



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

**DJANES LEMOS FERREIRA GABRIEL**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO VERBO-  
IMAGÉTICO DE ALUNOS SURDOS**

**TERESINA-PI  
2022**

**DJANES LEMOS FERREIRA GABRIEL**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO VERBO-  
IMAGÉTICO DE ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva

**TERESINA-PI  
2022**

G118e Gabriel, Djanés Lemos Ferreira.

Estratégias de leitura e compreensão de texto verbo-imagético de alunos surdos / Djanés Lemos Ferreira Gabriel. - 2022.  
102 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,  
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, 2022.

“Área de Concentração: Linguagem e cultura.”

“Orientador(a): Prof. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Modalidades de línguas. 2. Estratégias de leitura. 3. Leitura visual.  
4. Surdez. I. Título.

CDD: 419

## TERMO DE APROVAÇÃO

### ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO VERBO-IMAGÉTICO DE ALUNOS SURDOS

DJANES LEMOS FERREIRA GABRIEL

Esta dissertação foi defendida às 15h, do dia 31 de março de 2022, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.



---

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI  
Orientadora



---

Professor Dr. Juscelino Francisco do Nascimento – UNB  
Membro externo



---

Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – UESPI  
Membro interno

---

Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes – UESPI  
Suplente

Visto da Coordenação:



---

Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (Matrícula: 147.688-2)  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

## AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento de agradecer àqueles que trilharam comigo o percurso da elaboração desta dissertação. Foram dois anos de muita dedicação, esforço, estudo, leitura, medo e superação, mas, enfim, consegui.

As palavras são insuficientes para expressar tamanha gratidão, pois, se hoje concretizei este projeto, guardado por muitos anos, é porque tive, ao meu lado, pessoas queridas, que caminharam junto comigo, acreditaram no meu potencial e não me deixaram desanimar.

Gratidão a Deus, minha segurança e amparo, pois sempre que a insegurança e o desânimo teimavam em me visitar, eu pedia a Ele coragem e confiança, ao que era atendida. Gratidão, Senhor.

Gratidão ao meu marido, Ismael, pelo companheirismo, amor e cuidado a mim dispensados.

Aos meus filhos, Yasmim, Yara e Ismael Filho, que são fundamentais na minha vida.

Às minhas netas, Sofia e Maria Alice, por tornarem minha vida mais leve e feliz.

Aos meus pais, Gonzaga e Graça, sempre zelosos e dedicados, com quem aprendi a ser paciente e persistente. A vocês, meu amor eterno.

Um agradecimento especial à minha orientadora, profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, por ter aceitado orientar-me e, assim, contribuir com meu crescimento acadêmico. À senhora, meu respeito e admiração.

Ao professor Franklin Oliveira e à professora Neuza Farias, por terem contribuído com minha pesquisa durante a qualificação, com um olhar certo e atento, apontando-me caminhos a serem seguidos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, por seus valiosos ensinamentos.

Aos colegas da Turma 10: Elizandra, Marcos Eduardo, Brísia, Anésio, Jeane, Olinda, Skarlethe, Simone, Freddie, a quem recorri algumas vezes e sempre tinham uma palavra de incentivo, mesmo estando no mesmo “barco”, no mesmo “sufoco”. Infelizmente, a pandemia da COVID-19 nos privou do convívio presencial.

Aos alunos e alunas que aceitaram participar das oficinas de leitura. Agradeço aos pais e mães que confiaram em mim e permitiram que seus filhos participassem da pesquisa.

Agradecimento especial à diretora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Surdo – CAS, Rachel Andrade, e à coordenadora, Elizabeth

Coelho, pelo acolhimento, confiança e apoio, ao permitirem a realização da pesquisa no Centro.  
Gratidão à família CAS, por todos esses anos trabalhando juntos pela educação do surdo.

*“Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes” [...].*

*Oliver Sacks*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral evidenciar as estratégias de leitura de textos verbo-imagéticos de alunos surdos. Como objetivos específicos, propomos: 1) identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor surdo; 2) descrever as estratégias de leitura do aluno surdo a partir de textos verbo-imagéticos; 3) analisar o processo de leitura e compreensão de textos do aluno surdo. Partimos da hipótese de que os textos multimodais, ou seja, textos constituídos por elementos verbais e visuais, potencializam a compreensão da leitura, uma vez que a constituição dos sentidos pelo surdo se dá de maneira visual e não auditiva. Neste sentido, os gêneros anúncio e tirinha, recorte deste trabalho, tornam-se importantes recursos pedagógicos na aquisição da leitura do aluno surdo, uma vez que esses textos são constituídos de elementos verbais e visuais que se combinam para construir o sentido. Como aporte teórico, seguimos os pressupostos de: Kleiman (2008, 2016), Cafiero (2005), Smith (1989), Koch e Elias ((2018), Solé (1998), que discutem o conceito de leitura e as estratégias de leitura; Karnopp e Pereira (2015), Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2006), Fernandes (2006), Salles (2007), Pereira (2013), com uma abordagem da aquisição da leitura do aluno surdo; Campello (2008), Reyli (2003), Alves (2020), que destacam o potencial dos recursos imagéticos na constituição dos sentidos da leitura do surdo e valorizam a visualidade da pessoa surda nas práticas comunicativas, entre outros estudiosos que trazem temas pertinentes ao nosso estudo. Para concretização desta pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico descritivo, de cunho exploratório e abordagem qualitativa no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento ao Surdo (CAS), em Teresina (PI), com quatro alunos atendidos nesta instituição. Em face da análise de dados foi perceptível que os procedimentos de leitura de textos verbo-imagéticos foram satisfatórios, destacando que os sujeitos pesquisados usam a estratégia interativa como meio de promover a construção de sentidos da sua leitura. A análise permitiu, também, constatar que os leitores surdos, assim como os ouvintes, recorrem aos seus conhecimentos prévios e conhecimentos do próprio texto para compreender a leitura. Retomando as estratégias de leitura ascendente, descendente e interativa, discutidas por Solé (1998), identificamos que os leitores surdos seguem o mesmo percurso que os leitores ouvintes, a diferença reside em considerar as especificidades de leitores de segunda língua. Dessa forma, esta pesquisa se apresenta como de grande relevância por tratar de uma questão pertinente, pois o fato de o surdo não utilizar a língua portuguesa padrão escrita e ter dificuldade de entender textos nessa língua coloca-o na condição de sujeito iletrado. Nesta perspectiva, nossa pesquisa oportuniza uma discussão acerca de estratégias de leitura de textos verbo-visuais no contexto escolar, com vistas a contribuir para a melhoria do ensino de leitura e, conseqüentemente, para o progresso do ensino-aprendizagem de alunos surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modalidades de Línguas. Estratégias de leitura. Leitura visual. Surdez.

## ABSTRACT

This research has as a general objective to emphasize the reading strategies of image- texts of deaf students. And as specific objectives we propose: 1) Identify the reading strategies used by the deaf reader; 2) Describe the reading strategies of the deaf student from image texts; 3) Analyze the process of reading and comprehension of texts of the deaf student. We started from the hypothesis that mixed texts, i.e., texts consisting of verbal and visual elements, enhance the understanding of reading, since the constitution of the senses by the deaf occurs in a visual and not auditory way. Therefore, the genres advertisement and comic strip, cut in this work, become important pedagogical resources in the acquisition of reading for deaf students, since these texts are composed of verbal and visual elements that combine to build meaning. As theoretical support we follow the assumptions of: Kleiman (2008, 2016); Cafiero (2005); Smith (1989), Koch and Elias ((2018), Solé (1998 ) who discuss the concept of reading and reading strategies; Karnopp & Pereira (2015); Quadros & Karnopp (2004), Quadros (2006), Fernandes (2006), Salles (2007), Pereira (2013), with an approach to the deaf student's reading acquisition; Campello (2008), Reyli (2003), Alves (2020), who highlight the potential of imagery resources in the constitution of the senses of the deaf reading and value the visuality of the deaf person in communicative practices, among other scholars who bring relevant issues to our study. To conduct this research, we carried out a descriptive bibliographic study, of exploratory nature and qualitative approach in the Center for Training of Professionals for Education and Care for the Deaf (CAS), in Teresina (PI), with 04 (four) students attended in this institution. In the face of data analysis it was noticeable that the procedures for reading image texts were satisfactory, highlighting that the researched subjects use the interactive strategy as a means of promoting the construction of meaning of reading for deaf students. The analysis also showed that deaf readers, as well as listeners, resort to their prior knowledge and knowledge of the text itself to understand the reading. Returning to the ascending, descending and interactive reading strategies discussed by Solé (1998), we identified that deaf readers follow the same path as hearing readers, the difference lies in considering the specifics of second language readers. Thus, this research is of great relevance for dealing with a pertinent issue, because the fact that the deaf do not use the standard written Portuguese language and have difficulty understanding texts in this language puts him in the condition of illiterate subject. In this perspective, our research provides an opportunity for discussion about reading strategies for visual verb texts in the school context, in order to contribute to improving the teaching of reading and consequently to the progress of teaching-learning of deaf students.

**KEYWORDS:** Language Modalities. Reading Strategies. Visual reading. Deafness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Sinal Laranja .....                         | 46 |
| Figura 2 - Estrutura de uma sequência didática.....    | 53 |
| Figura 3 - Uso da Máscara.....                         | 68 |
| Figura 4 - Aglomera não.....                           | 70 |
| Figura 5 - Pós-atividade I .....                       | 71 |
| Figura 6 - Tirinha Turma da Mônica I.....              | 72 |
| Figura 7 - Tirinha Turma da Mônica II .....            | 73 |
| Figura 8 - Pós-atividade II.....                       | 74 |
| Figura 9 - Produção escrita dos alunos surdos I .....  | 83 |
| Figura 10 - Produção escrita dos alunos surdos II..... | 89 |
| Figura 11 - Produção escrita dos alunos surdos II..... | 90 |
| Figura 12 - Produção escrita dos alunos surdos II..... | 91 |

### QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Estratégias de compreensão leitora ..... | 23 |
| Quadro 2 - Proposta Curricular 1 .....              | 31 |
| Quadro 3 - Proposta Curricular 2 .....              | 32 |
| Quadro 4 - Etapas da sequência didática .....       | 53 |

### TABELA

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1- Caracterização dos sujeitos ..... | 62 |
|---|----|

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| <b>1 A LEITURA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS</b> ..... | 13 |
| 1.1 Leitura como processo interacional .....                     | 13 |
| 1.2 Estratégias de Leitura .....                                 | 19 |
| 1.3 Leitura visual do surdo .....                                | 26 |
| 1.4 O surdo e sua língua .....                                   | 44 |
| <b>2 GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO LEITORA DO SURDO</b> .....     | 49 |
| 2.1 Gêneros textuais e o ensino de leitura.....                  | 50 |
| 2.2 Gênero Tirinha .....   | 54 |
| 2.3 Gênero Anúncio .....   | 57 |
| <b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....                             | 59 |
| 3.1 Caracterização da pesquisa .....                             | 59 |
| 3.2 Caracterização do campo de pesquisa .....                    | 60 |
| 3.3 Sujeitos da pesquisa.....                                    | 61 |
| 3.4 Procedimentos de coleta de dados .....                       | 63 |
| 3.5 Critérios de análise .....                                   | 65 |
| <b>4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b> .....                              | 67 |
| 4.1 Atividade 1: anúncio uso de máscara .....                    | 67 |
| 4.2 Atividade 2: Campanha Aglomera não .....                     | 69 |
| 4.3 Atividade 3: Tirinha Turma da Mônica I .....                 | 71 |
| 4.4 Atividade 4: Tirinha Turma da Mônica II.....                 | 73 |
| 4.5 Apresentação e análise dos dados .....                       | 74 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                              | 94 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 97 |

## INTRODUÇÃO

As práticas que envolvem as habilidades de leitura e escrita são essenciais no ensino de língua para o desenvolvimento integral de qualquer indivíduo. Entendemos a leitura como um processo que ultrapassa a simples decodificação de palavras e que deve estar articulada com a realidade.

Na perspectiva de aquisição da leitura pelo aluno surdo, que se configura como nossa proposta de pesquisa, consideramos a possibilidade de os surdos se apropriarem da leitura e da escrita, tendo a língua de sinais como suporte. Na mesma perspectiva, ponderamos a respeito dos discursos imagéticos que possibilitam a produção de conhecimento e destacam a imagem como um recurso aliado das propostas educacionais relacionadas à educação desses sujeitos, pois os recursos visuais são apontados por pesquisadores da área da surdez como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem do surdo.

No contexto de aquisição da leitura do aluno surdo, precisamos evidenciar as diferenças linguísticas envolvidas, uma vez que há duas modalidades de língua, uma oral e outra visual. Neste sentido, a leitura é uma habilidade que causa preocupação e suscita grandes discussões, pois esses indivíduos são vistos como maus leitores pelo fato de não compreenderem o significado de grande parte das palavras contidas nos textos. Geralmente, os surdos justificam a dificuldade de leitura pelo pouco conhecimento do vocabulário. Todavia, sabemos que a compreensão da leitura não está unicamente atrelada ao vocabulário e que os problemas de compreensão do aluno surdo decorrem da ausência de uma língua constituída que possa servir de mediação para aquisição de conhecimento e que permita a eles outra perspectiva em relação à leitura e compreensão de textos. No tocante à leitura, se as crianças surdas tiverem oportunidades de expressar suas experiências e pensamentos, isso vai potencializar a aquisição da leitura em Língua Portuguesa, e essas interações devem ser mediadas pela língua de sinais, língua essencialmente visual.

Assim, consideramos que o letramento do surdo na segunda língua estará condicionado à sua primeira língua (L1), Libras, pois é nessa língua que ele constitui os sentidos da sua leitura, aqui entendida como atividade discursiva e interativa de construção de sentidos e letramento como prática social que vai além do ambiente escolar.

Neste sentido, entendemos que a Língua Brasileira de Sinais – Libras cumpre um papel relevante no desenvolvimento linguístico do surdo e, conseqüentemente, auxilia na aquisição da leitura e escrita. Isso acontece porque os surdos que são expostos desde cedo à

língua de sinais são melhores leitores, pois a língua de sinais, a L1 do surdo, é que vai propiciar a constituição dos conhecimentos prévios usados para a compreensão da leitura.

Cientes da especificidade do aluno surdo, entendemos que a língua de sinais deve servir de mediação para o desenvolvimento cultural, social e educacional desse indivíduo, já que é por meio dela que ele terá possibilidades de construir seu conhecimento de mundo, que vai possibilitar outras aprendizagens. Assim, a leitura sinalizada do texto, ou seja, a interpretação do texto em língua de sinais, é uma das formas de tornar essa leitura significativa e, para isso, é necessário a presença de professores bilíngues.

Diante disso, sabemos que esses alunos transitam minimamente no espaço letrado e não têm pleno domínio das leituras em Língua Portuguesa, que é sua segunda língua (L2). Nesta perspectiva, vemos a necessidade de incluir o surdo no mundo letrado, já que, apesar de ele possuir uma língua visuo-espacial, ele vive e interage no mundo de ouvintes, está rodeado de leituras e precisa, a todo o momento, atender as exigências sociais de letramento.

Dessa forma, temos como objetivo geral evidenciar as estratégias de leitura com textos verbo-imagéticos na aquisição da Língua Portuguesa como L2 pelos alunos surdos. Em acordo com nosso objetivo geral, temos como objetivos específicos: 1) identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor surdo; 2) descrever as estratégias de leitura do aluno surdo a partir do texto verbo-imagético; 3) analisar o processo de leitura, compreensão e escrita de textos do aluno surdo.

Para realizar tal análise, escolhemos textos verbo-imagéticos, como tirinhas e anúncio publicitário, por serem gêneros multimodais que apresentam uma linguagem visual bem característica. Com o intuito de realizar a pesquisa, partiremos das seguintes questões: dada a especificidade dos surdos, pautada nas experiências visuais, os textos verbo-imagéticos auxiliam na leitura e compreensão de textos pelos alunos surdos, contribuindo para o seu letramento? Os alunos surdos utilizam alguma estratégia de leitura para compreender textos em Língua Portuguesa como segunda língua (L2)?

Nossa hipótese é que, como o surdo tem sua leitura de mundo centrada na visualidade, devido a sua língua que é visual, os textos verbo-imagéticos constituem um material didático propício para a leitura e compreensão de textos e, conseqüentemente, para o seu letramento, pois a leitura, no contexto do letramento, não é simples decifração do código escrito, mas é fazer uso dessa leitura em contextos reais, em práticas sociais que extrapolam o ambiente escolar.

Nossa pesquisa tem como aporte teórico autores como: Kleiman (2008, 2016), Cafiero (2005), Smith(1998), Dell`Isola(2001), que discutem a leitura como processo

colaborativo de construção de sentido entre autor/leitor/texto; Solé (1998), Koch e Elias (2018), Saliés (2011), que trazem a abordagem sobre as estratégias de leitura; Karnopp e Pereira (2015), Quadros (1997), Quadros e Schmiedt (2006), Alves (2020), que apresentam as estratégias visuais de leitura do aluno surdo, e ainda Campello (2007, 2008); Taveira e Rosado (2017), Botelho (2002), Reily (2003), que destacam os recursos visuais como elemento de apropriação de significados da leitura, dentre outros teóricos que subsidiam esta pesquisa por destacarem em suas obras temas pertinentes ao nosso estudo.

Este estudo se constitui de uma pesquisa bibliográfica descritiva, de cunho exploratório e abordagem qualitativa.

Para alcançarmos os objetivos propostos, organizamos esta dissertação da seguinte forma: introdução, na qual apresentamos uma síntese dos elementos da pesquisa e contextualizamos o problema de pesquisa. Em seguida, no capítulo 1, intitulado *Leitura como processo de construção de sentidos*, apresentamos uma discussão teórica sobre a leitura como um processo interacional partilhado por autor/texto/leitor; na sequência discorremos sobre as estratégias de leitura e, mais especificamente, assentamos as discussões sobre a especificidade da leitura visual do surdo; em seguida, apresentamos a língua do surdo com suas características. No capítulo 2, *Gêneros textuais na formação leitora do surdo*, trazemos uma discussão sobre os gêneros na formação leitora, especificamente os gêneros tirinha e anúncio. Em seguida, no capítulo 3, apresentamos a metodologia, com a caracterização da pesquisa qualitativa, descrevendo o caminho percorrido para obtenção e análise dos dados, como também os instrumentos de análise e sujeitos da pesquisa. No capítulo 4, expomos as sequências didáticas e análises dos resultados. No capítulo 5 são apresentadas as considerações finais. Por fim, as referências usadas como base teórica neste trabalho.

Nesta perspectiva, este estudo pretende contribuir com as pesquisas científicas na área da educação de surdos, destacando as estratégias de leitura de textos verbo-visuais que auxiliam na compreensão e construção de sentidos da leitura por esses sujeitos, uma vez que os surdos constituem sentidos tendo como suporte a visualidade.

## **1 A LEITURA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Neste capítulo, discutimos o conceito de leitura como um processo de construção de sentidos em que colaboram autor/leitor/texto, a partir de Cafiero (2005), Marcuschi (2008), Dell’Isola (2001), Kleiman (2016) e Smith(1989). Na sequência, discorreremos sobre as estratégias de leitura, para tanto, assentamos nossas discussões pautadas nos seguintes teóricos: Solé (1998), Farias e Silva (2016), Saliés (2011). Em seguida, trazemos uma discussão acerca da leitura visual do surdo, conforme Campello (2008), bem como a linguagem visual do surdo por meio da língua de sinais como facilitador do processo de letramento, com Taveira e Rosado(2017), Quadros e Schmiedt (2006) e Botelho(2002). Além disso, o potencial dos recursos imagéticos para interação e constituição de sentidos do sujeito surdo, como apresentam Reily (2003), Gesuelli e Moura (2006); entre outros temas pertinentes à nossa pesquisa.

### **1.1 Leitura como processo interacional**

Nenhum texto é um produto imutável e concluído, mas, sim, um processo, uma produção coletiva na qual colaboram autor/leitor. Assim também é a leitura, considerada um processo colaborativo, em que o leitor, à medida que interage com o texto, vai construindo os sentidos da leitura.

Na seara de discussão sobre o tema há diferentes concepções de leitura. Há concepções que se balizam pelo aspecto estruturalista da língua, outras que investigam aspectos cognitivos no processamento da leitura e há outras correntes que examinam as dimensões mais sociais do processo.

Na linha estruturalista, a leitura é atrelada à decodificação das sentenças, o que significa passar do código escrito para o código oral, de forma linear. Nesta perspectiva, o leitor é um decifrador de palavras isoladas, isto é, ao decodificar palavra por palavra, ele chega à compreensão do texto. Esse processamento da leitura acontece das partes menores – palavras, sintagmas e frases para compor o significado do texto (KATO, 1986).

Pelo ângulo do estruturalismo, a leitura segue um processo ascendente, assim, ao se deparar com o texto, o leitor procura na porção linguística as informações para acessar a compreensão da leitura, em uma busca linear das informações linguísticas presentes no texto. Refletindo a esse respeito, Koch & Elias (2018) consideram que, nessa abordagem, o foco

da leitura é exclusivamente o texto, cabendo ao leitor “o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10).

Ressaltamos que essa concepção de leitura como decodificação permeia o ensino e influencia os métodos de alfabetização ainda vigentes nas escolas. A este respeito, citamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), ao apontar as capacidades e habilidades de decodificação:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*) (BRASIL, 2018, p. 93, grifos do documento).

Quanto à perspectiva cognitiva, o processamento do texto pelo leitor é realizado no cérebro, inicialmente, quando este “passa” os olhos pelo texto e armazena as informações no cérebro, é o reconhecimento instantâneo das palavras essenciais para a leitura rápida. De acordo com Kleiman (2016), as estratégias cognitivas são processos inconscientes do leitor para compreender as sequências textuais.

A corrente cognitivista investiga aspectos referentes à compreensão do leitor e sua capacidade de captação, acesso, organização das informações para o processamento da leitura. Além disso, considera as experiências do leitor para a construção da compreensão. Neste caso, a centralidade deixa de ser o texto e passa a ser o leitor com suas vivências culturais, sociais e históricas.

Quanto à leitura, Smith (1989) explica como os processos cognitivos influenciam na compreensão do texto. Nessa perspectiva, o autor assinala que o leitor possui esquemas, *scripts* na cabeça, que são os conhecimentos prévios, que possibilitam prever, compreender e desfrutar das leituras. Segundo Smith (1989), os conhecimentos prévios estão organizados em forma de esquemas que são acionados pelo leitor ao acessar o texto.

Não obstante, Koch (2018) assinala que, na atividade de leitura, há uma relação indissociável dos aspectos cognitivos e sociais do leitor. Dessa forma, os aspectos socioculturais do leitor influenciam, sobremaneira, a compreensão da leitura.

Na perspectiva social, a leitura é uma atividade de interação, em que o leitor é um ser ativo que interage com o autor por meio do texto e, assim, constrói o sentido para ele.

Neste sentido, nossa pesquisa parte dessa concepção de leitura como um processo de engajamento autor/leitor/texto. Aliado a tal conceito, Smith(1989) pondera que a leitura envolve expectativas e finalidades dos leitores, e que essas podem ser modificadas no curso do processo.

Assim, afirmamos que o repertório de conhecimentos do leitor contribui para que ele atribua sentido às suas leituras. Conseqüentemente, ler não se resume a uma simples decifração do código escrito, pois é dar sentido a ele. Então, embora a decodificação seja um elemento que possibilita a leitura, não é o único a ser considerado.

Cafiero (2005) afirma que, ao ler um texto, o leitor não está apenas realizando uma tradução literal do que o autor do texto escreveu, mas está produzindo sentidos em um dado contexto de comunicação, em que o texto serve de ponto de partida. Nesse, o leitor relaciona informações fornecidas pelo texto com suas experiências prévias e, a partir disso, surgem os sentidos da leitura como um processo.

Marcuschi (2008, p. 228) corrobora com a ideia e afirma que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Ainda no mesmo sentido, Dell’ Isola (2001, p. 17) diz que:

A leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, com identificação de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros. Não se deve confundir leitura com decodificação de sinais ou reprodução mecânica de informação. É certo que ler implica decodificar, mas não para aí.

A partir dessas considerações, atestamos que a leitura é uma habilidade de significado bem amplo, pois não se resume a decodificar sinais gráficos ou à estrutura de sentenças. Assim, é necessário recorrer ao conhecimento anterior para extrair sentido da leitura, sentido que não se apresenta como único, pois cada sujeito leitor tem experiências e percepções diferentes que contribuem com a sua compreensão. Além disso, a leitura como processo de construção de sentidos leva o indivíduo a constituir-se de forma global, uma vez que proporciona informações de vários níveis e áreas.

Ainda nesta direção, Marcuschi (2008, p. 242) pondera que “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão.” Dessa forma, o autor também advoga ao leitor sua responsabilidade perante a construção de sentido do texto, mas alerta para os limites de compreensão textual, pois o texto apresenta pistas que autorizam e

orientam a compreensão do leitor, que não deve acontecer de forma desordenada. Na mesma direção também se posiciona Dell'Isola (2001) quando destaca que o leitor mobiliza seus conhecimentos e experiências de mundo no ato da compreensão da leitura, essa compreensão pode ser múltipla também, porque cada leitor tem experiências sociais e culturais diferentes.

Pactuando com a concepção de leitura como processo, Kleiman (2016) destaca que o leitor só terá êxito na compreensão do texto mediante a interação de três níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e conhecimento de mundo. A autora ressalta que, durante a leitura, o leitor precisa acionar esses três níveis de conhecimento para extrair sentido do texto.

