

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

LÓRIS MARTA MATOZO SOARES XAVIER



Lóris Marta Matozo Soares Xavier

**FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes.

Passo Fundo

2024



PPGL
Programa de Pós-Graduação
em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Formação do leitor surdo na perspectiva dos multiletramentos: Estratégias de ensino e aprendizagem”

Elaborada por

Lóris Marta Matozo Soares Xavier.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 17 de dezembro de 2024.
Pela Comissão Examinadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'G. Moraes'.

Prof.^a Dr.^a Gisele Benck de Moraes
Presidente da Banca Examinadora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Gabriela Schmitt Prym Martins'.

Prof.^a Dr.^a Gabriela Schmitt Prym Martins
Instituto Federal Farroupilha

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Luciana Maria Crestani'.

Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Crestani
Universidade de Passo Fundo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Claudia Stumpf Toldo Oudeste'.

Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

“Rendei graças ao Senhor, porque ele é bom, porque a sua misericórdia dura para sempre”. Salmos 136:1. Sou imensamente grata a Deus por me conceder a oportunidade de iniciar e concluir esta jornada tão sonhada.

Em cada desafio, em cada conquista, senti a presença de Deus me fortalecendo e abrindo portas onde eu jamais esperaria. Os planos que Ele tem para nós são sempre maiores e melhores do que qualquer expectativa que possamos ter.

Gratidão infinita à minha amada e saudosa mãezinha, que hoje repousa o sono dos justos. Seu amor pela educação permanece vivo em mim, sendo a maior influência e inspiração ao longo de toda a minha caminhada.

À minha querida tia Marta, que me toca profundamente com sua dedicação à educação, sendo uma professora não apenas na prática, mas também no coração, com sensibilidade e paixão pela profissão. E à minha tia Mira, que, embora não seja da área da educação, compartilha comigo lições de vida tão ricas que são além das palavras.

Às minhas lindas irmãs, Lícia e Laís, que celebram cada uma das minhas conquistas e me motivam a seguir em frente, sempre com tanto carinho e entusiasmo.

Ao meu Papi, é uma bênção ter você ao meu lado. Seu apoio e torcida constante são inestimáveis para mim. Ao meu amado esposo, Gutemberg, obrigada por compreender minhas ausências e ser meu pilar incondicional durante toda essa jornada.

Aos meus primos, Thális, Hális, Júnior, Rafa e Beto que ocupam um lugar especial em minha vida.

Ao meu inesquecível IAENE/BA, lugar que marcou grandemente minha trajetória. Foi lá que me formei

em Pedagogia, onde descobri meu amor pela educação e onde tomei a decisão de atuar no contexto da educação para os Surdos. Nesse espaço, não apenas aprendi Libras, mas também construí amizades que carregarei para toda a vida. O quarteto formado por mim, Vanda, Cristiano e Daniel fez dessa fase algo inesquecível e único.

É com grande apreço que menciono meus divos, Karime, Alexandre e Orleans, que não apenas me encorajaram a aprender Libras, essa língua maravilhosa, mas também acreditaram em meu potencial nos momentos em que eu mesma duvidava. Também quero expressar minha gratidão aos meus amigos Surdos, que me acolheram genuinamente na Comunidade Surda e confiaram em mim. Vocês são a base fundamental do meu interesse por este tema de pesquisa.

Realizar o tão sonhado mestrado no PPGL-UPF foi de um privilégio ímpar. Fui inserida em um ambiente enriquecedor e de muitos aprendizados. Nesse espaço, fui guiada por mestres que, na prática, me mostraram a verdadeira arte de ensinar com empatia, revelando o quão fascinante e vasto é o universo das Letras. Minha enorme gratidão a cada professor.

Em especial, gostaria de destacar a atuação excepcional da minha querida orientadora, Profa. Dra. Gisele Benck. Com sua leveza, paciência e acolhimento, ela tornou essa jornada muito mais tranquila e significativa.

Aos meus colegas de curso, agradeço pelos momentos especiais compartilhados durante esse processo tão novo e desafiador para todos nós.

Às professoras Dra. Luciana Maria Crestani e Dra. Gabriela Schmitt Prym Martins, por terem aceitado compor as bancas de qualificação e de defesa do meu trabalho e pelas valorosas contribuições.

À Greice Anzolin, por todo o suporte na revisão e formatação de meu trabalho.

À Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo (APAS), por viabilizar a realização da pesquisa em suas instalações e por sua colaboração essencial. Aos participantes Surdos que fizeram parte do estudo, agradeço por me proporcionarem uma experiência rica e valiosa na aplicação prática das oficinas.

RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), este estudo analisa a compreensão leitora na aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) por sujeitos Surdos, à luz dos multiletramentos. Em virtude disso, esta pesquisa dedica-se à temática da formação do leitor Surdo sob a perspectiva dos multiletramentos e explora o uso de gêneros multimodais, como charges e propagandas publicitárias e sociais, como estratégias pedagógicas para o ensino da leitura a alunos Surdos. A escolha desses gêneros multimodais justifica-se pela sua capacidade de integrar múltiplos modos de linguagem, enfatizando a visualidade, que é crucial para os Surdos, pois os recursos imagéticos evocam elementos visuais, gestuais e espaciais. A pergunta central que orienta este estudo é: como os multiletramentos, através dos gêneros multimodais e das estratégias de leitura, podem potencializar o desenvolvimento da compreensão leitora de sujeitos Surdos atendidos pela Associação de Pais e Amigos Surdos de Passo Fundo (APAS), promovendo maior autonomia e engajamento no processo de aprendizagem? Com esse intuito, o objetivo geral é verificar as contribuições de uma abordagem de ensino na perspectiva dos multiletramentos, apoiada nos gêneros multimodais, como charges e propagandas, assim como nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), no processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto educacional de alunos Surdos, com ênfase nas práticas sociais da leitura. Para desenvolver o objetivo geral e abordar a problemática da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) caracterizar as distintas relações entre a Libras e a Língua Portuguesa como língua adicional (L2) no processamento da leitura; ii) compreender como os multiletramentos podem contribuir para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos Surdos; iii) realizar práticas educacionais baseadas nos gêneros multimodais (charges e propagandas) articuladas às estratégias de leitura; iv) analisar as práticas de ensino na perspectiva dos multiletramentos e o uso de gêneros multimodais que favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora em L2. Com esse escopo, a pesquisa fundamenta-se nos referenciais teóricos de autores como Rojo (2012), Solé (1998), Quadros (2008), Kleiman (1995), entre outros. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, investiga a formação leitora de Surdos, utilizando pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. A coleta de dados ocorre ao longo de seis encontros e cinco oficinas na APAS, com a participação de cinco surdos. As oficinas focam no uso de gêneros multimodais, como charges e propagandas, como ferramentas pedagógicas para aprimorar a compreensão leitora, considerando a predominância da comunicação visual e digital. Os resultados desta pesquisa revelam que as práticas alcançaram

níveis razoáveis, haja vista que os alunos participantes apresentam um vocabulário bastante restrito em Libras (L1), o que dificultou o aprendizado em Língua Portuguesa (L2). Em muitos momentos, foi necessário ensinar sinais em Libras além do que já estava previsto para o trabalho na L2. No entanto, a análise realizada demonstra que os gêneros multimodais têm um grande potencial para o ensino da leitura com os Surdos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades voltadas à compreensão leitora.

Palavras-chave: Multiletramentos. Gêneros Multimodais. Estratégias de compreensão leitora.

ABSTRACT

Linked to the Reading and Reader Training research line of the Graduate Program in Literature at the University of Passo Fundo (UPF), this study analyzes reading comprehension in the learning of Portuguese Language (L2) by Deaf individuals, in light of multiliteracies. As a result, this research is dedicated to the theme of the training of Deaf readers from the perspective of multiliteracies and explores the use of multimodal genres, such as cartoons and advertising and social propaganda, as pedagogical strategies for teaching reading to Deaf students. The choice of these multimodal genres is justified by their ability to integrate multiple modes of language, emphasizing visuality, which is crucial for Deaf individuals, since imagery resources evoke visual, gestural and spatial elements. The central question guiding this study is: how can multiliteracies, through multimodal genres and reading strategies, enhance the development of reading comprehension among Deaf individuals assisted by the Association of Deaf Parents and Friends of Passo Fundo (APAS), promoting greater autonomy and engagement in the learning process? To this end, the general objective is to verify the contributions of a teaching approach from the perspective of multiliteracies, supported by multimodal genres, such as cartoons and advertisements, as well as the reading strategies proposed by Solé (1998), in the process of teaching and learning reading in the educational context of Deaf students, with an emphasis on the social practices of reading. In order to develop the general objective and address the research problem, the following specific objectives were defined: i) to characterize the distinct relationships between Libras and Portuguese as an additional language (L2) in the processing of reading; ii) to understand how multiliteracies can contribute to the development of the reading formation of Deaf students; iii) carry out educational practices based on multimodal genres (cartoons and advertisements) linked to reading strategies; iv) analyze teaching practices from the perspective of multiliteracies and the use of multimodal genres that favor the development of reading comprehension in L2. With this scope, the research is based on the theoretical frameworks of authors such as Rojo (2012), Solé (1998), Quadros (2008), Kleiman (1995), among others. The research, with a qualitative and exploratory approach, investigates the reading training of deaf people, using bibliographical research and action research. Data collection takes place over six meetings and five workshops at APAS, with the participation of five deaf people. The workshops focus on the use of multimodal genres, such as cartoons and advertisements, as pedagogical tools to improve reading comprehension, considering the predominance of visual and digital communication. The results of this research

reveal that the practices reached reasonable levels, given that the participating students have a very limited vocabulary in Libras (L1), which made learning Portuguese (L2) difficult. In many moments, it was necessary to teach signs in Libras in addition to what was already planned for the work in L2. However, the analysis carried out demonstrates that multimodal genres have great potential for teaching reading to the Deaf, contributing to the development of skills aimed at reading comprehension.

Keywords: Multiliteracies. Multimodal Genres. Reading Comprehension Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sinal de “difícil” à luz dos parâmetros	55
Figura 2 - Diferenças entre Alfabetização x Letramento	64
Figura 3 - As linguagens do multiletramento	71
Figura 4 - Múltiplos modos de linguagem.....	72
Figura 5 - Sequência das oficinas aplicadas	90
Figura 6 - Charge sobre consumismo	93
Figura 7 - Charge sobre o coronavírus	94
Figura 8 - Propaganda social sobre economia	95
Figura 9 - Propaganda publicitária iogurte Activia	95
Figura 10 - Perfil da turma de alunos Surdos	98
Figura 11 - Resposta do aluno 1 na atividade sobre charges.....	101
Figura 12 - Resposta do aluno 2 na atividade sobre charges.....	102
Figura 13 - Propaganda “Veja cozinha desengordurante”.....	104
Figura 14 - Propaganda “Ypê dá uma mãozinha”	105
Figura 15 - Propaganda da McDonald’s.....	106
Figura 16 - Propaganda do Burger King	106
Figura 17 - Propagandas sociais	109
Figura 18 - Devolutiva da atividade sobre propagandas sociais	111
Figura 19 - Modelo de cartaz publicitário para a atividade.....	112
Figura 20 - Produção escrita do aluno	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - BNCC e estratégias de leitura	41
Quadro 2 - Estratégias de compreensão leitora	42
Quadro 3 - Relação comparativa entre Língua de sinais e a Língua Portuguesa	45
Quadro 4 - Paralelos linguísticos Língua de sinais e a Língua Portuguesa.....	46
Quadro 5 - Relações da sintaxe do Português e Libras	54
Quadro 6 - Comparativo de expressões idiomáticas (línguas orais) em inglês e português	58
Quadro 7 - Comparativo das expressões idiomáticas em Português e Libras	59
Quadro 8 - Critérios de análise	86
Quadro 9 - Aspectos norteadores na seleção do material	89
Quadro 10 - Síntese do questionário diagnóstico aplicado.....	91
Quadro 11 - Etapas de produção dos cartazes	113
Quadro 12 - Quadro-resumo dos resultados alcançados	116

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua/Língua materna
L2	Segunda língua/Língua adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCG	Referencial Curricular Gaúcho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA E SUAS FACETAS: O QUE PRECONIZAM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS?	19
2.1	Inclusão social através da leitura: um direito de todos	27
2.2	Concepções sobre surdez: implicações para a prática da leitura no Brasil	33
2.3	Caminhos para a compreensão: estratégias de leitura.....	39
3	LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA RELAÇÃO DE NATIVIDADE E ADICIONALIDADE	44
3.1	Alteridades em foco: a diversidade na língua oral portuguesa e na língua de sinais brasileira	50
3.2	Bilinguismo e cultura: reflexões sobre práticas letradas	57
4	LEITURA EM PORTUGUÊS PARA SURDOS: CAMINHOS DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO	63
4.1	Formação do leitor Surdo: o papel dos multiletramentos	68
4.2	Multimodalidade na leitura: charges e propagandas publicitárias e sociais na formação leitora do Surdo	75
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	81
5.1	Natureza do estudo	82
5.2	Contexto e sujeitos de pesquisa	83
5.3	Critérios para análise	85
5.4	Planejamento das oficinas.....	88
6	OFICINAS APLICADAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	91
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	123
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	130
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	135

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Pedagogia, fui construindo uma relação afetiva com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a Comunidade Surda e com a Educação de Surdos. Como futura educadora, percebi minha atuação nesse campo como um compromisso ético e profissional. Afinal, o aprendizado de Libras não apenas desperta o interesse pela língua, mas também nos posiciona como defensores dos direitos dos Surdos e do reconhecimento da Libras como uma língua de valor identitário e cultural. Com esse compromisso em mente, dediquei-me a aprofundar meus estudos em Libras e busquei a certificação de proficiência pelo Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras).

Após obter a certificação, iniciei minha carreira como intérprete educacional em uma instituição de ensino superior, no curso de Pedagogia. Foi nessa função que comecei a observar as dificuldades que os alunos Surdos enfrentavam ao tentar processar a leitura dos materiais acadêmicos. A leitura, que deveria ser um processo autônomo, muitas vezes dependia de minha tradução dos textos em Libras, o que gerava uma dependência que me inquietava, pois reforçava uma ideia de incapacidade – uma visão inadequada e limitadora.

Na sociedade, os Surdos ainda são frequentemente percebidos de forma equivocada, sendo rotulados como incapazes. Essa perspectiva estigmatizante me preocupava, especialmente diante das dificuldades dos alunos na leitura, que poderiam reforçar esses preconceitos. Assim, a convivência com esses estudantes e o desconforto gerado por essa dependência motivaram-me a buscar alternativas pedagógicas que favorecessem maior autonomia na leitura e no letramento dos alunos Surdos.

Reconheço que os Surdos têm um potencial de aprendizagem significativo, expresso a partir de suas diferenças linguísticas e culturais. Para tanto, o desenvolvimento de habilidades de leitura e as práticas sociais envolvidas no letramento abrem possibilidades para que eles participem de maneira ativa no contexto social em que estão inseridos. Logo, a relevância deste estudo está ligada à necessidade de contribuir para a formação de leitores Surdos, para que compreendam as práticas de letramento vigentes na sociedade, promovendo, dessa forma, uma inclusão mais ampla e uma participação ativa desses indivíduos nos diversos espaços sociais.

Para o Surdo, a leitura apresenta-se como um desafio devido às diferenças linguísticas, o que demanda um conhecimento aprofundado tanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras),

sua língua materna (L1)¹, quanto da Língua Portuguesa, adquirida como segunda língua (L2)². Essa situação exige uma abordagem bilíngue³, uma vez que envolve o processamento e a aprendizagem de duas línguas distintas. Nesse contexto, o ensino da leitura para Surdos é permeado por particularidades e nuances que trazem inseguranças quanto aos métodos e recursos mais adequados para facilitar esse processo de aprendizagem.

Enquanto para os ouvintes, cuja língua materna é o português, o ensino da leitura já se baseia em pressupostos teóricos e metodológicos específicos, na Educação de Surdos essa tarefa apresenta uma complexidade ainda maior. Por essa razão, o estudo desse tema se destaca no meio acadêmico, pois vai além das discussões teóricas, buscando apresentar estratégias de ensino que realmente contribuam para o desenvolvimento da leitura entre alunos surdos. A pesquisa científica sobre o assunto é essencial, dado o contexto apresentado, que exige uma investigação aprofundada. Espera-se que o estudo possa gerar novos conhecimentos e contribuir para o avanço das práticas pedagógicas voltadas à Educação de Surdos.

Diante desses desafios, a pesquisa parte da seguinte problemática: como os multiletramentos, por meio dos gêneros multimodais e das estratégias de leitura, podem potencializar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos Surdos, promovendo maior autonomia e engajamento no processo de aprendizagem? Assim, este estudo investiga a formação do leitor Surdo sob a perspectiva dos multiletramentos, utilizando gêneros multimodais como instrumentos de ensino e aprendizagem. Os gêneros multimodais foram escolhidos por suas diversas vantagens em termos de acessibilidade e engajamento, visto que combinam diferentes formas de comunicação. Essa combinação de elementos visuais e textuais facilita a compreensão e a interpretação do conteúdo.

Posto isso, o objetivo geral é verificar as contribuições de uma abordagem de ensino na perspectiva dos multiletramentos, apoiada em gêneros multimodais, como charges e propagandas, assim como nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), no processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto educacional de alunos Surdos, com ênfase nas práticas sociais de leitura. Para atingir esse objetivo, os objetivos específicos incluem: i) caracterizar as distintas relações entre a Libras e a Língua Portuguesa como língua adicional (L2) no processamento da leitura; ii) compreender como os multiletramentos podem contribuir

¹ A L1 refere-se à primeira língua de qualquer indivíduo, ou seja, sua língua materna ou nativa.

² A L2 refere-se, em sua maioria, à língua aprendida após a aquisição da L1, podendo ser a língua oficial do país de origem ou uma língua adicional aprendida em contextos específicos. Vale destacar que o termo L2, segunda língua e línguas adicionais são tratadas como sinônimos neste estudo.

³ Os pares bilíngue/bilinguismo têm por finalidade mencionar a existência de duas línguas, visando apenas evocar essa noção, sem a pretensão de realizar uma análise aprofundada sobre essa perspectiva de ensino.

para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos Surdos; iii) realizar práticas educacionais baseadas nos gêneros multimodais (charges e propagandas) articuladas às estratégias de leitura; iv) analisar as práticas de ensino na perspectiva dos multiletramentos e o uso de gêneros multimodais que favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora em L2.

Teoricamente, a pesquisa baseia-se em autores como Bakhtin (2016), que manifesta importantes considerações acerca dos gêneros discursivos; Kleiman (1995), que aborda aspectos cognitivos da leitura; Ventura Rovira (2001), que amplia a ideia de que a leitura vai além da decodificação de um código escrito; Rojo (2012), que discute os multiletramentos; Koch e Elias (2010) e Terra (2020), que versam sobre os tipos de conhecimento; Solé (1998), que trata das estratégias de leitura; Goldfeld (2002), Gesser (2009), Lemke (2002, 2010) e Quadros (2008), que apontam os aspectos identitários, culturais e linguísticos da Comunidade Surda; Quadros e Schmiedt (2006), com importantes apreciações sobre o português como L2 para Surdos; e Roza e Menezes (2019), que exploram a multimodalidade. Além desses aportes teóricos, fazem parte do estudo documentos normativos que regem a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, 1998), a Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Lei n.º 10.436/2002) e a Constituição Federal de 1988.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório. No que se refere aos procedimentos técnicos, adota a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. A investigação está inserida na linha de pesquisa “Leitura e Formação do Leitor” do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo, e busca esclarecer questões relacionadas ao desenvolvimento da compreensão leitora de alunos Surdos no aprendizado da Língua Portuguesa (L2) e os aspectos formativos imbuídos nesse processo. Dessa forma, fomenta a discussão sobre a formação leitora do Surdo sob a perspectiva dos multiletramentos e do uso de gêneros multimodais como mecanismos de ensino e aprendizagem, integrando as estratégias de leitura de Solé (1998).

Para a coleta de dados, foram realizadas atividades mensais na Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo (APAS). Essas atividades incluíram um total de seis encontros e cinco oficinas, desenvolvidos ao longo de três meses, com a participação de cinco pessoas surdas. As atividades, baseadas nos gêneros multimodais (charges e propagandas publicitárias e sociais), foram conduzidas com o apoio de estratégias de leitura, que orientaram tanto o percurso metodológico quanto a aplicação prática dos gêneros abordados.

A pesquisa é composta por três capítulos teóricos. O primeiro, intitulado “Concepções sobre a leitura e suas facetas: o que preconizam os documentos normativos?”, apresenta a leitura

como um direito fundamental e um meio de inclusão social. Este capítulo investiga os marcos legais que asseguram o direito dos Surdos de aprender a Língua Portuguesa, destacando a leitura como prática fundamental para a formação cidadã. Também são abordados procedimentos e estratégias de leitura que visam promover uma compreensão mais aprofundada dos textos, fortalecendo a autonomia dos alunos Surdos. Além disso, explora as barreiras linguísticas e culturais que impactam a leitura para Surdos no Brasil, especialmente a relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, buscando entender os desafios e as necessidades específicas desse público para aprimorar suas habilidades de leitura.

O segundo capítulo, “Libras e Língua Portuguesa: uma relação de natividade e adicionalidade”, constata a complexa e multifacetada relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. Portanto, destaca a diversidade linguística como um aspecto central, posto que ambas as línguas possuem características distintas que refletem não apenas diferentes estruturas gramaticais, mas também culturas e modos de expressão únicos. Assim, essa dinâmica apresenta desafios e oportunidades no processo de ensino e aprendizagem. O capítulo também enfatiza as diferenças linguísticas entre a língua oral e a língua de sinais, ressaltando a concepção bilíngue no processamento da leitura. Nesse sentido, as “alteridades” referem-se às distintas formas de expressão e compreensão que emergem das particularidades de cada língua. Em vista disso, é fundamental reconhecer e valorizar as diferenças culturais e linguísticas entre os usuários de Libras e Língua Portuguesa.

O terceiro capítulo, “Leitura em português para Surdos: caminhos do letramento ao multiletramento”, versa sobre a importância da leitura em Língua Portuguesa no contexto da Educação de Surdos, destacando a transição do letramento tradicional para abordagens mais abrangentes de multiletramentos, que oferecem diversas práticas e estratégias que possibilitam a interpretação e compreensão de diferentes formas de comunicação. Nesse contexto, os gêneros multimodais, especificamente charges e propagandas, são empregados como ferramentas pedagógicas que podem impulsionar a compreensão leitora do Surdo. Essas abordagens multimodais são apresentadas a fim de engajar os alunos, facilitando o acesso ao conteúdo e promovendo uma melhor compreensão das mensagens transmitidas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos Surdos.

Os capítulos subsequentes abordam os caminhos metodológicos, a aplicação prática das oficinas, a descrição e a análise dos resultados, bem como as considerações finais. Essas seções apresentam as escolhas metodológicas que fundamentaram a pesquisa, descrevem as práticas implementadas nas oficinas, destacando as atividades realizadas, e oferecem uma avaliação aprofundada dos resultados obtidos, permitindo uma compreensão abrangente do impacto

dessas intervenções no contexto da Educação de Surdos. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa e refletem sobre as implicações desses resultados para futuras práticas pedagógicas.

2 CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA E SUAS FACETAS: O QUE PRECONIZAM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS?

Mais do que decodificar palavras, frases ou textos, a ação de ler envolve uma experiência de mundo, de possibilidades, de conexões e diálogos que aproximam as pessoas. Na verdade, ao refletirmos com mais atenção, perceberemos que a leitura formal é apenas uma das várias formas de leitura que já desenvolvemos. Afinal, antes de aprendermos a decodificar letras para compreender mensagens, já realizávamos, desde a infância, uma leitura do mundo ao nosso redor (Legroski, 2020).

Portanto, é fundamental entender a leitura como uma atividade que vai além da simples decodificação dos elementos linguísticos. É essencial expandir a percepção sobre os diversos processos e aspectos que a leitura envolve, visto que a leitura do mundo precede o processo cognitivo relacionado à interpretação dos códigos verbais.

Nesse sentido, Costa, Brodbeck e Correa (2013) afirmam que o conceito de leitura passa pela compreensão de mundo que nos circunda, evidenciando que ler não se trata somente de uma decifração, porquanto, tal atividade requer uma interação entre leitor e texto. Isso nos leva a suscitar a relação subjacente entre o leitor e a construção de sentido acerca do que se lê.

Outrossim, sobre a leitura, Terra (2020) adota a concepção de que ler, em sentido abrangente, significa “construir sentido” e que só podemos afirmar que alguém leu um texto se um sentido tiver sido construído para o leitor. Em outras palavras, ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura.

Analisar a leitura sob essa perspectiva revela uma gama de possibilidades de ensino, mas também traz à tona diversos desafios. Enfrentamos essas dificuldades porque, como será discutido mais adiante, o ensino da leitura para o sujeito Surdo⁴ não pode ser realizado de maneira oral-auditiva, como ocorre com os ouvintes. Logo, é essencial compreender como articular esse processo de aprendizagem de forma adequada à leitura, haja vista que a maioria dos Surdos relatam dificuldades em ler em Língua Portuguesa por uma série de razões.

Um dos fatores que contribui para essas dificuldades é o fato de que a língua materna dos Surdos é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que possui uma estrutura gramatical diferente da Língua Portuguesa (L2). Essa relação é ainda mais complexa, pois a L2 está

⁴ Existe uma grafia nos termos *Surdo* e *surdo*, onde o primeiro termo, com inicial maiúscula, refere-se ao grupo que adere à Cultura Surda e o segundo termo, com inicial minúscula, refere-se às pessoas com a condição biológica de surdez. Nesse estudo, adotamos o uso da palavra surdo com S (maiúsculo), como forma de destaque aos aspectos identitários (ICOM, 2022).

intimamente ligada ao aspecto fonológico, que é fundamental para o reconhecimento dos sons na escrita. Contudo, a elaboração da leitura ocorre de maneira distinta para os Surdos, considerando seu déficit auditivo. Assim, o aprendizado deve se basear em métodos de ensino que privilegiam as características visuais, permitindo que o aprendizado se dê por meio de imagens e associações que ampliem as possibilidades de compreensão e ajudem na construção de sentido a partir do texto lido.

A compreensão dessas particularidades permite desenvolver um enfoque direcionado para a criação de estratégias que se mostrem eficazes no ensino da L2, especialmente no que diz respeito à leitura. Obviamente, isso demanda um ensino adequado, que promova práticas pedagógicas favoráveis e possibilite avanços significativos na compreensão leitora dos alunos.

No Brasil, segundo informações do Inaf Brasil 2018 (Indicador de Alfabetismo Funcional), ao longo dos anos, verificou-se um lento crescimento e uma estagnação a partir de 2009 na população que poderia ser considerada Funcionalmente Alfabetizada. Conforme o Inaf, alfabetismo refere-se à capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um processo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominado pelo Inaf como letramento, e o das capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamado numeramento (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018).

Os estudos também apontam que, entre 2001 e 2002, 61% dos entrevistados foram considerados Funcionalmente Alfabetizados; em 2007, esse percentual subiu para 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual de Funcionalmente Alfabetizados permaneceu estável em 73%, com uma leve oscilação negativa em 2018. Assim, conforme a metodologia do Inaf, pela estimativa de 2018, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos poderiam ser considerados Funcionalmente Alfabetizados (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018).

