

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARTA DE PAULA VIEIRA DE PAULA VIEIRA

**CONSTRUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO EM LIBRAS DA CIDADE DE VILHENA:
PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDOS NOS ALUNOS SURDOS**

CÁCERES - MT

2018

MARTA DE PAULA VIEIRA DE PAULA VIEIRA

**CONSTRUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO EM LIBRAS DA CIDADE DE VILHENA:
PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDOS NOS ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva.

CÁCERES - MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

V657c VIEIRA, Marta De Paula Vieira de Paula.
Construção de um Glossário em Libras da Cidade de Vilhena:
Produção de Efeitos de Sentidos Nos Alunos Surdos / Marta De
Paula Vieira de Paula Vieira - Cáceres, 2018.
161 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2018.
Orientador: Nilce Maria da Silva

1. Glossário. 2. Libras. 3. Nomeação. 4. Análise de Discurso.
5. Saber Urbano e Linguagem. I. Marta De Paula Vieira de Paula
Vieira. II. Construção de um Glossário em Libras da Cidade de
Vilhena: Produção de Efeitos de Sentidos Nos Alunos Surdos: .
CDU 81'221.24(811.1)

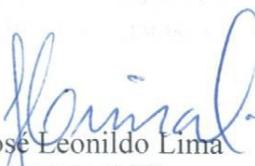
MARTA DE PAULA VIEIRA DE PAULA VIEIRA

CONSTRUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO EM LIBRAS DA CIDADE DE VILHENA:
PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDOS NOS ALUNOS SURDOS

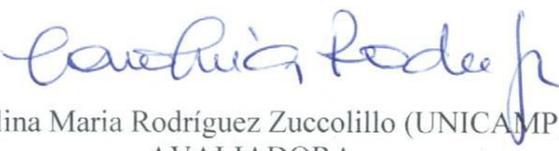
BANCA EXAMINADORA



Dr. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
ORIENTADORA



Dr. José Leonildo Lima
AVALIADOR



Carolina Maria Rodriguez Zuccolillo (UNICAMP)
AVALIADORA

Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADO EM 06/02/2018

Aos meus amores: Arthur e Paula.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Cristo. “Se tudo mudou Eu abro as velas da embarcação Na esperança que pela manhã Avistarei o porto onde Te encontrarei”.

À minha família. “Qualquer lugar é meu lugar. Desde que seja o seu lugar”.

Ângela... “Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas”.

Somos 18. Ângela, Ana Paula, Clara, Cláudia, Débora, Ednéia, Edisângela, Jacqueline, Keila, Lucilene, Lídia, Maria José, Maria Voltoline, Pollyana, Seuline, Simone e Waldiney. “Quem um dia irá dizer que não existe razão nas coisas feitas pelo coração?”.

Débora e Maria José, amo vocês. “Somos o que fazemos para mudar o que fomos”.

Lucilene, Voltoline, Ednéia e Cláudia, obrigada. “O seu limite é o que te faz sentir que há uma saída”.

Joicy Vakiut, pelas gravações.

José Cordeiro Maia Júnior, pela tradução.

Silvone Bravim Coutinho, TILSP da Escola Marechal Rondon, Gabriela Lacerda, professora instrutora de Libras e Professora Sirlene Inácio Costa, pela consultoria dos sinais.

Aos alunos surdos Éliton, Jaqueline, Kelly, Keyla, Maria Eduarda, Weverton, Yasmim e Thais.

À minha orientadora, Nilce Maria da Silva.

Aos professores do Mestrado Elizete Hunhoff, Gleide Amaral, José Leonildo Lima, Maria José, Maristela Saryan, Nilce Maria, Olga Castrillon, Sandra Raquel, Silvia Nunes, Vera Maquêa, Vera Regina, pelas valiosas lições.

À professora Carolina Rodríguez Zuccolillo, pelas contribuições.

À Escola Estadual Marechal Rondon, pelo apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos.

À Secretaria do Estado de Educação de Rondônia e Prefeitura Municipal de Vilhena, pela concessão do afastamento para qualificação.

Não existiria o som se não houvesse o silêncio

Não existiria luz se não fosse a escuridão

Nós somos medo e desejo

Somos feitos de silêncio e som

Tem certas coisas que eu não sei dizer.

(Lulu Santos, Certas coisas)

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - Cáceres - MT da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, apresenta uma proposta didático-pedagógica desenvolvida com os alunos surdos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon, em Vilhena - RO. O projeto objetivou a nomeação, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), de locais da cidade de Vilhena e como produto deste trabalho, a produção de um glossário. Pelo viés dos estudos semântico-discursivos, a pesquisa fundamentou-se na Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães, em articulação com a Análise de Discurso, instituída por Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, e a História das Ideias Linguísticas. Para alcançar os objetivos, metodologicamente, o trabalho foi organizado em quatro etapas. Na primeira etapa selecionamos listas de locais da cidade sinalizados ou não para a composição do glossário. Na segunda etapa trabalhamos com dicionários e glossários diversos, mapas e listas telefônicas da cidade, documentários e fotografias da história da cidade. Na terceira etapa procedemos à oficina de fotografia, participação na exposição fotográfica da História de Rondônia e gravação dos sinais da cidade de Vilhena para o glossário. Na quarta etapa, como efeito de fecho, publicizamos o glossário para a comunidade surda vilhenense. Compreendemos, ao final desse projeto, que as atividades desenvolvidas proporcionaram ressignificações nas práticas de ensino e aprendizagem, possibilitando compreender os sentidos produzidos pelos gestos de nomeação dos locais da cidade, como também, compreender os gestos de autoria dos alunos na produção do glossário. Enfim, pensar a cidade como espaço de significação na relação com a sala de aula oportuniza aos alunos um outro modo de ler e de compreender a língua.

Palavras-chave: Glossário. Libras. Nomeação. Análise de Discurso. Saber Urbano e Linguagem.

RÉSUMÉ

Ce travail, élaboré lors de la Maîtrise Professionnelle en Lettres – ProfLetras - Cáceres/MT, Université de l'Etat du Mato Grosso/UNEMAT, présente une proposition didactico-pédagogique développée avec les élèves malentendants de la 9ème année de l'école publique d'enseignement primaire et secondaire Marechal Rondon, à Vilhena-RO. Le projet a pour but de nommer des lieux de la Ville de Vilhena en langue des signes brésilienne (Libras) et en conséquence de ce travail, la production d'un glossaire. Par le biais d'études discursives, la recherche s'appuie sur la Semântica do Acontecimento (Sémantique de l'évènement) d'Eduardo Guimarães en articulation avec l'Analyse du discours de Michel Pêcheux en France et Eni Orlandi au Brésil avec l'História das Ideias Linguísticas (Histoire des Idées Linguistiques). Pour atteindre ces objectifs méthodiquement, le travail a été organisé en quatre étapes. A la première étape, nous avons sélectionné des listes des lieux de la ville qui ont été signalés ou pas pour la composition du glossaire. A la deuxième étape, nous avons travaillé avec des dictionnaires et glossaires divers, des cartes, annuaires téléphoniques, documentaires et photographies de la ville. A la troisième étape, nous nous sommes rendus à l'Oficina de Fotografia (Atelier de Photographie) où nous avons participé à l'exposition photographique de l'histoire de Rondônia et où on a procédé à l'enregistrement des signes des lieux de la ville de Vilhena dans le glossaire. A la quatrième étape, pour conclure, nous avons diffusé le glossaire à la communauté malentendante de Vilhena. Nous avons pu comprendre, suite à ce projet, que les activités développées donnent un nouveau sens aux pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage, en permettant la compréhension des sens produits par les gestes de nommer les lieux de la ville, tout comme la compréhension des gestes d'auteur des élèves lors de la production du glossaire. Enfin, que considérer la ville en tant qu'espace d'importance dans la relation avec la classe offre aux élèves une autre manière de lire et de comprendre la langue.

Mots-clés: Glossaire. Libras. Dénomination. Analyse de discours. Connaissance urbaine et langage..

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 “AS TERRAS DE RONDON”	14
1.1 RONDÔNIA	14
1.2 VILHENA	15
1.3 ESCOLA MARECHAL RONDON	17
1.3.1 Uma escola inclusiva e a sala bilíngue: algumas reflexões	19
1.4 EU E A LIBRAS	28
1.4.1 “Formação ou Capacitação?”	31
2. O PROJETO: A BUSCA POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	36
2.1 LEITURAS INICIAIS	36
2.2 LISTAS, GLOSSÁRIOS, DICIONÁRIOS	38
3. A NOMEAÇÃO	48
3.1 A NOMEAÇÃO DAS RUAS	48
3.2 DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO À INTERVENÇÃO	53
3.2.1 As listas de palavras	58
3.2.2. Conhecendo alguns glossários e dicionários	72
3.2.3 Os mapas e as listas telefônicas	89
3.2.4 Os documentários e as fotografias	97
3.2.5 A avaliação e o filme	103
3.3 O GLOSSÁRIO – PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDO.....	105
CONSIDERAÇÕES	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

O real da língua tem a ver com o fato de
que existem diferentes línguas.
(Eni Orlandi)

A educação de surdos tem sido amplamente debatida no Brasil. Trata-se de um longo percurso que pode ser exemplificado por diferentes acontecimentos como a criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, por Ernest Huet, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; a oficialização da Lei nº 10.436, a “Lei da Libras”, em 2002 e ao recente debate promovido pelo tema da redação do Enem 2017: "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil".

Compreendemos que educar em Libras é também propor materialidades significantes em Libras que proporcionem aos alunos conhecimento de língua e sobre a língua. Flausino da Gama inaugura, em 1857, com a “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, a produção de dicionários e glossários em Língua de Sinais no Brasil. Os glossários objetivam auxiliar na educação de surdos, além de registrar e expandir os sinais da Língua de Sinais.

E esta dissertação se insere nesta ordem: a construção de um glossário em Libras, dos lugares de Vilhena, com os alunos surdos. Buscamos por meio da leitura discursiva dos dicionários, mapas, fotografias e documentários proporcionar aos alunos surdos condições de compreender como a cidade se constitui pelos diversos discursos apresentados.

quando tomamos a nomeação de construções urbanas como lugar de reflexão, podemos dizer que a produção de uma referência no espaço tem a ver com a simbolização desse espaço: o modo como um nome (se) projeta (em) outros, identificando o espaço e recortando uma sua memória.
(FEDATTO, 2013, p. 114)

As diferentes materialidades trabalhadas com os alunos ampliaram as possibilidades de interpretações ante às diversas interpretações possíveis. Conhecer a cidade e produzir saber na Língua de Sinais possibilita um redimensionamento nas práticas em sala de aula, movendo, imaginariamente, esse espaço físico. Essas leituras discursivas proporcionam deslocamentos de sentidos em relação ao ser professora de língua.

Na busca pelo saber da língua e saber a língua, a Libras e a Língua Portuguesa circulam, em intensa disputa, no espaço escolar. Dentre os muitos espaços de circulação das línguas, a escola é um espaço privilegiado, por ser um “espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos, que conformam suas relações sociais”. (PFEIFFER, 2011, p. 253).

A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto foi a turma do nono ano “E”. Essa turma é composta por 7 alunos surdos que cursam a série numa sala denominada bilíngue. Há mais de 20 anos a Escola Marechal Rondon é considerada uma escola inclusiva que recebe alunos surdos e, no ano de 2017, experimentou uma sala bilíngue, na qual estudam somente os alunos surdos.

Conheci o primeiro aluno surdo em 2011, quando fui lotada na escola e desde então tenho estudado Libras e me relaciono com a comunidade surda. Acompanho os desafios, a luta e a resistência de alunos; muitas vezes, entram e saem da escola “em silêncio”. Licenciada em Letras e História, optei por mais uma graduação: Letras Libras, na busca por compreender a língua que alguns de meus alunos sinalizavam. Nas palavras de Revuz (1998, p. 227), “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”.

Motivada por diversas inquietações, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, UNEMAT/Cáceres, e desde o início, minha proposta era realizar um trabalho com os alunos surdos. Um dos requisitos do programa de pós-graduação do ProfLetras é elaborar e desenvolver um projeto de proposta pedagógica que procure atender às atuais necessidades do ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

A leitura e a escrita apresentam-se como maiores desafios no processo educacional, especialmente na relação entre línguas no nosso espaço escolar, visto que a escola configurou-se como espaço de uma só língua do Brasil, a Língua Portuguesa. É em Guimarães que nos situamos para entender que

Os falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido, falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação. (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Conforme Guimarães (2002, p. 18)

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.

Compreendendo esses espaços de enunciação, como espaços de aprendizagem, elaboramos nosso trabalho. Essa dissertação apresenta o desenvolvimento de um projeto de intervenção didático-pedagógica que teve como produto final a criação do glossário em Libras. As diversas atividades que trabalhamos para chegar a esse fim, pela perspectiva discursiva, proporcionaram aos alunos possibilidades de diversas leituras dos objetos simbólicos apresentados. Orlandi (2001b, p. 15), diz que

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Dessa forma, embasamos nosso trabalho na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, que tem como autor fundador Michel Pêcheux (1990, 2010) e, aqui no Brasil, Eni Orlandi (1987, 1999, 2007, 2013, 2013) e diversos pesquisadores da área; Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães (2005) e História das Ideias Linguísticas. O aporte teórico escolhido nos deu condições para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica e procurarmos compreender de que forma a tarefa de ensinar uma língua poderia ser ressignificada. Pela História das Ideias Linguísticas procuramos tomar objetos como as gramáticas e os dicionários, como instrumentos linguísticos, conforme propõe Sylvain Auroux (1992), que possuem relação com a sociedade e com a história e apresentam um discurso sobre a língua, conforme estudos propostos por Francine Mazière, José Horta Nunes, além de Eni Orlandi, entre outros.

Durante o curso das disciplinas do mestrado, ao estudar “Gramática, Variação e Ensino”, minha inquietação com relação à necessidade de rever o modo como trabalhar o ensino de Língua Portuguesa para surdos se aprofundou. Fui desafiada a pensar também de que forma poderia ressignificar o fazer pedagógico e os instrumentos de ensino relacionados à disciplina de Libras no espaço escolar.

O que motivou a abordagem de questões referentes à autoria, sentidos, enunciação, com alunos surdos e em Libras, foi a compreensão de que na sala de aula a língua e a linguagem permeiam as relações entre alunos e professores e coloca sujeitos, história e ideologia em movimento. Embora alguns discursos estabilizados na sociedade de que a língua é um meio de comunicação ou transmissão de informação, “entre outras coisas, ela é um lugar de poder: poder dizer, poder se identificar, poder argumentar, poder se fazer visível”. (ORLANDI, 2009, p. 187).

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento um breve histórico do estado de Rondônia e da cidade de Vilhena e também do local de desenvolvimento do projeto de intervenção, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon, em Vilhena - RO. Discorro também sobre algumas considerações da organização do ensino inclusivo e do ensino bilíngue, propostas pelas orientações oficiais do Ministério da Educação – MEC e debatidas por alguns autores. Ainda, nesse capítulo, evidencio meu percurso com a Libras e algumas considerações sobre a formação de professores.

No segundo capítulo, apresento o percurso de leituras para o projeto, desde a sua elaboração até seu desenvolvimento, colocando em evidência como se deu minha apropriação teórica do dispositivo da Análise de Discurso, Semântica do Acontecimento e História das Ideias Linguísticas. Em seguida apresento um levantamento de materiais e pesquisas que teorizam a educação de surdos, articulando com as perspectivas teóricas que selecionamos. As articulações teóricas nos apresentaram caminhos para pensar a discursividade da cidade e dos objetos simbólicos trabalhados em sala de aula, possibilitando leituras diversas e identificação do/no espaço urbano, contribuindo, também, no processo de deslocamento de minha prática pedagógica.

No terceiro capítulo, apresento o desenvolvimento do projeto, iniciando com algumas considerações sobre a nomeação, pela perspectiva da

Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2005). A cada atividade realizada com os alunos surgiam perguntas e curiosidades, sobre o nome de uma rua, de uma escola, ou de um bairro, sobre a imagem em uma fotografia, sobre o porquê de um bairro ter este ou aquele formato e buscávamos contar as histórias que constituíam esses objetos, espaços, pessoas. Trabalhávamos a língua e a história. E nos dizeres de Orlandi (2004a, p.64), fomos compreendendo que “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido”.

As atividades são descritas em 5 etapas. Na primeira organizamos e selecionamos listas de sinais para a composição do glossário; na segunda conhecemos e realizamos algumas atividades com alguns glossários e dicionários em Libras e Língua Portuguesa, de variados temas; na terceira etapa trabalhamos a leitura de mapas e listas telefônicas; na quarta etapa descrevo as atividades desenvolvidas com documentários e fotografias; e na quinta etapa, relatamos a avaliação, o filme e o efeito de fechamento das atividades de intervenção pedagógica com a organização do glossário. Finalizando o capítulo, principiamos alguns gestos de análise das nomeações de Vilhena e de Rondônia e dos efeitos de sentido produzidos na criação do glossário com os alunos.

1 “AS TERRAS DE RONDON”¹

1.1 RONDÔNIA

[...] bem antes de servir para
comunicar a linguagem serve para *viver*.
(Émile Benveniste)

“Começo por dizer que não há como falar da história de um nome sem que se fale da História em que o nome se dá como nome”. (GUIMARÃES, 2016, p. 52). A História de Rondônia, certamente, começa antes do achamento do Brasil, quando o atual território do estado era povoado por várias sociedades indígenas.

Com a chegada de portugueses e espanhóis às Américas e suas disputas pelas terras, Dom Antônio Rolim de Moura Tavares instalou, em 1752, Vila Bela da Santíssima Trindade, defendendo a capitania que lhe fora confiada, com a construção do Forte Príncipe da Beira. A região passou por momentos de expansão e declínio, e, o início da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré constituiu grande impulso para o povoamento. (FONSECA, 2008).

Durante a Segunda Guerra Mundial, criou-se o Território Federal do Guaporé, com partes desmembradas dos estados do Amazonas e de Mato Grosso, conforme Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Em 1956 passou a denominar-se Território Federal de Rondônia, em homenagem ao sertanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958). O território passou à condição de estado a partir de 1982.

Nascido em Santo Antônio de Leverger, em Mato Grosso, em 5 de maio de 1865 e falecido no Rio de Janeiro, em 19 de janeiro de 1958, Rondon foi um militar e sertanista brasileiro. De origem indígena por parte dos bisavós maternos (Bororo e Terena) e bisavó paterna (Guará), alistou-se no 3º Regimento de Artilharia a Cavalos em 1881. Dentre outros estudos, cursou Matemática e Ciências Físicas e Naturais na Escola Superior de Guerra. (VIVEIROS, 1958).

¹ “Terras de Rondon”. Roquete-Pinto, 1915. Proposta em nomeação em homenagem ao trabalho de Rondon nas linhas telegráficas.

Em 1906, durante uma expedição ao norte, encontrou as ruínas do Real Forte Príncipe da Beira. Em 1907, no posto de major do Corpo de Engenheiros Militares, foi nomeado chefe da comissão que deveria construir a linha telegráfica de Cuiabá a Santo Antônio do Madeira, a primeira a alcançar a região amazônica, e que foi denominada Comissão Rondon. Seus trabalhos na região desenvolveram-se de 1907 a 1915. Nesta mesma época estava sendo construída a ferrovia Madeira-Mamoré, que junto com o desbravamento e integração telegráfica de Rondon, formava o conjunto de ações referentes à política de ocupação da região do atual estado de Rondônia. Em janeiro de 1915, Rondon concluiu sua missão com a inauguração da estação telegráfica de Santo Antônio do Madeira. (BRASIL, 2010).

A ideia de homenagear Rondon foi de Roquette-Pinto, que viveu de 1884 a 1954. Médico, ensaísta, antropólogo e etnólogo, em 1922 criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, primeira emissora de rádio do Brasil, doada ao Ministério de Educação e Cultura - MEC, em 1936. Ao denominar as “Terras de Rondon”, Roquette-Pinto, em seu gesto de nomeação, inaugura o único estado brasileiro a ter seu topônimo registrado com o nome de uma pessoa.

1.2 VILHENA²

Roquette-Pinto esteve na região onde hoje é o município de Vilhena, na expedição de 1912. O nome "Vilhena" foi denominado por Cândido Rondon em homenagem ao engenheiro maranhense, chefe da Organização Telegráfica Pública, Álvaro Coutinho de Melo Vilhena.

A história de Vilhena tem início no século XX, por volta de 1910, com a passagem da expedição chefiada por Cândido Rondon que fixou nos campos do Planalto dos Parecis um posto telegráfico, na linha Cuiabá/Santo Antônio do Alto Madeira, que ligaria Cuiabá a Porto Velho, construindo milhares de quilômetros de cabos telegráficos e fazendo surgir vilas em torno dos postos.

De 1912 até março de 1943, são raros os registros de povoamento ou trânsito de migrantes e índios na região. Marciano Zonoecê, índio, chegou a Vilhena em 1943 para ser o administrador do posto telegráfico. Anterior a Marciano Zonoecê houve alguns administradores que passaram pelo posto

² Vilhena foi parte do cenário para uma das obras da antropologia moderna mais significativa do mundo, “Os Tristes Trópicos” do francês Claude Lévi-Strauss, publicado em 1996 pela Companhia das Letras.

telegráfico, mas não encontramos nenhum registro dessa época. Marciano ficou conhecido na história local porque viveu com sua família, no posto telegráfico, até o seu fechamento, em 1969, quando já existia a vila de Vilhena. Ele faleceu em 1997.

O atual núcleo urbano de Vilhena surgiu em março de 1960, quando foi instalado o acampamento da Firma de Engenharia, Construções e Comércio Camargo Corrêa S.A., localizado a 8 quilômetros do antigo posto telegráfico da Comissão Rondon. A Camargo Corrêa recebeu do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem – DNER, atualmente denominado Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT, a tarefa de construir o trecho da rodovia BR-29 (hoje, rodovia BR-364) entre Barracão Queimado – MT e Pimenta Bueno – RO. Em 18 de maio de 1960 foi estabelecido, oficialmente, o tráfego rodoviário entre Cuiabá e Vilhena.

No povoado de Vilhena, o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, inaugurou a abertura do tráfego rodovia BR-364, ligando Brasília a Rio Branco – AC, derrubando a última árvore do desmatamento do leito da estrada.

O município, com o nome de Vilhena, foi criado pelo artigo 47 da Lei n.º 6.448, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo Presidente da República Ernesto Geisel, com áreas desmembradas dos municípios de Porto Velho e Guajará-Mirim. Com os projetos de assentamentos promovidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e a intensa propaganda convocatória oficial do Governo Militar por meio do Decreto-lei nº 1106, de 16 de julho de 1970, assinado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici, através do Programa de Integração Nacional – PIN, sob a bandeira de "Integrar para não entregar" e "Terra sem homens para homens sem-terra", o município de Vilhena que tinha, em 1943, apenas 10 pessoas, iniciou a década de 1980 com aproximadamente 400 habitantes. (BRASIL, 2000).

Em 2017, Vilhena alcançou 95.630 habitantes, segundo estimativa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no final de agosto. Em comparação ao último censo, realizado em 2010, a cidade ganhou mais de 19 mil habitantes em sete anos, o que equivale a um crescimento de 20,31%.

1.3 ESCOLA MARECHAL RONDON

Para atender a demanda educacional, o município de Vilhena tem mais de 100 escolas que atendem desde a educação infantil até o ensino superior. A primeira escola do município foi inaugurada em 1960, com a denominação de Escola Isolada Wilson Coutinho, tendo como primeira professora Noeme Barros Pereira. No início, a sala da casa da própria professora serviu de atendimento improvisado às crianças, atendendo a 10 alunos, incluindo os filhos de Marciano Zonoecê. Durante 18 anos a escola, depois renomeada para Wilson Camargo, foi a única da região. No início dos anos 1980, o estado e o município recém-criados construíram várias escolas nas zonas urbana e rural. (BRASIL, 2000).

Em 1981, foi inaugurada a escola Marechal Rondon. Com a construção iniciada em 1980, em um terreno onde funcionava uma serraria, a estrutura da escola foi à base de material pré-moldado fabricado em alumínio, zinco, ferro e madeira. Os funcionários que trabalham na escola, desde sua inauguração ou que estudaram a época, relatam as intempéries do calor extremo devido o material da construção, e o medo, quando chovia, devido aos alagamentos e os raios, que assustavam alunos e funcionários.³ (informação verbal).

Primeiramente denominada Escola Territorial de 1º e 2º Graus, a escola foi inaugurada em 30 de março de 1981, ofertando as modalidades de pré-escola, 1º e 2º graus e Curso Técnico em Contabilidade. No mesmo ano, o Território Federal do Guaporé teve seu nome alterado para Território Federal de Rondônia.

“O Marechal” está situado no bairro São José, um dos mais antigos da cidade. Ofertando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a escola atendeu, em 2017, 778 alunos nos períodos matutino e vespertino. A escola atende, preferencialmente, no período matutino os alunos que vivem no Bairro São José e proximidades. Em virtude de parceria com a administração municipal para questões de transporte escolar, os alunos oriundos da zona rural, residentes em chácaras e sítios, ou em locais distantes de uma escola, são atendidos no período vespertino.

³ Informação verbal de duas funcionárias que trabalham na escola há 34 anos.

A escola Marechal Rondon foi a vencedora do Prêmio Gestão Escolar 2015. Instituído em 1998 pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed, o prêmio busca estimular os gestores escolares a melhorarem suas gestões em benefício da melhoria da qualidade do ensino e da própria escola.

Tal preocupação é visível no Marechal, pois à medida que lhe cabe autonomia, incentiva os funcionários ao constante aperfeiçoamento, das formações continuadas ao mestrado. Em 2016, na escola, quatro docentes iniciaram o curso de mestrado: uma professora de Geografia, um professor de Matemática e duas professoras no ProfLetras, em Cáceres.

Os alunos surdos, ao ingressarem no Ensino Fundamental II, são direcionados para o Marechal, assim como os professores surdos e intérpretes, que se dividem entre a escola Marechal Rondon e a escola Paulo Freire, esta, responsável pela educação Infantil e Ensino Fundamental I e referência no atendimento aos alunos surdos nessa fase da educação. Ambas as escolas acordaram receber os alunos surdos, professores surdos e intérpretes, mas não se configuram escolas bilíngues, e sim, inclusivas. Não obstante, não são as únicas a atender alunos surdos.

A escola é denominada inclusiva desde 1985, quando se deu a implantação do Ensino Especial. Devido a ausência de registros escritos sobre a história da escola, as fontes orais, ora divergentes, contam da inclusão de alunos cegos e com deficiência visual no período mencionado.

A escola possui uma extensão no distrito de Nova Conquista atendendo cerca de 20 alunos anualmente através do Ensino Médio com Mediação Tecnológica para o 1º e 2º ano. O 3º ano é denominado regular.

Quanto ao espaço físico, a escola conta com laboratório de ciências, sala multimeios com 36 computadores, biblioteca e sala de leitura, auditório com capacidade para 70 pessoas, sala de vídeo, sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, pátio arborizado e pátio coberto, quadra de esportes coberta, refeitório e 18 salas de aulas climatizadas. A escola, conta com 90 funcionários, sendo 25 docentes, em efetivo exercício em sala de aula, atuando na escola Marechal e 5 docentes, na extensão de Nova Conquista.

Em relação ao desempenho geral da escola nas avaliações externas, no ano de 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi de 4.2, com projeção para 4.4. O IDEB da escola Marechal Rondon foi 4.3. No

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, conforme dados de 2015: Participantes: 118 alunos com taxa de participação de 59,32%. O desempenho foi assim distribuído: Redação: 491,43; Linguagens e Códigos: 481,87; Ciências Humanas: 534,42; Matemática: 439,49 e Ciências da Natureza: 466,12. (INEP, 2017).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola Marechal Rondon (2016, p. 7), “O embasamento teórico que apoiará os pressupostos metodológicos e pedagógicos da Escola Marechal Rondon, fundamenta-se na Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos”.

1.3.1 Uma escola inclusiva e a sala bilíngue: algumas reflexões

Dentre os projetos da escola, elencados no PPP, há o “Projeto Aulas de Libras” que tem a finalidade de apresentar, ao aluno iniciante, a Língua de Sinais e a cultura surda, sob a responsabilidade da equipe da Sala de Recursos Multifuncional. Há também o projeto “Atendimento Educacional Especializado AEE – Surdez e o Projeto de Inclusão Digital Para Alunos Surdos - Deficientes Auditivos”. No projeto encontramos a seguinte proposição:

A escola Marechal Rondon, através da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE/Surdez em parceria com a sala de multimídias, objetivando a inclusão digital, contribuição no processo ensino-aprendizagem e preparo do aluno surdo deficiente auditivo para o mercado de trabalho, realiza o seguinte projeto: inclusão Digital para Alunos Surdos/Deficientes Auditivos. Este projeto pretende enriquecer o projeto Português como Segunda Língua para os alunos surdos/deficientes auditivos – que já acontece na escola, cumprindo o decreto 5.626/05 – também como metodologia indispensável para a aprendizagem de outras disciplinas, inclusão e convívio pleno em sociedade, proporcionando pelo domínio da leitura e despertar do senso crítico das coisas que o cercam. (PPP, 2016. p. 77).

Há também um projeto, que propõe o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdo que igualmente transcrevo do PPP

Língua Portuguesa como segunda língua para surdo.

O ensino de português com segunda língua (L2) para surdos se trata de ensinar a Língua Portuguesa para surdos brasileiros, essa língua é encarada como segunda língua, uma

vez que estes possuem, em sua maioria, uma língua com a qual se comunicam na comunidade surda que é a Libras Língua Brasileira de Sinais, constituindo-se em sua primeira língua. Dessa forma a Língua Portuguesa deve ser ensinada aos surdos com metodologia própria de segunda língua, tendo em vista ainda a diferença de modalidade entre o português e a língua de sinais, já que aquela é de modalidade oral-auditiva enquanto esta é de modalidade espaço-visual.

A língua materna se aprende no contato diário com ela, por isso, este contato é fundamental para o surdo desde a mais tenra idade, a fim de possibilitar-lhe um desenvolvimento linguístico adequado. Esta ainda apresenta justificativas para considerar de fato a língua oral como segunda língua do indivíduo surdo. (PPP, 2016, pg. 78).

Saliento que a transcrição acima encontra-se no PPP da escola, tal qual o descrevo, escrito em 2016, sem quaisquer outras orientações de como será executado esse projeto. Em outro documento, denominado Sala Bilíngue, iniciado em 2017, para atender a alunos surdos, objetivava-se:

⁴Objetivos específicos:

1. Atender ao público de 8⁵ alunos em sala bilíngue para seu melhor rendimento escolar.
2. Estimular o aprendizado de forma adaptada para a assimilação do conhecimento.
3. Promover atividades variadas, que visem alcançar a evolução educacional desses alunos surdos nas diferentes áreas do conhecimento.
4. Adquirir conhecimentos necessários de Língua Portuguesa, em modalidade escrita, para que haja comunicação eficaz com o meio onde vivem.
5. Aprimorar o conhecimento e domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, sua língua materna, a fim de expressar seu saber e sua opinião em diversos momentos ao longo de sua vida e contribuir para aprimorar sua identidade linguística.
6. Fornecer o acesso aos diferentes materiais e tecnologias que possam enriquecer a construção do saber no indivíduo surdo. (PROJETO SALA..., 2015, p.2).

Observamos, na redação do projeto da Sala Bilíngue, como a contradição se apresenta. É uma sala bilíngue, mas não apresenta elementos de que a Libras será considerada a língua base para a interação. No item 4, ao

⁴ O documento, denominado Sala Bilíngue, não anexo ao PPP, foi proposto em 2014 por comissão organizada pela professora Marcella de Oliveira Maia e foi autorizado pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia - SEDUC/RO, pela Coordenadoria Regional de Educação – CRE Vilhena, em 2015 e iniciou-se em 2017, na escola Marechal Rondon, com 7 alunos surdos, numa turma de 9º ano.

⁵ Ao elaborar a proposta, havia 8 alunos surdos na sala “regular”. Ao iniciar o ano letivo seguinte uma aluna mudou de escola.

propor o ensino de Língua Portuguesa, objetiva-se uma comunicação eficaz. Essa comunicação se dá com relação à escrita, porque espera-se que este aluno aprenda a língua ensinada na escola, a língua oficial. Pfeiffer (2011, p. 234) lembra a

distinção elaborada por Orlandi (1992) entre língua fluida e língua imaginária. Enquanto a segunda é efeito da unidade e normalmente tomada fora do histórico, do político, a língua fluída não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas, mas sim, observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos: é a língua em movimento.

Na justificativa desse projeto de implantação da sala bilíngue para alunos surdos, a idealizadora do projeto diz que

A sala de aula inclusiva não tem alcançado êxito necessário para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos. Sabemos da importância da inclusão entre os alunos surdos e ouvintes, porém devido ao grande número de alunos surdos a serem atendidos em uma única sala as peculiaridades e variedades educacionais presentes na turma, tanto em relação aos surdos como em relação aos ouvintes, ao longo do ano de 2014 podemos perceber uma perda na aprendizagem de ambos os grupos, pois o modo de assimilar o conhecimento e o tempo para aprendizagem são diferenciados, fazendo com que o rendimento da turma não tenha alcançado a meta desejada. (PROJETO SALA..., 2015, p. 3).

O macrodiscurso político-educacional difundido por governantes, representantes legais e diversos agentes educacionais, na tentativa de promover a democratização da escola e do ensino a todos, reforça a promoção e aplicação de práticas inclusivas no modelo educacional vigente. Entretanto, como na justificativa do projeto da Sala Bilíngue e nos discursos de outros agentes educacionais, a Educação Inclusiva, como proposta nos documentos oficiais, objetivando incluir, na prática, como vem sendo realizada, reforça a exclusão. Concordamos com Cavallari que

A EI silencia a(s) diferença(s) e o diferente, já que 'incluir' produz o efeito de sentido de 'normalizar' ou de 'tornar o outro meu semelhante'. [...] O modo como a diversidade é significada no macro-discurso político-educacional da inclusão acaba por promover a diluição, apagamento e até mesmo o silenciamento

da diferença e daquilo que o sujeito dito excluído apresenta mais singular e distintivo. (CAVALLARI, 2014, p.39).

Desde 1990, a Escola Marechal Rondon recebe alunos surdos e, por isso, considera-se inclusiva. E essa escola, em 2017, experiencia uma sala bilíngue. Durante todo esse período, o ensino oferecido na modalidade Educação Inclusiva é questionado, criticado e debatido na escola e na comunidade surda local por alunos e professores surdos, familiares e agentes educacionais que trabalham com os alunos surdos. Mesmo após toda legislação envolvendo a Libras e a educação de surdos, a partir dos anos 2000, não houve intérprete ou professor surdo concursado efetivamente na escola. Todos foram contratados emergencialmente. Ao todo passaram pela escola mais de 20 alunos surdos, cerca de 5 intérpretes e 6 professores/instrutores surdos. E houve períodos em que não havia nenhum profissional de apoio aos alunos surdos na escola, ficando a família e amigos encarregados de auxiliar os alunos.

Quanto ao papel do intérprete na proposta da sala bilíngue, a coordenadora sugere que este profissional dará o apoio necessário, mas devido ao fato de os demais professores não serem fluentes em Libras, o intérprete fará “interpretação e tradução das aulas e atividades, sendo ele um canal de comunicação entre os alunos surdos e professores ouvintes”. (PROJETO SALA..., 2015, p. 4). Interessante observar que a concepção de língua que norteia o projeto da escola é a língua enquanto teoria da comunicação. Basta o intérprete traduzir.

O instrutor surdo, que será lotado na sala bilíngue, terá a função de dar aula de Libras, e sendo fluente na Língua de Sinais, “dará o apoio indispensável para a aquisição e domínio da mesma”. (PROJETO SALA..., 2015, p. 5).

A escola Marechal Rondon optou para o ano de 2018 pela oferta do Ensino Médio em tempo integral, conforme Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017, que “Institui o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e dá outras providências”. (RONDÔNIA, 2017).

Ressalto, entretanto, que em visita de inspeção para implementação da escola de Ensino Médio em tempo integral, os alunos surdos foram informados de que a escola continuaria inclusiva, não se garantindo, portanto, a

manutenção da sala bilíngue. Importante destacar que uma escola inclusiva que tem uma sala bilíngue, continua sendo uma escola inclusiva e não bilíngue. Para que uma escola seja bilíngue, dentre diversas outras características diferenciadas, a principal é que a língua de instrução seja a Libras. Quadros (2008, p. 26) nos diz que

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da escrita [...]. Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

No Brasil, desde o início dos anos 1980, as políticas educacionais buscam legitimar a educação inclusiva com pressuposto de que ela proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de desenvolver habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Legitimando esse discurso temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que organiza a educação brasileira e estabelece que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, gratuito aos educandos com necessidades especiais, seja realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996). A educação inclusiva objetiva oferecer às pessoas com as diferentes deficiências as mesmas oportunidades. Portanto, as condições de ensino são as mesmas para surdos e ouvintes.

O Movimento Surdo Brasileiro, no entanto, liderado por intelectuais e ativistas surdos e ouvintes, através da Federação Nacional de Educação de Surdos – FENEIS luta por uma educação bilíngue pressupondo que o bilinguismo, na educação dos surdos, vai além da presença de duas línguas no espaço escolar, não se restringindo apenas à presença do intérprete em sala de aula.

No ano de 2002, a oficialização da “Lei de Libras”, a Lei nº 10.436, e a sua regulamentação, conforme Decreto nº 5.626/2005, são comemoradas com entusiasmo pela comunidade surda, que vê no discurso da lei o direito à sua

língua, visto que durante todo o percurso histórico da luta dos surdos, o não dizer e o dizer através do outro marcam as vozes desses sujeitos.