O conhecimento linguístico, que é o primeiro nível, refere-se ao conhecimento do vocabulário, das regras da língua e uso da língua. Assim, se o leitor não tem fluência na língua inglesa, por exemplo, a compreensão da leitura nessa língua fica comprometida, uma vez que ele não domina a estrutura e as regras da língua inglesa.

No entanto, como há uma interação de conhecimentos no processamento da leitura, essa deficiência pode ser suprida por outro nível de conhecimento e, dessa forma, o leitor consegue atingir a compreensão da leitura. Ou seja, o conhecimento textual e as experiências do leitor, que é o conhecimento de mundo, vão compensar a falha do nível linguístico para que haja a compreensão. Diante disso, como o aluno surdo não tem fluência na língua portuguesa, por ser de modalidade oral, isso compromete a compreensão da leitura, fato que pode ser atenuado pelo seu conhecimento de mundo e pelo seu conhecimento de texto. Além disso, é reforçada a necessidade de possibilitar ao aluno surdo o contato com vários tipos de leitura, bem como considerar a língua de sinais, que é a sua L1, como língua de instrução que vai mediar o conhecimento.

O segundo nível de conhecimento a ser considerado no processo de compreensão da leitura é o textual, que diz respeito ao conhecimento de diversos tipos de texto e de formas de discurso pelo leitor. Esse nível tem relação com o conhecimento da estrutura dos textos, bem como a sua função. Para que o indivíduo tenha um bom nível de conhecimento textual, ele deve ser exposto aos mais variados tipos de texto, desde narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos. Dessa forma, quanto maior for seu contato com textos, melhor será sua compreensão da leitura.

Para que haja compreensão durante a leitura, é necessário, também, recorrermos aos conhecimentos prévios armazenados na memória, que são informações que estão fora do texto, no nosso conhecimento de mundo e que, no momento da leitura, selecionamos e ativamos para auxiliar na compreensão.

Conforme Kleiman(2016, p. 29), “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Ainda a respeito dos conhecimentos prévios na leitura, Smith (1989) pondera que são conhecimentos que o leitor tem armazenado no cérebro e que possibilitam compreender a informação visual durante a leitura. O autor denomina esse conhecimento de informação não visual. Nesta perspectiva, Smith (1989, p. 95) assinala que “na leitura, é imperativo que o cérebro deva fazer uso de qualquer coisa relevante que já conhece – da informação não-visual [...]”. Ou seja, no processamento da leitura, as vivências sociais e conhecimentos acumulados pelo leitor colaboram para a compreensão da leitura, no sentido de relacionar as informações prévias às informações novas trazidas pelo texto.

Prosseguindo, o autor assevera que “tanto a informação visual quanto a informação não-visual são essenciais para a leitura, podendo existir um intercâmbio entre as duas” (SMITH, 1989, p. 109). Nesta perspectiva, destacamos que a leitura é um processo que integra tanto os conhecimentos que o leitor tem armazenado na memória, quanto as informações presentes no texto, configurando um processo interativo da leitura.

Na abordagem de leitura como interação, os sentidos da leitura não residem nem no texto nem no leitor, mas na interação de ambos. Sob essa ótica, o leitor é um sujeito ativo que interage com o texto e com o autor na busca por absorver informações novas e adicionar ao seu conhecimento prévio. Dessa forma, ele constrói os sentidos para sua leitura.

Na mesma linha, Koch e Elias (2018, p. 57) destacam que “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto”. Tal assertiva coaduna-se com a visão interacionista de leitura, o que significa que o leitor, diante do texto, aciona vários conhecimentos que ele já possui, bem como subtrai do texto informações novas, deixadas pelo autor, para orientar a leitura.

Essa concepção de leitura põe o leitor em destaque, pois, para construir os sentidos da leitura, é necessário o engajamento, a motivação e perspicácia para avaliar as informações do cotexto e relacioná-las às informações de que já dispõe.

A partir dessa consideração, afirmamos que a atividade de leitura se caracteriza por uma ação de engajamento, em que o conhecimento adquirido pelo leitor será essencial para a compreensão e sentido de um texto, “[...]pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto [...]”(KLEIMAN, 2016, p. 30).

Consideramos, então, que o conhecimento prévio, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual devem ser ativados no momento da leitura para poder chegar à compreensão, pois o texto oferece pistas e algumas informações, mas é o leitor, de forma engajada, que irá atribuir sentidos à sua leitura. No entanto, é válido ressaltar que o leitor só pode fazer sua interpretação mediante ao que está autorizado pelo autor e pelo texto, assim, o autor deve ser claro nas informações textuais para que o leitor recupere as informações e realize suas inferências.

Nesse sentido, Kleiman (2016, p. 71) pondera que “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis de opiniões e objetivos”. Neste aspecto, podemos considerar que o texto oferece pistas para que o leitor siga na sua busca por compreensão, o que não acontece de forma desordenada. Isso significa que o autor, ao produzir, orienta a leitura, oferece pistas que o leitor deve seguir, para evitar uma leitura errada, ou seja, uma interpretação que não está autorizada pelo autor a partir do que foi colocado no texto. Nessa perspectiva, Smith(1989) explica que a compreensão da leitura acontece quando as expectativas e objetivos do leitor “espelham” as intenções do autor.

Ainda no tocante à leitura, Smith(1989) considera dois aspectos necessários: a informação visual e a informação não-visual ou conhecimento prévio. O autor especifica a informação visual como aquela que está diante dos nossos olhos, ela passa pelos olhos e chega ao cérebro. Já a informação não-visual engloba o conhecimento da linguagem pelo leitor, o conhecimento sobre o assunto de que trata a leitura, o conhecimento sobre como ler um texto, ou seja, é um conhecimento que já temos armazenado, internalizado no cérebro. Ele afirma que a leitura sempre envolve esses dois tipos de informação e que, se o leitor apresentar uma deficiência de informação não-visual, ou seja, não tiver um conhecimento prévio, tornará a leitura mais difícil ou até mesmo impossível. Assim, quanto mais informação não-visual o leitor possui, de menos informação visual ele precisará para compreender a leitura.

Destacamos ao que concerne à surdez que o aluno surdo necessita dessa informação visual, porque o seu conhecimento da linguagem e de como ler um texto muitas vezes é insatisfatório ou inexistente, uma vez que ele não tem uma língua comum da maioria ouvinte, também não traz consigo uma bagagem cultural e linguística que possibilite um conhecimento de mundo e de leitura, pois a maioria dos surdos, quando chega à escola, tem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa e da Libras, o que compromete o

desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos surdos e, dessa forma, é real e urgente a necessidade de criar estratégias adequadas que contemplem esse segmento.

Neste sentido, defendemos que o ensino de leitura para surdos seja pautado na concepção de leitura como interação, construção de sentidos, reconhecendo que a especificidade de aprendizagem do surdo está relacionada à percepção visual, pois, conforme Alves (2020, p. 40), “a leitura de imagem é uma habilidade prévia para a leitura da escrita, inclusive da língua oral”.

Ainda no tocante à concepção de leitura como interação, apontamos as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 71), ao mencionar que “o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. Como orienta a BNCC (BRASIL, 2018), para a compreensão, o leitor precisa estabelecer relação entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; localizar/recuperar informação; inferir informações implícitas; articular o verbal com outras linguagens, localizar informações explícitas.

Nesta perspectiva, na seção seguinte discorreremos sobre as estratégias de leitura como fundamento para a formação de leitores competentes.

## **1.2 Estratégias de Leitura**

Conforme Solé (1998), as estratégias de leitura são essenciais e necessárias para que o leitor realize uma leitura proficiente. Nessa direção, o uso de estratégias no ensino da leitura possibilita a formação de um leitor crítico e reflexivo que compreende e interpreta os textos de forma independente. Ainda segundo a autora, as estratégias são escolhas inteligentes feitas pelos professores para mediar o ensino de leitura para os alunos. Assim, entendemos que, no processo de ensino, é de suma importância que o professor tenha bem definido os procedimentos que irá utilizar para o processamento da leitura eficiente dos alunos. Entendemos, também, que, ao seguir essas estratégias, o mediador pode identificar as dificuldades dos alunos no processo de aquisição da leitura.

Dessa forma, consideramos que as estratégias de leitura são ferramentas que os professores devem fazer uso para nortear o trajeto da leitura, o caminho para uma compreensão leitora eficiente, com objetivos definidos e planejamento, mas que não se caracterizam como uma ação pronta e imutável.

Ao propor estratégias para a leitura é importante escolher aquelas que levem o aluno a planejar sua leitura, tais como perguntas norteadoras que o leitor deve se fazer para compreender o texto. Farias e Silva (2016) sugerem algumas estratégias baseadas em perguntas, entre as quais: o que/por que/para que tenho que ler? O que sei sobre o conteúdo desse texto? Esse texto tem sentido? Qual a intenção dessa leitura? Qual é a ideia fundamental desse texto? Qual poderá ser o final desta obra? Ainda segundo Farias e Silva (2016), essas perguntas norteadoras auxiliam o aluno a compreender os implícitos e explícitos da leitura, ativar os conhecimentos prévios, elaborar e provar inferências, como hipóteses, previsões e conclusões.

Nesta perspectiva, entendendo a leitura como processo de construção de sentidos, retomamos a discussão anterior que apresenta os níveis de conhecimento característicos de um leitor na condução da leitura e compreensão de um texto. Verificamos que essas estratégias vão ao encontro da concepção de leitura como processo colaborativo de construção de sentido, visto que, a partir delas, será possível ao leitor acionar conhecimentos prévios, fazer inferências e criar hipóteses para sua leitura. Importante destacar, ainda, que o leitor deve ser considerado como sujeito ativo, como coprodutor da leitura, sendo capaz de usar sua experiência acumulada na compreensão do texto.

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2018) implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, que são acionadas pelo leitor no trabalho de construção de sentido do texto. Segundo Koch e Elias (2018), o leitor ativo começa sua leitura com antecipações e hipóteses elaboradas com base em seus conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero, o título e a configuração de informações no texto. Dessa forma, seguindo essas estratégias, o leitor vai construindo sua interpretação para o texto, de forma autônoma e criativa.

A ideia de que a leitura é um processo de interação supõe que um texto pode ter múltiplas interpretações, uma vez que cada leitor coloca na sua leitura o seu conhecimento de mundo, cada leitor, também, tem pretensões diferentes para a mesma leitura, cria expectativas diversas e, dessa forma, chega à compreensão do texto. Isso quer dizer que os objetivos que o leitor tem com a leitura é um dos fatores que ajudam nessa interação do leitor com o texto. Assim, podemos admitir que a compreensão da leitura é orientada, também, pela intenção que se tem, assim como pelas experiências, vivências, crenças, valores concernentes a cada indivíduo, corroborando com Dell' Isola (2001), ao ressaltar que os conhecimentos acumulados do leitor ativam a sua compreensão.

Compartilhando da mesma perspectiva, Marcuschi (2008) destaca que a compreensão de um texto requer interação e exige trabalho. Além disso, acrescenta que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive” (MARCUSCHI, 2008, p. 229). Assim, é válido inferir que, ao escolher as estratégias, o professor deve adequá-las à multiplicidade do público, visto que o contexto escolar é formado por uma clientela bastante heterogênea, que traz em si aspectos culturais e sociais diversificados.

De acordo com Solé (1998), ler significa compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, o que contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que sejamos inseridos em uma sociedade letrada.

No processo de aquisição da leitura, o sujeito precisa de uma mediação sistematizada para dominar essa habilidade de forma autônoma, assim, é função do professor mediar a leitura por meio de estratégias para possibilitar várias formas de interação entre o aluno e o texto. Dessa forma, o sujeito vai construindo sua interpretação a partir das lacunas deixadas pelo autor ou que seja autorizada por ele. Nesse sentido, a leitura precisa ser ensinada de forma planejada.

Solé (1998) alerta que muitas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura teriam condições de atingir bons níveis de leitura se fossem ensinadas a ler de forma adequada, com estratégias planejadas. Por isso, entendemos o papel do professor na condução da leitura orientada e destacamos que suas estratégias irão, ou não, fortalecer o interesse pela leitura, portanto, o professor tem a função de estimular esse desenvolvimento e, para isso, as estratégias utilizadas favorecem essa promoção.

Ampliando as discussões sobre estratégias de leitura, Solé (1998) faz referência a modelos hierárquicos elaborados para explicar o processo de leitura, a saber: o ascendente (*bottomup*), o descendente (*top down*), e o interativo. O modelo ascendente é centrado no texto, ou seja, o leitor busca a compreensão da leitura nos elementos textuais, como letras, palavras, frases, por meio da decodificação. Desse modo, o foco para se chegar à compreensão está no cotexto e o conhecimento do leitor é ignorado. Ao explicar a estratégia ascendente, Solé (1998, p. 23) advoga que “primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases [...]”. Destacamos que, nesta proposta, a habilidade de decodificação do texto é enfatizada, pois o leitor compreende o texto porque decodifica seus elementos linguísticos. No modelo descendente, o leitor usa o seu conhecimento prévio e recursos

cognitivos para construir os sentidos da sua leitura, aqui são considerados vários fatores que estão além do texto, como os interesses do leitor, as expectativas, o conhecimento linguístico. Nesse modelo, como explica Solé (1998, p. 24), “a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação”. Além disso, o leitor é visto como um ser ativo, que, por meio dos seus conhecimentos prévios, constrói o sentido e compreensão da leitura.

Já o modelo interativo é uma compilação dos modelos ascendente e descendente, uma vez que, no processo da leitura, o leitor utiliza, simultaneamente, a decodificação e seus conhecimentos prévios para construir a sua compreensão do texto. Portanto, esses modelos são complementares e devem ser utilizados no processamento da leitura. Complementando a temática, Meurer (1988 apud QUADROS, 1997) contribui apresentando esses dois tipos de leitura: ascendente e descendente, as quais, segundo ele, no tipo ascendente, o significado do texto se concretiza do particular para o geral. Já no modelo descendente, a compreensão acontece, de início, na mente do leitor, que, a partir disso, vai à busca de informações no texto. Dessa forma, a compreensão se processa do geral para o particular.

Em relação a essas estratégias, destacamos que esses modelos trazem contribuições relevantes para a formação de leitores e auxiliam no desenvolvimento da leitura de uma L2, corroborando com o que descreve Quadros (1997, p. 96), ao afirmar que “No ensino de L2, a compreensão da leitura depende da interação equilibrada dos dois tipos de processamento abordados e dos conhecimentos do próprio leitor”. Segundo Lodi (2004), esses modelos de processamento de leitura de primeira língua influenciam os métodos de ensino de segunda língua. Nesse sentido, a autora enfatiza que o modelo de processamento ascendente foi o que mais impactou na educação dos surdos.

Concernente a essa questão, Frith (1985 apud LODI, 2004), ao tratar sobre o modelo ascendente, identifica três estágios de desenvolvimento da leitura: o estágio logográfico, o estágio alfabético, o estágio ortográfico. No estágio logográfico, a partir do contato inicial com material escrito, a criança é capaz de reconhecer o vocabulário que se torna familiar e, gradativamente, ela passa ao estágio alfabético. No estágio alfabético, a criança decodifica os grafemas e relaciona-os aos fonemas, ou seja, faz a correspondência grafema/fonema. Com o desenvolvimento da consciência fonológica, ela passa ao estágio ortográfico, quando consegue ler a palavra sem relação com o fonema.

Analisando esses estágios, Lodi (2004) destaca que a leitura é percebida como decodificação de letras, sílabas, palavras, frases e sentenças isoladas. A compreensão é secundária e a leitura parte do texto para o leitor, de forma linear.

Contrariamente ao modelo ascendente, no modelo descendente o foco está no leitor, pois cabe a ele ativar uma gama de conhecimentos absorvidos durante sua vida para contribuir com a reconstrução dos sentidos do texto. Nessa perspectiva, Haynes (1993 apud LODI, 2004, p.47) assevera que “os textos [...] devem abusar da redundância contextual, [...] marcas linguísticas para servir como auxílio para a adivinhação da palavra ou do conceito novo que será introduzido”.

No modelo interativo, o acesso ao texto é feito pela inter-relação dos modelos ascendente e descendente, de forma não hierárquica, quando o leitor aciona tanto o conhecimento gráfico quanto o conhecimento de mundo que ele adquiriu pelas suas experiências prévias. Pertinente a essa discussão, Lodi (2004) evidencia a adaptação que Capovilla e Capovilla (2001) empreenderam aos estágios de Frith (1985), para as especificidades de leitura dos alunos surdos.

Segundo os autores, o destaque reside, principalmente, nas habilidades alfabéticas, uma vez que os surdos não relacionam os grafemas aos fonemas, ou seja, no processamento da leitura do surdo, não há uma rota fonológica. Neste sentido, Capovilla e Capovilla (2001) advogam sobre inclusão do *SignWriting*<sup>1</sup> na educação do surdo. A essa questão, Lodi (2004) questiona a sua viabilidade, porque, segundo a autora, “os sentidos em circulação em um texto escrito mantêm-se sob a força da língua portuguesa e a ela são, novamente, submetidos” (LODI, 2004, p. 52). Como ressalta Lodi (2004), o pouco impacto dos modelos descendente e interativo nas crianças surdas se justifica porque se pressupõe que o conhecimento de mundo adquirido pelos indivíduos, durante sua vida, tem importância fundamental para a aprendizagem da leitura. Por sua vez, como os surdos não têm acesso à sua língua de sinais, eles são privados de adquirir esses conhecimentos prévios.

Ainda sobre essa temática, Solé (1998) apresenta as estratégias de compreensão leitora em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura, conforme veremos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Estratégias de compreensão leitora

|       |         |      |
|-------|---------|------|
| ANTES | DURANTE | APÓS |
|-------|---------|------|

<sup>1</sup> Sistema de escrita da língua de sinais, criado pela americana Valerie Sutton.

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>1) Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros;</p> <p>2) levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;</p> <p>3) expectativas em função do suporte;</p> <p>4) expectativas em função da formatação do gênero;</p> <p>5) expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.</p> | <p>1) confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;</p> <p>2) localização ou construção do tema ou da ideia principal;</p> <p>3) esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;</p> <p>4) formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;</p> <p>5) formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;</p> <p>6) identificação de palavras-chave;</p> <p>7) busca de informações complementares;</p> <p>8) construção do sentido global do texto;</p> <p>9) identificação das pistas que mostram a posição do autor;</p> <p>10) relação de novas informações ao conhecimento prévio;</p> <p>11) identificação de referência a outros textos.</p> | <p>1) construção da síntese semântica do texto;</p> <p>2) utilização do registro escrito para melhor compreensão;</p> <p>3) troca de impressões a respeito do texto lido;</p> <p>4) relação de informações para tirar conclusões;</p> <p>5) avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;</p> <p>6) avaliação crítica do texto.</p> |
|---|--|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Verificamos que as estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura visam a formação de leitores competentes e proficientes que dominam as mais variadas situações de interação por meio da leitura, que sejam capazes de perceber os sentidos implícitos, estabelecer relação entre os textos, formular hipóteses e conclusões, acionando os conhecimentos adquiridos e, assim, obter novas informações. Desse modo, afirmamos a necessidade de o professor propor estratégias de leitura para que os alunos cheguem à compreensão e conhecimento do que leram.

Contribuindo com a temática, Saliés (2011) apresenta uma proposta a partir de estratégias descendentes e do uso da Libras como estratégia cognitiva na sala de aula de

leitura e escrita de aprendizes surdos no ensino de PL2. A autora explicita alguns caminhos possíveis para o ensino de PL2 ao surdo, como “prover a exposição contínua, natural, em contextos multimodais que motivem o aluno a testar hipóteses em relação à língua portuguesa, confirmá-las e reutilizá-las ou descartá-las [...]” (SALIÉS, 2011, p. 8).

Como estratégia de leitura, Saliés (2011) apresenta o uso de legendagem oculta (LO), que combina texto, imagem, ação em contextos de uso, pois como a própria autora explica, “é necessário pensar práticas discursivas nas quais os aprendizes são levados a perceber e notar a LO como linguagem e a recuperar as formas utilizadas em situações de uso” (SALIÉS, 2011, p. 9). Para que essa estratégia seja eficiente, Saliés (2011) afirma que a LO tem que estar vinculada a outras atividades semióticas na forma de pré-atividades, pós-atividades e atividades de assimilação. Nas tarefas de pré-atividades, Saliés (2011) explica que

o aprendiz é inserido em práticas sociais, dando a ele a oportunidade de ser sujeito do discurso e vivenciar situações de uso. Isso inclui acionar o conhecimento enciclopédico assim como propiciar exposição linguística, mantendo o estado de conversa, com a medição de um intérprete, caso o professor não saiba LIBRAS (SALIÉS, 2011, p.10).

Logo, nesta etapa o aluno é levado a ter contato com o gênero, conhecer suas características e a explorar o conhecimento prévio, ter contato com a linguagem em uso por meio do gênero textual.

A pós-atividade “é o momento em que cada aluno deve se perguntar o que foi que eu aprendi? Por que isso é importante para mim? É nesse espaço que se promove a reflexão crítica sobre as atividades, inferências, projeções para outros contextos” (SALIÉS, 2011, p. 12). Durante a etapa da atividade, apresenta-se o gênero textual de forma escrita, reforçando as características, visando à análise e à assimilação das características apresentadas na fase de pré-atividade. Na fase da atividade, são dadas instruções para realização das atividades propostas. Destacando, ainda, esta estratégia de leitura, Saliés (2011) explica que as pós-atividades são importantes para reforçar o aprendizado e sugere algumas dinâmicas, como fórum para reflexão sobre o que cada um aprendeu, trabalhar com intertextos, retextualização e reconstrução de textos, conversar sobre o gênero, o propósito comunicativo, função, forma, projetar o tema para outros contextos.

Em suma, entendemos que o trabalho de leitura mediado por estratégias leva à formação de leitores autônomos e críticos. Uma atividade de leitura planejada a partir de estratégias bem delineadas garante uma aprendizagem significativa, que deve ser articulada com as vivências, integrando teoria e prática.

Concernente ao ensino da leitura a alunos surdos, consideramos as estratégias apresentadas por Saliés (2011) uma proposta bastante viável e eficiente, pois o trabalho com a linguagem a partir dos gêneros textuais de forma orientada possibilita o contato do aluno com situações significativas da linguagem em atividades de leitura. A subdivisão das atividades de leitura em pré-atividade, pós-atividade e atividade oferece ao aluno o contato com uma diversidade de leituras, dinâmicas e análise linguística, promovendo a aquisição da leitura de forma significativa para o aluno surdo.

Na próxima seção, especificaremos as estratégias no contexto de aquisição da leitura do aluno surdo, destacando as estratégias visuais e as sequências didáticas, bem como a língua de sinais no processo de aprendizagem.

### **1.3 Leitura visual do surdo**

O tema relacionado à habilidade de leitura como um processo de interação e de construção de sentido envolve sujeitos engajados que fazem uso social da leitura em contextos reais de comunicação para atenderas situações de comunicação que a sociedade demanda. As discussões em torno do tema são de interesse de várias áreas, mas, para nossa análise, o recorte se aplica às práticas de leitura de sujeitos surdos e suas implicações para o letramento dessa comunidade de surdos.

Como já foi apresentado, sabemos que, para a compreensão da leitura, o leitor ativa níveis de conhecimento, entre eles, o conhecimento linguístico. Concernente à leitura de alunos surdos, há duas modalidades de língua envolvidas, a Língua Portuguesa(oral-auditiva) e a Língua Brasileira de Sinais (visual-espacial). Nesse sentido, embora o surdo consiga decodificar os signos verbais, muitas vezes tem dificuldade de atribuir o sentido para a leitura exatamente porque lhe falta o conhecimento linguístico.

Assim, as concepções de leitura e suas implicações para a educação dos surdos devem considerar a língua de sinais para a mediação do processo de aprendizagem, pois confirmamos que é possível os alunos surdos aprenderem a ler, independente da oralidade. Nessa perspectiva, Karnopp e Pereira(2015) afirmam que essa dificuldade está relacionada com as práticas pedagógicas inadequadas e as concepções de leitura como decodificação de signos, bem como com o pouco ou nenhum conhecimento que os surdos têm da Língua Portuguesa, já que essa é uma segunda língua para o surdo.

Outra questão relevante a ser destacada é que a maior parte dos surdos são filhos de famílias ouvintes que não possuem uma língua comum que possa mediar a interação e a

aprendizagem da leitura ao chegarem à escola. Quanto a isso, Karnopp e Pereira(2015) explicam que

as crianças surdas, de famílias ouvintes, têm pouco acesso às conversas que ocorrem em casa, no dia a dia, assim como às narrativas de histórias que são passadas de gerações a gerações. Também as atividades que envolvem leitura e escrita, como contar histórias, são pouco utilizadas pelos familiares ouvintes de crianças surdas (KARNOPP; PEREIRA, 2015, p.128).

Isso significa que ao aluno surdo não são dadas possibilidades de adquirir conhecimento empírico, discutir ou pensar sobre as coisas do mundo, pois sua interação é deficitária e até mesmo inexistente. Dessa forma, sem participar das conversas familiares, sem estabelecer nenhum vínculo para desenvolver seu conhecimento de mundo, devido à falta de uma língua comum, torna-se difícil ser um leitor competente, pois sabemos que a família é a primeira agência de letramento da criança e, ao chegar à escola, ela já traz um conhecimento prévio que vai ser de fundamental importância para constituir-se integralmente como indivíduo letrado e leitor competente. Nessa perspectiva, reiteramos a relevância da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, pois essa é a língua mais acessível por ser de modalidade visual, adquirida de forma natural pela comunidade surda.

Seguindo o mesmo raciocínio, Karnopp e Pereira (2015) esclarecem que é a língua de sinais que vai possibilitar aos surdos a compreensão da leitura, assim como o conhecimento de mundo, para que deixem de ser meros decodificadores da escrita.