Os dados apresentados colocam em debate o próprio significado de analfabetismo, que não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado versus não alfabetizado, mas sim ser entendido como um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades. Cumpre salientar que os instrumentos utilizados na coleta de dados do Inaf procuram abarcar a complexidade do fenômeno tanto na dimensão das habilidades cognitivas quanto das práticas

sociais nos diversos contextos de vivência dos jovens e adultos entre 15 e 64 anos (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018).

Embora os resultados se concentrem na fase escolar, em vez de detalhar o perfil dos estudantes, esses dados suscitam questões relevantes sobre o contexto educacional brasileiro. Além disso, as análises costumam se concentrar principalmente no grupo majoritário, composto por ouvintes, que, como vimos, apresentam índices baixos na aplicação das habilidades leitoras em contextos sociais. Quando consideramos o público Surdo, a situação se torna ainda mais complexa, intensificando as disparidades e tornando-as ainda mais evidentes.

Se as lacunas persistem para o público ouvinte, podemos inferir que as dificuldades enfrentadas pelos Surdos são ainda mais expressivas. Como vimos, para esses alunos, a Língua Portuguesa é uma língua adicional (L2), o que implica em circunstâncias mais complexas. Assim, o déficit na compreensão leitora dos ouvintes sobrepõe-se à problemática da leitura que permeia a educação no Brasil. Por essa razão, adotamos uma abordagem da leitura que possibilita ao leitor reconhecer o ato de ler em suas diversas formas e seu papel social em múltiplos domínios.

De acordo com Solé (1998, p. 96), “se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado”. Em vista disso, é importante que nessa leitura ocorra o nexos, isto é, haja explicações plausíveis que internamente sejam capazes de suprir a demanda do que se buscou localizar, extrair e apreender. Por certo, dificilmente teremos estímulos para prosseguir com uma leitura que está sendo incompreensível.

Em consonância, Koch e Elias (2010) explicitam que a leitura é, portanto, uma atividade de construção de sentido que figura a interação autor-texto-leitor. É preciso atentar para o fato de que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações fornecidas pelo texto, também são levados em conta os conhecimentos do leitor. Por isso, para a construção de sentido, na tríade autor-texto-leitor, cada qual com seu ofício na efetivação dessa construção, acha-se o papel do leitor, que está fortemente atrelado aos seus conhecimentos prévios.

No que diz respeito às proposições assumidas quanto à leitura, é substancial verificar, na esfera educacional brasileira, nos documentos nacionais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁵ e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, e, a nível estadual, o Referencial

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país.

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas

Curricular Gaúcho (RCG)⁷, as referências de ensino prescritas em relação à leitura e os elementos a ela associados. Esses documentos configuram diretrizes que embasam e orientam a educação básica. Segundo os PCNs (1997, p. 69),

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Em outros termos, espera-se que ao ler o leitor proceda um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, que envolve determinados conhecimentos e pretensões. Já no contexto da BNCC, a leitura

[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...] (Brasil, 2018, p. 74).

Diante dessas resoluções, notamos que tanto os PCNs, por serem norteadores, quanto a BNCC, que é normativa, estabelecem diretrizes na área da educação, oferecendo indicativos propositivos de conteúdos, métricas para o ensino e aprendizagem com relativo enfoque ao desenvolvimento de habilidades e competências. Esses documentos são agentes que endereçam às instituições, tanto da rede pública como na rede privada, bases de ensino que orientam e articulam um patamar comum de aprendizagens essenciais. Neles, encontram-se referências que conduzem a educação brasileira, fornecendo informações que têm como premissa trazer subsídios ao âmbito escolar para a organização e estruturação dos seus currículos e sequência didática, evocando as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas em cada ano escolar.

No tocante ao processo de leitura e à conjuntura que o envolve, os PCNs (1998) apresentam algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica e, nesse sentido, destacamos: a) selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, tendo em vista as características do gênero e suporte; b) desenvolver a capacidade de construir um conjunto de expectativas, apoiando-se em seus conhecimentos

e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

⁷ O RCG é um documento balizador para construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas no estado do Rio Grande do Sul, cabendo aos sistemas e redes de ensino, bem como às escolas privadas, a construção de documento orientador, viabilizando as peculiaridades locais no que tange às questões curriculares.

prévios sobre gênero, suporte e universo temático; c) validar antecipações e inferências obtidas antes e após a leitura. Esses itens demarcam aspectos importantes e propiciam o desenvolvimento de uma compreensão leitora para que se possa apreender o texto em suas formas mais variáveis.

Se passamos a entender a leitura de maneira mais abrangente, é necessário fazer o mesmo em relação ao texto. Assim, discorre-se amplamente acerca do texto, abordando, na maioria das vezes, o texto verbal e escrito. Legroski (2020) acentua que quando nos referimos à leitura, é indispensável ter em vista que os textos não se compõem apenas das palavras escritas, mas também de elementos não verbais. Essa projeção de leitura tem um papel significativo, pois nesta pesquisa propomos trabalhar a leitura com o público Surdo. Em função disso, os recursos visuais são particularmente importantes para a sua compreensão leitora no processo de ensino e aprendizagem. Em consonância, segundo a BNCC, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 70).

Esses posicionamentos sobre o texto evidenciam algo basilar, que é o fato de que estamos em contato com a leitura o tempo todo, com o que vemos, lemos, e, com isso, atribuímos significado e/ou uma interpretação possível ao que está expresso. Deveras, interagimos com os diferentes modos de leitura rotineiramente, em uma espécie de encadeamento contínuo de processamento de informações a que estamos expostos. Ora, estamos cercados por uma exposição praticamente ininterrupta e massificada através das mídias sociais, meios televisivos e impressos que circulam diariamente; e, nesse fluxo, de maneira subjetiva, vai se formando a nossa versão diante da pluralidade de significados. Conforme vimos, é muita informação que vem sendo propagada e temos um avantajado acúmulo de informações para processar e filtrar todos os dias. Todos nós somos agentes de produção e consumo, e, inequivocamente, os Surdos não podem estar alheios a essas demandas sociais que veiculam práticas recorrentes de leitura.

Em razão disso, nas oficinas realizadas no fomento às práticas de leitura, buscamos executar atividades que perfizessem adequadas proposições a fim de que os sujeitos expressassem as suas aceções quanto ao texto escrito e aos elementos não verbais. Para tanto, mediante os gêneros multimodais charge e propaganda, e atendendo à necessidade de contato com as práticas de linguagem contemporâneas, incluindo o acesso a vídeos e conteúdo extraído da web, os alunos Surdos puderam experimentar novas formas de produção e interação, que envolvem os gêneros multissemióticos e multimidiáticos.

Um outro documento importante na educação, a nível estadual, é o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (Rio Grande do Sul, 2018). Assim como os PCNs (1998) e a BNCC (2018), o RCG discorre acerca das aprendizagens essenciais ao longo da educação básica, etapa importante no percurso acadêmico de todo estudante, especialmente na aquisição de habilidades voltadas à leitura e à escrita.

Embora a leitura perpassasse todas as disciplinas, é no currículo de Língua Portuguesa que as habilidades de leitura são intencionalmente trabalhadas. No RCG (Rio Grande do Sul, 2018), as habilidades de Língua Portuguesa são pensadas a partir das práticas sociais de uso da linguagem; e, no ensino fundamental, o texto, em seus diversos formatos, torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, promovendo um trabalho mais amplo do que decifrar códigos.

Ao considerar, portanto, as habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas para fins de leitura, levando em conta as práticas sociais, de acordo com Koch e Elias (2010, p. 11),

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Pereira (2014, p. 149) corrobora reiterando que,

nesta concepção, a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Contudo, esse trabalho direcionado à leitura do texto, no que se refere ao processamento da leitura, de modo a construir sentido e atribuir significado, está relacionado a um vasto conjunto de saberes que influenciam a compreensão leitora e são essenciais para a formação do leitor. Assim, ao ler, são acionados alguns conhecimentos, ou seja, aquilo que já sabemos previamente.

De acordo com Legroski (2020), o leitor, por constituir-se como sujeito ativo da leitura, recorre a estratégias específicas para construir o sentido, mais ou menos conscientemente, consoante ao nível de especialização que ele tiver. A autora enfatiza que, ao reconhecer o leitor como parte ativa do processo de leitura, é preciso considerar que esse indivíduo traz consigo um vasto conhecimento historicamente construído, que permeia suas atividades cotidianas. Nessa perspectiva, como agente ativo na leitura, os saberes acumulados ao longo de sua

trajetória tornam-se coadjuvantes, ativando mecanismos que auxiliam na compreensão do texto. Complementarmente, “ler é um processo interativo, isto é, na leitura, autor e leitor interagem” (Terra, 2020, p. 7).

Com base nas formulações dos teóricos Koch e Elias (2010), Legroski (2020) e Terra (2020), este estudo compreende a leitura como uma atividade dinâmica e interativa, na qual o leitor, enquanto sujeito ativo, busca atribuir significado ao texto, utilizando seus conhecimentos prévios para interpretar uma diversidade de materiais, sejam eles verbais ou não verbais. Além disso, a leitura é vista como um meio de ampliar o vocabulário e uma ferramenta fundamental para a construção de conhecimento. Embora a decodificação seja um pré-requisito indispensável, ao trabalhar com a Comunidade Surda, torna-se essencial adotar uma abordagem específica e diferenciada da aplicada ao público ouvinte, que possui a Língua Portuguesa como primeira língua (L1) e aprende através da via oral-auditiva.

Logo, ao caracterizar a leitura enquanto processo interativo, destaca-se não apenas a capacidade de decifrar os sinais gráficos escritos, mas, especialmente, o desenvolvimento da compreensão leitora, com o objetivo de suprir diferentes demandas sociais com as quais nos deparamos diariamente. Em virtude disso, “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (Kleiman, 1995, p. 13).

Em outras palavras, a recepção leitora de um texto abarca um repertório que vai além do conhecimento linguístico e das normatizações de uma língua. Isto é, um texto será compreendido vagamente ou elevadamente, a depender dos conhecimentos do leitor, haja vista a relação visceral na compreensão leitora que advém das vivências e saberes adquiridos individualmente. Sem dúvida, as condições que favorecem uma leitura que oportuniza uma elaboração bem-sucedida da compreensão também estão vinculadas ao desenvolvimento de determinados conhecimentos.

O primeiro conhecimento a ser ponderado, nesse dinamismo existente, é a questão do vocabulário de cada pessoa. Segundo Terra (2020), esse saber é individual e classifica-se como ativo e passivo. O saber ativo está voltado às palavras que mais utilizamos, aquelas que estão frequentemente presentes em nossos enunciados, pois relacionam-se diretamente com as nossas vivências diárias. Já o vocabulário passivo está ligado às palavras que são suscitadas em momentos específicos de uso. Naturalmente, palavras que fazem parte do vocabulário ativo de uma pessoa podem integrar o vocabulário passivo de outra. E, mesmo que algumas palavras se situem no vocabulário passivo, conseguimos identificar seu significado facilmente quando nos deparamos com elas em algum contexto.

Um outro aspecto a ser considerado quando pensamos objetivamente na compreensão leitora são os tipos de conhecimentos acessados por ocasião do processamento textual. Essas definições baseiam-se nos estudos de Koch e Elias (2010), que denominam esses conhecimentos de linguístico, enciclopédico e sociointeracional. O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical. Terra (2020) acrescenta que ele se refere ao conhecimento da língua enquanto código, o que envolve o léxico (conjuntos de palavras) e a gramática (conjunto de regras), enfatizando que esse conhecimento gramatical é mais amplo do que simplesmente conhecer as regras da gramática normativa, pois corresponde a um saber que faculta o reconhecimento e a consequente elaboração de frases com sentido. Por sua vez, o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, acha-se na memória de cada pessoa e condiz com as suas experiências individuais. É com base nesse conhecimento que se formulam as hipóteses, a expectativa e as inferências. Por fim, o conhecimento sociointeracional corresponde ao conhecimento sobre as ações verbais.

Os tipos de conhecimentos apresentados desempenham um papel importante na construção de significado. E, para tanto, ao razeoar acerca das características de cada tipo, vinculando-os aos sujeitos Surdos, podemos buscar identificar qual deles é maiormente acionado em sua compreensão leitora. Logo, reconhecer o que exerce mais influência em suas atividades de leitura, na busca pela interação com o material escrito e nas pistas encontradas ao longo do texto, pode resultar em propostas de ensino condizentes e assertivas, com vistas à sua formação leitora. Ademais, compreender esse fenômeno implica conhecer as vantagens e desvantagens de determinados métodos de ensino que tendem a gerar práticas consolidadas e seguras, voltadas às necessidades educacionais do público Surdo, de modo a valorizar o que lhe faz mais sentido, isto é, aquilo que pertence de fato à sua vivência social.

Nesta primeira parte, enfatizamos a concepção de leitura como um processo destinado à construção de significados, além de analisar as diretrizes que os documentos educacionais oferecem para a prática, ou seja, tanto os mecanismos de ensino propostos para o desenvolvimento de estratégias de leitura quanto o aparato legal que garante o direito e o acesso ao aprendizado para todos. Na próxima subseção, abordamos, de maneira mais aprofundada, a questão da leitura como um direito fundamental, especialmente no que diz respeito à inclusão social dos Surdos. Para tanto, discutimos como a leitura não apenas facilita o acesso à informação, mas também desempenha um papel crucial na promoção da cidadania e na valorização da identidade cultural dos indivíduos Surdos.

2.1 Inclusão social através da leitura: um direito de todos

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita é central nas relações humanas e na transmissão de conhecimento. Ora, somos incessantemente expostos a um fluxo interminável de informações, o que nos impele a filtrar, selecionar e formar uma opinião sobre o que lemos. Nessa sociedade letrada, desenvolver habilidades e competências de leitura é praticamente um requisito para a sobrevivência. No entanto, isso parte do princípio de que a aquisição da Libras (L1) é fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades. Como afirma Gesser (2009, p. 60), “na verdade, o surdo não sobrevive se lhe for tirado o direito de usar sua língua primeira em seus ambientes de convívio social”.

Nesse contexto, a noção de “sobrevivência” refere-se essencialmente a “como viver”, e é o conhecimento adquirido que fundamenta a maneira como lidamos diariamente com as demandas que nos cercam. É essencial saber ler o conteúdo que encontramos, ou melhor, a habilidade de leitura e escrita é fundamental para a participação plena na vida social, política e econômica, tornando necessário desenvolver a compreensão de diferentes tipos de textos, como placas, anúncios e a multiplicidade que envolve a leitura. Afinal, a leitura deve ir além da simples decodificação, capacitando o leitor a atribuir sentido e a interpretar adequadamente o que lê.

No Brasil, o Surdo é um falante da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é visual-espacial e utiliza sinais, expressões faciais e movimentos corporais para se comunicar. Além disso, ele precisa aprender a Língua Portuguesa, que se baseia na produção e percepção de sons. Do ponto de vista legal, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Art. 4º, parágrafo único, explicita que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Enquanto a Libras (L1) é utilizada para a comunicação, a Língua Portuguesa (L2) é empregada na leitura.

A relação entre educação, inclusão e exclusão é fundamental para entender como as oportunidades de aprendizado impactam diferentes grupos sociais. Isso é especialmente pertinente para os Surdos, que, embora estejam presentes no ambiente escolar, muitas vezes se sentem excluídos devido à falta de acesso adequado ao aprendizado, enfrentando condições que não favorecem sua plena inclusão. Nesse panorama, a Língua Portuguesa (L2) é distinta da Língua Brasileira de Sinais (L1), o que requer métodos de ensino diferenciados.

De acordo com Santos (2009, p. 37), “toda pessoa tem o direito de ler. O direito de ler em casa no aconchego com os pais, os filhos, o marido, a esposa, o namorado, a namorada”.

Realmente, ler, seja qual for a circunstância, produz sentimentos e apreensões de diferentes ordens e cada uma delas são necessárias para o crescimento pessoal.

Como é bom se emocionar com um texto escrito por alguém; ler um texto que provoque risadas por seu caráter humorístico; ler e entender nas entrelinhas textos com efeitos conotativos; conseguir compreender textos jornalísticos, argumentativos e científicos e captar o que está escrito por meio da linguagem empregada; além de uma enormidade de textos verbais e não verbais que magnetizam relações de poder e ideológicas e, com isso, deslocam conhecimentos para uma outra esfera, o que implica um posicionamento de ponderação e análise.

Portanto, ler é uma ação contínua, visto que, intencionalmente ou não, estamos lendo o tempo todo, sejam eles textos verbais ou não verbais. Com tal característica, a leitura é uma fonte inesgotável que produz uma série de sentimentos, vivências e conexões. Logo, desenvolver a habilidade de leitura não pode ser concebida como um privilégio para poucos, pois, como já vimos, saber ler é uma questão de direito (Santos, 2009).

Inicialmente, observamos que os documentos normativos e orientadores da educação, como os PCNs (1997, 1998), a BNCC (2018) e o RCG (2018), fornecem uma base sólida para as aprendizagens a serem oferecidas. Esses documentos garantem que, ao longo da educação básica, todos os alunos tenham o direito e o acesso ao conhecimento fundamental, incluindo a capacidade de ler e de desenvolver habilidades que assegurem a compreensão e a interpretação, essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessário considerar as diversas circunstâncias em que esse ensino ocorre e, por consequência, os ajustes que precisam ser feitos para atender às particularidades de cada aluno.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006, durante a Assembleia Geral, em celebração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos, representa um avanço fundamental na afirmação dos direitos e inclusão das pessoas com deficiência. Esse tratado foi estabelecido com o objetivo de combater desigualdades, discriminações e barreiras sociais, promovendo o direito às pessoas com deficiência a um exercício pleno e igualitário de suas liberdades fundamentais. No Brasil, o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Assim, no Art. 1º, a convenção destaca seu propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

Com base nessa convenção, foi formulada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. No Art. 1º (Brasil, 2015), menciona-se que a referida lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Um exemplo claro dessa igualdade está no Art. 34, que garante o “direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Para que essa “igualdade” seja plenamente efetivada, a habilidade de leitura desempenha um papel crucial. O domínio da leitura possibilita ampliar horizontes, promovendo a inserção social e profissional, pois, sem ela, o acesso a informações, conhecimentos e melhores oportunidades se torna mais limitado.

Levando isso em conta, avancemos no conhecimento de leis importantes que dizem respeito às demandas educacionais e que robustecem o sentido de educação para todos, além de reforçarem as relações que podemos estabelecer ao perceber a leitura como um direito e um meio de inclusão social.

O direito à educação, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206, inciso I, e 208, inciso III, é afirmado em seus preceitos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Reconhecida como um direito de todos, a educação, ou melhor, o direito ao aprendizado, abrange todas as pessoas, independentemente das questões étnico-raciais, condições sociais e deficiências. Por isso, desde a Constituição de 1988, já se menciona a necessidade de atendimento educacional especializado para que o alcance de “todos” seja possível, haja vista que são muitas as pessoas com possuem necessidades educacionais especiais e os sistemas de ensino precisam estar atentos a isso. Versando sobre essa questão do direito, sobressai, portanto, o fato de que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 13).

Outro quesito importante que podemos sublinhar se refere aos objetivos da educação, a saber: a) visa o pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo para o exercício da cidadania; e c) qualificação para o trabalho, o que está bastante ligado ao aspecto social que envolve as práticas socialmente estabelecidas e que requerem um modo de lidar e agir. Com efeito, para que esses três pontos centrais sejam alcançáveis, a leitura é fundamental para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, de modo que, ao estar informado – informação que exige a atividade de leitura –, ele esteja ciente de seus direitos e deveres, e que esse conhecimento seja ampliado de tal forma a garantir uma espécie de emancipação social.

Todavia, exercer plenamente o direito de saber ler requer mais do que uma simples composição legal que nomeie o direito à educação, ou a redação de documentos normativos, diretrizes e parâmetros que descrevam procedimentos e estratégias no fomento às aprendizagens essenciais. Nessa tessitura, outra lei importante que outorgou o aspecto legal da educação foi a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intitulada como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), intensificando, no Art. 1º, parágrafos 1º e 2º, que,

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

O dispositivo legal destaca que a educação está interligada a várias esferas da vida do indivíduo, evidenciando sua abrangência e a necessidade de que os mecanismos de ensino reflitam essa realidade. A LDB 9.394/1996 enfatiza a articulação entre educação, mundo do trabalho e aquisição de saberes, preparando os alunos para atuar nas práticas sociais por meio de uma diversidade de conhecimentos.

A partir dessas diretrizes, é essencial direcionar nossa atenção aos alunos Surdos, que buscam uma educação adaptada aos seus processos formativos e ao seu pleno desenvolvimento. Reconhecendo que a educação é um direito de todos, é importante analisar os dados educacionais relacionados a essa população e o que podemos inferir a partir dessas informações.

Um estudo feito pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda (2019) indica a existência, no Brasil, “de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Desse total, 2,3 milhões têm deficiência severa. A surdez atinge 54% de homens e 46% de mulheres” e a predominância é na faixa de 60 anos de idade ou mais (57%). A pesquisa também revela que

“a falta de acolhimento e inclusão limitam o acesso dos surdos às oportunidades básicas, como educação (somente 7% têm ensino superior completo; 15% frequentaram até o ensino médio, 46% até o fundamental e 32% não possuem grau de instrução)”. Aliás, dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez (Inep, 2023).

Vivemos num país onde os indicadores de leitura não são nada favoráveis. Por mais que estejamos avançando, os níveis de compreensão leitora ainda são baixíssimos e o número de leitores, idem. Daí o acesso ao livro e formação leitora ser um direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento (Santos, 2009, p. 38).

Não obstante, os dados apresentados refletem índices que ajudam a esclarecer a realidade educacional dos Surdos no Brasil. Esses números revelam a presença de dilemas e desafios significativos enfrentados pela população Surda, já que, conforme mencionado, esses índices são notavelmente baixos. Nesse encadeamento, focalizando em algumas necessidades a serem supridas e entendendo que a educação deve ser sempre inclusiva e não “exclusiva” no sentido de ser favorável e emancipadora para poucos, Teske *et al.* (2019, p. 94) mencionam:

Com base nos pressupostos da qualificação da cidadania e no respeito à diferença e com vistas à consolidação de uma sociedade democrática e um meio ambiente acessível para todos, a acessibilidade universal, é definida como a condição de utilização por qualquer pessoa, com deficiência ou não, com segurança e autonomia, dos espaços construídos, mobiliários e equipamentos urbanos; das edificações; dos serviços de transporte; e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. Pode também ser entendida no contexto da sociedade, implicando acesso à equiparação de oportunidade e inclusão social.

Temos conhecimento de que, sobre essa pauta, o Brasil apresenta baixos índices educacionais também no que condiz ao público ouvinte. Entretanto, quando se trata de pessoas com deficiência⁸, essa lacuna é demasiadamente profusa e, quanto aos Surdos, se acentua quando a concepção de surdez é associada a uma marca depreciativa, pela internalização do estigma e preconceito. “Tal percepção produz sentimentos de incapacidade e intensifica os temores em relação a como somos vistos pelos outros criados pelas formações imaginárias” (Botelho, 2007, p. 23).

Segundo Santana (2019), quando um pesquisador propõe abordagens para lidar com a surdez, ele não consegue ser totalmente imparcial, pois sua proposta reflete sua própria

⁸ O termo deficiência está voltado sobremaneira ao reconhecimento de que existe uma necessidade educacional diferenciada a ser ponderada e suprida no ensino. Assim, o objetivo não é reforçar conceitos como incapacidade e privação, pois substanciamos a noção de que as pessoas com perda auditiva possuem potencial para a aprendizagem, haja vista a diferença linguística.

concepção sobre o problema, seja enxergando a surdez como uma deficiência ou como uma diferença. Existe uma disputa entre diferentes áreas para oferecer a "solução" para a comunicação dos surdos. De um lado, as ciências biológicas tratam a surdez como deficiência, buscando a normalização por meio de avanços tecnológicos, como próteses auditivas e implantes cocleares. De outro, as ciências humanas consideram a surdez como uma diferença cultural, defendendo a língua de sinais e a cultura surda. Essa competição é evidente especialmente entre a área da saúde, que busca "normalizar", e a área pedagógica, que procura "diminuir os estigmas".

No entrelaçamento das questões voltadas ao termo deficiência, a surdez será abordada principalmente pelo viés cultural e, por esse ângulo, quanto à asserção de ser concebida como deficiência, Gesser (2009, p. 64) assinala que “olhada pelo viés cultural, definitivamente não. A surdez não é uma deficiência”. O viés cultural da surdez vê os Surdos como membros de uma cultura própria, com identidade e língua distintas, a Língua de Sinais, em vez de uma deficiência a ser corrigida. Neste trabalho, adotamos essa perspectiva, reconhecendo a cultura surda e a Língua de Sinais como principal meio de comunicação, e discutindo práticas pedagógicas que respeitem e promovam essa identidade.

Com base nesse entendimento, destacamos a acessibilidade universal por meio da comunicação e da informação, o que implica, no contexto social, o acesso à equiparação de oportunidades e à inclusão social. Entremente, no caso dos Surdos, além do acesso que ocorre por meio da Libras, com a janela de intérprete de Libras veiculada nas mídias sociais ou presença desse profissional presencialmente em algum setor de serviço, facultando ao Surdo a aquisição do conteúdo propriamente na língua de sinais, o acesso precisa ser ilimitado. Ou seja, para o Surdo, o português configura-se como uma barreira comunicacional, visto que não é sua língua materna, assim como o sujeito apresenta dificuldades na leitura do material escrito que circula socialmente e que também deveria ser acessado por ele.

Com isso, atribuímos ao conhecimento do português, especialmente na compreensão leitora, uma parcela importante para que o Surdo esteja incluído socialmente. Sobre a Libras, entendemos ser importante que o Surdo a domine e que os ouvintes também a conheçam. Mas, semelhantemente, é indispensável que os Surdos consigam compreender, embora parcialmente, o que está escrito e, para tanto, é necessário a leitura. Em síntese, os Surdos precisam entender e saber o português, e cabe ao ensino tratar desse tema, oferecendo condições de aprendizagem que favoreçam a compreensão do português por parte do Surdo.

Cientes de que a leitura ocupa um lugar de destaque em nossa sociedade e que está intimamente ligada a uma série de fatores que podem tanto incluir quanto excluir indivíduos do

acesso a certas oportunidades, voltamos nossa atenção para a Constituição Federal (1988), a LDB (9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2009) e a Lei da Libras (10.436/2002). Essas legislações conferem à leitura a condição de um direito fundamental à aprendizagem, permitindo, assim, que se cumpra efetivamente o que as leis estabelecem ao mencionarem práticas sociais, processos formativos e desenvolvimento em diversas áreas.

Nesse contexto, a compreensão leitora é de extrema importância para a construção do significado social, o que envolve, evidentemente, o reconhecimento da língua de sinais. Para aprender uma segunda língua, a fluência na L1 é fundamental. Ao reconhecer a Libras como a língua dos sujeitos Surdos e um meio de comunicação em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que utiliza a Língua Portuguesa em sua forma oral e escrita, abre-se espaço para o desenvolvimento de valorização e empatia pelo outro. Essa relação requer respeito às alteridades, particularmente em relação às minorias linguísticas que têm a Libras como sua L1.