As discussões sobre a Libras, iniciadas no Brasil, especialmente por Lucinda Ferreira Brito, na década de 1980, não apenas discutindo os aspectos linguísticos da Língua de Sinais mas também as questões pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, intensificaram-se.

Durante muito tempo o surdo foi narrado pelo ouvinte. Na luta pela educação de surdos está a comunidade surda, formada por surdos e ouvintes. A produção dos diversos discursos referentes à comunidade surda é marcada por disputas e por imposições pelo que é tido como válido ou não. A luta por direitos é o que dá força ao movimento surdo. Hoje existe vasta produção acadêmica e cultural de surdos, constituídas no movimento surdo. O sujeito surdo foi e está sendo produzido nesses discursos, não existindo um sujeito prévio, o que reverbera o lema utilizado pelo movimento: Nada sobre nós, sem nós. Como vemos,

O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS está presente o conceito de PARTICIPAÇÃO PLENA das pessoas com deficiência. (SASSAKI, 2011, p. 81, grifo do autor).

São posicionamentos políticos diversos, marcados por formações discursivas e ideológicas diversas. Para Orlandi (2014, p. 165)

Pensando a inscrição do sujeito na formação discursiva para que se identifique, assim como a produção do sentido, e o reflexo das formações ideológicas nas formações discursivas, podemos ver como é nesse passo, em que o sujeito individuado se identifica, que pode haver ruptura. Essa ruptura é possível porque, se, de um lado [...], na forma do capitalismo atual, consideramos que a falha do Estado é estruturante do sistema capitalista, de outro, a ideologia é um ritual com falhas (PÊCHEUX, 1982). E a falha, como tenho insistido, é o lugar do possível. Daí a contradição: o que produz a repetição é o que torna possível a ruptura do processo de individuação e da falha da ideologia no processo de interpelação, ressoando no processo de identificação do sujeito à formação discursiva. Atingindo o reflexo, no sujeito, do modo como a ideologia o interpela, na sua inscrição em uma formação discursiva e não outra.

A luta pela educação bilíngue divide opiniões de especialistas, surdos e ouvintes, que defendem ou veem com ressalvas a educação bilíngue. Há também de igual modo os que defendem a inclusão, prevista e “garantida” em lei, como o melhor caminho para uma educação de qualidade para os surdos e há os que veem na inclusão uma afronta à singularidade linguística e um desrespeito à identidade dos surdos.

Cavallari (2014) sintetiza o discurso dos que lutam em prol da educação bilíngue em oposição à educação inclusiva, do modo como é praticada a partir das políticas públicas. Para ela,

As práticas discursivo-pedagógicas, desencadeadas pelo macrodiscurso político-educacional da inclusão e também concebidos de forma unívoca, se pautam na busca de igualdade e tendem a criar identidades narcísicas, isto é, idênticas às daqueles que são tidos como normais e que têm o poder de construir um saber sobre o outro dito excluído ou especial. (CAVALLARI, 2014, p. 41).

Mesmo embasados por documentos e orientações legais (PNE/2014, CF/1988 e LDB/1996) que são direcionadas às escolas e aos educadores, as propostas de formação individuais ou coletivas necessitam de adaptações às necessidades e realidades educacionais específicas. Pfeiffer (2016), ao comentar sobre a articulação da História das Ideias Linguísticas com Análise de Discurso, afirma que tais teorias possibilitam ao professor o conhecimento de língua, como objeto de conhecimento, e também afirma que tais teorias nos permitem conhecer que há diferenças entre língua materna, língua oficial, língua nacional e, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Para Pfeiffer,

Essas diferenças implicam para a escola uma mudança de paradigma: a escola é um instrumento do Estado que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil, que em nossa história de ex-colônia portuguesa, se historicizou enquanto a Língua Portuguesa. Desse modo a escola não ensina a língua materna, seu objeto de ensino é a língua oficial do Estado Brasileiro. Do ponto de vista político e simbólico, isso faz uma diferença muito grande. (PFEIFFER, 2016, p.95).

Tais conhecimentos são imprescindíveis aos agentes educacionais que, na escola, no confronto com essas línguas, e com as diversas discursividades

circulantes necessitam proporcionar aos alunos conhecimento e não apenas informação.

No artigo 13 da Constituição Federal Brasileira de 1988 lemos que “A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Eduardo Guimarães (1996), ao analisar esse artigo, destaca duas questões relevantes. A determinação de ‘a língua portuguesa’, marcada pelo artigo definido ‘a’ apaga quaisquer variações e/ou diferenças regionais, trazendo uma ideia de unicidade identitária do país através da língua. Também, novamente o artigo definido ‘o’, no sintagma ‘o idioma oficial da República Federativa do Brasil’ reconhece a existência de outras línguas pelo território nacional.

Este discurso da Constituição Federal possibilitou, então, a criação da “Lei da Libras”, Lei nº 10.436/2002. Assim, no mesmo espaço em que a Língua Portuguesa é a língua oficial de seus cidadãos, há também espaço para a circulação de outras, como as indígenas, de imigrantes e a Libras.

No primeiro artigo dessa lei, lê-se: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002). A lei garante um espaço de enunciação para seus falantes determinado pela legalidade. Assim,

[...] a Libras entra para o discurso jurídico, e as consequências são institucionais: os surdos têm direito legal de se expressarem em Libras [...]. Ao deslocar a Libras para o discurso jurídico, seus praticantes também são deslocados, pois eles passam a ser amparados por uma lei, que lhes dá condições de exercício de cidadania. (BOLOGNINI e SILVA, 2015, p. 17).

Outra questão importante é destacada no parágrafo único da Lei de Libras: “A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. O acontecimento enunciativo dessa lei reconhece a minoria linguística e seu direito de comunicação e expressão, mas também reforça a obrigatoriedade constitucional do ensino/aprendizagem da língua oficial. Portanto, os surdos têm a língua oficial funcionando como exercício de cidadania no Estado brasileiro.

Para o surdo, a Língua Portuguesa será ensinada como segunda língua. Ao surdo é garantido o direito à Libras, porém, a obrigatoriedade da Língua Portuguesa se concretiza em sua forma escrita. O conceito de bilinguismo, aplicado ao surdo, é uma área de estudos recentes. Mesmo a Libras sendo um

direito da comunidade surda, reconhecida legalmente, a Língua Portuguesa é a língua oficial do país e insubstituível, conforme diz a lei.

Retomando o dito anteriormente sobre as escolas inclusivas e bilíngues, e a observação de Pfeiffer (2016), compreendemos que o surdo, ao ir para escola/sala inclusiva, não vai aprender Libras, tampouco aprende em Libras. As aulas são ministradas em Língua Portuguesa e o intérprete traduz/interpreta a aula do professor para o aluno surdo. Há também, no contraturno o AEE, objetivando reforçar o que foi ensinado na sala e dirimir as possíveis dúvidas dos alunos. Já na escola/sala bilíngue, a orientação pedagógica pauta-se no fato de que as disciplinas devam ser ministradas em Libras, por professores surdos, e na ausência desses, por professores ouvintes proficientes em Libras. Espera-se, então, que o aluno surdo aprenda em Libras numa escola que ensina em Libras. Na Escola Marechal Rondon, o ensino inclusivo foi adotado desde sua denominação como escola inclusiva, e a experiência da sala bilíngue, vivenciada em 2017, busca conceber o proposto no projeto: ensinar Libras e ensinar em Libras.

Retomo Orlandi (2014) para tentar entender que, possivelmente, esta mesma relação está posta para o aluno surdo. A autora diz em relação à Língua Portuguesa no Brasil:

Esta língua institucionalizada é a que se pretende que seja ensinada na Escola. A língua correta. Normatizada. O discurso dominante sobre a língua, na sociedade capitalista, é o da língua institucionalizada, a que tem correção, regularidade e unidade. Esta unidade é da língua nacional. Desse modo, identifica-se o aluno bem formado com aquele que fala a língua institucionalizada, reconhecida na sociedade como língua legítima. A que, no 'imaginário social', se aprende na escola, instituição do Estado que individua o sujeito como sujeito alfabetizado, escolarizado, o que sabe a língua que fala. Ou fala de acordo com a norma. (ORLANDI, 2014, p. 158-159).

O ensino de língua demanda questões complexas. "O conhecimento precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e sentidos, de sua inexatidão". (ORLANDI, 2014, p.153). Compreendemos em Orlandi (2014) que o indivíduo é afetado pela língua e interpelado pela ideologia, constituindo a forma sujeito histórica. E nos processos incidem as formações imaginárias, seja do aluno, do professor como sujeitos diferentes. Em nossa formação social as posições-sujeito se constituem nos movimentos dos

processos de identificação com esta ou aquela formação discursiva, a partir da maneira como nós, os sujeitos, nos identificamos e somos individuados.

1.4 EU E A LIBRAS

No ano de 2012, fui remanejada de minha lotação anterior para a Escola Marechal Rondon, sendo atribuídas a mim as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Filosofia. Havia três alunos surdos na escola, em séries diferentes, sendo uma no sexto ano, uma no primeiro ano e um aluno no oitavo. Não havia intérprete na escola. Dois professores surdos e uma professora ouvinte assistiam aos três alunos no contraturno, na sala de AEE.

Ao entrar no 8º ano e fazer a chamada dos alunos, insisti em chamar o número 8, que não respondia. Ao elevar a voz e chamar novamente, uma aluna que estava sentada à minha frente disse:

- Professora! O número 8 é ele.

E apontou para o aluno que estava ao seu lado e continuou:

- Ele é surdo, professora!

Desconfortavelmente, apenas sorri e continuei, durante duas aulas, falando sem parar e disputando espaço com os meus alunos ouvintes que muitas vezes, aos gritos, interrompiam a aula. A aluna, à minha frente, sinalizava para o aluno surdo e disse para eu não me preocupar, pois ela interpretava tudo para ele. Eu sabia que estava diante de um grande desafio. Ao sair da sala, fui à direção, supervisão, orientação e AEE e saí de lá com a seguinte resposta: não temos intérprete e não temos o que fazer. Na aula seguinte, a aluna intérprete não estava e eu me vi sozinha com meu aluno surdo. Credo que ele lia, eu escrevia na lousa alguns tópicos e ao terminar a aula descobri, para meu desespero, que ele não lia em Língua Portuguesa. Nesse mesmo dia, descobri que a aluna/ajudante/intérprete conhecia apenas alguns sinais básicos de Libras e traduzia, via datilologia⁶, algumas palavras de tudo que eu dizia durante a aula.

Na mesma semana procurei uma instituição que ensinava Libras e comecei a aprender o vocabulário, e três meses depois compreendi que a

⁶ Datilologia em LIBRAS ou Alfabeto Manual. A língua escrita serve de base para as palavras serem digitadas através das mãos. A datilologia é utilizada para soletrar nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que não possuam sinais. (Confederação Brasileira de Surdos – CBS, 2017).

Libras é uma língua, com estrutura própria e que eu teria uma longa jornada se quisesse aprendê-la. Desde então tenho estudado a Língua Brasileira de Sinais.

Com todos os percalços da disputa entre línguas, encerramos o ano letivo e eu fui designada para atuar numa sala de aula multisseriada, em regime de unidocência, que receberia alunos fora da faixa etária para a série/ano, distribuídos no Ensino Fundamental II. O projeto, denominado Salto, com duração de dois anos, utilizava a metodologia Telessala do Programa TeleCurso 2000, para todas as disciplinas e ao término da correção de fluxo escolar, os alunos iam para o Ensino Médio. Concentraram-se nessa sala, portanto, alunos de 6º a 8º ano, com idade de 14 a 17 anos. Ao aceitar, pedi à gestão escolar que permitisse que o aluno surdo do 8º ano fosse para essa sala, já que tinha 27 anos. Foi permitida a matrícula desse aluno e mais dois alunos surdos foram para essa sala, considerando a ausência de intérprete na escola e que eu era a única professora que conseguia interagir com eles. Uma professora/instrutora surda também foi designada para a sala e, juntas, encerramos o primeiro ano do projeto. Somente no segundo ano, recebemos os materiais do curso que continham DVDs com janela de interpretação em Libras, porém a professora surda havia sido remanejada para outra escola e uma aluna surda desistido do projeto. Encerramos o segundo ano, o aluno que era do 8º foi promovido ao Ensino Médio, e o outro aluno, que tinha 16 anos e estava no 6º não conseguiu encerrar o projeto devido ao excesso de faltas e também porque não conhecia a Libras nem a Língua Portuguesa escrita. O projeto reiniciou com o ano letivo trazendo novos alunos e eu continuei nessa sala.

Com a denominação de escola inclusiva, e, portanto, responsável pelos alunos surdos, o Marechal recebeu, em 2014, mais nove alunos surdos, vindos da Escola Paulo Freire, responsável pelos alunos surdos do Ensino Fundamental I. Junto com os alunos veio a professora intérprete para atuar na sala de aula. Com idas e vindas de professores, ouvintes e surdos e intérpretes, em 2016 esses alunos chegaram ao 8º ano. Como exposto anteriormente, ao serem promovidos para o 9º ano os alunos passaram a estudar numa sala exclusiva, denominada sala bilíngue.

Em 2016, ao ingressar no mestrado, eu lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Filosofia, Sociologia e Artes, em turmas do 6º ao

3º ano. Na sala inclusiva em que os alunos surdos estavam, fui designada para a disciplina de História e contava com a presença de uma intérprete. Nesta sala havia 20 alunos ouvintes e sete alunos surdos. As dificuldades não eram as mesmas que as enfrentadas quando encontrei o primeiro aluno surdo. Mas havia outras. Em situações de ausência da intérprete, eu dividia a turma em dois grupos e ministrava duas aulas diferentes para grupos distintos.

Dessas experiências, fiz a opção para trabalhar com alunos surdos e a proposição de um projeto pedagógico de intervenção para ser desenvolvido em Libras.

Ao retornar para a escola, após cursar as disciplinas do mestrado para início da aplicação do projeto, os alunos surdos, agora sete alunos e uma aluna com deficiência intelectual, estavam em uma sala separada, a sala bilíngue para surdos. Essa sala fora idealizada por duas professoras da escola que durante esses anos trabalhavam com os surdos em sala de aula e no AEE.

No projeto previa a instalação e o funcionamento de uma sala bilíngue, porém a presença e a atuação integral da intérprete, necessária, considerando que os professores não conhecem/dominam a Língua de Sinais, descaracterizam a proposta da sala bilíngue. Apenas a professora de Língua Portuguesa ministrava as aulas em Libras. Os demais contavam com a presença/atuação da intérprete.

Coracini (2007, p. 107, grifo do autor) afirma que o fato de partilhar do mesmo espaço físico não significa “por si só e por força da lei, ausência de discriminação, *in-clusão*, *in-serção* social”. CORACINI (2007, p. 109), em análise a este posicionamento, conclui que

a vontade de igualar, de homogeneizar na melhor das intenções [...] é que cava um abismo ainda maior entre uns e outros”, ou seja, entre os alunos ‘ditos’ normais e os representados como excluídos ou especiais. Assim sendo, a própria escola que se diz inclusiva acaba construindo muros que marcam e segregam a diferença, excluindo ainda mais.

O discurso de igualdade permeia os discursos da escola, dos agentes educacionais, dos alunos e da comunidade em geral. Cavallari (2014, p. 32) nos diz que

Partindo da premissa de que todos são iguais ou, ainda, de que a igualdade é um ideal a ser alcançado, a educação inclusiva silencia as diferenças que poderiam provocar transformações

produtivas e significativas no contexto escolar. Em nome de uma prática pedagógica mais justa e igualitária, igualam-se, também, os sujeitos, suas demandas e desejos, confinando-os a um mesmo espaço e prática discursivo-pedagógica, em que o aluno só parece ser considerado ou endereçado como objeto do saber do outro (professor, coordenador, pedagogo etc.) que, por sua vez, deve sempre saber o que fazer diante do inesperado. Essa noção de que todos são iguais ou de que 'devem' ser iguais ganha sentidos a partir da ideologia religiosa e jurídica, segundo as quais os homens são iguais perante Deus e perante a Lei.

A partir das leituras realizadas tanto no mestrado como nos cursos de aperfeiçoamento, compreendi, conforme Orlandi (2016, p. 23), que “o que move uma minoria é o impulso de transformação”. A proposta de trabalhar em Libras, e apenas com alunos surdos, ainda não realizada no ProfLetras, certamente me causou preocupações relacionadas às expectativas da escola sobre os resultados de melhoria em Língua Portuguesa escrita. No entanto, compreendendo a Libras, como língua em disputa, no confronto e na relação com a língua oficial, optei por ministrar as aulas do projeto de intervenção em Libras, que será descrito no próximo capítulo. Novamente me amparo em Orlandi (2009, p. 171) para desenvolver meu trabalho. Concordamos com a autora, compreendendo que

A língua não é una, a língua não é uma, as línguas mudam, as línguas entram e contato, desaparecem, se criam novas, estão sempre em movimento. Mas as línguas não são objetos etéreos. São fato social, histórico, são praticadas, funcionam em condições determinadas, têm materialidade, fazem histórias. As práticas simbólicas, que são as línguas, funcionam pelo político. Relações de poder regem seu funcionamento e é impossível pensá-la de fora dessas condições que, para resumir, eu chamaria de político-históricas. Em diferentes momentos da história, as relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com a língua e entre as línguas, nas e entre as diferentes sociedades.

1.4.1 “Formação ou Capacitação?”⁷

Igualdade, diferenças, minorias, cultura, são palavras recorrentes quando se fala de questões sociais. Falar de diferenças e minorias reclamam sentidos ligados à relação entre indivíduo e sociedade. O conceito de ideologia,

⁷ Eni Orlandi, 2014. Título de um texto publicado no livro “Discursos sobre a inclusão”.

imprescindível para a Análise de Discurso, que relaciona intrinsecamente o político e o inconsciente, são refletidos no sujeito, pela linguagem. As possibilidades de ruptura e resistência dos sujeitos pressupõem uma relação dinâmica do indivíduo com a sociedade. Vivemos em uma sociedade capitalista, marcada pelas diferenças. Diferenças que, muitas vezes, são interpretadas como diversidade desencadeando discursos que dividem a sociedade em categorias. Buscamos em Orlandi algumas compreensões sobre a diferença. Para a autora

A diferença se define no processo de constituição de cada sujeito pela ideologia e no modo como é individualizado pelo Estado (através das instituições e discursos), na sociedade capitalista, dividida e hierarquizada pela simbolização das relações de poder. São formações imaginárias que funcionam na hierarquização em que se praticam as relações de força e de sentidos, tudo isso constituindo as condições de produção em que se dá a divisão entre sujeitos nessa sociedade, e os processos de constituição de suas identidades. (ORLANDI, 2016, p. 26-27).

Nessa sociedade, categorizada, a escola assume a função de formadora e fornecedora de mão de obra qualificada, ao mercado de trabalho. “Consumo e cidadania se conjugam. O denominador comum é o trabalho e não o conhecimento”. (ORLANDI, 2014, p. 146). O sujeito tem que passar pela escola e mesmo não estando nela é por ela significado. As relações sociais que são engendradas pelo sujeito urbano, são marcadas, também pela falta e pela ausência da escola. Orlandi nos apresenta a seguinte afirmação:

Em uma sociedade do conhecimento, do saber, sociedade da escrita como ícone do desenvolvimento e da divisão, a existência da Escola não só significa no seu interior, mas a formação social em sua natureza e estrutura, ou seja, afeta também quem está fora dela, da Escola. (ORLANDI, 2014, p. 144-145).

Nessa conjuntura aparece, com papel preponderante, o professor. Mas para que esse professor possa atuar na formação dos sujeitos, ele necessita de formação, de educação. Entretanto, a formação tem aparecido, na atual conjuntura do capitalismo, como “capacitação”, “treinamento” e não como “formação”. Esse professor, treinado e capacitado, reproduzirá, ideologicamente e de maneira inconsciente, pelas formações discursivas, o

ensino voltado para a capacitação e formação para o mercado de trabalho. Orlandi (2014) propõe uma reflexão: “informação e conhecimento não significam a mesma coisa. E podem até significar o contrário se pensarmos em formações discursivas diferentes”.

Na atualidade temos mais informações do que necessitamos. Essas informações funcionam pelo imaginário de completude e de verdade. O imaginário que insiste e persiste é de que “se está na internet é verdade” ou “Quanto mais informações disponíveis, mais conhecimento se tem”. Somos chamados de a “sociedade da informação”, mas não podemos afirmar que somos, necessariamente, devido a isso, a sociedade do conhecimento.

A língua está diretamente ligada à produção de conhecimento. Estão juntos no processo educacional, a língua, o sujeito e a sociedade. O indivíduo é afetado pela língua na sua interpelação em sujeito, pela ideologia. As formações imaginárias permeiam todo o processo educacional. O que é ser aluno? O que é ser professor? Não há homogeneidade de sentidos no processo de constituição de sujeitos do capitalismo. Um professor pode ser um formador ou um qualificador no processo de ensino-aprendizagem. Orlandi (2014, p. 27) nos diz que “Antes mesmo de nos significarmos, somos significados em nossas semelhanças e diferenças, ou somos produzidos em nossas diferenças e seus sentidos”.

Orlandi (2014) esclarece que, na sociedade capitalista, para formar um sujeito individuado, o Estado investe no ensino da língua institucionalizada, pela Escola. “A língua correta. Normatizada”. Orlandi (2014, p. 159) discute que

Para que se tenha um aluno que fale a língua institucionalizada, ele precisa ser individuado pelo Estado tendo condições de tê-la. Isto se consegue em um processo de formação, na educação. A capacitação não dá as condições para que se tenha a língua institucionalizada. E esta língua é a base do processo educativo, no imaginário capitalista.

Cabe à escola proporcionar ao aluno condições de conhecer a língua e saber sobre a língua. O sujeito precisa não apenas saber a língua, mas saber que sabe a língua, segundo Orlandi (2014, p. 160). A escola não deve somente propiciar ao aluno condições de repetição, mas de retomada, de ressignificações, de leituras e escritas diversas. “A formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno ‘não alienado’”. (ORLANDI, p. 161).

Quando formamos um aluno propiciando conhecimento de língua, não só da Língua Oficial do país, mas no caso dos surdos, ensinando também a Libras e em Libras, estamos criando condições para que ao saber a língua, a leitura e a escrita, não pela capacitação ou treinamento, mas pela formação, o aluno é também capaz de compreender os efeitos de sua participação na sociedade.

Temos vivenciado, nas escolas, alunos repetidores, que ao final do ciclo da educação básica estão “habilitados” e não necessariamente têm conhecimento, pertinentes à escolaridade recebida.

O funcionamento do sistema capitalista se dá pela “falha”. (ORLANDI, 2014). A ideologia é um ritual com falhas (Pêcheux, 1982). Uma falha necessária, considerando que a falha e a falta significam de maneiras diferentes (Orlandi, 2014). A falha é o lugar do possível. “Daí a contradição: o que produz a repetição é o que torna possível a ruptura do processo de individuação, de identificação”. (ORLANDI, 2014 p. 165).

Quando falamos da educação de surdos, a diferenciamos pela língua. E os sujeitos, surdos ou ouvintes, são interpelados pela ideologia. Na formação dos sujeitos, as transformações e as rupturas devem vir juntas. Concordamos com os dizeres de Orlandi:

Educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte. (ORLANDI, 2014, p. 167).

Esses sujeitos, formados, não visam ao assistencialismo, repetindo alguns discursos de inclusão. Não se trata de transformar o excluído para adaptar-se à cultura dominante. Os sentidos de transformação e ruptura visam desestabilizar as repetições, não reproduzindo a segregação. Os processos de formação e capacitação referem-se tanto ao professor como ao aluno. Orlandi (2014, p. 168) orienta que é necessária a criação de um espaço não inerte, capaz de se movimentar proporcionando uma relação dinâmica entre educando e educador, permitindo a compreensão das diferenças de posições para dar-lhes sentido. As diferenças devem ser concebidas como “diferente”, (ORLANDI, 2014), não suturando o lugar do outro na tentativa de capacitar, apagando as

diferenças. “Embora o sistema seja estabilizador e suas relações de força trabalham na repetição do mesmo” (ORLANDI, 2014, p. 169), é preciso compreender que transformação e ruptura devem vir juntas. Para que o aluno possa ter formação, conhecimento e saber, é importante que o professor também reconheça os efeitos de sua prática. O professor deve ser bem formado, para formar seu aluno. “Formação que pode dar condições ao estabelecimento do espaço politicamente significado da diversidade que se diz, que se significa, e do sujeito que se re-significa”. (ORLANDI, 2014, p. 178).

No próximo capítulo prosseguiremos algumas reflexões que envolvem o processo educacional, bem como as leituras teóricas que embasaram a construção do projeto em todo o seu percurso.

2. O PROJETO: A BUSCA POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

2.1 LEITURAS INICIAIS

Onde falta teoria, sobra língua.
(Eni Orlandi)

Como dito na sessão anterior, ao conhecer um aluno surdo, em sala de aula, sem que eu tivesse qualquer contato com a Libras, fui impelida a estudar sobre a Língua Brasileira de Sinais e o fiz através de cursos presenciais e *online*, pós-graduações e uma graduação em Letras Libras.

Em busca de leituras teóricas e sugestões de materiais didáticos, tive contato com os documentos oficiais do MEC para a educação de surdos. Conheci “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Caminhos para a Prática Pedagógica” de Heloísa Maria Moreira Lima Salles e outros. O livro, em dois volumes, integrava o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, publicado em Brasília no ano de 2004. Na apresentação da obra, a Secretaria de Educação Especial anuncia:

Esta publicação faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que tem como objetivo apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores que com eles atuam. Pela primeira vez, os professores terão acesso a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS. Trata-se de um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática. Estamos certos de que a formação adequada de professores contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito à diferença linguística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país. (QUADROS; SCHMIEDT, 2016, p.11).

No prefácio, a coordenadora do projeto, Heloísa Maria Moreira Lima Salles (2016) informa que o livro foi

Concebido como material instrucional para a capacitação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez, o livro Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica parte do pressuposto de que a modalidade visuo-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da

linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal, do que decorre ainda o entendimento de que, na adoção do bilingüismo, a Língua Portuguesa é segunda língua para o surdo.

Não se objetiva, aqui, analisar os discursos e propostas dos autores e do Governo. São discursos diversos que apresentam sentidos outros atravessados pelo político e ideológico, conforme analisados por Orlandi. Trazidos pela necessidade de cumprimento da legislação, tais textos são os que circulam na escola, como orientações oficiais.

Também produzido e distribuído pela MEC, conheci o livro “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, organizado por Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. No prefácio, Quadros (2008) diz: “Este livro foi pensado para os professores que estão diante do aluno surdo” e, completa:

Faz-se necessário reconhecer que a língua de sinais é uma segunda língua para eles e, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem compreendida e produzida. Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa ‘entrar’ na língua, ‘viver’ a língua para poder ensinar por meio dela.

A partir dessas leituras iniciais, percebi que o ensino de Língua Portuguesa para surdos tinha características e procedimentos diferentes. Embora o debate sobre a educação inclusiva e bilíngue ainda fosse incipiente na escola, já havia discussões e debates entre os agentes educacionais sobre a necessidade e diferenças entre as duas propostas, portanto, metodologias e estratégias diferentes das usadas quando a primeira língua do aluno é a Língua Portuguesa.

A inclusão, como era feita, e que já incomodava os surdos há anos, começava a me incomodar também. Eu via na intérprete a professora desses alunos, mas não me reconhecia como professora deles. Não havia diálogo em sala. Apenas uma transmissão de conteúdos. Quando havia qualquer interação, era uma solicitação de repetição do enunciado. Concordamos com Costa (2011, p. 104) que diz

[...] não há espaço para as diferenças, para o sujeito dito diferente em uma sociedade de segregação. Essas diferenças e sujeitos ficam de fora, mas o discurso da inclusão produz

como efeito a ilusão de incluí-los. Essas diferenças e sujeitos são então controlados, administrados e emergem na sociedade através do discurso da igualdade, do processo de individuação do Estado e suas instituições que ao individuar o sujeito faz com que ele ocupe uma posição-sujeito na 'sociedade para todos', faz com que ele se projete dentro, como parte dessa sociedade. Ou ainda, como fora, mas que pode vir a ser incluído nas relações sociais.

Muitas vezes, durante um semestre inteiro, ou até durante o ano letivo, o aluno surdo não faz uma única pergunta ao professor, e nem mesmo ao intérprete. O aluno apenas "ouve" as explicações do professor, via intérprete, mas não se expressa, não pergunta, não questiona, não interage. É também, pela língua, que os sujeitos se expressam em sala. Percebi que não bastava eu conhecer o vocabulário e transmitir conhecimentos de Língua Portuguesa formal aos alunos. Era necessário conhecer a língua que eles falavam, para que eu pudesse então explicitar os conteúdos da disciplina e, principalmente, interagir com o aluno surdo.

2.2 LISTAS, GLOSSÁRIOS, DICIONÁRIOS

Na busca por aprender a Libras, compreendi que não bastava estudar o vocabulário, era necessário conhecer a Língua Brasileira de Sinais. Assim, tive conhecimento de vários autores e pesquisadores brasileiros como Lucinda Ferreira Brito (1995), Ronice Müller de Quadros (1997, 2004, 2017), Carlos Skliar (2011), Lodenir Karnopp (2004), Karin Strobel (2009), Fernando César Capovilla (2006), dentre outros que pesquisam, estruturam e organizam a Língua Brasileira de Sinais no Brasil. No âmbito internacional, autores como os precursores Stokoe (1965), Samuel Suppala (1992), Oliver Sacks (1989) contribuíram para a que a Língua de Sinais fosse elevada ao *status* de língua, antes concebida como linguagem.

Capovilla (1989), reconhecido por coordenar um dos mais relevantes trabalhos de levantamento e documentação lexicográfica de Libras, organizou o mais conhecido trabalho de dicionarização da Língua Brasileira de Sinais: O NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Foram distribuídos mais de 100 mil desses dicionários aos estudantes surdos, por todo o território brasileiro. Os autores, no prefácio da 3ª edição, anunciam:

Ao documentar pela primeira vez o léxico de Libras de uma comunidade estimada em 6 milhões de habitantes (incluindo surdos e deficientes auditivos), e ao fazê-lo numa colaboração produtiva original entre a universidade pública e gratuita e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), o *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira* aliou rigor científico, sensibilidade artística e representatividade linguística com um forte senso de oportunidade histórica, participou de modo original e decisivo dos tremendos avanços de cidadania da comunidade surda brasileira do início do século 21, com o reconhecimento oficial de Libras como idioma nacional, ao lado do Português, o que tem permitido a sua distribuição via Programa Nacional do Livro Didático a milhares de escolas públicas de todos os municípios do país. (CAPOVILLA et al., 2015, grifo do autor).

Inúmeros glossários, desde os religiosos aos de termos técnicos constituem-se materiais relevantes, tanto na educação de surdos como na aprendizagem da Língua de Sinais, por parte dos ouvintes. Silva (2012), em sua tese de doutorado, traça um percurso da constituição dos dicionários e glossários em Libras, no Brasil, desde Flausino da Gama, em seu trabalho “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos” aos mais modernos, como o citado Capovilla.

Referência na educação de surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, órgão do Ministério da Educação,

tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. (MEC, 2017).

Fundada por Ernest Huet em 1857, a instituição em funcionamento há 160 anos, é pioneira na divulgação e ensino de Libras, bem como fomentadora da criação de vários manuais, sinalários, glossários e diversos materiais de ensino e promoção da Língua de Sinais.

Recentemente, impulsionados pela criação de novos cursos técnicos nos Institutos Federais (IFs) e também nas universidades, que trouxeram termos e sinais inexistentes, professores e alunos, surdos e ouvintes, incentivaram e propiciaram criação de diversos sinalários específicos para tais cursos. Diversos glossários surgem na plataforma *on-line* disseminando e intensificando não só os sinais das disciplinas e conteúdos escolares, mas

divulgando a Libras e toda a temática da educação de surdos. Apresentamos, no Quadro 1, algumas produções de glossários desta última década.

Quadro 1. Lista de Glossários

NOME	ANO	AUTORIA	IDENTIFICAÇÃO	REPOSITÓRIO
Dicionário de Libras	2005	INES	Dicionário de Língua Brasileira de Sinais	http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm
Manuário Acadêmico e Escolar	2011	INES	Colégio de Aplicação e o Curso Bilingue de Pedagogia do INES	http://www.manuario.com.br/dicionario-geral
Glossário Científico em LIBRAS	2008	UFRJ	Termos técnicos do Instituto de Bioquímica Médica, Biociências, Acessibilidade em Museus	http://projetosurdos.bioqmed.ufrj.br/glossario-cientifico-em-libras-2/
Glossário Libras	2010	UFSC	Cursos UFSC – Letras Libras, Arquitetura, Psicologia	http://www.glossario.libras.ufsc.br/
Portal Libras Gerais	2013	Pós Graduandos em TILS	Sinais diversos com ênfase em informações sobre Minas Gerais	http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/glossario.php
Glossário Ilustrado do Meio ambiente	2015	UNB	Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: Proposta de Glossário Ilustrado Semibilingue do Meio Ambiente	http://www.glossariolibrasportugues.com.br/verbete/18
Glossário de Termos Técnicos em Libras	2002	SENAI MA	Curso de Informática	http://sc.senai.br/sites/default/files/glossario_final.pdf
Glossário técnico na língua brasileira de sinais - Libras	2015	SENAI SC	Eletricista Instalador Residencial	http://fiesc.com.br/sites/default/files/glossario_tecnico_-_eletricista_instalador_residencial.pdf
Filosofia em Sinais	2010	PUC Minas	Dicionário Temático de Língua Brasileira de Sinais - Filosofia	CD-Rom
Glossário de Esportes Olímpicos	2015	UFF	Glossário de Esportes Olímpicos em Língua de Sinais Brasileira - LSB	http://www.biotech.uff.br/sites/default/files/GlossarioSurdesportes21032015.pdf
Projeto Lonji	2004	IFPE	Anatomia e Fisiologia Humana	http://www.lonji.com.br/projeto.php
Glossário Libras	2014	IFSC	Glossário Interativo. Cursos do IFSC	http://palhoca.ifsc.edu.br/Glossario/
Orixás em Libras	2015	UESB	Construindo Saber EDE LAMI (Língua de Sinais)	https://www.youtube.com/watch?v=Bh1GusvgICA
Testemunhas de Jeová	2015	JW	Sinais Religiosos	https://www.jw.org/bzs/

Elaborado pela autora (2017).

Além dos citados na figura, diversos glossários e sinalários estão disponíveis na internet, especialmente, relacionados às disciplinas de cursos da educação técnica e superior, bem como de outras especificidades.

Destaco também, no quadro 2, algumas produções acadêmicas, que propõem a criação de glossário de termos técnicos objetivando auxiliar os alunos e os demais agentes educacionais no processo de ensino e aprendizagem. Observo que a principal diferença entre o quadro 1, com a relação de glossários, e o quadro 2 que lista algumas produções é que as produções acadêmicas pretendem oferecer caminhos para a elaboração de multimeios e para a produção de glossários e dicionários e outros materiais didáticos, que sirvam de suporte à educação de surdos. Tratam-se, portanto, de trabalhos de referências teóricas, embora diversas produções acadêmicas culminem na criação do glossário.

Quadro 2. Lista de produções acadêmicas

TRABALHO	AUTORIA	IDENTIFICAÇÃO	REPOSITÓRIO
Mestrado UNIGRANRIO	Joana Correia Saldanha, 2011	O ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais	http://www2.unigranrio.br/unidades_adm/pro_reitorias/propep/stricto_sensu.old/cursos/mestrado/ensino_ciencias/galleries/downloads/dissertacoes/dissertacao_joana_correia_saldanha.pdf
Doutorado UFMG	Vera Lúcia de Souza Lima, 2014	Língua de Sinais: proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9LZMUU
Mestrado UNIR	Melquisedeque da Conceição Lima, 2015	Ensino de Cinemática para a Comunidade Surda	http://www.mnpef.unir.br/submenu_arquivos/2878_dissertacao_final_melqui.pdf
Especialização UFRGS	Lucila dos Santos Vales, 2008	Pequeno Dicionário Regional de Libras para Artes	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15665
Doutorado – UNB	Patricia Tuxi Dos Santos, 2017	A Terminologia Na Língua De Sinais Brasileira: Proposta de Organização e De Registro de Termos Técnicos e Administrativos do Meio Acadêmico em Glossário Bilíngue	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23754/1/2017_PatriciaTuxidosSantos.pdf

Elaborado pela autora (2017).

A produção e circulação dessas materialidades é muito importante e mostram certa eficiência na educação de surdos na medida em que facilitam o conhecimento e circulação da Libras. Ressaltamos, porém, que somente a produção e circulação dessas materialidades não são suficientes para a educação de surdos. Tanto a proposta de educação bilíngue quanto a proposta de educação inclusiva concordam com a necessidade de materiais adequados ao ensino da Língua de Sinais. Não basta apenas conhecer a língua, e conhecer os materiais, é necessário também criar condições para compreender os efeitos de sentidos dessas produções.

E nessa busca ingressei no Mestrado Profissional em Letras. Ao cursar as disciplinas, eu sempre pensava na Libras e nos alunos surdos e a cada experiência, um projeto diferente se aflorava em minha mente. Retomando Pfeiffer (2015, p. 95), citada no primeiro capítulo, era necessário compreender que “há diferenças entre língua materna, língua oficial, língua nacional e, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa”. Somente assim, seria possível perceber que as formações discursivas e as formações ideológicas, conforme conceitos propostos por Pêcheux (1975) permeavam e norteavam as atitudes didáticas e metodológicas frente aos sujeitos surdos nas políticas de ensino de língua.