Quadros & Schmiedt (2006) também afirmam que “letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.17). Nesta perspectiva, configura-se o contexto bilíngue do aluno surdo na aquisição do conhecimento, pois há duas línguas de modalidades diferentes envolvidas no contexto educacional e social do aluno surdo: a língua de sinais brasileira (Libras) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. No Brasil, o direito dos alunos surdos a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Esse contexto bilíngue contempla a Libras como língua 1(L1) do surdo, a língua de instrução que vai mediar o ensino da Língua Portuguesa como língua 2(L2) na modalidade escrita. Como bem lembram Quadros e Schmiedt (2006, p. 26), “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”.

Tal afirmação nos leva a compreender que a língua de sinais é o suporte e a base na apropriação da Língua Portuguesa pelo aluno surdo. Falando em ensino de língua, as atividades de leitura são essenciais e, no contexto de aquisição da leitura dos alunos surdos, algumas especificidades precisam ser destacadas, como a modalidade visual da sua L1. A importância reside no fato de o surdo, a partir da sua língua, ter a oportunidade de expressar seu pensamento, suas experiências com o mundo e construir conceitos que serão fundamentais para aquisição da leitura da Língua Portuguesa, pois, como sabemos, a habilidade de compreender a leitura requer um conhecimento de mundo, experiências que o leitor traz consigo e irão auxiliar na produção de sentidos dos textos, o que, para os surdos, é viabilizado por meio da língua de sinais, uma língua visual, pois o surdo interage por meio de experiências visuais e sua aprendizagem é desenvolvida visualmente. Destacamos, então, que sem uma língua constituída, os surdos não terão base para construir os significados da sua leitura.

Concomitante a essa afirmação, Quadros e Schmiedt (2006) alertam que as atividades de leitura devem partir de leituras sinalizadas e contextualizadas para que os alunos surdos compreendam os textos. Assim, o professor medeia a aprendizagem da leitura para o surdo a partir de estratégias visuais, como leitura sinalizada, leitura de imagens, tendo a língua de sinais como língua de instrução. As autoras destacam, ainda, a importância de o professor instigar no aluno o interesse pela leitura adotando algumas estratégias, tais como: discussão prévia do assunto ou estímulo visual sobre o tema da leitura ou uma brincadeira que tenha relação com a leitura que leve à compreensão do texto.

No processo de aquisição de leitura em segunda língua, o que é o caso dos alunos surdos adquirindo português, há um tipo de leitura que apreende as informações gerais do texto e uma leitura mais específica. Neste sentido, o professor precisa ter bem definidos os seus objetivos para elaborar estratégias visando a aquisição da leitura do aluno.

As pesquisadoras consideram que os textos apresentados aos alunos surdos devem ser reais, ou seja, disponibilizar textos que tenham um significado e função social verdadeiros, não subestimar a capacidade do aluno e incorrer no erro de simplificar ou resumir os textos, adaptando-os para “facilitar” a leitura. Assim, consideramos a leitura dos gêneros textuais na escola de fundamental importância para o desenvolvimento desse processo, pois são textos que circulam socialmente e se prestam a uma função comunicativa, uma vez que “o mais importante é o texto fazer sentido para a criança no contexto da sala de aula e para a sua vida” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 42).

Corroborando com essa ideia, Alves (2020) destaca, quanto ao ensino de leitura, que “todo trabalho é realizado por meio de leitura de textos completos e autênticos” (ALVES, 2020, p. 75). Essa escolha se justifica porque entendemos que é necessário proporcionar ao aluno surdo o contato com a linguagem em situações significativas, para assim estimular o interesse pela leitura. O contato com o texto autêntico coloca o aluno para vivenciar a linguagem e, dessa forma, ele percebe o valor funcional da leitura em sua vida.

Como salienta Geraldi (1993 apud PEREIRA, 2009), o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se na leitura de textos, na produção de textos e na análise linguística, destacando que essas práticas precisam estar articuladas no texto, que se constitui no objeto da leitura, entendida como construção da compreensão dos sentidos veiculados pelo texto.

Pereira (2009) afirma que por muito tempo a escola utilizou as mesmas estratégias de ensino tanto para alunos ouvintes como para alunos surdos, tais como: ordenar sílabas, formando palavras; ordenar palavras, formando frases; ordenar frases simples, formando texto; reconhecer sílabas. É válido ressaltar que tais práticas não formam leitores competentes que saibam ler e compreender além da simples decodificação do texto. Considerando as especificidades dos alunos surdos, a situação é ainda mais difícil se a leitura for reduzida a simples amontoado de frases para serem decifradas, porque o surdo, geralmente, tem um conhecimento limitado de vocábulos da Língua Portuguesa, o que pode dificultar a compreensão da leitura.

Alves (2020) fala que, por muito tempo, os surdos foram submetidos a metodologias de memorização de listas de palavras de forma descontextualizada, o que compromete a boa compreensão do texto. Segundo a autora, “no ato da leitura, o surdo busca as palavras conhecidas, decodificando-as de maneira solta. A maioria realiza uma leitura-tradução da seguinte forma: busca palavra por palavra e sinaliza a tradução uma a uma (ALVES, 2020, p. 73). Salientamos que essa não é uma estratégia de leitura adequada, pois limita a aprendizagem do vocabulário e o significado de palavras, uma vez que explora palavras isoladas, sem considerar as reais situações de interação diárias que se fazem por meio da linguagem.

Para tornar os alunos leitores competentes, Alves (2020) indica trabalhar com gêneros textuais. Segundo a autora, para os alunos que apresentam um vocabulário reduzido, o adequado é utilizar gêneros cuja estrutura seja menor. Entretanto, ela ressalta que isso não significa que sejam escolhidos textos simples e destaca alguns exemplos como: aviso, recado, formulário, panfleto, tirinha, quadrinho, gráficos, cartaz, notícia, anúncios, charges, entre outros.

Na perspectiva de trabalho com a leitura, como compreende Alves (2020)

Os textos pequenos e verbo-visuais favorecem ao trabalho do texto como um todo, mesmo com aqueles que possuem pequeno repertório vocabular em língua portuguesa porque a sua visualidade media a compreensão do verbal. É importante que eles sejam autênticos porque se sente motivado a ler algo que reflita a vida real (ALVES, 2020, p. 76).

Destacamos que as hipóteses que o aluno surdo constrói para sua leitura são baseadas na visualidade, como afirma Pereira(2009, p. 24), “a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre leitura e escrita, suas habilidades visuais.” A autora acrescenta que o leitor surdo também precisa acionar seu conhecimento prévio para não buscar a compreensão apenas no texto. Para Lane, Hoffmeister e Bahan(1996 apud PEREIRA, 2009, p. 26),

para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, não apenas de vocábulos isolados. Permite, ainda, lembrar o que leram, um processo que é ajudado pela integração de informação nova àquilo que já sabem.

Convém ressaltar que o conhecimento prévio dos sujeitos surdos é alcançado por meio da língua de sinais, uma língua visual, é ela que vai mediar o conhecimento de mundo e de língua que vai auxiliar na compreensão da leitura. Dessa forma, outro aspecto relevante no ensino-aprendizagem da leitura pelo aluno surdo é que o professor partilhe a mesma língua com o aluno. Para Pereira (2009), os professores devem explicar e esclarecer os alunos sobre aspectos relacionados aos textos em língua de sinais, destacando as diferenças e especificidades de cada língua envolvida, adotando uma perspectiva contrastiva de ensino, na qual são elucidadas as diferenças e possíveis semelhanças entre a língua de sinais e a Língua Portuguesa. Enfatizamos, nesse contexto de ensino-aprendizagem de leitura, a importância de oferecer condições para que o aluno surdo tenha consciência da utilidade da leitura em sua vida, por isso faz-se necessário disponibilizar um acervo considerável de leituras de vários gêneros textuais.

Neste sentido, citamos a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (2021), que destaca a leitura visual como prática de linguagem e cita os gêneros como proposta de leitura significativa a fim de alcançar as habilidades de leitura e de escrita e o

consequente letramento do aluno surdo. Abaixo destacamos uma amostra da proposta curricular.

Quadro 2 - Proposta Curricular 1

| COMPETÊNCIAS GERAIS  | HABILIDADES  | OBJETOS DE CONHECIMENTO           | GÊNEROS TEXTUAIS  | UNIDADES TEMÁTICAS                                 |
|--|--|-----------------------------------|---|--|
| Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, símbolos, cores, tipos, de letra, formato etc.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, a partir da mediação do professor, informações explícitas em diferentes gêneros textuais que trazem como temática a vida pública.</li> <li>- Identificar a finalidade de diferentes textos em diferentes suportes (jornais: informação, gibis: diversão etc.</li> <li>- Identificar a organização e estrutura dos textos de diferentes gêneros textuais) e suas características gráficas (estrutura do texto, forma das letras, cor etc.).</li> <li>- Inferir, com o auxílio do professor, informações implícitas em textos de diferentes gêneros textuais, com temas voltados a questões culturais com as quais os estudantes se deparam na vida pública, ancoradas em pistas disponíveis nos próprios textos.</li> <li>- Explorar cores, imagens e suas funções em textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.</li> <li>- Interpretar ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e</li> </ul> | Introdução aos textos multimodais | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Álbuns noticiosos</li> <li>-Bulas de remédios</li> <li>-Cardápios</li> <li>-Cartas do leitor (revista infantil)</li> <li>Charge/cartum</li> <li>- Codéis</li> <li>- Fábulas</li> <li>- Lendas</li> <li>- Mitos</li> <li>- Notícias</li> <li>- Poemas</li> <li>-Poemas visuais</li> <li>-Quadrinhos</li> <li>-Receitas</li> <li>Reportagens</li> <li>- Textos de campanhas de conscientização</li> <li>- Tirinhas</li> </ul> | A Multiplicidade Semiótica na Construção de Textos |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
|  | <p>culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a forma de composição de slogans publicitários, em textos multimodais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.</li> <li>- Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (a relação texto escrito e imagem), em textos multissemióticos (anúncios, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.).</li> <li>- Identificar elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc.).</li> <li>- Identificar a função da legenda como fonte de informação e tradução de falas (sinalizadas ou oralizadas) em vídeos, mesmo que ainda não consigam ler com independência.</li> </ul> |  |  |  |
|--|---|--|--|--|

Fonte: Caderno II Ensino Fundamental (Anos iniciais) 1º Ano MEC/2021, p.16.

Quadro 3 - Proposta Curricular 2

| COMPETÊNCIAS GERAIS | HABILIDADES  | OBJETOS DE CONHECIMENTO           | GÊNEROS TEXTUAIS | UNIDADES TEMÁTICAS |
|---------------------|--|-----------------------------------|------------------|--------------------|
|                     | - Ler visualmente os textos multissemióticos de bilhetes, histórias em quadrinho e | - Leitura visual multissemiótica. |                  |                    |

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| <p>Compreender a função dos textos multissemióticos presentes nos diferentes campos de atuação da vida social</p> | <p>narrativas visuais com desempenho crescente de fluência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar em Libras o conteúdo dos textos multissemióticos escritos em português, com auxílio do professor e colegas.</li> <li>- Ler relato pessoal.</li> <li>- Responder em Libras questões problematizadas pelo professor, após a leitura do texto.</li> </ul> <p>Participar da leitura visual de forma coletiva e individual de textos narrativos (histórias em quadrinhos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empregar recursos tecnológicos (aplicativos de WhatsApp, Messenger e outros) em seu processo de leitura e interpretação de textos, orientado pelo professor.</li> <li>- Ler em Libras textos curtos, impressos ou digitais, de uso do seu cotidiano.</li> <li>- Interpretar textos curtos, impressos ou digitais, de uso do seu cotidiano.</li> <li>- Interpretar textos multissemióticos em celular, tablete, computador com auxílio do professor.</li> <li>- Interagir por meio de mensagens instantâneas, associadas à linguagem imagética dos recursos tecnológicos de aplicativos e redes sociais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação visual.</li> <li>- Percepção visual atenta.</li> <li>- Uso de recursos tecnológicos.</li> <li>- Interpretação de textos curtos, simples, de pouca complexidade de conteúdo e linguagem.</li> <li>- Observação da forma, da estrutura e da organização dos gêneros textuais trabalhados: bilhete, história em quadrinhos e relato pessoal.</li> <li>- Função dos sinais de pontuação em bilhete, história em quadrinhos e relato pessoal.</li> <li>- Fontes tipográficas.</li> <li>- Visualização da grafia.</li> <li>- Expressividade visual: onomatopeia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilhete</li> <li>- Histórias em quadrinhos (HQ)</li> <li>- Narrativa visual</li> <li>- Relato pessoal</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sala de aula como ambiente de integração dialógica.</li> <li>- Interface de leitura do português escrito e Libras.</li> <li>- Repertório linguístico visual como componente de leitura.</li> <li>- Interação social x narrativa pessoal.</li> </ul> |
|---|---|--|---|--|

Fonte: Caderno II Ensino Fundamental (Anos iniciais) 3º Ano MEC/2021, p. 63.

Podemos considerar, a partir da proposta curricular, o destaque das estratégias de leitura visual em relação com os gêneros textuais que trazem configurações multimodais. Gêneros como charge, cartum, histórias em quadrinhos, fábulas, poemas visuais, entre outros, transformam-se em material rico de significados que auxiliam de forma singular no ensino-aprendizagem da leitura. Destacamos também os usos sociais da leitura em situações

reais de comunicação a partir dos gêneros que estão relacionados ao uso da língua, proporcionando uma aprendizagem por meio de vivências significativas para os alunos. Em consonância com essa proposta, a maioria das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental é mediada pelo professor, a autonomia do aluno surdo ocorre gradativamente, daí a importância de o professor conhecer as especificidades deste ensino, pois, como afirma Salles et al. (2007)

o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais) (SALLES et al., 2007, p.21).

Reconhecemos, nesta perspectiva, que uma leitura produtiva e eficiente requer uma compreensão ampla dos aspectos textuais e contextuais, o que reforça o sentido social do conceito de leitura e exige do leitor vários níveis de conhecimento, além do linguístico.

Em relação aos gêneros permeando o ensino de leitura, consideramos essencial, uma vez que é por meio dos gêneros que produzimos discurso para atender nossas necessidades comunicativas, dessa forma, o ensino-aprendizagem da leitura se torna significativo. Reiteramos que os recursos, as práticas e instrumentos que permeiam o currículo apresentam características visuais bem marcantes, o que potencializa a compreensão e interação do aluno surdo.

Consideramos que nossa pesquisa está em consonância com esta proposta curricular no sentido que adota estratégias de leitura com ênfase nos gêneros textuais, numa abordagem específica da leitura de textos verbo-imagéticos e uma visão sociointeracionista da leitura como um processo de construção de sentidos no e pelo texto.

Ainda a respeito do uso da imagem como recurso didático de leitura, Alves (2020) destaca a Narrativa Visual Lógico-didática (NVLD) para facilitar a leitura do texto, explicando que, durante a leitura, o surdo lê o texto verbal e se apoia na compreensão do texto visual. Desse modo, o surdo faz uso dessa relação entre o verbal e os elementos visuais do texto para chegar à compreensão da leitura. Neste sentido, Alves (2020) ainda afirma que

apoiando-se na NVLD, o surdo checa o sentido das palavras e à medida que encontra um sentido de alguma palavra ou expressão idiomática que não se encaixa com o sentido das outras, usa o texto visual como fonte desse sentido e das palavras desconhecidas (ALVES, 2020, p. 83).

Assim, conseguimos perceber a importância dessa relação entre palavra e imagem como facilitador da compreensão de sentidos da leitura do surdo, pois é importante destacar que a leitura da imagem deve estar sempre associada às sentenças do texto, não é uma mera ilustração, mas é carregada de sentidos vinculados ao texto verbal.

Ampliando a discussão sobre a importância da imagem para a produção de significados, Gesueli e Moura (2006) destacam um tipo de letramento que não relaciona decodificação grafema/fonema, em que as práticas sociais e culturais são mediadas por meio da visão. Dessa forma, destacamos que o educador de surdos deve estar atento à visualidade desse aluno e criar estratégias que mobilizem um aprendizado crítico daquilo que é visual.

Nesse sentido, consideramos que a leitura visual imagética é um recurso que possibilita interação, a construção de sentidos, a participação em práticas sociais, independente das diferentes línguas envolvidas, sendo assim, relevante para inserir os sujeitos nos novos contextos de letramento.

Dessa forma, passaremos a caracterizar mais especificamente a mediação visual como fator necessário para o letramento do aluno surdo, destacando a língua de sinais como língua de interação da comunidade surda que dará o arcabouço necessário à sua aprendizagem.

No mundo moderno, os recursos visuais estão presentes em todos os contextos, visto que a linguagem visual toma conta dos textos que se apresentam com novas configurações, aglutinando cores, imagens e sons. Assim, a comunicação visual estimula e amplia a capacidade de percepção e compreensão e influencia a audiência. Não à toa, a publicidade utiliza o recurso visual como estratégia de convencimento para influenciar o seu público. No contexto educacional, os textos visuais e seus vários formatos estão cada vez mais presentes, uma vez que a escola deve inserir a atividade de leitura visando formar leitores competentes e que saibam interagir com os textos que circulam socialmente, permitindo ao aluno compreender o mundo.

No contexto de letramento do aluno surdo, o aspecto visual é de extrema importância, pois se configura como facilitador desse processo, uma vez que o surdo é um ser visual, sua aprendizagem e conhecimento de mundo são intermediados pelas suas experiências visuais, tendo como principal recurso de interação a língua de sinais, que se caracteriza por sua modalidade visuo-espacial. Dessa forma, fica evidente o potencial dos recursos imagéticos no processo de interação e constituição dos sentidos do sujeito surdo. Nesse sentido, Colacique e Amaral(2020) enfatizam que

a experiência visual, para o surdo, é algo tão gigantesco, que chega a ser difícil pôr em palavras. Inúmeros relatos apresentam um pouco dessa dimensão imensurável que é a importância da visualidade na constituição dos sujeitos, nas subjetividades, na identidade das pessoas surdas, e nos processos de compreensão e apreensão de mundo (COLACIQUE; AMARAL, 2020, p. 149).

Dessa forma, o sujeito surdo tem as experiências visuais como meio de interação, desde sua língua a recursos e estratégias que têm na visualidade um elemento comum e caracterizador do povo surdo, pois na ausência da audição os sujeitos surdos constituem sentidos pela visão. Essa peculiaridade deve ser respeitada e considerada no contexto educacional de letramento, dando-se ênfase às práticas educacionais baseadas na visualidade, que, por muito tempo, e ainda recentemente, pautam-se em estratégias direcionadas a alunos ouvintes, desconsiderando as particularidades do sujeito surdo. A própria legislação, com o decreto 5.626/2005, aponta o caráter visual do indivíduo surdo no art 2º-“para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005).

Destacando o significado que o aspecto pictórico tem para a construção de sentidos para o surdo, Campelo(2008) descreve sua experiência com a descoberta dos significados a partir de experiências visuais.

comecei a conhecer as diferenças dos significados, os significantes, estrutura semântica da estrutura gramatical. Para reforçar o acesso à língua portuguesa, meu pai começou a me levar aos cinemas, desde os cinco anos. Foi um “amor visual” à primeira vista, perfeito para o meu pensamento visual. Alguns filmes eram legendados e outros não, mas para mim isso não importava. O que me importava era aprofundar as performances e competências que ataçavam muitas imaginações e construções de signos visuais. Tentava acertar o final da história e formulava minhas opiniões, tornando-me mais atuante diante das coisas que aconteciam. Tornei-me exímia nas captações de signos visuais graças ao processamento visual de grande escala com raciocínio rápido (CAMPELO, 2008, p.40).

Esse relato destaca uma situação em que a autora surda tem uma experiência visual a partir do cinema, arte que explora muitas imagens e cores, ou seja, uma linguagem bastante visual. Isso corrobora com a ideia de que as imagens são essenciais na constituição da subjetividade e identidade do sujeito surdo, levando-o a aguçar seu pensamento, opiniões, raciocínio e, conseqüentemente, despertando o sentimento de pertencimento ao mundo a partir da construção de sentidos e interação com o meio. O surdo, por ter a língua de sinais,

capta os significados dos enunciados pela visão e transmite enunciados por meio de sinais realizados no espaço de sinalização. Dessa forma, a Libras, língua de sinais brasileira, tem na imagem um aliado na constituição de sentidos, ou seja, os surdos sinalizantes se apoiam em recursos visuais imagéticos para captar informações, adquirir conhecimento e compreender os acontecimentos do mundo à sua volta.

Esse caráter visual da língua de sinais leva a uma discussão em relação à mudança de paradigma na educação do surdo, que por muito tempo se pautou na oralização e medicalização, tratando-o como um ser patológico que almejava a “normalidade” da fala. Como destaca Campello(2008, p. 24), “a prática e uso visual dos sujeitos surdos já existia desde o século XVI, mas as práticas educativas baseadas na visualidade foram incompreendidas e subjugadas à prática da medicina clínica terapêutica fonocentrista.” Assim, por muito tempo os surdos foram expostos aos treinamentos auditivos e às práticas de oralização, as metodologias tinham como foco a reabilitação da fala e da audição do sujeito surdo. Atualmente, essa concepção da surdez como patologia e do surdo como indivíduo que precisa de reabilitação ainda permanece no meio social. Isso pode ser constatado no contexto escolar e educacional do surdo, mesmo nas escolas inclusivas, onde o currículo e as metodologias não atendem a especificidade da clientela de alunos surdos, e ainda na ausência de formação dos profissionais relativa ao aspecto da visualidade do surdo.

Nesse sentido, Campello(2008) alerta para a necessidade de o professor adequar suas práticas às perspectivas visuais e culturais dos alunos surdos, o que ela denomina de “Pedagogia Surda”, pautada no princípio da visualidade. Na mesma ótica, Reily(2003) destaca que cabe aos professores de alunos surdos refletirem sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento, pois é um recurso cultural capaz de auxiliar no desenvolvimento do sujeito surdo.

No contexto da educação formal, a concepção patológica do surdo cede lugar a uma pedagogia que respeita o caráter singular desse indivíduo, considerando a modalidade visual da língua de sinais e toda propriedade que advém dessa particularidade, assim garantindo uma educação que inclua a todos. Considerando que o aspecto visual é relevante para a interação do surdo e constitutivo de sua subjetividade, Campello(2007) fala da semiótica imagética, que se constitui em uma nova área de estudo em que se insere a imagem visual dos surdos, bem como os recursos visuais e didáticos utilizados no ensino. Essa “pedagogia visual” utiliza recursos visuais, a língua de sinais, as expressões corporais e faciais como facilitadores do processo de ensino dos surdos. Dessa forma, a “pedagogia visual” respeita

a particularidade desse sujeito, ressaltando os recursos imagéticos como elemento fundamental para o letramento do surdo.

As estratégias visuais se constituem como elemento de excelência no processo de inserção do aluno surdo em contextos de interação e constituição de sentidos da leitura, no entanto, é válido considerar e analisar de que forma as imagens serão exploradas, para não incorrer no erro de apenas serem usadas como mera ilustração sem nenhum objetivo de aprendizagem. Colacique e Amaral(2020) ponderam a esse respeito enfatizando que as imagens no texto devem produzir sentido e gerar compreensão, assim devem escapar da mera ilustração do texto. Dessa forma, considera-se que o professor precisa ter objetivos claros e bem definidos ao propor atividades de leitura e interpretação de textos que exploram imagens, como quadrinhos, charges, anúncios, memes e outros. Gesuely e Moura (2006 apud COLACIQUE; AMARAL, 2020) afirmam que os recursos visuais são constitutivos do processo de letramento dos surdos e ponderam que

o aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. No caso do ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo (GESUELY; MOURA, 2006, apud COLACIQUE; AMARAL, 2020, p. 158)

Nesse sentido, os recursos visuais são parte essencial no processo de aquisição da leitura e escrita pelo sujeito surdo, contribuindo para o seu letramento e, assim, constituindo parte integrante de todo o processo e não somente de uma etapa dele.

O apelo imagético representa elemento constitutivo do letramento do surdo, faz parte de uma didática específica dessa clientela. Assim, ser letrado, para uma pessoa surda, perpassa por práticas de uma didática visual ou letramento visual que, no contexto da surdez, engloba a língua de sinais e sua especificidade visuo-espacial. O sujeito surdo tem este sentido aguçado e no seu processo de aquisição da leitura ele lança mão da linguagem visual para construir significados. Assim, para buscar a compreensão da leitura, ele usa como recurso as imagens que constituem os textos, fazendo a observação dos seus aspectos constitutivos e o que elas representam em dado contexto, pois é importante destacar que esse recurso imagético não é mero elemento ilustrativo, mas sim carregado de significados e intenções. Nessa perspectiva, Dondis(2007) pondera que, na criação de mensagens visuais, os significados extrapolam a disposição dos elementos visuais e dependem da forma como a percepção é compartilhada pelos indivíduos. Dessa forma, pode-se inferir que os

significados da leitura visual dos surdos são compartilhados de forma semelhante, uma vez que eles são sujeitos que partilham uma língua de modalidade visual que dará todo suporte à compreensão da leitura.

Ainda seguindo a mesma linha de discussão do letramento visual, Santaella (2012) assinala a expressão “alfabetização visual” para referir-se à ação de aprender a ler imagens e detectar o que está no interior da própria imagem. Vê-se, assim, que o letramento visual não é tão simples, pois corresponde a uma habilidade de interpretar como as imagens se apresentam, o que elas realmente significam, qual a realidade que elas simbolizam no contexto em que foram utilizadas. Prosseguindo, a autora ressalta que “nada poderia ser mais plausível e, mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem” (SANTAELLA, 2012, p. 14). No mesmo sentido, Campello (2007) afirma que

junto com a linguagem imagética, volta a difundir-se novamente a língua de sinais. É o caso da Língua de Sinais Brasileira – LSB, reconhecida como língua oficial pela lei 10.436/02. Com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais (CAMPELLO, 2007, p.113).