Na próxima subseção, abordamos o entendimento patológico e a visão cultural da surdez. O primeiro conceito pode levar à ideia de que a surdez é sinônimo de incapacidade ou inferioridade, contribuindo para a exclusão social e a discriminação. Em contraste, a visão cultural destaca que os Surdos possuem maneiras únicas de compreender o mundo e de interagir socialmente. Portanto, apresentamos panoramas que refletem essa abordagem, que valoriza a língua de sinais como uma forma legítima de comunicação e reconhece as singularidades da experiência Surda.

2.2 Concepções sobre surdez: implicações para a prática da leitura no Brasil

Cerceados historicamente, as pessoas Surdas foram tratadas e incompreendidas ao longo das eras. Privados de direitos e excluídos da sociedade, “a ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos” (Goldfeld, 2002, p. 27). No entanto, embora uma nova mentalidade fosse aos poucos sendo estabelecida e difundida, esse enredo de estereótipos e preconceitos ainda é vigente. Assim sendo, “os pesquisadores e estudiosos da área da surdez concordam que os surdos passam por diversas dificuldades no decorrer de suas vidas” (Goldfeld, 2002, p. 47).

Chamamentos como surdo-mudo ou mudinho são termos que reverberam uma carga semântica que emerge de concepções errôneas, por muito tempo difundidas, e, em decorrência disso, podem ser difíceis de comedir. Os Surdos são, por vezes, incompreendidos, dispondo de acesso limitado à informação, além de enfrentarem isolamento em seus círculos familiar, social

e profissional, entre outros. Em suma, são frequentemente vistos como sujeitos que, devido à perda auditiva, são complexos de se relacionar, levando muitos a considerarem mais razoável mantê-los à distância para evitar o desconforto de um entrave comunicacional.

Por não se comunicarem através da oralidade, tal qual os ouvintes, os Surdos são considerados como incapazes, com profusas limitações, sendo rotulados como “coitadinhos” e dignos de total compaixão e solidariedade em razão de sua condição de tamanho infortúnio.

As pessoas Surdas, que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e lingüísticos respeitados, fazem uma distinção entre “ser Surdo” e ser “deficiente auditivo”. A palavra “deficiente”, que não foi escolhida por elas para se denominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, não mostra o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas (Felipe, 2007, p. 45).

A compreensão de que o sujeito Surdo possui uma língua legítima, embora seja um tema amplamente discutido atualmente, ainda carece de uma conscientização mais profunda em uma sociedade que comumente não possui conhecimento sobre esse assunto. De fato, a maioria das pessoas apresentam dificuldades ao interagir ou se comportar na presença de alguém que se comunica por meio da Libras, pois desconhecem as particularidades e a estrutura dessa língua.

O Surdo que nasce no Brasil é, indiscutivelmente, brasileiro e faz parte dessa Nação, utilizando a Língua Brasileira de Sinais como sua língua de comunicação. No entanto, ele também deve aprender a língua oficial do país, que é a Língua Portuguesa. Essa língua, de natureza oral-auditiva, é a principal forma de comunicação dos brasileiros ouvintes e, para a população Surda, é geralmente ensinada em sua forma escrita.

Conforme está disposto na Lei n.º 10.436/2002, no parágrafo único, “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). Dessa forma, do ponto de vista legal, temos o respaldo e a prerrogativa de que as pessoas Surdas no Brasil têm o direito de utilizar a Libras como forma de comunicação, enquanto a escrita deve ser feita em Língua Portuguesa. Na prática, isso significa que elas se comunicam em uma língua de sinais (Libras) e realizam a escrita em uma língua de natureza oral (Língua Portuguesa).

Nesse ponto, fica claro que Surdos e ouvintes falam línguas de circulação nacional, só que uma é de sinais e a outra, oral. Sabemos que essa afirmação tem implicações muito maiores, pois envolve minorias linguísticas que ainda lutam por reconhecimento e acessibilidade em um contexto dominado por uma língua majoritária e dominante nas relações sociais, meios de comunicação e escrita. Entre as diferenças linguísticas, as línguas de sinais destacam-se por

serem fundamentalmente distintas das línguas orais, devido à sua modalidade espaço-visual. Isso significa que são percebidas pela visão e produzidas por meio das mãos, além das expressões faciais e corporais. Em contrapartida, a Língua Portuguesa é de natureza oral-auditiva (Pereira, 2017).

Usualmente, transmite-se a ideia de que os ouvintes têm dificuldades em aprender Libras, enquanto os Surdos enfrentam desafios para compreender o português. Essa percepção aumenta a incompatibilidade entre as duas línguas, provocando um considerável distanciamento entre Surdos e ouvintes. Todavia, para além dessas questões, há uma maior tolerância quando um ouvinte não sabe Libras; por outro lado, a falta de conhecimento do português por parte de um Surdo resulta em várias lacunas e incompletudes em sua comunicação e aprendizado.

Consoante Kleiman (1995, p. 13), é “mediante a interação de diversos níveis definidos como: como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. A busca em identificar em quais desses níveis se encontra a maior dificuldade e defasagem, apenas estampa a diligência em encontrar subsídios assertivos na efetivação de práticas que façam jus e que impulsionem à formação de leitores Surdos. A partir do entendimento da leitura como um direito, extensível e irrestrito a todos, cabe cumprir o que se apregoa, garantindo que esse direito seja assegurado ao público Surdo, para que sejam assistidos em suas necessidades de aprendizagem.

Afinal, a aprendizagem proporciona mudança, integração e estabilidade emocional. Assim, é importante enfatizar que isso representa um direito ao crescimento social e uma forma de enfrentar a marginalização que, muitas vezes, define a posição do Surdo na sociedade, excluindo-o das trocas e das possibilidades que o processo de leitura oferece, como o intercâmbio de ideias e experiências (Pereira, 2017).

Segundo Gesser (2009, p. 63), “há duas grandes formas de conceber a surdez: patologicamente⁹ ou culturalmente”. Ao elucidar o viés patológico, a autora explica:

O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais (Gesser, 2009, p. 67).

⁹ Em função de ser uma citação direta será mantida a escrita originária da autora.

O discurso médico é, sem dúvida, o mais amplamente difundido e reconhecido, e, nesse cenário, a Libras parece perder relevância, já que o foco se restringe ao fato de que a pessoa não consegue ouvir nem “falar”¹⁰. Essa representação, acompanhada de idealizações, é, acima de tudo, segregadora, pois ignora a existência de uma língua que se expressa por meio das mãos, a qual é apenas diferente da língua oral. Em vez disso, as percepções sobre o sujeito Surdo tendem a se concentrar em um viés patológico, no qual o Surdo é visto como um ouvinte com uma deficiência que necessita urgentemente de reparação, tratamento ou, em alguns casos, intervenção cirúrgica para ouvir, como se essa fosse sua principal necessidade e a única “solução” para sua condição considerada desfavorável.

Além disso, Santana (2019) ressalta que a discussão sobre o normal e o patológico antecede o debate sobre a surdez como diferença ou deficiência. A definição do que é normal ou anormal vai além das questões biológicas, envolvendo principalmente aspectos sociais. Observa-se que a surdez não deveria ser vista de forma negativa, como comumente acontece, pois não precisa ser considerada uma deficiência que limita o indivíduo. A autora também aponta que a atual condição dos Surdos, marcada pela discriminação e marginalização, é resultado das características culturais de nossa sociedade, que podem ser transformadas por meio do reconhecimento da surdez sob uma perspectiva cultural.

Portanto, a diligência está em compreender as questões que envolvem o sujeito Surdo e suas singularidades no que condiz a sua língua, cultura e modos inerentes de pensar, agir, entre outros aspectos, que se sobrepõem àqueles relacionados aos caracteres biológicos da surdez (Goldfeld, 2002). Assim, uma absorção assertiva da surdez tem o potencial de desenvolver sentimentos de empatia e respeito, os quais são indispensáveis para com os Surdos residentes nativos de nosso país.

Conforme Teske *et al.* (2019, p. 31), “a sociedade condiciona, cria um modelo a ser seguido, e todos aqueles que não se enquadram nele passam a ser vistos como anormais ou deficientes”. É um modelo que, inevitavelmente, rotula. Os estereótipos são diversos, acompanhados de caracterizações que acabam depreciando a sua capacidade comunicacional por utilizarem a língua de sinais, ao conjecturar a língua oral como hegemônica e totalitarista. Com isso, negligenciam o fato de que os Surdos também afirmam a capacidade humana tão profusa de estabelecer relações dialógicas, ao se expressarem e comunicarem através das mãos, não por meio da voz. Segundo Gesser (2009, p. 60), “os surdos vivem uma situação

¹⁰ “A sociedade, de modo ampliado, concebe *fala* com o sentido de produção vocal-sonora. A verdade é que o surdo *fala* em língua de sinais” (Gesser, 2009, p. 55).

linguisticamente complexa e sua condição de indivíduos bilíngues lhes era negada por serem tratados como ‘deficientes’”.

De fato, discursos dessa natureza influenciam decisões equivocadas, que acabam por ser apenas paliativas, pois o desenvolvimento em uma segunda língua (L2) depende fundamentalmente do conhecimento da língua materna (L1). Quando os Surdos são privados da Libras, que é frequentemente desvalorizada e vista como um obstáculo para o aprendizado do português, essa abordagem torna-se problemática.

Convicções dessa natureza, evidentemente, tendem a se adaptar à visão que se assume, considerando que “ver a surdez como um problema está diretamente relacionado à visão patológica. Esse é o discurso fortemente construído e aceito pela maioria” (Gesser, 2009, p. 63). Notavelmente, o discurso patológico consolida-se em função da expectativa social de normalidade em relação à barreira comunicacional.

Nesse contexto, é importante ressaltar que as assertivas apresentadas têm como objetivo evidenciar nossa posição contrária à visão patológica da surdez. Não buscamos julgar aqueles que optam por tratamentos clínicos e priorizam o desenvolvimento da fala oral, mas sim reforçar uma perspectiva oposta àquela que considera a surdez um dano a ser absolutamente remediado.

Desse modo, apoiamo-nos na abordagem cultural da surdez para esclarecer as propostas desenvolvidas nas oficinas com pessoas Surdas, considerando a diferença linguística. A partir dessa abordagem, buscamos propor soluções viáveis que possam auxiliá-los em seus esforços e tentativas de leitura na Língua Portuguesa. Assim, valorizamos a Libras no processo de leitura, partindo da premissa de que, quanto mais o Surdo domina sua língua, maior será seu repertório linguístico para absorver informações e estabelecer as conexões necessárias que o impulsionem em sua formação leitora e na construção de significado do que lê.

Quando falamos em diferenças culturais, respeito à diversidade de forma a valorizar o que é contrastivo em algum aspecto ao que para nós seria o padrão, em especial, destacamos que,

sobretudo, os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados, possuem, na essência, uma língua cuja substância ‘gestual’, que gera uma modalidade visual-espacial, implica uma visão de mundo, não-determinística como dito anteriormente, mas, em muitos aspectos, diferente da que partilha a Comunidade Ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o ‘som’ (Salles *et al.*, 2004, p. 40).

Embora as diferenças linguísticas e as experiências de aprendizado sejam bastante evidentes, com os Surdos utilizando a visão como um sentido crucial para a aprendizagem e as mãos como canal de expressão, enquanto os ouvintes dependem da audição e da voz como

principais meios de comunicação, é importante reconhecer que, mesmo empregando modalidades distintas de emissão de discurso, que resultam em experiências únicas, existem também pontos de convergência entre as Culturas Surda e Ouvinte. Isso se deve ao fato de que tanto Surdos quanto ouvintes coexistem frequentemente no mesmo espaço físico e compartilham uma cultura dominada pela maioria ouvinte.

No Brasil, Surdos e ouvintes convivem em um ambiente repleto de hábitos e costumes em comum, o que indica uma fusão entre as características da Cultura Surda e da Cultura Ouvinte. Essa interação torna os Surdos indivíduos multiculturais. Nesse sentido, a multiculturalidade oferece a eles a oportunidade de se beneficiar das experiências e saberes de ambos os universos, tanto o Surdo quanto o ouvinte (Salles *et al.*, 2004). Em consonância, os Surdos devem estar cientes da importância de adquirir conhecimentos na Língua Portuguesa, e cabe ao sistema educacional assegurar que esse aprendizado seja efetivamente disponibilizado.

No capítulo seguinte, nos debruçamos sobre as relações entre a Libras e a Língua Portuguesa, considerando-as, respectivamente, como língua nativa e língua adicional no processo de leitura dos sujeitos Surdos. Focalizamos, em especial, o aspecto de que, além de sua língua materna (L1), é fundamental que os Surdos adquiram habilidades de leitura e escrita em português (L2), por ser a língua oficial do país e amplamente empregada nas práticas sociais que compõem nossa cultura letrada. Esse aprendizado assegura uma participação mais integrada e efetiva dos Surdos na sociedade.

O objetivo é mostrar que a valorização da diversidade linguística é essencial para desfazer estigmas e preconceitos sobre a surdez, permitindo que ouvintes e Surdos se reconheçam como partes integrantes de uma sociedade multicultural, que reflete uma vasta pluralidade de experiências e formas de comunicação. Ressaltamos, ainda, que as práticas letradas, que englobam a leitura e a escrita em ambas as línguas, desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo e social das pessoas Surdas.

Antes disso, na próxima subseção, são apresentadas as estratégias de leitura destacadas sobretudo na BNCC e nos estudos de Solé (1998), utilizadas como referência para a elaboração dos critérios de análise. A partir dessa base, buscamos adaptar o ensino de maneira a atender às necessidades visuais e linguísticas dos alunos Surdos. Consideramos que o uso de estratégias específicas pode enriquecer as atividades de leitura direcionadas a esse público, promovendo o desenvolvimento de habilidades de compreensão e fluência em português. Essa abordagem valoriza a língua de sinais como um recurso essencial e facilitador no processo de aprendizado da língua escrita.

2.3 Caminhos para a compreensão: estratégias de leitura

Ao considerarmos que o ensino da Língua Portuguesa foca no desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, capacitando-os a atender à demanda de leitura exigida nos mais diversos contextos – os quais envolvem não somente o uso da língua, mas também das múltiplas linguagens existentes –, o ensino básico é uma etapa fundamental na consolidação de inúmeras dessas aprendizagens. Consoante o RCG (2018, p. 198),

as práticas de linguagens contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Nesse sentido, ratificamos a necessidade de promover um ensino que esteja centrado nos Multiletramentos, o que envolve a presença unívoca das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), transcendendo as modalidades cristalizadas da língua (oral e escrita).

Essa multiplicidade demanda constantes desafios, mas que podem ser supridos à medida que se tem clareza dos conhecimentos já adquiridos e da necessidade de absorver mais conteúdo que possa preencher as carências percebidas. Afinal, ao lidar com essa multiplicidade, seguramente o principal intento é ler para compreender, ler para atribuir sentido e construir significado. Para tanto, é preciso agregar mais conhecimento e, nessa conjuntura, lançar mão de algumas estratégias que corroborem em sua formação leitora. Ao ponderar acerca das estratégias a serem utilizadas, é preciso considerar que,

um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (Solé, 1998, p. 64).

Por esse ângulo, vemos uma articulação importante, onde verifica-se a existência de um objetivo que se adequa como um fio condutor nesse encadeamento. Ainda segundo Solé (1998), esses objetivos podem ter como pretensão: ler para obter uma informação precisa; ler para obter uma informação geral; ler para aprender; ou, ainda, ler por prazer. Diante de objetivos de leitura heterogêneos, notoriamente são utilizadas diferentes estratégias e procedimentos para promover o desenvolvimento de habilidades que garantam a devida compreensão do texto.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)¹¹ aponta indicadores na área da leitura que orientam o trabalho dos docentes na elaboração de práticas pedagógicas eficazes. Ao planejar atividades que visam objetivos claros de leitura e buscam desenvolver habilidades em uma variedade de gêneros textuais, o professor pode contribuir de maneira significativa para a formação do leitor. Essa construção é igualmente fundamental para os alunos Surdos, que também necessitam de estratégias adaptadas às suas particularidades linguísticas e culturais.

No contexto da BNCC (Brasil, 2018), destacamos as seguintes estratégias relevantes para o estudo: o reconhecimento dos procedimentos de leitura e sua relação com os objetivos de leitura; a valorização da presença de diversas linguagens; e a conexão entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse processo, é essencial o uso do vocabulário ativo e passivo, que abrange não apenas a compreensão de palavras ou expressões desconhecidas, mas também a identificação da colocação mais adequada para cada vocábulo ou expressão.

Em vista disso, é notório que a leitura mobiliza diversos conhecimentos e que os textos estão presentes em diferentes gêneros, os quais, variavelmente, apontam para uma pluralidade de sentidos que podem ser identificados por quem lê. Dado esse caráter interpretativo que subjaz à performance da leitura de textos manifestos em diversos gêneros, e admitidas essas estratégias no ensino como abordagens autênticas que contribuem para o ensino da leitura, cabe a nós, educadores, compatibilizá-las pedagogicamente à Educação de Surdos, em uma perspectiva que leve em consideração suas singularidades.

No Quadro 1, são apresentadas algumas diretrizes formuladas na BNCC (Brasil, 2018), direcionadas ao âmbito da leitura, a serem trabalhadas na Língua Portuguesa ao longo do ensino básico.

¹¹ Considerando que o público Surdo da pesquisa é composto por adultos, e que a BNCC, voltada para a educação básica regular, não atende às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta modalidade exige adaptações curriculares, metodológicas e de conteúdo que considerem as realidades e necessidades desse público, indo além do que a BNCC propõe.

Quadro 1 - BNCC e estratégias de leitura

Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
---	---

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 74).

O Quadro 1 fornece um panorama acerca das estratégias e procedimentos de leitura em seus diversos modos para a compreensão dos efeitos de sentido, inclusive aqueles que utilizam recursos linguísticos e multissemióticos. Dessa forma, observamos que a BNCC (Brasil, 2018) valoriza a leitura de diversos gêneros textuais, o que enriquece o repertório cultural dos alunos e os capacita a interagir com diferentes formas de comunicação. Ademais, o documento propõe práticas de leitura contextualizada, permitindo que os alunos relacionem o conteúdo lido com suas próprias experiências. Também enfatiza a importância de trabalhar a leitura em múltiplas linguagens, preparando os estudantes para uma atuação consciente e engajada na sociedade.

Em continuidade, para trabalhar a leitura, de acordo com o Quadro 2, Solé (1998) sugere que nos concentremos em estratégias de compreensão leitora¹² que estimulem a colaboração entre educador e estudante, com a intenção de promover a autonomia do aluno na leitura. No contexto do nosso estudo, considerando as metas de leitura que enfatizam especialmente os

¹² Neste estudo, os termos “estratégias de leitura” e “estratégias de compreensão leitora”, empregados por Solé (1998), são utilizados como sinônimos, uma vez que ambos se referem às técnicas e abordagens empregadas pelos leitores para interpretar e entender textos de maneira eficaz.

elementos visuais, essas estratégias são voltadas para os alunos Surdos, visando otimizar a compreensão e aumentar o engajamento com o conteúdo.

Quadro 2 - Estratégias de compreensão leitora

Estratégia 1	Estratégia 2	Estratégia 3
As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela).	As que permitem estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê, e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura).	As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Solé (1998).

Koch e Elias (2010) afirmam que a leitura de um texto envolve muito mais do que o simples conhecimento linguístico. Ao ler, o leitor deve mobilizar uma série de estratégias para preencher as lacunas que o texto pode apresentar, permitindo, assim, uma participação ativa na construção de sentido.

Quando um indivíduo é capaz de construir significado a partir do que lê, alcançando uma leitura autônoma, percebe-se uma maior liberdade e domínio nas práticas sociais. Isso, sem dúvida, impacta na condição de sujeito social que compreende e acompanha o vasto repertório de informações que circulam na sociedade. Portanto, a habilidade de construir sentido e utilizar estratégias que auxiliem na compreensão do material lido é um direito de todos. Um direito que se aplica especialmente à população Surda, que tem o direito de desenvolver suas habilidades de leitura com maior eficácia e compreensão.

Decerto, a construção de sentido por parte do leitor, como já vimos, relaciona-se diretamente ao próprio conceito de leitura. No entanto, nesse processo interpretativo, é conveniente ter a clareza de que “o texto comporta vários sentidos, mas não qualquer sentido, pois é preciso que este seja autorizado pelo texto” (Terra, 2020, p. 7). Nesse ponto, conhecer os gêneros e suas intenções comunicativas em contextos sociais favorecem uma compreensão adequada, relativa à atribuição de um sentido em detrimento de outro. Sobre a pluralidade de sentidos, Terra (2020, p. 7) destaca:

A pluralidade de sentidos é maior em determinados gêneros do que outros: um texto poético costuma ser mais aberto a vários sentidos do que um texto científico, por exemplo. Mas, mesmo textos que se pretendem ser o mais objetivos possível, podem apresentar possibilidade de várias leituras.

Consoante à ideia da pluralidade de sentidos, Koch e Elias (2010, p. 24) asseveram:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...]

Conforme vimos na documentação normativa da educação, BNCC (2018), PCNs (1997, 1998) e RCG (2018), são traçadas diretrizes que impulsionam aos alunos o desenvolvimento da leitura – embora não forneça subsídios alusivos aos alunos com deficiência. De qualquer forma, o trabalho com a leitura com vistas ao desenvolvimento da formação leitora é uma aprendizagem essencial em todos os níveis de ensino na educação básica, e a consideramos como um direito de ensino e aprendizagem assegurado nesses documentos normativos

No próximo capítulo, abordamos a relação de natividade e adicionalidade entre a Libras e a Língua Portuguesa, apresentando que a Libras cumpre a função de língua materna de muitos Surdos, sendo sua primeira língua e a principal forma de comunicação e identificação cultural. Em contraste, a Língua Portuguesa é geralmente adquirida posteriormente como uma língua adicional, especialmente no ambiente educacional. Para tanto, é feita uma comparação que destaca tanto as similaridades em seu status linguístico quanto as particularidades de cada uma dessas línguas.

3 LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA RELAÇÃO DE NATIVIDADE E ADICIONALIDADE

Um discurso que ressoa frequentemente na Comunidade Surda é a noção de que aprender português é uma tarefa bastante complexa. Essa inferência é pertinente ao reconhecermos que, para esses indivíduos, a Língua Portuguesa se configura como uma língua adicional, visto que utilizam a Libras como sua língua nativa¹³. Embora ambas as línguas coexistam no cotidiano brasileiro, a Libras é reconhecida como a língua materna (L1), enquanto o português é considerado uma língua adicional (L2).

Nessa conjuntura que envolve Libras e Língua Portuguesa, vemos que “na caracterização das línguas de sinais, o primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais” (Salles *et al.*, 2004, p. 87). No entanto, embora apresentem modalidades distintas de produção da língua, abrangem os níveis semânticos, linguísticos, morfológicos e pragmáticos. E, na Libras, devido à sua modalidade visual-espacial, nota-se uma inclinação em associar os aspectos da realidade ao construir seu sistema de representação, resultando em uma motivação icônica presente em determinados sinais (Fernandes, 2013).

Ademais, assim como ocorre na Língua Portuguesa, a Libras possui uma estrutura interna que corrobora seu status de língua, distanciando-se da ideia de que seus sinais são apenas aleatórios e desprovidos de um condicionamento normativo. Ao examinarmos o caráter linguístico da Libras e seus impactos na construção das sentenças sinalizadas, evidencia-se que essa língua é composta por uma estrutura própria e elaborada. Contudo, a ideia de uma língua sem som, que se concretiza por meio do uso das mãos e do corpo, ainda provoca uma certa surpresa e curiosidade.

Cumprido destacar que a Libras não se resume a gestos ou à linguagem gestual que utilizamos para complementar informações ou que atribuímos, de forma comum, a um significado social. Por isso, “como um sistema linguístico autônomo, as regras de organização gramatical da Libras diferem completamente das regras da língua portuguesa” (Fernandes, 2013, p. 83).

Um aspecto relevante a ser considerado nas correlações entre a Libras e a Língua Portuguesa é a presença de arbitrariedade e a existência de gramáticas que orientam as regras relacionadas à construção de frases, conjugação verbal e outros elementos estruturais. Além

¹³ Os termos “materna” e “nativa” são utilizados de forma intercambiável para designar a primeira língua (L1) de um indivíduo, pois refletem a língua inicial de uma pessoa e sua relação intrínseca com a cultura e a identidade.

disso, do mesmo modo que o tom de voz pode modular o discurso do falante em português, na Libras, as expressões faciais e corporais, bem como a repetição de sinais, desempenham um papel fundamental, evidenciando a intensidade e os efeitos de sentido do que se pretende comunicar.

No Quadro 3, é possível visualizar algumas aproximações no que diz respeito à categorização existente em ambas as línguas. Trata-se de uma valoração necessária a fim de salientar os componentes que estão vinculados ao status linguístico tanto da língua de sinais como das línguas orais. Outrossim, é uma elucidação oportuna que permite reparar nos correspondentes de cada uma dessas modalidades.

Quadro 3 - Relação comparativa entre Língua de sinais e a Língua Portuguesa

Língua de sinais	Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> • Usada pelos Surdos • Canal visual-gestual • Gramática própria • L1 para os Surdos • L2 para os ouvintes • Constitui de gestos, sinais, alfabeto manual, expressão facial e corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Usada pelos ouvintes • Canal oral-auditivo • Gramática própria • L1 para os ouvintes • L2 para Surdos • Constitui de letras, palavras, frases, textos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).¹⁴

O Quadro 3 ilustra uma correlação entre as interfaces das línguas de sinais e orais. Embora o sistema de representação seja distinto, vale destacar que, em ambas, existe uma equivalência. Por exemplo, enquanto na Língua Portuguesa temos letras, palavras e frases, na língua de sinais contamos com gestos, sinais, alfabeto manual, expressão facial e corporal. A assimilação desses aspectos é extremamente válida, tendo em vista o interesse de ensino e aprendizado de línguas que são estruturalmente diferenciadas e distintamente representativas.

No Quadro 4, estão representados complementos importantes nessa caracterização, evidenciando que ambas são compostas por uma estrutura organizada e sistemática, pautada conforme a modalidade a que se refere, atendendo aos requisitos dos falantes de cada língua. Essa análise nos leva a considerar em que medida o ensino pode ser personalizado para contemplar essas distinções, visando desenvolver competências que articulem adequadamente as duas línguas no contexto escolar. Afinal, Surdos e ouvintes apresentam diferentes formas de aprendizagem que devem ser estimuladas, respeitando os modos, tipos e estilos que cada modalidade propõe.