Ao ter contato com a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, vislumbraram-se as possibilidades de pensar a autoria, as posições que os sujeitos ocupam nos processos de ensino e aprendizagem na produção do glossário, em Libras, em uma perspectiva discursiva.

Ao cursar a disciplina de Gramática, Variação e Ensino, conheci a História das Ideias Linguísticas e autores como Orlandi (2001), Luiz Francisco

Dias (1996), Vanize Medeiros (2003), José Horta Nunes (2006), Verli Petri (2013) em estudos sobre o processo de gramatização do português, os quais proporcionaram embasamento para o início da escrita do projeto.

Pensar o aluno como sujeito, pensar a importância dos dicionários e glossários e pensar o ambiente urbano em que situa a escola e esses sujeitos, apontaram para a produção de um glossário dos espaços da cidade com os alunos surdos. Pensando essas questões e vivenciando a interação com os alunos surdos na sala bilíngue, que será especificada no próximo capítulo, filieime à Semântica do Acontecimento para balizar as nomeações propostas no projeto da criação do glossário. A partir de autores como Eduardo Guimarães, Luiz Francisco Dias, Taisir Mahmudo Karim e Neuza Zattar, principiamos a estudar os processos de nomeação feitas pelos surdos dos lugares da cidade de Vilhena.

Inicialmente, propomos um projeto em que os alunos criariam um glossário dos locais da cidade, a partir dos sinais já construídos e utilizados pela comunidade surda e, além disso, alguns locais ainda não nomeados receberiam o sinal. Propomos no projeto que o glossário seria gravado pelos alunos, e seriam realizadas duas oficinas: uma de fotografia e uma de *Signwriting*⁸. Para a construção do projeto, propomos essas e outras atividades relacionadas aos dicionários, descritas ao longo do terceiro capítulo.

Propomos também no projeto de intervenção, atividades que possibilitassem ao aluno surdo ler o dicionário de Libras, discursivamente, bem como conhecer/catalogar e nomear, em Libras, os espaços na cidade de Vilhena. Ao final do projeto objetivamos produzir um glossário desses sinais/nomes de espaços da cidade de Vilhena, em Libras, nas materialidades impressa e digital.

O projeto foi assim concebido por compreendermos o dicionário como objeto discursivo e não apenas como mais uma obra de consulta para o professor. É necessário criar condições para o aluno compreender que tal objeto não é detentor das verdades da língua (NUNES, 2006). Ler, questionar, atribuir, acrescentar é um direito do falante da língua: da Língua Portuguesa, das línguas indígenas e da Libras também. Ler o dicionário como objeto

⁸ A escrita da língua de sinais utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo das línguas de sinais. Este “alfabeto” - uma lista de símbolos visualmente delineados - é utilizado para escrever movimentos de qualquer língua de sinais no mundo. STUMPF, 2005.

discursivo com alunos surdos permite a estes, também, outras leituras, outros gestos de interpretação.

A proposta de intervenção foi sustentada na perspectiva das teorias Análise de Discurso de linha francesa iniciada por Michel Pechêux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil; Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães e História das Ideias Linguísticas no Brasil. Pesquisadores como José Horta Nunes, Claudia Castellanos Pfeiffer, Carolina Rodríguez-Alcalá, Verli Petri, Mariza Vieira, Vanize Medeiros, Nilce Maria da Silva, Ana Luiza Artiaga, Carolina Padilha Fedatto e Débora Massmann entre outros estudiosos da Análise de Discurso em articulação com a História das Ideias Linguísticas, que trabalham dicionários, glossários e nomeações foram bases para o projeto. As autoras Ronice Müller Quadros e Lodenir Becker Karnopp entre outros embasariam os estudos linguísticos de Libras.

Ao elaborar o projeto de intervenção, objetivávamos compreender discursivamente como a cidade se organiza e quais efeitos de sentido as nomeações produzem nos sujeitos alunos surdos através dos gestos de autoria na produção de um glossário, em Libras, de nomes de lugares da cidade de Vilhena. Para isso, como objetivos específicos, buscamos criar condições para que os alunos lessem discursivamente os dicionários e glossários compreendendo a polissemia, opacidade e incompletude da língua possibilitando outros gestos de interpretação na leitura dos dicionários.

Compreender o processo de nomeação de locais da cidade de Vilhena já formalizados pela comunidade surda da cidade, nomear em Libras os locais da cidade de Vilhena que ainda não são sinalizados, descrever cada sinal, ou seja, fazer a descrição do modo de produção dos sinais faziam parte dos objetivos que culminariam na construção do glossário com os alunos. Para isso, deveríamos proporcionar aos alunos surdos condições de produção para a criação desse glossário. A partir desses objetivos pensados para o projeto, buscamos teorizar e embasar as atividades que se iniciariam no próximo ano letivo.

Trabalhar com o dicionário na perspectiva discursiva, conforme afirma Silveira, (2010, p. 19), possibilita “a formação de sujeitos diferentes, sujeitos que façam da aprendizagem de língua um caminho para a constituição de sua identidade e para o exercício da cidadania”. O ensino da língua, tanto para ouvintes quanto para surdos, deve possibilitar ao aluno ser sujeito em sua

própria língua, autorizando-o a nomear e a usar sua língua. Isso permite a desmistificação de que os sentidos já estão prontos e que a língua é transparente. (ORLANDI, 2015).

Surdos e ouvintes, falantes de línguas distintas num mesmo espaço, produzem discursos e é na escola que a autoria encontra espaço inicial para a produção. Quadros (2006, p. 9) aponta para a necessidade da autoria dos sujeitos surdos:

As investigações que estão sendo realizadas no Brasil começam a apresentar outras possibilidades que vão além, ou seja, rompem com a mesmidade. Os surdos começam a ser autores, embora, ainda neste primeiro volume, as pesquisas tenham sido produzidas na sua grande maioria por ouvintes. Mesmo assim, esses ouvintes estão sensíveis aos olhares surdos e chamam a atenção para as perspectivas do outro surdo, buscando abrir espaços na academia para os surdos participarem efetivamente do processo de produção de conhecimento.

Para que o aluno, surdo ou ouvinte, seja autor é preciso que a escola o autorize. Pfeiffer (2003, p. 117) esclarece que a escola

se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como 'cidadão e autor em embrião', trabalhando no nível da organização administrativa [...] de um sujeito urbano escolarizado.

Ao nomear os espaços da cidade, objetiva-se que o aluno assuma a posição-autor. Permitir ao aluno surdo a autoria também é permitir conhecer os processos identitários que permeiam a sociedade. É permitir-se pensar a ideologia e as discursividades da família e da escola. Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 93) afirma que

assumir a autoria, colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente seu, com começo, meio e fim, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado.

Ao propor que o aluno nomeie os espaços da cidade em que vive, produzindo em sua língua e fora da escola é permitir que ele veja que o conhecimento da língua e do mundo "não é um conteúdo guardado na escola;

ele está no mundo (na cidade) em seu real, na relação que o sujeito estabelece com o entorno em que vive”. (ORLANDI, 2004, p. 155).

“A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo”. (ORLANDI, 2001, p.15-16). Não há sujeito sem história, sem ideologia e sem linguagem. A partir da concepção de língua e da concepção de sujeito na Análise de Discurso fizemos o recorte teórico. Eni Orlandi (2007, p. 73) afirma que

o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, com sua coerência e completude.

Para se trabalhar a autoria, pelo viés da AD, também é necessário compreender o conceito de sujeito. Na AD o sujeito é o resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia; enquanto o autor é “a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito”. (ORLANDI, 2007, p. 73).

Em Orlandi (2007) encontramos que há uma estreita relação entre sujeito e discurso assim como entre o autor e o texto. Assim temos também a relação entre dispersão e unidade. “Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto, a autoria implica em disciplina e organização, em unidade”. (ORLANDI, 2007, p. 73).

Rodríguez-Alcalá (2003, p. 82) afirma que “a cidade é um espaço simbólico e político, constituído num processo discursivo (ideológico), cuja base material é a língua”. O trabalho com glossários tem importância significativa para os alunos que o produzem e também contribui para a difusão da língua. Encontramos também em Rodríguez-Alcalá (2003, p. 67, grifo do autor) que “*definir* verbetes no glossário é, conseqüentemente, *analisar discursos*, compreender os processos parafrásticos de constituição dos sentidos (das metáforas)”.

Em Eduardo Guimarães, em *Semântica do Acontecimento*, mobilizamos, para o projeto, os conceitos que embasaram teoricamente o processo de nomeação dos espaços da cidade de Vilhena. É necessário compreender que a *Semântica do Acontecimento* é definida como “lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como linguística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia”. (GUIMARÃES, 2002, p. 85).

A nomeação é um acontecimento de linguagem que movimenta presente, passado e futuro. O aluno surdo vê e conhece a cidade já nomeada em Língua Portuguesa, com suas placas e todas as demais informações. Mas ao sinalizar esses espaços, pela Libras, os surdos revisitam o acontecimento produzindo novas nomeações. Guimarães (2005, p. 9) ressalta que a nomeação “é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome”; a referência “será vista como a particularização de algo na e pela enunciação” e a designação é

significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história. (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Propiciar aos alunos surdos nomearem os espaços públicos em sua própria língua, mesmo os espaços já nomeados pelos ouvintes, configura-se como “procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito”. (GUIMARÃES, 2005, p. 28). Nomear, em Libras, invoca outros processos da língua de sinais. Enquanto em Língua Portuguesa o processo de nomeação é feito de forma institucional, pela Câmara de Vereadores, os surdos ao nomearem, não formalizam os mesmos processos. Trata-se de um espaço de enunciação em que a disputa entre a Língua Portuguesa e a Libras produz diferentes efeitos de sentido, tomando o texto como acontecimento. Os aspectos sociais, culturais e ideológicos também entrarão no processo da nomeação em Libras. Ao nomear, em Libras, esses espaços, os alunos farão o processo de reescrituração desses textos, como diz Guimarães (2005, p. 28) “faz com que algo do texto seja interpretado como diferente de si”.

Para a possibilidade de produção de outros sentidos é necessário que o aluno conheça a sua língua e que, também, conheça sobre a língua. Buscamos também proporcionar ao aluno um saber metalinguístico a partir dos instrumentos tecnológicos da língua, para que o aluno pudesse não só conhecer a língua, mas também conhecer sobre a língua. Assim, em Pechêux e Eni Orlandi, pela Análise de Discurso, trabalhamos com conceitos como condições de produção, autoria e sujeito, (não) transparência e incompletude dos sentidos. Tais conceitos foram mobilizados no trabalho com a língua para

que se alcançasse o objetivo de ler discursivamente os dicionários e glossários atentando para o que diz Orlandi (2001, p.20): “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”.

Os instrumentos tecnológicos estão fartamente disponíveis em Língua Portuguesa. Em Libras, há também, diversos materiais de ensino e aprendizagem e pesquisas diversas. A Libras é uma língua estruturada, legalizada e, na busca por sua legitimação, o processo de gramatização explica a produção de variados dicionários, glossários, sinalários, mas percebi a ausência de glossários com sinais próprios das cidades. Não só em Vilhena, mas buscando referenciais para o projeto, não foi encontrado material semelhante ao que propomos. Alguns sinais de algumas capitais brasileiras ou de cidades de maior expressão podiam ser encontrados, especialmente nos glossários *on-line*. Partindo dessa necessidade, pensamos então em organizar/produzir um glossário com os alunos surdos.

3. A NOMEAÇÃO

a resistência e a mudança estão inscritas na própria natureza da linguagem, não sendo jamais determinadas por vontades individuais ou movimentos de consciência. não se pode fazer da língua nem uma arma, nem um alvo; sua materialidade não permite, pois nos escapa e atravessa, historicamente. (Carolina Fedatto)

Neste capítulo dissertaremos sobre as atividades realizadas no projeto de intervenção. Propomos também algumas análises dessas atividades. Procuramos explicitar, nesse capítulo, todo o percurso de realização do projeto de intervenção pedagógica com os alunos. O trabalho foi dividido em diferentes momentos e descrito por blocos de atividades, e ao final, a construção e gravação de um glossário, em Libras, dos locais da cidade de Vilhena. Em todas as atividades propostas, planejadas no projeto ou adicionadas depois, procuramos proporcionar aos alunos saberes relacionados à Libras e ao conhecimento da cidade de Vilhena.

3.1 A NOMEAÇÃO DAS RUAS

Os nomes das ruas das cidades brasileiras são aprovados pela Câmara dos Vereadores. Em Vilhena, é a Lei Orgânica do município de Vilhena-RO⁹, que regulamenta essa matéria. A decisão de quais serão esses nomes, nem sempre parte dos vereadores, pois a comunidade pode fazer sugestões, considerando, por exemplo, nomes de pessoas que foram importantes para a comunidade e que se deseja homenagear. O Art. 1º da Lei nº 12.781, de 10 de janeiro de 2013, reza que:

Art. 1º É proibido, em todo o território nacional, atribuir nome de pessoa viva ou que tenha se notabilizado pela defesa ou exploração de mão de obra escrava, em qualquer modalidade, a bem público, de qualquer natureza, pertencente à União ou às pessoas jurídicas da administração indireta. (BRASIL, 2013).

Em Vilhena, a Lei Orgânica do município apresenta as atribuições da Câmara dos Vereadores. Na referida Lei, de 28 de março de 1990, no art. 40,

⁹ Texto constitucional de 28 de março de 1990 com as alterações adotadas pelas Emendas nºs 001/93 a 020/98.

Inciso XVI, consta que é da competência da Câmara “criar, alterar ou autorizar a denominação de próprios, vias e logradouros públicos” e no Art. 155 que “Os logradouros, vias públicas e próprios do município só poderão receber nomes de pessoas falecidas que prestaram relevantes e notórios serviços à comunidade. (Emenda nº 019, de 10/11/98)”.

Eduardo Guimarães (2002, p. 43) diz que

Os nomes de ruas e logradouros públicos em geral se nos apresentam principalmente por seu aspecto cotidiano. Ou seja, são nomes que usamos no nosso dia a dia por razões práticas como encontrar a casa de alguém, uma loja, mandar uma carta, etc. estes nomes estão presentes para nós por uma estabilidade cotidiana do endereço.

Há nomes de logradouros que são comuns em todo território nacional como Tiradentes, Marechal Deodoro, Getúlio Vargas, Dom Pedro II, Tancredo Neves e outros. É comum também que os logradouros das cidades recebam nome de ex-políticos locais ou nacionais, bem como artistas, cientistas, religiosos.

Mas nem todos os nomes de ruas são atribuídos às pessoas. Em Vilhena, por exemplo, há bairros inteiros que são nomeados com os nomes dos estados do Brasil. Outro, com nomes de flores da flora brasileira. São nomeadas também se referindo a animais, minerais, características presentes no ambiente, entre outros.

Há também nomes de ruas que estão ligados às datas históricas ou eventos importantes, tanto em nível nacional como também local. Em Vilhena há as avenidas 7 de Setembro, 15 de Novembro, 1º de Maio e outras. Muitas ruas são nomeadas com numerações. Há também a numeração como método de organização em que a numeração precede a nomeação. Nos bairros mais novos ou ao se estabelecer um novo loteamento, as ruas e as avenidas recebem números de acordo com sua localização e posteriormente vão sendo nomeadas. Como exemplo, citamos dois novos loteamentos particulares: no *Praças de Vilhena* as ruas e avenidas foram nomeadas com nomes de pássaros e no *Solar de Diamantino* foram nomeadas com nomes de peixes. Nesses casos ao oficializar o loteamento, junto à prefeitura, a nomeação também precisa ser aprovada junto com a autorização do loteamento. Caso haja desaprovação segue a nomeação padrão da prefeitura, como nos casos

dos loteamentos públicos. Nessa circunstância, o espaço loteado recebe um número de setor, como por exemplo, *Setor 15*. Assim todas as ruas e avenidas desse setor passam a ser nomeadas a partir do número 15. Assim temos, nesse setor as ruas 1501, 1511, 1530. Após a constituição desse espaço com seus habitantes bem como as documentações legais, serviços públicos (energia, água, pavimentação), estabelecimentos comerciais, igreja, áreas de lazer vão sucedendo as indicações, por parte da população ou dos vereadores, para os nomes de bairros e das ruas. Lemos em Eduardo Guimarães (2002, p. 49) que

Os números como nomes de rua talvez sejam o único caso em que a nomeação da rua é a enunciação primeira. [...] Assim o nome da rua como número é o índice da fronteira entre o urbano e o não urbano. O urbano é a perspectiva de que a rua passe a ter um nome e não só um número que a localize. Esta enunciação indica para uma enunciação futura que substituirá o número. O que em verdade é ainda uma relação entre duas enunciações.

Luiz Francisco Dias (2016), ao nos falar das várias perspectivas de abordagem de um nome, nos sugere duas: o referencial e a formação. Há uma diversidade de referenciais que sustentam a significação dos nomes, uma delas é a ocupação territorial. O nome baliza aproximações ou distanciamentos simbólicos. O enunciado, na nomeação, é fruto do acontecimento da enunciação. Os nomes abrigam construções históricas, atividades econômicas, posição geográfica, homenagens a personagens políticos, como exemplo da Escola Marechal Rondon; os acidentes geográficos como Avenida Beira Rio.

Fedatto (2013, p. 120) explica que

[...] a língua dos nomes de rua é estabelecida por um jogo de forças entre as políticas das diferentes línguas que concorrem no território por meio de um processo pelo qual o colonizador busca dar sentido ao que se encontra opaco. Hoje, sendo o Brasil, uma nação independente, a memória imputada aos nomes passa pela necessidade de construção de raízes de uma tradição nacional. O funcionamento do nome de rua materializa, portanto, uma tensão entre a necessidade cotidiana de localização na cidade e uma injunção político-institucional que projeta saberes e desígnios no espaço nacional.

A origem e o porquê dos nomes sempre suscitaram minha curiosidade, como a de muitos alunos. Não é raro, em uma conversa, o surdo perguntar sobre o porquê de certa nomeação.

A nomeação é um acontecimento de linguagem, que, no seu funcionamento enunciativo, passa a dar existência histórica àquilo que foi nomeado. Pela perspectiva da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002), é possível analisar a construção dos sentidos das nomeações dos locais da cidade de Vilhena feitas alunos pelos surdos, em Libras, dos locais já nomeados oficialmente em Língua Portuguesa, procurando compreender os discursos que são evidenciados no confronto das línguas.

Hayashida e Oliveira (2016, p.164) nos dizem que

Nos vãos abertos pelo funcionamento da linguagem as enunciações que enunciam esses nomes produzem efeitos de sentidos que os colocam à deriva, possibilitando desse modo deslocamentos de sentido que significam o lugar. As palavras, as expressões nessas enunciações que nomeiam o município fazem parte de formações discursivas em que se inscrevem, que por sua vez reverberam sentidos das formações ideológicas de uma dada conjuntura, para uma dada posição de sujeito. No processo de historicização dos sentidos para o município e para os sujeitos, no acontecimento de sua nomeação, comparece uma multiplicidade de sentidos inscritos na formação discursiva religiosa, política e administrativa.

Orlandi (2004, p. 11) nos alerta que “Para nossa época, a cidade é uma realidade que se impõe com toda sua força”. A cidade se comunica, também, pela escrita. Na cidade convivem diferentes línguas em diferentes materialidades e é nesse espaço que se situa a escola. E é também na escola que os alunos surdos circulam provocando estranheza com sua língua. “tanto a língua quanto a cidade são, conceitualmente, uma tentativa de compreender o funcionamento do *mesmo* nas manifestações do *diferente*. É por essa via que o estabelecimento de tipologias se torna interessante”. (FEDATTO, 2013, p. 79, grifo do autor).

Como dito anteriormente, a Libras é a língua da comunidade surda brasileira e é por ela que se dá a aprendizagem e a interação. Trata-se, portanto, de uma língua que está presente na cidade e circula nos espaços em que estão os surdos. A Libras não se restringe, entretanto, apenas à interação surdo com surdo, ela está presente também nos programas eleitorais, sessões da Câmara Municipal, igrejas, cinema com janelas em Libras. Supõe-se,

portanto, a presença de duas línguas. Conforme Rodríguez-Alcalá (2011, p. 244, grifo do autor)

Conceber a cidade como espaço simbólico permite precisamente compreender o *mundo* em termos de espaço político e histórico de vida humana, questionando as evidências pelas quais ele se apresenta como espaço natural, independente e anterior aos sujeitos que o habitam e o significam.

Importante observar que na instituição escola são estabelecidas e mantidas as relações hierárquicas entre os lugares sociais. É dentro da escola que circulam inúmeros enunciados, ditos de muitas e diversas posições-sujeito. Também dentro das escolas, tais enunciados se encontram e entram em conflito. Lemos em Sobrinho e Branco (2011, p. 194) que

O jogo ideológico que se instala na Escola dissimula, sob a forma de informação conscientizadora, efeitos de sentido sobre a língua do aluno e sobre o 'dialeto de prestígio'. Efeitos de sentido que resultam do jogo político da língua na história e na sociedade, mas que se apagam enquanto interpretações. Desse modo, a Escola funciona, pela ideologia da informação, como espaço de dominação. Isso não se dá, contudo, sem falhas. Alunos e professores resistem à dominação. Historicizam-se, também, nos desvãos, nos interstícios da ideologia dominante. Deliram.

Em Guimarães (2002), compreendemos que o espaço da enunciação é político. Trata-se de um espaço marcado por disputas pelas palavras e pelas línguas. As diferentes línguas, em funcionamento, estabelecem relações. Guimarães nos esclarece a noção de político:

Ele (o político) se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. (Guimarães, 2002, p. 17).

São diversas as posições-sujeito que, balizadas em diferentes interdiscursos, constituem os espaços de enunciação das instituições, nas quais circulam discursos normativos. No entanto, essas diversas posições-sujeito permitirão que os materiais simbólicos tenham diversos efeitos de sentido. E isso ocorre, porque a linguagem é incompleta e não é transparente,

além de as posições-sujeito serem interpeladas ideologicamente de maneira diferente. É devido a diversidade de posições-sujeito, dentro das instituições, que diversas formulações são colocadas em disputa, negociações e conflitos. Assim, o efeito de sentido, para o objeto simbólico, também será diverso.

Propor e propiciar condições de produção para que os alunos tivessem liberdade para criar, nomear, conhecer a língua através do glossário e não apenas estarem sujeitos ao ensino do professor é possibilitar que o aluno tenha compreensão de que a língua não pode ser considerada como mero instrumento de comunicação ou transmissão de informação, mas compreender, como nos filiamos, discursivamente, que a língua é a mediação necessária entre o homem e a realidade que o cerca. (ORLANDI, 1999).

3.2 DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO À INTERVENÇÃO

Apresentamos a seguir a descrição e a análise das atividades do projeto e uma reflexão sobre o processo de realização das propostas na intervenção pedagógica.

A primeira atividade foi organizada com o objetivo de fazer a coleta e seleção das listas de palavras para o glossário. Na sequência, a segunda atividade foi organizada para desenvolver atividades com dicionários e glossários. Para melhor compreender a cidade a partir de outras materialidades significantes, planejamos desenvolver atividades com listas telefônicas e mapas. A quarta atividade se pautou em discussão sobre documentários e fotografias da cidade de Vilhena. Todas essas atividades perseguiram o objetivo de criar condições para os alunos entenderem a historicidade da cidade de Vilhena e os processos constitutivos de nomeação de lugares para, então, nomear em Libras alguns locais da referida cidade.

Após a apresentação e a aceitação do projeto pela gestão escolar, alguns acertos e uma greve, iniciamos o projeto um mês após o planejado.

Como dito anteriormente, no início do ano letivo de 2017, a escola instalou uma sala bilíngue, exclusiva para alunos surdos. Entretanto, havia na sala uma aluna que tem deficiência intelectual e baixa visão. Ela não é surda, não conhece a Libras, mas a gestão decidiu colocá-la nessa sala pela quantidade de alunos. São sete alunos surdos, uma professora surda e uma intérprete.

Na primeira aula, me apresentei aos alunos e relembramos os sinais-nomes¹⁰ de todos. Nós já nos conhecíamos, pois no ano anterior (2016) havia lecionado a disciplina de História na turma do 8º ano, em que os alunos surdos estavam inclusos, na sala denominada regular. Iniciamos o projeto de intervenção pedagógica em abril e encerramos em setembro de 2017. As atividades foram realizadas no horário destinado às aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

A cada hora-aula de 50 minutos, um professor que leciona também nas turmas “regulares”, seguindo o horário da escola, leciona sua disciplina na Sala Bilíngue. A professora surda e a intérprete são contratadas por tempo determinado. Os professores que lecionam na Sala Bilíngue não ministram as aulas em Libras. Todos são mediados pela intérprete. Os alunos surdos têm idade entre 14 e 16 anos e vieram juntos, da escola Municipal Paulo Freire em que estudaram o Ensino Fundamental I, para a escola Marechal Rondon no ano de 2014 para cursarem o 6º ano. Do 6º ao 8º ano, estavam inclusos na sala “regular”.

As condições de leitura e escrita em Língua Portuguesa são diferentes entre eles. Há os que leem e escrevem e há os que nem leem nem escrevem em Língua Portuguesa. Interessante observar que os alunos que têm mais fluência na Libras, também são os que leem e escrevem com mais facilidade na Língua Portuguesa.

Como é um grupo pequeno de alunos, durante as atividades, poucas vezes dividimos os alunos em grupos. Quando fazíamos, os alunos com mais fluência, nas duas línguas, sempre auxiliavam os outros.

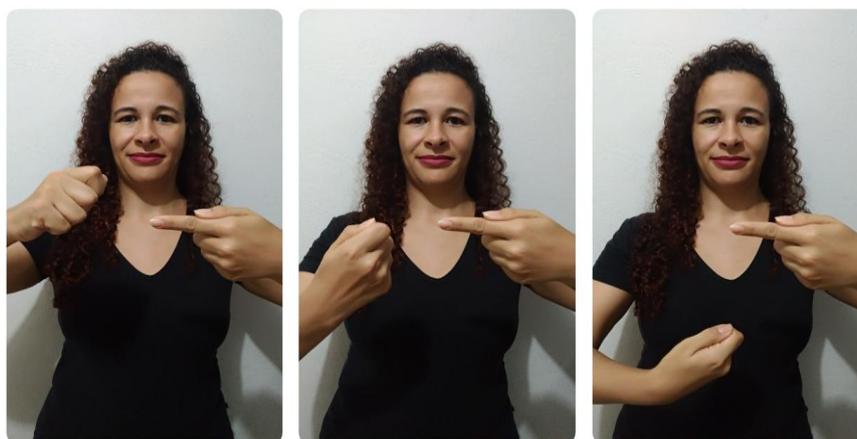
Ao apresentar o projeto aos alunos, perguntei se conheciam o sinal de glossário. Eles utilizavam o mesmo sinal de dicionário para glossário, conforme fotografia 1.

¹⁰ Os integrantes da comunidade surda (surdos e ouvintes) ou qualquer pessoa (incluem-se personagens fictícios) a quem os surdos precisam referir-se, recebem um sinal próprio. Este sinal é usado como uma forma mais prática e visual de identificação de pessoas. A regra mais básica é que qualquer sinal-nome é criado em concordância com as regras linguísticas da língua de sinais utilizada pela comunidade surda. Como as línguas de sinais estão em contato com línguas orais, para a criação dos sinais nome, incluem empréstimos linguísticos (letras da grafia do próprio nome oficial), além de características físicas e psicossociais na nomeação. SUPALLA (1992). BARROS (2012).

Fotografia 1. Sinal: Dicionário¹¹

FONTE: Produzido pela autora (2017)

Consultamos e localizamos dois sinais para glossário, conforme fotografias 2 e 3. Conversamos sobre as principais diferenças e semelhanças entre glossário e dicionário e passamos a utilizar o sinal de glossário apresentado na fotografia 3.

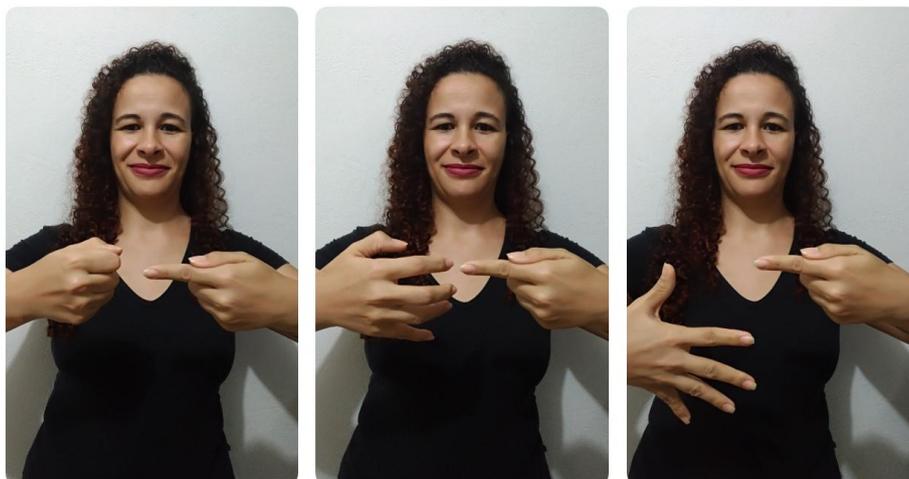
Fotografia 2. Sinal: Glossário 1¹³

FONTE: Produzido pela autora (2017)

¹¹ Para a realização do sinal de dicionário, mover a mão direita sobre a esquerda, dos dedos em direção à base. O sinal inicia-se da fotografia da esquerda para a direita.

¹² ASUS PhotoCollage é um aplicativo para criar montagens em fotos a partir dos celulares da marca Zenfone.

¹³ Para a realização do sinal de glossário, faz-se um movimento helicoidal de cima para baixo. O sinal inicia-se da fotografia da esquerda para a direita.

Fotografia 3. Sinal: Glossário 2¹⁴

FONTE: Produzido pela autora (2017)

Neste primeiro momento, as diferenças explicadas aos alunos direcionaram-se basicamente à forma de composição e organização das obras. Registramos, no entanto, que nosso trabalho com os glossários pautou-se na mesma perspectiva discursiva em que se trabalham os dicionários, proposta pela Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. Concordamos com Nunes (2010) que o dicionário é um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas.

Nessa perspectiva, Nunes (2010, p.7) esclarece que

o dicionário não é algo que estaria na mente das pessoas desde que elas nascem, mas, sim, algo que é produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais, ou seja, o dicionário é produzido sob certas “condições de produção dos discursos”. E as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, polêmicas ou contraditórias. Assim, o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas.

Para o autor, além de visar ao conhecimento específico de uma ou mais línguas, fazer dicionário, e aqui acrescentamos os glossários, serve para entrar em contato com uma sociedade ou uma cultura desconhecida, produzir uma

¹⁴ Para a realização do sinal de glossário, faz-se um movimento retilíneo de cima para baixo abrindo a mão. O sinal inicia-se da fotografia da esquerda para a direita.

identidade nacional, regional ou de grupo social, além de conhecer os conceitos utilizados em certas áreas das ciências, dentre muitas outras coisas. (NUNES, 2010).

O projeto foi aceito com entusiasmo pelos alunos, mas também demonstraram preocupação por não conhecerem os sinais da cidade. Então eu disse que pesquisariamos e faríamos juntos. Ao explicar o projeto aos alunos, norteamos a conversa em torno das seguintes perguntas: se um surdo de outra cidade quisesse/precisar conhecer Vilhena, quais locais vocês indicariam? Quais são os sinais dos locais próprios da nossa cidade? Após algumas tímidas sugestões, iniciamos uma conversa sobre os glossários e dicionários.

A primeira atividade que estava planejada no projeto tratava-se de pesquisa sobre o que os alunos compreendiam sobre os verbetes rua, praça e cidade e, em seguida, consultariam os dicionários. Já nessa primeira atividade, que será relatada adiante, percebi que tanto a postura dos alunos quanto a minha como professora, na realização de algumas atividades propostas, era atravessada pelo discurso pedagógico da escola.

A atuação do professor pode interferir na sua relação com seus alunos. Trata-se de uma relação presa ou pré-determinada pelas relações hierárquicas que regem o funcionamento da escola, e não permite, por exemplo, outro tipo de relação entre professor e aluno que não seja o autorizado por ela, já que o próprio professor, constituído também pelo discurso dessa instituição, tem que se portar de maneira a manter a disciplina e a regra na sala de aula.

Para a Análise de Discurso, o sujeito é histórico, marcado espacial e temporalmente. É, pois, um sujeito ideológico, que fala a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo outro. Sendo assim, afetado pela língua e pela história, o sujeito de linguagem é descentrado, um sujeito discursivo que funciona pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2012). O sentido e o sujeito não são dados *a priori*, pois são constituídos pelo discurso e interpelados pela ideologia. Sabemos que na relação professor e aluno são instaurados conflitos de sentidos. Em sala de aula a heterogeneidade constitui o real. É nesse espaço que ocorre a estabilização de sentidos. Buscamos, portanto, trazer um olhar discursivo durante as atividades do projeto.

Compreendemos também, que não há sentido sem interpretação, mas ao interpretar, o fazemos pela ideologia. Somos levados a interpretar constantemente qualquer objeto simbólico e nossos gestos de interpretação

são conduzidos pela ideologia que nos interpela. Dessa maneira, a “ideologia [...] é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. (ORLANDI, 2012, p.46). “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. (ORLANDI, 2012, p.17).

A ideologia, para a Análise de Discurso, direciona os processos de significação. A linguagem não é transparente e não carrega consigo os sentidos. Entretanto, o sentido também não pode ser qualquer um, pois é formado a partir da ideologia. O sujeito produz efeitos de sentido pelos gestos de interpretação, tendo a impressão de que o sentido já está determinado, e que não é possível outro que não fosse aquele naturalizando a produção de sentidos na relação do histórico e do simbólico. (ORLANDI, 2012).

Do que propomos no projeto ao que foi realizado com os alunos em sala, ocorreram diversas mudanças. Durante as aulas, mediada pela curiosidade e perguntas dos alunos, o cronograma planejado foi se alterando e as atividades foram sendo adaptadas ou substituídas e outras acrescentadas.

As atividades descritas a seguir não seguem uma sequência de execução, pois algumas foram trabalhadas intercaladas com as outras. São descritas e analisadas por blocos de atividades. No item 3.2.1 descrevo as atividades que envolveram a coleta e seleção das listas de palavras para o glossário. No item 3.2.2 descrevo as atividades com dicionários e glossários. No 3.2.3 apresento as atividades com listas telefônicas e mapas e no item 3.2.4 as atividades com documentários e fotografias. As demais atividades, bem como a gravação do glossário, são descritas junto com os demais blocos.

3.2.1 As listas de palavras

Ao apresentar o projeto aos alunos, constava no planejamento, para a primeira aula, o manuseio e leitura das partes que compõem os dicionários disponíveis em sala de aula. Entretanto, os alunos, retomando a conversa sobre a construção do glossário explicada na aula de apresentação do projeto, já sinalizavam, em Libras, os sinais dos locais que conheciam, e eu registrava na lousa, e cada um queria contribuir com um sinal que conhecia da cidade. Embora planejasse fazer essa aula depois, dois alunos direcionaram os

questionamentos e fizemos no quadro uma lista de locais na cidade que continham ruas, praças, escolas, igrejas, rios, lazer e estabelecimentos comerciais. Listamos 94 locais. Apenas 17 locais tinham sinais conhecidos pelos alunos. A lista a seguir, mostrada no Quadro 3, apresenta todos os locais listados e, destacados na cor verde, os locais com sinais conhecidos desse grupo de alunos.

Quadro 3. Lista de locais citados pelos alunos.

LISTAS DE LOCAIS CITADOS PELOS ALUNOS

	PRAÇAS ESPAÇOS PÚBLICOS	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS	RUAS E AVENIDAS	BAIRROS	INSTITUIÇÕES COMERCIAIS	INSTITUIÇÕES BANCÁRIAS	ACIDENTES GEográficos	OUTROS ESPAÇOS E CIDADES
1	Angelo Spadari (Praça do Skate)	Marechal Rondon	Igreja NS Aparecida	Av Major Amarante	São José	Atacadão	Banco Sicoob	Lagoa Azul	Rondônia
2	Nossa Senhora Auxiliadora (Praça da Polícia)	Alvares de Azevedo	Igreja NS Auxiliadora	Av Leopoldo Peres	Cristo Rei	Lojas Americanas	Banco Basa	Rio Piracolino	Porto Velho
3	Museu Sicoob	Zilda da Frota	Batista Nacional	Av Marechal Rondon	Nova Vilhena	Shopping	SICREDI	Rio Pires de Sá	Cerejeiras
4	Associação de Surdos	Paulo Freire	Assembleia de Deus	BR 364	5º BEC	Eucatur	Brasil	Cachoeira do Melke	Colorado
5	Praça do 5º BEC	Cooper	Testemunhas de Jeová	BR 174	Moyses de Freitas	Lagoa da Prata (Pesque e Pague)	Bradesco	Rio Avila	Cabixi
6	Estádio Portal da Amazônia	Sesi	Igreja Videira	Av Paraná	Centro	Móveis Gazin	Caixa	Rio Vermelho	Cacoal Selva Park
7	Praça dos Três Poderes	Santa Lúcia	Adventista	Av Melvin Jones	Orleans	Lojas Americanas (Roupas)	Itau		EXPOVIL
8	Clube dos Estados	IFRO	Comunidade Adorai	Av Brigadeiro	Bodanese	Auto Peças Fuck			VEC
9	AABB	Unir	Presbiteriana	Av Curitiba	Jardim Primavera	Zero Grau			BARCELONA
10	Chácara da Amizade	Unopar	Maçonaria	Av Celso Mazutti		Hotel Mirage			
	Hotel Vale do Ávila	FASA		Av Sabino Bezerra		Canopus Honda			
	CTG	Ensina-me a viver		Av João Sato		Carevel Veículos			
	Parque ambiental	Angelo Donadoni							
		Facimed							
		Faron							
		Unesc							

FONTE: Elaborado pela autora (2017).

