marcadas por processos de identificação, afirmação cultural e identitária, subjetividades, memórias e sentimentos compartilhados por um povo que historicamente foi marginalizado e privado de uma educação que respeitasse as suas particularidades.

Vale ressaltar que, em meio às narrativas que traziam os aspectos relativos à trajetória de aprendizagem de leitura e, por consequência, da formação de sujeitos leitores surdos, destacam-se a recorrência e a importância das práticas informais de letramento. Apesar do papel fundamental da escola nesse processo, as práticas desenvolvidas fora e, por vezes, independentemente dela podem ser muito mais significativas para a aprendizagem de leitura dos sujeitos surdos do que o ensino formal.

Após essas reflexões, chegamos à pergunta: como se deu o impulso da relação desses sujeitos com a leitura? Essa pergunta é respondida com base nas narrativas que compõem o *corpus* deste trabalho associadas às reflexões que a todo momento nelas se fazem presentes, uma vez que são compartilhadas, culturalmente, por meio da experiência individual e coletiva de várias pessoas no mundo. Trata-se de experiências reais que fizeram com que os participantes da pesquisa se constituíssem como sujeitos da leitura em um processo contínuo e não terminado: práticas de aprendizagem de leitura que sucederam dentro ou fora do sistema formal de ensino, vivências com a família e com amigos, momentos de diversas leituras em sala de aula ou em outros espaços, acontecimentos que serviram como um despertar para a aprendizagem de leitura — acontecimentos epifânicos — e outras experiências encarnadas na história desses sujeitos.

Por fim, é importante retomar a questão da memória, que permite que permaneça viva uma história coletiva — uma vez que a memória também é um fenômeno coletivo de um povo, conforme aponta Pollak (1992, p. 201) — e individual, com as particularidades de cada existência. Há acontecimentos, pessoas e lugares que permanecem vivos nas memórias das pessoas, justamente pela sua relevância naquela trajetória. É por meio dessa memória que se torna possível contar e reviver histórias, de modo a se construir e reconstruir como sujeito da leitura e, por consequência, ator no mundo, o que foi observado nas narrativas produzidas pelos participantes desta pesquisa.

Referências

- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 52. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua brasileira de sinais*. 2003. 439 f. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102476>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba. (org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH, 2008, pp. 1-20. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S2706.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, pp. 935-956, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/N5CVTtV8zBvszhvwyYDqyPM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

GARRUTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, pp. 1-18. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198807/182932>. Acesso em: 22 mar. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 292 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13914>. Acesso em: 21 maio 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 26, n. 69, pp. 185-204, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w6S3d9rzQOPkNTBXXKpCz54R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, pp. 200-212, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, Giseli Mara da. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, pp. 206-299, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SILVA, Giselli Mara da. *Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 2010. 222 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLNV9>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, pp. 130-150, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/kBh7XF4Y3nR9MNGQMNvJLff/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, Simeia Araujo; OLIVEIRA, Taynnara Rodrigues de. Alfabetização: para pensar os métodos. *Plurais – Virtual*, Anápolis, v. 9, n. 3, pp. 283-302, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11419>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. pp. 14-37. Disponível: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/518>. Acesso em: 25 abr. 2020.