¹⁴ Com base em: <https://slideplayer.com.br/slide/3556866/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Quadro 4 - Paralelos linguísticos Língua de sinais e a Língua Portuguesa

Língua de sinais	Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem ocorre através da interação com Surdos. • Estrutura: fonológico, morfológico, sintático e semântico. 	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem ocorre através da interação com os ouvintes. • Estrutura: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).¹⁵

Aprender a falar, ler e escrever em um novo idioma exige tempo, dedicação, interesse e a prática de atividades que integrem as diversas interfaces da língua, tendo em vista uma apropriação efetiva. Ao contrário de outras línguas orais estrangeiras, que se fundamentam em quatro habilidades essenciais – *listening* (escuta), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *writing* (escrita) –, a experiência do Surdo no aprendizado da Língua Portuguesa revela-se única e distinta. Essa compreensão nos conduz a uma nova perspectiva, posto que envolve o aprendizado de uma língua de origem visual-gestual em contraste com uma língua-alvo de natureza oral-auditiva. Nesse contexto, é importante destacar que,

muitas características podem ser apontadas no contraste entre línguas orais-auditivas e línguas visuo-espaciais. A despeito dos contrastes, sobressai-se o fato de que os universais lingüísticos encontrados nas línguas orais são também identificados nas línguas de sinais, a que se associam características sociolingüísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, o que vem confirmar que as línguas que utilizam a modalidade visuo-espacial são manifestações da faculdade de linguagem tanto quanto as que utilizam a modalidade oral-auditiva (Salles *et al.*, 2004, p. 85).

Similarmente ao aprendizado de uma segunda língua, quer seja oral, quer seja sinalizada, as variantes estão vinculadas às estratégias usadas pelos alunos, bem como aos objetivos propostos. No caso do Surdo, os recursos auditivos não se tornam uma estratégia de ensino, tampouco a fala (visto que se adota uma concepção bilíngue e não oralista). Com isso, temos como elemento a ser trabalhado a leitura e a escrita. Entretanto, por razões de delimitação, este estudo concentra-se em uma parte significativa desse processo: a questão da leitura.

Ler outra língua é um processo desafiador, e, para o Surdo, há o agravante de desenvolver conhecimentos relacionados a uma língua oral. Em outras palavras, trata-se de um processo que envolve a transição de saberes de uma língua de sinais para uma língua oral. Nesse

¹⁵ Com base em: <https://slideplayer.com.br/slide/3556866/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

sentido, Góes (2020) relaciona que esse conjunto de constatações alude, entre outras questões, à qualidade das experiências escolares ofertadas ao Surdo. Afinal, as análises de práticas correntes no trabalho pedagógico nesse âmbito, indicam que a história escolar desse alunado tende a ser vivenciada por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da Língua Portuguesa.

Por conhecerem insuficientemente a Língua Portuguesa, no sentido de adquirir um repertório de vocabulário e conhecimento da língua que os auxiliem em suas demandas, percebemos uma enorme lacuna na compreensão textual. Isso se deve a inúmeros fatores e circunstâncias que envolvem as práticas de ensino e seu aprendizado, assim como os modos de concepção da outra língua em uso (L2) enquanto língua-alvo.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 33) ponderam que,

na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais.

O conhecimento da língua é certamente um fato preponderante, pois “evidentemente só podemos ler e escrever em uma língua que conhecemos” (Terra, 2020, p. 8). Logo, aprender uma língua com aspectos linguísticos dessemelhantes, quando tomamos como ponto de partida a nossa língua-fonte¹⁶, é, sem dúvida, bastante desafiador, pois nos apoiamos e nos espelhamos na língua-fonte ao aprender uma segunda língua. Por esse motivo, damos sequência ao estudo, apresentando aspectos pontuais e oportunos de serem aclarados quanto a algumas particularidades linguísticas das línguas orais e de sinais.

Sabemos que é fundamental investir na formação de leitores Surdos, levando em consideração a condição linguística desses indivíduos durante o processo de leitura, uma vez que existem diferenças significativas na estruturação linguística entre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2). Ser fluente em uma língua e ser obrigado a aprender um segundo idioma pode ser desafiador. No entanto, se o Surdo tiver acesso a oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades, conseguirá atingir um nível considerado satisfatório em relação aos padrões sociais.

¹⁶ Entende-se como língua-fonte a língua original de um texto ou discurso que está sendo traduzido, e língua-alvo a língua para a qual o texto está sendo traduzido.

Conforme Gesser (2009, p. 76), “o surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita”. Entretanto, “vale ressaltar que o domínio da língua nativa apesar de ser essencial não garante o acesso a uma segunda língua” (Quadros, 2008, p. 30). Por essa e outras razões, “ainda que se reconheçam os avanços significativos no modo de conduzir o ensino da leitura e da escrita para esse segmento da população, sabe-se que nem sempre o ensino será considerado como uma tarefa fácil” (Martins, 2011, p. 24).

Atentando para o fato de que, além do aprendizado da Libras (L1), que é sua língua materna, o Surdo também aprende a Língua Portuguesa (L2), língua oficial do país, observamos a presença do bilinguismo. Isso significa que os Surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias. Assim, a situação de ensino que envolve duas línguas distintas está relacionada a um caráter bilíngue, o que requer a adoção de posturas específicas e o desenvolvimento de métodos que levem em conta os elementos essenciais para a criação de mecanismos de ensino mais eficazes.

A compreensão de que, embora muitas iniciativas estejam em curso na área da educação quanto ao ensino da leitura e escrita para a população Surda, a realidade ainda é que, em sua completude, esse ensino perfaz um emaranhado de reveses em seu caráter processual, efetivo e contínuo.

Voltando nosso olhar para o ensino de línguas, como o caso do português para surdos, no ensino bilíngue, ele possibilita o contato com práticas letradas e culturais, daí se dá a necessidade de promovermos distintos letramentos, como uso de determinados gêneros usuais para os alunos surdos (Souza, 2018, p. 26).

Outrossim, é importante considerar as individualidades e pessoalidades de cada sujeito, pois cada um possui suas experiências e especialidades, seu caminho de abundância ou falta, e, sobretudo, seu conhecimento de mundo. Essa compreensão intervém naquilo que é propositivo, posto que esclarece e desloca de uma visão exclusivista, que segrega, para um prisma que compreende e abre espaço para o heterogêneo, o que viabiliza percorrer novos caminhos.

Nesse contexto, ressaltamos que a Lei n.º 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, apresenta esclarecimentos significativos, como o reconhecimento da Libras, no Art. 1º, quando é definida como um meio legal de comunicação e expressão. A legislação enfatiza que a Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora, possuindo uma estrutura gramatical própria, sendo uma forma legítima de transmitir ideias e informações provenientes das Comunidades Surdas no Brasil. Assim, “a regulamentação trouxe avanços para a cidadania bilíngue das

peças surdas, visto que ampliou os domínios da língua de sinais para diferentes segmentos sociais” (Fernandes, 2013, p. 81).

Embora o uso e a difusão da Libras sejam amplamente reconhecidos, é importante enfatizar que a Libras não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Isso significa que a Língua Portuguesa deve ser aprendida por quem utiliza a Libras. Nosso país é caracterizado por uma pluralidade linguística, de modo que, “no Brasil, as políticas para a língua são ainda relativamente parciais, porque relacionam, fracamente, identidade linguística, identidade nacional e identidade de indivíduos aos direitos linguísticos” (Salles *et al.*, 2004, p. 33).

Ao reconhecer as diferenças, Gesser (2009) destaca particularidades ao afirmar que a Libras constitui um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Essas características a diferenciam notavelmente da Língua Portuguesa, que se apresenta como um sistema de natureza oral-auditiva. Outro ponto importante é que tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa possuem gramáticas próprias, com níveis estruturais, como sintático, morfológico e pragmático. Logo, a apropriação desse conhecimento é fundamental para compreender a lógica e a organização que sustentam e definem a composição e o arranjo linguístico de cada uma.

A diferença linguística é uma realidade evidente, que, se compreendida de forma coerente, pode levar à adoção de ferramentas que atendam às necessidades educacionais especiais dos Surdos, possibilitando práticas de ensino mais eficazes. Assim, ao interagir em uma sociedade predominantemente ouvinte, na qual os gêneros textuais que circulam socialmente são redigidos em Língua Portuguesa, uma condição também presente nas esferas administrativas, profissionais e acadêmica, é fundamental que se considere essa diversidade para promover uma inclusão efetiva.

Desse modo, persiste a necessidade de conhecer como o Surdo pode aprender de forma mais eficaz e ser exposto às condições mais favoráveis para desenvolver a leitura na segunda língua que precisa aprender. Afinal, seu aprendizado ocorre de forma diferente do ouvinte, pois são modalidades distintas que possuem um sistema linguístico próprio. Esse é um discernimento que faz a diferença e, se atuarmos dessa forma enquanto educadores, poderemos garantir ao Surdo muito mais do que o acesso ao conhecimento da Língua Portuguesa, mas, sobretudo, o direito de usufruir dos privilégios que esse saber ocasiona nas diversas áreas da vida.

Realmente, a barreira comunicacional faz com que os Surdos se sintam estrangeiros em seu próprio país, muitas vezes sendo incompreendidos e estigmatizados devido à dificuldade

ou imprecisão em realizar uma leitura completa em Língua Portuguesa. Contudo, mais do que simplesmente ler palavra por palavra, o principal objetivo é que o Surdo consiga compreender o que leu, tornando-se informado e atuante em seu ambiente. Dito isso, continuemos a explorar os desafios enfrentados pelo sujeito Surdo ao aprender a ler em sua língua adicional: a Língua Portuguesa. Para esclarecer essas questões, autores como Gesser (2009) e Quadros e Schmiedt (2006) oferecem proposições interessantes sobre os aspectos identitários, culturais e linguísticos que envolvem a Comunidade Surda.

Na subseção a seguir, enfatizamos a riqueza cultural e linguística tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com o intuito de reconhecer e valorizar as distinções entre essas duas modalidades linguísticas, promovendo uma compreensão mais abrangente da diversidade comunicativa no Brasil. Complementarmente, realizamos uma breve análise das características estruturais e funcionais da Língua Portuguesa e da Libras, ressaltando tanto suas particularidades quanto suas semelhanças.

3.1 Alteridades em foco: a diversidade na língua oral portuguesa e na língua de sinais brasileira

A língua de sinais é tão antiga quanto a humanidade. Relatos históricos sobre a existência de Surdos, desde a Antiguidade, mencionam a forma “diferente” de comunicação que era utilizada. Contudo, apenas recentemente a linguística da língua de sinais passou a ser uma área de estudo em expansão (Fernandes, 2013).

De acordo com a legislação, como a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação, mas não pode substituir a escrita em português. Embora a aprovação de uma lei que admita a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu status linguístico represente um avanço importante, esse reconhecimento ainda é recente.

Essa legislação evidencia que os Surdos devem aprender a ler e escrever em português como sua segunda língua, destacando o conceito de bilinguismo, no qual os surdos constituem uma comunidade com cultura e língua próprias. Essa realidade demanda abordagens pedagógicas específicas e métodos de ensino adequados, com o objetivo de promover uma educação eficaz nas duas línguas. No entanto, é importante destacar que... “o domínio da língua nativa apesar de ser essencial não garante o acesso a uma segunda língua” (Quadros, 2008, p. 30).

Isso implica que, embora a fluência em Libras desempenhe um papel crucial na comunicação e na identidade da Comunidade Surda, é igualmente essencial implementar

estratégias pedagógicas eficazes que desenvolvam as habilidades em português entre os alunos Surdos.

Por ser uma língua natural, verifica-se na Libras os níveis que constituem uma língua em um sistema linguístico legítimo. O que implica ratificar que a língua de sinais atende “a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Como quaisquer outras línguas, as línguas de sinais possuem Fonologia, Morfologia, Semântica, Sintaxe e Pragmática” (Lourenço, 2017, p. 99). Com tais características, podemos elencar particularidades fundamentais, dando importância à prerrogativa de que a Língua Portuguesa utiliza canal oral-auditivo, enquanto a Libras, o canal visual-espacial.

Ser Surdo é saber que pode falar com mãos e aprender uma língua oral-auditiva através dessa, é conviver com pessoas que, em um universo de barulhos, deparam-se com pessoas que estão percebendo o mundo, principalmente, pela visão, e isso faz com que elas sejam diferentes e não necessariamente deficientes (Felipe, 2007, p. 45).

Assim, embora apresentem modalidades diferenciadas, tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais, encontram-se estruturas fundamentais às quais todas as línguas estão sujeitas. Adicionalmente, é pertinente salientar que

o português enquanto segunda língua, a língua alvo, apresenta características de aquisição observados em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 33).

Em virtude de a Libras ser uma língua adicional para o Surdo, é fundamental estruturar um ensino que considere tanto a Libras, que é a L1 do Surdo (língua-fonte), quanto a língua-alvo (Língua Portuguesa). Para a pessoa surda, aprender a ler e escrever em uma língua oral, que utiliza a audição como uma das principais vias de estímulo para a aprendizagem, pode ser um grande desafio. Por outro lado, para o ouvinte, pode ser complexo entender que a Libras possui uma estrutura própria e que, por ser uma língua visual, é fundamental integrar elementos indissociáveis para uma comunicação eficaz.

Dessa forma, devido à diversidade de aspectos presentes em sua composição, é compreensível que o processo de aprendizagem seja desafiador. Estamos lidando com duas modalidades linguísticas que requerem a articulação de saberes, sendo necessário dedicar tempo e esforço para aprendê-las. Por conseguinte, desenvolver habilidades de comunicação em uma língua adicional, que se insere em uma dimensão particular em relação àquela que é

usualmente utilizada, exige comprometimento e persistência. Isto é, “sabe-se que, na investigação das diferenças na aquisição de LI e L2, são relevantes fatores como personalidade, socialização, motivação e outros aspectos afetivos e psicossociais” (Salles *et al.*, 2004, p. 74).

As dificuldades enfrentadas pelos surdos na leitura do português são multifacetadas e estão profundamente relacionadas à estrutura linguística distinta entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português.

Primeiramente, muitos Surdos têm o português como uma segunda língua, o que significa que sua aquisição não ocorre da mesma forma que em ouvintes, que aprendem a língua de maneira natural desde o início. Esse aprendizado, para os Surdos, exige um esforço adicional e estratégias específicas, uma vez que o português escrito, com sua estrutura gramatical complexa, é distante das estruturas visuais e semânticas da Libras.

Além disso, a leitura do português para os surdos não se restringe apenas ao domínio do vocabulário, mas também à compreensão de frases e textos, que frequentemente exigem habilidades de interpretação e conexão de ideias que vão além da simples decodificação de palavras. Muitos surdos enfrentam dificuldades em compreender as sutilezas da língua escrita, como as variações de significado e as ambiguidades presentes em palavras e frases, uma vez que essas nuances não estão presentes em Libras de forma direta.

Muitos educadores sentem-se inseguros e com conhecimento insuficiente em sua prática pedagógica na atuação com Surdos. Nessa perspectiva, ensinar Libras e ensinar português requer uma estruturação de ensino apropriada e que demanda um entendimento assertivo, que seja capaz de promover práticas que privilegiem essa conjuntura. Provavelmente, essa complexidade se deve ao fato de exigir um saber que envolve o domínio de uma outra língua, em uma espécie de dinamismo que tenciona o aprendizado de duas línguas que se manifestam progressivamente na vida do Surdo.

Em vista disso, indica-se que a Educação de Surdos seja realizada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo ocorra. Ademais, paralelamente às disciplinas curriculares, é indispensável o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do Surdo (Salles *et al.*, 2004). No entanto, ambas precisam ser estimuladas e ensinadas, conduzindo-nos a importantes apontamentos.

Segundo Gesser (2009, p. 60), “a língua portuguesa tem, sim, um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana do surdo, da mesma forma que tem na vida de todas as crianças brasileiras”. Todavia, de acordo com Góes (2020), estudos sugerem que pessoas Surdas, embora passem por um longo período de escolarização, demonstram dificuldades no uso da linguagem

escrita. Na verdade, essas limitações não estão unicamente relacionadas às experiências escolares de Surdos, nem são inerentes à condição de surdez.

Provavelmente, um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, em específico, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização dos ouvintes. Por isso, a preocupação do professor de alunos Surdos é inseri-los em atividades cada vez mais discursivas e contextualizadas, em substituição às palavras e frases isoladas (Honora, 2015).

Entretanto, os alunos Surdos frequentemente enfrentam demandas complexas adicionais em função do uso restrito da língua nas atividades de leitura e escrita. Como resultado, o aprendizado do português é permeado por desafios que impactam significativamente o processo de formação de leitores Surdos, interferindo tanto no acesso ao conhecimento quanto na produção de conteúdos na língua adicional.

Para o Surdo que utiliza uma língua de modalidade visual-espacial, a leitura da escrita de uma língua oral exige um domínio de conhecimentos em áreas que, de forma recorrente, apresentam lacunas significativas. Para abordar essas lacunas, é essencial implementar práticas pedagógicas que promovam esse aprendizado. Da mesma forma, é crucial considerar a singularidade do Surdo em sua jornada de construção e elaboração de saberes, valorizando sua L1 e seus modos de aprender, de forma a impulsionar seu desenvolvimento na leitura da Língua Portuguesa.

Nesse contexto, é importante reconhecer que ouvintes e Surdos têm trajetórias de aprendizado distintas, que devem ser estimuladas e articuladas durante o processo de ensino. O aprendizado da língua oral está intimamente ligado à audição, que permite ao falante reconhecer sons, ampliar seu vocabulário e, assim, desenvolver um repertório linguístico mais rico.

Em contrapartida, para os Surdos que utilizam a Libras, a visão é um sentido fundamental, que possibilita o acesso à construção linguística e permite que o estabelecimento de relações que favoreçam sua compreensão e desenvolvimento na L2, que é a Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito às habilidades de leitura. Diante dessa complexidade, reiteramos que “a aquisição de uma língua oral por surdos remete a questões complexas, tanto do ponto de vista cognitivo da representação mental do conhecimento linguístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo” (Salles *et al.*, 2004, p. 77).

Contrariamente à visão comum de que a Libras é apenas uma forma de tradução da Língua Portuguesa, seguindo suas estruturas ou substituindo palavras por sinais, é importante entender que essa abordagem é inadequada. Para atuar nessa área, é imprescindível uma formação especializada, pois o trabalho de tradução e interpretação requer uma competência

linguística robusta, assegurando que a língua de sinais seja articulada de maneira clara e coesa. O reconhecimento da natureza linguística da língua de sinais é um elemento primordial, que vem sendo explorado em pesquisas, embora ainda seja um campo em desenvolvimento.

Ao examinarmos a sintaxe da Libras, percebemos que, enquanto a estrutura básica da Língua Portuguesa segue a ordem sujeito-verbo-objeto (S-V-O), a língua de sinais dá ênfase ao objeto, que se torna o foco central da frase para os Surdos (O-S-V). Essa característica reflete a percepção visual que eles têm da realidade e evidencia a singularidade das construções gramaticais da Libras, que não se conformam às mesmas regras da língua portuguesa. Além disso, na Libras, os verbos não são conjugados; em vez disso, utilizam-se advérbios de tempo para esclarecer o contexto da frase (Lourenço, 2017).

No Quadro 5, são apresentados exemplos de frases que ilustram as observações sobre a estruturação sintática na Libras em comparação com a Língua Portuguesa.

Quadro 5 - Relações da sintaxe do Português e Libras

Português	Libras
1. Eu gosto de bolo de chocolate.	1. Bolo chocolate eu gostar
2. Amanhã vou a sua casa.	2. Amanhã casa sua eu ir
3. O menino subiu a montanha	3. Montanha menino subir

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os exemplos, ao contrário do português, a estrutura da Libras, de modo geral, não exige o uso de conectivos, preposições ou a conjugação de verbos. Também, a colocação do objeto antes da frase é bastante significativa para o Surdo, pois facilita sua construção de pensamento. Um outro exemplo que ilustra bem essa ideia pode ser encontrado na terceira frase: quando a montanha é sinalizada primeiro, a sequência se torna muito mais simples de ser explicada, pois a montanha/objeto está claramente apresentada, permitindo que a concordância do que virá a seguir seja mais evidente. Assim, o que ocorre no complemento é naturalmente compreendido. A título de ilustração, essas são algumas das nuances que permeiam essas duas línguas.

O efeito polarizador das línguas orais e de sinais, que impacta os processos de ensino e aprendizagem, exige um processo formal. É na escola que o Surdo aprenderá tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa, o que torna necessário estabelecer um acesso adequado a ambas as línguas. Nesse contexto, é decisivo considerar que a Libras é composta por sinais e não por gestos aleatórios que tentam representar ícones e atribuir significado. Logo, entendemos que a

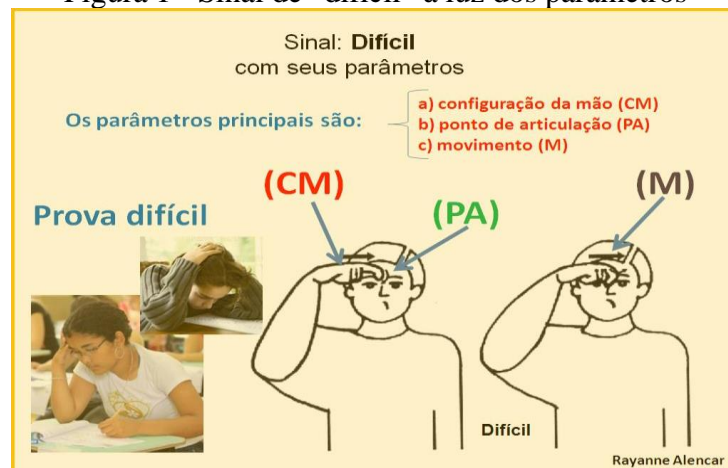
linguagem gestual é utilizada por todos os grupos humanos e não se limita ao complexo sistema linguístico que os Surdos empregam na comunicação, que, de fato, configura uma língua (Fernandes, 2013).

Nos estudos linguísticos, para a formação de um sinal na Libras, é fundamental atentar-se aos seus parâmetros. Os principais são: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) e movimento (M). Já os parâmetros secundários incluem orientação/direcionalidade (O) e expressão facial e/ou corporal (EF/EC). Muitos ouvintes, ao começarem um estudo mais sistematizado da língua de sinais e se depararem com esses parâmetros, ficam sobressaltados, pois desconhecem a estrutura linguística que essa língua abrange.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 26).

Consideremos o exemplo a seguir, disposto na Figura 1, para analisar alguns desses elementos na produção de um sinal.

Figura 1 - Sinal de “difícil” à luz dos parâmetros



Fonte: Félix (2010).

Com base no sinal da palavra “difícil”, podemos realizar importantes encadeamentos, a fim de esclarecer que os parâmetros da Libras norteiam tanto o aprendizado dos Surdos como também dos demais aprendizes. O primeiro destaque que gostaríamos de fazer é sobre a importância dos recursos visuais, como o uso de figuras/imagens, que facilitam a compreensão, para que, dessa forma, o Surdo possa visualizar o contexto e o sentido do que se pretende elucidar. Entendendo as referências de sentido que o sinal de “difícil” representa, a identificação

dos parâmetros possibilita uma sinalização congruente e que assegura ao emissor e receptor a compreensão adequada da intenção de fala, diminuindo a margem de percepção errônea do sinal. Em síntese, isso facilita a interação e evita ruídos na comunicação.

Em uma análise geral, é possível identificar, por meio da imagem, que o sinal de “difícil” tem como configuração de mão a letra X, ponto de articulação na testa e movimento sinuoso. Diante disso, para que esse sinal seja efetivamente realizado, é de suma importância considerar esses elementos, que são os formadores do sinal; caso contrário, o sinal será realizado incorretamente. Por isso, é preciso respeitar a estruturação e os processos formativos que resultam na construção das frases, de modo que apresentem sentido e estejam em concordância com a norma padrão da língua.

A língua de sinais é repleta de recursos linguísticos que capacitam o usuário a se expressar de forma abrangente. Nesse cenário, é essencial que o Surdo experimente essa plenitude na Libras, pois, ao dominar esse conhecimento, ele enfrentará menos dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa. Isso porque o ensino do português considera a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, que representa a língua da criança Surda.

Consequentemente, a língua de sinais possui um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do português. A intenção não é simplesmente uma espécie de transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas consiste em um processo paralelo de aquisição e aprendizagem, em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais correspondentes (Quadros; Schmiedt, 2006). Cada língua requisita um conhecimento específico e que seja potencialmente relevante para suprir as suas necessidades comunicacionais. Ora, há uma multiplicidade de saberes aos quais os aprendizes estão sujeitos; por isso, é preciso um processo coerente de transferência, permeado pela consciência estrutural da língua e pelos modos culturalmente admitidos no uso de termos e colocações socialmente estabelecidas.

Diante do exposto, verificamos que a educação é concebida como um direito de todos os cidadãos brasileiros, sejam eles Surdos ou ouvintes. Por ser um direito, recai sobre os sistemas de ensino a responsabilidade e o dever de assegurar condições para que esse direito possa ser garantido e, como resultado, que os Surdos tenham acesso às aprendizagens essenciais, sendo uma delas, incontestavelmente, aprender a ler. Para tanto, é preciso criar condições para que esse aprendizado ocorra, oportunizando acertadamente o acesso ao currículo e à informação. Ponderamos, ainda, que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a Educação de Surdos e se posicionam politicamente como direitos.

Seguramente, a aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de promover a aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa pela criança Surda. Por esse motivo, corroboramos que o ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um mecanismo que pode amplamente viabilizar o processo educativo. Adiante, na última subseção deste capítulo, abordamos questões concernentes ao bilinguismo e à cultura nas práticas letradas, nas quais estão imbricados aspectos voltados à língua e à cultura. Então, visualizamos pressupostos pertencentes à Educação de Surdos no que diz respeito à sua condição de bilíngue.

3.2 Bilinguismo e cultura: reflexões sobre práticas letradas

A língua de um povo reflete seus modos de agir e pensar, manifestando-se em sua cultura e nos usos sociais em diferentes contextos. As escolhas de expressões evidenciam o valor social da língua e como o ambiente molda as práticas de letramento, que incluem ler, escrever e interpretar textos. Enquanto certos conhecimentos são valorizados, outros podem ser marginalizados. Assim, habilidades digitais, reconhecidas hoje, podem não ter tido a mesma importância no passado. Essa evolução mostra que as normas linguísticas e os padrões de letramento mudam com o tempo, demonstrando transformações sociais, tecnológicas e culturais.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 33), “os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua”. Sob essa égide, faz bastante sentido figurar o protagonismo da Libras (L1) na elaboração dos conhecimentos voltados à leitura em português (L2) e o papel que exerce nas práticas letradas. Assim sendo, as práticas letradas implicam na inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, que, por sua vez, têm a linguagem como mediadora. A partir disso, os sujeitos estabelecem tipos diferentes de interação e de interlocução comunicativa, sendo muitas dessas práticas veiculadas na forma de textos orais e escritos (Dias; Mont’Alverne, 2020).

Nesse sentido, reconhecer o contexto cultural no qual está inserido um texto escrito requer uma prática de leitura que contemple o viés cultural e seu efeito interpretativo. Por vezes, é preciso ler nas entrelinhas, captando o sentido figurado das palavras ou as analogias estabelecidas. Acerca dessa relação cultural envolvendo o aprendizado de uma outra língua, Felipe (2007, p. 33) afirma:

Quando uma pessoa aprende uma língua, apreende também os hábitos culturais e os contextos aos quais certas expressões estão vinculadas. Diante de situações como apresentações de pessoas, cumprimentos, saudações, cerimônias religiosas, casamentos, velórios, entre outros eventos, as pessoas assumem comportamentos distintos e se comunicam de acordo com estas situações.

Por exemplo, nas línguas orais, como inglês e português, há contextos de produção que os usuários dominam, mas que podem ser desconhecidos para os aprendizes. Isso também se aplica à Libras, que possui uma convergência de usos linguísticos na Comunidade Surda, exigindo uma perspectiva distinta da que se tem na língua materna.