A lista acima já está organizada a partir das categorias de locais que foram selecionadas para a composição do glossário. Essa seleção foi feita pelos alunos norteados pela pergunta que fiz ao iniciar as atividades do projeto: Se um surdo de outra cidade quiser/precisar conhecer Vilhena, quais locais vocês indicariam? A partir dos locais que os alunos foram citando e sugerindo, organizamos a lista de palavras/locais atendendo as seguintes categorias:

- ✓ Instituições educacionais
- ✓ Instituições religiosas
- ✓ Instituições comerciais
- ✓ Instituições bancárias
- ✓ Praças e espaços públicos
- ✓ Ruas e avenidas
- ✓ Bairros

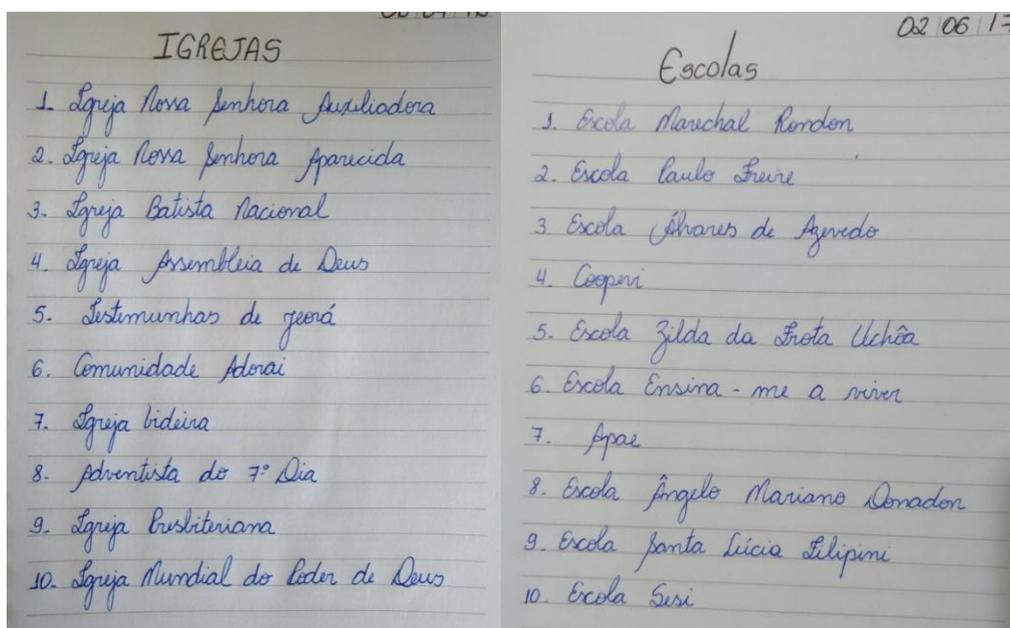
- ✓ Acidentes Geográficos
- ✓ Outros espaços e cidades

Dessas categorias que selecionamos, os sinais das instituições educacionais eram os mais conhecidos pelos alunos. Alguns sinais das instituições religiosas, em menor número, também eram conhecidos. E, por sua vez, os sinais das ruas da cidade e dos bairros eram totalmente desconhecidos pelos alunos.

Ao fazer a pesquisa com a comunidade surda, os surdos adultos, escolarizados ou não, que entrevistei, também desconheciam os sinais dos bairros e ruas da cidade. Para localização e identificação, soletravam os nomes, faziam o sinal já consolidado em outros locais (Avenida Paraná, Curitiba, Marechal Rondon, centro), e/ou referenciavam a partir de algum comércio, igreja, escola.

Para a organização das listas de palavras os alunos receberam um caderno em que anotavam o título das categorias dos sinais que iríamos pesquisar e, em seguida, escreviam os nomes selecionados para o glossário, conforme fotografia 4.

Fotografia 4. Lista de igrejas e escolas



FONTE: Arquivo pessoal (2017).

Solicitei aos alunos surdos que para as próximas aulas pesquisassem junto aos surdos adultos e aos familiares quais eram os sinais dos locais que

desconheciam o sinal e que eles sugeririam para o glossário. Entretanto, devido alguns impedimentos, os alunos não conseguiram realizar as pesquisas. Procurei a professora surda, Pedagoga e presidente da Associação de Surdos de Vilhena – ASSURV e após diversos encontros para pesquisa e coleta dos sinais, fui apresentando os sinais, gravados com a autorização da professora de Libras, aos alunos. A professora não pôde ir à escola para que os alunos pesquisassem e a entrevistasse e também não foi possível levá-los aos encontros que eram realizados à noite. Antes de iniciar o trabalho de intervenção pedagógica, pesquisei alguns sinais da cidade, também desconhecidos por mim, mas a escolha dos espaços foi feita pelos alunos. A construção do glossário previa a coleta dos diversos sinais da cidade e também propunha a nomeação dos locais não sinalizados.

No final da aula, aproveitando as experiências de sinalizarem os locais, e explicando como seria nosso produto, pedi a eles para fazermos um teste de vídeo e cada aluno gravou seu nome e seu sinal pela câmera do meu celular.

Nas próximas aulas, reescrevemos e refizemos a tabela no quadro, e fomos repetindo os sinais conhecidos e outros que eu havia pesquisado junto à comunidade surda, e ia apresentando aos alunos esses sinais pesquisados. Essa atividade demandou bastante tempo e pesquisa, pois os alunos desconheciam muitos sinais. Os sinais de escola eram os mais conhecidos por eles. Porém, mesmo localizando as instituições financeiras, religiosas e comerciais, eles desconheciam o sinal próprio dessas instituições e apenas soletravam.

Seguindo as pesquisas de Auroux (2014) e de Nunes (2010), retomamos com os alunos as principais semelhanças e diferenças entre listas de palavras, glossários e dicionários. Nunes nos informa que as listas de palavras precedem o glossário, e os glossários precedem os dicionários. Mas a existência de um não substitui a necessidade do outro. Nunes (2010) também nos esclarece que a lista de palavras não se confunde com o dicionário, mas “ela está indubitavelmente na origem dos dicionários”. A lista de palavras se torna um dicionário quando ela apresenta alguma organização específica.

Dias e Bezerra (2006, p.19) esclarecem que listas de palavras, glossários, vocabulários, dicionários, embora incluam estudos sobre as palavras não são sinônimos,

[...] visto que para uma obra ser considerada 'dicionário' ela busca atender aos critérios da completude (o que não se espera de lista, glossário e vocabulário) e da normatização. Dizemos 'busca atender', visto que nenhum instrumento linguístico (dicionário ou gramática) consegue reunir todo o saber sobre a língua.

Na Língua de Sinais, constantes neologismos são incorporados a cada dia. (FARIA-NASCIMENTO, 2009). A autora defende que a criação de sinais e repertórios terminológicos dão aos surdos acesso às informações técnicas e científicas além de serem imprescindíveis na competência linguística.

Com o avanço das tecnologias da comunicação, especialmente a internet, a partir dos anos 1990, no Brasil, os surdos passam a também a conversar com surdos de outros países e culturas. Esse avanço tecnológico também facilitou o uso de equipamentos portáteis (como máquinas digitais ou filmadoras), bem como a divulgação e circulação de vídeos em Libras, agilizando assim o registro de neologismos e a preservação de diversos sinais. Dadas às especificidades e ao avanço da tecnologia, diversos glossários e dicionários surgem buscando complementar os que já circulam nos diferentes espaços. Sabemos, no entanto, que os instrumentos linguísticos também são marcados pela incompletude.

Compreendemos, pela Análise de Discurso, que o sentido é uma relação determinada do sujeito afetado pela língua, com a história. Essa relação é realizada pelos gestos de interpretação que o sujeito faz com a língua, com a história e com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. (ORLANDI, 2012, p.47).

Nomear é um ato linguístico-social básico que nos permite falar sobre as coisas do mundo. "A *nomeação* é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome [...]". (GUIMARÃES, 2005, p. 9, grifo do autor). Cada povo nomeia em sua própria língua. Os surdos nomeiam em Libras. Nomear é identificar, sendo o ato de nomeação um processo de identificação social. A Libras proporciona ao surdo a possibilidade de nomeação de lugares, contudo características peculiares como sua natureza gestual-visual mobilizam diferentes discursos, provocando nessas nomeações deslizamentos de sentidos. Guimarães (1995, p.70) nos diz que

Não é um locutor que coloca a língua em funcionamento [...]. A língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição sujeito no acontecimento, e isto, por si só, põe a língua em funcionamento por afetá-la pelo interdiscurso, produzindo sentidos.

Em muitos casos no primeiro contato do surdo para saber o nome de pessoa ou para saber o nome de um lugar, usa-se a datilologia (ou soletração) em Língua Portuguesa, (consideremos o surdo alfabetizado) para apresentação. Em outras situações, no diálogo, os sinais, já convencionados pela comunidade surdos, são apresentados e utilizados, sem a necessidade de relacionar com o nome em língua oral. Assim como ocorre com os sinais-nomes das pessoas, o local também receberá um sinal que será convencionado pela comunidade surda, a nível local (como nas pequenas localidades, interioranas) ou até mesmo nacional (como as capitais). Aos sinalizar os surdos podem observar um aspecto cultural, costumeiro ou a geografia do local e pode também ser empréstimo¹⁵ da língua oral, utilizando as iniciais da palavra em língua oral, ou apenas uma letra do nome da localidade em Língua Portuguesa. (SOUZA JÚNIOR, 2012). Segundo o posicionamento desse autor

O contato entre as línguas desencadeia empréstimos lexicais, como consequência natural da necessidade de se comunicar e de se forjar neologismos, e, não obstante, de também denominar lugares. Na língua de sinais esses empréstimos ocorrem na maioria das vezes no uso da datilologia ou soletração alfabética manual. (SOUZA JÚNIOR, 2012, p. 58).

Assim para os atos de nomeação, o surdo utiliza-se da produção de sinais que obedecem a restrições nas combinações entre seus elementos,

¹⁵ A Libras dialoga com as línguas orais, relacionando-se no campo morfológico e icônico. Com os empréstimos lexicais, a Libras desenvolveu o alfabeto manual, a representação das Configurações de Mão que reproduzem o alfabeto da Língua Portuguesa, constituindo assim a estrutura da DATILOLOGIA, também conhecida como soletração digital. Na língua de sinais este recurso é utilizado principalmente em terminologias desconhecidas, para a soletração de nomes próprios, palavras em destaque, explicar o significado de uma palavra da qual não se conhece o sinal, ou para aguçar o sentido de uma determinada palavra. Há empréstimos do português em que o sinal é produzido com a soletração, embora esta sofra um processo de lexicalização moldando-se às regras da língua de sinais brasileira, tornando-se, portanto, um sinal. "Soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.88).

determinados pelos parâmetros¹⁶ da Libras. A presença do alfabeto manual (que também faz parte das configurações de mão) pode ser observada em soletrações exatas como a cidade de Jarú (J-A-R-U) e soletração parcial, como na escola Paulo Freire (PF) e na Igreja Adventista do Sétimo Dia (A7).

As distintas maneiras de se referenciar um local podem ser vistas num primeiro contato do surdo com um local, mas ao sinalizarem, as especificidades da Libras entram em funcionamento.

Segundo Sutton-Spence e Woll (2006, p. 233)

É importante lembrar que sempre que um sinalizador conhecer um sinal que nomeia um lugar, o nome será apresentado por meio de soletração integral pelo menos uma vez, se houver alguma dúvida sobre o nome, ou se o local que está sendo mencionado pela primeira vez é ou não é um local.

Ao sinalizar um local pela primeira vez, o surdo observa as referências visuais, da história e da língua. O ato de nomear, em Libras, ocorre por outro funcionamento linguístico. Consideramos referência “como a particularização de algo na e pela enunciação”. (GUIMARÃES, 2005, p. 9). Podemos referir-nos porque as coisas são significadas e não simplesmente existentes. Fedatto (2013, p. 111) nos diz que

o nome está no lugar do objeto, não como uma sua representação, mas como uma fundação. diremos que nomear é dar existência simbólica às coisas, porquanto, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que parece difícil afirmar que o mundo é criado no momento de sua nomeação, é o nome que o faz existir para o mundo da linguagem. e existência concreta, fora da linguagem ou do pensamento, embora incontornável, é insuficiente para o sujeito de linguagem. antes da palavra, as coisas existem, mas nos são inacessíveis, pois o nome desenha fronteiras e organiza o mundo, criando distinções e inexistências.

Retomamos Souza Júnior (2012, p.20) que considera que

As Línguas de Sinais apresentam uma maneira distinta de nomear, uma vez que o referente, nomeado em um sistema linguístico de modalidade oral/auditivo, recebe uma nova atribuição de natureza sinalizada. Alternativamente, um nome

¹⁶ [...] a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros: configuração das mãos; ponto de articulação; movimento; orientação/direcionalidade; expressão facial e /ou corporal. (FELIPE, 2004, p. 22).

próprio, pode ser emprestado de uma língua oral para uma língua de sinais por meio de uso da transliteração do nome próprio pelo o alfabeto manual, também chamado datilológico. Contudo, geralmente um referente para um acidente geográfico (estado, cidade, país, bairro, rua etc.), ao ser incluído no cotidiano linguístico da comunidade surda, recebe um 'sinal', que correferencia o indivíduo ou o lugar, em substituição ao nome próprio original e sua datilologia.

Quando o sujeito surdo nomeia, ele não se apropria da língua, mas a coloca em funcionamento. Ao ocupar posição no acontecimento da nomeação, o sujeito surdo, afetado pelo interdiscurso, produz sentidos outros. São os efeitos de sua enunciação, ou seja, são os efeitos do interdiscurso constituídos pelo funcionamento da língua no acontecimento. Em Eduardo Guimarães (1995, p. 70), lemos que

A enunciação é, deste modo, um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso. É, portanto, quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade que a língua se põe em funcionamento.

Assim, o sentido não é o efeito da circunstância enunciativa, nem é só memória. Os sentidos são efeitos de memória e do presente do acontecimento: posições de sujeito, cruzamento de discursos no acontecimento. (GUIMARÃES, 1995). Quanto à noção desse sujeito enunciador, Orlandi (2012, p. 49) nos diz que

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se não se submeter à língua a à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Para compreender o processo de significação é necessário considerar as condições de produção, que são determinantes, e envolvem os sujeitos, situação e memória discursiva. Trata-se das condições imediatas da enunciação, como lugar, suporte e sujeito; e também ao contexto sócio-histórico e ideológico. Considerando a ideologia tal como concebida pela Análise de Discurso, o principal efeito ideológico é a constituição do sujeito. É

na interpelação do sujeito pela ideologia que a discursividade é constituída. A inscrição da língua na história é apagada, e o sujeito tem a sensação de que os sentidos são evidentes e que ele é a origem do que diz. Esse processo, para surdos e ouvintes, traz a ilusão de que a linguagem é transparente. Entretanto, a linguagem, os sentidos e os sujeitos não são transparentes: são constituídos simultaneamente, em suas materialidades, pela língua, história e ideologia. (ORLANDI, 2012).

Durante as atividades de coleta e seleção das listas de palavras para o glossário, percebíamos como dito por (Guimarães, 2005, p. 22) que

Falar é assumir a palavra nesse espaço dividido de línguas e falantes. É sempre assim, uma obediência e/ou uma disputa. [...] A enunciação se dá por agenciamentos específicos da língua. No acontecimento o que se dá é um agenciamento político da enunciação. No embate entre línguas e falantes, próprios dos espaços de enunciação, os falantes são tomados por agenciamentos enunciativos, configurados politicamente.

Exemplificamos com o gesto de nomeação da Avenida Major Amarante, localizada no centro da cidade. Trata-se de uma das primeiras e mais importantes avenidas de Vilhena, por sua localização, estabelecimentos comerciais e agências bancárias. A lei 8.325/82 denomina a nomeação da avenida Major Amarante em homenagem ao militar do exército brasileiro, engenheiro, geógrafo, cartógrafo, explorador e sertanista major Emmanuel Silvestre do Amarante que era genro do patrono de Rondônia, Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Major Amarante integrou a comissão Rondon e participou das expedições de construção da Linha Telegráfica Estratégica de Mato Grosso ao Amazonas. (LIMA, 2015).

A avenida não tinha sinal próprio em Libras. Quando os surdos referem-se à ela, soletram o nome, via datilologia, indicam como a avenida do centro; a segunda após a BR; indicam algum estabelecimento comercial que há na avenida; referem-se à avenida que tem duas praças ou a referenciam localizando com alguma agência bancária (exceto uma agência bancária, todas as outras situam-se na avenida Major Amarante). Entretanto, em pesquisa com uma professora surda, ela informou que o sinal da avenida não é “Avenida dos Bancos”, trata-se apenas de uma das referências.

Considerando a ausência desse sinal uma aluna, Y.C, ao ser indagada por mim, se conhecia o sinal da referida avenida, sinaliza (interrogando), no

antebraço, as letras M e A, demonstrada na fotografia 5. As letras M.A., iniciais do nome da avenida em Língua Portuguesa, também são configurações de mão, um dos parâmetros da Libras. Ao sinalizar a aluna o faz em um espaço, no antebraço e utiliza movimento semicircular da esquerda para a direita. Portanto, é um modo de nomear. É um sinal criado para avenida. É a nomeação da avenida em Libras.

Fotografia 5. Avenida Major Amarante.¹⁷



FONTE: Produzido pela autora (2017)

A Libras se dá no mesmo espaço de enunciação da Língua Portuguesa. É um espaço de embate, de disputa. E nesse embate, os sujeitos surdos podem enunciar em Língua Portuguesa quando soletram todo o nome do lugar, a depender das condições, do sujeito outro da interação; e os surdos enunciam em Libras quando sinalizam a partir da estrutura própria da Libras.

Souza Júnior (2012) pontua que assim como ocorre para os sinais-nome, os surdos observam características físicas, comportamentais para também nomear os lugares. Segundo esse autor

Os nomes próprios dos lugares seguem princípios semelhantes. Um local, seja país, cidade, escola, ou uma rua, pode gerar um neologismo quando é incluído no contexto linguístico e social dos utentes. A princípio, quando um

¹⁷ O sinal inicia-se da esquerda para direita com movimento semicircular.

acidente geográfico físico ou humano não possui um sinal próprio a soletração manual serve como recurso linguístico para referência e logo pode ser lexicalizado como um empréstimo ou substituído por um sinal específico. (SOUZA JÚNIOR, 2012, p.29).

E nesse sentido, a Língua de Sinais vai se expandindo, já que muitos conceitos necessitam de novos sinais. As autoras, a seguir, em estudo sobre Processo de Expansão Lexical da Libras, apontam sobre esse momento de criação de novos sinais em Libras, argumentando que

há necessidade de se desenvolver ferramentas de estudo e pesquisa para que o aluno possa dialogar com os sentidos produzidos em um idioma com o qual não se sente familiarizado. No Brasil, houve um aumento de estudantes surdos no Ensino Superior e essa demanda tem exigido uma formação bilíngue para atender as necessidades de leitura em português e também de interpretação e tradução de textos acadêmicos para Libras. Os sujeitos envolvidos nesse processo se veem desafiados a criar itens lexicais em Libras que deem conta do universo conceitual correspondente às diferentes áreas curriculares dos vários cursos em que ingressam. (FAVORITO et al., 2012, p. 91-92)

Tanto no ensino superior quanto na educação básica, a criação de glossários faz-se necessário e tem se expandido, devido à necessidade dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais para compreender os conceitos de várias áreas do conhecimento. Para as autoras, as listas de palavras não são suficientes para atender as necessidades de tradução e interpretação sendo “desejável contar com o apoio de dicionários terminológico específicos das áreas” de conhecimento (FAVORITO et al.). Portanto, não se trata apenas de tradução. É necessário explicitar, criar condições para compreender os discursos, e também permitir que o surdo faça outras leituras. A língua continua sujeita a falhas e equívocos, mesmo nos processos que envolvem a tradução e interpretação. O sentido não pode ser qualquer um, sempre pode ser outro.

Retomamos aqui, conforme Orlandi (2009), que produzir sentidos é sempre uma relação de repetição, já que como sujeitos da história e da ideologia, repetimos pela memória discursiva dizeres já formulados e “esquecidos”. Ao enunciar, ao nomear, os alunos são interpelados pela ideologia, para produzirem sentidos. As posições discursivas são determinadas pelas condições de produção em que se dá a enunciação. Por estar em uma

sala de aula, numa aula de Língua Portuguesa e nomeando para a professora, a aluna na relação da Língua Portuguesa com a Língua de Sinais, sinaliza o nome/sinal da avenida.

Ao sugerir/propor a nomeação de alguns desses espaços (especialmente ruas e bairros) os alunos não se sentiram confortáveis em fazê-lo. Percebemos que a possibilidade de dizeres dos alunos é sempre marcada pela história de outros dizeres. Lemos em Guimarães (2005, p.22) que

Falar é assumir a palavra nesse espaço dividido de línguas e falantes. É sempre assim, uma obediência e/ou uma disputa. [...] A enunciação se dá por agenciamentos específicos da língua. No acontecimento o que se dá é um agenciamento político da enunciação. No embate entre línguas e falantes, próprios dos espaços de enunciação, os falantes são tomados por agenciamentos enunciativos, configurados politicamente.

As sequências discursivas dos alunos são dizeres autorizados a partir de suas posições no funcionamento da instituição escola. São papéis institucionalizados que vão se naturalizando, para alunos e professores. Ao professor é legitimado e autorizado o saber, porém essa autorização não é dada ao aluno. As imagens de autoridade da professora (e dos professores surdos, mesmo não presentes fisicamente na sala de aula, mas consultados por mim para conhecimento dos sinais), estabilizam as relações de poder, separando o surdo adulto escolarizado que sabe, e o aluno surdo que ainda não sabe. Tratam-se das formações imaginárias que a escola estabiliza e, conseqüentemente, determinam o funcionamento discursivo dos alunos.

Para a Análise de Discurso, o sujeito discursivo é definido pela sua posição-sujeito na cadeia do discurso, a partir da qual ele fala. Cada sujeito tem um lugar social e uma posição, sendo o modo como ele ocupa essa posição inacessível a ele, pois ele não tem consciência do interdiscurso que o constitui. A partir da posição-sujeito, Orlandi (2012, p. 39-40) define a noção de relação de forças:

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se ele falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes

lugares, que se fazem valer na 'comunicação'. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

Orlandi esclarece que atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também a imagem da posição-sujeito interlocutor (quem é ela para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo de palavras que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2012, p. 40).

É necessário considerar que, em Língua Portuguesa, “as cenas enunciativas da nomeação das ruas se dão no espaço enunciativo da Língua Oficial do Estado, da língua Nacional”. (GUIMARÃES, 2005, p. 47). Essas nomeações se relacionam com outros dizeres: nomes de pessoas, datas. “A enunciação dos nomes de ruas é sempre uma enunciação a partir de outra enunciação” (GUIMARÃES, 2005). Ao solicitar/sugerir que os alunos nomeassem a cidade, os alunos percebem nos enunciados das nomeações o funcionamento da História. São nomeações marcadas por datas e pelo heroísmo de certas pessoas. O não dizer de certos nomes também marca a exclusão. As nomeações, normalmente, não incluem os excluídos.¹⁸ Júlio Olivar, jornalista, escritor e superintendente de turismo do estado de Rondônia, conta que à exceção das homenagens nas nomeações de Vilhena marcados pela ausência dos excluídos, temos a nomeação da Avenida José do Patrocínio, homônimo de José Carlos do Patrocínio, farmacêutico, jornalista, escritor, orador e ativista político brasileiro que se destacou como uma das figuras mais importantes dos movimentos Abolicionista e Republicano no Brasil. José do Patrocínio, morador vilhenense, era funcionário da prefeitura de Vilhena e, segundo Olivar, no início dos 1980, abriu diversas ruas do centro da cidade “na enxada”, inclusive a rua que recebeu seu nome. Entretanto, tal homenagem, que inclui um excluído, que representa os trabalhadores que impulsionaram o povoamento e a organização da cidade nos primórdios de sua constituição, é silenciado, pela dificuldade de acesso aos registros, tanto pela imprensa, pela Prefeitura e Câmara e também pelos diversos discursos que

¹⁸ Informação verbal. Entrevista concedida a mim pelo jornalista em novembro de 2017.

circulam na cidade e que atribuem a nomeação como homenagem a José do Patrocínio, o abolicionista.

Quando sugerimos ao aluno surdo nomear as ruas da cidade, estávamos certas de que ele iria, a partir das condições e da interação com outros surdos, ali no espaço da escola, nomear o espaço da cidade ainda não sinalizado. Considerando suas posições no funcionamento da instituição escola, os alunos não se sentem aptos e autorizados a nomear. O aluno surdo, muitas vezes segregado pela diferença linguística, também se vê segregado na cidade. A escola, muitas vezes, é o único espaço em que a Língua de Sinais circula. Nos espaços da cidade em que circula apenas Língua Portuguesa, oral e oficial, o surdo se vê silenciado. “Se o contato é entre sujeitos não é menos um contato entre línguas”. (ORLANDI, 2009, p. 12). Assim, se nesse espaço, a Língua de Sinais não circula, também esse espaço não lhe pertence.

Em busca da compreensão da noção de pertencimento, encontramos em Orlandi (2011, p. 22) que há dois movimentos distintos e inseparáveis que indicam os processos de individuação do sujeito contemporâneo:

Um primeiro movimento em que temos a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, no simbólico, constituindo a forma-sujeito-histórica. Em seguida, com esta forma-sujeito histórica já constituída dá-se então o que consideramos como modo de individuação do sujeito. [...] a forma-sujeito-histórica moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação. As formas de individuação do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. É o sujeito individuado, de natureza sócio-histórica ideológica, indivíduo já afetado pela língua e pela ideologia que se identifica pela sua inscrição nas diferentes formações discursivas, de que resultam distintas posições sujeito, relativamente às formações sociais. Assim, a noção de sujeito individuado não é psicológica mas é política, ou seja, a relação indivíduo-sociedade é uma relação política. [...] nenhum dos elementos que a constituem pode ser pensado sem os demais.

Há em todo sujeito uma necessidade de laço social que sempre estará presente ainda que ele viva em situação absolutamente desfavorável. Ao individuar-se, ao mesmo tempo identifica-se e projeta-se em uma posição-sujeito, na sociedade, representando-se como parte do grupo a que “pertence”.

Ainda em Orlandi (2011, p. 23) dizemos que

na perspectiva discursiva que o efeito de pertencer ao grupo é uma das ilusões que o liga a suas condições sociais de existência. E mais do que símbolos comuns é o imaginário que solda o grupo. A metáfora do grupo-corpo acalma a angústia da cisão do sujeito. O que é uma denegação também da diferença entre o sujeito singular e o grupo.

Nesse imaginário de pertencimento a um grupo é que analisamos as atividades de seleção de lugares da cidade para o glossário. Assim, no discurso não está a presença física do sujeito, mas a representação de lugares determinados por formações imaginárias, que significam.

A seleção dos sinais que compuseram as listas de sinais para o glossário foi feita e refeita durante todo o projeto de intervenção pedagógica. Os alunos indicavam lugares que conheciam, que mais frequentavam, que gostavam, mas também indicavam lugares que acreditavam ser monumentos da cidade, que interessam a quem visita. Fedatto (2013, p.72, grifo do autor) diz que

é no sentido macro que um ponto de referência pode sempre ser considerando como um *monumento*, ainda que seja simplesmente uma rua, uma esquina, uma praça, se pela via da localização e do retrospecto o monumento estabelece uma relação com o imaginário, sua significância o faz ser constitutivamente simbólico.

Selecionamos nove categorias de sinais, e dez sinais para cada categoria. Enquanto pesquisávamos e conhecíamos, tanto o sinal, como a história da nomeação, outras atividades, como documentários, história de uma rua ou bairro, leitura de mapas, descritas a seguir, iam sendo desenvolvidas.

3.2.2. Conhecendo alguns glossários e dicionários

Para as aulas seguintes, levamos diversas listas de palavras, glossários e dicionários para que os alunos conhecessem esses diferentes instrumentos linguísticos. O objetivo de levar glossário e dicionários era que os alunos conhecessem os diferentes instrumentos disponíveis em Libras e também em Língua Portuguesa. Não planejávamos trabalhar cada um dos glossários individualmente, mas pretendíamos demonstrar a organização deles através da leitura de alguns verbetes. No primeiro momento deixei os instrumentos dispostos na mesa para que os alunos observassem todas as partes que compunham. Eu sinalizava para que observassem capa, ilustrações, tamanho

do verbete, presença da língua escrita de sinais, presença da Língua Portuguesa, quantidade de verbetes do glossário, o autor, o destinatário entre outras características. Não pedi que procurassem verbetes específicos, nesse primeiro momento, mas que observassem todos os elementos, inclusive os verbetes que os interessassem.

A construção de um glossário como produto final da intervenção, parecia ficar distante diante de tantas atividades e outras circunstâncias que surgiam durante o processo. Trabalhar com um glossário, na perspectiva discursiva, era um trabalho de “confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e Instituições”. (ORLANDI, 2012, p. 42).

Perceber que não era apenas a gravação dos sinais para o glossário, mas sim todo um fazer sobre/da/a língua, da cidade, da escola, demandava replanejamentos e leituras teóricas. O dicionário, assim como a gramática, é, de acordo com Aurox (1992), uma tecnologia que descreve e instrumentaliza uma língua, um dos pilares de nosso saber metalinguístico.

Consultamos os materiais impressos, digitais e *on-line*. Os alunos observaram sem maiores interesses os dicionários, especialmente os de línguas orais. Os alunos interessaram-se pelos glossários e dicionários em Libras e ilustrados, porque estavam organizados e formulados em Libras. O dicionário por si só não faz sentido para o aluno. Para fazer sentido é preciso estar atravessado pelas condições que proporcionem as diferentes leituras. Os dicionários, para os alunos surdos, não funcionavam como um objeto de consulta, apenas para tirar dúvidas, porque devido às condições de leitura em Língua Portuguesa, a leitura dos verbetes dos dicionários não fazia sentido. Quando havia dúvidas quanto à grafia em Língua Portuguesa, os alunos utilizavam os dicionários de Língua Portuguesa, quando queria saber como se realizava um sinal, iam aos dicionários de Libras. Mas quando queriam saber os possíveis sentidos para um verbete, as explicações e os sinônimos que o dicionário apresentava também eram desconhecidos para eles. Por isso os glossários, em Libras, ilustrados, proporcionavam condições de leituras para os alunos surdos. Dias (2017) argumenta que as imagens também são interpretáveis pelo trabalho com a linguagem. Dias (2017, p. 2) explica que

aquilo que os desenhos representam jamais é aquilo que está na natureza quando a olhamos. Daí o caráter simbólico do desenho. Há algo antes e algo depois de olhar o mundo que

determinam as formas do desenho. Então, há muito mais nos desenhos do que aquilo que os olhos captam.

Não se trata de o surdo compreender o glossário ou o dicionário só porque eles se apresentam com desenhos ou imagens, por desconhecer as significações e sentidos das palavras. As imagens também demandam leituras, pois toda vez que observamos as imagens estamos lidando com uma determinada materialidade significativa. Lagazzi (2011, p. 402) esclarece que

Trabalhar a significação a partir de uma perspectiva materialista requer que exponhamos a relação significado/significante às condições de produção, a exponhamos à história, na sua contradição constitutiva. Significa compreender a produção do sentido acontecendo sobre uma base material sempre em condições que determinam essa produção. Portanto, deslocamento e incompletude são constitutivos da perspectiva discursiva materialista.

É necessário, portanto, interpretar, ressignificar a imagem/desenho desses instrumentos linguísticos. Quando, na educação de surdos, prioriza-se o trabalho com imagens, não se está separado verbal de não verbal. É um trabalho com a língua em todas as suas materialidades. É necessário atentar, para não “infantilizar” o ensino de línguas aos alunos. O uso de recursos visuais contribui com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e também do ouvinte. O caráter polissêmico e ambíguo da iconografia deve ser observado para não cairmos na armadilha de crer que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Não se trata apenas de mostrar imagens aos surdos, mas possibilitar condições de leitura e interpretações. Embasamos-nos em Dias (2017, p. 11) que nos diz:

Toda vez que criamos ou observamos essas formas de expressão estamos lidando com linguagem. Seja para o homem primitivo, seja para o homem contemporâneo, a linguagem faz parte do modo como construímos nossa identidade, do modo como entendemos o mundo, do modo como concebemos as outras pessoas. As formas de expressão, como as que apresentamos, mostra o homem exercitando a linguagem. Quando ele está exercitando a linguagem, ele está expressando o que entendeu do mundo, das outras pessoas. Está também buscando compreender o que ainda lhe é obscuro. E, mais importante, está relacionando o que tinha compreendido antes por meio de outras formas de expressão com o que está compreendendo com as novas formas de expressão que está criando, ou que está ‘decifrando’. Dessa maneira, a significação nunca é algo pronto, acabado,

definitivo, algo que as formas de expressão apenas reproduzem. As formas de expressão não retratam somente aquilo que já está significado. Ao contrário, o homem precisa significar o tempo todo.

Diversos pesquisadores como Reily (2003, 2004), Sofiato e Reily (2013), Taveira e Rosado (2013), Rosa e Luchi (2010), Lebedeff (2010), entre outros, consideram as imagens como estratégias que possibilitam muitos investimentos, dependendo dos objetivos de quem as seleciona e utiliza. O trabalho com imagens tem sido recorrente na educação contemporânea de surdos, previsto em legislação e documentos orientadores nacionais bem como em diversas pesquisas acadêmicas.

Devido ao interesse dos alunos em manusear e explorar os dicionários e glossários em Libras e aprenderem os sinais, também para essa atividade demandamos muito mais aulas que o planejado. Reiteramos que não se trata apenas de manusear. É tentar compreender os sinais, em sua formulação; é a tentativa de estabelecer relação entre o sinal e a imagem que os glossários apresentam. Eu planejava apenas mostrar alguns glossários, para que os conhecessem previamente, mas os alunos demonstravam compreensão pelo objeto discursivo, observando, sinalizando os verbetes apresentados em vários desses glossários.

Após essa atividade, seguindo o planejado no projeto, solicitei aos alunos uma atividade sinalizada, seguida de consulta dos verbetes rua, praça e cidade nos diversos dicionários. Antes da consulta aos dicionários, pedi que sinalizassem o que compreendiam sobre rua, praça e cidade. As respostas variaram de *não sei a o lugar onde passam carros e pessoas*.

Alguns alunos me perguntaram sobre a diferença entre ruas e avenidas. Fomos ao quadro e com a ajuda dos alunos selecionei, do mapa da cidade, um trecho que desenha o entorno da escola. Refiz o traçado do mapa na lousa, e os alunos, pelo desenho, perceberam que uma diferença que se dava pela posição da via. As ruas estavam desenhadas no sentido vertical do mapa e as avenidas estavam desenhadas no sentido horizontal do mapa. Entretanto, ao observarmos outros setores da cidade, percebemos que esse não era um padrão, já que em outro bairro os desenhos se apresentavam de maneira contrária: as avenidas estavam na vertical e as ruas na horizontal.

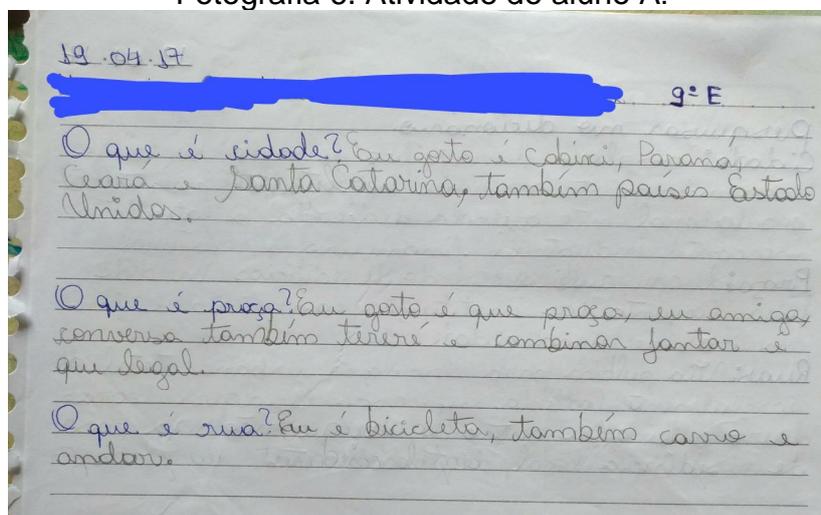
Sugeri que fossemos ao dicionário observar quais definições apareciam. De acordo com o dicionário Aurélio (2010) rua é uma "via pública para

circulação urbana, total ou parcialmente ladeada de casas" avenida é definida como uma "via urbana mais larga do que a rua, em geral com diversas pistas para circulação de veículos". Alguns observaram que algumas avenidas da cidade, especialmente no centro, têm vias duplas, mas observaram também que as ruas e avenidas aparentavam ter as mesmas medidas e que as informações dos dicionários não pareciam "muito certas". Conversei com os alunos sobre o fato de o dicionário não ser completo nem possuir todas as definições e explicações e que, legalmente, cada município tem a função de definir o nome de suas vias e a definição que receberão suas avenidas e ruas.