Constatamos então a pertinência do tema visualidade na educação do surdo como central para a aquisição e desenvolvimento do processo de letramento dessa clientela como forma de reorientar as práticas de ensino e, assim, garantir a todos o acesso a uma cultura letrada.

Com a introdução da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução da comunidade surda no ensino (BRASIL, 2005), a experiência visual do surdo é evidenciada e muitas conquistas foram alcançadas. Destaca-se, também, o avanço tecnológico como impulsionador dos aspectos visuais como componentes centrais dos processos comunicacionais bem como constitutivos das novas configurações textuais que se apresentam em várias semioses visuais. Dessa forma, é imprescindível que seja explorada a linguagem visual para apropriação do conhecimento, pois a visualidade é um aspecto cultural que não pode deixar de ser considerada no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo surdo. Como ressalta Campello (2008, p. 137), “O fato de que o ser humano se vale de uma infinidade de recursos visuais para dar sentido ao que quer “dizer” nos remete à capacidade do surdo em se valer desses recursos para legitimar uma língua e sua cultura”. Nesta percepção, as experiências visuais e a língua de sinais, que também é de modalidade visual,

se constituem como fator cultural para o povo surdo. Campello(2008) destaca algumas leituras imagéticas que podem ser exploradas:

- as fotos e outdoor (a sua imagem visual, as cores, os desenhos, as imagens, as palavras);
- as leituras em letramento em todos os campos;
- as revistas em quadrinhos (as suas expressões corporais que são excelentes para os exercícios mentais dos Surdos para decifrar os seus significados);
- as propagandas (que são ótimos veículos de marketing e que fazem refletir o seu valor da imagem, por exemplo: da casa, da mansão, da piscina, em contraste com o mundo exterior em que vivemos);
- os filmes não legendados que são altamente frutíferos e perspicazes em auxiliar na atenção e no exercício de captação da mensagem (CAMPELLO, 2008, p. 147).

Destacamos, nesse sentido, o valor das imagens como fator essencial na compreensão da leitura, pois desperta a atenção do surdo para significados que uma leitura verbal não seria capaz de alcançar, ressaltando o papel da imagem visual para instigar no aluno surdo a criatividade, pensamento e opiniões. Dessa forma, lançar mão de estratégias visuais, bem como o uso da Língua de Sinais em contextos educacionais se constituem como propostas de excelência para a aprendizagem do surdo, uma vez que, para esse indivíduo, a linguagem visual permeia todo o seu entendimento e veicula as informações necessárias à sua comunicação e compreensão de conceitos. Então, a ênfase em recursos visuais otimiza a aprendizagem do aluno surdo, tendo o professor surdo ou professor ouvinte bilíngue como facilitador desse processo.

Reily (2003) discute sobre estratégias e uso de material visual na educação do surdo e destaca que as representações visuais auxiliam no desenvolvimento do raciocínio e transmissão de conhecimento, instrumentalizando o pensamento. Para a autora, as imagens podem ser descritivas e caracterizadoras, bem como podem servir de instrução ou ainda exercerem a função de léxico. A autora também afirma que as imagens retratam um evento, um acontecimento ou uma ação e enfatiza a história em quadrinhos como exemplo de significação gráfica que representa uma sequência de acontecimentos. Neste sentido, podemos afirmar que os quadrinhos são um excelente recurso para explorar a leitura e compreensão do aluno surdo.

Ressaltando a importância dos recursos visuais como estratégia de ensino, a pesquisadora ainda acrescenta o caráter polissêmico e lúdico das imagens, fato que pode despertar no aluno surdo a compreensão do sentido figurado, fenômeno mais difícil de ser

compreendido pela linguagem verbal. Nessa perspectiva, fica evidente que as crianças surdas necessitam de contato visual, de uma linguagem visual com a qual possam interagir e criar significados, e que essas estratégias e recursos visuais são essenciais como facilitadores para que o surdo faça sua leitura de mundo e compreenda textos escritos em Língua Portuguesa.

Consideramos que este estudo configura-se como uma possibilidade de discussão sobre as estratégias e recursos mais adequados para facilitar a aquisição da leitura e compreensão de textos pelo aluno surdo, destacando que é possível e mais acessível apreender os sentidos do texto verbal por meio de imagens, especificamente no início do processo de aquisição da leitura. Ressaltamos, ainda, que esta não se apresenta como a única estratégia, pois entendemos que o aluno surdo não pode se apoiar exclusivamente no recurso visual da leitura, uma vez que, à medida que ele vai adquirindo o conhecimento linguístico, menos ele usará a imagem para compreender a leitura.

Para essa discussão, convém analisar como a Base Nacional Comum Curricular trata essa questão da inserção dos alunos surdos nas práticas de leitura e aprendizagem de língua. A partir das orientações dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, esse documento apresenta quatro eixos de aprendizagem que tomam o texto em suas múltiplas funções no ensino de língua. Essa multiplicidade de textos está organizada nos seguintes eixos: Oralidade, Leitura, Produção de textos e Análise linguística/Semiótica.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 76-77).

Como podemos constatar, a inclusão do surdo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é respeitada, pois encontramos no eixo Oralidade a completa exclusão do surdo e de sua língua, que tem característica visual-motora. Dessa forma, a BNCC simboliza um retrocesso em relação às conquistas do povo surdo, de sua cultura e identidade. Ao tratar da oralização de textos, nos reportamos a um período da história no qual o surdo foi obrigado a oralizar, com a proibição da sua língua, época marcadamente prejudicial e negativa para o povo surdo. É importante ressaltar que os métodos orais utilizados para ensinar alunos

ouvintes não são adequados para os alunos surdos, uma vez que esses não possuem audição, e assim não utilizam uma rota fonológica, não estabelecem a relação letra/som. Esse tipo de encaminhamento metodológico coloca o surdo em desvantagem em relação aos alunos ouvintes, pois o contato com a leitura não é significativo para o surdo.

Portanto, muito ainda há por fazer no que se refere ao ensino-aprendizagem do surdo, às metodologias e estratégias que realmente possibilitem ao surdo o acesso ao conhecimento, pois precisamos nos conscientizar de que a aprendizagem para esse público deve partir de metodologias de ensino de segunda língua, considerando o aspecto visual da sua primeira língua.

Destacando o eixo Leitura, a BNCC ressalta essa habilidade como objeto central de aprendizagem da Língua Portuguesa. Com base na BNCC, a leitura diz respeito não só ao texto escrito, mas a imagens, como fotos, pintura, desenhos, gráficos, filmes, vídeos, músicas. Diante disso, podemos vislumbrar uma possível abertura no que diz respeito ao eixo Leitura com a exploração dos aspectos visuais na compreensão de textos, já que a BNCC destaca a leitura como interação do leitor com o texto, que se caracteriza nas suas multisssemioses.

Abordando o que é específico da surdez, algumas questões a respeito da aquisição da leitura se tornam agravantes, uma vez que esses sujeitos não têm as mesmas possibilidades de se inserirem em práticas sociais de leitura e de escrita devido a não existência de uma língua comum, assim como a falta de metodologias adequadas e atividades descontextualizadas sem função social. Além disso, a realidade é que muitos surdos não têm acesso à sua língua e se comunicam por meio de gestos caseiros combinados com a família para satisfazer suas necessidades de comunicação mais elementares, fato que acarreta a desvalorização da Libras e a conseqüente valorização da língua majoritária ouvinte no contexto escolar. Dito isso, fica evidente que, em se tratando do aluno surdo, a interação com textos dar-se-á pelo aspecto visual, por meio da língua de sinais e mediado por estratégias visuais, cabendo ao professor incentivar e proporcionar o contato com a leitura de textos verbo-imagéticos.

Nesta perspectiva, considera-se que o ensino-aprendizagem do aluno surdo deve caracterizar-se no contexto bilíngüe, no qual a língua de sinais, Libras, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, façam parte do processo educacional e social do surdo. Dessa forma, é imprescindível que um documento tão importante como a BNCC respeite as várias formas de linguagem e sinalize para o reconhecimento das linguagens visuais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política curricular que propõe conhecimentos a serem alcançados pelas escolas do ensino básico, em nível nacional, visando orientar a elaboração dos currículos escolares. Assim, a BNCC é um documento curricular de caráter normativo que busca orientar as práticas docentes e planejamentos escolares. As aprendizagens definidas na BNCC devem assegurar aos educandos a aquisição de dez competências gerais, que são as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores para resolver problemas do cotidiano. A seguir destacamos tais competências:

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
- 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3) Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4) Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5) Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
- 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
- 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer

outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 3).

A competência quatro destaca a habilidade de os alunos adquirirem diferentes linguagens para uso no cotidiano, tanto linguagem verbal como verbo-visual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para expressar-se e interagir nas diversas situações comunicativas.

Em articulação com as competências gerais, a BNCC propõe competências específicas na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), entre essas, destacamos a competência três:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 65)

Tratando ao que compete à surdez e ao surdo, observamos que a inclusão do surdo não chega a ser contemplada na BNCC, pois, ainda que as competências destaquem a Língua Brasileira de Sinais, a área de Linguagens exclui essa língua, a Libras não faz parte da grade curricular das escolas. Assim, percebemos uma situação contraditória, uma vez que uma das competências é utilizar conhecimentos das linguagens verbal e verbo-visual, no entanto, a Libras não é citada na área de Linguagens.

Na seção a seguir, discutiremos o reconhecimento da Libras nos documentos legais e sua importância como marca identitária e cultural do surdo.

#### **1.4 O surdo e sua língua**

O grande marco da conquista da inclusão social para os surdos foi a promulgação da lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Parágrafo único, “entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de

natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”(BRASIL, 2002).

Assim, caracteriza-se a Libras como língua autônoma que apresenta uma estrutura diferente da língua oral, já que utiliza a modalidade manual e visual para produção, recepção e interação comunicativa entre os sinalizantes da língua. Sendo assim, o surdo tem o direito de acesso às informações na sua língua materna em todos os espaços de interação, bem como no ambiente escolar.

Segundo Quadros (1997, p. 47), “as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda”. Outro aspecto a ser ressaltado é o caráter natural das línguas de sinais. Essas línguas são naturais porque surgem da necessidade natural e espontânea que os seres humanos têm de interagir e se comunicar, ou seja, passam de geração em geração e se disseminam entre as pessoas surdas por meio do canal visual-motor.

Por ser passada de geração em geração, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada como língua de herança (QUADROS, 2017), o que significa que é uma língua herdada pelos surdos (mesmo que não seja da mesma família) de uma comunidade, em um país que tem outra língua oficial utilizada em documentos oficiais, nos meios de comunicação e nas instituições educacionais.

Devido ao seu caráter de língua de modalidade visual, pensou-se por muito tempo que as línguas de sinais seriam apenas uma simples mistura de gestos e pantomimas, e que, devido a isso, só conseguiriam expressar conceitos concretos. No entanto, as pesquisas linguísticas evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais e, apesar de apresentarem sinais icônicos, têm a arbitrariedade como propriedade comum a todas as línguas. Para ilustrar tal propriedade, Swisher(1988 apud QUADROS, 1997) observa que o sinal de *ÁRVORE*, em ASL, difere do sinal para o mesmo referente na língua de sinais dinamarquesa, podendo ser ou não um sinal icônico, dependendo da comunidade que irá identificá-lo. Esse caráter arbitrário das línguas de sinais pode ser explicado pela natureza do canal visual da língua, pois nessa modalidade o significante (os sinais) permite a representação icônica do referente (significado), o que explica que muitos sinais da língua identifiquem a imagem do referente.

Quadros e Karnopp (2004) enfatizam que “a diferença fundamental entre línguas de sinais e línguas orais, segundo Stokoe e o grupo de pesquisadores que se dedicou à investigação das línguas de sinais durante os anos 1960 e 1970, diz respeito à estrutura simultânea de

organização dos elementos das línguas de sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48). Esse é outro aspecto relevante das línguas de sinais, a simultaneidade na realização dos sinais. Ao sinalizar, o sinalizador utiliza, em sincronia, movimentos, expressões faciais e configurações de mãos.

Quanto aos aspecto simultâneo das línguas de sinais, destacamos que essa é uma das características que as diferenciam das línguas orais, que, por sua vez, apresentam um caráter linear, como afirma Saussure (2012). Essa simultaneidade pode ser exemplificada a seguir.

Figura 1 - Sinal Laranja



Fonte: Quadros; Karnopp (2004, p. 83.)

Neste exemplo, o sinal LARANJA é realizado com a combinação simultânea dos parâmetros<sup>2</sup> de configuração de mãos, movimento e ponto de articulação ou localização.

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais apresentam universais linguísticos, como a diacronia, a arbitrariedade, criatividade e, também, características sociolinguísticas e funções discursivas que confirmam que as línguas visuo-espaciais são manifestações da faculdade da linguagem. Ou seja, as línguas de sinais também são formadas por elementos distintivos que não carregam significados isoladamente. Esses elementos Stokoe denominou-os de parâmetros, a saber: configuração de mãos, movimento, orientação, localização ou ponto de articulação e expressões faciais ou corporais. Assim, as línguas de sinais também são formadas por signos linguísticos que se compõem de significante e significado, diferenciando-se das línguas orais. Nas línguas de sinais o significante é a imagem visual, então o significante nem sempre é uma imagem acústica, já que nas línguas de sinais esse significante é identificado por meio dos sinais da língua que são visuais.

---

<sup>2</sup> São unidades mínimas que constituem os sinais, a saber: Configuração de mãos, Ponto de articulação ou Localização, Movimento, Orientação das mãos, Expressões faciais e/ou corporais.

Quadros (2006) destaca que a Língua Brasileira de Sinais é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, e compartilha características que lhes atribui caráter específico que as distingue dos demais sistemas de comunicação. A Libras possui propriedades que são comuns a qualquer língua, como produtividade, pois permite a produção de um número ilimitado de conteúdos e sentenças; criatividade, múltiplas funções, arbitrariedade, o que comprova o status linguístico da Libras.

A Língua Brasileira de Sinais é rica e eficiente, possui uma estrutura gramatical fonológica, morfológica, semântica, sintática e pragmática capaz de atender toda necessidade de interação e comunicação. “As línguas de sinais são determinadas pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48). Nessa perspectiva, a língua é uma característica inata ao ser humano, que possui uma gramática universal que nos permite desenvolver a linguagem, princípio do Gerativismo de Chomsky.

De acordo com Gesser (2009), quando se tenta definir e caracterizar a Libras, a sensação que se tem é a de um discurso repetitivo e gasto, no entanto, ainda é pertinente e necessário afirmar e reafirmar que a Libras é uma língua, para que a sociedade a reconheça, para que, conferindo legitimidade à língua, o surdo se distancie da visão patológica que ainda permeia no imaginário social. Diante da relevância de reafirmar o caráter linguístico da Libras, a autora procura explicar algumas características dessa língua e esclarece alguns equívocos.

Um deles refere-se à ideia de universalidade e artificialidade da língua, o que se configura como uma crença, uma vez que, como afirma Gesser (2009), embora as línguas apresentem parentescos e semelhanças no nível estrutural, independente que sejam orais ou de sinais, alguns fatores favorecem a diversificação e a mudança das línguas. Isso quer dizer que cada país possui a sua língua de sinais com características próprias e autônomas. “A língua do surdo não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um ‘decalque’ ou ‘rótulo’ que possa ser colado e utilizado por todos os surdos [...] sem fluência de uso” (GESSER, 2009, p. 12).

Sobre a artificialidade da língua, ela explica que também é um equívoco, pois essa é uma língua que evolui naturalmente dentro da comunidade surda, possibilitando trocas de experiências entre os pares.

Corroborando com essa característica da Libras, Quadros (2017) explica que a língua de sinais é um elemento constitutivo dos surdos, é uma marca cultural do povo surdo que possibilita a troca de significados. Nesse sentido, afirmamos que a Libras representa para os

surdos brasileiros a possibilidade de compartilhar ideias, de significar o mundo que o cerca e ampliar o conhecimento.

É muito comum encontrarmos o termo linguagem para se referir à língua de sinais, no entanto, sabemos que há diferença entre os termos, dessa forma, podemos caracterizar linguagem como toda forma de comunicação natural ou artificial, humana ou não, incluindo, assim, gestos, expressões faciais e ou corporais, a música, a arte, entre outras. Já o conceito de língua está associado a um idioma, um conjunto de regras gramaticais. Nesse sentido, o termo adequado é língua de sinais e não linguagem de sinais, ainda que a língua seja uma das formas de linguagem. Para Saussure (2012), a língua não se confunde com a linguagem. Segundo o autor,

ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2012, p. 41).

Entendemos que a língua é uma forma de socialização e de comunicação, comum a uma comunidade de falantes, desse modo, podemos identificar a Língua Brasileira de Sinais, a língua da comunidade surda brasileira, de característica visuo-espacial. Essas línguas, diferente das línguas orais-auditivas, têm sua recepção de forma visual e sua reprodução por meio dos sinais manuais feitos no espaço, que pode ser um espaço neutro ou no espaço do corpo do sinalizante.

Portanto, é necessário entendermos que a Libras é a língua natural da comunidade surda, que apresenta uma estrutura muito diferente da Língua Portuguesa. Sabemos que a aquisição de uma língua é um processo que se dá de forma natural, em contato com uma comunidade de falantes, assim, é imperativo que o surdo tenha essa possibilidade de interação com seus pares, pois, quanto mais cedo ele entrar em contato com a língua em situações significativas, mais natural e rápida será sua aquisição de linguagem.

A Libras possui uma estrutura gramatical que preenche todos os requisitos científicos linguísticos, como sintaxe, morfologia, fonologia, semântica, pragmática, bem como apresenta as propriedades comuns a todas as línguas, como flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, criatividade, produtividade, dupla articulação, padrão. Além disso, a língua de sinais é formada a partir da combinação de cinco parâmetros, a saber: a configuração de mãos, o ponto de articulação, o movimento, a orientação das mãos e as expressões corporais e ou faciais. A

combinação desses parâmetros dá origem aos sinais, que equivalem às palavras das línguas orais.

De acordo com Quadros (2007, p. 51), “os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos”. Desse modo, salientamos que os parâmetros são elementos essenciais na constituição dos sinais, pois, a partir deles, há uma padronização desses sinais, que são realizados de forma organizada, facilitando o entendimento e a comunicação entre surdos e ouvintes. Assim, configura-se o caráter formal das línguas de sinais.

## **2 GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO LEITORA DO SURDO**

Neste capítulo, apresentamos os gêneros textuais, especificamente, tirinhas e anúncio, como recurso potencializador das estratégias de ensino de leitura para alunos surdos, bem como discorreremos sobre as sequências didáticas que orientam o trabalho com a leitura de gêneros. Entendidos como fenômenos relacionados aos aspectos sociais e culturais do indivíduo, de complexidade variável (MARCUSCHI, 2008), os gêneros textuais representam um aspecto basilar no ensino de linguagem, pois, a partir deles, temos a possibilidade de entrar em contato com os variados discursos e temas que cumprem um papel

social na vida do cidadão. Para as discussões, trazemos teóricos como: Marcuschi (2008), Bakhtin (1997), Vergueiro (2005), Coscarelli (2009), Vieira e Araújo (2012), Alves e Calvo (2015), Dutra (2014), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

## 2.1 Gêneros textuais e o ensino de leitura

Consideramos que a comunicação é algo indispensável ao indivíduo. Sendo assim, as interações diárias acontecem por meio da linguagem e de suas várias manifestações, como a escrita, a oralidade, os sinais, os gestos, entre outros recursos. Ou seja, são diversas e variadas as manifestações linguísticas que utilizamos nas nossas interações sociais. Reportando-nos a Bakhtin, quando afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (1997, p. 279), consideramos o caráter social dos gêneros, pois não podemos desvincular o seu uso das interações e atividades humanas.

Bakhtin (1997) pondera que a fala ocorre apenas por meio de determinados gêneros do discurso. Por isso, devemos conhecer os mais variados gêneros discursivos e saber utilizá-los adequando ao seu contexto de uso e função. Para Bakhtin (1997, p.282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Entendemos, dessa forma, que, diariamente, empregamos os gêneros. No entanto, não dominamos todos eles, também não precisamos conhecer todos, pois, o mais importante é saber buscar as informações quando for pertinente. Como afirma Coscarelli (2009)

É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo (COSCARRELLI, 2009, p. 83).

Sendo assim, o mais importante é captar o sentido e a função do gênero, perceber o propósito comunicativo, construir sentido a partir da leitura e assim interagir com o gênero, e não apenas classificar ou listar as características do gênero. É preciso compreender em que situação e contexto o gênero será produzido, qual a sua função e que reações ele provocará no leitor.

Por todas essas observações, já podemos afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Dessa forma, entendemos que o trabalho com os gêneros deve se distanciar da preocupação classificatória formal e se concentrar no estudo do gênero como uma entidade comunicativa dinâmica e variável. Por isso, é importante reconhecer que os gêneros possuem estruturas mais ou menos estáveis e flexíveis. Sendo assim, explorar os efeitos de sentido, as intenções, as escolhas linguísticas torna o ensino mais produtivo.

Nesse sentido, torna-se imprescindível abordar a leitura dos gêneros em sala de aula, pois as atividades devem ser pertinentes e partir de situações reais e atuais, as quais os alunos reconheçam a função social. Assim, o indivíduo precisa conhecer os gêneros para interagir nas diversas situações comunicativas, pois, como pondera Bakhtin (1997, p. 303), “para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros”. Sendo assim, a escola é um espaço propício para possibilitar ao aluno o uso competente da linguagem e, para isso, deve oferecer vários suportes nos quais os gêneros textuais circulem.

Para a nossa pesquisa, escolhemos abordar os gêneros tirinha e anúncio a partir de sequências didáticas (SD), para melhor sistematização das atividades de leitura e compreensão, uma vez que o ponto de partida das sequências didáticas é sempre o gênero textual, que deve ser explorado de múltiplas maneiras com atividades de leitura e escrita.

A escolha dos gêneros tirinha e anúncio se justifica pela possibilidade de se trabalhar com a imagem, pois são gêneros constituídos pela linguagem verbal e visual, o que possibilita uma melhor compreensão textual do surdo ao ser utilizada a imagem como referência para a compreensão da porção verbal do texto, uma vez que, segundo Vieira e Araújo (2012, p. 219), “ela auxilia na compreensão textual do surdo, servindo como uma estratégia de pré-conhecimento, ao ser utilizada como referência para a construção de sentido do conteúdo verbal”. Outro fator que influenciou a escolha é o fato de esses gêneros abordarem temas atuais e de relevância social e ainda por serem de fácil circulação em mídias e suportes. No caso dos anúncios, escolhemos dois anúncios institucionais, que são campanhas publicitárias que se destinam a divulgar uma mensagem de cunho social. O primeiro anúncio é a campanha *#EuUsoMáscara*, promovida pela Agência Nacional de Saúde, e o segundo é a campanha *Aglomeram não*, da Prefeitura de Canoas (RS).

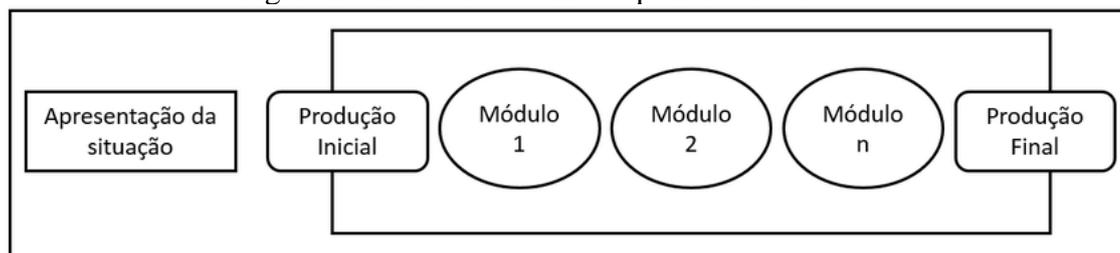
Com a finalidade de trabalharmos o desenvolvimento da competência leitora dos alunos surdos, buscamos textos que possuam uma função social, para que instiguem nos leitores a reflexão a respeito não só do conteúdo, mas da função real da leitura. Destacando, também, o aspecto visual dos gêneros escolhidos como forma de auxiliar na apropriação da leitura e de conhecimento. Nas práticas de leitura, a proposta didática deve proporcionar aos alunos textos autênticos e diversificados dos mais variados gêneros, para que os leitores tenham contato com enunciados em contextos sociais de interlocução. Por isso, é importante que os alunos explorem o conteúdo linguístico, os efeitos de sentido, a intenção dos textos para que, a partir disso, construam seus próprios sentidos.

Neste sentido, o trabalho pedagógico com sequências didáticas é bastante pertinente e necessário, uma vez que proporciona explorar diversos gêneros. Visando ampliar os usos da linguagem, o trabalho com os gêneros se mostra como de grande relevância, pois as práticas de linguagem realizam-se por meio dos gêneros, usados nas diversas situações diárias de interação. Assim, o indivíduo precisa conhecer essas práticas para interagir com seus interlocutores.

As sequências didáticas se constituem como uma estratégia de ensino de língua mediada por gêneros a partir de uma sequência de atividades. Essa proposta foi desenvolvida por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), que a conceituam como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Nesse sentido, o trabalho pedagógico com sequência didática proporciona ao aluno contato com os gêneros textuais em situações de comunicação, levando-o a dominar melhor esses gêneros. Dessa maneira, as sequências didáticas servem para proporcionar o acesso do aluno às práticas de linguagem, pois têm a finalidade de proporcionar “acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Destacamos que o ponto de partida para o desenvolvimento de uma sequência didática é sempre o gênero textual, que deve ser explorado de múltiplas maneiras com atividades de leitura e escrita. Para os autores, a estrutura das sequências didáticas apresenta quatro etapas, como veremos no esquema a seguir.