Quanto à relação bilíngue que a cultura abarca, percebe-se que o bilinguismo envolvendo duas línguas orais está em um patamar de reconhecimento e valorização diferente quando comparado às línguas de sinais. As línguas orais, como o inglês, costumam ser valorizadas e ostentam um status positivo, uma vez que são consideradas línguas de comunicação global. Quando uma pessoa fala inglês ou qualquer outra língua que não dominamos, a tendência é que reconheçamos a diferença linguística que separa os dois mundos. Com essa perspectiva, aceitamos que estamos lidando com estrangeiros e, ao mesmo tempo, percebemos a lacuna que existe devido à nossa falta de conhecimento da língua falada pelo outro. Nesse sentido, buscamos estreitar a comunicação de alguma maneira.

Vamos considerar dois exemplos nas línguas orais que nos ajudam a visualizar algumas das diferenças linguísticas que permeiam ambas as línguas, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Comparativo de expressões idiomáticas (línguas orais) em inglês e português

Inglês (Oral)	Português (Oral)	Significado
Expressão cultural	Equivalência no português	Tanto em inglês como em português
<i>A piece of cake</i> : a tradução é literalmente “um pedaço de bolo”, mas quando o papo não é sobre sobremesas	“Mamão com açúcar”	Indica algo muito fácil de ser feito, conseguir etc.
<i>Break a leg</i> : a tradução literal, “quebre uma perna”, parece séria a mal-intencionada numa primeira impressão	“Boa sorte!”	É utilizada para encorajar alguém a mandar bem no que irá fazer.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).¹⁷

¹⁷ Dados extraídos do Blog Letmetell, 2022. Expressões em inglês que não fazem sentido em português.

Com base no exposto, parece haver uma maior facilidade em aceitar o dinamismo que ocorre naturalmente nas línguas orais, uma vez que estamos cientes da diversidade linguística existente ao redor do mundo. No entanto, quando se trata da língua de sinais, o processo se torna mais complexo. Diferentemente de outras línguas orais, a língua de sinais é frequentemente vista como inferior, e aqueles que a utilizam são vistos como “coitadinhos” que não conseguem se comunicar em português. Na realidade, ao sinalizar, o Surdo também recorre à Língua Portuguesa em seu processo comunicacional, haja vista que ele faz uso da soletração, estabelecendo relações na construção de um sinal, fundamentado nas palavras e nos significados que elas representam em português.

Ao que parece, é compreensível a distinção cultural na qual se encontram, já que persiste uma visão um tanto distorcida dos indivíduos que se comunicam através das línguas de sinais. Sob essa ótica, pessoas bilíngues em línguas orais são reconhecidas pela diversidade de possibilidades e pelo valor cultural (no sentido de erudição e capital cultural). Em contrapartida, pessoas com diferenças linguísticas em modalidades distintas enfrentam desafios sutis em paradigmas que influenciam sua trajetória educacional e sua vida socioeconômica (Morais, 2024). Assim, essa questão revela o preconceito que ainda permeia as línguas de sinais, especialmente a Libras, embora a pessoa Surda possua sua própria língua, cultura e identidade.

Nesse cenário, analisemos expressões do português que necessitam de adaptação tradutória para serem compreendidas claramente em Libras, pois, do contrário, poderão ser interpretadas de forma literal pela pessoa Surda.

Quadro 7 - Comparativo das expressões idiomáticas em Português e Libras

Português	Libras (sinais)	Significado
Amigo da onça	Pessoa falsa é (expressão de decepção).	Amigo falso, interesseiro ou traidor.
Tomar um chá de cadeira	Espera/demora (expressão de impaciência).	Esperar por muito tempo.
Acertar na mosca	Perfeito conseguir (expressão de alegria).	Acertar com precisão, adivinhar de primeira.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).¹⁸

A partir do que é representado no Quadro 7, é possível identificar expressões que, indiscutivelmente, fazem parte da cultura ouvinte. No entanto, para os Surdos, é essencial a interpretação adequada; caso contrário, o Surdo entenderá as sentenças literalmente. Convém

¹⁸ Dados extraídos do Blog Talentnetwork (2018).

ter em conta, também, que os Surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da Língua Portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros (Salles *et al.*, 2004).

Cada expressão idiomática está vinculada a um contexto social específico e a uma cultura, de modo que não pode ser interpretada no sentido literal, exigindo uma compreensão mais aprofundada para que seu sentido seja captado. Isso se aplica tanto ao português quanto à Libras: em ambos, nas produções orais ou sinalizadas¹⁹, o processo interpretativo é essencial para que a interação ocorra de forma significativa. Vale destacar que, na Libras, as expressões faciais desempenham um papel crucial, não apenas transmitindo emoções, mas também exercendo funções gramaticais importantes, que auxiliam na diferenciação, intensificação ou modificação do significado de cada sinal.

Esse aspecto tornou-se bastante evidente nas práticas leitoras ao longo das oficinas, resultando em uma leitura excessivamente fragmentada. A cultura, sem dúvida, está profundamente relacionada às práticas de letramento, influenciando nossa fala, modos de sinalizar e escrita. Esse vínculo reflete-se diretamente no material textual, destinado à leitura e elaborado para leitores que compartilham o mesmo contexto social e cultural. Afinal, escreve-se para um público inserido em um ambiente cultural comum, o que orienta tanto a produção quanto a interpretação do texto. Diante desse panorama, quando nos reportamos aos sujeitos Surdos, usuários da Libras, Morais (2024, p. 47) pontua que “a constituição da Cultura Surda e das identidades dos sujeitos perpassa por identificações e significações permeadas pela comunicação visuo-espacial e a Língua de Sinais”.

Enquanto os ouvintes conseguem conversar e realizar outras atividades ao mesmo tempo, os Surdos precisam interromper o que estão fazendo, pois utilizam as mãos para se comunicar. Durante a oração, enquanto os ouvintes costumam fechar os olhos, os Surdos devem mantê-los abertos para acompanhar a sinalização. Além disso, enquanto os ouvintes se unem em roda, os Surdos juntam os pés para manter as mãos livres e se expressar. Esses exemplos ilustram as características que permeiam a convivência e as atitudes assertivas em relação a uma cultura diferente.

Definitivamente, para a pessoa Surda, a experiência visual é um elemento fundamental. Logo, se um professor utilizar a música como estratégia de ensino, essa abordagem precisa ser adaptada a um enfoque visual para os Surdos; caso contrário, muitas informações podem se

¹⁹ O termo “sinalizadas” refere-se às línguas de sinais.

perder. Também, a interação ocorre de maneira visual, o que torna inviável a comunicação de costas para eles, algo que pode ser comum entre os ouvintes.

Nesse contexto, que envolve o processamento de duas línguas no processo de ensino e aprendizagem, Quadros (2008) afirma que, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa e sua relação com a proposta bilíngüe para Surdos, ela é constituída essencialmente por meio de técnicas de ensino de segundas línguas, baseando-se principalmente nas habilidades interativas e cognitivas. Em vista disso, Salles *et al.* (2004, p. 77) ressaltam que “a aquisição de uma língua oral por Surdos remete a questões complexas, tanto ponto de vista cognitivo da representação mental do conhecimento lingüístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo”.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 29),

o contexto bilíngüe da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendendo-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando.

Complementarmente, as autoras destacam que a leitura é uma das chaves do processo de alfabetização e que esse processo deve estar imerso em objetivos pedagógicos claros no desenvolvimento das atividades (Quadros; Schmiedt, 2006).

Diante do exposto até o momento, ficou evidente que os alunos Surdos frequentemente enfrentam obstáculos no aprendizado da Língua Portuguesa por diversas razões. Em primeiro lugar, muitos deles têm um vocabulário restrito em Libras, o que pode complicar a transição para a leitura e a compreensão do português. Além disso, em segundo lugar, a estrutura gramatical de Libras difere da do português, o que gera dificuldades de compreensão durante o processo de aprendizado, impactando o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Essas habilidades precisam ser estimuladas, pois é essencial entender os efeitos de sentido que surgem ao empregar recursos linguísticos e multissemióticos de variados gêneros.

O conceito de multiletramentos aborda a multiplicidade cultural presente em nossa sociedade, conforme apontado por Rojo (2012). Logo, a ideia de multiletramentos está intimamente relacionada à ampliação das formas de produzir significados. Portanto, compreender o letramento vai além da leitura e da escrita; é necessário também assimilar outras modalidades de produção de sentido, que podem se manifestar por meio de sons, imagens, vídeos, noções de espaço, cor, gestos, entre outros (Lenharo, 2023).

No próximo capítulo, abordamos a conceituação dos multiletramentos, visto que consideramos uma abordagem facilitadora no ensino da Língua Portuguesa para alunos Surdos. Essa abordagem combina diferentes tipos de textos e linguagens em contextos variados, englobando não apenas a linguagem escrita, mas também formatos visuais, sonoros e digitais. Através da análise de diversos autores, discutimos a versatilidade que os multiletramentos oferecem para o aprendizado de uma segunda língua.

Além disso, apresentamos as contribuições dos multiletramentos na formação de leitores Surdos, destacando como essa abordagem pode enriquecer a experiência de aprendizado e promover uma compreensão mais ampla e eficaz da Língua Portuguesa. Também analisamos conceitos importantes sobre gêneros discursivos, à luz de Bakhtin (2016), multimodalidade e interconexões relacionadas aos gêneros charge e propaganda, que são utilizados como ferramentas de ensino nesta pesquisa.

4 LEITURA EM PORTUGUÊS PARA SURDOS: CAMINHOS DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO

Os alunos Surdos chegam à escola com um conhecimento linguístico em Língua Portuguesa bastante limitado em comparação aos ouvintes. Essa disparidade se deve, em parte, ao acúmulo de experiências que enriquecem o repertório linguístico dos ouvintes, uma vez que o português é sua língua materna. É importante ressaltar que a escrita é vista como uma representação da fala, desenvolvida para capturar os sons desta, e não os sinais (Lodi, 2004). Essa situação cria um contraste, pois a Língua Portuguesa fundamenta-se em sistemas sonoros, os quais não se configuram como uma via de aprendizado para o aluno Surdo. Já para o ouvinte, esse repertório de vocabulário é facilmente adquirido nos ambientes sociais em que interage, visto que está constantemente exposto a sons e informações. No caso do Surdo, Lodi (2004, p. 51) pondera que “o vocabulário receptivo visual construído pela criança pode dar uma contribuição mínima para a compreensão do significado da leitura alfabética”.

Diante das demandas sociais, ler e escrever tornam-se imperativos, e, para tanto, é indispensável desenvolver habilidades que coadjuvem para que a compreensão leitora se efetive. Nesse contexto, de acordo com Soares (2009, p. 47),

alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Em uma perspectiva mais ampla dos processos de leitura e escrita, compete ao letramento a articulação entre saber e fazer uso desse conhecimento de modo efetivo e intencional, cujas palavras “cultiva” e “exerce” assumem um papel importante. A primeira, denota uma ação recorrente na qual o indivíduo está sempre em contato com a leitura. A segunda, evidencia uma prática, o que evoca a uma experiência real e de aprimoramento no sentido de corresponder às demandas sociais de leitura e escrita em diferentes esferas e seus modos de produção.

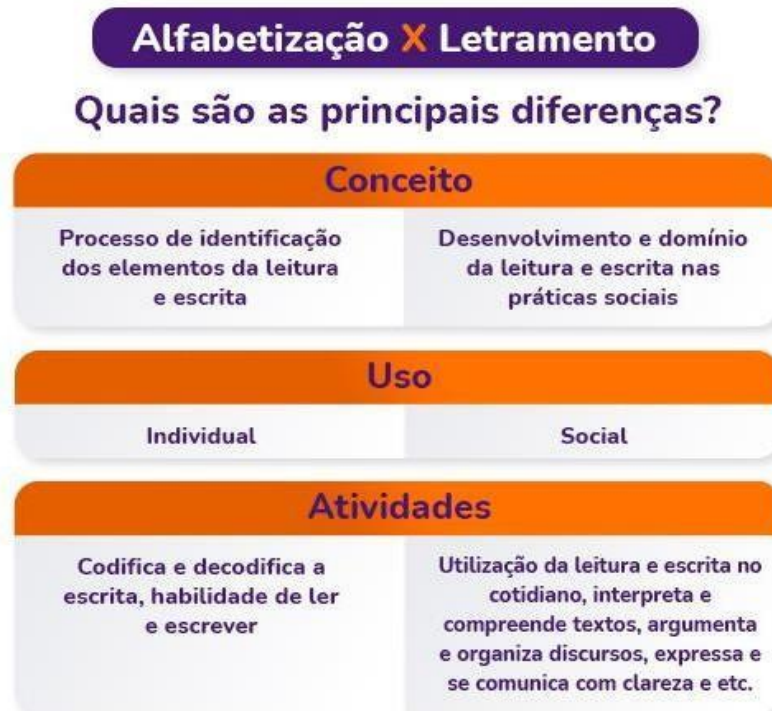
Em vista disso, atendendo às exigências atuais, saber codificar (escrever) e decodificar (ler) são habilidades importantes, precípuas e basilares. Afinal, subsiste uma gama de processamentos amplos e diversos que vão além do conhecimento do código escrito e, por esse motivo, é preciso dar conta da multiplicidade de modos em que a informação é transmitida e

seu lugar de contextualização. Outrossim, é necessário ter a ciência de que os conteúdos que veiculam social e engenhosamente comunicam e reproduzem o que está em pauta na sociedade.

Certamente, o que escrevemos e lemos envolve um conhecimento construído socialmente e disseminado de forma individual, refletindo a coletividade e a consequente massificação de usos e desusos da língua. Assim, como sujeitos sociais, exercemos influência e somos impactados, considerando a função social da escrita. Essa dinâmica reverbera em nossas maneiras de interagir, diante da pluralidade de significados e da produtividade discursiva e leitora.

A Figura 2 delinea algumas considerações importantes que envolvem a alfabetização e o letramento enquanto ações distintas, mas inseparáveis.

Figura 2 - Diferenças entre Alfabetização x Letramento



Fonte: Alfabetização [...] (2022).

De acordo com o exposto na Figura 2, o primeiro passo em direção ao letramento ocorre com a alfabetização. De fato, para compreender o que se leu, é primordial passar pelo processo alfabetizador, uma etapa importante para que se alcance, paulatinamente, um domínio da leitura e escrita, levando em consideração as práticas sociais. Sob essa ótica, a alfabetização e o letramento devem mobilizar o educando a desenvolver um conjunto de habilidades de forma processual e operacional nas áreas de leitura e escrita. São processos que inevitavelmente precisam coexistir.

Se tratando da alfabetização dos Surdos, Quadros e Schmiedt (2006, p. 25) destacam:

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito.

Para o Surdo, o processo alfabetizador requer um tratamento que possa privilegiar o desenvolvimento da criança, ao serem explorados aspectos que perfazem a sua condição linguística e seus modos de apreensão no contexto da alfabetização e letramento. Nesse ensejo, o letramento depende da alfabetização, e a alfabetização, sem letramento, torna-se uma construção incompleta. No entanto, a condição de ser alfabetizado não assegura que a pessoa seja letrada, tampouco o fato de viver em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita (Mortatti, 2004).

Sendo assim, o letramento e a alfabetização fazem parte de um conjunto no qual a alfabetização organiza as estruturas que viabilizam as possibilidades de letramento, e o letramento, por sua vez, fortalece esses alicerces, atribuindo sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem das letras. Isso significa que alfabetizar é letrar, o que se traduz na medida em que se ensina às crianças a ler e a escrever por meio da vivência de práticas reais de comunicação e expressão, como ler e produzir textos diversificados: cartas, convites, bilhetes, contos, narrativas, crônicas, fábulas, jornais etc. (Leal; Fonseca, 2015).

Conforme Leal e Fonseca (2015, p. 80), “a leitura e a interpretação como atividades conscientes, reflexivas e intencionais vão muito além do simples ato de decodificação”, o que implica dizer que ler, em sentido abrangente, vai além de juntar letras para ler palavras e, na sequência, ser capaz de ler frases e textos. Adicionalmente, Santos e Rodrigues Sobrinho (2015) destacam o ato de ler como um processo de reflexão crítica que favorece ao leitor maior apropriação da linguagem e sua inserção no mundo letrado, expandindo sua capacidade de compreensão e intervenção nas práticas sociais. Assim, a capacidade interpretativa opera diretamente com a compreensão acerca do que se leu, ou seja, ocorre a recepção congruente do conhecimento produzido e a capacidade de produzir conhecimento adequado ao contexto em uso.

No entanto, a conjuntura que envolve a leitura é acrescida pelas necessidades que se desdobram constantemente na sociedade contemporânea e, “obviamente, sociedades letradas contemporâneas são diferentes das de séculos passados, assim como há também diferenças

significativas entre sociedades letradas coexistentes num mesmo momento histórico” (Mortatti, 2004, p. 80).

Na sociedade letrada da qual fazemos parte, ser letrado é libertador, pois o conhecimento traz novas percepções e nos abastece na formação do pensamento, raciocínio, opinião e assimilação do que ocorre à nossa volta. Ademais, os diferentes letramentos contribuem significativamente no desenvolvimento de processos cognitivos que mobilizam os diferentes sentidos, por meio de diversificadas formas de integração entre eles (Ferreira; Fofonca, 2021, p. 109).

Enquanto produtos culturais orquestrados por pessoas que apresentam estilos, cosmovisões, personalidades, costumes, línguas, entre outras diferenças entre si, o que é dito e escrito pelo outro requer habilidades cognitivas de interpretação. Notoriamente, determinados conteúdos que se situam em uma atmosfera diferente daquela com a qual comumente interagimos e estabelecemos maiores conexões podem se refletir como uma barreira comunicacional. Porém, essa barreira pode ser minimizada dependendo das estratégias que conseguimos empreender, a fim de auxiliar na compreensão adequada do que está sendo lido. Considerando a dimensão social e cultural da leitura, Soares (2009, p. 37) destaca que

[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Além do mais, é oportuno salientar que é de grande benefício ter em consideração o aspecto cultural na Educação de Surdos. Assim,

os textos são criações humanas, logo, são produtos culturais elaborados por um sujeito (um escritor, um jornalista, um publicitário, um legislador, um cineasta, um dramaturgo, um pintor, um músico, um professor, um grafiteiro, um blogueiro, você etc.) e destinados a outros sujeitos; portanto, além de serem um todo de sentido, são objetos de comunicação entre sujeitos (Terra, 2019, p. 4).

No que se refere aos Surdos, no que diz respeito à leitura, o contexto de práticas que consideram que o letramento advém de múltiplas fontes e meios, requer leitura, compreensão, captação da informação, o que suplanta conhecer unicamente a grafia de palavras em textos impressos. No tocante a esses pontos, cabe dizer que empreender práticas voltadas aos multiletramentos na formação de leitores Surdos consiste em atribuir significado à sua cultura

e proporcionar “um ensino que vá além da aquisição de habilidades, desvinculando a leitura como um treinamento para decifrar um código” (Ventura Rovira, 2001, p. 56).

Para tanto, a conceituação avança em direção a uma ação ainda mais extensiva da leitura, dada a multiplicidade de linguagens existentes, visto que há inúmeras possibilidades e formas de comunicar e transmitir informação. Segundo Kaelle e Fofonca (2021, p. 13), “com o advento das tecnologias, advindas da cultura digital, a comunicação, a circulação, a escrita e a leitura dos textos trazem novas características às linguagens”. Sobre isso, Ferreira e Fofonca (2021, p. 109) coadunam que

as novas demandas de um mundo conectado e globalizado colocam as instituições educacionais diante de uma grande variedade de culturas presentes nas sociedades. Além disso, a multisssemiose constitutiva da maioria dos textos com os quais os alunos têm contato também já faz parte do cotidiano escolar. Se as práticas de linguagem mudaram, então o ensino e a aprendizagem de letramentos também precisam mudar.

Assumindo como pressupostos a heterogeneidade cultural, as multisssemioses presentes nos textos atuais e as transformações ocorridas nas práticas de linguagem em um mundo cada vez mais conectado e globalizado, é possível verificar a necessidade de articular um trabalho que incorpore práticas que valorizem e considerem a multiplicidade de linguagens e culturas existentes.

É nesse contexto que se inserem os multiletramentos, com o objetivo de promover uma articulação com as novas demandas, que exigem a ampliação de saberes, capazes de dialogar com os recursos de leitura e escrita disseminados pelas mídias e ferramentas tecnológicas. Afinal, na contemporaneidade, novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado, o que implica dizer que podemos nos comunicar, de forma inédita, com maior frequência e intimidade com as comunidades mais diversas em termos geográficos e culturais (Lemke, 2010).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), uma vertente importante que endossa a questão dos multiletramentos é o aspecto da diversidade cultural, que integra a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis, entre outras, de forma a assegurar uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Desse modo, temos no multiletramento uma perspectiva de ensino “que envolve múltiplas práticas sociais e culturais em que formas e usos da escrita e da leitura são utilizados pelos sujeitos de formas plurais integradas, colaborativas e híbridas” (Ferreira; Fofonca, 2021, p. 108).

Outrossim, o RCG (Rio Grande do Sul, 2018) reforça essa abordagem, afirmando que as práticas de linguagens contemporâneas não só abarcam novos gêneros e textos cada vez mais

multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Nessa tessitura, Lemke (2010) retifica que todo letramento é letramento multimidiático, pois não é possível construir significado com a língua de forma isolada. Logo, é preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carregam significados não linguísticos. Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código.

Por esse motivo, ao pensarmos na formação leitora do Surdo com vistas à compreensão leitora, verificamos que trabalhar na perspectiva dos multiletramentos denota uma afirmação cultural, solidificando um aprendizado imbuído de sentido, coerência e logicidade. Dada a ênfase de o estudo ter como prerrogativa um olhar acerca dos multiletramentos na Educação de Surdos, especialmente no que tange à leitura, a próxima subseção versa sobre as contribuições dos multiletramentos na formação do leitor Surdo, com base em autores como Rojo (2012), que explora a pedagogia dos multiletramentos e a inclusão de diversas linguagens no currículo escolar.

4.1 Formação do leitor Surdo: o papel dos multiletramentos

Como discutido anteriormente, é fundamental que os Surdos adquiram habilidades de leitura em português, pois isso é um direito deles e uma parte essencial de suas experiências de letramento. Devido às diferenças linguísticas entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, é necessário que os educadores busquem desenvolver práticas que contribuam para a formação do leitor Surdo, com o objetivo de que leiam com autonomia e se engajem no processo de construção de sentido, que é vital para a compreensão.

Nessa conjuntura, reiteramos que a leitura vai além da simples decodificação de palavras, haja vista que envolve a capacidade de analisar, interpretar e relacionar informações em diversos contextos e formatos. Para isso acontecer, é mister expor os alunos a uma variedade de gêneros e formatos textuais, propiciando uma experiência de leitura rica e diversificada.

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos tem origem na Convenção de Nova Londres, realizada em 1996, onde um grupo de especialistas se reuniu para discutir a evolução das práticas de letramento em resposta às rápidas transformações sociais e tecnológicas. Denominado Grupo de Nova Londres (GNL), esses pesquisadores defenderam

que as abordagens tradicionais de letramento já não eram suficientes para abranger a diversidade das práticas linguísticas e culturais contemporâneas.

A autora discorre que, após uma semana de debates, o grupo lançou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*²⁰ (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). No documento, sublinhava-se a importância de a escola assumir o papel de promover uma pedagogia que contemplasse os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, grandemente impulsionados pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Nesse texto, emergiu um termo amplamente utilizado – multiletramentos – especialmente no campo da educação. O trabalho do GNL também apresentou uma proposta para o século XXI, voltada para o futuro dos jovens em todo o mundo, considerando ambientes de aprendizagem multiculturais, multissemióticos e multimidiáticos. Esse manifesto programático, autodeclarado, teve uma influência significativa nos estudos sobre letramentos e multimodalidade no Brasil, tornando-se uma das principais referências que inspiram a nossa Base Nacional Comum Curricular (Cazden *et al.*, 2021).

Na BNCC, portanto, articula-se que,

para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018, p. 487).

Além disso, o manifesto apontava a necessidade de considerar e incluir nos currículos a rica diversidade cultural já presente nas salas de aula, ainda mais em um mundo globalizado, caracterizado pela intolerância e pelos desafios na convivência com a diversidade cultural e a alteridade. Em vista disso, o termo “multiletramentos” foi desenvolvido para capturar a complexidade das práticas de letramento na sociedade contemporânea, enfatizando que esse conceito abrange mais do que a simples leitura e escrita. Ele incorpora uma diversidade de modos e mídias, como textos visuais, sonoros e digitais, promovendo uma abordagem de aprendizado mais inclusiva e significativa. Essa perspectiva integra diferentes formas de comunicação, reconhecendo as múltiplas realidades do mundo atual e permitindo que a pedagogia dos multiletramentos articule a diversidade cultural e as linguagens no ambiente escolar.

²⁰ Nesse link é possível ter acesso a uma cópia do documento em inglês. Disponível em https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

Sejam nos textos impressos ou digitais, as imagens e o arranjo de diagramação influenciam e atribuem significado aos textos contemporâneos – quase tanto ou mais do que as palavras ou letras. Isso não é uma novidade, mas sim uma característica do que tem sido denominada multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, os quais requerem multiletramentos. Em outras palavras, esses textos são compostos por diversas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem habilidades e práticas de compreensão e produção em cada uma delas (multiletramentos) para gerar significado (Rojo, 2012).

Portanto, a proposta do GNL era repensar o letramento no contexto educacional, incorporando tanto a multiplicidade cultural quanto a multimodalidade. Essa estratégia capacita os educadores a prepararem os alunos para os desafios de uma sociedade globalizada e digitalizada, estimulando uma educação mais rica e diversificada. O cerne da questão era a necessidade de a escola considerar e incluir nos currículos a pluralidade presente na sala de aula, tendo em vista os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Assim, o conceito de multiletramentos focaliza na multiplicidade cultural e na multiplicidade de linguagens.

A multiplicidade cultural refere-se à coexistência de diversas culturas e expressões identitárias dentro de um mesmo contexto social, reconhecendo que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural única. Esse reconhecimento é essencial para criar uma educação inclusiva, que respeite e valorize as identidades dos estudantes. O Grupo de Nova Londres tinha como objetivo integrar essa diversidade no currículo escolar, fomentando um ambiente de aprendizado que acolhesse diferentes vozes, fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Os estudos sobre multiletramentos destacam características essenciais, independentemente da diversidade cultural na produção de textos ou das diferentes linguagens envolvidas. Essas práticas são interativas e colaborativas, promovendo trocas ativas entre os participantes para construir significados coletivos. Além disso, desafiam as relações de poder tradicionais, questionando o controle sobre ferramentas e ideias e propiciando um acesso mais igualitário à informação. Por fim, são híbridas, fronteiriças e mestiças, misturando várias linguagens e culturas, refletindo a complexidade da sociedade contemporânea. Essa abordagem inclusiva é essencial para a educação moderna, reconhecendo e valorizando a diversidade de experiências e formas de comunicação (Rojo, 2012).