Após essa atividade, como já havíamos consultado o primeiro verbete solicitado, retomei o pedido para que consultassem os verbetes praça e cidade. Como os alunos já tinha sinalizado algumas respostas sobre o que compreendiam sobre os verbetes rua, praça e cidade, solicitei a atividade por escrito. Pedi que não copiassem os verbetes dos dicionários, mas que verificassem nos dicionários disponíveis se ali havia alguma definição diferente das que havíamos conversado e que em seguida registrassem o que esses verbetes significavam para eles enquanto sujeitos da cidade.

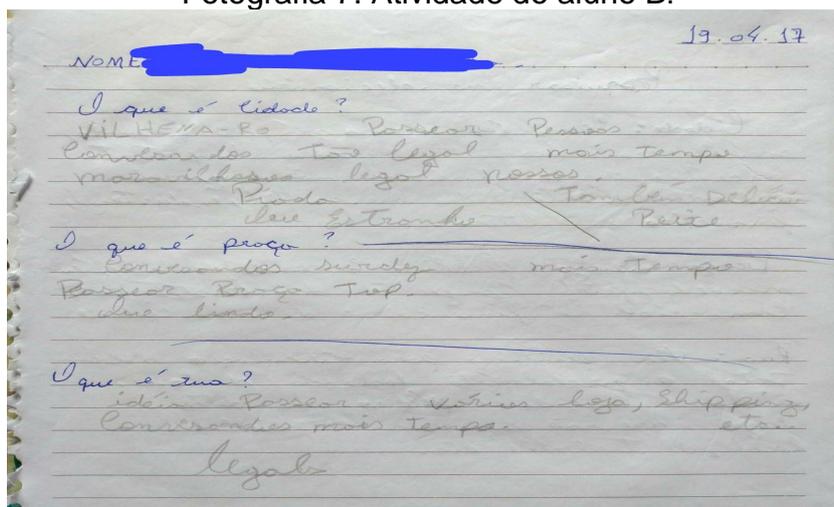
Ao término, todos os alunos entregaram a atividade. De um lado da folha fizeram anotações baseadas em suas experiências e no que compreenderam da leitura dos verbetes, conforme Fotografias 6, 7 e 8, e no verso dessas folhas, todos copiaram verbetes dos dicionários. Recebi dois trabalhos em branco. Outros, com palavras segmentadas e em desacordo com a convenção ortográfica da Língua Portuguesa. Seleccionamos, aqui, três atividades:

Fotografia 6. Atividade do aluno A.



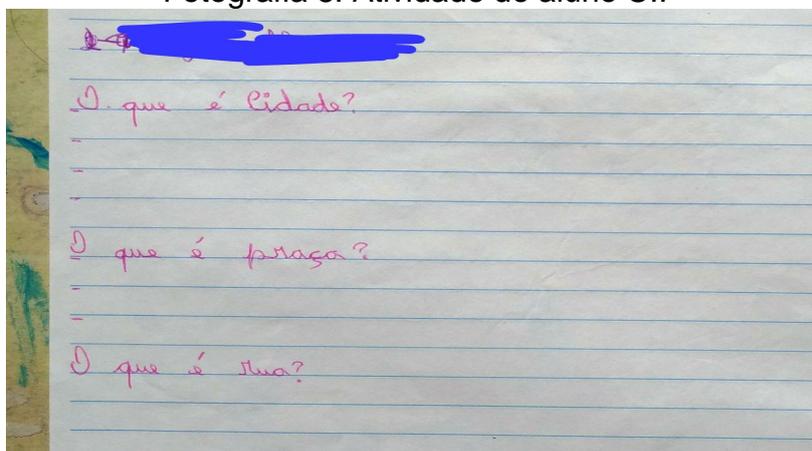
FONTE: Arquivo pessoal (2017).

Fotografia 7. Atividade do aluno B.



FONTE: Arquivo pessoal (2017).

Fotografia 8. Atividade do aluno C..



FONTE: Arquivo pessoal (2017).

Observando os textos dos alunos A e B, encontramos alguns aspectos que marcam diferenças de escrita em relação ao esperado em um texto escrito em Língua Portuguesa. Entretanto, tais desacordos não impossibilitaram ler e compreender a atividade dos alunos A e B.

Os textos dessa atividade demonstram que os alunos tiveram compreensão sobre os verbetes rua, praça e cidade. Durante a vida escolar, os alunos surdos enfrentam inúmeras dificuldades com o aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

Nessa atividade, para a produção do texto escritos, os alunos leram os verbetes de maneira sinalizada, por escrito, em dicionários de Libras e de Língua Portuguesa.

O texto escrito em LP de aluno surdo aponta marcas linguísticas que, na maioria das vezes, o estigmatiza como semianalfabeto e produz, no próprio

aluno surdo, uma imagem de aluno que não sabe fazer atividade, quando na verdade a dificuldade está em registrar a atividade em Língua Portuguesa.

Ao analisar as atividades com as escritas segmentadas, nos embasamos em Pfeiffer (2011, p. 239), que afirma que

levando em consideração que a história da língua escrita é constituída de sentidos, é necessário olhar para a segmentação das palavras como um gesto histórico que se faz na interpretação da materialidade da língua e não como algo natural e arbitrário.

Pfeiffer também nos auxilia a compreender os efeitos de sentidos das atividades recebidas em branco e as cópias dos verbetes do dicionário.

É fundamental que façamos essas hipóteses; que sejam construídas condições para que o professor faça hipóteses; que a escola dê condições para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. [...] Ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual é abrir possibilidades para ouvir sentidos e, portanto, atribuir autoria ao sujeito. Atribuir autoria é abrir espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada. [...] se não olharmos para o processo de construção da posição de autoria (atribuir sentidos na inscrição histórica), manteremos o simulacro de autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal. (PFEIFFER, 2011, p. 240)

Objetivando abrir esses “espaços para interpretação” solicitei à aluna que entregou a atividade em branco, que a fizesse sinalizada. Ao fazê-la, a aluna demonstrou compreensão da atividade solicitada e dos conceitos dos verbetes. E esse fazer em Libras ocorreu com todos os demais alunos.

No outro dia, perguntei aos alunos sobre a produtividade da tarefa. Alguns disseram não ter gostado da tarefa, pois não haviam entendido nada e não gostavam dessas consultas ao dicionário. Uma aluna afirmou que as explicações do dicionário eram muito mais difíceis que a própria palavra. Mesmo tendo acesso aos dicionários tanto de Língua Portuguesa, quanto de Libras, os alunos não parafrasearam ou reescreveram os textos. Mas definiram os verbetes a partir do léxico que conheciam. As dificuldades com a leitura e a escrita da Língua Portuguesa produzem efeitos de um imaginário sobre a língua da escola, materializados nos discursos: língua difícil, incompreensível

para o surdo entre outros enunciados que remetem ao fracasso escolar. Concordamos com Vieira (2011, p. 169) quando diz que

A língua é vista como uma entidade abstrata que evolui naturalmente, tendo como finalidade única a comunicação, tomada como algo estável e transparente; a gramática e o dicionário são objetos a-históricos, produzidos sem qualquer relação com os interesses e necessidades de uma sociedade dada. Romper com as 'abstrações mutilantes' (ORLANDI, 2001a) no domínio das ciências da linguagem seria fundamental, penso eu, para uma verdadeira transformação no ensino da língua portuguesa. Mas será uma travessia árdua.

Compreendemos, em Orlandi (2012), que não é o que está sendo dito, ou quem diz que determina o sentido, pois os sentidos vão além das palavras. O sentido é determinado pelas condições de produção, pelas relações que o dizer estabelece com a sua memória, e pela sua associação a uma formação discursiva.

Sujeitos situados em um mesmo contexto sócio-histórico, e a partir de uma mesma formação discursiva, podem concordar ou não com certo sentido dado a um enunciado. A formação discursiva é definida, pela Análise de Discurso, como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2012, p. 43). Entretanto, dentro do próprio funcionamento das formações discursivas há heterogeneidade e contradição. Os sentidos são múltiplos e são dependentes das formações discursivas, que são resultado das formações ideológicas. Assim, não há sentido que não seja determinado ideologicamente. O sujeito da Análise de Discurso é, portanto, caracterizado pela dispersão, já que perde seu centro, e incorpora um discurso heterogêneo, assumindo diferentes vozes sociais.

Os alunos que entregaram as atividades em branco, interpelados pelo discurso pedagógico, autoritário, de obediência ao professor que orientou não copiar os verbetes do dicionário, não viram alternativa, senão a entrega em branco. Os alunos que copiaram, num gesto de semelhante interpretação, são atravessados pelo funcionamento do discurso pedagógico de obediência à orientação da professora para fazer a tarefa, para cumprir o solicitado; portanto, desobedecem a uma orientação, para cumprir a outra.

E novamente com Orlandi (1987) entendemos o funcionamento do discurso pedagógico e o relacionamos com nossa prática. O discurso

pedagógico, do tipo autoritário é caracterizado pela produção de sentidos, advindas das posições ocupadas por alunos e professores, no processo de aprendizagem escolar. (ORLANDI, 1987). Tal discurso tende a interditar a circulação de diferentes sentidos, privilegiando a produção de um único sentido. A repetição empírica, que é a repetição do enunciado tal qual foi instituído e não se historiciza para o sujeito, foi observada durante a atividade que se mostrou desinteressante para os alunos e pudemos ressignificar nossa prática pedagógica na relação com os alunos surdos.

Orlandi (1987), ao observar as diferentes formas de funcionamento da linguagem em sua relação com os interlocutores, descreve três tipologias de discursos, que se distinguem com base no grau de polissemia: o discurso lúdico, cuja polissemia é aberta e há circulação de diferentes sentidos, pois os interlocutores estão expostos ao referente; o discurso polêmico, com a polissemia controlada, em que ocorre a disputa e tentativa de controle do referente por parte dos sujeitos e discurso autoritário em que a polissemia é contida, ou seja, não há interlocução entre os sujeitos envolvidos, próprios do discurso escolar.

Após receber as atividades escritas, refiz, com os alunos, as consultas, comparando com as afirmações que eles tinham feito sobre os verbetes com as definições dos dicionários. Ao perceberem os efeitos do que afirmaram e do que estava no dicionário, alguns alunos disseram que achavam que o dicionário tinha todas as palavras da língua. Outros afirmaram que, o que está no dicionário é certo e não pode haver outras possibilidades nem ambiguidades.

Amparada nas pesquisas de Auroux, Nunes e Orlandi, conversei com os alunos, criando condições para que eles compreendessem sobre a incompletude da língua e a não transparência dos sentidos. Relembrei os alunos da diferença dos sentidos dos verbetes rua e avenida, em que as explicações do dicionário não se aplicam, integralmente, em nossa cidade. Observamos os significados dos verbetes “ficar” (que na oralidade tem sentido comum de namorar), “gozar” (que tem o sentido de orgasmo), “data” (que os alunos identificaram também como terreno). Tais verbetes não tinham as definições que concebemos nos dicionários pesquisados. Em Libras, a metáfora “mãos leves” tem sentido de fluência da Libras e a palavra “leve” não aparece com sentido de “fluência” nos dicionários consultados. Também em

português a metáfora “mãos leves” remete às pessoas que furtam objetos. Também procuramos o sinal e o verbete ‘glossário’ e ele não foi encontrado nos dicionários e glossários de Libras que tínhamos disponíveis no momento da atividade. Para essa atividade utilizamos os Dicionários Aurélio (2010) e Capovilla et al., (2015).

A língua tem unidade, tem uma ordem própria, mas não é um sistema fechado, nem perfeito. As palavras são carregadas de sentidos e nem todos os sentidos estão nos dicionários. Também não estão, os sentidos, colados às palavras. Conforme Orlandi

[...] a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. [...] O lugar da falha e da incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança o equívoco. (ORLANDI, 2009, p. 12)

O dicionário, compreendido como um objeto discursivo é sempre incompleto, cheio de lacunas; é um objeto que convoca a uma leitura outra, porque os sentidos sempre podem ser outros. Lidar com a falta de palavras no dicionário é lidar com a incompletude da língua. E é a possibilidade de se trabalhar com o dicionário ou o glossário de Libras nessa falha, nessa incompletude que se pontua a importância desse exercício na aula de língua.

Nesse sentido, privar os alunos do dicionário (e da gramática), em prol de uma educação facilitada pelo livro didático, é privar o falante da língua de conhecer seus instrumentos linguísticos legítimos - sempre incompletos e sujeitos a falhas, mas ainda assim legítimos - pois são resultados do processo de gramatização da língua. Não se pode negar a história de uma língua, não se pode negar ao sujeito o direito de conhecer e ajudar a escrever essa história. (SILVEIRA, 2010, p. 50).

Para a Análise de Discurso, os objetos simbólicos produzem efeitos de sentido, ou seja, a linguagem não carrega em si o sentido. As condições de produção desencadearão diversos efeitos de sentido, porque a linguagem não é completa e transparente, pois os efeitos de sentido não são únicos e absolutos.

A ideologia não existe em um ambiente sem sujeito, sem linguagem e sem discurso, que é a sua materialidade. Além disso, a ideologia é o que dá a direção nos processos de significação. Dessa maneira, a linguagem não é transparente e não carrega consigo os sentidos, no entanto, os sentidos

também não podem ser quaisquer um, pois a ideologia permite que a interpretação dos sentidos tenha certa direção.

Retomando a continuação da descrição das atividades levei diversos glossários em Libras, alguns intitulados dicionários, cartilhas, manuais de sinais, mini-dicionários, sinalários, manuais, para apresentação de alguns exemplos aos alunos, mas eles quiseram ver todos os sinais dos glossários. Apresentei os seguintes glossários: indígena, religiões afro-brasileiras, religião judaico-cristã (Testemunha de Jeová, Batistas, Católico), cursos do ensino superior (Física, Biologia, Química, Matemática, Língua Portuguesa, Pedagogia, Letras, Jornalismo), cursos dos Institutos Federais (Eletromecânica, Edificações, Informática, Biologia, Tecnologia e Comunicação), cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Mecânica, Eletricidade e Magnetismo, Eletrotécnica), Amamentação, Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – LGBT. A seleção dos glossários foi feita por disponibilidade e não por temas.

Os alunos puderam ver esses instrumentos impressos ou digitalizados, e conhecer diversos sinais que nunca tinham visto. Ao ter contato com glossários produzidos em Libras, os alunos surdos se interessam mais. Buscamos, ao apresentar os diferentes instrumentos, que os alunos observassem o modo de organização dos glossários, bem como compreendessem a formulação dos sinais para depois formularem os sinais dos locais da cidade de Vilhena.

A partir das dificuldades dos alunos com a leitura dos dicionários em Língua Portuguesa, observamos que a Língua Portuguesa é, para o aluno surdo, língua de escrita, por vezes vista como complicada. O texto de Vieira (2011) nos leva a estabelecer uma relação com a experiência das leituras de alguns verbetes nos dicionários de Língua Portuguesa, que tivemos no trabalho com os alunos surdos. É necessário pensar a materialidade das ideologias no próprio funcionamento da instituição escola, em que a língua é vista, muitas vezes como uma entidade abstrata, com a finalidade única de comunicação, tomada como estável e transparente. Trata-se de repensar a

construção desse imaginário, dos funcionamentos linguístico-discursivos ambíguos, paradoxais que, na história, separam e dividem, com suas fronteiras visíveis e invisíveis, os brasileiros

no que diz respeito ao acesso e domínio de uma língua comum: o português como língua nacional. Seus diferentes pontos de materialização. Nesse imaginário, o sujeito textualiza a sua relação com a língua. Observamos pois, como as formações discursivas dispõem sentidos sobre as letras, a escrita, a língua, organizando-os, estacando o seu movimento, mas também deixando em aberto outros trajetos possíveis, outros modos de estar na língua e na história. (VIEIRA, 2011, p. 169-170).

Ao trabalhar a produção de um glossário, em Libras, estamos dando ao aluno surdo condições de produzir e ter domínio da sua própria língua, a Libras. Quando trabalhamos com os glossários e dicionários, nas duas línguas, proporcionamos aos alunos conhecimento de línguas e mostramos como se organizam os instrumentos da língua. A partir desses conhecimentos, construímos um glossário dos locais da cidade, em Libras.

Os diversos glossários e dicionários que lemos apontam para a cidade. Rodríguez-Alcalá (2011, p. 8) esclarece que

As gramáticas e os dicionários funcionam como lugares em que se constrói essa imagem da cidade enquanto lugar de civilização e de escolarização, que fazem parte do imaginário do sujeito urbano, cidadão do Estado moderno, e do ideal de língua a ele associado, participando desse modo da constituição do espaço-tempo da cidade.

Quando lemos, discursivamente os instrumentos linguísticos, vemos a cidade imbricada na formulação e composição destes. Os alunos, nessas leituras acessam a cidade, a língua e a história. Não se objetiva nessa dissertação tecer sugestões do ensino de língua para surdos, mas compreender o funcionamento da língua, quando esses sujeitos a acessam e produzem nela e por ela. Quando trabalhamos em Libras, como a produção de um glossário, também estamos trabalhando leitura.

Apesar dos avanços, entretanto, há muito, ainda, a se pesquisar, visto que uma metodologia de ensino de segunda língua não é suficiente para atender as especificidades da comunidade surda. Ensinar a escrita aos alunos que desconhecem a oralidade da Língua Portuguesa, certamente não é uma tarefa fácil e requer compreensões e estudos que embasem e facilitem a atuação do professor. A tarefa de ensinar a língua não pode se resumir a decodificação de palavras. Não se trata, apenas, de ensino de leitura instrumental. Para Sobrinho e Branco (2011, p. 186)

O lugar político desse discurso sobre a Escola e o ensino de Língua Portuguesa é aquele que compreende os fatos sociais sob a ótica da exclusão/inclusão, valendo destacar que a exclusão/inclusão é já produzida com efeito de sentido, pois podemos pensar que ‘os alunos pertencentes às camadas populares’ não são excluídos do modelo capitalista; é por eles, para eles e neles que esse modelo se sustenta e os sustenta. Esse lugar político tende ao autoritarismo e ao conservadorismo, pois desse lugar não se questiona o modo de produção que cria as ‘condições de marginalidade’, o que impede a construção de outros modos de produção, de outras formações sociais possíveis.

As questões relacionadas ao preconceito linguístico e à exclusão e marginalização da Libras, amplamente discutido nas últimas décadas, é certamente assunto de extrema relevância, mas já há estudos consolidados na área. Entretanto, não desconsiderando as inúmeras falhas na educação dos surdos, a inclusão está feita nas escolas ditas regulares. Os alunos têm acesso às escolas e à Libras. Entretanto, incluir sem dar condições de desenvolvimento e conhecimento pleno à língua torna-se exclusão. Sobrinho e Branco (2011, p. 186-187) dizem que

[...] o sujeito é responsabilizado pelo lugar que ocupa na formação social e o ‘dialeto de prestígio’ é a condição de transformação. Significado no lugar da falta e da exclusão – lembrando que a exclusão e a inclusão são efeitos da relação imaginária do sujeito com as suas condições materiais de existência.

O trabalho com glossários e dicionários em Libras proporcionam condições de leituras que produzem conhecimento para os alunos surdos. Eles aprendem com os objetos discursivos que são acessíveis e que possibilitam leituras diversas. Os alunos acessam, nessas atividades, as duas línguas.

Durante essa atividade com glossários e dicionários, a leitura a um dicionário *on-line* intitulado Dicionário de Nomes Próprios direcionou o replanejamento para outra aula que não constava no projeto de intervenção. Foi o único, em Língua Portuguesa, que despertou a curiosidade dos alunos. Na página inicial, ao digitar o nome e proceder a busca, o site lista o *significado* desse nome, seguido de outras informações. Todos os nomes dos alunos (e as três professoras que estavam em sala) foram localizados, e a atividade foi altamente produtiva, e os alunos surpreenderam ao saber que os nomes em Língua Portuguesa não são rótulos, eles significam. Guimarães (2005, p. 36) nos esclarece que “a ‘escolha’ do nome se dá segundo um agenciamento

enunciativo específico. Esse acontecimento de nomear recorta como memoráveis os nomes disponíveis como contemporâneos, próprios de sua época”.

O sistema de nomeação em Libras, no Brasil, paralela e não oficial, ainda é pouco explorado nos estudos linguísticos, mas há importantes estudos a respeito. Um dos primeiros ensaios sobre as peculiaridades dos nomes próprios na Língua de Sinais foi escrito pelo norte-americano William Stokoe, pesquisador que definiu os princípios básicos da gramática da Língua de Sinais. Em sua obra, publicada em 1976, “A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles”, Stokoe define as principais características linguísticas dos sinais-nomes próprios de pessoas. Também, em 1992, o pesquisador Samuel J. Supalla em sua obra “The book of Name Signs: naming in American Sign Language”, postula a existência de um complexo linguístico que opera os nomes próprios, chamado Name Sign System, em que os sinais forjados para denominar pessoas e lugares podem agrupar-se a partir de sua motivação denominativa como descritivos ou arbitrários. Ambos, pesquisadores da Língua de Sinais Americana – ASL, afirmam que a principal motivação para criação dos sinais-nome é o alfabeto da língua oral. Sutton-Spence & Woll (2006), pesquisadoras da Língua de Sinais Britânica – BSL desenvolveram um breve estudo sobre os empréstimos linguísticos e os nomes próprios.

Para encerramento da atividade sobre os nomes próprios, baseamo-nos na pesquisa de Mariângela Estelita Barros (2012), em um trabalho feito na Universidade Federal de Goiás – UFG, que propõe uma taxonomia antroponímica na Língua de Sinais, organizando as categorias de motivação dos sinais-nomes. Na proposta taxonômica, foram estabelecidas quatro categorias para a classificação dos sinais-nomes: Empréstimo de Língua Oral (ELO), Aspecto Físico (AF), Aspecto Comportamental (AC) e Aspecto Social (AS). Cada categoria comporta diversas taxes.

Como os sinais-nomes, além de referenciar uma pessoa, denotam pertença a uma comunidade surda (Supalla, 1992), é importante observar as regras sociais de atribuição de um sinal-nome, além das regras linguísticas. Sabemos que a preferência por uma categoria/taxe ou outra depende da cultura da comunidade e que este é o principal fator a ser observado no momento de criação de um sinal-nome, pois mesmo que haja a possibilidade taxonômica de criação, se o resultado não for bem aceito socialmente, esta não deve ser usada. (BARROS, 2012, p.15).

A partir da proposta de Barros (2012) eu e os alunos observamos, dentro dessas taxes, como se davam as características dos nossos sinais-nome, bem como, os sinais-nomes da intérprete e da professora instrutora de Libras.

Observamos, por exemplo, que meu sinal-nome, que tem a configuração de mão em L, é caracterizado por um aspecto comportamental: o sorriso. Assim, devido a essa característica observada por uma surda ao me nomear, meu sinal-nome é também o sinal de sorriso. Também observamos as características de alguns sinais-nome de personalidades conhecidas nacionalmente.

Quanto aos dicionários e glossários em Libras, específicos de nomes de lugares nas cidades, as referências são escassas. São poucas as fontes que investigam e catalogam os topônimos e os nomes de lugares em Libras. A pesquisa de Souza Júnior¹⁹ (2002) trata de um estudo inaugural. O corpus da pesquisa é formado por nomes de cidades de 16 estados brasileiros, recolhidos entre habitantes das próprias localidades. No anexo 1 da dissertação há um índice do corpus linguístico em Libras constituído pelos 265 sinais dos nomes de lugares de treze estados brasileiros e no anexo 2 estão dispostas as 265 fichas lexicográfico-toponímicas correspondentes a cada sinal que compõe o corpus. Trata-se de uma pesquisa que cataloga os sinais dos locais e os organiza segundo as taxes propostas.

Quando lemos os glossários e dicionários, percebemos que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. (ORLANDI, 2001, p. 20). Para o surdo, ao nomear um local, ele agrega, pela língua, dizeres com sentidos e nessa relação entre o nome e o designado, “as enunciações que nomeiam as ruas são determinadas por uma história de nomes que se repetem para cidades diversas”. (GUIMARÃES, 2005, p.52).

Zattar (2016, p. 59), citando Guimarães, nos esclarece que “a designação ou a nomeação de nomes próprios não tem função descritiva, pois à medida que se nomeia ou designa o objeto, apaga-se o efeito da descrição”.

¹⁹ No Brasil, o linguista José Ednilson Gomes de Souza Júnior, em sua dissertação de mestrado intitulada “Nomeação de lugares em Língua de Sinais Brasileira: uma perspectiva de toponímia por sinais”, em 2002, revisou e adaptou a taxonomia para a análise de dados toponímicos em línguas orais criada pela pesquisadora Maria Vincentina de P. do A. Dick, em 1980, em sua tese de doutorado intitulada “A motivação toponímica: princípios teóricos e motivação taxonômica”.

Sendo assim “os processos de significação significam dentro de uma história que determina o processo de nomeação e seu funcionamento”. (ZATTAR, 2016, p. 59).

Ao contrário do estudo da toponímia na Língua Portuguesa, o estudo toponímico na Língua Brasileira de Sinais ainda é incipiente no Brasil. Em grande parte dos dicionários ou glossários bilíngues, de Libras e de Língua Portuguesa, é possível encontrar nomes de capitais e alguns sinais de outros países. No Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) (CAPOVILLA, RAPHAEL, 2005), encontram-se 24 sinais dos nomes de estados brasileiros, 15 capitais e 25 de cidades do interior do estado de São Paulo e um do interior de Pernambuco. Os demais dicionários de Libras disponíveis não contemplam as cidades do interior, bem como os demais logradouros públicos. Assim, para um estudo sobre as cidades, os lugares, os surdos encontrarão em Língua Portuguesa. Essas condições de produção levam o sujeito enunciador a uma posição de confronto e trânsito com as duas línguas.

Zattar (2012, p.59) nos diz que

os processos de designação [...] são produzidos pela linguagem e pelo confronto de discursos que movimentam o presente e a memória do acontecimento. Desse cruzamento de discursos, as designações, de modo geral, podem silenciar sentidos, instalar outros sentidos e, ainda, estabilizar um sentido pelo apagamento de outros.

Guimarães (1995, p. 70) nos diz que

Um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso. É, portanto, quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade que a língua se põe em funcionamento.

Os estudos sobre nomes de lugares, especialmente de pesquisadores da Libras, concentram-se na gramática desses sinais e suas particularidades, como a composição dos sinais, e também no registro sistemático desses sinais em glossários e dicionários, como citado na pesquisa de Souza Júnior (2012). Assim, devido à escassez de registros dos sinais próprios de lugares, e motivados pela perspectiva do dispositivo teórico para análise dos discursos

das nomeações, trabalhamos, não só essa atividade com glossários e dicionários, mas todas as atividades do projeto de intervenção pedagógica, com os aportes teóricos da Semântica do Acontecimento e Análise de Discurso. Karim e Cruz (2016, p.131-132) orientam que

A Semântica do Acontecimento disponibiliza um arcabouço de procedimentos teórico-analíticos que permite ao pesquisador um movimento que contorna de modo muito particular as histórias de enunciação que constrói palavras ou expressões em nomes, um percurso próprio da existência constitutiva dos nomes.

O manuseio, as consultas, as descobertas e a aprendizagem nas atividades com dicionários e glossários, proporcionaram aos alunos surdos condições de leituras dos instrumentos linguísticos. As materialidades apresentadas e trabalhadas possibilitaram leituras diversas, reposicionamento e deslocamento dos lugares estabelecidos de professor e aluno. Pfeiffer (2011, p. 241) diz, e concordamos, que “pensar discursivamente a escola permitiu-me compreender que a escola deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se construir no lugar autorizado da língua”. Assim, em nossa atuação, propusemos deslocar-nos da posição concordando com Pfeiffer:

é preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o sujeito como aquele em vias de *condição de* para o sujeito que esteja na *posição de*. Isto é, o sujeito escolarizado é aquele que está sempre como embrião de algo a ser. Um embrião de cidadão, um embrião de bem-sucedido na aquisição das diversas matérias que compõem a sua formação. O sujeito não nasce cidadão, apesar da pretensa igualdade. O sujeito tem de ‘fazer por merecer’ essa posição. Um dos méritos consiste em ter uma qualidade efetiva no *uso* da língua nacional. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito. É neste jogo tenso que as práticas pedagógicas se dão. Dar visibilidade a este jogo permite novos gestos de interpretação. (PFEIFFER, 2011, p. 241-242, grifo do autor).

Portanto, é necessário compreender que as diferentes materialidades e os diferentes objetos discursivos produzem conhecimento aos alunos surdos. As práticas pedagógicas, que não permitem que as línguas que circulam na escola produzam conhecimento, consideram o sujeito apenas como “embrião” e não o desloca. A escola representa o lugar autorizado para a aprendizagem. É preciso, portanto, autorizar o aluno a produzir. Isso nos permite abrir espaços de interpretação. Permite mudanças no fazer e no aprender educacional.

Nesse bloco de atividades, procuramos proporcionar aos alunos possibilidades de leituras dos instrumentos linguísticos. Eles conheceram diferentes glossários e dicionários de Língua Portuguesa e Libras, consultaram verbetes, produziram texto em Língua Portuguesa e em Libras e conheceram como se dão os sinais nome em Libras, pela proposta taxonômica de Barros (2012).

3.2.3 Os mapas e as listas telefônicas

A partir da compreensão da importância dos materiais em Libras, do aspecto visual da língua e das necessidades que foram surgindo durante a intervenção, redirecionei as atividades para exploração de mapas. Guimarães (2005, p. 59) diz que “Tomar o mapa como texto é considerá-lo como linguagem” repleta de sentidos.

Enquanto trabalhávamos as listas de lugares para a construção do glossário, percebia o desconhecimento dos alunos com relação aos nomes dos lugares da cidade. Alguns alunos se locomoviam pela cidade sozinhos, normalmente de bicicleta e, portanto, conheciam diversos lugares distantes ou próximos. Outros apenas saíam com os pais. Embora situações comuns a qualquer adolescente, o nome desses espaços era desconhecido. Embora desconhecêssemos os nomes próprios dos lugares, alguns não demonstravam dificuldades de localização. Orlandi (2011, p. 31) nos diz que “O mapa não é só um esboço no papel. É traçado da memória. É percurso de sentidos. Tem historicidades. Materialidade discursiva”.

Organizei estas atividades de leituras de mapas, levando para a sala de aula mapa da cidade de Vilhena, conforme figura 1. Na sala havia um mapa-múndi, um mapa de político do Brasil com os sinais dos estados e das capitais, em Libras, e um mapa político do estado de Rondônia. Na escola não havia mapa da cidade de Vilhena, por isso adquiri dois mapas da cidade. Os mapas mediam cerca de 0,80 metro de largura por 1 metro de comprimento. Os alunos não conheciam o mapa da cidade e se surpreenderam ao perceber as distâncias entre os bairros em que residiam e a escola, além de distâncias entre outros lugares. Também observaram os tamanhos dos bairros, os formatos dos limites de bairro, os espaços mais e menos povoados. Alguns alunos já apontavam lugares que frequentavam e conheciam e outros tinham dificuldade em localizar alguns espaços da cidade nos mapas, como a casa

deles, as igrejas que frequentavam, algumas escolas. Alguns alunos sinalizavam estabelecimentos comerciais, escolas e referências na cidade, mas desconheciam os sinais próprios das ruas, avenidas e bairros.

Figura 1. Mapa da cidade de Vilhena



FONTE: Mapa impresso e distribuído pela Gráfica J. Panini. Vilhena - RO. 2017.

Figura 2. Mapa do estado de Rondônia.



Fonte: Site TRE - RO, (2017).

Três alunos conheciam o mapa de Rondônia e os nomes e sinais de algumas cidades do estado bem como sua localização. Mostraram-se interessados e hábeis nas leituras dos mapas. Os demais tiveram dificuldades em localizar no mapa do estado a cidade onde moramos. Fizemos leituras no mapa do estado a fim de reconhecermos algumas cidades. Fui indicando e sinalizando e pesquisando com os alunos se conheciam alguns pontos turísticos de outras cidades, questionando quais locais que já tinham visitado ou conheciam e pedia que sinalizassem esses locais.

Alguns alunos foram para o mapa do Brasil e localizaram algumas cidades para as quais tinham viajado. Dois alunos foram para o mapa mundial ora perguntando sobre os países, culturas, clima, ora sugerindo uma futura viagem.

Impelidos pela curiosidade dos alunos, fomos ao mapa do mundo. Eles sinalizaram vários países ou características culturais, naturais, entre outros. Surgiram perguntas que retomavam desde a Pangeia às Grandes Navegações. Fizemos também um percurso no mapa do Brasil. Indiquei onde nasci e alguns lugares por onde viajei. Falei sobre a migração de muitos sulistas, que vieram para Rondônia e que tal processo incluía vários parentes dos alunos. Os que conheciam outros estados indicaram os locais. Guimarães (2005, p. 60) nos diz que “um mapa, por mais que ele se dê como descrição de um espaço, é antes uma indicação de acessos ao mundo do que uma descrição”.

Fizemos uma ampla exploração no mapa de Rondônia, listando e sinalizando as cidades e procurando um ponto turístico ou algo marcante para ilustrar o município do estado indicado no mapa. Só após esses percursos, conseguimos nos fixar no mapa de Vilhena. Nas leituras deste mapa, identificamos o centro, as principais escolas, as igrejas, praças e outros locais.

Durante a atividade com mapas, percebendo a expansão da cidade, os loteamentos novos e outras particularidades, observei que a atividade dá visibilidade ao que nos diz Rodríguez-Alcalá (2003, p. 78):

o que está em jogo é a relação estabelecida pelo homem com a natureza [...] que é uma relação de transformação: o homem cultiva o espaço em que vive seu espaço de vida é resultado desse trabalho de transformação. O homem não habita o meio natural, mas o espaço construído a partir do seu trabalho sobre aquele. Entre o homem e o meio natural há uma mediação necessária e intransponível, que é a condição da vida humana.

Eu havia pedido aos alunos, anteriormente, para trazerem o endereço residencial por escrito, já que apenas dois alunos sabiam informar o endereço onde moravam. Localizamos a casa de cada um num mapa maior afixado na lousa. Essa atividade foi altamente produtiva e os alunos se aglomeravam frente à lousa, indicando no mapa e compartilhando experiências.

Percebi que esta era uma alternativa interessante para o conhecimento dos locais da cidade, mas o tamanho e a escassez de mapas interferiam negativamente na exploração, de forma coletiva. Então, recolhi, em casa, na escola e junto aos colegas listas telefônicas da cidade. Levei para cada aluno uma agenda telefônica da cidade, que contém nas páginas iniciais um mapa da cidade e eles foram localizando suas residências nesses mapas. Depois todos apontavam para os colegas a localização da casa deles no mapa maior. Também pedi que localizassem um ponto de referência, um local público, conhecido próximo a casa deles. Objetivava que os alunos reconhecessem que todos os espaços da cidade, públicos e privados, faziam parte de um todo: a própria cidade. Era necessário que os alunos compreendessem que esses espaços são habitados por sujeitos distintos. Lemos em Guimarães (2005, p. 60) que

Como descrição de uma cidade um mapa seria uma imitação grosseira. Como narração, contaria uma história de épocas diferentes como sucessões que se projetaram em contiguidades progressivas. E só. Como instrução, não sendo nenhuma coisa e nem outra, ele é sentido que pode nos dizer mais, tanto do retrado como da história da cidade, do que se fosse diretamente descrição e narração.

Durante essa atividade, alguns alunos, observando o mapa, indicaram o local de uma chácara que frequentavam no fim de semana. Em meio à conversa sobre rios e cachoeiras da região, os alunos observaram que alguns desses lugares são acessíveis para todos frequentarem e outros são cercados e só é possível a entrada com a autorização do proprietário. Retomamos as conversas que tivemos quando consultamos os verbetes rua, praça e cidade e retornamos ao dicionário em busca das definições que ele trazia. Então, conversamos sobre alguns conceitos que envolviam as distinções de público e privado. Encontramos em Rodríguez-Alcalá (2011, p. 249, grifo do autor) a seguinte orientação:

Quando observamos o plano de uma cidade, vemos que esta se apresenta grosso modo, em sua própria configuração arquitetônica, como um quadriculado de *espaços privados* (casas, edifícios), concebidos como lugares de *habitar*, do *morar* (isto é, espaços para *fixar-se*, *assentar-se*), circundados por *espaços públicos*, planejados para *circular e encontrar-se* (ruas/calçadas, para veículos/pedestres; praças). Essa divisão que envolve questões técnicas e estéticas, entre outras, para o planejamento e construção dos prédios e dos equipamentos urbanos que operacionalizem tais modalidades de moradia e de circulação/encontro, responde a modos de estar-juntos relacionados aos próprios sentidos históricos do que seja 'público' ou 'privado'.

Outra questão que reclamava por sentidos durante o trabalho com os mapas é que não podíamos considerar a cidade sem considerar os sujeitos que a constituem. A cidade é o espaço para o desenvolvimento das relações interpessoais. Baldini (2011, p. 57) nos diz que a cidade significa

um corpo imaginariamente construído, com seus limites, seus 'de dentro' (cidadãos) e seus 'de fora' (marginais), suas duplas articulações de sentido (a cidade como o oposto do campo, a cidade como o todo político-administrativo); de qualquer modo, como todo corpo, é necessário traçar um fim e um começo, um dentro do corpo e um fora do corpo, um público e um privado, lugares de identificação.