Figura 2 - Estrutura de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

De acordo com os autores, na confecção e aplicação das sequências didáticas, devemos considerar a heterogeneidade dos aprendizes, assim, as atividades podem ser adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos. Por esse motivo, para nosso trabalho, não utilizamos esse modelo e, sim, adotamos o sequenciamento didático utilizado por Saliés (2011), no seu estudo sobre ensino de PL2 a alunos surdos utilizando legendagem oculta (LO), que combina texto, imagem e ação como recurso pedagógico. Nessa sequência didática proposta por Saliés (2011), a legendagem oculta (LO) é parte de outras atividades semióticas na forma de pré-atividades, pós-atividades e atividades de assimilação.

A seguir, apresentamos um esquema da sequência didática adotada para nosso estudo.

Quadro 4 - Etapas da sequência didática

|                      |   |  |
|----------------------|---|--|
| <b>Pré-atividade</b> | Ativação do conhecimento prévio                   | O que os alunos sabem a respeito do gênero                 |
| <b>Atividade</b>     | Perguntas que verifiquem a compreensão da leitura | Leitura do gênero para interpretação e compreensão escrita |
| <b>Pós-atividade</b> | Produção textual                                  | Produção do gênero trabalhado e análise linguística        |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A seguir, apresentamos os gêneros textuais escolhidos para as atividades de leitura e compreensão de texto, abordando as características e função nas atividades comunicativas, bem como destacando sua importância para desenvolver nos alunos surdos uma leitura proficiente e independente.

## 2.2 Gênero Tirinha

Consideramos que os gêneros textuais se constituem como um produto coletivo dos usos da linguagem que se realizam de diferentes maneiras, visando a determinado propósito. Desse modo, os gêneros são práticas sociais como, por exemplo, e-mails, chats, bula de remédio, artigos de jornal, entrevistas, charges, anúncios, história em quadrinhos, entre uma grande variedade.

Como ressalta Marcuschi (2008, p.155), “Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. Posição também defendida por Bakhtin (1997, p.279), para quem todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua de forma variada, o que constitui os enunciados “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Como vemos, os gêneros do discurso apresentam uma estreita relação com as atividades humanas e sociais, por isso apresentam características dinâmicas.

Na sociedade, os gêneros se apresentam de diversas formas, com propósitos comunicativos variados. Neste sentido, visando interagir com essa complexidade de textos existentes nas esferas sociais, pretendemos tornar a leitura e compreensão de textos do aluno surdo uma atividade significativa de construção de sentidos. Para tanto, selecionamos os gêneros tirinha e anúncio para o trabalho com estratégias de leitura, pois acreditamos que o uso desses gêneros possibilita ao aluno surdo condições de uma melhor compreensão e construção dos sentidos do texto, por serem gêneros que aliam a linguagem verbal e não verbal, ou seja, a relação palavra e imagem.

A história em quadrinhos, também conhecida como HQ, é uma “narrativa visual que, normalmente, expressa a língua oral e apresenta um enredo rápido, empregando somente imagem ou associando palavra e imagem” (DUTRA, 2014, p. 4). Por apresentar uma linguagem mista, esse gênero chama a atenção do leitor surdo, por ser mais atrativa e agradável, colaborando com a compreensão leitora, visto que o aluno surdo chega à compreensão pelo sentido visual, primordialmente.

A relação que há entre as semioses que constituem o gênero em estudo é um potencializador de construção de sentidos da leitura, pois essa estrutura facilita a compreensão do enredo. Destacamos as tirinhas como subgênero das histórias em quadrinhos, uma versão mais curta, geralmente composta por até 4 (quatro) quadrinhos,

portanto, de estrutura mais sintética, o que é mais adequado ao ritmo de leitura que pretendemos avaliar.

Caracterizando o gênero, Vergueiro (2005) explica que

[...] as histórias em quadrinhos constituem um sistema composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos (VERGUEIRO, 2005, p. 31).

Destacamos, dessa forma, a combinação de semioses do gênero na produção de sentidos da leitura, ressaltando, ainda, o uso desses elementos para uma comunicação mais rápida e abrangente. A imagem é o elemento básico das histórias em quadrinhos. No que tange à compreensão leitora do aluno surdo, sabemos que os elementos visuais se constituem como fundamentais no processo de interação e apreensão dos conceitos escolares e de mundo. Na mesma direção, Dutra (2014) destaca que é importante que o leitor associe os elementos icônicos (imagens) ao texto (elementos linguísticos), por se tratar de uma comunicação mais imediata. Prosseguindo, a autora assinala alguns recursos a serem explorados na leitura do gênero quadrinho, como as metáforas visuais.

As tirinhas são consideradas um tipo de HQ, com uma diferença composicional em relação aos planos, pois enquanto as tirinhas apresentam expectativa, conflito, resolução em poucos planos (entre dois a quatro planos), as histórias em quadrinhos apresentam uma sequência narrativa em mais planos. No aspecto constitutivo, as tirinhas trazem marcas visuais bem características, como cores, formas, expressões faciais e corporais, tipos de balões, bem como elementos verbais como tipos de letras, onomatopeias, interjeições.

Para Ramos (2009 apud VIEIRA; ARAÚJO 2012) as estratégias textuais usadas na tira cômica são semelhantes ao gênero piada na provocação efeito humor. Vieira e Araújo (2012) destacam, ainda, que o humor no gênero tirinha pode ser alcançado por meio das inferências que o leitor faz para construir o sentido da leitura. A respeito da função, como afirma Dutra (2014), as HQs têm como função básica o entretenimento, embora essa não seja a única, pois em algumas situações esse gênero pode veicular informações como forma de alertar a população sobre problemas sociais e comunitários.

Vergueiro (2005) pondera a respeito da popularidade desse gênero, afirmando ser um gênero leve, dinâmico e de fácil circulação. Segundo o autor, no início, por apresentar um

conteúdo mais direcionado ao público infantil, apenas para divertimento, houve uma repulsa em aceitar essa leitura no ambiente escolar, pois se tinha uma desconfiança se seria uma leitura sadia e que valesse a pena.

Neste contexto, a utilização dos quadrinhos como leitura eficaz na sala de aula encontrou sérias restrições por parte dos educadores, pois não se acreditava na contribuição desse gênero para a formação de leitores críticos. Assim, “a leitura de histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas ‘pensantes’ da sociedade” (VERGUEIRO, 2005, p. 16). Com o desenvolvimento das ciências da comunicação, a função utilitária das histórias em quadrinhos foi reconhecida, bem como sua característica narrativa. De acordo com Vergueiro (2005), as primeiras histórias em quadrinhos de caráter educacional foram publicadas nos Estados Unidos, na década de 1940, retratando personagens literários e eventos históricos. Em 1970, na Europa, a utilização dos quadrinhos como apoio a temas escolares acentuou-se.

Salientamos que é cada vez mais presente a utilização das histórias em quadrinhos no ambiente escolar, nos livros didáticos e exames, como ENEM. Isso evidencia os benefícios da leitura do gênero para o ensino e a grande identificação que há entre os leitores em relação à leitura, pois, como afirma o autor, a forte identificação dos estudantes com os personagens dos quadrinhos é um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático e a constituição de leitores em potencial. Nesse sentido, a leitura só se torna produtiva e eficiente se estiver relacionada aos interesses e objetivos do leitor.

Destacamos, nesta perspectiva, que as tirinhas são um excelente recurso e material para suscitar nos alunos o desenvolvimento de uma leitura crítica e participativa, visando um maior engajamento social e uma maior qualidade no uso da linguagem em situações diárias. No trabalho com a leitura de tirinhas com alunos surdos, destacamos a pesquisa de Vieira e Araújo (2012), apresentando a leitura de imagens com alunos surdos a partir do gênero tirinha, quando abordaram a imagem como formulador de inferências para a leitura do conteúdo verbal.

Os achados dessa pesquisa levaram as autoras concluir que os alunos surdos, na maioria das vezes, respondiam às perguntas do texto observando apenas as imagens e que, quando iniciavam a leitura do texto, o primeiro passo era a leitura da imagem. Assim, para as autoras, a imagem se comunica independente do verbal.

Ainda contribuindo com a nossa proposta, apresentamos a seguir a caracterização do gênero anúncio.

### 2.3 Gênero Anúncio

O anúncio é um gênero que tem uma natureza persuasiva, que visa ao convencimento do leitor sobre determinado produto ou modo de agir, configurando-se como um poderoso mecanismo de dominação. De acordo com Alves e Calvo (2015, p. 10), “o gênero anúncio publicitário se torna algo natural e simples, presente na vida social e individual dos sujeitos, por meio de uma linguagem simbólica, carregada de força e de poder”. Fica, assim, evidente o caráter persuasivo do gênero anúncio, com a finalidade de convencer os interlocutores a mudar suas ações ou aderir a algum produto.

No anúncio, as linguagens verbal e visual também se mesclam para constituir os sentidos e provocar uma ação e reação no leitor. Entre os recursos que o gênero anúncio utiliza para persuadir o leitor, destacamos os apelos visuais para levar o consumidor a acreditar naquilo que está sendo anunciado. Assim, os recursos visuais deixam de ser meros aspectos utilizados para ilustrar o texto, pois estão carregados de sentidos e visões de mundo dos seus criadores.

Como elementos visuais presentes no gênero anúncio, destacamos as cores, o formato e tamanho das letras, o visual apelativo, entre outros. Em relação às cores, Guimarães (2002 apud ALVES; CALVO, 2015, p. 15) diz que, “quando adquirem um lugar destacado e adequado, adquire uma simbologia e uma linguagem específica e pode ser utilizada a favor da informação e da comunicação”. Desse modo atestamos o poder que os aspectos visuais têm para constituir os significados do gênero.

Alves e Calvo (2015) destacam algumas características do gênero, entre as quais: frases curtas e concisas, linguagem apelativa, as cores. Martins (1997 apud ALVES; CALVO, 2015, p. 17) explica que “as frases curtas e concisas permitem fácil percepção e memorização, como o Slogan, o qual é uma expressão que concentra e sugere uma ideia, podendo ser enfático, simples, resumido e dinâmico”. Em relação à linguagem apelativa, esta pode ficar evidente nas palavras e também nas imagens e ilustrações que acompanham o texto do anúncio, pois, na maioria das vezes, as imagens ocupam grande parte do espaço dos anúncios.

Já as cores e as imagens têm um grande poder de atração, cativando o consumidor e levando-o a mudar o comportamento. As imagens veiculadas pelos anúncios estão carregadas de sentidos que muitas vezes não são alcançados pelos interlocutores. Freitas (2009 apud AIRES; SILVA, 2013) relata que a propaganda surgiu da união de três ciências

que se baseiam na arte, na ciência e na técnica. A arte são os elementos visuais e sonoros, a ciência consiste nas pesquisas utilizadas no planejamento das campanhas, e a técnica é a criação visual, sonora ou sensitiva com vistas a persuadir os consumidores.

Dessa forma, o trabalho com o gênero anúncio se mostra pertinente na medida em que proporciona uma leitura engajada, abordando temas presentes no contexto social dos leitores, levando-os a uma leitura mais aprofundada e crítica, visando desenvolver as capacidades de linguagem, bem como refletir sobre os usos sociais da leitura. No que concerne à leitura de alunos surdos, esse gênero está bastante adequado, pois apresenta em sua constituição elementos visuais que possibilitam a compreensão da leitura por esses sujeitos.

O anúncio publicitário apresenta uma linguagem mista, persuasiva, que é criteriosamente utilizada na construção de sentidos do texto com objetivo de atrair o seu público. Dessa forma, há um jogo de semioses utilizado como meio de persuasão. Ressaltamos, também, que a linguagem dos anúncios publicitários identifica os valores e a cultura de um povo. Como salienta Viegas (2008, p. 5), “a mensagem publicitária existe para nos atrair, nos encantar, apelar aos nossos sentidos e à nossa emotividade e vencer as nossas resistências”. Dessa maneira, enxergamos nessa linguagem uma forma de indução do receptor, levando-o a tomar alguma posição ou ter alguma reação.

Charaudeau (2001, apud VIEGAS, 2008) aponta algumas finalidades comunicativas: o fazer-saber (transmissão de um saber desconhecido), o fazer-fazer (levar o outro a agir no sentido desejado pelo falante), o fazer-creer (persuadir o outro através da racionalidade e da lógica) e o fazer-prazer (despertar, no outro, estados emocionais positivos).

De acordo com Viegas (2008), o publicitário baseia-se, principalmente, no fazer-fazer, pois seu objetivo é influenciar o comportamento dos receptores da mensagem e levá-los a ter alguma atitude ou ação.

Nessa tentativa de influenciar o seu público, a publicidade apresenta estratégias de persuasão. Monnerat (2003, apud VIEGAS, 2008) assinala como estratégias três mecanismos de persuasão: *mecanismos automáticos*, de *racionalização* e de *sugestão*.

Os mecanismos automáticos estão relacionados à memorização do interlocutor, quando ele memoriza ou decora o nome da marca. Quanto a esta estratégia, Viegas (2008) destaca que, se o publicitário não for criativo, não terá êxito no seu intento, uma vez que há uma infinidade de marcas concorrentes.

Os mecanismos de racionalização são apoiados na argumentação, com a finalidade de persuadir o interlocutor.

Os mecanismos de sugestão levam o interlocutor a aceitar uma ideia, uma crença, uma imagem, sem fazer crítica. Esse mecanismo pode se dar por prestígio (quando pessoas conceituadas divulgam o produto), repetição (a repetição como forma de dar veracidade ao conceito) ou por convicção (quem confia naquilo que propaga tem mais chance de influenciar o outro) (MONNERAT, 2003 apud VIEGAS, 2008).

Neste sentido, é importante estimular a prática da leitura desse gênero aos alunos surdos, pois é uma forma de aguçar o senso crítico em relação a determinados temas que estão diretamente relacionados ao nosso dia a dia e às nossas escolhas, levando-os a tomar posicionamentos e a ter atitudes conscientes como todo cidadão.

Ressaltamos que, para nossa pesquisa, selecionamos anúncios institucionais, por serem campanhas publicitárias que “vendem” uma ideia coletiva e visam uma mudança de hábito do interlocutor para um bem comum, pois divulgam uma mensagem de caráter social.

Dando continuidade ao trabalho de pesquisa, a seguir apresentamos os aspectos metodológicos e os passos para concretização das análises.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, contextualizamos o local da pesquisa e discorremos sobre o tipo de pesquisa e os sujeitos participantes, além de descrevermos os procedimentos de coleta, planejamento e etapas da pesquisa, os critérios de análise e as atividades de leitura e compreensão com sequências didáticas.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

A pesquisa realizada para a produção deste estudo contemplou uma metodologia de abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva, pois o estudo

descritivo, como explica Paiva(2019), tem como alvo descrever um fenômeno estudado e apresentar suas características. Triviños (1987, apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35) explicita que a “pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Este tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Sendo assim, o estudo procura interpretar os dados coletados sem quantificá-los.

Dessa forma, temos uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois o que buscamos é produzir novos conhecimentos sem quantificá-los. Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), a abordagem qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Segundo Gil (2021), a abordagem qualitativa se desenvolve a partir de uma perspectiva interpretativista do objeto de estudo de forma social.

Neste sentido, entendemos a importância dessas abordagens para esta pesquisa, que busca conhecer, produzir conhecimento e descrever o fenômeno estudado e, a partir disso, intervir para melhor ação pedagógica.

Visando tal propósito, optamos por realizar uma pesquisa de campo, uma vez que, para a coleta de dados, foi necessário nosso deslocamento ao local.

### **3.2 Caracterização do campo de pesquisa**

O Centro de Atendimento escolhido para a pesquisa pertence à Rede Estadual de Ensino e está localizado na Avenida São Raimundo, Bairro Piçarra, em Teresina-PI. O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Surdo (CAS – PI), nosso campo de pesquisa, é um centro de atendimento ao surdo, à família do surdo e à comunidade, onde são oferecidos cursos de Libras e também atendimento pedagógico de Português como L2 para surdos matriculados na escola regular, já que o local trabalha com Atendimento Educacional Especializado(AEE). A equipe do Centro é formada por professores de português(ouvintes) bilíngues, professores surdos, instrutores surdos,

intérpretes de Libras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e assistentes sociais, coordenadora pedagógica e gestora.

O CAS, enquanto centro de atendimento, pode ofertar cursos de Libras para a comunidade ouvinte, capacitações para intérpretes e tradutores de Libras, capacitações de Língua Portuguesa como L2 para professores de Português das salas de recursos, além de realizar bancas de avaliação para selecionar intérpretes educacionais para trabalhar nas escolas da Rede.

O atendimento feito pelo CAS aos alunos surdos acontece no contraturno, ou seja, os alunos assistem às aulas na escola regular e são atendidos no centro em turno oposto. O centro funciona em dois turnos, no período matutino, das 8h às 11h30, e no período vespertino as aulas iniciam às 13h30 com encerramento às 17h30, com intervalo de 20 minutos.

O CAS foi fundado em 17 de agosto de 2006, como proposta do MEC e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade filantrópica sem fins lucrativos que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social da comunidade surda brasileira. O órgão é vinculado à Secretaria do Estado da Educação (SEDUC- PI) e à Gerência de Educação Especial (GEE).

### **3.3 Sujeitos da pesquisa**

Os participantes da pesquisa são os alunos surdos atendidos no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Surdo (CAS- PI), e, para nosso estudo, inicialmente selecionamos uma amostra de 5 participantes, com idades entre 15 a 25 anos, todos usuários de Libras, no entanto, houve a desistência de um aluno, por motivos pessoais.

As diferentes identidades surdas e os diferentes graus de surdez permitem que tenhamos diferentes perfis de sujeitos surdos. Dessa forma, para compor a amostra, foram considerados como critérios de inclusão: idade, competência linguística básica a intermediária em Libras, alunos sem comprometimento cognitivo, e, como critérios de exclusão, consideramos surdos com implante coclear e surdos com deficiência visual.

Os participantes são identificados por um número, que vai de **1** a **4**, e uma letra, **M** ou **F**, as quais significam, respectivamente, sexo masculino e sexo feminino. Também descrevemos as características individuais, como idade, grau de surdez, escolaridade, tempo de contato com a Libras, período de ocorrência da surdez. Destacamos, ainda, que os sujeitos

da pesquisa são filhos surdos de pais ouvintes, fato que influencia no nível de alfabetização dos alunos surdos, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

A aluna **F1** está no 1º ano do ensino médio, com 16 anos. Nasceu surda, tem perda auditiva profunda bilateral. Ela começou a aprender Libras aos 7anos, mas apresenta vocabulário reduzido, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, não tem contato com a comunidade surda, em casa é a única pessoa surda e sua família não sabe Libras, porém tenta se comunicar por meio de gestos. A mãe relata que, na escola, **F1** não tem auxílio de intérprete de Libras, contou com intérprete apenas no 7º e 8º anos.

A aluna **F2** está no 8º ano do ensino fundamental, com 16 anos. Nasceu surda, tem perda auditiva de grau profundo. Começou a estudar aos 6 anos e aos 10 anos teve o primeiro contato com Libras. Possui bom repertório vocabular de Libras e de Língua Portuguesa. Interage muito bem com a comunidade surda utilizando a Libras, os familiares se comunicam por meio de gestos, pois são ouvintes e não sabem Libras. Na escola, **F2** é acompanhada por um intérprete de Libras.

O aluno **M1** está cursando o 8º ano do ensino fundamental, com 17 anos. Nasceu com surdez leve e gradualmente foi perdendo a audição, possui surdez de grau profundo. Começou a estudar aos 2 anos e 6 meses, e o seu primeiro contato com Libras ocorreu aos 7 anos. Os pais são ouvintes, na família é o único surdo. **M1** não tem tanta fluência em Libras e também apresenta um vocabulário pequeno em Língua Portuguesa. A família se comunica com ele por meio de gestos, sinais e também oralização, pois o aluno entende algumas palavras, segundo relata a mãe, que acrescenta que ele tem dificuldade tanto em Libras quanto em Português. **M1** é acompanhado por um intérprete escolar.

O aluno **M2** cursa o 8º ano do ensino fundamental, tem 15 anos, perda auditiva de grau severo profundo. Ele começou a estudar aos 6 anos, quando também aprendeu Libras. Seus pais são ouvintes, ele é o único surdo da família. **M2** é fluente em Libras e apresenta um bom vocabulário de Língua Portuguesa. Na escola, ele tem intérprete de Libras e é atendido no AEE.

Tabela 1- Caracterização dos sujeitos

| <b>Sujeito</b> | <b>Idade</b> | <b>Escolaridade</b> | <b>Grau de surdez</b> |
|----------------|--------------|---------------------|-----------------------|
| <b>F1</b>      | 16 anos      | 1º ano EM           | Profundo              |
| <b>F2</b>      | 16 anos      | 8º ano EF           | Profundo              |
| <b>M1</b>      | 17 anos      | 8º ano EF           | Profundo              |
| <b>M2</b>      | 15 anos      | 8º ano EF           | Severo                |

Fonte: A pesquisa (2022)

### 3.4 Procedimentos de coleta de dados

Antes da realização da pesquisa, submetemos nosso estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se tratar de uma pesquisa de campo envolvendo seres humanos. A aprovação do Comitê foi liberada pela Faculdade Integral Diferencial – UniFacid - em 22 de outubro de 2021, sob o número 5.053.837. Após a aprovação, entramos em contato com a Direção da Instituição onde iríamos realizar a pesquisa e fomos orientadas a procurar a coordenadora para explicarmos os detalhes das atividades de coleta de dados, o que foi feito, inicialmente, por meio de mensagem via *WhatsApp*. A coordenadora sugeriu que fossemos presencialmente à Instituição, para acertar os detalhes da pesquisa, momento em que fomos orientadas pela coordenadora a entrar em contato com a assistente social da instituição para que ela fizesse a mediação com os pais dos alunos que iriam participar das oficinas de leitura.

A partir disso, entramos em contato com os pais via *WhatsApp* e explicamos como seria a pesquisa, ocasião em que senti um acolhimento e percebi o interesse dos pais em aceitar a participação dos filhos, pois, como eles afirmaram, o distanciamento e o ensino remoto estavam prejudicando o aprendizado e a socialização, uma vez que, no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS, eles interagem com seus amigos surdos e têm oportunidade de usar a língua de sinais.

Nesse primeiro contato, explicamos aos pais que seus filhos iriam participar de oficinas de leitura, que seriam realizadas em 3 encontros, nos dias 16/11/2021, 23/11/2021 e 30/11/2021, com início às 14h e término às 17h. Esclarecemos, ainda, sobre os direitos dos participantes e que não haveria nenhum prejuízo ou custo financeiro para eles.

Ao primeiro contato presencial com os pais e mães dos alunos sujeitos da pesquisa, que ocorreu dia 16/11/2021, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, pedi que lessem e esclareci as dúvidas que porventura surgiram. Na sequência, colhemos a assinatura dos pais e mães, dando o consentimento da participação dos filhos na pesquisa.

Ressaltamos que, mesmo estando vivenciando uma pandemia, a da COVID- 19, as oficinas aconteceram presencialmente, pois a Instituição já estava com ensino híbrido e também os alunos já estavam vacinados, bem como a pesquisadora já havia tomado duas doses do imunizante contra a doença. Destacamos que seguimos todos os protocolos, como distanciamento social, uso de álcool e máscara. Ainda para preservar o bem-estar dos

participantes, a instituição disponibilizou uma sala de aula adequada e ampla, que possibilitou a acomodação de todos, com um bom distanciamento.

A coleta de dados foi realizada de forma orientada pela pesquisadora, com intervenção pedagógica a partir da elaboração e aplicação de sequências didáticas utilizando os gêneros quadrinhos (tirinha) e anúncio publicitário, considerando que são gêneros que apresentam elementos verbais e visuais para sua compreensão. As sequências didáticas foram apresentadas aos sujeitos da pesquisa durante três oficinas de forma presencial, quando realizamos a leitura e interpretação escrita e sinalizada, a partir de perguntas que orientaram a leitura, compreensão e produção de texto sinalizado e escrito posteriormente. Para tanto, foi utilizada a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, ressaltando que atuamos como interlocutora e intérprete de Libras.

As oficinas realizadas buscaram instrumentalizar os participantes para o trabalho com a leitura, de forma colaborativa e coletiva, pois, de acordo com Almeida (2016) a oficina é um espaço que se diferencia do ambiente escolar formal, mas que também proporciona a comunicação e formação dos sujeitos. Assim, o trabalho didático por meio de oficinas cria uma “identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem” (SOUZA NETO, 2005, p. 250. apud ALMEIDA, 2016, p.62).

Cada oficina teve a duração de três horas e as atividades foram desenvolvidas com os gêneros tirinha e anúncio, materiais ricos em imagem, em acordo com nossa proposta de atender as especificidades dos sujeitos da pesquisa e, também, para priorizar a leitura em contextos significativos, buscando possibilitar aos alunos surdos as reais condições de se inserir em práticas de letramento.

Segundo as orientações de Saliés (2011), organizamos as tarefas a partir de:

**Pré-atividade:** exploração do conhecimento prévio dos alunos, conhecimento linguístico e conhecimento textual. Introdução do tema.

**Atividade:** apresentação do gênero escrito e instrução para responder as atividades de interpretação e compreensão da leitura.

**Pós-atividade:** reforço da aprendizagem e produção textual do gênero para análise do que aprendeu e avaliação da importância das atividades.