As práticas de leitura e produção textual que são desenvolvidas a partir de diversas linguagens ou semioses são reconhecidas como práticas de multiletramentos, visto que requerem habilidades em diferentes modos de expressão. Devido à sua abrangência e por

contemplarem os múltiplos modos de linguagem, uma série de proposições pode ser assumida, sendo uma delas, que é elementar, explorar o uso da linguagem visual-gestual no ensino, pois esta é uma via importante de aprendizado para o Surdo.

Na Figura 3, são apresentados aspectos essenciais dos multiletramentos no processamento da leitura, especialmente no que se refere aos elementos não verbais que estão intimamente ligados à compreensão da mensagem e da informação.

Figura 3 - As linguagens do multiletramento

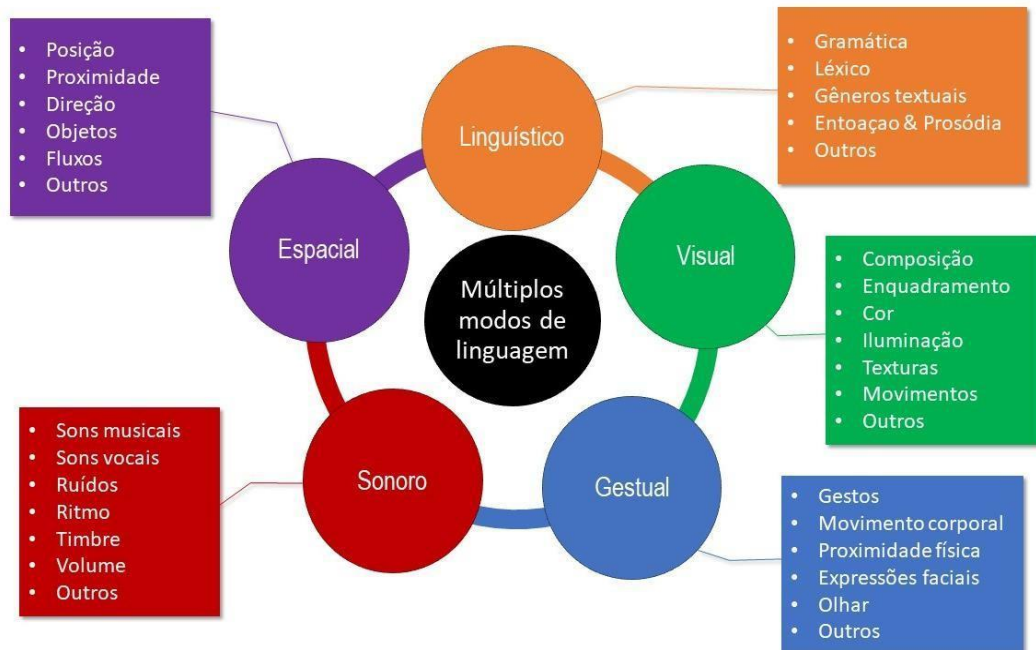


Fonte: Lange (2024).

Em nossas interações sociais, a comunicação ocorre não apenas por meio de palavras, mas também através de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos. Isso configura a comunicação como um evento multimodal, que integra diferentes modos e elementos semióticos, independentemente do meio utilizado, seja ele oral ou escrito, impresso ou digital (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016).

Para facilitar a visualização dos elementos que compõem essas linguagens, apresentamos a Figura 4, que sintetiza os aspectos relacionados a elas. É importante ressaltar que o estudo se concentra nas linguagens visual, gestual, espacial e escrita/linguística, com especial ênfase nas três primeiras.

Figura 4 - Múltiplos modos de linguagem



Fonte: Buzato (2021).

Conforme demonstrado, existem inúmeras possibilidades de realizar uma práxis multiletrada, que não se limita à leitura como a mera decodificação de letras, mas envolve um conjunto de combinações que permite a comunicação, extrapolando o sentido único de transmissão e linguagem.

Nesse sentido, o RCG (2018) ressalta a importância de promover uma educação centrada nos multiletramentos, o que requer a presença significativa das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), superando as modalidades tradicionais da língua (oral e escrita). Ao considerarmos os multiletramentos nas práticas de leitura e escrita de alunos Surdos, que têm o português como segunda língua ou língua adicional, ensinada nas modalidades oral e escrita, o aprendizado da Língua Portuguesa se concentra no desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita.

Em nosso contexto, devido às suas naturezas linguísticas distintas, haja vista que o Surdo utiliza as mãos e o visual como principal via de aprendizagem, enquanto o ouvinte se apoia na oralidade e em recursos auditivos, é necessário revisar determinados desafios para que novas práticas possam ser exploradas. Para o Surdo, os estímulos visuais são fundamentais tanto no aprendizado da Libras (L1) quanto na Língua Portuguesa (L2), constituindo recursos indispensáveis para esse ensino.

Por esse motivo, ao reconhecer a condição linguística dos Surdos e a importância da visualidade no aprendizado, entendemos que uma abordagem multiletrada é fundamental no

processo de ensino e aprendizagem. Ao trabalhar a leitura dos alunos Surdos nessa perspectiva, acreditamos que essa abordagem pode ajudá-los a se tornar leitores mais competentes e críticos, além de prepará-los para interagir com diferentes tipos de textos e mídias, proporcionando uma experiência de leitura mais diversificada. Dessa forma, entendemos que o uso de múltiplos formatos pode enriquecer o aprendizado dos Surdos, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada da Língua Portuguesa.

Consequentemente, otimizar a ação educativa envolve a elaboração de propostas que integrem os aspectos visuais e gestuais, posto que a condição do sujeito Surdo exige uma abordagem mais adequada em relação aos materiais que podem ser benéficos, enriquecendo, assim, o significado de seu aprendizado. Essa compreensão é particularmente importante para o sujeito Surdo, que precisa de métodos que garantam uma aquisição sólida da Libras, ao mesmo tempo que favoreçam a construção de conhecimentos em português. Com base nessas premissas, as escolhas didáticas direcionaram-se para um trabalho focado em multiletramentos, utilizando gêneros multimodais, como charges e propagandas, que contemplam o visual e o gestual em sua estruturação.

Embora os esforços em adquirir um repertório de vocabulário seja legítimo, tanto para ouvintes como para Surdos, a leitura não pode se restringir a uma memorização inesgotável de palavras. Nesse viés, apesar de termos a percepção de que o fato de não reconhecerem a escrita de muitas palavras em português e sua correspondência com o sinal seja um grande entrave no processamento da leitura, objetivamos dar um enfoque a outras questões que subjazem essa prática leitora. Em vista disso, nas oficinas realizadas com os Surdos, buscamos materializar práticas pautadas nos multiletramentos, que consolidam uma aprendizagem que sobreleva aspectos meramente relacionados à gramática e ao vocabulário, mas que favorecem o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Oportunamente, Terra (2020) afirma que ler, em um sentido amplo, significa “construir sentido”. Ademais, reitera que só podemos considerar que alguém leu um texto se um significado foi efetivamente construído para o leitor. Assim sendo, entendemos que não são apenas as letras que conferem sentido ao texto e transmitem uma inferência adequada ao leitor, mas sim a combinação de elementos que informam, permitindo que ele compreenda as questões essenciais ali contidas. Essas considerações são relevantes para o estudo, pois adotamos uma visão de leitura que vai além da simples decifração do código escrito, prevendo práticas que sustentam formas de aprendizado em que o Surdo encontre menos dificuldades em suas tentativas de leitura do português.

O trabalho com os multiletramentos amplia esse olhar acerca da leitura. Nesse cenário, Gomes-Sousa (2018) salienta que, quando pensamos nos multiletramentos, é fundamental considerar os aspectos multimodais, tais como classificadores²¹, as expressões faciais, a imagem, o vídeo, entre outros, que facilitam o raciocinar além do texto escrito/sinalizado. No contexto da língua de sinais, são como representações, descrições imagéticas de algum objeto, fenômeno ou processo. Com isso, são acionados mecanismos que facultam um acesso a sentidos e culturas diferentes. Logo, a multimodalidade fomenta o uso de vastas possibilidades de expressão, pois está repleta de informações que contemplam os aspectos multimodais.

Considerar diferentes estratégias de leitura para ler diferentes textos é uma habilidade importante que os sujeitos letrados passam a desenvolver na medida em que experenciam a multiplicidade que abarca a leitura. Assim, o objetivo do trabalho, pela perspectiva dos multiletramentos, é oportunizar que o aprendiz exerça o papel de construtor, produtor e consumidor de significados múltiplos em relação à diversidade cultural, para as mudanças e para as inovações do mundo, e permitir que ele possa, de fato, atuar como agente transformador no exercício da cidadania (Ferreira; Fofonca, 2021). Com relação ao desenvolvimento da leitura, Leal e Fonseca (2015, p. 105) pontuam:

[...] a leitura não representa um evento natural, em que basta treinar a decodificação das letras que a compreensão “surgirá” com o tempo. É preciso que a criança, ou adulto em fase de alfabetização, tenha consciência de que está aprendendo a ler, de que está aprendendo a usar estratégias de leitura, de que está aprendendo a construir significado a partir das palavras de um texto, de que está aprendendo a ser leitor.

Nesse processo de apropriação da leitura, a construção de significados ocorre a partir da interação de vários elementos, que, somados, atribuem significado e significam o que está sendo lido para que haja compreensão. Com isso, pretende-se, na mediação da leitura, aproximar o sistema linguístico da L1 e L2, tendo em vista a condição linguística do Surdo, para que ele se desenvolva em suas habilidades leitoras.

Consoante a isso, Lorenzi e Pádua (2012) ressaltam que a formação de um leitor proficiente é um dos objetivos basilares do ensino de Língua Portuguesa (também em seu caráter alfabetizador) e, tendo em vista os multiletramentos, é de suma importância atentar para o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação.

Decerto, tal premissa produz efeitos, ampliando cada vez mais os saberes necessários ao desenvolver práticas de ensino. Nesse sentido, quando se leva em conta a pluralidade

²¹ Em Libras, os classificadores são utilizados para descrever ações e destacar as características de objetos, tornando a sinalização mais clara.

existente, novos caminhos começam a ser descortinados a partir de um ensino alinhado às práticas sociais de leitura com as quais nos relacionamos cotidianamente. Por isso, ao propor atividades consoante à perspectiva dos multiletramentos, o educador viabiliza ao aluno Surdo uma série de estímulos que podem impulsioná-lo a uma compreensão leitora, criando possibilidades interpretativas no processo de ensino-aprendizagem, em um dinamismo que mobiliza os conhecimentos prévios em direção à aquisição de novos saberes.

A próxima subseção, inicialmente, apresenta os conceitos de gêneros, fundamentados nas ideias de Bakhtin (2016). Em seguida, destacamos a interconexão entre os multiletramentos e os gêneros multimodais, como charges e propagandas, pois ambos requerem a interpretação e a construção de significados por meio de diferentes formas de comunicação. Nesse contexto, as charges e as propagandas publicitárias e sociais serão analisadas como ferramentas de ensino, que, por sua natureza multimodal, enriquecem as práticas de leitura em uma sociedade multiletrada. Em adição, exploramos as características relevantes desses gêneros para o trabalho com a leitura de alunos Surdos.

4.2 Multimodalidade na leitura: charges e propagandas publicitárias e sociais na formação leitora do Surdo

Conforme Bakhtin²² (2016), a utilização da língua ocorre por meio de enunciados concretos e singulares, expressos por indivíduos de diferentes áreas da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e os objetivos de cada campo, não apenas por meio de seu conteúdo temático e do estilo linguístico, que inclui a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas, sobretudo, por sua estrutura composicional.

Assim, os três aspectos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão intrinsecamente interligados no enunciado, sendo moldados pela particularidade de um campo de comunicação. Dessa maneira, cada enunciado é singular, mas cada esfera de uso da língua desenvolve tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados de gêneros do discurso. Isso não implica que sejam inflexíveis, mas que possuem uma regularidade e uma estrutura próprias, moldadas pela função e pelo contexto em que são empregados.

Em consonância, de acordo com os PCNs (1997, p. 21), a concepção de que

²² Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo e teórico da literatura russo, amplamente reconhecido por suas contribuições ao estudo da linguagem, do discurso e da literatura.

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Nessa premissa, compreendemos o quanto os gêneros influenciam a comunicação humana. Em nossa interação social, mediada pelo uso da língua, utilizamos diferentes gêneros que exibem padrões de enunciados relativamente fixos e possuem estruturas que influenciam as formas de nos comunicar, favorecendo alguns usos em detrimento de outros. Isso nos permite identificar as convenções que devemos seguir ao escrever um e-mail ou ao fazer uma apresentação oral, por exemplo, que são particularidades de gêneros específicos. Cada gênero possui características distintas, como uma estrutura formal ou informal, um estilo mais direto ou mais elaborado, e uma organização que facilita a compreensão da mensagem. Certamente,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos) (Bakhtin, 2016, p. 12).

Essa heterogeneidade que caracteriza os gêneros se manifesta em diversas esferas das relações que estabelecemos nas diferentes atividades humanas, tanto orais quanto escritas. Em vista disso, o autor reforça a ideia de que os gêneros do discurso abrangem não apenas as breves interações do dia a dia e relatos simples, mas também uma ampla gama de documentos oficiais, além de manifestações publicitárias, científicas, literárias e muitas outras (Bakhtin, 2016).

Portanto, enfatiza-se que todos os nossos enunciados pertencem a um tipo de gênero, mesmo que este passe por constantes mudanças. Logo, reforça-se a ideia de que as nossas interações se fazem por meio de gêneros discursivos.

Diante da relevância dos gêneros discursivos no âmbito dos multiletramentos, é importante destacar que eles mediam nossa comunicação em diversas situações da vida e refletem a diversidade de comunicação contemporânea. Portanto, tanto os gêneros discursivos quanto os multiletramentos demandam que os comunicadores adequem sua linguagem e suas estratégias de interação conforme o contexto.

Considerando a diversidade de gêneros que poderiam ser explorados, optamos por focar nas charges e nas propagandas publicitárias e sociais, que se caracterizam por apresentar textos multimodais ou multissemióticos, combinando diferentes linguagens, como texto verbal,

imagens, símbolos e outros recursos visuais, para transmitir significados de forma integrada e abrangente.

Com efeito, “os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (Lorenzi; Pádua, 2012, p. 38).

De acordo com Roza e Menezes (2019, p. 123),

a multimodalidade, portanto, é um traço constitutivo dos gêneros, que se materializam em texto, nos quais os modos de dizer utilizam-se das mais variadas linguagens para fazer significar, isto é, criar sentidos. Nela, a representação e a comunicação são estruturadas por meio da multiplicidade de modos que, articulados concorrem para a produção de significados.

É relevante mencionar que “modos” ou “modalidades” (daí o termo “multimodalidade”) se referem aos diferentes usos dos sistemas semióticos de uma comunidade, classificados pela natureza material dos signos e pelos sentidos humanos predominantes. A saber, fala e escrita são submodalidades do modo verbal ou linguístico, sendo a primeira de caráter sonoro e a segunda, visual; no entanto, fala e escrita não conseguem expressar todos os significados de uma cultura. Por essa razão, também utilizamos modos visuais (como desenho, animação, fotografia e pintura), gestuais (como pantomima, dança e mímica), sonoros (como música, ruídos e avisos sonoros) e espaciais (como arquitetura, paisagismo e urbanismo) (Buzato, 2021).

Nesse panorama, ao compor variadas linguagens para significar e criar sentidos, verifica-se na multimodalidade uma abordagem que propicia uma organização de práticas de ensino que favorecem um ensino diferenciado para os Surdos. Tendo em mente “a caracterização das línguas de sinais, o primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais” (Salles *et al.*, 2004, p. 83).

Em vista disso, entendemos que os gêneros multimodais charge e propaganda podem potencializar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos Surdos, promovendo maior autonomia e engajamento no processo de aprendizagem da L2. Afinal, a multimodalidade é essencial para a cognição e comunicação, pois a combinação de diferentes modos permite a construção de uma quantidade maior de significados, além de possibilitar significados mais complexos e específicos. Também contribui para gerenciar a sobrecarga cognitiva que surge ao interpretar conteúdos complexos (Lemke, 2002).

A leitura de charges e propagandas é uma prática comum que realizamos com frequência. Ambos os gêneros circulam amplamente nas redes sociais e em meios midiáticos, tornando-se, atualmente, importantes veículos de comunicação e informação. Enquanto gênero multimodal, a charge contém elementos verbais e não verbais e objetiva fazer uma crítica sobre determinado acontecimento do cotidiano, estabelecendo uma forte conexão com a realidade. Por ser um texto do campo jornalístico, frequentemente a encontramos em jornais, revistas e mídias digitais.

Com os avanços tecnológicos, a charge passou a ter produções audiovisuais que mantêm a característica do gênero, podendo ser definida como: tradicional, quando publicadas em jornais e seguindo uma estrutura clássica dos quadrinhos; eletrônica, quando veiculadas em suportes digitais; ou vídeo-charge, que são charges transformadas em animações, podendo ser publicadas em suportes digitais, televisivos ou nas redes sociais (Mundo Educação, 2024).

Segundo Cardoso (2018), o termo charge surgiu no século XIX e tem origem francesa. O termo original, “charger”, quando traduzido significa “carga”, o que denota o uso exagerado para representar alguma situação ou alguém de modo cômico. A primeira charge publicada no Brasil, intitulada “A Campanha e o Cujo”, foi produzida por Manuel José de Araújo em 1837, em Porto Alegre.

Cabe dizer que a charge tem os jornais e as revistas como importantes meios de suporte e desencadeia grande interesse público, pois expõe acontecimentos cotidianos por meio de sátira, humor, ironia ou comicidade, com um alto teor crítico. Outrossim, utiliza caricaturas de personagens que representam, na maioria das vezes, personalidades públicas e políticos, com ou sem o uso de legendas e balões de fala.

Além disso, a charge possui características como a representação da atualidade e o uso de linguagem verbal e não verbal, onde o desenho pode ser acompanhado de legendas ou balões de texto. Também, a charge reflete a contemporaneidade, exigindo um contexto histórico para que se compreenda a piada contida na imagem. Por fim, destaca-se a intertemporalidade, que se refere à relação entre diferentes tempos e contextos.

Por sua vez, as propagandas publicitárias são um gênero com o qual lidamos diariamente, seja por meio de outdoors, cartazes ou na televisão. Esse tipo de gênero está amplamente presente nas práticas sociais de leitura. Segundo Matos (2024), o objetivo das propagandas é apresentar produtos, marcas ou serviços ao grande público, visando atrair e persuadir os consumidores a adquiri-los. Para isso, os textos publicitários utilizam uma variedade de elementos de linguagem, como imagem, vídeo, som, dança, desenhos, cores e texturas, com o intuito de criar algo significativo e atrativo. Exemplos de anúncios que

combinam texto e imagem incluem outdoors, anúncios em sites, cartazes e postagens em redes sociais. Já os anúncios em vídeo contêm textos que apresentam cenas ou animações, podendo incluir diálogos, músicas, danças e outras formas de expressão artística como parte da linguagem.

Nas oficinas realizadas, optamos por trabalhar com propagandas comerciais de produtos e alimentos, que utilizam uma abordagem persuasiva para incentivar o consumidor a adquirir um produto ou serviço. Essas propagandas atuam acionando gatilhos emocionais para despertar o desejo de consumo, destacando benefícios direcionados ao público-alvo, como vantagens, preços e características físicas.

Paralelamente, exploramos as propagandas sociais, que, ao contrário das comerciais, focadas em vender produtos ou serviços, objetivam promover mudanças de comportamento e atitudes sobre temas que impactam o bem-estar coletivo. Esse tipo de propaganda é amplamente difundido em meios de comunicação de massa, como televisão, rádio, internet e redes sociais, buscando alcançar e sensibilizar um público amplo.

Em face do exposto, a charge e a propaganda são gêneros que, por envolverem o uso da linguagem verbal e não verbal, facilitam um dinamismo que faculta ao leitor Surdo o acesso ao processo interativo e ao emprego de seus conhecimentos prévios. Essa vertente se caracteriza como um fator relevante, visto que podem ser trabalhadas e valorizadas inúmeras habilidades que os Surdos já possuem ou que necessitam desenvolver.

A sociedade contemporânea é marcada por aceleradas transformações socioeconômicas e culturais, o que requer dos sujeitos a capacidade de aprender continuamente ao longo da vida. Assim sendo, é necessário que a escola busque formas de atender às necessidades educativas dos estudantes para enfrentar essa nova realidade. Diante dessa conjuntura, que envolve o conhecer, interpretar e lidar com as práticas sociais de leitura pautada nos variados discursos que refletem a dinâmica vigente sobre o que é recebido e aceito coletivamente, as charges e os anúncios publicitários podem contribuir amplamente.

Na Educação de Surdos, é fundamental sistematizar um ensino que valorize o aspecto visual, pois é uma via que precisa ser reconhecida e estimulada. A partir disso, uma série de estratégias pode ser idealizada, e seus efeitos ampliarão as oportunidades de ensino e aprendizagem. Afinal, dado o atributo da sua língua ser visual-gestual, para o Surdo, desenvolver habilidades linguísticas em uma segunda língua de natureza oral-auditiva, se configura em um processo bastante desafiador.

Caso o enfoque esteja na execução de metodologias igualmente reproduzidas com o público ouvinte, o Surdo dificilmente alcançará melhores resultados, pois estão sustentadas em

prerrogativas de ensino que não se adequam à sua condição linguística. É nesse cenário que, na perspectiva dos multiletramentos, a realização de atividades a partir dos gêneros multimodais charge e propaganda, com enfoque na leitura, pretende facilitar e otimizar a compreensão leitora dos Surdos.

Com base nos pressupostos teóricos que evidenciam a importância da leitura na sociedade contemporânea, e na ciência de que as demandas atuais preconizam a formação de leitores capazes de desenvolver habilidades além da simples decodificação de letras e palavras, assumir uma proposta de ensino pautada nos multiletramentos representa a valorização das múltiplas formas de produzir, compreender a informação e comunicar-se. Nessa conjuntura, o texto multimodal reúne elementos visuais que podem facultar ao leitor Surdo maior clareza e entendimento do enunciado e consequente apropriação de saberes significativos na aquisição de uma segunda língua em sua modalidade escrita.

No próximo capítulo, são apresentados o percurso adotado e as estratégias que sustentaram o viés metodológico em consonância com a perspectiva dos multiletramentos, a fim de, por meio das práticas realizadas através das oficinas com charges e propagandas, realizar propostas sistematizadas de ensino sob o enfoque da leitura. Portanto, a organização e execução dos processos resultantes da pesquisa desdobram-se na apresentação da natureza do estudo, evidenciando os atores participantes, o local, o corpus e as etapas traçadas.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa emerge do contexto atual em que estamos inseridos, caracterizado pelos avanços tecnológicos que possibilitam diversas formas de apresentação de produções escritas. Como mencionado, a leitura vai além do conhecimento do código escrito e da habilidade de decodificação, que se resume à identificação de letras e palavras, e à tarefa de unir sentenças para realizar uma leitura fluente. Contudo, a formação do leitor abrange mais do que isso. Assim, adotamos a perspectiva de que ler, em um sentido amplo, significa “construir sentido”, e só podemos afirmar que alguém leu um texto se esse significado foi realmente construído para o leitor (Terra, 2020).

Diante disso, quando pensamos nas necessidades educacionais dos Surdos no processamento de uma língua adicional de natureza oral-auditiva, que é distinta de sua L1, o contexto de ensino para que o desenvolvimento da leitura alcance níveis mais satisfatórios de compreensão leitora necessita ser constantemente revisitado e analisado. Por isso, a intenção do estudo, a partir das decisões metodológicas tomadas, é projetar insumos pedagógicos capazes de oferecer encaminhamentos que viabilizem práticas de ensino voltadas aos alunos Surdos, promovendo possibilidades de ensino no âmbito da leitura.

As bases que sustentam e consideram suas particularidades ajustam-se aos multiletramentos, visto que a multiplicidade de linguagem existente é concebida como um eixo estruturante na organização do pensamento, que proporciona uma construção mais evidente na busca pela compreensão textual. Com isso, a linguagem não verbal assume posição de destaque, dando importância para a aplicação de recursos visuais, como imagens, cores e animação. Isto é, uma composição que conserva um alto fluxo de informação, impulsionando uma propagação elementar nos suportes digitais e meios físicos.

Tendo em conta o contexto da pesquisa e os pilares que a norteiam, as decisões metodológicas buscaram articular mecanismos que fortalecem e dialogam diretamente com objetivo de trazer clareza à problemática e às motivações da investigação. As seções subsequentes versam sobre os estágios de realização da pesquisa, pois neles estão descritos os procedimentos da investigação, a saber: natureza do estudo, que sinaliza o posicionamento estruturante da pesquisa e as predileções de estudo; contexto e sujeitos de pesquisa no tratamento de informações referentes às especificidades do público-alvo; planejamento e aplicação das oficinas relativas às condições processuais de execução da proposta de ensino.

5.1 Natureza do estudo

Enquanto pesquisa científica, o estudo integra, em sua composição tática e metodológica, determinadas diretrizes com o objetivo de nortear as atividades executadas. Para isso, do ponto de vista da natureza, esta investigação é uma pesquisa aplicada, “pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). No que concerne à abordagem, é definida como qualitativa, visto que prospecta um apuramento e tem como algumas de suas características: “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar* [...]; busca de resultados os mais fidedignos possíveis” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Quanto aos objetivos, classifica-se na qualidade de exploratória, que, segundo Furlanetti e Nogueira (2013, p. 11), “tem por finalidade a descoberta de práticas ou diretrizes que precisam ser modificadas, bem como a obtenção de alternativas ao conhecimento científico existente”. Finalmente, em referência aos procedimentos técnicos, coadjuva à pesquisa bibliográfica e à pesquisa-ação, que, consoante Severino (2013), não se limita a compreender uma situação; ela também busca intervir para transformá-la, ou seja, o conhecimento gerado está ligado a uma intenção clara de promover mudanças na realidade investigada. Dessa forma, enquanto realiza o diagnóstico e a análise de uma situação específica, a pesquisa-ação sugere aos participantes alterações que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas examinadas.

Assim, essa atuação, no contexto da Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo (APAS), lócus da pesquisa, oportunizou uma reflexão constante e ajustes contínuos nas ações. Consequentemente, em contato com os Surdos, as atividades desenvolvidas por meios das oficinas constituíram práticas que são compatíveis com o que a pesquisa-ação postula, visto que têm, em seu cerne, a proposição de um agir interventivo voltado para melhorias, com o levantamento de alternativas capazes de influenciar a situação inicialmente investigada.

A princípio, para entender o que já foi publicado sobre a temática escolhida, realizamos um levantamento bibliográfico abrangente, consultando livros, legislações, artigos, dissertações e outras fontes relevantes para o estudo. Para compor o embasamento teórico, a pesquisa fundamenta-se em autores que exploram, em seus estudos, aspectos relacionados à concepção de leitura, relação da Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2) no processamento da leitura, multiletramentos e múltiplos modos de linguagem, tipos de conhecimento que mobilizam o engajamento prévio e questões voltadas à Comunidade Surda. Para tanto, centramo-nos nas contribuições de teóricos como Kleiman (1995); Rojo (2012); Koch e Elias (2010); Lemke

(2002, 2010); Bakhtin (2016); Terra (2020); Solé (1998); Goldfeld (2002); Gesser (2009); Quadros (2008); Quadros e Schmiedt (2006); Roza e Menezes (2019), entre outros.