Muitas vezes os alunos identificam-se com a escola, com a igreja, com alguns espaços da cidade, mas não percebiam a cidade, como um espaço de inter-relações. O trajeto casa-escola é a única via, muitas vezes conhecida por esses alunos. Fedatto (2013, p. 36) diz que

[...] a cidade não é vista apenas como um cenário ou um pano de fundo. É um espaço histórico que se edifica no correr do tempo, vai sendo burilado e gasto pela sobreposição de construções e (di)lapidado no andamento de vias e viandantes que intervêm na significação e marcam o corpo dos sentidos. o espaço citadino produz o contíguo, o imediato e o localizado e, nesse gesto, delimita o estranho, o externo e o remoto.

Como havia pedido aos alunos que trouxessem por escrito os endereços de suas residências, nas aulas, que demandaram bastante tempo, fomos utilizando os mapas das agendas e o mapa maior, afixado no quadro, ao mesmo tempo. Assim, não teriam que apenas aguardar o momento de ir ao quadro localizar o endereço. Eles já iam localizando no mapa menor, de maneira individual ou coletiva e aos poucos, individualmente, iam ao mapa

maior. Os alunos foram ao quadro, onde deixei um mapa grande da cidade, e foram fazendo o percurso da escola até suas casas com um barbante. Devido ao mapa ser muito pequeno, o maior que conseguimos na cidade, tivemos certa dificuldade em contornar os caminhos.

Alguns alunos pediram para fazer o percurso que o ônibus faz e o que eles fazem quando estão de bicicleta. Dois alunos não souberam registrar o percurso e foram auxiliados pelos colegas. Interessante analisar a fala de uma aluna, que, ao conversamos sobre as praças da cidade, afirmou que apenas passava perto das praças dos bairros, pois a mãe permitia que ela frequentasse apenas as praças do centro da cidade. Em debate com os outros alunos, que afirmavam que as praças de bairros eram tão interessantes quanto as praças do centro, a aluna afirmou que as praças dos bairros eram frequentadas por pessoas ruins: “bêbados, mendigos e drogados”.

Conversamos sobre a questão de praças e logradouros públicos servirem de moradia aos que não tem residência, especialmente nas grandes cidades, e que em alguns desses espaços públicos, também na nossa cidade, em virtude da violência urbana, estabiliza o imaginário da aluna. Mas conversamos também que as praças, do centro ou dos bairros, são frequentadas por todos. Em nossa cidade, as praças do centro, recebem por parte do poder público maior cuidado com a iluminação, limpeza e conservação. Os eventos públicos, normalmente, acontecem nas praças do centro, enquanto algumas praças dos bairros, por não receberem os mesmos cuidados, reforçam o imaginário de local perigoso. Rodríguez-Alcalá (2011, p. 252) nos explica que

A questão que se coloca é que um espaço público como a praça, assim com o as ruas e as calçadas, de lugares de circulação e de encontro passam a ser, contemporaneamente, lugares de moradia, de habitação, com a tensão que isso produz em relação tanto à concepção arquitetural do espaço como às normas de sociabilidade estabelecidas. Essas imagens são, nesse sentido, um sintoma de desagregação de fronteiras entre público e privado, resultado de problemas políticos e econômicos mais amplos [...].

As agendas telefônicas foram utilizadas para outras atividades durante o desenvolvimento do projeto pedagógico. Movida pela curiosidade dos alunos, novamente o planejamento foi revisitado e valendo-nos das características das agendas telefônicas que contêm imagens do comércio, *slogan*, endereços e

outras informações, realizamos atividades bastante produtivas. Os alunos selecionaram alguns estabelecimentos, localizaram e apresentavam no mapa maior, explicavam aos outros as atividades desses estabelecimentos comerciais bem como a localização, demonstrando intimidade e conhecimento dos locais da cidade, não observados nas primeiras atividades com mapas.

Mobilizamos para o trabalho com as agendas telefônicas os conceitos de memória e imaginário, considerando sua relação com a história e a ideologia. Ao nos depararmos com os *slogans* da cidade bem como as diversas formas de linguagem, percebemos que não há como não sermos tomados pelas redes de sentidos que, no movimento da história, atualizam memórias, identificam sujeitos e inauguram sentidos. Nunes (1998) salienta que

Construído através de frases feitas, estereótipos, expressões idiomáticas, ditos populares, provérbios, frases de efeito, o slogan atualiza memórias discursivas, reconfigurando-as. Vemos a memória como 'um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.' (Pêcheux 1985). Consideramos, assim, os slogans como enunciados que, aparecendo como acontecimentos públicos, inscrevem-se na história produzindo efeitos de sentido.

Não trabalhamos, especificamente, os sentidos das propagandas ou dos *slogans* com os alunos, mas ao visualizar as materialidades e as discursividades, os alunos tiveram acesso às diversas possibilidades de leituras. Observando os diversos *slogans* contidos nas agendas telefônicas, concordamos com a afirmação de Nunes (1998) ao dizer que

O imperativo, assim como o afirmativo, da publicidade é uma marca da constituição do sujeito urbano, imerso num mundo de necessidades lógico-pragmáticas: se você é assim, você compra isso; você é assim, portanto você faz isso; este objeto é assim, então ele é a sua cara; acontece isso, logo você fará aquilo. As diversas formas de interpelação dos slogans condicionam a constituição ideológica dos sujeitos nas situações cotidianas. O lugar de enunciação que aí se estabelece tem a ver com a formação histórica do sujeito urbano enquanto sujeito político.

Qualquer objeto simbólico, tomado como discurso, não significa em si mesmo. Todo sentido é em "relação à." (Canguilhem, 1990, apud Orlandi,

2012). Nos mapas, os discursos atravessam-no, e neles são produzidos discursos. Em Orlandi (2011, p. 21) lemos que

O espaço é delimitado e constituído por relações de poder. E é por isso que significa. Ele tem além de tudo existência política, jurídica e administrativa reconhecidas. Essa é sua materialidade em que o simbólico e o político se conjugam.

Portanto, o espaço é significado pela relação com o poder. É um espaço político. “Tomar o mapa enquanto uma unidade é tomar um texto cujos enunciados são os nomes de rua”. (GUIMARÃES, 2005, p 63). Quando lemos os mapas é possível visualizar a temporalidade e o movimento da cidade. Ao perceberem as transformações geográficas, as expansões territoriais, pela comparação de mapas mais antigos com os mais atuais, os alunos experienciaram o movimento histórico e geográfico da cidade.

Nas leituras dos mapas de Rondônia e Vilhena, juntamente com as explicações que eu fazia aos alunos, em Libras, mostramos nos mapas mais antigos e mapas na internet a formação do estado de Rondônia. Este foi um momento forte do trabalho, porque ao contar a história da criação política do estado de Rondônia e os processos de ocupação, os alunos fizeram relação com a história de vida da família deles: histórias vindas de outras regiões.

Também conversamos sobre algumas mudanças percebidas nos mapas da cidade de Vilhena. Não consegui mapas da época da criação do município, mas pela leitura de um mapa integrante de uma lista telefônica de 2002, os alunos puderam comparar com o mapa atual e visualizar o surgimento de seis novos bairros e vários loteamentos.

As atividades com o mapa permitiram aos alunos, pelas leituras desses objetos, observar movimentos históricos e geográficos dos espaços de Vilhena e Rondônia. Eu objetivava com essas atividades que os alunos percebessem o movimento da história e os discursos pelas diversas leituras proporcionadas por essa materialidade. Os alunos puderam observar cidade, a língua e a história.

3.2.4 Os documentários e as fotografias

A atividade por meio de fotografias e documentários foi organizada para criar condições para os alunos conhecerem melhor a cidade e o Estado de Rondônia.

Havia dúvidas e desconhecimento sobre os nomes, já que a disciplina de História Regional é ministrada no Ensino Médio. Os alunos demonstraram curiosidade e interesse na história do nome do estado, de algumas cidades e das ruas. Optei por apresentar alguns documentários sobre a região, estado e cidade, disponíveis na internet.

Levamos para os alunos alguns documentários específicos sobre a história da colonização da cidade de Vilhena, produzidos pela Prefeitura por ocasião de aniversários da cidade; um documentário da Associação Comercial e Industrial de Vilhena – ACIV que focava os aspectos econômicos da região e um de circulação nacional, produzido por um viajante que passou pela cidade e filmou alguns lugares mais distantes, destacando pontos turísticos. Também conseguimos alguns documentários integrantes de material didático, produzidos pelo governo do estado destinados ao ensino de História Regional. Dentre os documentários, assistimos a uns trechos sobre a população indígena de Vilhena e Rondônia.

Ao optar pelos documentários, pensamos em um trabalho com a memória de arquivo sobre a imigração como material possível de interpretação dada à formação sócio-histórica do estado. As transformações sociais e territoriais ocorridas nos espaços urbano e rural, a formação do gentílico, os costumes e hábitos da região, possibilitaram aos alunos conhecer a história do estado e da cidade por meio das diversas leituras propiciadas pela materialidade. Payer (2011, p. 42) nos diz que

Nos processos de identificação, a memória, como tradição, se constitui como um elemento de estabilidade importante, que fornece bases para mudanças de sentidos, no processo mesmo em que se dão as transformações dos discursos e das práticas. Sem esse elemento de estabilidade, os movimentos de sentido podem levar à multiplicidade de sentidos desconexa, confusa, indeterminada. [...] Embora a conservação das tradições tenha valores em determinadas práticas culturais, a importância do trabalho com a memória (tradição) nessa perspectiva reside [...] não no sentido corriqueiro que remete à conservação do passado, à preservação como tal de uma certa

‘memória lembrança’, seja no sentido ‘individual’ ou enquanto ‘patrimônio cultural’ de uma coletividade, mas justamente na possibilidade de compreender como se dá o deslocamento de sentido.

Antes de assistirmos aos documentários selecionados, produzi alguns eslaides sobre as principais fotos que circulam na/da cidade e os alunos se interessaram muito ao reconhecer alguns lugares. Alguns pontos turísticos eu já havia tentando sinalizar, descrevendo os locais, em busca do sinal, mas eles afirmavam desconhecer os sinais desses locais. Ao verem as referências, alguns afirmaram já ter visitado os locais ou conhecerem por fotos ou descrição de alguém. Porém, nenhum sinal novo surgiu a partir dessas observações. Eles descreviam os locais, mas não havia um sinal convencional. E novamente retomo Payer (2016, p. 42, grifo do autor) que nos diz que

Considerar a memória histórica como memória discursiva em que há estabilização e deslocamentos de sentidos leva a compreender a tradição de modo que se possa socialmente, institucionalmente, operacionalizar os deslocamentos, onde e quando convém. Nesse sentido, o trabalho com a memória constitui um modo específico de trabalho com a *alteridade* no discurso: com o outro e com o tornar-se o outro, diferente de si.

Ancorada por este dizer de Payer, nas aulas em que assistimos aos documentários, refiz o percurso histórico da construção da cidade e seus primeiros habitantes. Expliquei que aqui residem famílias que chegaram há 40 anos, reorganizaram a cidade e construíram o que há hoje. Nessas aulas, surgiram questionamentos, por parte dos alunos, que indagaram o porquê de não termos monumentos históricos, como os que eles observavam em imagens de outras cidades. Foi necessário conversarmos sobre arquitetura das cidades, preservação de monumentos históricos, processos de ocupação urbana e rural dentre outros assuntos que sempre surgiam durante as aulas.

Nessas aulas, também retornamos aos dicionários para conversar sobre os sentidos de pioneirismo. A solicitação foi feita por uma aluna que, em disputa com outro aluno que dizia que o correto era a sinal “primeiro” e não “pioneiro”. Tais sinais remetem, em Língua Portuguesa aos conceitos que os alunos exemplificavam, mas os sinais requerem configurações de mão diferentes. Assim, observamos que nem as palavras em Língua Portuguesa nem os sinais em Libras eram sinônimas.

As atividades programadas para esse percurso, assim como as anteriores, não seguiram conforme o cronograma elaborado no projeto. Todos os documentários eram em Língua Portuguesa e sem legenda. Demandou muito tempo, já que não era possível uma tradução simultânea. Assistíamos às imagens, depois eu fazia a tradução e, em seguida, repassávamos alguns trechos, pausando e explicando/traduzindo.

Reitero que durante o projeto, embora pensasse os documentários, a atividade não tinha sido planejada como essencial na intervenção. Mas ao iniciar, os documentários mostraram-se materialidades extremamente significativas e sem as quais dificilmente avançaríamos nas próximas atividades.

Nessa perspectiva, os documentários nos apresentaram possibilidades no trabalho com os alunos surdos: a compreensão de memória histórica como memória discursiva, proposta por Payer (2016) que estabelece inter-relação entre elementos que trabalham a visualidade, os sentidos, a memória, a história, a produção de sentidos. Incluímos a história dos surdos.

Tivemos acesso a um acervo de fotos antigas da cidade cedido pela prefeitura. Fotografei/escaneei e levei para que os alunos pudessem conhecer. Foi possível observar através de algumas fotos a evolução do comércio, de algumas ruas da cidade e diversas modificações urbanas.

Ressaltamos também que o recurso imagético, amplamente utilizado na educação de surdos, não se sobrepõe ao não verbal pelo verbal, como já dito anteriormente. As imagens não objetivam infantilizar o ensino ou como recurso na ausência da Libras. As fotografias recorrem à relação da imagem com a realidade histórica. Consideramos, discursivamente, que a fotografia pode ser lida. “Propriedades como a representatividade, garantida pela referencialidade, sustentam, por um lado a possibilidade de leitura de imagem e, por outro, reafirmam o seu status de linguagem”. (SOUZA, 2011, p. 387).

As imagens são discursos e para sua interpretação será necessário observar a relação com a cultura, com a história e com a sociedade. Interpretar uma imagem pressupõe observar diversos contextos. “O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidos pelo espectador a partir do caráter de incompletude inerente [...] à linguagem verbal e não verbal”. (SOUZA, 2011, p. 388).

Ao trazer as fotografias para leitura com os alunos, consideramos o caráter da incompletude das imagens, que recortando seus elementos constitutivos, produzem-se outras imagens. Por essa compreensão, referimo-nos a Souza ao afirmar que

Apontar como o político pode se textualizar em imagens que, aliadas a outros recursos, têm a um só tempo a sua visibilidade apagada no intuito de dar corpo a uma memória da ordem do discurso, do ideológico. Explicitar como se dá o silenciamento das imagens é pôr à mostra o jogo de relações de força que subsidiam o imaginário social, base dos discursos sobre. O mito da visibilidade se forja na relação do simbólico com o imaginário, sustentando o fato de que ‘as imagens falam por si’ e projetando como naturais sentidos que, na verdade, são historicamente construídos por esse jogo de relações de força. Pensar a imagem a imagem como dispositivo de constituição do político é procurar entender toda sua eficácia simbólica e colocar à mostra seu papel de intervenção na construção da memória. (SOUZA, 2011, p. 397).

Concordando com as afirmações de Souza (2011, p. 390) de que “ao interpretar uma imagem, projetar outras imagens, cuja materialidade não é da ordem da visibilidade, mas da ordem do simbólico e do ideológico”, estamos proporcionando aos alunos condições de produção de leitura.

Durante a leitura das fotos os alunos foram convidados a observarem os detalhes que diferenciavam as fotos antigas dos lugares da cidade de hoje. A principal observação que fizeram foi sobre as casas serem todas feitas de madeira, as ruas não tinham pavimentação asfáltica, havia bastante arborização e as casas eram espaçadas. Com relação às pessoas, o que chamou mais atenção foram as roupas e os cortes de cabelo, diferentes dos atuais. As fotografias do acervo da prefeitura eram legendadas e foi possível comparar os estabelecimentos comerciais fotografados nas décadas de 1970 e 1980 com os atuais. Os alunos perceberam que alguns se modernizaram e se mantiveram, mas muitos deles não existem mais. Expliquei aos alunos que algumas pessoas que apareceram nas fotografias estão na cidade, e pudemos ver as fotos atuais, pelas redes sociais e mídia local.

Fizemos as duas últimas aulas da intervenção no auditório da escola, ocasião de uma exposição integrante do projeto “Rondônia faz História”, organizada pela “Ponto de Cultura Cone Sul Plural”, e, na escola Marechal Rondon, organizada pela professora de Artes. A exposição, que tinha por objetivo divulgar personagens que produziram suas obras ou parte delas, nas

terras que mais tarde se transformaram no município de Vilhena, era composta por fotografias, quadros, livros, documentos, esculturas e outros artefatos que representavam esses personagens da história de Rondônia.

A exposição contribuiu para a compreensão dos alunos sobre a importância de contar a história e dos registros históricos. Explicamos aos alunos que são diversas as maneiras que temos de contar e preservar os relatos históricos: fotografias, documentários, objetos. A produção de nosso glossário, por exemplo, também conta a história da nossa cidade. Diversos locais que existiam na cidade no início de sua ocupação, hoje não existem mais e somente conhecemos esses locais pelas histórias que nos são contadas. Os locais da cidade de hoje também se modificaram e os registros que fazemos preserva a memória. Lemos em Fedatto (2013, p. 66) que

nessa antologia provisória de lembranças, a cidade funciona como ponto de referência, ela textualiza, arquiva, guarda múltiplas entradas para a reminiscência, mas nem todas podem ser revisitadas. é no confronto cotidiano com a materialidade urbana que a memória retine, reencontra seus caminhos e outras formas de se atualizar.

A exposição também apresentou bustos de Marechal Rondon, Claude Lévi-Strauss, Juscelino Kubitschek, Marciano Zanoce, Roquete-Pinto, e Theodore Roosevelt feitos pela artista plástica vilhenense Veronete Ritzmann. Os bustos colocaram os alunos diante de uma forma material não muito comum nas escolas. As estátuas são lugares de memória que se textualizam nos recortes enunciativos de suas descrições, institucionalizando-se e estabelecendo a memória que não esquece. Os bustos marcam território. Em Orlandi (2011, p. 22) lemos que

uma estátua, como um gesto de memória, de um Estado, é um discurso que individua. Que remete o sujeito a um processo de identificação, a uma posição sujeito na sociedade. Uma estátua, nessas condições, tem uma dimensão sócio-política articulada ao simbólico.

Orlandi (2011, p. 15) nos diz, ao falar da estátua que homenageia Fernão Dias, em Pouso Alegre – MG, que “no caso da estátua, também os discursos a atravessam, o que ela produz – uma estátua não fala, mas produz discursos - e que são partes de seus sentidos”.

Ao explorarmos a memória cultural de uma sociedade, nos relacionamos com a história, tradição e a ideologia nas diferentes manifestações e formas de linguagem. Assim, podemos compreender e interpretar o homem na sua relação com a sociedade, com os costumes e com a tradição na qual as pessoas vivem e têm suas práticas, afetadas pelo histórico e pelo ideológico.

Durante essa atividade, com fotografias e documentários, os alunos conheceram a história em dois diferentes suportes. Por diversas vezes, durante os documentários, pausávamos o filme para responder alguma curiosidade dos alunos ou algum comentário. O que mais chamou a atenção dos alunos foi a mudança no espaço físico da cidade. Por ser um estado e cidades iniciados recentemente, é possível ver fotos e vídeos dos que chegaram aqui quando ainda era floresta.

Os alunos se impressionavam com as imagens que mostraram a velocidade da construção do espaço urbano em meio à selva. Durante um documentário, uma aluna pediu para pausar e repetir a informação de que certas viagens, feitas do sul do Brasil até Vilhena, duravam em média 20 dias. A aluna comparou o relato com uma recente viagem, feita por ela e pela família, ao Paraná, em aproximadamente dois dias.

O relato da aluna nos levou a conversar sobre as estradas, sobre a urbanização, sobre o crescimento das cidades. E eu sempre retomava com os alunos, a estreita relação entre a cidade, a história e a língua. Foi numa dessas conversas que uma aluna perguntou como deveria ter sido a chegada do primeiro surdo a Vilhena? Tentei pesquisar a informação, inclusive em busca da história da nomeação de Vilhena em Libras. Procurei um professor surdo, que veio com os pais, do Sul, numa dessas caravanas nos anos 1980. Ele havia mudado de cidade, mas em uma conversa por vídeo contou, e eu reproduzi aos alunos, que ao chegar a Vilhena “era tudo mato, não tinha luz elétrica, nem água encanada, lavava-se roupa no rio, as ruas eram poeira e barro e havia muitos insetos”. Contou também que não ia à escola, quando criança e que não conhecia outros surdos, comunicando-se apenas com a família, por gestos e já adulto aprendeu Libras. Direcionamos a conversa para a importância de saber a Libras, de produzir em Libras e da relação da língua com a escola e a cidade.

Encerrando as atividades com documentários e fotos, retomamos a importância dos sinais dos locais da cidade, em Libras, e da produção do

nosso glossário. Uma aluna, lembrando a cena de um filme, sugeriu que enterrássemos uma cópia do nosso glossário e o assistíssemos, juntos, daqui a 30 anos.

3.2.5 A avaliação e o filme

Durante as atividades realizadas, em meio à produção da lista de palavras e ao trabalho com diversos glossários, os alunos pediram para que assistíssemos a um filme. Após algumas sugestões e, considerando as dificuldades com legendas e tradução, optamos, junto aos alunos, por assistir ao filme “A Família Bélier”²⁰. A escolha do filme, embora sugerido por mim e pela intérprete, entre outras sugestões, foi uma escolha dos alunos. Sabemos que não é possível pensar uma atividade com surdo sem considerar a Libras. Quando os alunos pediram/sugeriram assistirmos a um filme, eu imaginava que eles pediriam uma produção que tivesse relação com a Libras. E assim foi. Alguns até disseram: - “Pode ser qualquer filme, professora! Desde que seja em Libras, porque ler legendas é muito chato!”.

Procuramos e não encontramos filmes cujos diálogos fossem em Libras, nem mesmo em produções internacionais. Encontramos alguns documentários e curtas-metragens com temáticas religiosas e informativas em geral. Então, selecionamos alguns filmes que, embora todo o diálogo não fosse em língua de sinais, a temática era a surdez e alguns personagens sinalizavam durante o filme. Sugerimos, e os alunos aceitaram, o filme “A Família Bélier”.

Reservamos duas horas-aula para o filme. Agendamos o espaço da sala de TV da escola e trouxemos de casa pipoca e refrigerante. Preparamos o ambiente e recebemos os alunos. A intérprete, que já havia assistido ao filme anteriormente, fez a sinopse da produção para os alunos, avisando que o mesmo era legendado em Língua Portuguesa escrita, mas o diálogo entre os pais e a personagem principal era em Língua de Sinais Francesa – LSF. Observamos com os alunos que a Libras tem origem na LSF e foi possível perceber algumas semelhanças, mas reiteramos que são línguas diferentes, e

²⁰ Paula (Louane Emera) é uma adolescente francesa que enfrenta todas as questões comuns de sua idade: o primeiro amor, os problemas na escola, as brigas com os pais... Mas a sua família tem algo diferente: seu pai (François Damiens), sua mãe (Karin Viard) e o irmão são surdos e mudos. É Paula quem administra a fazenda familiar, e que traduz a língua de sinais nas conversas com os vizinhos. Um dia, ela descobre ter o talento para o canto, podendo integrar uma escola prestigiosa em Paris. Mas como abandonar os pais e os irmãos? (SITE: Adoro Cinema). Título original: La Famille Bélier. Distribuidor Paris Filmes.

que durante o filme caso precisassem, poderiam interromper para que explicássemos e/ou traduzíssemos a cena.

Embora a dificuldade dos alunos com a leitura da legenda, muitas vezes rápida, em virtude da velocidade do diálogo, sempre percebíamos uma reação positiva dos alunos quando os atores sinalizavam em LSF e eles reconheciam vários sinais, sem o recurso da legenda. Os alunos relataram que muitas vezes inferiam o sinal e até mesmo um diálogo, pelos demais elementos da língua, como as expressões corporais, e também pela semelhança com os sinais conhecidos em Libras.

Os alunos disseram ter gostado muito do filme. A temática do filme lhes interessou muito, não só por todo o conjunto dos discursos que se aproxima da realidade dos alunos, como as conquistas e desafios da juventude, mas também por abordar a Língua de Sinais. Ao contar a história, a Língua de Sinais é colocada em evidência e desencadeia toda a trama do filme. Embora a protagonista do filme seja coda²¹ e os pais surdos, os alunos se identificavam nos conflitos e situações comunicativas, motivadas pelas duas línguas, abordadas no filme.

A memória e a história trazidas no filme relacionavam-se com a vida e com a língua dos alunos. Alguns filmes, já assistidos e relatados pelos alunos, abordam questões patológicas, situações de exclusão e luta pelo direito à língua e por outros direitos. Os alunos avaliaram, ao conversarmos sobre o filme, que os conflitos e as situações eram engraçados, alguns tristes e dramáticos, mas não retratavam os surdos como coitados e incapazes.

Na trama do filme, a família conhecia e utilizava com fluência a LSF, porém a comunidade em que eles realizavam os negócios e mantinham as relações não conheciam a Língua de Sinais e, portanto, os pais precisavam da filha como intérprete.

A Língua de Sinais, que motiva boa parte do enredo do filme, unia a família e, no momento em que a filha, que era a ligação entre a Língua de Sinais e a língua oral, precisa romper essa ligação, instaura-se o drama da dependência dos pais com relação à filha, para a comunicação com a comunidade.

Após o desenvolvimento das atividades descritas ao longo desse capítulo, destaco uma atividade avaliativa que realizamos, considerando as

21 Acrônimo de Child of Deaf Adults. Filhos ouvintes de pais surdos.

necessidades de registro junto à coordenação da escola. A partir das listas de nomes dos locais da cidade, que fizemos e refizemos para a composição do glossário, propus uma atividade aos alunos. Eu soletrava os sinais em Língua Portuguesa, através do alfabeto manual e, ao selecionar um aluno, ele me respondia o sinal correspondente à soletração em Libras. Eu também fazia o sinal em Libras e selecionava um aluno que iria soletrar o sinal em Língua Portuguesa.

Realizamos diversas atividades, mas destaco essa considerando que, embora o objetivo da intervenção não seja o ensino de português para surdos na educação bilíngue, as línguas concorrem no mesmo espaço e em quaisquer atividades que se realize no âmbito escolar, o ensino de língua é também o ensino de cidadania.

3.3 O GLOSSÁRIO – PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDO

Ao elaborar a proposta da criação do glossário, como produto final do projeto pedagógico, ainda nas aulas do mestrado, concordamos com Vieira (2011, p.168) ao dizer que

Pensar a materialidade das ideologias no próprio funcionamento da instituição Escola. Percorrendo a nossa história da educação e da escolarização, contadas em diferentes domínios teóricos, articulando diferentes formações discursivas, percebo estar aí um ponto crucial a ser compreendido: o de tratar a língua na escola como um conhecimento produzido historicamente a ser adquirido, por direito, pelo aluno – leitura e escrita –, levando a um trabalho incessante de contornar esse objeto – ensinar-aprender uma língua nacional – pelas alianças com outros domínios de saber, e pelo apelo ao contexto, ao textual, ao cultural com as exterioridades empíricas e como possibilidade de se ter um objeto total, um controle da interpretação e do sujeito em um momento histórico dado. Há uma urgência em se lançar fora dos muros escolares para que a Escola possa ser de e para todos os brasileiros.

Ainda durante o desenvolvimento das aulas do projeto de intervenção, já na fase de encerramento, após mudanças e readaptações do planejamento, devido a disponibilidade da fotógrafa convidada para a filmagem dos sinais, chegamos à gravação do glossário. Fizemos e refizemos a lista dos locais que os alunos sugeriram para o glossário e como muitos sinais não eram

conhecidos, pesquisava, junto aos surdos quais locais já tinham sinal e ia ensinando aos alunos.

Ao chegar o momento da gravação do glossário, refizemos novamente a lista com os sinais que os alunos já conheciam e os que fomos conhecendo durante o projeto e os sinais novos, que os alunos atribuíram para uma praça (Praça do 5º BEC) e três ruas (Avenida Marechal Rondon, Avenida Major Amarante e Avenida Leopoldo Peres), apresentado no Quadro 4.

Quadro 4. Lista de Sinais para o glossário

LISTAS DE SINAIS PARA O GLOSSÁRIO

	PRACAS ESPAÇOS PÚBLICOS	ESCOLAS	FACULDADES	INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS	RUAS E AVENIDAS	INSTITUIÇÕES COMERCIAIS	INSTITUIÇÕES BANCÁRIAS	OUTROS ESPAÇOS E CIDADES
1	Ángelo Spadari (Praça do Skate)	Marechal Rondon	UNIR	Igreja NS Aparecida	Av Major Amarante	Atacadão	Banco Sicoob	Rondônia
2	Nossa Senhora Auxiliadora (Praça da Polícia)	Alvares de Azevedo	IFRO	Igreja NS Auxiliadora	Marechal Rondon	Lojas Americanas	Banco Basa	Vilhena
3	Praça dos Três Poderes	Zilda da Frota	FASA	Batista Nacional	Av Leopoldo Peres	Americanas Modas	Banco Sicredi	Porto Velho
4	Praça do 5º BEC	Paulo Freire	FACIMED	Assembleia de Deus	BR 364	Shopping Pato Branco	Banco do Brasil	Cerejeiras
5	Estádio Portal da Amazônia	Coopevi	FARON	Testemunhas de Jeová	BR 174	Eucatur	Bradesco	Colorado
6	CTG	Ensina-me a viver	UNOPAR	Igreja Videira	Av Paraná	Móveis Gazin	Caixa	Cabixi
7	Chácara da Amizade	Santa Lúcia	CLARETIANO	Adventista	Av. 15 de Novembro	Carevel Veículos	Banco Itau	Pimenteiras
8	Clube dos Estados	IFRO	FIMCA	Comunidade Adorai	Av Brigadeiro	Auto Peças Fuck		Chupinguaia
9	AABB	SESI	UNESC	Presbiteriana	Av Curitiba	Zero Grau		EXPOVIL
10	Associação de Surdos de Vilhena	Angelo Donadon	AVEC	Maçonaria	Av Liberdade	Hotel Mirage		Vilhena Esporte Clube - VEC

Elaborado pela autora (2017)

Da lista inicial retiramos as categorias “bairro” e “acidentes geográficos” e desmembramos a categoria “Instituições Educacionais” em duas: escolas e faculdades. Cada categoria continha 10 locais, exceto as instituições bancárias, que totalizavam sete.

Retomo que as exclusões dessas categorias se basearam em diversos fatores, como tempo de encerramento das atividades, mas especialmente pelo fato de os alunos não se sentirem autorizados a nomear. Houve, por parte deles, a preocupação com a validação dos sinais junto à comunidade surda. Um aluno perguntou: “Esse sinal serve? Os surdos vão usar esse sinal que eu criei?” Outras questões foram colocadas pelos alunos como: “Eu acho que os surdos adultos, professores, não vão aceitar esse sinal que fizemos”. Conversei com os alunos que os sinais seriam apresentados à comunidade surda, da qual eles fazem parte, e mesmo que não fossem validados pelos demais surdos, estávamos fazendo um trabalho muito importante de conhecimento de língua e de história. Compreendemos que “falar a língua é um

direito de todos, mas nem todos têm o direito de nomear”. (informação verbal).²²

Antes da gravação os alunos deram um sinal-nome para a fotógrafa. Eles a nomearam coma configuração de mão em J com movimento que descia da cabeça até o queixo. Sinalizaram afirmando que escolheram esse sinal porque ela tem um sorriso bonito e escolheram a configuração de mão que também é a letra inicial do nome da fotógrafa.

Para a gravação organizamos quatro horas-aula. No primeiro momento a fotógrafa, que foi convidada para filmar e gravar o glossário, não sinalizava em Libras, e era interpretada por mim, conversou com os alunos sobre sua câmera fotográfica. Explicou que se tratava de um aparelho profissional e que os vídeos e fotos tinham excelente resolução, e que para aproveitar os recursos disponíveis deveríamos organizar o ambiente e nos posicionar observando a luz solar e também a iluminação das lâmpadas, pois as sombras interferiam na qualidade dos filmes e fotos. A distância entre o local da filmagem e a câmera também devem ser observadas com cuidado. Em seguida convidou os alunos que quisessem para observar pelas lentes de sua câmera os ajustes de foco. A fotógrafa estendeu as orientações sobre as fotos e vídeos para as imagens feitas com os celulares. Também conversou com os alunos sobre a postura ao gravar diferentes vídeos. Lembrou aos alunos que para vídeos e fotos informais, como as compartilhadas nas redes sociais, os alunos podem “fazer caretas e poses diferentes”, bem como uso de maquiagem, roupas e acessórios “descolados”, mas ao gravar um vídeo para composição do glossário, devem manter uma postura ereta, posicionar-se frente à câmera, olhar diretamente para câmera, fazer os sinais com tranquilidade e observar roupa, cabelo e acessórios que possam distrair a atenção de quem assistirá ao filme.

Em seguida, os alunos sugeriram que as gravações dos sinais tivessem como cenário os mapas que trabalhamos durante as atividades. Assim, com a orientação da fotógrafa, posicionamos os mapas e iniciamos as gravações dos sinais. Copiei na lousa (que ficava na mesma posição da câmera) a lista dos nomes dos locais, a pedido dos alunos, para a soletração da palavra antes de fazer o sinal do local. Cada aluno se posicionava frente à câmera, e ao sinal da

²² Informação verbal proferida por Zuccolillo, coletada durante a qualificação do projeto de intervenção pedagógica em 20 de fevereiro, 2017.

fotógrafa, soletrava a palavra e em seguida fazia o sinal. Como todo filme, aconteceram erros de sinalização, de datilologia, esquecimentos, risadas, ajuda dos colegas, regravações, câmera pausada enquanto o aluno sinalizava entre outras situações que contribuíram para que essa aula fosse uma das mais divertidas para mim e para os alunos.

Encerramos as gravações nesse dia e combinamos que caso conseguíssemos reorganizar o tempo, a fotógrafa iria à escola para que os alunos pudessem acompanhar a produção do vídeo, que seria organizado por ela. Não foi possível realizar esta atividade. A previsão de finalização do glossário era para o mês de setembro, mas devido alguns percalços a fotógrafa não pode entregar o vídeo do glossário nesse período. Ela me enviou alguns vídeos dos alunos sinalizando e mostrei a eles e também à gestão da escola. Na última semana de setembro também socializei as gravações com alguns membros da comunidade surda em uma palestra em alusão ao Dia do Surdo.

Durante as atividades conhecemos diferentes glossários, sinalários, manuais e dicionários em Libras que abordam questões e conjuntos de sinais específicos de diversos campos do saber. Ao produzirmos um glossário da cidade, em Libras, consideramos a cidade como objeto de discurso em sua relação constitutiva com a linguagem. Rodríguez-Alcalá (2003, p. 66, grifo do autor) nos diz que

em uma perspectiva discursiva como a nossa, não existe uma relação direta, termo-a-termo, referencial entre a palavra e a coisa designada. Essa relação está mediada pelo discurso, entendido como trabalho simbólico e político (ideológico) sobre o mundo, sobre as condições naturais de existência. Isto é, as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, o que torna possível essa relação é a ideologia (cf. E. Orlandi, 1999: 95-6) que por sua vez tem um funcionamento inconsciente. E é aí que o conceito de *discurso* intervém, como essa rede de sentidos construídos na/atraves da língua, pela qual o sujeito se constitui e se relaciona com o mundo, através da qual a vida social se torna possível.

Ainda em Rodríguez-Alcalá (2016, p. 67, grifo do autor) lemos que

Isso significa pensar que a relação das palavras com as coisas é uma relação metafórica: os verbetes do glossário são, assim, *metáforas* da cidade, de fatos da cidade (o que mobiliza o conceito de *interdiscurso*), elaborados discursivamente.

Trabalhar o glossário com alunos surdos, em Libras, é reconhecer a língua do aluno. No confronto das duas línguas que circulam na sala e na escola e na produção do glossário, o equívoco é inevitável. Os mapas, os documentários e todas as materialidades significantes envolvidas no processo de intervenção visavam criar condições para o aluno compreender como se dava a nomeação de topônimos, de pessoas, suas condições de produção e sua historicidade. Ao nomear, muitas vezes, o surdo observa outros aspectos, diferentes das condições que levaram o ouvinte à nomeação em Língua Portuguesa. Orlandi (2009, p. 187) nos diz que

Considerar o 'equívoco' como parte da constituição de qualquer sentido é fundamental na construção da ciência. Porque, discursivamente, é no equívoco que, do irrealizado, podemos fazer irromper um outro sentido, podemos fazer a ciência fazer (outro) sentido. De qualquer lado, e no jogo entre línguas sempre capazes de falha (quaisquer que sejam), inscrevendo-se na história para significarem. É desse modo que somos sujeitos de ciência, em nossas funções-autor, representando-nos na origem do que dizemos cientificamente, produzindo uma história de conhecimento com nossas formulações, como o trabalho do equívoco. Que se define basicamente pelo fato de que nossas palavras falam com outras palavras, fato este sobre-determinado pela ambiguidade de que há língua e há línguas. [...]. Em um mundo em que o rela da língua tem a ver com o fato de que existem diferentes línguas.

Quando construímos um glossário com os nomes dos espaços em Libras, quando conhecemos a cidade e permitimos ao aluno nomeá-la, conhecer em sua língua os já nomeados, não só na sua língua oficial, mas também na Língua de Sinais cumprimos o objetivo de compreender a língua discursivamente. Em Orlandi (2009, p. 187) concluímos que

A língua, como sabemos, não é só um instrumento de comunicação nem serve apenas para transmitir informações. Entre outras coisas, ela é lugar de poder: poder dizer, poder se identificar, poder argumentar, poder se fazer visível. Poder legitimar uma forma de conhecimento científico.