O material coletado é composto pelas produções escritas e respostas dos alunos às atividades, após a aplicação de todas as etapas de leitura e compreensão dos gêneros tirinha e anúncio, seguindo as instruções:

- 1- Apresentação dos gêneros textuais para uma leitura visual prévia;
- 2- Discussão prévia do assunto tratado no texto por meio da língua de sinais;
- 3- Explicação sobre os suportes de circulação dos gêneros;
- 4- Diálogo sinalizado entre pesquisadora e os alunos para esclarecer a função do gênero textual;
- 5- Leitura visual e discussão das imagens no texto;
- 6- Leitura sinalizada do texto pelos alunos;
- 7- Compreensão escrita mediada por sequências didáticas.

Também foram utilizados diários de campo para registrar e catalogar os encontros.

A pesquisadora aplicou as sequências didáticas utilizando o gênero tirinha e anúncio publicitário, porque são textos multimodais que apresentam o recurso da visualidade e, ainda, para priorizar a natureza interativa da linguagem.

A proposta curricular para o ensino de Português como segunda língua para estudantes surdos, elaborada pelo MEC, orienta a abordagem dos gêneros textuais no ensino, o que corrobora, também, com a proposta que construímos para trabalhar estratégias de leitura a partir dos gêneros tirinha e anúncio, como sugere o documento.

### **3.5 Critérios de análise**

Depois de realizada a coleta de dados para obter as informações necessárias, analisamos as respostas dos alunos às atividades de sequência didática com os gêneros tirinha e anúncio publicitário para confirmar ou refutar a hipótese da pesquisa, de que as imagens constituem um elemento essencial para a leitura e compreensão de textos pelo aluno surdo e que, no processamento da leitura, os alunos utilizam seus conhecimentos prévios e de mundo.

O material coletado foi analisado com base na identificação dos recursos imagéticos e elementos simbólicos visuais presentes nos gêneros tirinha e anúncio, como cores, fonte das letras, figuras cinéticas, relacionando as estratégias de uso consciente das habilidades visuais do aluno surdo para compreensão da leitura.

Assim, utilizamos como critério de análise a proposta de Alves (2020), a Narrativa Visual Lógico-didática (NVLD), que destaca o uso da imagem como recurso didático de leitura, pois, segundo o autor, o ensino de língua para surdos deve partir do conhecimento

prévio do aluno, o que requer o uso de imagem. Dessa forma, a leitura de imagem é uma habilidade prévia que o surdo lança mão para compreender os sentidos do texto verbal. A Narrativa Visual Lógico-didática (NVLDD) é um texto composto por imagens para auxiliar no ensino de conceitos. “[...] É a narrativa visual lógico-didática que exerce a função de auxílio para o ensino de leitura de textos verbais” (ALVES, 2020, p. 46).

Ainda concernente à análise da habilidade de leitura dos alunos surdos, tomamos como critério os aspectos da leitura, considerados por Smith (1998), quais sejam: a informação visual e a informação não visual, pois, para o autor, o processo de compreensão leitora passa por essas classificações, sendo a informação visual aquela que está diante dos olhos e a informação não visual a que compreende os conhecimentos prévios do aluno, como o conhecimento da língua e do assunto. Neste ínterim, ressaltamos que a Libras e as estratégias de significação visuais constituem elementos necessários para o surdo adquirir conhecimento de mundo.

Nesta análise, ressaltamos os recursos imagéticos e a Libras como elementos fundamentais para o letramento do surdo e os processos simbólicos visuais na constituição de sentidos da leitura dos sujeitos surdos. Faremos a relação entre os elementos imagéticos dos gêneros na construção de sentidos e compreensão da leitura do aluno surdo, bem como os conhecimentos prévios que os surdos trazem para colaborar na compreensão leitora, ressaltando que esses conhecimentos prévios são adquiridos por meio da Libras, que é uma língua visual.

Com base nos modelos ascendente, descendente e interativo de compreensão da leitura discutidos por Solé (1998), Quadros (1997) destaca que essas estratégias contribuem para a compreensão da leitura de L2 do aluno surdo. Em vista disso, utilizamos, ainda, como critério de avaliação para a compreensão da leitura dos alunos surdos sujeitos desta pesquisa, os conhecimentos prévios do leitor surdo, bem como seu conhecimento dos elementos textuais. Prevemos que o aluno surdo lança mão dessas estratégias: habilidade visual, conhecimentos prévios e de mundo, conhecimento textual para atingir a compreensão de textos. Dessa forma, na compreensão da leitura, os alunos surdos, assim como os ouvintes, usam estratégias ascendentes e descendentes.

O material coletado consiste de quatro atividades de leitura envolvendo os gêneros textuais tirinha (duas) e anúncio (duas). Cada participante respondeu quatro atividades de leitura e compreensão, que foram catalogadas e organizadas em portfólio para análise.

## 4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste capítulo, organizamos os dados de forma a apresentar o planejamento das atividades em sequências didáticas para, em seguida, analisarmos os resultados.

### 4.1 Atividade 1: anúncio uso de máscara

**Pré-atividade:** Em um primeiro momento, em Libras, fizemos uma roda de conversa sobre o gênero anúncio, se os alunos conhecem o gênero, sua função e local onde o gênero circula.

Perguntamos sobre alguma situação em que eles utilizaram um anúncio. Apresentamos aos alunos vários exemplares de anúncios.

**Atividade:** Os alunos receberam o texto para ler e interpretar, com orientação da professora, e realizaram a leitura sinalizada, a compreensão e interpretação escrita.

Figura 3 - Uso da Máscara

**1º Encontro: 16/11**

Atividade 1

FIGURA 1 – ANÚNCIO USO DE MÁSCARAS



Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/05/campanha-da-ans-reforca-uso-de-mascara-de-protecao-contr-o-coronavirus> acesso em: 8 de agosto 2021

Após observar o anúncio, discutir com os alunos sobre o material.

Agora responda:

- Descreva o que você vê na imagem do anúncio.
- De que trata o texto?
- O anúncio traz uma imagem. O que ela significa? Qual sua importância?
- Esse texto tem a função de:
  - Vender um produto
  - Informar sobre um assunto
- Observe a porção verbal do anúncio. O que mais chama sua atenção? Por quê?
- Para quem se destina esse texto? (público-alvo)?
- Onde foi veiculado? (revista, jornal, panfleto, outdoor)

## **4.2 Atividade 2: Campanha Aglomera não**

Figura 4 - Aglomera não

2º Encontro – 23/11

Atividade 2

FIGURA 1 – CAMPANHA AGLOMERA NÃO



Fonte: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/aglomera-nao-campanha-reforca-cuidados-contr-o-coronavirus-no-carnaval/> Acesso em 08 de agosto 2021.

1-A principal finalidade do texto é:

- a- Despertar a curiosidade do leitor sobre como confeccionar uma máscara.
- b- Promover uma ideia de interesse da população.
- c- Vender máscaras de carnaval.

2- Quem é o responsável pela divulgação do texto?

3- Em que época do ano esse anúncio foi veiculado? Explique.

4- O anúncio faz um alerta (pedido) para a população. Que pedido é esse?

5- Há alguma relação entre a imagem do anúncio e o texto verbal? Qual?

6- Descreva o que você vê na imagem do anúncio. Como você interpreta a parte visual (imagem) do anúncio?

7- O que essa imagem significa?



8- A partir do anúncio, você compreendeu melhor como se proteger? Explique.

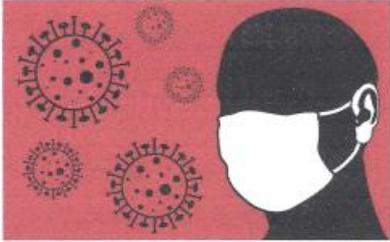
Fonte: Sequência didática produzida pela pesquisadora.

Figura 5 - Pós-atividade I

**Pós-atividade**

**Produção textual**

Agora é sua vez! Crie um anúncio publicitário alertando a população sobre os cuidados que devemos tomar para nos protegermos da Covid – 19. Utilize recorte, colagem ou desenho para produzir a parte não-verbal do anúncio.



Google imagens



Google imagens



Google imagens

Fonte: Sequência didática produzida pela pesquisadora.

### 4.3 Atividade 3: Tirinha Turma da Mônica I

**Pré-atividade:** Com os alunos em círculo, apresentamos vários exemplares de história em quadrinhos para diagnosticar o conhecimento prévio deles sobre o gênero. Pedimos que cada um sinalizasse sua resposta. Neste momento, realizou-se a explicação sobre o gênero quadrinhos e sobre o subgênero tirinha, como características, função e suporte. Os alunos falaram das suas tirinhas preferidas.

**Atividade:** Os alunos receberam o texto para ler e interpretar, com orientação da professora, e realizam a leitura sinalizada e interpretação escrita.

Figura 6 - Tirinha Turma da Mônica I

3º Encontro – 30/11

## ATIVIDADE 3



Disponível em <<http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-turma-da-monica.html>> acesso em 10/08/2021

- 1- O que a personagem Magali está fazendo? Como você chegou a essa resposta?
- 2- Observe as expressões faciais dos personagens e responda.

a- O Cascão parece estar:

- contente
- satisfeito
- animado
- insatisfeito

b- E o Cebolinha?

- feliz
- desconfiado
- triste

Vamos aprender o significado dos balões de fala.



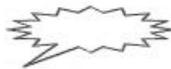
Pensamento



Coaticho



Fala



Grito

- 3- O que indica o balão de fala da:

- a- Mônica
- b- Magali

Fonte: Sequência didática produzida pela pesquisadora.

#### 4.4 Atividade 4: Tirinha Turma da Mônica II

Figura 7 - Tirinha Turma da Mônica II

ATIVIDADE 4

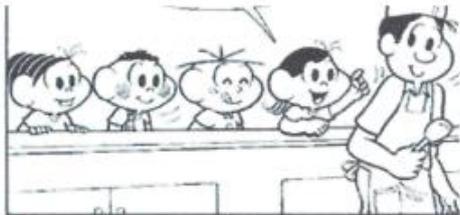


Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 4961

Disponível em <<http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-turma-da-monica.html>> acesso em 10/08/2021

1- Escolha um emoji que identifica o sentimento dos personagens nos quadrinhos.

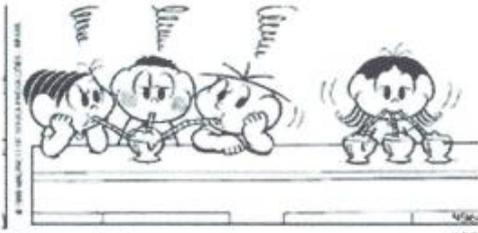
**Quadrinho 1**



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda



**Quadrinho 2**



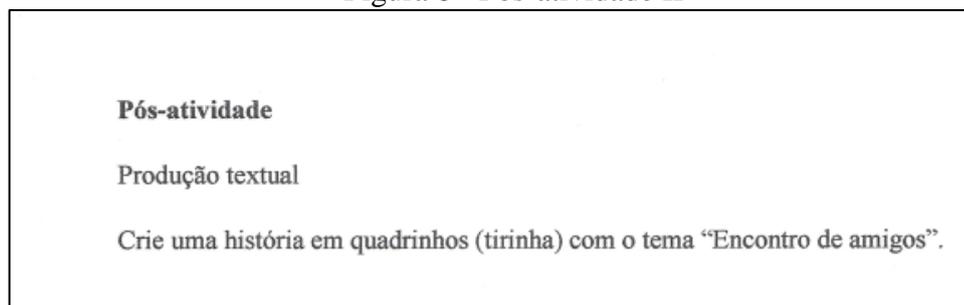
Todos os direitos reservados. 496



2- Quem são os personagens dessa tirinha? Onde eles estão?  
3- Sinalize a história das tirinhas.

Fonte: Sequência didática elaborada pela professora.

Figura 8 - Pós-atividade II



Fonte: Sequência didática produzida pela pesquisadora.

#### 4.5 Apresentação e análise dos dados

Neste tópico, apresentamos as respostas dos alunos às atividades. Após a aplicação das sequências didáticas, foram analisados os resultados obtidos por meio da leitura e compreensão dos gêneros propostos para esta pesquisa. Os resultados são descritos a seguir. Ressaltamos que cada participante respondeu as 4 atividades.

As categorias eleitas para a análise foram: 1) interação entre professora/pesquisadora e alunos surdos, na qual destacamos a importância da Libras para a interação e produção de sentidos; 2) leitura verbo-imagética na produção de sentidos, a partir da qual analisamos como esses recursos podem ser um aporte para a produção de sentidos da leitura dos alunos surdos; 3) as estratégias de leitura ascendente, descendente e interativa.

As atividades de leitura propostas, em Língua Portuguesa, levaram em conta a contextualização do tema e a relação entre o texto verbal e não verbal. Primeiramente, os alunos realizaram uma leitura sinalizada, pois, de acordo com Quadros e Schmidt (2006), a leitura sinalizada deve anteceder qualquer atividade de leitura e de escrita dos alunos surdos. A contextualização da leitura é importante para inserir os alunos em situações reais de uso da língua, proporcionando o debate de temas sociais que, muitas vezes, os surdos não têm acesso.

A partir da apresentação do texto referente ao gênero anúncio, ao responder a primeira pergunta, referente ao anúncio **Uso de Máscaras**, a aluna **F1** descreve exatamente a imagem, sinalizando as palavras *senhora*, *jovem*, *máscara*, e após a intervenção dos colegas, ela acrescenta informações com palavras do texto verbal.

A aluna **F2** já descreve a imagem do anúncio recorrendo ao seu conhecimento prévio do assunto, ao responder: *máscara*, *álcool*, *afastar*, *apoio*, utilizando a estratégia

descendente, quando o leitor busca o sentido da leitura fora do texto, considerando os seus interesses e expectativas. Isso se justifica pelo fato de **F2** ser fluente em Libras e ter um bom vocabulário em Língua Portuguesa e, assim, **F2** utiliza informações que já fazem parte dos seus conhecimentos prévios que são adquiridos por meio da sua língua. O que não ocorre com **F1**, que apresenta dificuldades tanto em Libras, por conhecer poucos sinais e não ter tanto contato com a comunidade surda, como em Língua Portuguesa.

Podemos perceber que **F1** se restringiu a fazer uma leitura da informação visual, já que lhe falta o conhecimento da linguagem e não domina o vocabulário presente no texto verbal do anúncio, assim, os elementos visuais contribuem para sua compreensão. A análise corrobora com o pensamento de Smith (1998), ao afirmar que o leitor usa dois tipos de informação para compreender um texto: a informação visual e a informação não-visual, e, quando o leitor não tem a informação não-visual (conhecimento da linguagem, do assunto, ou de como ler o texto), ele vai recorrer às informações visuais, ou seja, àquelas informações que estão diante dos seus olhos (cores, imagens, fonte das letras).

Destacamos, outrossim, que essa estratégia visual de leitura, utilizada pelo aluno surdo, é eficiente quando ele está iniciando a aquisição de uma segunda língua, pois o auxilia a apreender o vocabulário da língua alvo e significar a sua leitura. Como sugere Alves (2020), é por meio da percepção visual que o surdo se constitui como sujeito e apreende o mundo. Vale ressaltar, também, no caso de **F1**, que, mesmo não conhecendo os vocábulos, ela consegue compreender e expressar seu pensamento em Libras por meio da imagem do anúncio, o que corrobora com o pensamento de Reilly (2003) ao explicar que, por meio do visual, os alunos conseguem expressar pensamentos, criar hipóteses, desenvolver o raciocínio, para, depois, chegar a compreender os vocábulos da L2.

Concernente ainda à questão primeira, **M1** descreve o anúncio com a frase *vovó é covid-19*, recorrendo à imagem da senhora do anúncio e associando com a figura da avó. **M1** apresenta uma resposta curta, porém coerente com a sua leitura, apoiando sua resposta tanto no aspecto visual quanto nas suas experiências anteriores, ao se referir à COVID-19 e relacionar a imagem da senhora do anúncio à *vovó*, o que demonstra que o aluno compreendeu a leitura.

Por sua vez, o aluno **M2** oferece uma resposta mais ampliada, utilizando-se de um vocabulário maior, *Eu preciso máscara covid-19 cuidando jovem e senhora*, o que caracteriza que o aluno recorreu aos dois tipos de informações, visual e não visual, conforme Smith (1998). Isso evidencia o fato de o aluno ser fluente na sua língua, Libras, e, também, ter um bom vocabulário em Língua Portuguesa. Dessa forma, ele consegue relacionar as

imagens do anúncio com o seu conhecimento de mundo sobre o assunto, quando faz referência a elementos que não estão visíveis no texto, como a palavra COVID-19. No entanto, constatamos que sua resposta se apoiou nos elementos visuais do anúncio, também. Deprendemos, neste caso, que **M2** usou a estratégia interativa para sua compreensão da leitura, pois recorreu tanto às informações do texto como ao seu conhecimento de mundo sobre o tema.

Em relação à segunda pergunta, *De que trata o texto?* -**F1** resume sua resposta, apontando para o texto e fazendo o sinal correspondente à palavra máscara, assim ela responde à questão com a expressão '*uso máscara*', recorrendo ao auxílio da professora que soletrou manualmente o verbo *uso* e indicou a palavra *máscara* escrita no anúncio. Podemos observar, nesta situação, que **F1** apoiou-se na porção visual do texto, visto que ela não tem o conhecimento de língua suficiente para apoiar sua leitura na porção verbal. Dessa forma, os elementos visuais do texto a auxiliam na compreensão da leitura e na aquisição de vocabulário, pois o aluno surdo apreende os significados das palavras pela associação imagem e conceito.

**F2**, mais uma vez, contextualiza sua resposta e utiliza o termo *Covid*, demonstrando um maior domínio de vocabulário e habilidade com a leitura, pois a palavra *Covid* não aparece no texto. Apesar de **F2** ser bastante econômica, ela apresenta uma resposta coerente, que sintetiza exatamente o assunto abordado no anúncio.

No mesmo sentido, **M1** responde que o texto trata sobre a COVID-19 (o aluno faz o sinal correspondente), ou seja, ele consegue inferir, pelas imagens, o assunto, pois o aluno não tem fluência em Língua Portuguesa e pede que a professora solete manualmente a palavra COVID-19.

O aluno **M2** responde apoiando-se no texto verbal e copia exatamente a frase que se situa na parte superior do anúncio *#EuUsoMáscara*, e a palavra *cuidando*, que estão destacadas pela cor e fonte da letra. Completando sua resposta, **M2** traduz a frase em Libras, demonstrando que compreendeu o texto verbal.

Ao perguntar sobre o significado da imagem do anúncio e sua importância, **F1** responde de forma sinalizada, mas não consegue escrever. A partir da sinalização em Libras feita por **F1**, a professora explica que no texto verbal do anúncio há uma resposta que corresponde ao que ela sinalizou. De forma colaborativa, a professora relaciona os sinais feitos pela aluna com as palavras correspondentes ao texto verbal do anúncio, assim, ela responde a questão com as palavras '*proteção todos*'. Essa associação sinal/imagem/palavra é uma estratégia de leitura que leva o aluno surdo a se apropriar do vocabulário da língua

alvo, fato que demonstra que a relação sinal/imagem leva o aluno surdo a construir significados.

**F2**, por sua vez, utiliza um vocabulário mais completo ao dar sua resposta, extrapola a imagem do anúncio e fala da importância de outros cuidados além do uso de máscara. **F2** escreve: *Cuidar doenças, importância cada um cuidar doenças usando máscara álcool*. Ela também sinaliza sua resposta após a escrita. Esta situação se justifica pelo fato de **F2** ser fluente em Libras, por isso ela tem facilidade de acessar informações e adquirir conhecimento de mundo que vão ajudá-la no processo de compreensão de textos. Neste sentido, podemos assegurar que o aluno surdo que tem fluência em sua língua e que usa efetivamente essa língua em contextos de interação apresenta uma compreensão leitora mais eficiente, pois a partir da língua o indivíduo acessa as informações, interage e adquire os conhecimentos de mundo tão necessários à compreensão de sentidos da leitura.

**M1** apresenta sua resposta por meio da sinalização em Libras. Percebemos que o aluno sinalizou a mesma resposta de **F2**, mas, ainda assim, como não conseguiu escrever, fizemos a associação do vocabulário aos sinais utilizados pelo aluno. Para realizar essa associação, utilizamos objetos concretos, como a máscara que estávamos usando e o álcool que estava sobre a mesa. Posteriormente, fizemos a leitura sinalizada do texto verbal do anúncio, para que o aluno apreendesse o vocabulário associando à imagem dos objetos. Essa estratégia vai ao encontro do pensamento de Quadros & Schmiedt (2006), quando afirmam que, para que os alunos surdos se tornem leitores na língua portuguesa, eles precisam ler, primeiramente, em língua de sinais.

Ressaltamos este momento da atividade por ter instigado nos alunos a discussão e pelo fato de ter surgido a oportunidade de ampliar o vocabulário a partir dos elementos verbais presentes no texto, como o verbo *cuidando, cuidado* e o substantivo *proteção*. Para que os alunos entendessem o significado da expressão *Cuidando de mim, eu cuidando de nós*, expliquei a imagem do anúncio, na qual há a presença de uma senhora e de um jovem usando máscara. Assim, por meio da língua de sinais e da imagem ficou mais fácil eles construírem a compreensão da leitura verbal, assim como aprender novas palavras. Como afirma Solé (1998), explicar certas palavras-chave do texto pode ser uma estratégia do professor para evitar que o aluno perca o interesse pela leitura.

Ainda respondendo sobre a importância e o significado da imagem presente no anúncio, identificamos que **M2** usa três palavras que sempre se repetem nas suas respostas às questões anteriores: *máscara, cuidando, senhora*. Ou seja, **M2** recorre aos elementos de

base textual e, também, se apoia na imagem que ilustra o anúncio, assim, **M2** infere o significado da imagem.

A pergunta seguinte referia-se à função do anúncio, na qual **F1** e **M2** apresentaram dificuldade de compreensão e pediram auxílio à professora, que prontamente fez a tradução da pergunta em Libras e escreveu no quadro as duas opções de respostas, que também foram sinalizadas (traduzidas em Libras). Após a explicação sinalizada pela professora, **F2** e **M2** logo identificaram a resposta correta, *Informar sobre um assunto*, enquanto **F1** e **M1** ainda continuaram com dúvidas. Dessa forma, recorremos a outros exemplos de anúncios, os mesmos utilizados na pré-atividade, e fomos explicando a função de cada um e qual o seu propósito. Voltamos ao anúncio da atividade e pedimos aos alunos **F2** e **M2** que explicassem a função do anúncio para seus colegas. Assim, **F1** e **M1** respondem: *Informar sobre um assunto*.

Vale destacar, aqui, o caráter e a relevância da língua de sinais e sua visualidade, abrangendo as expressões corporais, gestos, sinais e o espaço de sinalização para exercitar a capacidade comunicativa entre os surdos, o que possibilita, como afirma Campello (2008), formas de comunicação e de compreensão de mundo.

Na questão seguinte, sobre o que chama a atenção na porção verbal do anúncio, foi explicado que se tratava da parte escrita do anúncio. Assim, **F1** aponta o slogan da campanha, *#EuUsoMáscara*, que está destacado no texto pela fonte e cor, e também em posição superior no canto esquerdo. **F2** responde à questão referindo-se à imagem e sinaliza que são duas pessoas conversando sobre COVID-19. **M1** também sinaliza a resposta dada por **F2**, e **M2** indica o texto *Cuidando de mim, eu cuido de nós*, que está destacado pela fonte e tamanho da letra.

A partir dessas respostas, verificamos evidências que comprovam que os sujeitos surdos apoiam-se nos recursos imagéticos, neste caso, **F1** e **M2** indicaram as frases que aparecem destacadas pela cor, fonte, tamanho ou posição mais evidenciada no anúncio, enquanto **F2** apoiou-se na imagem, ao descrever duas pessoas conversando, e **M1** copia a mesma resposta de **F2**. Essa constatação evidencia que os sujeitos surdos, quando privados da informação auditiva e do conhecimento linguístico, buscam a compreensão da leitura por meio dos elementos visíveis no texto, fazendo uma varredura pelas porções que chamam mais sua atenção. Citando Alves (2020), essa é uma habilidade prévia que o surdo tem para entender o sentido do texto verbal.

Na sequência, pedimos que os alunos sinalizassem (tradução em Libras) suas respostas, para melhor compreender a leitura e promover o aprendizado do sentido das

palavras. Essa leitura sinalizada é importante para que o aluno surdo perceba que a imagem não é uma mera ilustração do texto, mas está relacionada ao sentido do texto verbal. Conforme Pereira (2009), quando começam a ler, as crianças surdas leem junto com seus professores e explicam os conteúdos na língua de sinais, pois é essa língua que proporciona o conhecimento de língua e de mundo.

Questionados a quem se destina o anúncio, ou seja, o público-alvo, **F1** apoiou-se ainda na imagem, respondendo com as palavras que identificam a porção visual do anúncio, restringindo-se a escrever *jovem, senhora*. Enquanto **F2** responde: *Todas as pessoas saber informar sobre um assunto*. **M1** responde: *as pessoa*, apontando para a imagem do anúncio, onde aparece uma senhora e um jovem rapaz. **M2** toma como ponto de partida para sua resposta a imagem do anúncio, mas acrescenta informações: *Jovem e senhora e criança e pessoas máscara preciso todos*.

Nas respostas proferidas por **F1** e **M1**, observamos que eles buscam elementos no próprio texto, isto é, recorrem ao texto não verbal, ou seja, à imagem de uma senhora e de um jovem usando máscara, que aparece em primeiro plano no anúncio. Por sua vez, **F2** e **M2** recorrem aos elementos textuais e contextuais, pois **F2** refere-se que o anúncio é dirigido a *Todas as pessoas*, e **M2** acrescenta a sentença *criança e todos*. Para complementar e verificar se a compreensão tinha sido satisfatória, pedimos aos alunos que lessem em sinais suas respostas, e, dessa forma, cada aluno foi sinalizando e socializando com os colegas, oportunidade que os surdos têm de interagir por meio da sua língua.