Conjuntamente, baseamo-nos nos documentos normativos que regulam a educação no Brasil, como a BNCC (Brasil, 2018), o RCG (Rio Grande do Sul, 2018) e os PCNs (Brasil, 1997, 1998). Outrossim, a pesquisa, à luz do dispositivo legal, tem como fito sinalizar o aparato legal expresso pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial e estabelece outras disposições, incluindo, ainda que de forma resumida, o direito ao aprendizado da Língua Portuguesa para os Surdos.

Com base no referencial teórico, o estudo desenvolve-se a partir de premissas e fundamentos que sustentam o tema da pesquisa: “A formação do leitor Surdo na perspectiva dos multiletramentos: estratégias de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, após estabelecer metodologicamente a natureza do estudo, passamos à identificação dos participantes e do local da pesquisa.

5.2 Contexto e sujeitos de pesquisa

A Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de Passo Fundo é uma entidade que apoia a Comunidade Surda e suas famílias, trazendo direcionamento assistencial e educacional. Fundada em 1991, a instituição atende aos Surdos de Passo Fundo e das cidades vizinhas de menor porte, com o objetivo de fortalecer ações conjuntas que proporcionem maior visibilidade à Comunidade Surda. Além disso, promove inúmeras atividades destinadas aos Surdos, bem como oferece cursos de Libras para o público externo.

Uma das atividades executadas na APAS é promovida pelo projeto de extensão da UPF²³, que se concentra no ensino da Língua Portuguesa para o público Surdo. Em virtude de o projeto ser desenvolvido sob a supervisão da minha orientadora, esse espaço foi cedido para a realização das práticas. É preciso salientar que a concessão desse local foi fundamental para a viabilidade das oficinas empregadas, visto que abriga uma série de fomentos à Comunidade Surda, desempenhando, seguramente, um papel importante na vida dos Surdos passo-fundenses.

Portanto, é um espaço que os Surdos já frequentam, participam e onde são desenvolvidos, com instituições parceiras, projetos que complementam sua aprendizagem, principalmente nas áreas de escrita/leitura e matemática. A seleção desse espaço para aplicação

²³ Projeto Letramento e Cidadania – ensino de Matemática, Português e Libras para os Surdos.

e gerenciamento das atividades se deve ao fato de ser um local no qual os Surdos compartilham vivências e interesses comuns.

Para a execução das práticas, a pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²⁴, da Universidade de Passo Fundo, através do preenchimento de dados e informações na Plataforma Brasil. A pesquisa foi aprovada sob o parecer n.º 6.181.316, de caráter deliberativo, que autoriza a realização do trabalho de campo para fins de investigação. Após a aprovação do CEP, as atividades práticas idealizadas foram implementadas, tendo em vista que se trata de uma pesquisa-ação, que denota a necessidade de uma intervenção prática, com o objetivo de atuar no contexto investigado e promover mudanças.

Nesse panorama, como técnica de coleta de dados, os alunos preencheram um questionário diagnóstico (que será detalhado posteriormente), com a finalidade de levantar informações sobre o perfil estudantil e, em particular, compreender o processo de escolarização, indícios da compreensão leitora e possíveis experiências com gêneros multimodais (que foram trabalhados na sequência). Por meio do questionário, foram levantadas variáveis relacionadas à escolarização e às práticas de leitura, que, posteriormente, serviram como base para as oficinas desenvolvidas na Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo (APAS) ao longo de seis encontros, em um período de três meses.

Na constituição do corpus, a pesquisa contou com 5 (cinco) alunos Surdos, com faixa etária entre 30 e 55 anos, intervenientes da APAS de Passo Fundo. No primeiro encontro, foi aplicado um questionário diagnóstico para conhecer o grupo, estabelecer um contato inicial e recolher informações importantes para a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Com base na devolutiva feita, sobressaem aspectos de caráter comum, e, nesse contexto, evidenciamos que o grupo investigado apresenta características similares. Dentre elas, destacamos o fato de serem os únicos Surdos na família (em relação ao parentesco próximo); identificam-se como Surdos sinalizados²⁵; o nível de formação varia entre ensino fundamental incompleto e ensino básico concluído; e o aprendizado da Libras, que teve início tardio, ocorreu durante o ensino médio ou na fase adulta.

Através desses dados, foi possível organizar as atividades de forma mais eficiente, levando em conta o público-alvo e permitindo uma análise mais aprofundada das variáveis identificadas no estudo. A coleta de dados tem como fonte principal as respostas das atividades escritas e os feedbacks feitos em Libras. Por esse motivo, o esclarecimento dos conteúdos

²⁴ Documento obrigatório a ser preenchido pelos participantes da pesquisa para fins de autorização e consentimento.

²⁵ O termo “sinalizados” refere-se ao uso que se faz da Libras, ou seja, quando a utiliza como meio de comunicação.

também ocorreu por meio de tradução e interpretação em Libras, o que é igualmente relevante, pois envolve a relação e a interação entre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2). Dessa forma, os alunos expressaram seu percurso de aprendizagem da leitura com base no que compreenderam do que foi proposto, seja por meio de registro escrito ou pelo uso de sua língua materna.

5.3 Critérios para análise

Dessarte, considerando que o Surdo tem a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, esta pesquisa, no que se refere à formação leitora do Surdo na aquisição de habilidades que lhe permitam assimilar o que está lendo, privilegia o conjunto de saberes necessários para compreender um evento comunicativo, com ênfase nos aspectos relacionados à superfície textual. Ou seja, as pistas e sinalizações fornecidas pelo texto que impulsionam a produção de sentido. Posto isso, aspectos ligados à dimensão linguística são analisados a partir da capacidade de realizar um registro escrito coerente com o enunciado, por entendermos que esses aspectos contribuem de forma significativa para a Educação de Surdos, especialmente no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Na prerrogativa de estruturar práticas que desencadeiam mecanismos aplicáveis no ensino e aprendizagem com vistas à compreensão leitora, adotamos algumas estratégias de leitura com base em Solé (1998, p. 84), haja vista que, “se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”. Compatível a essa postura e entendendo a condição linguística do sujeito Surdo que coloca o aspecto visual-gestual em primeiro plano como uma via fundamental de aprendizagem, e a interação da sua L1 (Libras) e L2 (Língua Portuguesa), buscamos articular práticas que possam ser traduzidas enquanto possibilidades de ensino diante de um contexto que envolve o processamento de duas línguas distintas.

Aliado ao dinamismo dos multiletramentos, os gêneros multimodais, como charges e propagandas, que combinam diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo, são utilizados como instrumentos de ensino por comportarem múltiplos modos de linguagem. Os critérios de análise baseiam-se nas estratégias de compreensão leitora encontradas nos estudos de Solé (1998)²⁶, conforme representado no Quadro 8.

²⁶ As estratégias de compreensão leitora identificadas nos estudos de Solé (1998) podem ser revisitadas na seção 2.3, no Quadro 2.

Quadro 8 - Critérios de análise

Critério 1	Critério 2	Critério 3
Identificação do gênero textual e sua finalidade, baseado nos conhecimentos prévios, verificando se tem como objetivo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Entreter o público. 2. Estimular reflexões sobre temas controversos. 3. Atrair para o consumo. 4. Conscientizar sobre questões sociais importantes. 	Formulação de inferências com base nos múltiplos modos de linguagem mediante a realização de atividades, determinando: <ol style="list-style-type: none"> 1. Os contextos educacionais que são tratados. 2. O que se deseja comercializar. 3. As orientações que são dadas para o agir. 	Realização de atividades de produção abrangendo a linguagem verbal (uso de léxico) e não verbal (visual, gestual e espacial), fazendo uso dos múltiplos modos de linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Solé (1998).

De acordo com Solé (1998), o ensino de estratégias de compreensão leitora deve ser orientado por uma abordagem que promova a colaboração conjunta, mesmo que com responsabilidades diferentes, entre o educador e o estudante, a fim de que o aluno se torne autônomo e habilidoso na leitura.

Referindo-se à estratégia 1, que destaca os objetivos de leitura e os conhecimentos prévios relevantes, tanto antes quanto durante a leitura, o critério 1 tem como objetivo engajar o aluno em ações como avançar, retroceder, parar, pensar, recapitular e relacionar as informações com o conhecimento prévio. Isso permite que, ainda que de forma preliminar, o aluno consiga identificar questões iniciais sobre o gênero em questão e sua finalidade. Embora esse seja um processo interno, ele precisa ser ensinado. Desse modo, a leitura pode ser entendida como um processo incessante de elaboração e verificação de previsões, que culmina na construção de uma interpretação (Solé, 1998).

Na estratégia 2, durante a leitura, formam-se inferências de diferentes tipos, com revisão e verificação contínuas da compreensão ao longo do processo, além da tomada de decisões adequadas diante de eventuais erros ou falhas na interpretação. Assim, o critério 2 destaca a leitura visual, reconhecida como uma via essencial de aprendizado para o Surdo que utiliza a Libras (L1), uma língua de modalidade visual-gestual, como meio de comunicação e expressão.

Verifica-se, ainda, no critério 2, a ampliação das percepções iniciais por meio do compartilhamento das impressões preliminares de maneira conjunta, para que os participantes possam debater suas visões e expressar suas conclusões provisórias, a fim de apontar como o sentido foi construído e os significados percebidos por intermédio da linguagem visual (composição, enquadramento, iluminação e cor); gestual (gestos, movimento corporal, proximidade física e olhar); espacial (posição, direção e objetos) e linguística (gênero textual e

léxico). Logo, no critério 2, objetiva-se que o aluno Surdo manifeste as direções assumidas que o levaram a determinadas interpretações e, com base nisso, estabeleça linhas de orientação que o auxiliem tanto na retificação quanto na corroboração das ideias assimiladas.

A ênfase na leitura visual é reforçada, pois integra múltiplas dimensões da linguagem, especialmente as características visual, gestual e espacial. O objetivo, então, é que os alunos encontrem nesses elementos subsídios para realizar um levantamento de informações, fundamentado nessas características, de modo a facilitar a compreensão do assunto em discussão. Dessa forma, o “processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos” (Solé, 1998, p. 40).

Por sua vez, a estratégia 3 está voltada à recapitulação do conteúdo, resumo e ampliação do conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura e depois dela). A esse respeito, com o propósito de incorporar elementos úteis relacionados ao que foi tratado e expandir a compreensão sobre as características importantes dos gêneros trabalhados, visando uma compreensão mais nítida da leitura, o critério de análise 3 desdobra-se em oferecer uma estrutura coerente, uma clareza no conteúdo e uma sistematização que facilite a elaboração de materiais temáticos sobre os gêneros, empregando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Com esse propósito, o critério de análise 3 ramifica-se na execução de atividades formuladas como práticas de leitura que ofereçam aos alunos a chance de relembrar, resumir e, assim, aprofundar o conhecimento adquirido por meio da leitura.

Destacamos amplamente que, embora os atributos gestuais, visuais e espaciais sejam considerados, neste estudo, os mais significativos para o estímulo das práticas leitoras dos alunos Surdos, a dimensão linguística também é incentivada, pois oferece explicações verbais que clarificam o conteúdo da mensagem. Nessa direção, prioriza-se a identificação de palavras-chave, evitando estruturas textuais completas e complexas. De modo geral, no processo de construção de representações, na linguagem escrita, focamos, em nosso estudo, nas questões lexicais, enfatizando a compreensão de algumas palavras e seus significados.

No campo dos múltiplos modos de linguagem, busca-se criar um espaço colaborativo de troca, onde os alunos possam relacionar as expectativas estabelecidas aos elementos que sustentam suas previsões. Assim, pode-se inferir que, “mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos” (Solé, 1998, p. 34).

Para Solé (1998, p. 57), “a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor”.

Em razão disso, ao buscar estabelecer conexões entre as representações visuais e a escrita incorporadas nas múltiplas modalidades de comunicação, o aluno Surdo tem uma compreensão aprimorada das possibilidades de absorver e gerar informação em diferentes formas e contextos.

Com os critérios de análise estabelecidos, buscando integrar as estratégias de compreensão leitora mediante as práticas desenvolvidas nas oficinas, utilizando como instrumentos de ensino os gêneros multimodais charge e propaganda, a estruturação das ações que apoiaram a sequência de atividades realizadas na oficina são elencadas na próxima subseção.

5.4 Planejamento das oficinas

A realização das oficinas ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2023, totalizando seis encontros. O primeiro foi dedicado à aplicação do questionário diagnóstico, e os demais, às atividades da oficina. O andamento das atividades foi realizado em parceria com a instituição concedente, a APAS, e os mediadores responsáveis pelo projeto de extensão da UPF (período disponibilizado para a aplicação das oficinas).

O planejamento das oficinas de leitura, fundamentado nos gêneros multimodais, como charges e propagandas, foi elaborado para proporcionar uma abordagem dinâmica e acessível, com foco na percepção dos aspectos visuais, gestuais e espaciais, além de levar em conta os elementos linguísticos. O objetivo foi oferecer uma orientação que enriquecesse a interpretação do texto, permitindo que os leitores atribuíssem sentido ao conteúdo por meio da interação com os elementos observados, de forma que pudessem ler com maior autonomia e engajamento.

Consideramos que os aspectos visuais, gestuais, espaciais e linguísticos dos múltiplos modos de linguagem tornam a compreensão do texto mais acessível para Surdos. Essa abordagem abrange gestos, movimentos corporais, expressões faciais, cores, iluminação e elementos lexicais, criando, assim, mais oportunidades para a assimilação do conteúdo apresentado.

Em função disso, no que se refere à seleção do material trabalhado sob a perspectiva dos multiletramentos – que envolvem a capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos e mídias em múltiplos contextos e formatos –, optamos por trabalhar com os gêneros multimodais charge e propaganda, visando explorar várias modalidades de linguagem e comunicação em diferentes esferas, além do texto escrito. O objetivo foi produzir significados a partir da combinação dos diferentes modos de representação presentes em textos, imagens e vídeos.

Com a premissa de articular as estratégias de leitura idealizadas por Solé (1998) como aporte para o embasamento das práticas de leitura oferecidas aos alunos, e sendo as atividades propostas baseadas nos gêneros multimodais charge e propaganda, por serem gêneros amplamente veiculados socialmente, a estruturação das atividades foi centrada na oferta de materiais que colocassem em pauta os seguintes aspectos, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Aspectos norteadores na seleção do material

Predominância de elementos visuais em relação aos escritos.	Recursos visuais que sejam compreensíveis, atraentes para prender a atenção e pertinentes para apoiar a mensagem escrita.
Na mensagem escrita, apresentar linguagem simples com uso de vocabulário cotidiano e frases curtas.	Incorpora múltiplos modos de linguagem, que incluem os componentes: visuais, gestuais, espaciais e linguísticos.

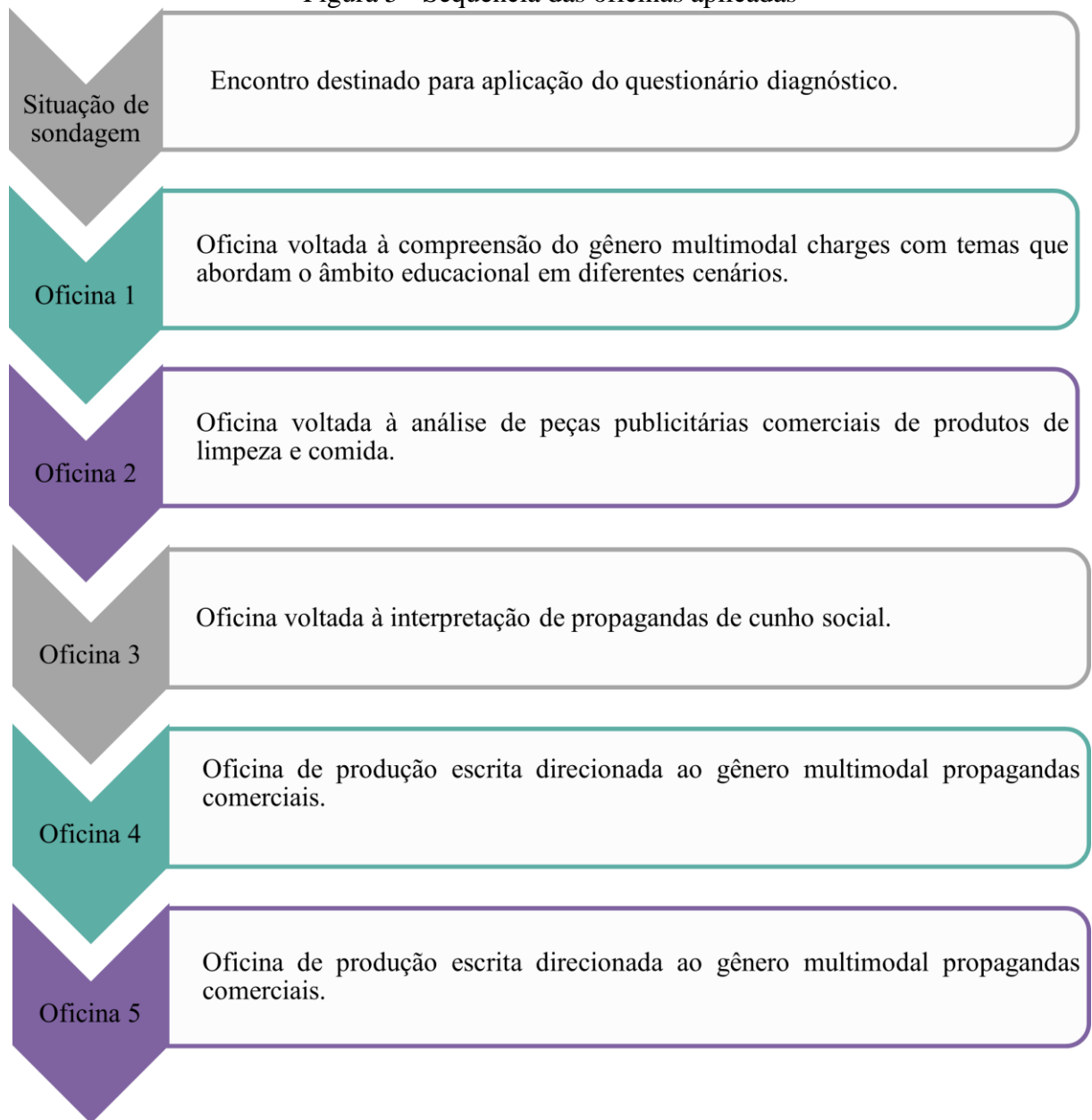
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os aspectos citados desempenharam um papel crucial na seleção do material adequado, pois acreditamos que os elementos visuais favorecem a divulgação de conceitos e informações, além de serem agentes indispensáveis para que o Surdo tenha acesso a mecanismos que reforcem a interpretação da mensagem veiculada. Levando isso em conta, o ensejo na estruturação das oficinas foi de articular práticas leitoras a partir dos múltiplos modos de linguagem que englobam os multiletramentos. Dessa forma, conduzir a situação de ensino e aprendizagem que ampliasse as possibilidades de compreensão leitora, assentada nas estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998).

Nessa abordagem, o planejamento das oficinas, realizado antes da aplicação, possibilitou a criação de uma sequência de atividades com o objetivo de viabilizar a instrumentalização proposta. Vale destacar que, nesse planejamento, a questão linguística é valorizada e, para que as trocas ocorressem sem interferências, as explicações aconteceram em Libras e as respostas dos participantes, em português escrito²⁷. Na organização dos momentos destinados à aplicação das oficinas, de modo a trabalhar os gêneros multimodais charge e propaganda, a sequência das atividades desenvolvidas alinharam-se ao cronograma exposto na Figura 5.

²⁷ A própria investigadora fez a interpretação em Libras e a mediação da leitura.

Figura 5 - Sequência das oficinas aplicadas



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No próximo capítulo, descrevemos as atividades realizadas durante as oficinas e seus desdobramentos, destacando o que foi desenvolvido para estabelecer um diálogo entre teoria e prática, que serve de base para a análise final e a interpretação dos resultados obtidos.

6 OFICINAS APLICADAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para iniciar o processo das práticas, no primeiro encontro, foram realizadas ações voltadas às questões regulatórias, considerando a necessidade de concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A). Em seguida, foi entregue um questionário diagnóstico com 9 (nove) perguntas fechadas e 1 (uma) aberta, com o objetivo de identificar o perfil da turma (Apêndice A). Na caracterização, as perguntas de 1 a 9 foram de caráter pessoal, permitindo-nos conhecer melhor os participantes e, assim, incluir no planejamento as necessidades essenciais para a elaboração das estratégias e dispositivos de ensino compatíveis com a proposta e os perfis traçados. O questionário foi estruturado com o uso de letras maiúsculas – visando facilitar o processo – e linguagem simples.

No Quadro 10, estão apresentadas as perguntas do questionário, os objetivos que justificam sua relevância e os registros das respostas fornecidas. As questões do questionário diagnóstico e suas respectivas coordenadas são detalhadas, destacando o caráter propositivo e intencional desse instrumento na coleta de dados.

Quadro 10 - Síntese do questionário diagnóstico aplicado

(continua)

Questões	Objetivos	Respostas dadas
1. Sobre a família - se são ouvintes ou alguma relação de parentesco	Conhecer seu contexto familiar e possibilidades de vivências com a Libras.	A maioria respondeu que são ouvintes.
2. Se identifica como Surdo: oralizado, sinalizado, bilíngue ²⁸	Mostar a diversidade entre as pessoas com surdez e os aspectos identitários dentro da Comunidade Surda.	Todos se consideram sinalizados.
3. Faixa-etária	Ter em vista que a idade pode ser relevante na questão de facilitar ou dificultar a execução de determinadas práticas.	20-30; 50-65.
4. Nível de escolarização	Identificar o contato precoce ou tardio com a Libras.	Anos finais completo/incompleto. Ensino médio completo.
5. Série/fase que começou a aprender Libras.	Saber um pouco de sua formação escolar.	Ensino médio; Já adulto.
6. Como classifica a sua compreensão acerca da Língua Portuguesa.	Perceber, a partir da sua resposta pessoal, em que medida conseguem ler em português.	Pouco; muito pouco.

²⁸ Os sujeitos Surdos podem variar sua forma de comunicação. Portanto, denomina-se Surdo oralizado aquele que utiliza a língua oral como principal meio de interação; sinalizado, em referência aos que fazem comunicação essencialmente via Língua de Sinais, nesse caso a Libras; e bilíngue, em referência aos Surdos que são versados em Língua de Sinais e na comunicação oral escrita.

Quadro 10 - Síntese do questionário diagnóstico aplicado

(conclusão)

Questões	Objetivos	Respostas dadas
7. Dificuldades para compreender a escrita do português.	Verificar indicadores que são entendidos como impasses em sua compreensão leitora.	Gramática do português.
8. Em quais situações comunicativas gostaria de saber e se desenvolver mais?	Considerar possíveis áreas de interesse à medida que reconhecem seus âmbitos mais frequentes de leitura.	Variadas respostas: entender melhor diversos gêneros textuais, ler legendas de filmes e comunicação nas redes sociais.
9. Práticas sociais de leitura nas quais geralmente se envolvem.	Oportunizar que manifestem quais gêneros e contextos sociais habitualmente leem.	Mensagens nas redes sociais, anúncios de televisão, folhetos de mercado, cartazes nas ruas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda, com o propósito de conhecer a realidade do grupo em relação ao nível de aprendizado da Língua Portuguesa e criar conexões quanto às potencialidades e fragilidades, na segunda parte do questionário foram dispostas 4 (quatro) perguntas de sondagem, localizadas na questão 10. Dessas quatro perguntas, duas abordam o gênero charge e as outras duas, propaganda. Utilizando recursos visuais e alternativas concisas e objetivas com vocabulário simples, composta por três perguntas fechadas e uma aberta, os alunos registraram, de forma escrita e individual, sem interferência ou mediação, o que compreenderam.

Consoante as Figuras 6, 7 e 8 a seguir, que representam as três questões de múltipla escolha, os alunos contaram com recursos visuais para interpretar o contexto e, em seguida, selecionar a alternativa (a, b ou c) que melhor refletisse o que foi compreendido a partir da linguagem visual, espacial, gestual e linguística. Considerando o grupo, apenas duas das questões foram respondidas conforme o esperado. Para entender melhor a situação à qual foram expostos, vamos detalhar o conteúdo das questões.

Na Figura 6, que ilustra a primeira questão de múltipla escolha, o desafio foi compreender que o homem, situado em sua casa, já possuía vários celulares, enquanto o vendedor, na televisão, tentava persuadi-lo a adquirir mais um. A cena apresenta uma linguagem aparentemente simples nos balões de fala: o vendedor utiliza expressões persuasivas, como “Compre!”, “Novo celular!” e “Barato!”, ao passo que o homem responde com entusiasmo: “Legal! Vou comprar!”.

Nessa situação, os alunos tiveram dificuldades para responder de acordo com o previsto, selecionando alternativas que não eram a “b”. Esse resultado provavelmente se deve ao conhecimento lexical que envolve o vocabulário e significado, uma vez que os alunos demonstraram desconhecer termos, como “consumismo”, que são essenciais para interpretar o contexto apresentado.

Figura 6 - Charge sobre consumismo



- a) O RAPAZ TEM MUITOS CELULARES, POR ISSO NAO VAI COMPRAR MAIS UM
 b) MESMO COM MUITOS CELULARES A PRESSAO PELO CONSUMISMO E MAIS FORTE.
 c) ELE NAO QUER UM CELULAR NOVO, POIS PRECISA ECONOMIZAR.

Fonte: Arionauro (2022).

Na sequência, a Figura 7, referente à segunda questão de múltipla escolha, apresenta um contexto pandêmico, caracterizado pelo intenso receio da população em relação à contaminação pelo coronavírus. O medo generalizado era tão profundo que superava até mesmo o temor associado a situações de violência, como o uso de armas. Nesse caso, o assaltante, em vez de usar uma arma convencional, utiliza a ameaça de espirrar como forma de coação, enfatizando a gravidade da situação sanitária e o nível de apreensão que a pandemia gerou na sociedade.

A comparação entre o medo do espirro e o medo de armas ilustra, de forma impactante, a gravidade do cenário: em uma situação normal, o uso de armas é uma ameaça significativa, mas, durante a pandemia, a possibilidade de contaminação por meio de um simples espirro tornou-se uma preocupação predominante. Além disso, a explicação destaca o simbolismo da imagem, que vai além da mera representação visual, trazendo à tona questões profundas sobre o impacto da pandemia na vida cotidiana e nas relações interpessoais. Essa abordagem ajuda o leitor a compreender melhor a mensagem que a charge pretende transmitir.

Diante disso, esperávamos que os alunos identificassem “medo” e “contaminação” como palavras-chave para escolher a alternativa “b”, que melhor se alinha ao contexto apresentado. Contudo, os alunos podem não ter conseguido entender completamente o contexto apresentado na atividade. Como resultado, acabaram escolhendo respostas que se referiam a assaltos ou mulheres, em vez de se concentrarem nas palavras-chave que estavam diretamente ligadas ao tema do medo e da contaminação no cenário pandêmico. Isso sugere uma dificuldade em relacionar os elementos da charge com a situação que deveria ser interpretada.