Quando oportunizamos aos alunos a criação de um glossário em sua língua, compreendemos o funcionamento discursivo das cenas de enunciação. Embasamos-nos em Nunes (2011, p. 45), compreendendo que

Para a análise do discurso, as palavras não têm sentido em si. Elas só significam na medida em que podem ser substituídas por outras palavras ou expressões. Assim, é através das

relações de substituição, paráfrase, sinonímia, funcionando entre elementos linguísticos em uma formação discursiva, que se procura compreender a produção de sentidos.

A cidade, refletida como objeto simbólico, é entrecruzada por diversos discursos. Os sentidos das nomeações se expandem e mudam à medida que a memória do que é dito aos alunos, disponibiliza novos dizeres. A nomeação desses espaços produz metáforas (cf. Orlandi), e sentidos outros a cada novo questionamento dos alunos sobre a identidade social e histórica do nome.

Reescrevo a indagação de um aluno, quando conversávamos sobre as nomeações de ruas: “Professora, se ‘todas’ as ruas da nossa cidade têm nomes de pessoas importantes e famosas, nós precisamos pensar em alguém famoso e colocar o sinal-nome dessa pessoa no sinal da rua?”.

Nessa cena enunciativa analisamos que o discurso do aluno é afetado pelo discurso da nomeação em Língua Portuguesa. Eduardo Guimarães (2007, p.84) define a reescrituração como “o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma diferente de si”. Exemplificamos com a nomeação da Avenida Paraná, na cidade de Vilhena. Os surdos, por repetição histórica, rememoram o sinal do estado do Paraná. Não se trata de uma repetição mnemônica. Orlandi (2004) diferencia a repetição empírica, a repetição formal e a repetição histórica. Na repetição empírica ou mnemônica, repete-se exatamente da forma como ouviu e leu. Na repetição formal faz-se um exercício gramatical. Repete-se o que leu ou ouviu com algumas diferenças. A repetição histórica,

[...] inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso. (ORLANDI, 2007, p. 70)

Na repetição histórica ocorre a interpretação, pois o repetível faz parte da memória constitutiva do sujeito, por isso ele formula e concebe o discurso no interior das repetições. Trata-se de um exercício da memória em que o “dizível é o repetível” (ORLANDI, 2007). Somente na repetição histórica é que se constitui a autoria, pois “a constituição do autor supõe a repetição”. “Não é porque é o mesmo, mas é o que é passível de ser repetido”. (ORLANDI, 2007, p.71). A repetição histórica pode ser observada no sinal de Avenida Paraná, em que se repete “Paraná”, mas é um modo de dizer que rememora o estado

do Paraná. Os surdos não estão se referindo ao estado do Paraná. Trata-se de uma avenida no interior de Rondônia, portanto é um exercício de memória. É um repetível histórico. Encontramos essa repetição também nos sinais dos bairros São José, Rua Curitiba, Avenida 1º de Maio entre outros. Lemos em Nunes (1998) que

Para a análise do discurso, as palavras não têm sentido em si. Elas só significam na medida em que podem ser substituídas por outras palavras ou expressões. Assim, é através das relações de substituição, paráfrase, sinonímia, etc., funcionando entre elementos linguísticos em uma formação discursiva, que se procura compreender a produção de sentidos.

Quando nomeamos algo, ou quando conhecemos o sinal do nome do local da cidade, os sentidos vão se constituindo, vão mudando, porque o que designa o nome é o processo de nomeação. O modo de nomear, as referências dessa nomeação e o próprio ato de nomear são os elementos que constituem a designação. A designação, para Guimarães (2003, p. 54)

é a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real.

Guimarães (2002, p. 28) também nos diz que “analisar a designação de uma palavra é ver como sua presença no texto constitui predicados por sobre a segmentalidade do texto, e que produzem o sentido de designação”. Quando o surdo nomeia um lugar, ele utiliza-se de um sinal, mas como dito anteriormente, é grafado em Língua Portuguesa. E essa palavra passa pelas significações, equívocos, como toda língua que funciona afetada por discursos já realizados.

Outro gesto de análise que fazemos é sobre o sinal da Avenida Marechal Rondon. Trata-se de uma avenida central da cidade, concebida como uma avenida comercial devido a instalação de diversos estabelecimentos que comercializam peças e acessórios e serviços automobilísticos, com poucas residências e/ou serviços públicos. Os alunos conhecem a avenida, localizaram-na no mapa de Vilhena. Quando perguntei o sinal da avenida eles disseram não saber. Em pesquisa anterior com a comunidade surda, também afirmaram que a avenida não tem sinal próprio. Quando se remetem a ela,

buscam outras referências (ao lado da BR, rua da FUNAI, Avenida do Posto de Abastecimento, etc.) para explicar o local.

Ao perguntar aos alunos como poderiam nomear a avenida, uma aluna sinaliza no antebraço as configurações de mão M e R, conforme fotografia 9.

Fotografia 9. Avenida Marechal Rondon²³



FONTE: Produzido pela autora (2017)

Esse modo de nomear foi percebido mais uma vez quando perguntei aos alunos com qual sinal poderiam nomear a avenida em que situa a nossa escola: avenida Leopoldo Peres. Os alunos sinalizaram no antebraço as configurações L e P, conforme fotografia 10.

Fotografia 10. Avenida Leopoldo Peres²⁴



FONTE: Produzido pela autora (2017).

²³ O sinal inicia-se da esquerda para direita com movimento semicircular.

²⁴ O sinal inicia-se da esquerda para direita com movimento semicircular.

No estado de Rondônia, em Libras, alguns sinais de cidades utilizam-se de configurações de mão, ponto de articulação e movimento semelhante aos utilizados pelos alunos para nomearem as avenidas. Os sinais das cidades de Rolim de Moura, Espigão do Oeste, Presidente Médici, Monte Negro são sinalizadas, no antebraço, com as configurações de mão que também são as iniciais desses nomes em Língua Portuguesa e com movimento da direita para a esquerda.

Observamos nessas nomeações os processos de repetição histórica, em que os alunos produzem os sinais rememorando sinais já utilizados em outras nomeações, fazendo interpretações dessas sinalizações. Para Orlandi (2007, p. 70-71)

A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível. (cf. Orlandi, 1987). Isto nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe a repetição, logo, como estamos procurando mostrar, a interpretação.

Não é cômoda, nem fácil, a tarefa de tentar analisar ou interpretar os gestos dos alunos na criação do glossário. Barros e Massmann (2013, p. 176) nos orientam que a Análise de Discurso,

renova noções e formulação na prática da pesquisa sobre e com a linguagem, instaurando um gesto de leitura específico para o analista na leitura e organização do arquivo. Nesse campo teórico, do analista, se espera a posição de tensão entre descrição e interpretação. Assim, faz-se necessária a relação da teoria com o movimento de interpretação para a compreensão do funcionamento discursivo nos espaços simbólicos para o estabelecimento de uma proximidade menos ingênua com seu objeto de análise: o discurso.

Quando sugerimos aos alunos surdos nomearem os locais da cidade de Vilhena, consideramos as particularidades da modalidade visual espacial da Libras, bem como compreendemos que “é porque a história se inscreve na língua que esta significa”. (ORLANDI, 2007, p. 70). Por isso foram apresentadas aos alunos diversas materialidades, a fim de que conhecessem melhor as histórias e discursos na e sobre a cidade e pudessem nomear.

Tais materialidades visavam, não conduzir o aluno à nomeação que pretendíamos, mas tentar ativar certas representações dos discursos já ditos,

compreendendo que os sentidos são constituídos nos movimentos de retomada e atualização de várias outras enunciações. Como dito em Guimarães (2002, p. 89), “os movimentos designativos ressignificam constantemente o real, que não está aí como empírico, mas como o identificado pelo simbólico, que inclui necessariamente, o político”.

Após fotografias, mapas, vídeos e diversas atividades, os alunos conheceram vários sinais dos locais da cidade e nomearam alguns espaços. No ato de nomear, os referenciais de nomeação e pertinências enunciativas, considerando o acontecimento de linguagem que é a nomeação, foram marcados pela relação do sujeito com a língua, tomados pela história. Concordamos com Barros e Massmann (2013, p. 174) ao nos dizerem que

A nós interessa considerar o indivíduo (bio-psico) interpelado ideologicamente em sujeito numa forma histórica capitalista na identificação de uma formação discursiva dada com outra na qual circulam os sentidos da surdez, subjetivando esse indivíduo em sujeito-surdo ponderando as condições de produção e o imaginário sobre essa posição-sujeito, pertinentes com o espaço virtual, com a institucionalização dos modos de acesso ao conhecimento e à informação na relação com o imaginário sobre o sujeito-surdo e suas implicações com a sociedade e os objetos de conhecimento.

Durante o percurso do projeto de intervenção pedagógica tivemos a preocupação em proporcionar aos alunos condições e compreender a relação deles com os espaços da cidade e com as histórias. Foi necessário constituir historicidade. Ao enunciar o aluno ocupa uma posição-sujeito inscrito em uma formação discursiva, que será representada pela sua formação ideológica. (ORLANDI, 2001). Para a Análise de Discurso, a linguagem não é transparente, trata-se de uma organização de sentidos que nos insta a interpretar diante de um objeto simbólico. Assim, os sentidos também não se apresentam como transparentes. O espaço simbólico da nomeação será marcado pela incompletude e pelo silêncio.

Quando a Avenida Marechal Rondon foi nomeada pelos alunos surdos com as configurações de mão M e R, mostrada na fotografia 9, foi possível perceber o trabalho da memória. Há diversas nomeações na cidade e no estado que recebem o nome de Marechal Rondon em Língua Portuguesa. Em Vilhena temos, em Libras, o sinal da Escola Marechal Rondon, conforme fotografia 11, e da pessoa Marechal Rondon, conforme fotografia 12.

Fotografia 11. Sinal da escola Marechal Rondon²⁵



FONTE: Produzido pela autora (2017)

Fotografia 12. Sinal de Cândido Rondon, “Marechal Rondon”²⁶



FONTE: Produzido pela autora (2017)

Ao nomear a avenida Marechal Rondon os alunos não utilizaram os mesmos sinais. Optaram, por um exercício de interpretação, lembrar o modo como são feitas algumas sinalizações de ruas e cidades (configurações de mão com as iniciais do nome em Língua Portuguesa, no espaço do antebraço). Orlandi (2007, p.30) afirma que “há um já dito que sustenta a

²⁵ Para realização desse sinal utiliza-se um movimento bidirecional.

²⁶ Para realização desse sinal utiliza-se um movimento retilíneo. O sinal fotografado é um dos sinais, dentre outros, utilizados pelos alunos, para nomear Candido Mariano da Silva Rondon.

possibilidade de todo dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. A memória é o interdiscurso, já foi dito antes e em outro lugar.

Durante as atividades do projeto de intervenção pedagógica, conversamos com os alunos sobre as nomeações dos espaços. As histórias das nomeações, em Libras e em Língua Portuguesa, interessavam muito a todos nós. E essas histórias se apresentavam nos mapas, nos documentários, nas fotografias. Conforme Karim e Macedo (2016, p. 93)

A enunciação do nome o temporaliza e traz para o presente do acontecimento o memorável que o constitui e o significa, o nome passa a dar existência ao lugar, significando o novo e todas as histórias enunciativas já ditas que o constitui.

A historicidade e temporalidade percebidas nas nomeações em Língua Portuguesa também podem ser encontradas nas nomeações em Libras. Durante o percurso das histórias dos nomes, conversamos, especialmente, sobre duas nomeações: Vilhena e Rondônia.

O nome da cidade é uma homenagem que Marechal Rondon faz ao seu genro, Álvaro Coutinho de Melo Vilhena, engenheiro, chefe da Organização Telegráfica Pública, e que trabalhou com Rondon nas expedições que passaram pelos locais em que hoje estão o estado e a cidade.

Vejamos o sinal de Vilhena na fotografia 14.

Fotografia 14. Sinal da cidade de Vilhena.



FONTE: Produzido pela autora (2017)

Os surdos, ao nomearem a cidade de Vilhena, dão o sinal que tem as mesmas configurações de um sinal de ‘vacina’, (já em desuso) rememorando o ato de vacinar os viajantes que chegavam de diversas partes do país e do mundo, rumo ao norte e, ao atravessarem a fronteira de Mato Grosso com Rondônia, na década de 1970, eram vacinados, compulsoriamente, contra a malária.

Ao nomear, os ouvintes e os surdos também não têm compreensão das formações discursivas e ideológicas que o assujeitam e que se materializam em e pela linguagem. Nós somos interpelados pela ideologia. Não a controlamos. Orlandi esclarece que “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. (ORLANDI, 2012, p.17). Ao nomear, por exemplo, a cidade de Vilhena, esse ato é um processo que rememora o passado e atualiza o presente. O rememorado no sinal da cidade de Vilhena é o ato da vacina compulsória que se presentifica pelo trabalho da memória ao recontar a história do município. Lemos em Fedatto (2013, p. 42) que

o acontecimento e sua memória só são acessíveis pela incompletude do relato, isto é, pela falta que estrutura a linguagem e pela falha (equivoco) que movimenta os sentidos. [...] o acontecimento mantém, portanto, acesa na história a relação com o possível, e espreita inquietante do esquecimento, a vigilância insólita e premente do acaso, não deixando que a aparência da objetividade impeça a compreensão dos movimentos de interpretação do discurso histórico em face da mudança que ele pode sempre vir a fundar.

Em Dias (2016, p. 33) lemos que “a designação se ancora em espaços de enunciação. Um nome designa algo na medida em que se associa a esse nome uma história de enunciações na qual ele está envolvido em tempos e lugares díspares”. Dias (2016, p. 37) também nos informa que “o espaço de enunciação é um lugar de identificação dos enunciados, no qual os falantes enunciam tendo em vista uma pertinência na relação com o enunciado de outros falantes”. Ao nomear em Libras, há contato entre e com sujeitos diferentes, línguas diferentes. A historicidade do nome da cidade de Vilhena, em Língua Portuguesa, é diferente da historicidade em Libras. Em língua oral, trata-se de uma homenagem ao Engenheiro Álvaro Vilhena, em Libras a

historicidade remete à prática do Governo em combater e prevenir a malária. As duas histórias circulam no mesmo espaço em cenas enunciativas diferentes.

Para compreender as histórias das nomeações é importante investigar os sentidos do acontecimento, pelo funcionamento da língua e sua historicidade, observando a diversidade de referenciais que sustentam as significações dessas nomeações. Durante essa busca fomos movidos pela inquietação de compreender o sujeito, o objeto e a história nas nomeações, pelo funcionamento da língua.

A fundamentação teórico-metodológica escolhida permitiu compreender a constituição dos sentidos na sua complexidade, considerando o funcionamento da língua no acontecimento enunciativo, em que os sentidos se constituem no acontecimento da enunciação pela relação sócio-histórica.

É comum nas histórias das nomeações brasileiras, ao lado do referencial religioso, que marca as nomeações mais antigas, as homenagens também aos desbravadores. A nomeação de Rondônia e Vilhena movimentam o presente e também aciona a memória. As nomeações de Vilhena e Rondônia, em Língua Portuguesa, são feitas por referenciais de homenagens. Uma questão apresentada por Pfeiffer corrobora com nosso dizer. Para a autora

Vale lembrar que os sentidos, sendo históricos, acompanham o movimento da história que é descontínuo, que se dá por meio de rupturas e desdobramentos. É um sempre retorno ao mesmo que jamais é igual, se estamos na história, porque este retorno é a possibilidade mesma da interpretação. (PFEIFFER, 2011, p. 237-238)

Consideremos o nome Rondônia, que nomeia o estado. Trata-se de um gesto de designação que homenageia Marechal Rondon, devido sua influência na criação e colonização desse espaço. Em Libras, o sinal, conhecido nacionalmente, pode ser traduzido parcialmente como “ponte”, demonstrada na fotografia 15, com o diferencial de ser feito com a configuração de mão em R, conforme fotografia 16, marcando que não se trata do decalque do sinal de ponte e sim de um estado brasileiro que recebe esse sinal devido a quantidade de pontes de madeira que os viajantes encontravam ao se embrenhar pelo norte.

Fotografia 15. Sinal de ponte.²⁷

FONTE: Produzido pela autora (2017)

Fotografia 16. Sinal de Rondônia²⁸. (Em desuso).

FONTE: Produzido pela autora (2017)

No entanto, hoje o sinal é feito no rosto, apresentada na fotografia 17, com movimento retilíneo, preservando a configuração de mão em R. Porém tal nomeação continua provocando equívocos e sentidos outros, já que nacionalmente é conhecido o sinal que rememora “ponte”. Trata-se de um processo em que vários discursos se cruzam e se instalam na memória discursiva da história do nome.

²⁷ Para esse sinal utiliza-se um movimento semicircular, iniciando da esquerda para a direita.

²⁸ Para esse sinal utiliza-se um movimento semicircular, iniciando da esquerda para a direita.

Fotografia 17. Sinal de Rondônia²⁹. (Atual).



FONTE: Produzido pela autora (2017)

Durante todo o trabalho do projeto de intervenção pedagógica buscamos evidenciar a língua e as contradições, história da cidade e dos sujeitos, levando o aluno a perceber que

a escrita, a gramática e o dicionário são tecnologias do registro, da permanência, que ao instrumentarem a língua permitem instrumentar também o espaço-tempo de vida, participando assim da constituição da cidade. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011, 202).

Como efeito de fechamento para o capítulo, tomamos Pfeiffer que mobiliza conceitos orlandinos de produtividade e criatividade. Pfeiffer (2011, p. 237-238, grifo do autor) nos diz que

Tomar o sujeito como capaz de criatividade na linguagem pressupõe a não existência de determinação do sujeito. Trabalhando com o sujeito histórico e, portanto, determinado. [...] Não se trata pois, de pensar sobre sentidos novos os velhos, *mas* de trazer a *Diferença* como lugar de possibilidade do movimento de sentidos.

Ainda há, por parte de alguns agentes educacionais, a noção de resultado de um trabalho com surdos na visível “melhora” na escrita e leitura da Língua Portuguesa. O objetivo das aulas de língua não é e nem pode ser apenas a proficiência na língua oficial. Isso seria desconsiderar a concepção de

²⁹ Para esse sinal utiliza-se um movimento retilíneo, iniciando da de cima para baixo.

língua à qual nos filiamos e retroceder nos avanços já conquistados sobre o ensino de língua no Brasil, anteriormente pautado no exaustivo ensino de regras gramaticais. O fato de a Língua Portuguesa ser a segunda língua do surdo, também não tira de nós, professores dessa disciplina, a responsabilidade de proporcionar ao aluno surdo condições de saber a língua e sobre a língua. Não pensamos a sociedade apartada da linguagem. Não pensamos o ensino de Língua Portuguesa apenas como uma disciplina de ensino de leitura e escrita. As atividades propostas e realizadas, sugeridas pelos alunos ou que foram surgindo durante o percurso, demonstram a criatividade e o saber sobre a língua, vivenciados, por mim e pelos alunos, por meio de diversas atividades.

Encontramos em Pfeiffer as seguintes compreensões:

[...] Orlandi propõe a distinção entre *Produtividade* e *Criatividade*. O primeiro processo 'reconduz todo dizer ao mesmo espaço significante, embora na variedade dessa produção. Já a criatividade é uma ruptura no processo dominante de produção de sentidos, apontando para as outras posições do sujeito. Estes dois processos andam tão juntos que é impossível separá-los' (1998). Trazendo essa reflexão em relação a processos de significação em geral, desenvolvidos por Orlandi, para a especificidade do lugar da autoria na escola, pude dizer que cabe pensar em termos de efeito de originalidade do autor, aquele que dirá o novo, mas sim no *funcionamento da língua*, aí pensadas suas contrapartes constitutivas: a repetição e a ruptura. Isto é, pensar no funcionamento da língua e não numa originalidade do autor desloca a compreensão desse sujeito como intencional, subjetivo e cômico dos sentidos que lhe conformam. Deslocamento que abre espaço para a visibilidade e a compreensão do contínuo movimento entre o mesmo e o diferente, na língua que possibilita um lugar constitutivo para a resistência do sujeito na história. (PFEIFFER, 2011, p. 237-238, grifo do autor).

Durante a gravação do glossário expliquei aos alunos que havíamos chegado a um momento muito importante do nosso trabalho, que era a gravação do glossário. Disse que fazia questão que todos aparecessem nos vídeos, e todos, que já haviam concordando anteriormente, reafirmaram que fariam as gravações. Reiterei que fizemos um bom trabalho conhecendo nossa cidade, lendo os glossários, dicionários, fotografias e documentários e especialmente, trabalhando com a Libras.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo desse projeto buscamos compreender, pelo viés da Análise de Discurso, da Semântica do Acontecimento e da História das Ideias Linguísticas, como as nomeações de lugares da cidade de Vilhena produzem sentidos nos alunos surdos.

Do planejamento do projeto pedagógico, algumas atividades deram certo e outras não foram realizadas como havíamos planejado. Confesso que muitas vezes, durante o percurso, acreditei que não conseguiria chegar ao final da intervenção pedagógica. Foram muitas mudanças que me obrigaram a refazer várias vezes o planejamento das atividades propostas. Como diz Orlandi (1998, p.17), “o sujeito se faz em um movimento de entrega e resistência”. Optei por “ouvir” os alunos e me “autorizei” a ouvir e a aprender com eles durante as atividades. O planejamento continha atividades que visavam trabalhar a língua e chegar à produção do glossário, mas os alunos faziam perguntas que direcionavam à outras atividades, que igualmente trabalhavam a língua e a história. As atividades que foram surgindo fizeram mais sentido para os alunos que algumas atividades que eu tinha planejado. Exemplifico com a atividade inserida sobre sinais-nomes e com atividade retirada, que previa uma oficina de escrita de sinais.

Confesso também não crer que fosse possível, que alunos com tantas dificuldades com a leitura e a escrita da Língua Portuguesa fizessem leituras discursivas das materialidades significantes que propusemos durante as aulas. É preciso pensar atividades que permitam ao aluno acessar e compreender em Língua Portuguesa. Propus-me a sair da “zona de conforto” de ensinar a “língua imaginária” e aventurar-me pelo aprender, junto aos alunos, pela “língua fluída”. Como nos diz Orlandi (2003, p. 10), “É no espaço da diferença que o sujeito se constitui”.

Ousei também, estando numa sala bilíngue, abandonar o “conforto” de ter a intérprete e ministrar todas as aulas do projeto de intervenção pedagógica em Libras, embora, muitas vezes, os sinais faltassem.

Questões sobre a cidade me tocam profundamente, porque dispõem de propícias e diversas condições de produção para o trabalho com nomeações. Fedatto (2013, p.114) sustenta nosso dizer ao pontuar que

[...] nomear é tomar posição em relação ao objeto, mas a denominação mesma faz esquecer que há um enunciador, um ato, um discurso. a designação de logradouros se mostra, portanto, um campo fecundo que nos permite questionar como as formas da língua convocadas na textualidade dos nomes de rua se relacionam com as condições históricas que as produziram.

Ao ler fotografias da cidade, por exemplo, pudemos ouvir e contar histórias, num processo de constituição de sentidos que se deu no espaço discursivo da relação entre memória e atualidade. Concordamos com Orlandi quando ela diz “Constituir, formular e fazer circular sentidos são passos de um processo complexo e nem sempre dos mais visíveis quando tomamos a cidade como lugar em que isso se dá”. (ORLANDI, 2003, p.8).

Realizamos as atividades com os alunos sempre pensando em trabalhar os deslocamentos e as reconfigurações de lugares de aluno e de professor na relação com o conhecimento nos processos educacionais. Concordamos com os dizeres de Orlandi ao propor que

Trabalhando politicamente a relação dos sujeitos com os sentidos, procuramos aumentar a capacidade de compreensão do leitor, expondo-o a percursos de significação diferentes, abertos, sujeitos a equívocos. Não se trata de dar-lhes novos sentidos, mas de criar condições textuais, materiais para que ele trabalhe a construção de arquivos – discursos documentais de toda ordem – que abram sua compreensão para sentidos outros, mesmo os irrealizados. E isso não se faz por exclusão ou mera ou pela mera quantidade, mas pela observação do que coexiste como textualidade. Já que os sentidos são em ‘relação a’. (ORLANDI, 2003, p. 14).

Em nossa incursão teórica, na busca por compreender os sentidos das nomeações de lugares, trabalhamos história e línguas, e a relação entre teoria e prática foi um desafio constante na elaboração desta pesquisa e na realização das atividades. Várias foram as expectativas que se abriam antes e durante a realização das atividades, porém, nem todas as atividades planejadas ocorreram conforme eu previa. Diversas outras foram se agregando, quando eu percebia uma possível leitura de um objeto simbólico ou quando me sentia desafiada por algum instigante comentário dos alunos. Concordamos com a posição de Fedatto

perguntando quem, quando, onde, como, por que e analisando o modo pelo qual, através da linguagem, o confronto com a história vai marcando a cidade e reclamando sentidos,

podemos problematizar isso que é habitualmente visto como evidência e olhar para as construções urbanas como artefatos simbólicos e políticos que, pela sobreposição de determinados saberes no espaço, intervêm no modo como uma cidade, remetida a um país, significa o *imaginário nacional*, inaugurando e projetando posições para seus habitantes. (FEDATTO, 2013, p. 27, grifo do autor).

No decorrer das atividades, os alunos refletiam, liam, participavam ativamente, sinalizavam, discutiam muito entre eles sobre a formulação de um nome; em outras atividades “silenciavam” mediante as atividades propostas. Em diversas vezes eu ia para sala de aula com um plano pronto, mas sabia que bastava uma das perguntas instigantes e lá ia toda uma aula se reorganizando. Foram muitos os momentos em que um “por que?” se transformava num novo bloco de atividades. Exemplifico com a apresentação de um glossário de nomes próprios que levei para observação dos alunos e, a partir da curiosidade deles, desenvolvemos uma oficina de sinais-nome.

Outro ponto que merece ser destacado e que consideramos também como imprescindível no trabalho com os alunos surdos é a leitura e escrita da Língua Portuguesa. Compreendemos que “Narrar, contar, descrever, expor, referir, relatar, mostrar, arquivar, transmitir, dizer são atos de linguagem, *historiação*”. (FEDATTO, 2013, p. 41, grifo do autor). Trata-se de um trabalho que deve realizado ao longo do ano letivo e em todas as demais disciplinas. Considerando as especificidades do projeto e o cronograma previsto, optamos pelo trabalho em Libras, compreendendo que também trabalhamos a Língua Portuguesa.

Dessa maneira, podemos afirmar que alguns dos objetivos traçados no projeto foram redefinidos e, a partir das atividades desenvolvidas, foram contemplados. Dentre esses objetivos, saliento a compreensão do imbricamento de língua e sociedade e as leituras dos mapas, documentários e fotografias como discursos sobre a língua e sobre a história. Conseguimos que os alunos participassem e compreendessem todas as atividades propostas.

A pesquisa possibilitou a abertura de diversas perspectivas de estudos, como o aprofundamento sobre o estudo da cidade, de nomeações, de línguas, estabelecendo relações com o ensino.

Diante disso, é que podemos afirmar que uma das maiores contribuições que alcançamos com esse trabalho não foi o glossário em si, mas a possibilidade de leituras que os alunos, com tantas dificuldades e defasagens,

demonstraram durante todo o percurso. Nas leituras dos mapas, os alunos questionaram (e estudamos) sobre rural e urbano, sobre público e privado, questões históricas e geográficas; ao assistirmos aos documentários sobre a cidade contamos diversas histórias como as de imigração, de ocupações, de povos indígenas entre outras, que perpassando pela linguagem, trouxeram entendimento de que “no processo de constituição de sentidos entram mecanismos de funcionamento discursivo, em que são produzidas, imagens dos sujeitos e dos objetos simbólicos, ocorrem em determinados contextos sócio históricos” (SILVA, 2009, p. 32).

O projeto também me instigou a refletir e, ao mesmo tempo, avaliar o meu fazer pedagógico. E foi isso que procurei fazer ao longo desse trabalho: estabelecer esse diálogo da teoria com a prática pedagógica. Nesse sentido, concordamos que

Com o advento da tecnologia digital em sala de aula, o professor deixa de ocupar, junto com o livro didático, a posição de reprodutor do conhecimento, através de quem os alunos têm acesso à ‘boa resposta’. Seu papel na relação do aluno com o conteúdo se desloca. Não se trata mais de uma questão de acesso – ele está abundantemente disponível ao aluno e prescinde o professor. Trata-se de, diante da disponibilidade absoluta, guiar a quais buscas levarão a respostas que movem, que deslocam, que educam. Para poder buscar respostas, antes de tudo, é preciso ter perguntas. O educador, então, deixa de ter autoridade sobre a ‘boa resposta’ e, em seu lugar, passa a ter a responsabilidade sobre a ‘boa pergunta’. É um papel pautado na criatividade responsável, que viabiliza a articulação dos conhecimentos e dos textos lidos em busca de respostas plurais. Nessa posição, o professor não mais valida sentidos, legitimando o que é verdadeiro, mas coloca em debate as interpretações diante das materialidades significantes. (DE CONTI et al., 2014, p. 63).

Como produto do mestrado, eis uma dissertação e como produto da dissertação eis um glossário. Como produto de todo o processo está o ressignificar da minha prática como professora da Língua Portuguesa, para os quem têm o português como primeira língua e para os que, tendo a Libras como primeira língua, aprendem a Língua Portuguesa como segunda língua. Todos nós ensinamos. Todos somos alunos. “Ser diferente é ser diferente”. (Orlandi, 2016, p.33).

REFERÊNCIAS

A FAMÍLIA BÉLIER. Direção: Eric Lartigau. Intérpretes: Louane Emera, François Damiens, Karin Viard. [S.l.]: Paris Filmes, 2014. 1 DVD (115 min), son., color.

ADORO CINEMA. **A família Bélier**. Disponível em: <
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-214860/criticas-adorocinema/>>.
 Acesso em: 5 jan 2018.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BALDINI, Lauro José Siqueira. Cidade e sujeito na rede. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso, espaço e memória**: Caminhos da identidade no Sul de Minas. Campinas: RG, 2011. p. 57-68.

BARROS, Renata Chrystina Bianchi de. Traço, corpo, sentido: sobre a escola, a criança e a escrita. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni p. (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 225-265.

_____; MASSMANN, Débora. O sujeito surdo e as línguas: entre o espaço urbano e o espaço digital. In: BRESSANIN, Joelma Aparecida et al. (Org.). **Linguagem e interpretação**: A institucionalização dos dizeres na história. Campinas: RG, 2013. p. 167-184.

_____; LOPES, Patrícia de Campos. Os efeitos de sentido do termo cultura nos processos de segregação e visibilidade da surdez – a (im)possibilidade de inclusão. In: ORLANDI, Eni P.; MASSMANN, Débora (Org.). **Trilogia Travessia da Diversidade**. Campinas: Pontes, 2016. v. 1: Cultura e Diversidade, p. 115-132.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELIS**: Escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. **Taxonomia antroponímica nas línguas de sinais**: a motivação dos sinais nome. [S.l.]: UFG, 2012.

BOLOGNINI, Carmem Zink; LAGAZZI, Suzy. Sobre a produção de materiais multimídia. In: BOLOGNINI, Carmem Zink. (Org.). **A língua Portuguesa**: novas tecnologias em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 85-92.

_____; SILVA; Ivani Rodrigues. Reflexões sobre o ensino de português para surdos. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; SILVA, Ivani Rodrigues (Org.). **Sentidos no silêncio**: práticas de língua(gem) com alunos surdos. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 11-26.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2017.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Lei nº12.781, de 10 de janeiro de 2013.** Altera a Lei nº 6.454, de 24 de outubro de 1977, para vedar que pessoa condenada pela exploração de mão de obra escrava seja homenageada na denominação de bens públicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12781.htm>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura/INEP. IDEB - Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2994242>>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI). **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL, Pedro. **Vilhena conta sua história.** Gráfica Delta: Vilhena, 2000.

BRESSANIN, Joelma Aparecida; OLIVEIRA, Mônica de Matos. Uma leitura discursiva sobre a fundação de Salto do Céu. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al. (Org.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras:** Um

Estudo Semântico-Enunciativo do Mato Grosso. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.219-234.

BRITO, Adriano Novais de. **Nomes próprios: semântica e ontologia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

CELADA, María Teresa. Em transferência - efeitos de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. **Novo DEIT-Libras: dicionário enciclopédico Ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira (libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas**. São Paulo: EDUSP, 2015. 2 v.

CAVALLARI, Juliana Santana. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p.11-47.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE SURDOS. **Libras**. Disponível em: <<http://www.cbsurdos.org.br/libras.htm>>. Acesso em 30 nov. 2017.

CORACINI, Maria José. **Identidade e cidadania: a questão da inclusão**. In: CORACINI, Maria José. A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 97-113.

COSTA, Juliana; MENALI, Daniela da Silva. Silêncio e sentidos – representações da relação entre o livro e o surdo no filme: Os filhos do silêncio. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (Org.). **Discurso e ensino: A leitura no cinema**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 57-64.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

DE CONTI, Davi Faria et al. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 54-64.

DIAS, Luis Francisco. Nomes de cidades de Mato Grosso: uma abordagem enunciativa. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al. (Org.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras** – Um estudo semântico-enunciativo do Mato Grosso. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 33-50.

_____. **Formas e relações linguísticas: fundamentos.** UFMG, 2017. Texto recebido por <luiz.francisco@uol.com.br> em 27 jul. 2017. No prelo.

_____. **Os sentidos do idioma nacional.** Campinas: Pontes, 1996.

_____; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e dicionário. In: GUIMARAES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: da palavra à frase.** Campinas: Pontes, 2006. p. 11-37.

DICIONARIO DE NOMES PRÓPRIOS. Significados dos nomes. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>>. Acesso em 14 mai. 2017.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos.** São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

DI RENZO, Ana Maria. Os estudos da Análise de Discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre.** Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 483-496.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. **Revista Pesquisa Linguística** – Programa de Pós-Graduação da UnB. Brasília: UnB, 2001, n 6 (2).

_____. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira.** Uma Proposta Lexicográfica. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FAVORITO, Wilma et al. Processo de expansão lexical da Libras: estudos preliminares sobre a criação terminológica em um curso de pedagogia. In: **Lengua de Señas e Interpretación (LSI).** Montevideu, 2012, n. 3. p.89-102.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Um saber nas ruas: O discurso histórico sobre a cidade brasileira.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

FELIPE, Tanya Amaral. **Libras em contexto: Curso básico: Livro do estudante.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FONSECA, Dante Ribeiro. **Rondônia, sua história e sua gente**. Curitiba: Base Editora, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise de Discurso e seus objetos. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 343-358.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmen Zink, PFEIFFER, Cláudia Castellanos, LAGAZZI, Suzy. (Org.). **Discurso e Ensino: Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 19-30

GALLO, Solange L. Da escrita à escritoralidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 411-424.

_____. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____; ORLANDI, Eni. **Língua e Cidadania: O português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Os Limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo designativo**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano**. In: Letras nº 26 - Língua e literatura: Limites e fronteiras. Jun. 2003. Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFSM. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880/7307>>. Acesso em 13 dez. 2016.

_____. **Civilização na linguística brasileira no século XX**. Matraga, Rio de Janeiro, n. 16, p. 89-104, 2004.

_____. **História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas, Pontes, 2004.

_____. **Apresentação Brasil: país multilíngue**. Ciência e Cultura, v. 57, n.2, p.22-23, abr./jun. 2005.

_____. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Terra de Vera Cruz, Brasil. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al. (Org.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: Um Estudo Semântico-Enunciativo do Mato Grosso**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.51-62.

_____. Domínio Semântico de Determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **A palavra: forma e sentido**. Campinas: RG Editores, 2007.

_____. **Enciclopédia das línguas do Brasil (ELB)**. [S.l., 2017?]. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=1>>. Acesso em: 18 out. 2017.

_____. Línguas de civilização e línguas de cultura: a língua nacional do Brasil. In: Barros, Diana Luz Pessoa de (Org.). **Os Discursos do descobrimento**. São Paulo: Edusp/ Fapesp, 2000.

HAYASHIDA, Sandra Raquel de Almeida; OLIVEIRA, Nathaline Amorin. Santo Antônio de Leverger: da fundação à constituição do nome de cidade. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al (Org.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: Um Estudo Semântico-Enunciativo do Mato Grosso**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.145-166.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. População. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/panorama>>. Acesso em 27 nov 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFBA). **Glossário de Informática em LIBRAS**. Vitória da Conquista, [2016?]. Disponível em: <<http://librasifba.wixsite.com/librasifba/glossario-de-informtica-em-libras>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Resultados e Metas**. Brasília, 2017. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2994242>>. Acesso em 29 out. 2017.

KARIM, Taisir Mahmudo. **Dos nomes à história - o processo constitutivo de um estado: Mato Grosso**. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270579/1/Karim_TaisirMahmudo_D.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____; CRUZ, Beatriz A. Acosta F. da. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al. (Org.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: um estudo semântico-enunciativo do Mato Grosso**. Campinas: Pontes, 2016. p. 131-144.

_____; MACEDO-KARIM, Jocineide. Marcas do dizer: 1719 sentidos do Cuyabá. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al. (Org.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: Um Estudo Semântico-Enunciativo do Mato Grosso**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.79-94.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: Orlandi, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.) **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-104.