Sobre o suporte em que o texto circula, os alunos facilmente identificam o endereço eletrônico, com exceção de **F1**. A este questionamento, **F2**, **M1** e **M2** respondem que a notícia é de um *site* da internet. Neste momento, **F2**, **M1** e **M2** começam um diálogo, demonstrando familiaridade com as redes sociais, o que pode ser percebido, também, pelo reconhecimento do endereço eletrônico pelos alunos. Para melhor compreensão, conversamos um pouco mais sobre o assunto, explicando o que é um endereço eletrônico e mostrando alguns exemplos.

Depreendemos, então, que os alunos conseguiram compreender a leitura proposta, considerando as especificidades de cada um, pois, apesar de estarem na mesma faixa etária de idade e escolaridade, registramos diferentes níveis de leitura. Esse fato está relacionado à aquisição ou não de uma língua, às interações que o surdo estabelece com seus pares por meio dela. Nesse contexto, o surdo precisa ter uma língua para significar o mundo, para adquirir conhecimento prévio que o auxilie a compreender suas leituras, pois, de acordo com os pressupostos de Kleiman (2016), quando o leitor não tem um conhecimento linguístico

suficiente ou razoável, ele recorrerá aos seus conhecimentos prévios para atribuir sentido às suas leituras. Esses conhecimentos prévios, para o surdo, são adquiridos por intermédio da língua de sinais e das suas experiências visuais.

Além disso, verificamos que, no processamento da leitura, os alunos surdos lançam mão de estratégias ascendentes e descendentes (SOLÉ, 1998), assim como o fazem os leitores ouvintes.

Ainda prosseguindo com nossas análises, propusemos aos sujeitos da pesquisa a leitura de mais um texto, desta vez o anúncio **Aglomera não**.

De forma conjunta, fora visto os detalhes da imagem, quando os alunos tiveram a oportunidade de se expressarem em língua de sinais, registrando suas ideias, opiniões e reflexões iniciais. Este foi um momento de grande importância, pois as oportunidades de expressão, interação e relato de situações servem de base para o desenvolvimento da leitura do português como segunda língua.

Quanto à compreensão da leitura, ao serem questionados sobre a finalidade do texto, inicialmente os alunos não entenderam. Diante disso, escrevemos as alternativas no quadro e fomos sinalizando cada uma, explicando que apenas uma resposta estava correta.

**F1**, **F2** e **M2** respondem corretamente, indicando que o texto se destina a promover o uso de máscara e evitar aglomeração, enquanto **M1** indica que o texto desperta o leitor sobre como confeccionar uma máscara. Este momento foi relevante, pois houve troca de informações, quando **F2** e **M2** explicaram a **F1** e **M1** que o anúncio era um conselho para as pessoas ficarem em casa.

A segunda pergunta, sobre quem era responsável pela divulgação do anúncio, todos os alunos demonstraram dificuldade de compreensão e responderam com intervenção e auxílio da professora, ao explicar que se tratava de uma campanha de uma cidade, Canoas, para evitar o contágio da COVID-19.

Em resposta à terceira questão, em que época do ano o anúncio foi veiculado, **F1** responde: *Carnaval máscara*, **F2**: *Carnaval*, e **M2** responde: *MulherCarnaval*, fazendo o sinal correspondente à palavra, pois associaram a imagem da máscara de carnaval usada pela moça do anúncio. Neste momento, os alunos explicaram a diferença das duas máscaras e a professora aproveitou para explicar que existem vários tipos de máscara para finalidades diferentes. Após essas considerações, **F2** e **M2** escreveram a palavra *carnaval*, enquanto **F1** não soube escrever. Diante da dificuldade de **F1**, **F2** faz a datilologia (soletração manual) da palavra *carnaval* e aponta no texto verbal do anúncio, assim, **F1** responde à questão. **M1**, por sua vez, oferece sua resposta com base na data de acesso ao anúncio que ele aponta no

texto, o que indica sua dificuldade de entender a pergunta, apesar das explicações. Esse fato evidencia que **M1** tem um conhecimento sobre datas, ou seja, como registrar dia, mês e ano, no entanto, confundiu esse registro temporal com época do ano, data festiva do ano, que, no caso, fazia referência ao carnaval. Evidenciamos, neste ponto, que **F1**, **F2** e **M2**, para responder a essa questão, apoiaram-se na porção não-verbal do anúncio, ou seja, na imagem que aparece em primeiro plano, como, também, em seus conhecimentos de mundo, ao associarem uma das máscaras usadas pela jovem ao carnaval. No caso de **M1**, ele, também, selecionou elementos do texto, mas da porção verbal, ignorando a imagem, pois é uma situação que não faz parte da sua vivência, não lhe é familiar, o que nos leva a depreender que **M1** não tem conhecimentos prévios relativos ao carnaval.

Prosseguindo a leitura, discutimos com os alunos que o anúncio faz um pedido, um alerta às pessoas, e perguntamos qual seria esse pedido. Todos os alunos sinalizaram corretamente ao se referirem usar máscara, distanciamento, não aglomerar. **F2** respondeu transcrevendo o slogan do anúncio *Aglomera não! E Neste carnaval use a máscara certa*. **F1** respondeu: *Máscara distanciamento*. **M1** copiou a resposta de **F2**, e **M2** escreve: *use pessoas máscara distanciamento*. Ressalto que a palavra *distanciamento* foi soletrada manualmente pela professora, pois os alunos não sabiam escrevê-la, apenas fizeram o sinal correspondente ao vocábulo. Essa situação foi valiosa, pois os alunos identificaram que a palavra *distanciamento* refere-se à expressão *Aglomera não*, que aparece no anúncio, assim, eles são levados a fazer as suas reflexões sobre a língua, os significados das palavras de forma contextualizada. Como destacam Quadros e Schmiedt (2006), os aprendizes surdos precisam refletir sobre a língua, porque os textos expressam as mesmas informações de formas diferentes.

Na questão seguinte, levantamos hipóteses sobre a relação entre a porção verbal do anúncio e as imagens nele contidas. Essa pergunta foi importante para o aluno perceber que a imagem também comunica, traz uma informação. Dessa forma, na pergunta seguinte, os alunos conseguiram interpretar o texto visual, primeiramente sinalizando e, logo após, descrevendo-o.

**F1** respondeu: *Mulher use a máscara certa*; **F2** escreve: *Máscara evitar a doença da Covid carnaval não pode aglomerar*. A resposta de **M1**: *Máscara evitar a doença da Covid*, e **M2** responde: *Imagem mulher máscara certa use pessoa distanciamento*.

Em face das respostas, podemos considerar que os alunos foram coerentes à proposta. **F1** e **M2** utilizaram um vocabulário mais fiel ao que está na imagem, ao citarem as palavras *mulher, máscara e distanciamento*. Destacamos que, quando **M2** escreveu a palavra

*distanciamento*, ele fez referência à imagem do anúncio onde se lia *Aglomerar não!* Por sua vez, **F2**, além de se apoiar na imagem, recorreu também aos seus conhecimentos prévios, ampliando sua resposta ao se referir a *evitar a doença Covid*. **M1** apresenta uma resposta parecida com a de **F2**, fato observado em todas as suas respostas, o que se pode explicar pelo fato de o aluno não ter conhecimento suficiente do vocabulário da Língua Portuguesa. Dessa forma, mesmo conseguindo sinalizar a compreensão da sua leitura, apresenta dificuldades ao escrever. Nessa situação, os alunos foram levados a perceber as imagens como linguagem, relacionando o verbal ao visual para promover a significação da leitura, bem como a ampliação do vocabulário em Língua Portuguesa.

Perante a perspectiva sobre leitura de imagens, Alves (2020) destaca que o surdo faz essa relação entre o verbal e o visual para compreender a leitura de um enunciado, assim, segundo a autora, as imagens devem mostrar o sentido do texto verbal. Desse modo, verificamos que, no processamento da leitura, os alunos utilizam as imagens como estratégia de significação e, a partir disso, constroem a narrativa sinalizada e depois a escrita. Em face disso, verificamos que todos os sujeitos compreenderam a essência do texto, pois, apesar das especificidades da escrita, eles apresentaram respostas coerentes.

Na questão seguinte, sobre o significado da imagem que fora destacada no anúncio, todos os sujeitos respondem prontamente, em uma clara demonstração de que conseguem fazer a leitura da imagem e estabelecer significação. Assim, **F1** transcreve a frase *Aglomerar não!*, que acompanha a imagem do anúncio; **F2** é mais explicativa e contextualiza sua resposta levando em conta, também, os seus conhecimentos prévios: *Não pode abraçar com pessoas*. **M1** responde: *distanciamento*; enquanto **M2** responde: *Distanciamento aglomerar não*.

Nesse sentido, retomando Smith (1989), a leitura é resultado da interação entre informações visuais e não visuais; Solé (1998), concernente à leitura, explica que o leitor busca elementos no texto e em seus conhecimentos prévios para chegar à compreensão, por meio de estratégias ascendentes e descendentes. Com efeito, depreendemos que **F1**, **F2**, **M1** e **M2** realizam esse percurso para construir os sentidos do texto.

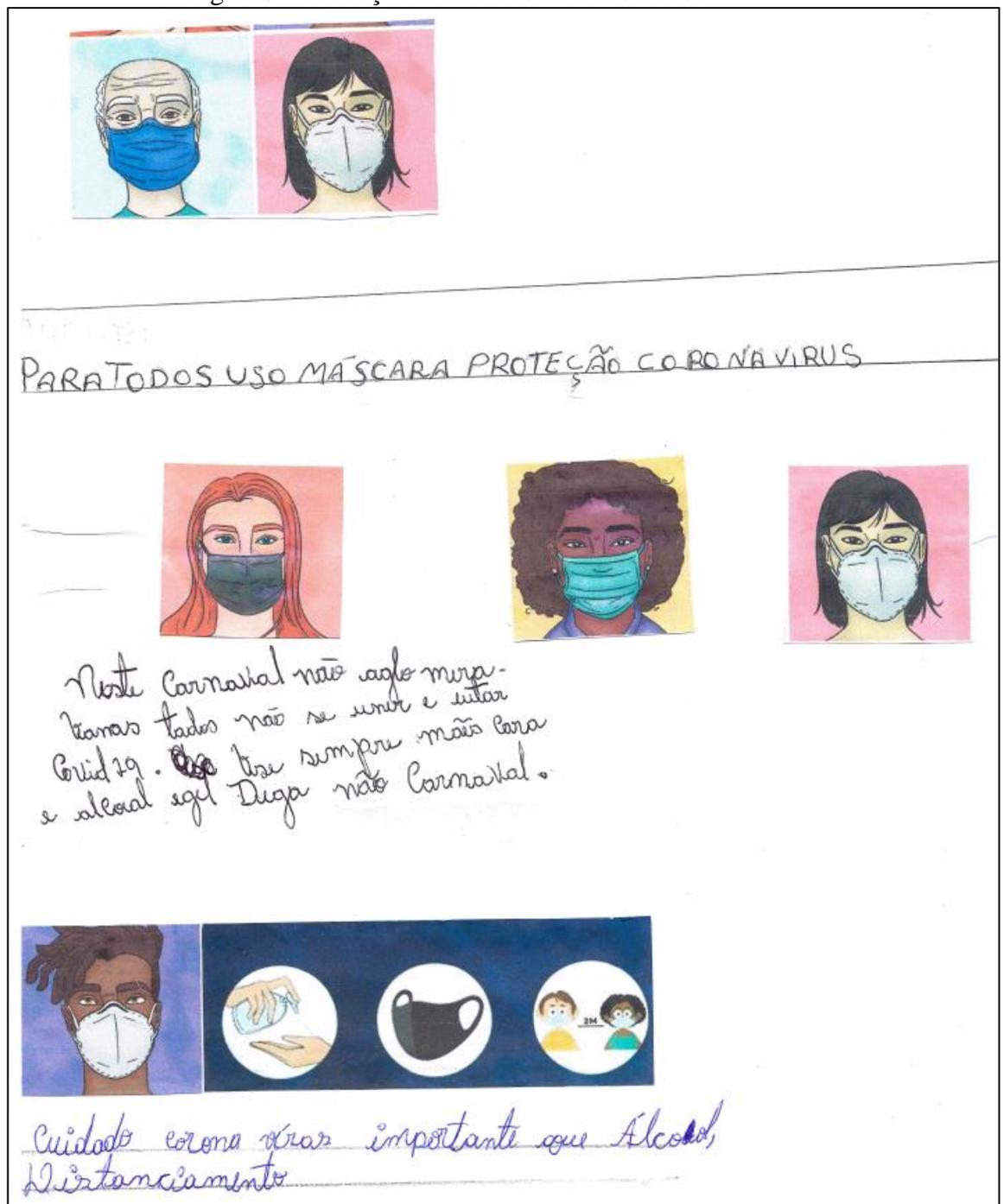
Analisando as respostas ao último questionamento, atestamos que **F1**, **F2**, **M1** e **M2** conseguem explicar de forma coerente como devem se proteger para evitar o contágio da COVID-19, pois eles se referem ao *uso de máscara, distanciamento, não aglomerar, álcool*.

Nessa perspectiva, depreendemos que as sequências didáticas utilizadas nas atividades de leitura proporcionaram ao sujeito surdo uma possibilidade de compreensão e

discussão do texto, não se atendo à compreensão como decodificação, mas como processo de interação responsivo.

Chegado o momento da pós-atividade de produção textual, a partir de imagens relacionadas ao tema proposto na leitura do anúncio, os alunos foram orientados a produzir um anúncio e ilustrar com as imagens que cada um selecionou. A seguir trazemos as produções. Optamos pelas respostas scaneadas para melhor visualizar as imagens que cada sujeito escolheu.

Figura 9 - Produção escrita dos alunos surdos I



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Após a produção do anúncio, os alunos leram seus textos e sinalizaram para os colegas, assim, a turma participou da análise de todos os textos, relatando se tinham entendido, se estava bom ou se precisava acrescentar alguma informação. Os textos apresentados foram escritos, respectivamente, por **F1**, **F2** e **M2**.

Ressaltamos que o aluno **M1** não realizou a tarefa, pois alegou que não estava bem, assim, respeitamos sua vontade de não produzir o texto. Destacamos que essa etapa de pós-atividade é importante para sintetizar e avaliar o que os alunos aprenderam, se houve evolução e, ainda, reforçar as associações entre o texto verbal e as imagens. Esse é o momento de os alunos perceberem o quanto essa aprendizagem é importante para eles.

Em face da escrita produzida, a aluna **F1** conseguiu formar um texto coerente, utilizando-se de um vocabulário adequado e relacionado às imagens selecionadas por ela, como também a aluna se apoiou nos anúncios lidos anteriormente. Dessa forma, por meio de uma estratégia interativa, a partir dos conhecimentos absorvidos nas leituras realizadas durante a atividade, **F1** produz o seu texto. Destacamos que **F1** apresentou evolução tanto em Libras como em Língua Portuguesa, pois a aluna, ao final dessas atividades, estava interagindo mais com os colegas e sentia-se à vontade para sinalizar suas respostas. Quanto a aquisição da segunda língua, Língua Portuguesa, é notória a sua aprendizagem, pois, na produção textual, ela utilizou o vocabulário com mais segurança, sem recorrer tanto ao auxílio da professora e dos colegas.

Para produzir seu anúncio, **F2** trouxe informações dos anúncios lidos anteriormente, quando se referiu ao *carnaval*, e também se apoiou em outros conhecimentos que ela já tem como o uso do álcool, ainda citou o uso da máscara por todos e a importância de não aglomerar. Assim, o que constatamos é que **F2** traz para a sua escrita elementos textuais, verbal e visual, das leituras e discussões feitas na atividade de leitura, como também elementos contextuais de seus conhecimentos prévios. **M2**, assim como as colegas, apresentou uma escrita coerente. Observamos que o aluno, na sua escrita, apoia-se nos elementos visuais e descreve-os, quando ele se refere a *álcool e distanciamento*, duas imagens selecionadas por ele para o seu anúncio.

Com relação a essas produções, destacamos que as estratégias de leitura utilizadas nas atividades auxiliaram os alunos a chegarem à compreensão dos textos propostos, uma vez que, ao relacionar o verbal ao visual, o surdo cria suas hipóteses para a leitura, exercita a sua imaginação e assim constrói o sentido para a leitura.

Ressaltamos, também, que os conhecimentos prévios que os alunos trazem são importantes para a compreensão da leitura, mas quando esses alunos não compartilham uma língua comum, não interagem por meio da língua de sinais e não utilizam o aspecto visual da sua cultura, eles não têm como acessar as informações e assim ficam impedidos de adquirirem esses conhecimentos prévios. Por intermédio dos dados apresentados, acerca da influência dos elementos visuais na leitura e compreensão do aluno surdo, chegamos à conclusão de que a compreensão leitora desses sujeitos está em concordância com o que propõe Smith (1998), quando se reporta ao processo de compreensão leitora por meio da informação visual e da informação não visual, caracterizando essa informação não visual como os conhecimentos prévios do leitor. Assim, também destaca Saliés (2011), quando esclarece a importância de os alunos surdos serem expostos a contextos multimodais, para que possam criar hipóteses sobre a leitura do texto.

Ainda é pertinente destacar que, no processo de compreensão leitora de L2 do aluno surdo, a decodificação dos elementos linguísticos não segue a mesma ordem dos leitores ouvintes, uma vez que esses sujeitos não fazem a relação dos grafemas aos fonemas. Nesta perspectiva, entendemos que **F1**, **F2**, **M1** e **M2** chegam à compreensão das leituras propostas, uma vez que as estratégias utilizadas foram pertinentes e adequadas às especificidades desses alunos, pois é relevante promover essa comparação entre o texto verbal e o texto imagético para possibilitar a compreensão da leitura e o aprendizado do sentido das palavras.

Desse modo, devemos pensar as diferentes estratégias que contemplem a linguagem visual da leitura, proporcionando ao aluno surdo as possibilidades de ver além do que está escrito. É preciso reconhecer e valorizar a importância do caráter visual no processo de aprendizado do surdo, devido às características visuais da língua de sinais e de sua própria constituição como sujeito visual. Ressaltando que, ao mediar a leitura para os alunos surdos, o professor deve ser bilíngue, pois, como destaca Solé (1998), cabe ao professor incentivar o aluno a ler e proporcionar os recursos necessários para que ele se sinta seguro e se interesse pela leitura.

Prosseguindo a leitura e compreensão de textos, elencamos para nossas análises o gênero textual tirinha, por acreditar que seria uma leitura prazerosa devido a sua composição verbal e visual e pela familiaridade dos alunos com o gênero.

Primeiramente, em círculo, distribuimos vários exemplares de revistas em quadrinhos, para que os alunos observassem a composição, as imagens, e sinalizassem alguma narrativa.

Após esse primeiro momento, distribuímos as atividades de leitura e compreensão do gênero tirinha. Explicamos a diferença entre quadrinhos e tirinhas, logo em seguida, começamos a explicar as questões propostas para interpretação.

A primeira tirinha “**Turma da Mônica I**”, os alunos fizeram a leitura em Libras, narrando exatamente, em sinais, a história. Logo após a leitura sinalizada pelos alunos, a professora, também, interpretou o texto em Libras. Em seguida, os alunos começaram a responder as questões de interpretação e compreensão da leitura.

A primeira pergunta, sobre o que Magali estava fazendo, **F1**, **F2**, **M1** e **M2** responderam corretamente, referindo que Magali estava *cantando* e *gritando*. Essa resposta condiz com a imagem da tirinha e com a leitura sinalizada feita pelos alunos, pois eles sinalizaram que Magali estava *cantando alto*. Perguntamos como eles chegaram a esta resposta e todos responderam utilizando expressões faciais, corporais e gestos, que indicavam essa situação. Por fim, fizeram o sinal correspondente ao verbo gritar e cantar, sinalizando que Magali estava com a boca muito aberta. Complementando a resposta, os alunos indicaram as imagens que correspondiam às notas musicais na tirinha, detalhe que comprovava que a personagem estava cantando.

A título de complementar as informações, explicamos que o texto verbal dentro do balão de fala da Magali significava que ela estava gritando ou falando alto demais, pois as palavras estavam escritas em caixa alta. Essa informação já era conhecida por **M2** e por **F2**, ou seja, já fazia parte do conhecimento prévio desses sujeitos, no entanto, **F1** e **M1** não tinham essa informação, mas, ainda assim, indicaram que a personagem estava *cantando alto*.

Em relação às expressões faciais dos personagens da tirinha, verificamos, também, que os sujeitos surdos conseguiram compreender e relacionar o significado de cada expressão ao personagem, no entanto, **F1** e **M1** solicitaram mais explicações a respeito do significado de algumas palavras das alternativas. Dessa forma, escrevemos as opções no quadro e fomos realizando os sinais correspondentes às palavras *contente*, *satisfeito*, *animado*, *insatisfeito*, *feliz*, *desconfiado*, *triste*. Neste momento, **F2** e **M2** também contribuíram, criando uma situação em que os mesmos sinais pudessem ser utilizados. A partir de todo esse contexto de interação e discussão por meio da Libras, percebemos que os alunos apreenderam o sentido da leitura e significado do vocabulário.

Seguimos as explicações referentes aos tipos de balões de fala e pedimos aos alunos que observassem esses balões na tirinha. Eles identificaram que tinham formatos diferentes, mas apenas **F2** e **M2** souberam relacionar o formato dos balões ao significado das falas.

Assim, apresentamos outros tipos de balões e seus significados e pedimos para que os alunos sinalizassem algum exemplo relacionado a cada um.

Na questão seguinte, indagamos sobre os significados dos balões de fala das personagens Mônica e Magali, ao que **F1**, **M1** e **M2** responderam: *cochicho*, *grito*, em uma demonstração de que estavam recorrendo às imagens dos balões dispostos na atividade. Por sua vez, **F2** responde: *cochicho (fofoca)*, *gritar*. A partir dessa resposta, identificamos que **F2** apresenta certo domínio de vocabulário, ao acrescentar a palavra *fofoca* com o mesmo significado de *cochicho*, fato que identifica que **F2** usa o seu conhecimento prévio na compreensão da leitura. Ainda a respeito da personagem Mônica, **F1**, **F2**, **M1** e **M2** apontam na tirinha e encenam a forma como ela coloca a mão ao lado da boca e o olhar meio atravessado e, assim, eles inferem que Mônica está falando mal da Magali, porque ela não sabe cantar.

Em suma, o que podemos apreender é que os surdos leitores participantes deste estudo conseguem atribuir sentido ao texto e chegam à compreensão das informações da tirinha recorrendo aos elementos visuais presentes no gênero. Além disso, por meio dos conhecimentos prévios, a partir de estratégias interativas, eles chegam à compreensão, aqui entendida como um ato de interação entre os conhecimentos prévios do leitor e pistas do texto. Nesse sentido, destacamos que, a partir da leitura das imagens, os alunos criam sua narrativa de maneira lógica e coerente. Essa estratégia de leitura e compreensão por meio de textos verbo-imagéticos corrobora com Alves (2020), quando apresenta a Narrativa Visual Lógico-didática (NVL D) como um material visual importante no ensino de língua, especificamente no contexto de alunos surdos. Segundo essa autora, é possível produzir sentidos do texto verbal por meio das imagens. Ela ainda acrescenta que a narrativa visual está relacionada diretamente ao verbal e que as imagens não são meras ilustrações, mas devem representar o sentido do texto verbal, para que os surdos consigam produzir os sentidos para suas leituras.

Na sequência de atividades de compreensão leitora, também referente ao gênero tirinha, **Turma da Mônica II**, primeiramente os participantes realizaram a leitura sinalizada. Nesta situação, destacamos que os alunos usam bastante o conhecimento prévio que eles têm, trazendo para sua leitura o que eles já sabem sobre as características de cada personagem, com exceção de **F1**, que parecia não ter tanto conhecimento acerca dos personagens.