_____. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: Editora RG, 2011. p. 401-410.

LIMA, Abnael Machado de. Major Emanuel Silvestre Amarante Desbravador de Rondônia. **Gente de opinião**, [S.l.], 02 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.gentedeopinioao.com.br/noticia/major-emanuel-silvestre-amarante-desbravador-de-rondonia/144883>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

LOPES, Maraisa. O sujeito surdo e a literatura surda: sentidos possíveis. In: COSTA, Greciely Cristina da; CHIARETTI, Paula (Org.). **Arte e Diversidade**. Trilogia Travessia da Diversidade. v. 3. Campinas: Pontes, 2016. p. 119-130.

MAPA da cidade de Vilhena. Mapas gerais. Disponível em: <<http://vilhena.ro.gov.br/index.php?sessao=b054603368dwb0>>. Acesso em: 10 maio 2017.

MAPA do estado de Rondônia. TRE – RO. Mapas das zonas eleitorais. Disponível em: < <http://www.tre-ro.jus.br/o-tre/zonas-eleitorais/zonas-do-estado-de-rondonia#galeria>>. Acesso em: 25 fev 2017.

MASSMANN, Débora. Acessibilidade: Sentidos em movimento. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 191-221.

_____. Entre redes e ruas: o funcionamento de sentido de acessibilidade. In: BARROS, Renata Chrystina Bianchi de; CAVALLARI, Juliana Santana (Org.). **Sociedade e Diversidade**. Trilogia Travessia da Diversidade. v. 2.. Campinas: Pontes, 2016. p. 49-66.

MEDEIROS, Vanize. Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela. **Revista Rua**, Campinas, n. 18, v. 2, p. 19-33, nov. 2012. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/anteriores/pages/pdf/18-2/2-18-2.pdf>. Acesso em: 17set. 2017

MORALIS, Edileusa Gimenes; PRIA, Albano Dalla. O ato de nomear e o dizer histórico de um lugar. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al. (Org.). **Atlas dos**

nomes que dizem histórias das cidades brasileiras – Um Estudo Semântico-Enunciativo do Mato Grosso. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 167-180.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**: uma proposta lexicográfica. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em linguística, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6547>> Acesso em: 15 set. 2017.

NUNES, José Horta. Silêncio do político no espaço público. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 37-68.

_____. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003. p. 25-46

_____. **Dicionários**: história, leitura e produção. In: Revista de Letras (Taguatinga), v. 3, p. 06-21, 2010. Disponível em <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/1981/1305>>. Acesso em: 17 mai. 2016

_____. **Dicionários no Brasil**: Análise e História do Século XVI ao XIX. São Paulo: FAPESP, 2006.

_____. **Janelas da cidade: outdoors e efeitos de sentido**. In: Escritos. Ver e dizer. n. 2. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI, 1998.

NUNES, Cairo Melchiades. **História de Rondônia**. [2017?]. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/conteudo.asp?id=180>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos** – Novas perspectivas em Política Linguística. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4ª edição Campinas. Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001a.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. (Org.). **História das ideias linguísticas**. Cáceres: Pontes, 2001c.

_____; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Institucionalização dos estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

_____. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Discurso, espaço e memória**. Campinas: RG, 2011. p. 13-34.

_____. Formação ou capacitação?: Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lúcia. ORLANDI, Eni (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p.141-183.

_____. Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as minorias? In: BARROS, Renata Chrystina Bianchi de. CAVALLARI, Juliana Santana (Org.). **Sociedade e Diversidade**. v. 2. Campinas: Pontes, 2016. p. 19-34.

PAYER, Maria Onice. Memória da imigração e processos de identificação em mídia jornalística. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Discurso, espaço e memória**. Campinas: RG, 2011. p. 35-56.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. São Paulo: Unicamp, 1988.

_____. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993.

_____. **Semântica e discurso:** Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Definir(,) um percurso. In: ORLANDI, Eni. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas: Pontes, 2003. p. 105-120.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87-104.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-99

_____. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil:** pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 231-242.

PROJETO Sala Bilíngue. **Escola Estadual De Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon.** Vilhena, 2015.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon.** Vilhena, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição de L1 e L2:** o contexto da pessoa surda. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997, Porto Alegre. **Anais.** 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

_____. **Educação de surdos:** a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____; CRUZ, Carina Rebllo. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Língua de herança: Língua brasileira de sinais.** Porto Alegre: Penso, 2017.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Belieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 86 -97.

REILY, Lúcia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani R; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades.** São Paulo: Plexus Editora, 2003.

RODRÍGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, Eni (Org.). **A leitura e os Leitores.** Campinas: Pontes, 2003. p. 47-58.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Discurso e cidade: a linguagem e a construção da “evidência de mundo”. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre.** Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 243-258.

_____. Entre o espaço e seus habitantes: In: Eni Orlandi (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas: Pontes, 2003, p. 65-84.

_____. **escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das ideias linguísticas.** Cad.Est.Ling., Campinas, 53(2):197-217, Jul./Dez.2011

RONDÔNIA (Estado). **Lei Complementar nº 940 de 10 de abril de 2017.** Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC940.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Reflexões neurolinguísticas sobre a surdez.** 2003. Tese (Doutorado em linguística) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.** Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. **Certas coisas.** In: SANTOS, Lulu. Tudo azul. [S.I.]: Wea Discos, 1984. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 9.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa.** 2006. Disponível

em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/leitura_de_imagens_e_cultura_visual.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2072>>. Acesso em: 11 Dez. 2017.

SILVA, Marisa Ganança Teixeira da. **Outros sentidos para os Galhos Secos**. In: BOLOGNINI, Carmen Zink, PFEIFFER, Cláudia Castellanos, LAGAZZI, Suzy. (Org.). **Discurso e Ensino: Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-46

SILVA FILHO, Gerino Alves da. Toponímia de Rondônia (Gentílicos). In: **Revista Brasileira de Geografia**, v. 57, n. 3, julho/setembro de 1995. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1995_v57_n3.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

SILVA, Mariza Vieira da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 165-180.

_____. Língua e Sujeito: Falha e resistência. In: ORLANDI, Eni; MASSMANN, Débora (Org.). **Cultura e Diversidade**. Trilogia Travessia da Diversidade. Vol.1. Campinas: Pontes, 2016. p. 19-50.

SILVA, Nilce Maria da. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação**. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270485/1/Silva_NilceMaria_D.pdf> Acesso em: 25 mar. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos**. Santa Maria: UFSM, PPGL Editores, 2010.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

SOBRINHO, José Simão da Silva; BRANCO, Luiza Kátia A. Castello. Teoria em voz de poeta. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 181-196.

SOFIATO, Cássia G.; REILY, Lúcia. Dicionários e manuais de língua de sinais: análise crítica das imagens. In: LACERDA, Cristina B.F. de; SANTOS, Lara F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

SOUZA JÚNIOR, José Ednilson Gomes de. **Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira:** uma perspectiva de toponímia por sinais. 2012. 346 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Programa de pós-graduação em linguística, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra te falta?** São Paulo: Editora Martins Fontes. 1998.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Revista Rua**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 65-94, 2001.

_____. Gestos de leitura em línguas de oralidade. In: ORLANDI, Eni (Org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 155-170.

_____. Imagem, textualidade e materialidade discursiva. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil:** pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 387-400.

STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C.; CRONEBERG, Carl G. **A dictionary of american sign language on linguistic principles**. New Edition. Listok Press. 1976.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting:** línguas de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em informática na educação) - Pós-Graduação em Informática na educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. **A Estrutura do Sistema SignWriting**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0569-BR-2008-Stumpf-ELSIII.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SUTTON-SPENCE, Rachel; WOLL, Bencie. **The linguistics of british sign language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SUPALLA, Samuel J. **The book of name signs:** naming in american signLanguage. San Diego: DawnSignPress, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos:** artigo de periódico, dissertação,

projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. São Leopoldo: Unisinos, 2017. Disponível em: <<http://unisinos.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Glossário Libras**. Florianópolis, [2016?]. Disponível em: <<http://glossario.libras.ufsc.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. [2005?]. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

VILHENA. Câmara Municipal. **Lei orgânica do município de Vilhena**. Vilhena, 1998. Disponível em: <<http://vilhena.ro.leg.br/leis/lei-organica-de-vilhena>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

VILHENA. Prefeitura Municipal. **História de Vilhena**. Vilhena, 2015. Disponível em: <<http://vilhena.ro.gov.br/index.php?sessao=b054603368ncb0&id=1501>>. Acesso em: 4 set. 2016.

VIVEIROS, Esther de. **Rondon conta sua vida**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958.

ZATTAR, Neuza. **Os sentidos de liberdade do escravo nos acontecimentos de linguagem**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Cáceres: nome luso que movimenta presente e passado. In: KARIM, Taisir Mahmudo et al. (Org.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: um estudo semântico-enunciativo do Mato Grosso**. Campinas: Pontes, 2016. p. 113-130.

ANEXOS

ANEXO A – Cronograma do Projeto

DIA/MÊS/ANO	CARGA HORÁRIA	OBJETIVO	ATIVIDADE	OBSERVAÇÃO
Fevereiro	1 hora	Apresentação	Apresentação da proposta.	Etapa 1
Fevereiro	4 horas	Leituras discursivas	Leitura dos dicionários e glossários. Atividade com os verbetes rua, praça e cidade.	Etapa 2
Fevereiro	12 horas	Nomeação	Listagem e nomeações.	Etapa 3
Março	8 horas	Conhecer a escrita de sinais e técnicas para a gravação dos vídeos.	Oficina de <i>SignWriting</i> . Oficina de fotografia	Etapa 4
Março	8 horas	Produção dos glossários	Gravações e fotografias.	Etapa 5
Abril	4 horas	Produção dos glossários	Descrição dos sinais	Etapa 5
Abril	4 horas	Produção dos glossários	Edição final dos vídeos e legendas.	Etapa 5
Maio	4 horas	Produção dos glossários	Produção do glossário impresso.	Etapa 5
Maio	8 horas	Produção dos glossários	Ilustração do glossário	Etapa 5
Junho	2 horas	Produção dos glossários	Organização do glossário.	Etapa 5
Junho	2 horas	Socialização do projeto	Gravação de depoimentos	Etapa 6
Setembro	4 horas	Socialização do projeto	Organização da socialização	Etapa 6
Setembro	4 horas	Socialização do projeto	Apresentação do produto final	Etapa 6

ANEXO B – Cronograma do Projeto – Executado

Março 2017						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1 Apresentação do Projeto à direção da escola.	2 Apresentação do Projeto à professora surda da Sala Bilingue.	3 Apresentação do Projeto intérprete de LIBRAS da Sala Bilingue.	4
5	6	7	8 Apresentação do Projeto aos demais professores da Sala Bilingue.	9 Tentativa de contato com a professora de Língua Portuguesa	10 Tentativa de contato com a professora de Língua Portuguesa	11
12	13 Tentativa de contato com a professora de Língua Portuguesa	14 Conversa com os gestores da escola.	15 PARALISAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO.	16 GREVE	17 GREVE	18
19	20 GREVE	21 GREVE	22 GREVE	23 GREVE	24 GREVE	25
26	27 GREVE	28 GREVE	29 GREVE	30 Seminário de Inclusão IFRO	31 Seminário de Inclusão IFRO	Notes:

Maio 2017						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
	1	2	3 AUSÊNCIA (Dentista)	4 15 e 16 Conhecendo os glossários de LIBRAS	5 17 e 18 Retomando a lista de locais da cidade.	6
7	8	9	10 19 Documentários: História de RO	11 20 e 21 Documentários: História de Vilhena.	12 22 e 23 Documentários: História de Vilhena.	13
14	15	16	17 24 Documentários: História de Vilhena.	18 25 e 26 Conhecendo mapa de RO	19 27 e 28 Conhecendo mapa de RO	20
21	22	23	24 29 Artes: Decoração do caderno de registros.	25 30 e 31 Conhecendo mapa de RO	26 32 e 33 Conhecendo mapa de RO	27
28	29	30	31 34 Socializações dos endereços residenciais.	Notes:		

Abril 2017						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						1
2	3 Solicitação de aulas aos gestores da escola.	4 Apresentação do cronograma de aulas aos gestores da escola.	5 1 e 2 Apresentação do projeto aos alunos.	6 3 Lista de sinais da cidade. Gravação dos sinais pessoais.	7 4 e 5 Lista de sinais da cidade	8
9	10		12 6 e 7 O que é um glossário?	13 8 Apresentação de Glossários e Dicionários	14 Feriado	15
16	17	18	19 9 e 10 Definição dos verbetes: cidade, rua e espaço.	20 11 Conversa sobre os dicionários e glossários.	21 Feriado	22
23	24	25	26 12 e 13 Conhecendo os glossários de LIBRAS	27 14 Conhecendo os glossários de LIBRAS	28 GREVE	29
30	Notes:					

Julho 2017							
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
						1	
2	3	4	5 JOER	6 JOER	7 JOER	8	
9	10	11	12 RECESSO	13 RECESSO	14 RECESSO	15	
16	17	18	19 RECESSO	20 RECESSO	21 RECESSO	22	
23	24	25	26 56 Relembrando os sinais da cidade: escolas, igrejas e bancos	27 57 e 58 Relembrando os sinais da cidade: Praças e comércio.	28 59 e 60 Relembrando os sinais da cidade: Ruas e Bairros. Cidades de RO.	29	
30	31	Notes:					

Junho 2017						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1 35 e 36 Sinais Glossário: Instituições educacionais.	2 37 e 38 Sinais Glossário: Instituições educacionais.	3
4	5	6	7 39 CEPAD MS Atividade com mapa de RO	8 40 e 41 CEPAD MS Atividade com mapa de Vilhena	9 42 e 43 CEPAD MS Atividade com mapa de Vilhena	10
11	12	13	14 44 e 45 Sinais Glossário: Instituições religiosas.	15 FERIADO	16 46 e 47 Filme: Tempos Modernos. Comunicação visual.	17
18	19	20	21 48 Atividade com mapa de RO	22 49 e 50 Atividade com mapa de Vilhena. Lista telefônica.	23 51 e 52 Atividade com dicionário: rua e avenida, bairro e cidade.	24
25	26	27	28 53 Aprendendo sinais da cidade: escola e igrejas	29 54 e 55 Aprendendo sinais da cidade: igrejas e bancos	30 JOER	Notes:

Agosto 2017						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2 61 e 62 Gravação dos sinais.	3 63 e 64 Gravação dos sinais.	4 65, 66 e 67. Gravação dos sinais	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	Notes:	

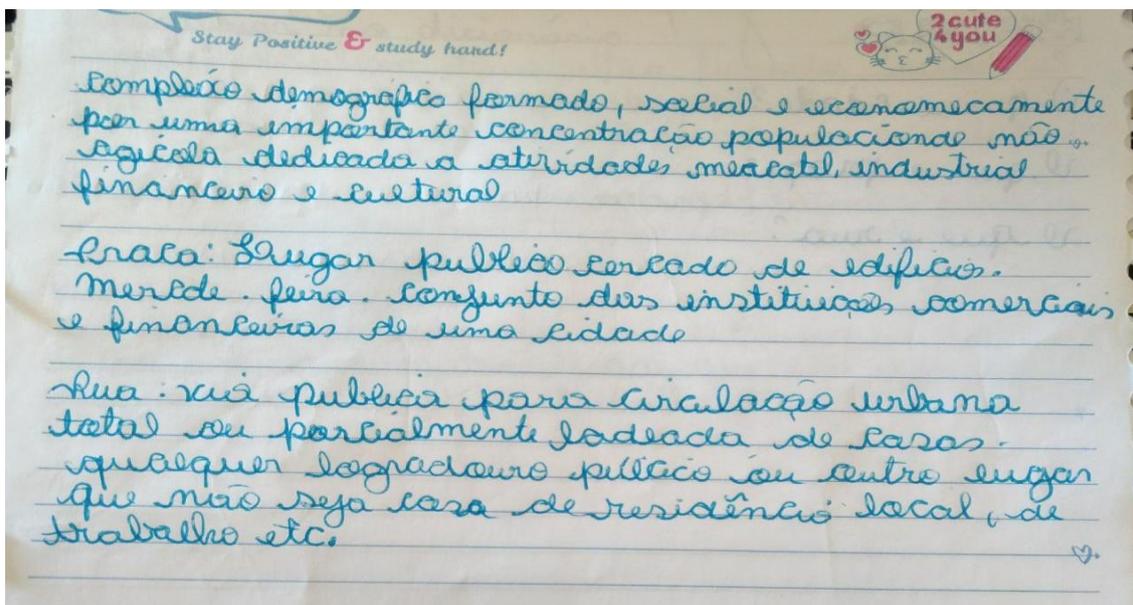
Setembro 2017						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26 Confraternização Dia do Sábado	27	28	29	30

ANEXO C – Mapa de Vilhena

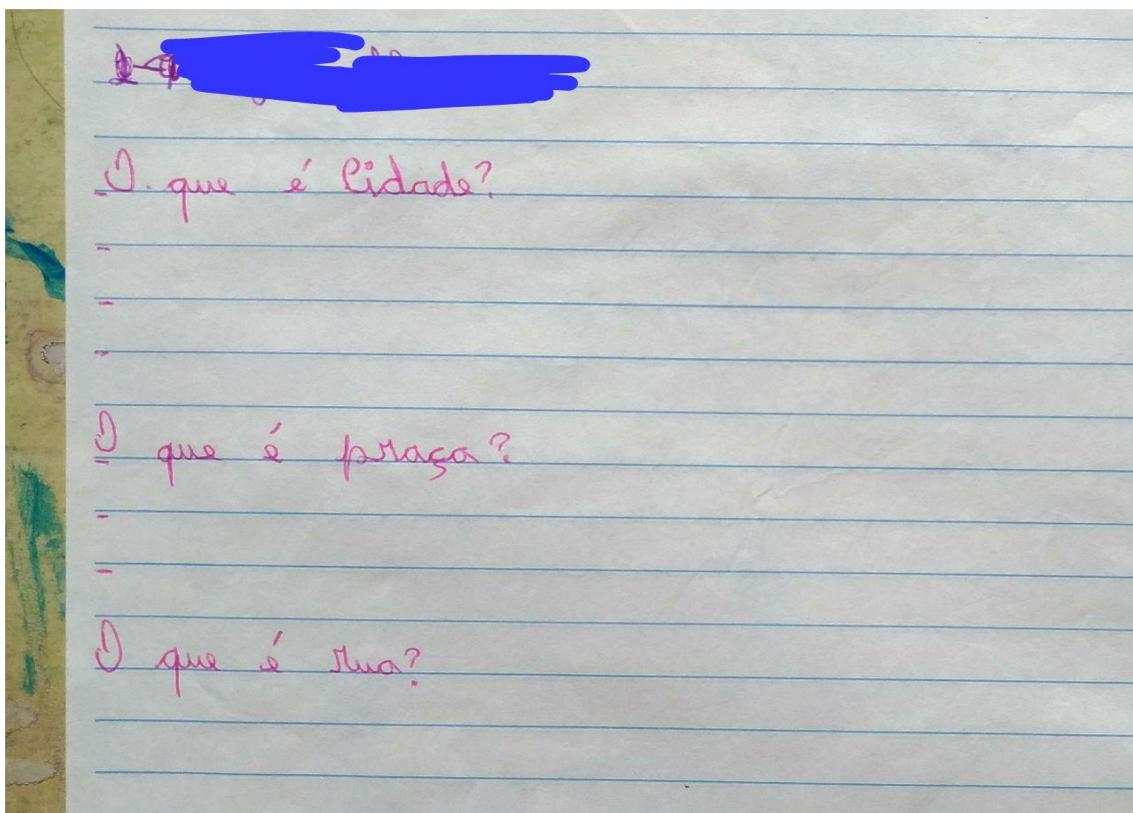


ANEXO D – Atividade com os verbetes: Rua, Praça e Cidade.

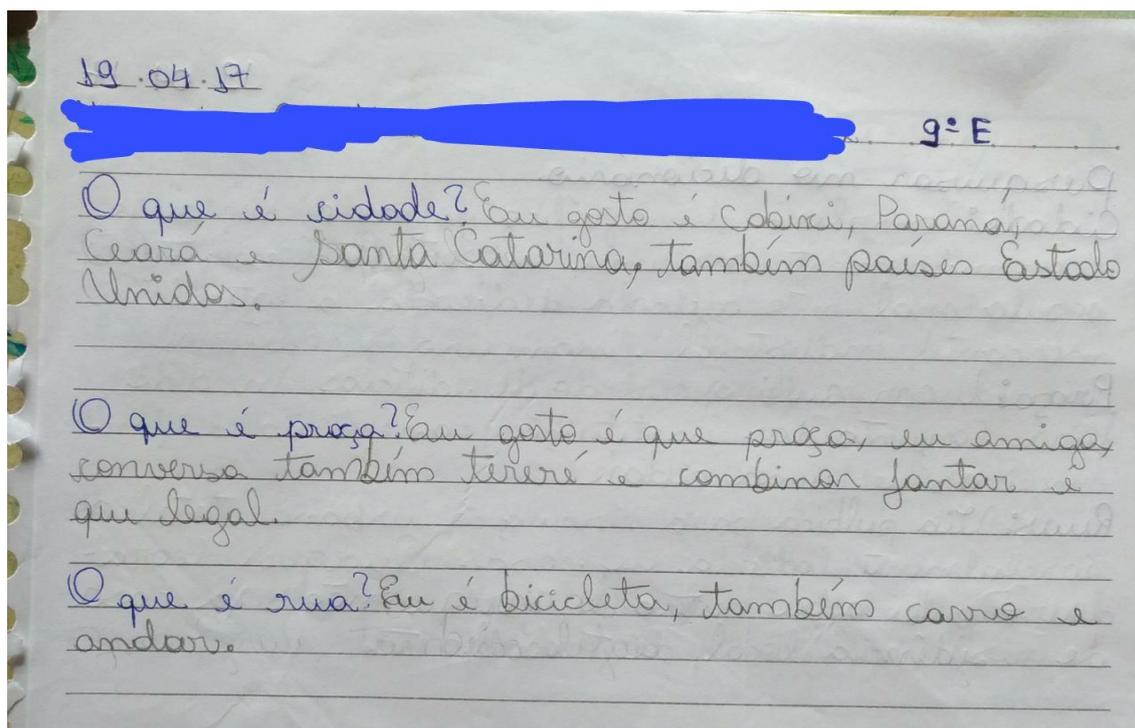
Atividade de consulta ao dicionário



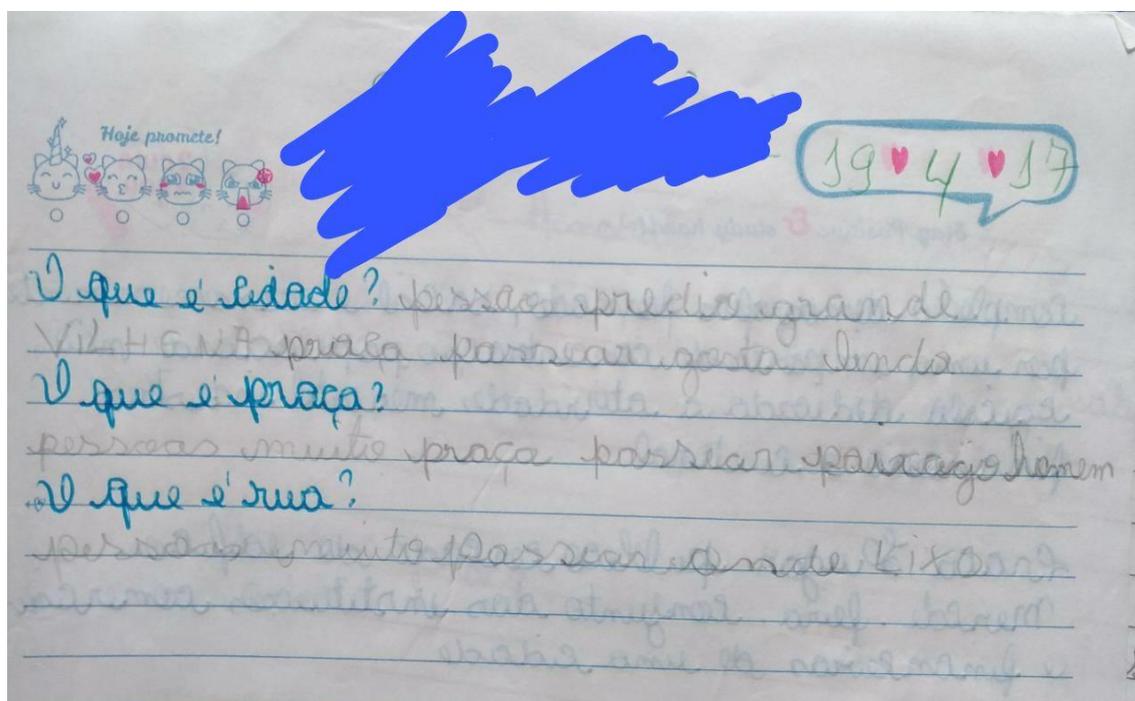
Atividade Alun@ A



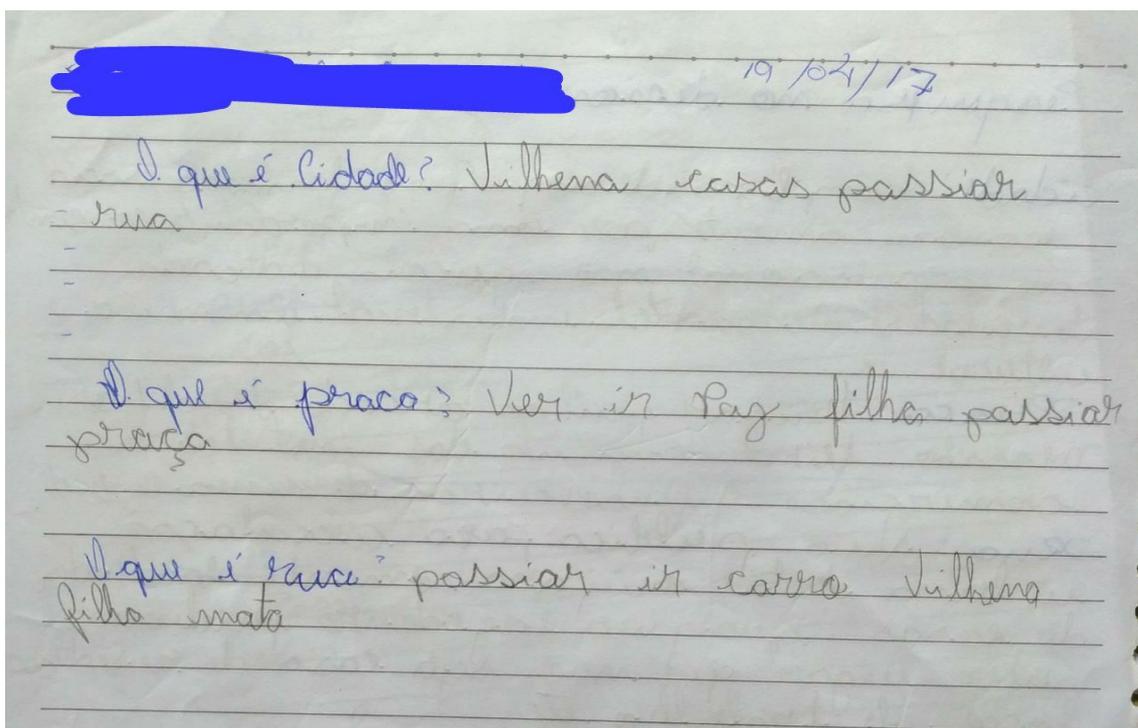
Atividade Alun@ B



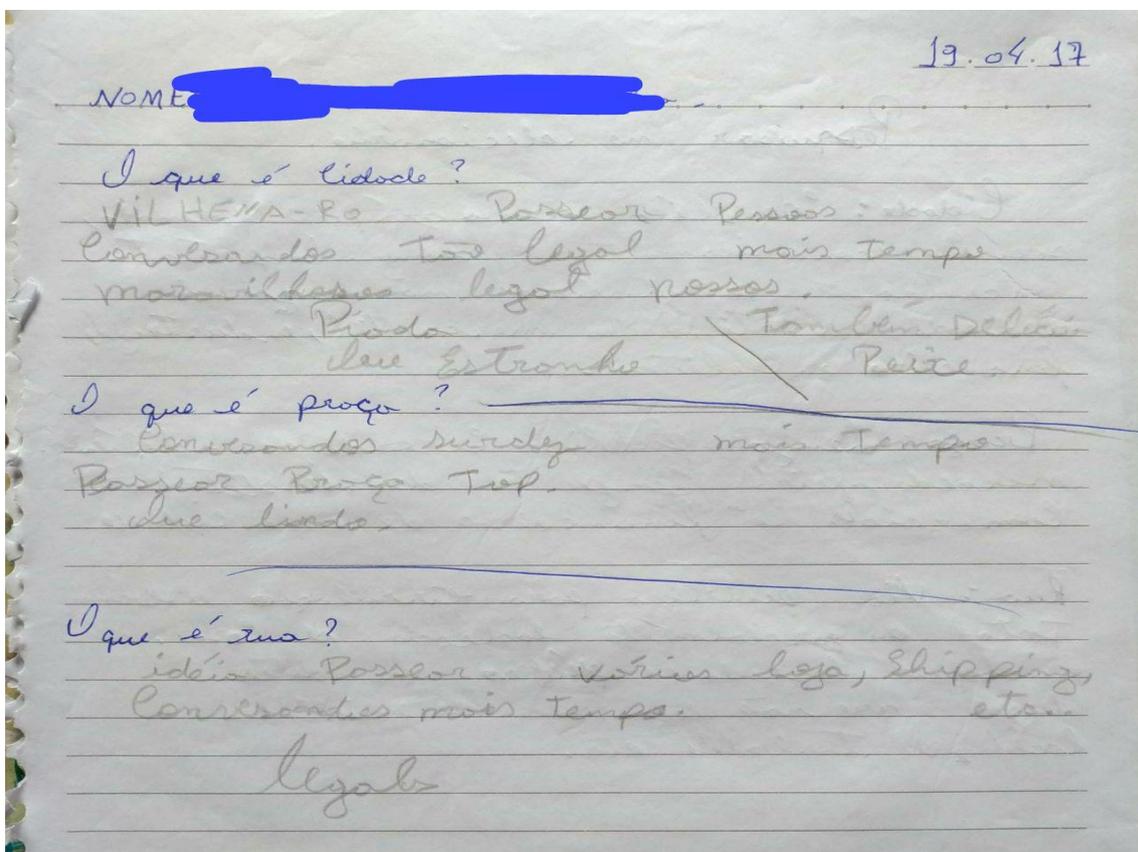
Atividade Alun@ C



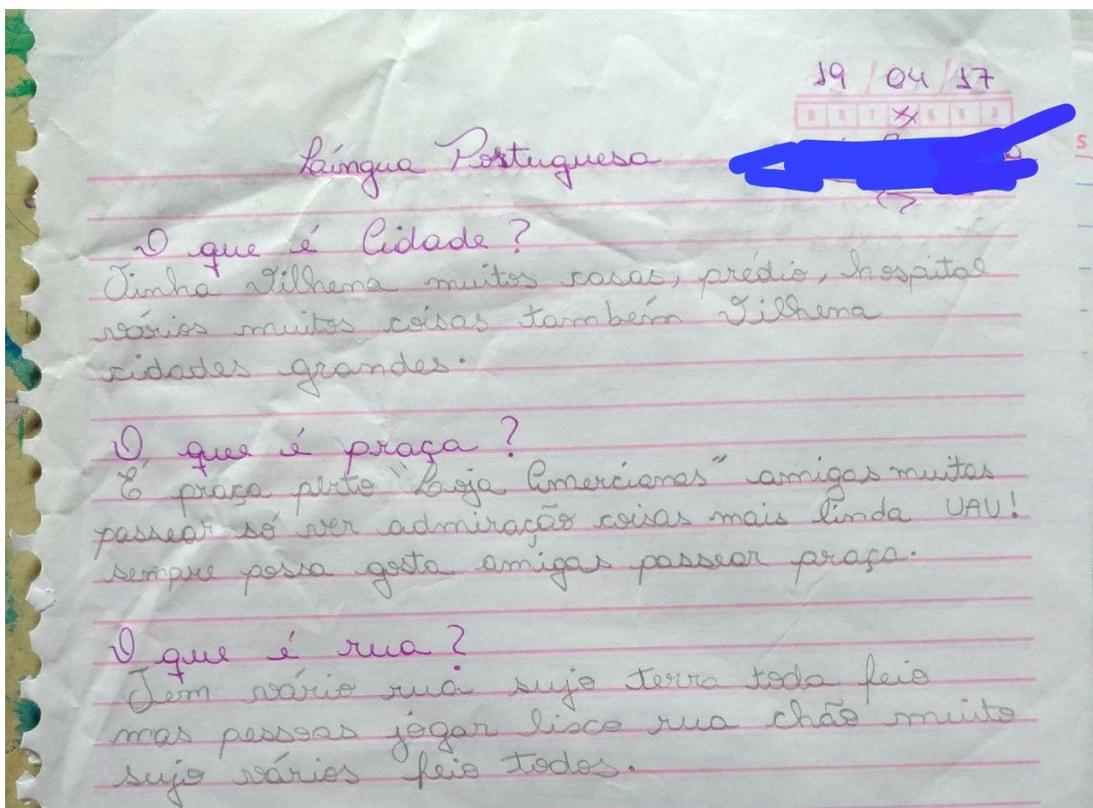
Atividade Alun@ D



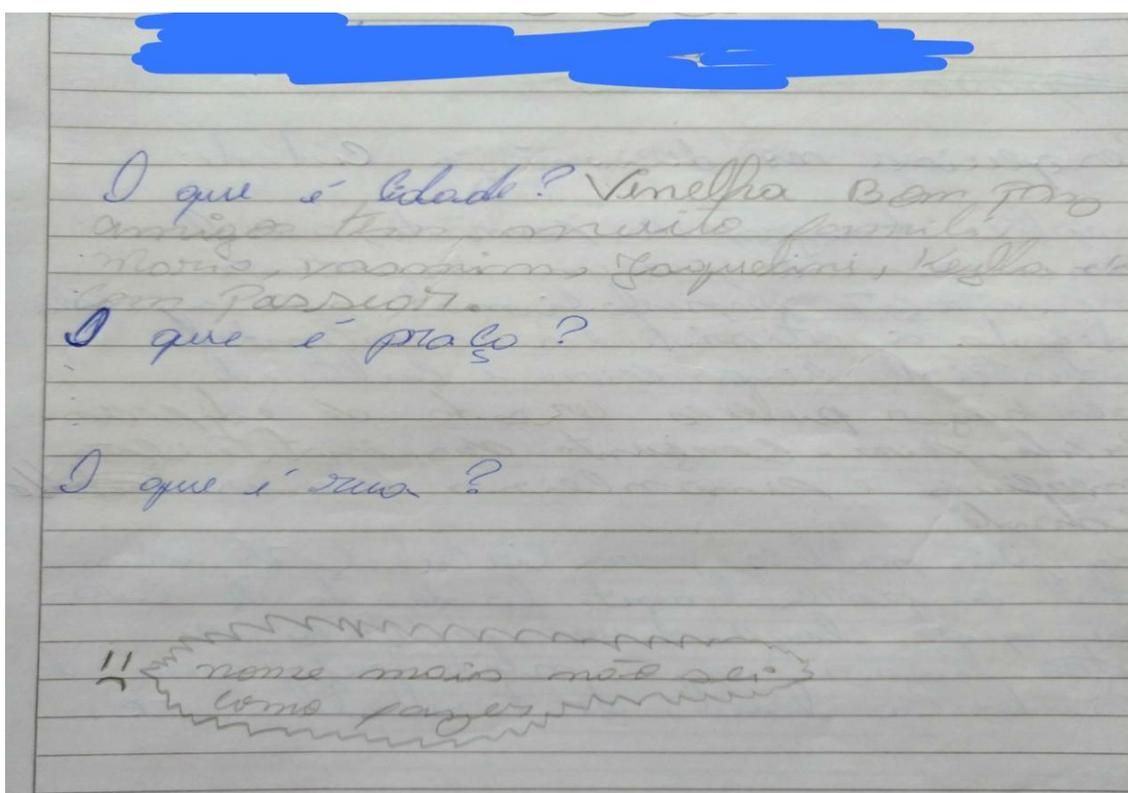
Atividade Alun@ E



Atividade Alun@ F



Atividade Alun@ G



ANEXO E – Fotos das atividades realizadas em sala de aula





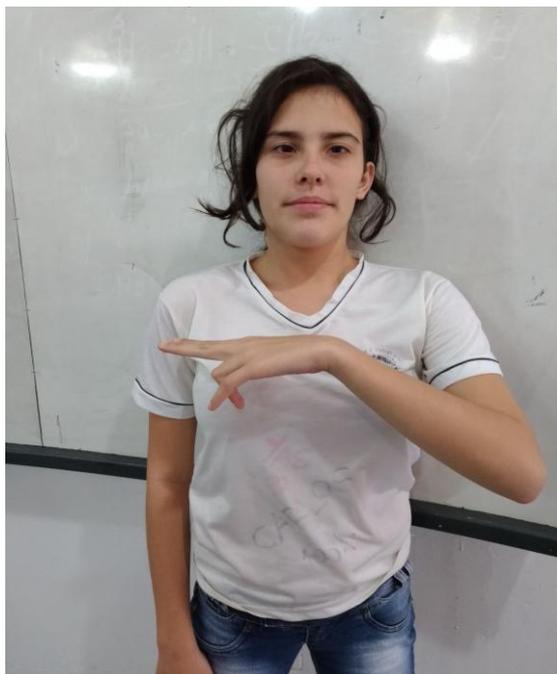












ANEXO F – Fotos da Exposição “Rondônia Faz História”









ANEXO F – Fotos da Confraternização