O fato de eles saberem que Magali é ‘comilona’ auxiliou na compreensão da leitura, pois os alunos destacaram essa característica na leitura sinalizada. Quanto ao conhecimento

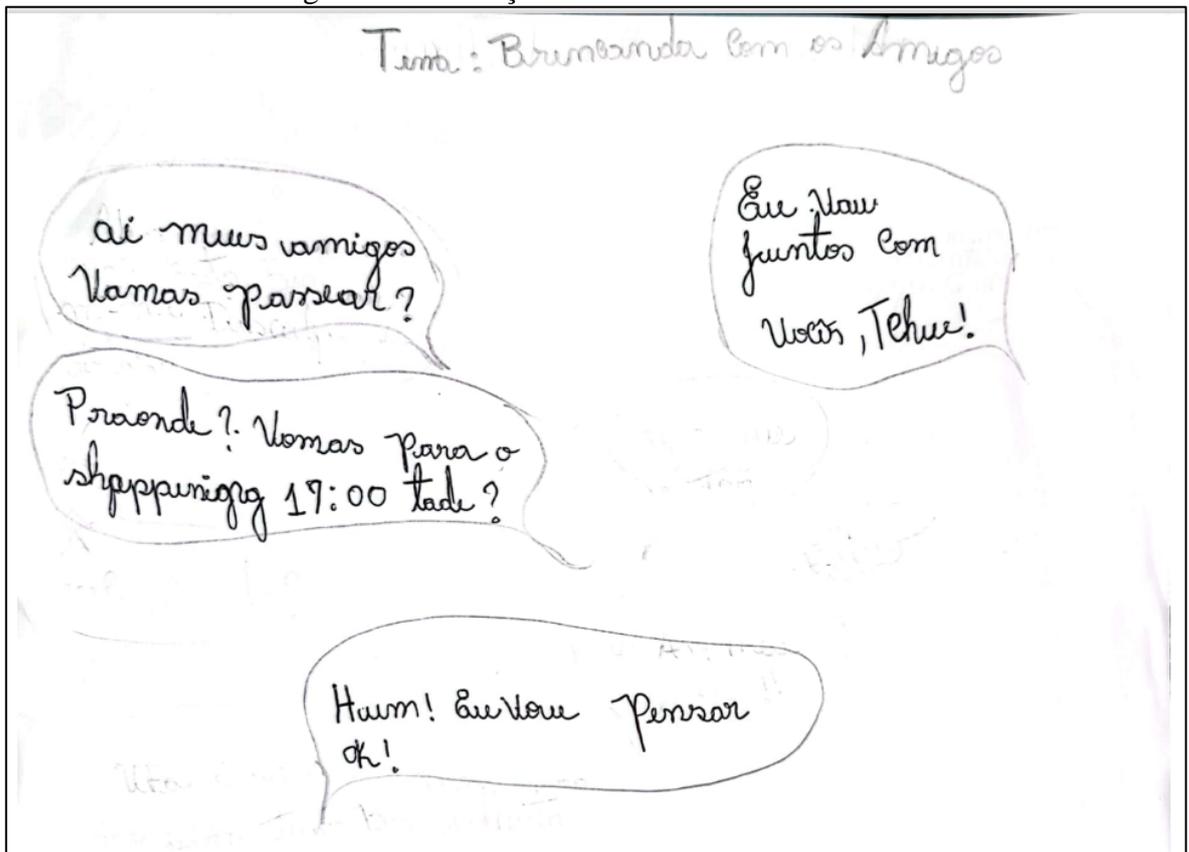
prévio, Lodi (2004) ressalta que tem um papel fundamental no processamento da leitura. No contexto dos sujeitos surdos, destacamos que esses conhecimentos prévios são possibilitados pela fluência na língua de sinais.

Na sequência, pedimos aos alunos que relacionassem os sentimentos dos personagens da tirinha II aos emojis correspondentes, ao que eles prontamente sinalizaram que na primeira tirinha os personagens estavam alegres, porque iam comer algo. Já na segunda tirinha eles ficaram com raiva, porque a Magali ficou com 3 sorvetes e deu apenas 1 sorvete para ser dividido entre eles. Dessa forma, **F1**, **F2**, **M1** e **M2** associam corretamente os emojis que identificam os sentimentos dos personagens. Destacamos que essa relação foi ancorada nas expressões faciais dos personagens da tirinha.

Quando questionados sobre o nome dos personagens, **F2**, **M1** e **M2** sabiam os sinais de todos eles, **F2** e **M2** indicaram o nome da Mônica, Cebolinha e Magali. Já **F1** conhecia o sinal da personagem Mônica, apenas. Ao escreverem os nomes, no entanto, foi preciso a intervenção da professora com a soletração manual de alguns nomes dos personagens.

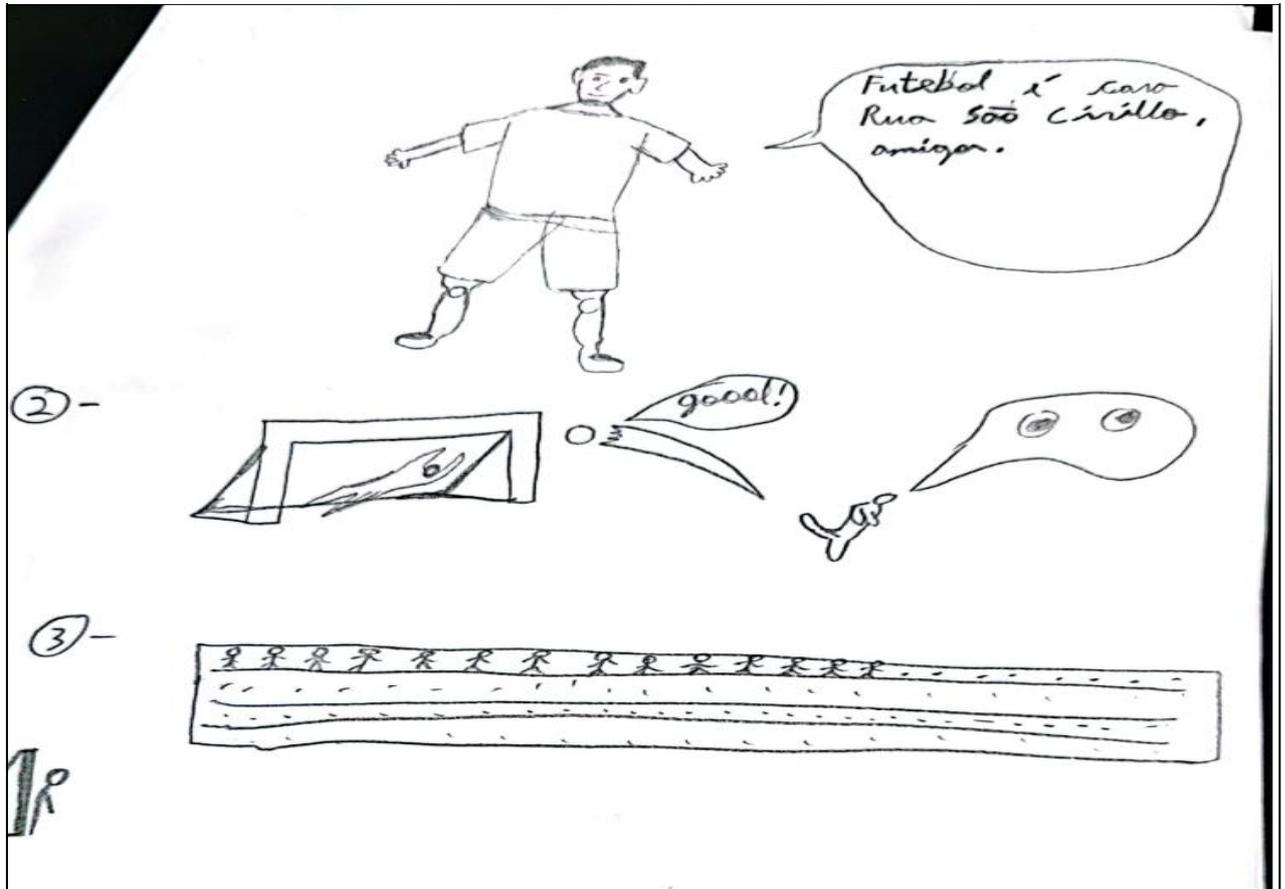
Chegado o momento da pós-atividade, os alunos foram orientados a criar uma tirinha com o tema *Encontro de amigos*. A seguir seguem as produções escritas dos alunos. Ressaltamos que, para esta produção, não foi oferecido nenhum recurso visual.

Figura 10 - Produção escrita dos alunos surdos II



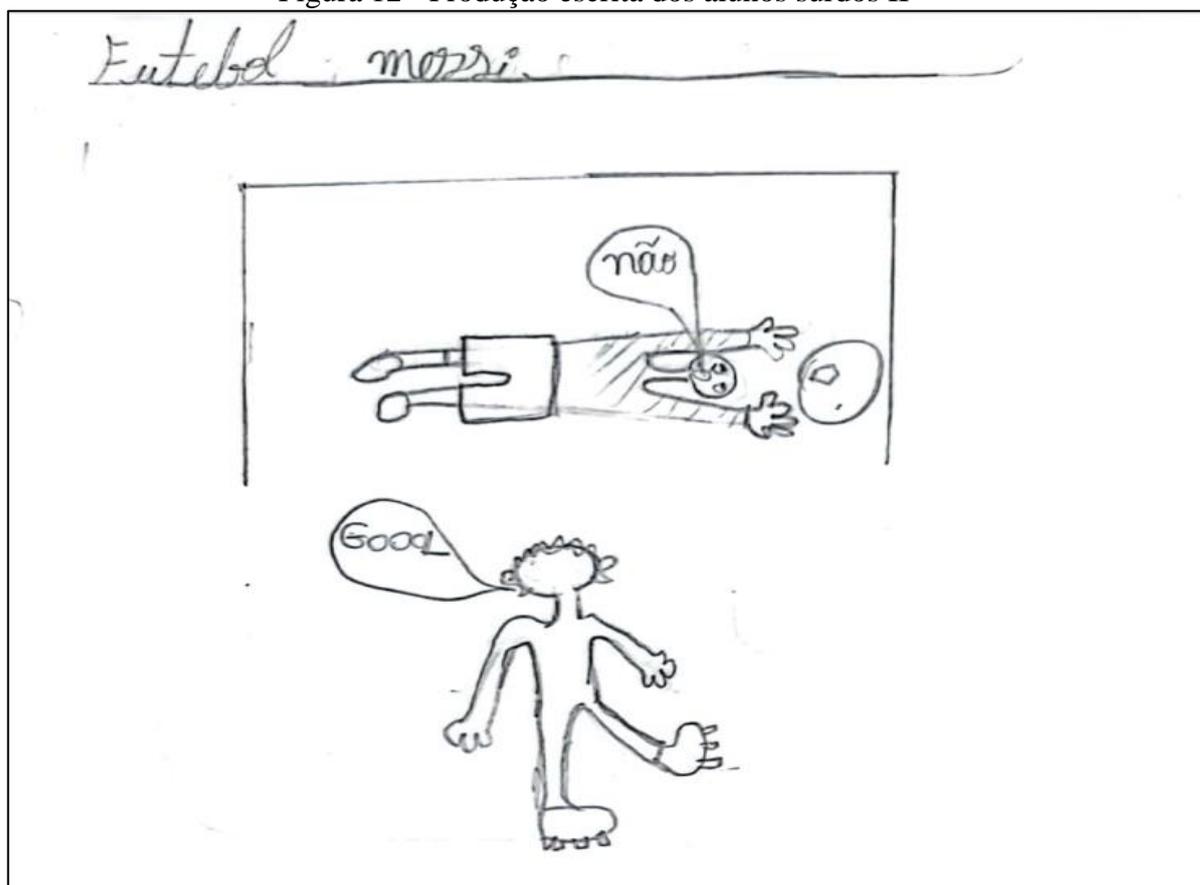
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 11 - Produção escrita dos alunos surdos II



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 12 - Produção escrita dos alunos surdos II



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A esta proposta, **F1** apresenta dificuldade de compreensão e não consegue realizar a atividade com autonomia, pois, como falta a ela o conhecimento da Libras, não atribui sentido à sua escrita. Como advoga Quadros (1997), a aquisição da Libras precisa acontecer o mais cedo possível pelo surdo, para possibilitar a aprendizagem de uma L2.

**F2**, por sua vez, atende a proposta e produz algumas falas narrando uma conversa entre amigos, combinando um passeio ao shopping. O que podemos deduzir que ela recorre a uma situação corriqueira do seu cotidiano, que demonstra que suas experiências de mundo e conhecimentos prévios contribuem para a produção da sua escrita. Podemos ressaltar, também, que **F2** possui um bom vocabulário, mostra conhecimento linguístico, usa a pontuação adequada, o que caracteriza que a aluna está mais próxima da estrutura da língua portuguesa escrita.

**M1**, a exemplo de **F2**, recorreu ao seu cotidiano e conhecimentos prévios para produzir seu texto. Assim, ele ilustra uma partida de futebol com os amigos da rua São Cirillo, onde reside. Apesar de ser econômico ao usar o vocabulário, **M1** narra os acontecimentos por meio das imagens, e segue uma sequência lógica de narrativa visual.

Na produção escrita de **M2**, identificamos os seus conhecimentos prévios ao se reportar ao jogador Messi, no título, e também por narrar uma partida de futebol, uma atividade que faz parte do seu dia a dia e de suas preferências. Assim como **M1**, **M2** recorre mais às imagens do que ao texto verbal para produção da sua tirinha, no entanto, ao reproduzir a fala dos personagens, destacamos que ele utilizou de forma adequada, registrando em caixa alta a fala do jogador ao fazer o *GOOOL*, ao que **M2** justifica esse registro relacionando à comemoração pelo gol feito.

O que podemos destacar, em face das respostas, é que o conhecimento prévio dos alunos serve de base para seu aprendizado e constituição dos sentidos. No caso específico dos surdos, a língua de sinais e suas experiências visuais dão o arcabouço para a aquisição desses conhecimentos prévios. Dessa forma, ainda que lhe falte o conhecimento da língua, o sujeito surdo lança mão de recursos imagéticos, narrações sinalizadas que possibilitam o desenvolvimento da leitura. Com base em Alves (2020), a narrativa visual apresenta uma mensagem, uma informação capaz de promover sentidos. Tal constatação pôde ser evidenciada por meio das sequências didáticas proposta para se trabalhar as estratégias de leitura e compreensão de textos verbo-imagéticos.

Ao término de nossas análises, verificamos que as estratégias de leitura de textos verbo-visuais se mostram pertinentes na compreensão leitora do aluno surdo, tornando-se uma das possibilidades utilizadas por essa clientela, visto que o surdo acessa o mundo pela via visual, desde sua língua a suas experiências visuais.

Foi possível, também, perceber que a Libras permite trocas interativas significativas entre os interactantes, professor bilíngue e aluno surdo, no processo de aquisição da compreensão leitora e que, na falta de uma língua, ou em vista de pouca fluência na língua, os alunos se apoiam nos elementos visuais/imagéticos dos textos para interagir por meio da leitura, visto que as imagens também comunicam.

O uso do recurso visual é um diferencial na educação do surdo, pois essa associação verbo-visual facilita a compreensão de conceitos, a significação de vocábulos e direciona a leitura para o texto verbal, aguçando o pensamento que se pretende despertar no aluno.

Neste sentido, as estratégias de leitura com os gêneros propostos na pesquisa se apresentam como uma das várias possibilidades no processo de aquisição de leitura do aluno surdo. Assim, é importante e necessário que outros estudos sejam realizados para que se busque conhecer e avaliar os recursos mais apropriados a uma público que, infelizmente, ainda se encontra alijado do processo educacional.

Mediante esta pesquisa, foi possível verificar que, no processo de compreensão leitora, os alunos surdos utilizam estratégias para construir os sentidos do texto a partir do contexto, mobilizando seus conhecimentos de mundo, bem como por meio da decodificação dos elementos do próprio texto. Destacamos, ainda, que, quando o surdo tem fluência na língua de sinais, ele também lança mão de outras estratégias de leitura, como os conhecimentos prévios, elementos textuais e contextuais. Nesse percurso, depreendemos que, mesmo não entendendo o vocabulário por completo, os sujeitos surdos chegam à compreensão da leitura pela articulação das informações do texto com os conhecimentos adquiridos previamente.

Convém ressaltar, também, a partir das análises, que, quando os leitores surdos têm fluência na língua de sinais, eles são melhores leitores na segunda língua, porque conseguem acessar, por meio da sua L1, informações e conteúdos que formam seu conhecimento prévio.

Retomando as estratégias de compreensão leitora discutidas por Solé (1998), em três etapas: antes, durante e após a leitura, podemos constatar, a partir das nossas análises, que os leitores surdos lançam mão dessas três etapas na busca por compreensão dos textos. Assim como utilizam estratégias ascendentes e descendentes, conforme Solé (1998), ou seja, eles seguem o mesmo percurso que os leitores ouvintes, o que se diferencia nesse processo é a mediação da leitura, que deve considerar a L1 do surdo e suas especificidades de leitores de segunda língua.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos leitores em tempo integral, uma vez que estamos imersos em contextos que requerem cada vez mais leitores competentes, que saibam ler, compreender e interpretar uma variedade de textos. Logo, a sociedade contemporânea exige um grau de letramento para atender as demandas sociais, utilizando a leitura de forma prática em contextos reais de interação, o que caracteriza saber ler, compreender, buscar e analisar informações a partir da leitura.

Diante de tamanha importância sobre o tema, a pesquisa se propôs a discutir como acontece o processo de leitura no contexto de aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua(L2) dos alunos surdos e investigar que estratégias os surdos utilizam para compreender os textos em segunda língua. Ressaltamos, no entanto, que não pretendemos evidenciar as dificuldades de leitura apresentadas pelos sujeitos surdos, mas, sim, discutir e apresentar as estratégias que esses alunos utilizam para construir o sentido dos textos e, assim, compreender a leitura.

Enfatizamos que, para realizar esta pesquisa, buscamos outras fontes de estudos que enveredassem pelo tema da nossa proposta e destacamos que há muitos trabalhos que versam sobre as estratégias de leitura, no entanto, essas pesquisas se direcionam a leitores ouvintes. Nesta perspectiva de trabalho com a leitura, realçamos as estratégias de Solé (1998), adaptando-as para atuação com alunos surdos.

Ainda como base para nossa pesquisa, encontramos alguns estudos concernentes às estratégias leitoras de alunos surdos. Citamos Saliés (2011), com sua pesquisa que destaca as estratégias descendentes a partir da leitura semiótica, na qual a autora analisa a aquisição da leitura-escrita de português PL2 dos surdos. Alves (2020), com a abordagem da Leitura Visual Lógico Didática e, mais específico à abordagem de gêneros verbo-visuais como proposta pedagógica no ensino de leitura para surdos, encontramos pesquisas como a de Barbosa (2014), Silva (2010), Vieira e Araújo (2012).

Para esta pesquisa, utilizamos as sequências didáticas, que se mostraram relevantes e adequadas no sentido de coletar os dados, especificamente no trabalho com a leitura no contexto escolar, pois o ponto de partida das sequências é sempre a leitura em contexto social mediada pelos gêneros textuais. Ressaltamos que as sequências didáticas foram elaboradas a partir dos gêneros textuais tirinha e anúncio, pelo fato de serem gêneros verbo-imagéticos, o que, para o aluno surdo, que é visual, constitui-se um recurso de excelência, uma vez que

esses sujeitos utilizam a imagem como referência para compreender o texto verbal (ALVES, 2020).

Neste sentido, as atividades de leitura com as sequências didáticas foram aplicadas durante três oficinas, com duração de três horas, cada uma, com a participação de 4 alunos surdos, com idades entre 15 a 17 anos, que responderam a 4 atividades de leitura e compreensão de textos, seguindo a sequência de pré-atividade, atividade e pós-atividade, conforme orientação de Saliés (2011) para aplicação de tarefas.

Por ser a língua de sinais uma língua visual, geralmente, os surdos desenvolvem a habilidade com a leitura de imagens. Fato que foi confirmado por meio das atividades propostas aos alunos, quando observamos que, ao iniciar a leitura do texto, recorriam sempre às imagens presentes no gênero textual, para, logo em seguida formular as hipóteses de leitura, o que está de acordo com as etapas de leitura propostas por Solé (1998) para antes, durante e após a leitura. Após essa primeira leitura visual, eles confirmavam suas hipóteses relacionando o texto verbal e as imagens.

De acordo com Reily (2003), as ilustrações do texto ajudam a explicitar a informação do conteúdo verbal e, nesse sentido, o leitor busca a compreensão da leitura, ou seja, os leitores surdos fazem inferências ao texto verbal por meio da leitura das imagens. Destacamos, outrossim, que essa estratégia de leitura de imagens foi mais benéfica para os surdos fluentes em Libras, pois eles conseguem relacionar os elementos visuais ao significado na sua língua de sinais e ao texto verbal.

Conforme Campello (2008), na ausência do som, a percepção visual vai sendo construída no e do mundo. Neste sentido, esta pesquisa nos faz refletir sobre a importância de conhecer e utilizar a leitura de imagens como um importante recurso pedagógico no processo de aquisição da leitura de L2 do aluno surdo.

Os dados da pesquisa indicam, também, que os surdos que são mais fluentes em Libras utilizam seus conhecimentos prévios como estratégia de compreensão da leitura, buscando construir os sentidos do texto a partir dos elementos textuais (imagem e texto verbal) e contextuais. Dessa forma, os leitores surdos, assim como os leitores ouvintes, lançam mão de estratégias ascendentes e descendentes no processo de compreensão leitora.

Outro aspecto que merece destaque é que, embora tenham a Língua Portuguesa como segunda língua(L2), os alunos conseguem compreender as leituras, utilizando estratégias a partir das suas habilidades visuais, conhecimentos prévios e conhecimento da língua alvo. Contudo, como os sujeitos da pesquisa ainda são aprendizes da L2, convém ressaltar que os professores devem procurar estratégias que estimulem a autonomia desses alunos quanto à

leitura de textos. Nesta perspectiva, é válido destacar, ainda, a necessidade de professores bilíngues para mediar a leitura para esse aluno, uma vez que a Libras (L1) deve ser a língua em que os surdos constroem seus conhecimentos de mundo, que se constituem em um dos fatores indispensáveis à compreensão da leitura de textos.

Desta forma, avaliamos que a pesquisa logrou êxito, pois conseguimos responder às questões que nortearam nosso estudo: 1) os textos verbo-imagéticos são um recurso pedagógico de excelência no ensino de leitura da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; 2) além das estratégias visuais, o aluno surdo também utiliza estratégias recorrendo aos seus conhecimentos prévios, de texto e de língua. Assim, nossos objetivos foram alcançados: identificamos estratégias de leitura que o aluno surdo utiliza para compreender a leitura de textos, descrevemos essas estratégias, confirmamos que os sujeitos surdos recorrem às imagens presentes nos textos para construir suas hipóteses e os sentidos da sua leitura.

Em síntese, podemos destacar que existem possibilidades para que o surdo acesse as leituras e logre êxito nesse processo, no sentido de melhor conduzir esses alunos na direção de se tornarem leitores autônomos.

Nesta perspectiva de discussão, nossa pesquisa se apresenta como uma oportunidade de colocar em realce um tema que merece estudo, assim, ao mesmo tempo que destacamos a sua relevância para área da educação de surdos, reconhecemos a necessidade de futuras pesquisas. Por isso, ressaltamos que essas explicações não devem se esgotar aqui e apontam para a necessidade de mais investigações na área. Pesquisas que destaquem possibilidades de aprendizagem para o surdo e não apenas realcem as suas dificuldades de aquisição de uma segunda língua.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Ângela M. Leite; SILVA, Marcelo Medeiros da. **Anúncio Publicitário: sedução e persuasão na linguagem**. Anais Enid, 2013. Disponível em <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 01 ago 2021.
- ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8756/>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa**. João Pessoa: Ideia Editora, 2020.
- ALVES, Rosângela Aparecida; CALVO, Luciana Cabrine Simões. **O gênero textual anúncio publicitário: análise de sua implantação em sala de aula**. Anais Conedu, 2015. Disponível em <http://www.diadaeducacao.pr.gov.br> Acesso em: 01 ago. 2021.
- BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 11 out. 2021.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL, M.E.C. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 12 maio 2021.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (doutorado) – curso de Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 11 maio 2021.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia visual – sinal na educação dos surdos. In QUADROS, R. M. & PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- COLACIQUE, R. C.; AMARAL, M. M. **Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura**. Revista Docência e Cibercultura, 29 abr. 2020, V. 4, nº 1, p. 142 – 173.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. (FALE/UFMG). Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf> Acesso em: 01 ago. 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005> . Acesso em: 12 maio 2021.

DUTRA, Elissandra Eliza Calixto. O Uso das histórias em quadrinhos na aula de língua portuguesa. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor** – PDE – Produções didático-pedagógicas. Governo do Estado do Paraná. Vol. II 2014.

FARIAS, Marly Casado Mailho. SILVA, Flávio Brandão. O ensino de leitura com estratégia de Solé: uma proposta para professores das diversas áreas do conhecimento. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. PDE. Governo do Estado do Paraná. Vol. I 2016.

FERNANDES, Eulália(org.). **Surdez e Bilinguismo**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GESSER, Audrei. **Libras? : Que língua é essa? : Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Z. M. & MOURA, L. de. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. In: ETD – Educação Temática Digital. Campinas, V.7 n.2, p. 110-122, jun.2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo(org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. 2 Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2021.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 5, p. 65-79.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. et. Al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 8, p. 125-133.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**. 9(2), p. 72-91, ag./dez., 2014.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. (Org.). Modelos de Letramento e as práticas de Alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª. Ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LODI, A. C. B., HARRISOON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013. Cap. 3, p. 35-46.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese (doutorado) Linguística aplicada aos Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. 264 p. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana\\_claudia\\_lodi.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf) Acesso em: 02 fev. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo, caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. 2ª ed. - São Paulo. FDE, 2009.

\_\_\_\_\_. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013. Cap. 4, p. 47-55.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. O Bi em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália(org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 2, p. 27-37.

\_\_\_\_\_. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

REILY, L. H. (2003). As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos. Em I. R.Silva; S. Kauchakje& Z. M.Gesueli (Orgs.), **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora.

ROJO, R. H. ; MOURA, Eduardo.(orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALIÉS, T. G. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2011, p. 1-19. Disponível em [https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/21\\_04.pdf](https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/21_04.pdf). Acesso em 04 out. 2021.

SALLES, H. M. M. L (et al.).**Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. V. 1

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.  
SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, G. M. da. Interações em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem da leitura em Português no caso de aprendizes surdos. In: SILVA, I. R. ; SILVA, M. P. M (Orgs.)**Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2018. Cap. 2, p. 41-73.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O Letramento visual como chave das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar(org.) **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

VIEIRA, Patrícia Araújo. ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e van Leeuwen.** ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br] Acesso em: 15 out. 2021.

VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. **Estratégias utilizadas pela linguagem publicitária.** Cadernos do CNLF, V. XI, nº 7. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 15 out. 2021.

WALDOMIRO, Vergueiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Angela; BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; WALDOMIRO, V.(org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 1, p. 7-29.

\_\_\_\_\_. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela; BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; WALDOMIRO, V.(org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 2, p. 31-64.