Figura 7 - Charge sobre o coronavírus



- A) AS PESSOAS ESTAO COM MEDO DE SEREM ASSALTADAS NAS RUAS.
 B) O MEDO DA CONTAMINAÇÃO E SUPERIOR AO MEDO DE ARMAS.
 C) AS MULHERES ESTAO SENDO ATACADAS CONSTANTEMENTE.**

Fonte: Cazo (2020).

A seguir, são apresentadas duas novas situações que, neste caso, ilustram iniciativas publicitárias e sociais, nas quais os alunos deviam observar e analisar as imagens. Na Figura 8, alusiva à terceira questão de múltipla escolha, a palavra-chave é “poupe”, que em Libras é representada pelo mesmo sinal de “economizar”. A imagem do porquinho evoca precisamente essa ideia, já que cofres no formato desse animal são comumente usados para guardar dinheiro, simbolizando a prática de economizar moedinha por moedinha.

A relação entre a palavra “poupar” e “economia” no contexto apresentado sugere que a água no porquinho representa não a economia de dinheiro, mas sim a conservação de água. Portanto, ao se depararem com a dúvida entre as alternativas “b” e “c”, os alunos poderiam interpretar que a menção à palavra “economia” se referia à água, levando-os a marcar a letra “b” como a opção mais adequada.

No entanto, os alunos surdos enfrentaram dificuldades em estabelecer essa relação, uma vez que a expressão "economia" em Libras é frequentemente associada ao dinheiro, dificultando a compreensão de sua aplicação em outros contextos, como o da conservação de recursos naturais. Essa interpretação é essencial, pois destaca a importância de entender que a economia pode se aplicar a diferentes recursos, não apenas ao dinheiro, e reforça a necessidade de promover a conscientização sobre a preservação da água.

Figura 8 - Propaganda social sobre economia



- a) A PALAVRA POUPE NAO TEM RELAÇÃO COM A IMAGEM
- b) A IMAGEM DO COFRE RELACIONA O SENTIDO DE ECONOMIA
- c) O CARTAZ TEM OBJETIVO DE QUE AS PESSOAS ECONOMIZEM MAIS DINHEIRO.

Fonte: WWF Brasil (2022).

Por fim, a Figura 9, relativa à pergunta aberta, apresenta um contexto mais desafiador para a compreensão dos alunos, pois eles precisavam se basear principalmente na escrita e no reconhecimento da marca de iogurte situada no lado direito da imagem.

Figura 9 - Propaganda publicitária iogurte Activia



- O QUE VOCÊ ENTENDEU DO ANUNCIO?

Fonte: Activia (2013).

Decerto, a expressão “bom, quando entra, melhor quando sai” exigiu um processo interpretativo mais aprofundado para que os alunos compreendessem seu significado. Afinal, essa frase sugere uma qualidade superior do produto, tanto no momento do consumo quanto após a digestão, insinuando que o iogurte não apenas é saboroso, mas também benéfico para a saúde.

Assim, foi necessário que os alunos conectassem a linguagem verbal à experiência do consumo e aos efeitos do produto em seu organismo, o que pode ter exigido um conhecimento prévio sobre a marca e a capacidade de interpretar nuances na linguagem publicitária. Ademais, essa interpretação foi fundamental para que os alunos conseguissem não apenas decifrar o texto, como também avaliar a mensagem de forma crítica.

Contudo, como a questão é subjetiva, algumas das respostas obtidas nos registros individuais foram: 1. “Pai, manhã, ir, trabalho, diarreia, rápido, foi, banheiro”; 2. “Bom quando entra, melhor quando sai”. No primeiro caso, percebemos que o aluno fez uma associação direta entre o produto e seus efeitos, demonstrando familiaridade e tentando relacioná-lo a uma situação cotidiana. Em contrapartida, a segunda resposta apenas reproduz o que foi escrito na propaganda publicitária, sugerindo que o aluno não compreendeu o enunciado. Essa variação nas respostas ressalta as diferentes maneiras de interpretação e compreensão de texto entre os alunos, dado que alguns conseguem fazer conexões relevantes, enquanto outros se limitam a reproduzir informações sem plena compreensão.

Em suma, o conjunto de questões formuladas no questionário diagnóstico teve como objetivo compreender a realidade e as experiências de indivíduos Surdos em relação à Libras e à Língua Portuguesa. A análise começou pela investigação do contexto familiar dos participantes, buscando entender se possuem parentes Surdos ou ouvintes e como isso influencia suas vivências com a Libras. A maioria dos respondentes indicou que suas famílias são compostas principalmente por ouvintes, o que pode impactar o acesso e a prática da língua de sinais.

Outro aspecto fundamental abordado nas questões foi a identificação dos participantes como Surdos, se são oralizados, sinalizados ou bilíngues. Os resultados mostraram que todos se identificam como sinalizados, o que evidencia a diversidade e a importância dos aspectos identitários dentro da Comunidade Surda.

A faixa etária dos participantes foi considerada para avaliar como a idade pode afetar a execução de práticas de aprendizagem. As respostas revelaram que os participantes estão divididos nas faixas etárias de 20 a 30 anos e de 50 a 65 anos. Além disso, o nível de escolarização dos participantes foi analisado para identificar o momento de contato com a Libras, seja precoce ou tardio, com muitos relatando ter concluído o ensino médio.

O questionamento sobre a fase em que começaram a aprender Libras revelou que a maioria dos respondentes aprendeu durante o ensino médio ou já na vida adulta, o que pode influenciar seu domínio da língua. A compreensão da Língua Portuguesa também foi explorada,

e os participantes indicaram que sua habilidade de leitura é limitada, classificando-a como “pouco” ou “muito pouco”.

As dificuldades enfrentadas na compreensão da escrita em português foram destacadas, especialmente relacionadas à gramática, o que aponta para a necessidade de um apoio mais direcionado nesse aspecto. Além disso, ao perguntar sobre situações comunicativas nas quais gostariam de se desenvolver, os participantes expressaram interesse em entender melhor diversos gêneros textuais, ler legendas de filmes e aprimorar a comunicação nas redes sociais.

Quanto às práticas sociais de leitura, os participantes, conforme as opções apresentadas, indicaram que costumam interagir com mensagens nas redes sociais, anúncios de televisão, folhetos de mercado e cartazes nas ruas. Essas respostas oferecem um panorama abrangente das experiências, desafios e expectativas dos participantes em relação à Libras e à Língua Portuguesa, proporcionando uma compreensão mais detalhada de suas vivências e necessidades educacionais.

De maneira geral, nas questões relacionadas aos gêneros multimodais, como charges e propagandas, antevemos que os alunos tivessem maior facilidade em compreender o contexto proposto e em identificar a resposta correta, uma vez que o objetivo era que eles estabelecessem conexões entre as linguagens verbal e não verbal. Assim, a intenção dessas perguntas era engajar os alunos com esses gêneros multimodais, além de avaliar, inicialmente, o nível de compreensão leitora deles, utilizando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal.

Vale destacar, que as respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa indicam que estão em um estágio inicial de alfabetização e letramento, caracterizando-se como analfabetos funcionais. Isso significa que, apesar de possuírem algum conhecimento da língua escrita, apresentam dificuldades significativas para utilizá-la de maneira eficaz em contextos cotidianos, o que compromete sua capacidade de compreender e aplicar informações de forma funcional.

Foi evidente que, devido à necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre o significado e o uso das palavras para compreender a mensagem das Figuras 6, 7, 8 e 9, o recurso visual não foi suficiente para construir o sentido de forma clara. Como resultado, a interpretação dos alunos ficou prejudicada, gerando dificuldades na busca por explicações na Língua Brasileira de Sinais (L1) e nas tentativas de escrita em Língua Portuguesa (L2). Essas barreiras evidenciam a importância de se integrar, de forma mais eficaz, os aspectos visuais e linguísticos para facilitar a compreensão dos conteúdos apresentados.

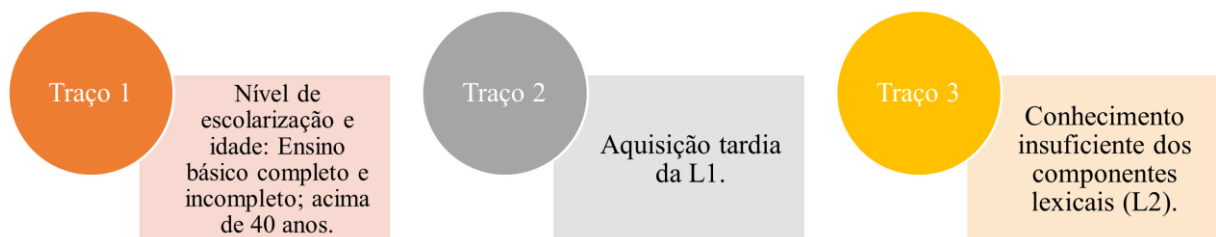
Após esse primeiro contato, diversas considerações foram feitas na estruturação do planejamento, pois as devolutivas obtidas destacaram os desafios envolvidos na compreensão

do português escrito, embora se utilize de elementos visuais como referência. Ademais, a maioria dos participantes tem mais de 40 anos e possui escolaridade de nível fundamental completo ou incompleto, ou ensino médio completo. Esse aspecto, combinado ao fato de que o aprendizado da L1 ocorreu após a fase inicial de ensino da leitura e escrita, sobrealça a necessidade de aprofundar a exploração de aspectos multimodais que incentivem os alunos a analisarem o contexto de maneira mais ampla, com o objetivo de melhorar sua compreensão.

Os dados coletados no questionário possibilitaram a obtenção de informações valiosas para a elaboração e aprimoramento das atividades propostas. Afinal, conhecer as particularidades da turma é fundamental para o planejamento das intervenções, especialmente no contexto dos alunos Surdos, onde a avaliação do perfil é ainda mais relevante, dada a utilização de duas línguas distintas e suas variantes.

Nesse sentido, alguns traços, como o nível de escolarização, a aquisição da L1, a compreensão da L2 e a forma de comunicação sinalizada, se sobressaíram. Não obstante, ao longo das atividades, foi possível analisar como essas variáveis impactaram o desempenho dos alunos na leitura. Com o auxílio do questionário diagnóstico, construímos um perfil da turma, o que orientou o planejamento das atividades para alcançar resultados mais eficazes, conforme apresentado na Figura 10.

Figura 10 - Perfil da turma de alunos Surdos



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O perfil dos alunos revela uma diversidade em relação ao nível de escolarização, com alguns tendo completado o ensino básico e outros ainda em processo de conclusão. Essa variabilidade, aliada à idade da maioria dos alunos, que têm mais de 40 anos, pode ter influenciado suas experiências de aprendizado e a forma como se relacionam com as línguas.

Além disso, a aquisição da primeira língua (L1) ocorreu de forma tardia, o que sugere que muitos alunos não tiveram acesso à Libras desde a infância. Essa situação pode impactar significativamente suas habilidades linguísticas e comunicativas. Em consequência, a

compreensão da segunda língua (L2) também apresenta desafios, visto que os alunos demonstram um conhecimento insuficiente dos componentes lexicais do português. Essa limitação pode dificultar a leitura e a expressão em diversos contextos, ressaltando a importância de estratégias de ensino que considerem essas particularidades.

Levando em conta esse perfil, que destaca a necessidade de uma seleção cuidadosa dos materiais acerca das múltiplas linguagens, o primeiro encontro das oficinas focou no gênero multimodal charge, explorando temáticas relacionadas ao contexto educacional e às vivências cotidianas em nossa sociedade, de forma a ampliar as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade, com vistas a compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais), como também a recepção e produção dos discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, conforme a BNCC (Brasil, 2018).

De acordo com os critérios definidos anteriormente, foi preciso realizar ações de forma gradual para que os alunos executassem as atividades, focando, sobretudo, na compreensão leitora. Para, então, avançar de modo que pudessem assimilar melhor esse gênero, que, embora não fosse completamente novo, parecia não integrar a experiência acumulada por eles. Desse modo, para que esse processo fosse materializado, as atividades sobre as charges recorreram aos critérios de análise que se apoiam nas estratégias de compreensão leitora apresentadas por Solé (1998).

Para trabalhar o critério 1 e assegurar que os alunos entendessem os objetivos de leitura desse gênero, procuramos contextualizar a atividade. Na proposta da primeira oficina, visamos desenvolver atividades com charges na área da educação, estabelecendo estratégias de compreensão leitora voltadas à identificação do gênero textual e a análise de sua finalidade, seja para entreter o público, estimular reflexões sobre temas controversos, atrair para o consumo ou conscientizar sobre questões sociais importantes.

Iniciamos a atividade escrevendo a palavra “charge” no quadro e perguntamos aos alunos se eles sabiam o que era, com o objetivo de ajudá-los a relacionar a palavra ao seu sinal correspondente em Libras. Como eles não conheciam o sinal de “charge”, apresentamos o sinal, que é bastante representativo desse gênero, pois enfatiza a importância das imagens. Observamos que escrever a palavra isoladamente não gerou resultados eficazes. No entanto, ao mostrarmos uma imagem de uma charge, os alunos reagiram positivamente, demonstrando por meio de suas expressões faciais que tinham alguma familiaridade com esse gênero.

Após essa contextualização, escrevemos no quadro palavras-chave relevantes para a atividade, como educação, diferenças, desafios e dificuldades. Foi importante fazer a conexão

entre essas palavras escritas e seus sinais correspondentes, para que os alunos pudessem lembrar da associação entre a escrita e os sinais em Libras. Para facilitar essa consulta, mantivemos as palavras-chave visíveis durante a atividade.

Ao analisarmos a apresentação do gênero multimodal charge em relação aos conhecimentos prévios dos alunos, percebemos que muitos deles tinham pouca experiência com esse tipo de material, assim como com as referências das palavras exploradas. Essa falta de familiaridade ficou evidente pela ausência de comentários, o que indica que é necessário aprofundar a discussão sobre charges e promover mais atividades que estimulem a vivência com esse gênero. Para mais, isso sugere que os alunos podem não ter tido a oportunidade de interagir adequadamente com charges em suas experiências anteriores, o que limitou sua capacidade de engajamento e análise crítica na execução da atividade proposta.

Diante disso, avançamos com o objetivo de possibilitar que, durante a leitura, construíssem inferências com base nos múltiplos modos de linguagem, de modo que pudessem perceber os contextos educacionais abordados. Assim, aliado ao critério 2, foi proposta uma atividade que consistia em relacionar cada charge (figura) com a temática (escrita em português), com ênfase nas linguagens visual, gestual e linguística.

Cada aluno recebeu um conjunto de oito imagens de charges impressas da área educacional, acompanhadas de frases que atuavam como títulos, conectadas intencionalmente às figuras para facilitar a associação entre imagem e texto. A tarefa envolvia colar as imagens e frases em uma folha A3, permitindo que os alunos recorressem a seus conhecimentos prévios para estabelecer conexões, observando, em especial, as linguagens visual, gestual e linguística. Com intervenções mínimas, buscamos criar um espaço onde pudessem expressar suas inferências baseadas nos diferentes modos de linguagem e contextos sugeridos.

As palavras extraídas das próprias charges favoreciam uma execução mais fluida da atividade, ao servirem de apoio direto ao entendimento dos temas representados. Dessa forma, com charges abordando distintas temáticas educacionais e refletindo realidades variadas, os alunos puderam explorar pistas e referências presentes nos textos. Essa construção multimodal, composta principalmente por elementos visuais, gestuais e linguísticos, contempla aspectos lexicais essenciais para a interpretação do conteúdo e compreensão do significado geral das charges.

A seguir, na Figura 11, expomos um exemplo de resposta fornecida durante a atividade, o qual evidencia alguns dos contextos abordados. Na situação apresentada, observamos a relação de família e escola, tanto no passado quanto no presente, além de distintas questões de infraestrutura relacionadas à qualidade do ensino.

Figura 11 - Resposta do aluno 1 na atividade sobre charges



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nessa atividade, o aluno fez a associação esperada com a imagem, que representa duas épocas distintas e aborda a relação entre família e escola. A expectativa era que a imagem da escola e da família facilitasse a associação com o texto, uma vez que entendemos que esses termos fazem parte do vocabulário ativo dos alunos.

Já na segunda associação, que abordava a precariedade na qualidade do ensino, esperávamos igualmente uma conexão fácil. Apesar de a palavra “precariedade” ser um pouco mais complexa (por estar no vocabulário passivo), a frase continha outras duas palavras que também estavam presentes na charge, o que se pretendia que auxiliasse na compreensão. No entanto, constatamos que, em resposta à segunda figura, o aluno colou a frase “dificuldade para frequentar a escola”, por identificar um contexto relacionado ao ambiente escolar.

De modo semelhante, consoante a Figura 12, outro aluno respondeu conforme o esperado na figura sobre a relação entre família e escola, evidenciando uma facilidade em articular palavras simples que fazem parte de seu cotidiano. Em contrapartida, na figura ao lado, esperávamos que ele a associasse à frase “desafios da escola pública no Brasil”, em vez de “educação na escola particular e pública.” Nesse caso, também notamos o uso de palavras extraídas da própria charge para incentivar uma maior autonomia na elaboração das respostas²⁹.

²⁹ Vale ressaltar que, por se tratar de um processo de colagem autônoma, não foi definida uma ordem específica para a sequência das colagens.

Figura 12 - Resposta do aluno 2 na atividade sobre charges



Fonte: Acervo da autora (2024).

As devolutivas dessa atividade evidenciaram algumas dificuldades na correlação entre imagem e texto. Embora as palavras-chave estivessem presentes nas charges, o maior número de acertos foi observado em apenas duas questões: uma sobre a relação entre família e escola no passado e no presente, e outra sobre os desafios da educação pública no Brasil. Isso sugere que, apesar da presença das palavras e das imagens, os alunos enfrentaram dificuldades para estabelecer conexões mais complexas entre o conteúdo visual e as frases propostas.

Em relação à charge da família, ela contém elementos visuais que facilitam a identificação das diferenças entre passado e presente, além de estabelecer a relação entre família e escola. Contudo, nas demais charges, os elementos visuais sozinhos não conseguiram transmitir o sentido completo, o que dificultou a compreensão.

A principal dificuldade, portanto, parece estar no domínio da leitura em português, uma vez que os alunos surdos, ao não dominarem totalmente a língua escrita, não conseguem realizar a leitura crítica e interpretativa necessária para conectar de forma eficaz o conteúdo visual com as palavras apresentadas. Isso reforça a necessidade de estratégias de ensino que favoreçam o letramento em português, levando em conta as especificidades linguísticas dos surdos.

Após o momento das inferências, realizado de forma mais individualizada, passamos ao critério 3, que envolve a recapitulação, resumo e ampliação do conhecimento. Entramos em uma fase significativa com interações em Libras, onde os alunos puderam compartilhar o que chamou sua atenção nas ilustrações do texto, com o objetivo de compreender o ambiente descrito. Assim, guiamos as discussões para expandir o conhecimento adquirido por meio da leitura.

Enquanto colavam as figuras na folha A3, os alunos buscavam comparar suas respostas com as da professora-investigadora. Portanto, a cada figura, ela perguntava quem eram as

pessoas representadas, onde elas estavam e se as expressões mostravam felicidade ou tristeza. Com essas questões, alguns alunos responderam utilizando os sinais de “família”, “escola” e “aluno”. Ao colar as frases que melhor se encaixavam com as imagens, procurávamos destacar que a própria figura continha pistas que ajudavam a identificar a resposta apropriada.

No entanto, alguns obstáculos ficaram evidentes devido à limitada fluência, tanto em Libras quanto na Língua Portuguesa, tendo em vista que “os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 33).

Podemos afirmar, também, que os componentes linguísticos, tanto no que se refere ao léxico quanto ao reconhecimento de palavras e seu sentido subjacente, ofereceram pouco suporte à construção do significado da mensagem para o grupo participante. Por isso, é essencial que o leitor encontre significado no fato de realizar o esforço cognitivo que implica a leitura. Afinal, antes de aprendermos a decodificar as letras para a compreensão de mensagens, realizamos, desde pequenos, uma leitura de mundo (Legroski, 2020). Agindo nesse encadeamento, no tocante à produção de sentido que a leitura pressupõe, em especial para os Surdos, verificamos que os recursos visuais são elementos que operam significativamente nesse processo, pois, se fosse apenas a escrita, os Surdos certamente enfrentariam ainda mais obstáculos para interpretar e compreender o contexto apresentado.

O terceiro encontro (segunda oficina) mobilizou a análise de peças publicitárias de produtos de limpeza e comida, tendo como referência o gênero multimodal propaganda, que, vinculado ao multiletramentos, aponta para a habilidade de decifrar e interpretar informações em variadas modalidades e suportes, além do texto impresso comum. Nesse sentido, a ideia de multiletramentos está conectada à ampliação das formas como produzimos significados. Ou seja, não basta apenas compreender os letramentos atrelados à leitura e à escrita, também é preciso assimilar outras modalidades de produção de sentido, as quais podem ocorrer por meio de sons, imagens, vídeos, noções de espaço, cor, gestos, entre outros (Lenharo, 2023).

Inicialmente, escrevemos no quadro a palavra “anúncio” em vez de “propaganda publicitária”, pois acreditávamos que essa terminologia poderia ser mais facilmente reconhecida. Além disso, em Libras, o sinal para “anúncio” é o mesmo, enquanto o sinal para “propaganda publicitária” inclui um gesto adicional para “vender”. Ao redor da palavra, anotamos “vender” e “comprar”, como palavras-chave relacionadas a esse gênero. Quando pedimos que os alunos identificassem os sinais correspondentes, notamos que alguns reconheceram o sinal, mas não a escrita, enquanto outros não estavam familiarizados com

nenhum dos dois. Assim, aproveitamos a oportunidade para ensinar o sinal em Libras para o gênero “propagandas publicitárias”, bem como para as palavras “vender” e “comprar”.

Para explorar de forma clara e objetiva esse gênero multimodal, utilizamos dois vídeos disponíveis na plataforma YouTube e projetamos quatro propagandas publicitárias por meio do projetor multimídia. Para tanto, selecionamos duas propagandas de produtos de limpeza (Veja e Ypê) e duas de comida fast-food (McDonald’s e Burger King). As propagandas de produtos de limpeza eleitas foram “Veja Cozinha Desengordurante - Veja é a cara da limpeza” (2021) e “Ypê dá uma mãozinha contra as sujeiras mais assustadoras” (2023). Quanto às propagandas de fast food, exibimos “Méquizice: todo mundo tem a sua”, do McDonald’s (2022), e “King em Dobro”, do Burger King (2023), que podem ser visualizadas na sequência.

Para trabalhar as propagandas publicitárias, começamos com a exibição de dois vídeos sobre produtos de limpeza, seguidos de uma votação entre os alunos. Em seguida, apresentamos os dois vídeos sobre comida fast-food. No contexto do vídeo do produto de limpeza “Veja”, é possível verificar uma transição, conforme a Figura 13. Logo de início, a expressão de susto do homem denota as suas imensas demandas de limpeza, reforçada pela cena suja e desorganizada dos itens da cozinha, como o fogão e o micro-ondas, simbolizando o árduo trabalho que o aguarda (Veja, 2021).

Figura 13 - Propaganda “Veja cozinha desengordurante”



Fonte: Elaborada pela autora (2024).³⁰

A mudança de cena é centrada na solução de limpeza que o produto “Veja” oferece, acompanhada pela transformação da expressão facial do personagem, que se converte em um largo sorriso, atuando como um reforço à eficácia da ação do produto. Os alunos acompanharam

³⁰ A propaganda completa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ExHVyuDbH0I>. Acesso em: 28 nov. 2024.

atentamente a expressividade das cenas. Ao final da propaganda, é apresentada ao consumidor a linha de produtos disponíveis (Veja, 2021). Quando questionados sobre qual produto estava sendo exibido, sinalizaram os sinais de "sujo" e "limpar", evidenciando que compreendiam que o produto em questão era relacionado ao segmento de limpeza.

Referente ao vídeo de propaganda dos produtos de limpeza Ypê, de acordo com a Figura 14, temos, inicialmente, a entrega de uma caixa deixada por um carteiro na porta de uma casa antiga, que parece estar abandonada, estabelecendo um ambiente mais sinistro. Conforme a cena avança, é notório o estado de sujeira e poeira da casa. Na tarefa da limpeza, uma mãozinha surge, manuseando os produtos de forma ágil, e a casa rapidamente se transforma em um ambiente completamente limpo, evidenciando um contraste notável com o cenário que foi apresentado anteriormente. No desfecho, é mostrado ao consumidor a variedade de produtos oferecidos (Ypê, 2023).

Figura 14 - Propaganda “Ypê dá uma mãozinha”



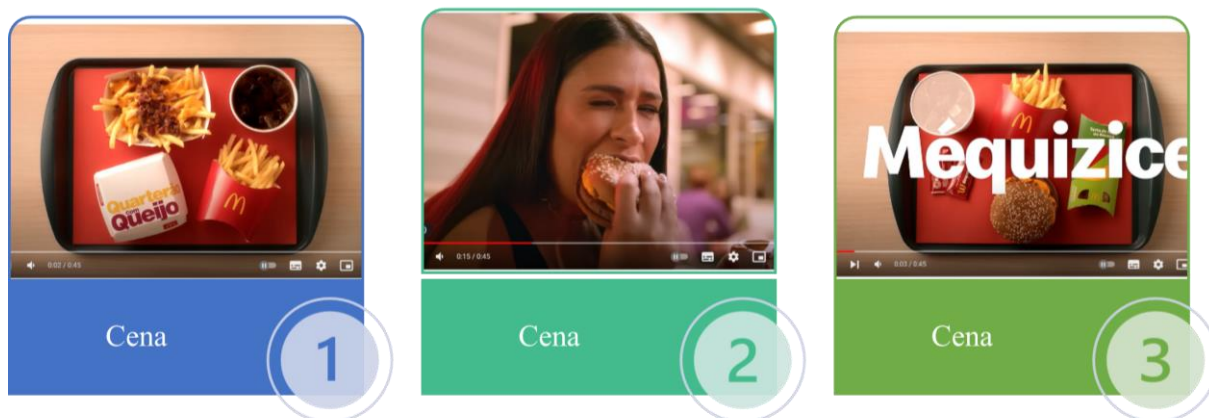
Fonte: Elaborada pela autora (2024).³¹

O fato de aquela mão, desconectada do corpo humano, estar circulando e se movendo habilidosamente para realizar a limpeza chamou bastante a atenção dos alunos, que se mostraram intrigados com esse acontecimento inusitado. Após a exibição dos vídeos, tentamos fazer uma espécie de votação, utilizando Libras, para que os alunos expressassem suas preferências sobre qual produto eles mais gostam e costumam comprar. O produto “Veja” recebeu o maior número de votos, sendo descrito com adjetivos como “bom” e “legal”.

A mesma abordagem foi utilizada nos dois vídeos sobre comida fast-food, do McDonald’s e do Burger King.

³¹ A propaganda completa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c51OwxauEuw>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Figura 15 - Propaganda da McDonald's



Fonte: Elaborada pela autora (2024).³²

Consoante a Figura 15, na publicidade do McDonald's, rede multinacional estadunidense de fast-food, o slogan “méquize” faz referência ao estilo customizado e variado que cada indivíduo pode ter ao saborear seu lanche, e conta com a presença de diferentes personalidades renomadas que reafirmam essa ideia (McDonald's, 2022). Certamente, uma campanha bastante envolvente para chamar a atenção do público.

Figura 16 - Propaganda do Burger King



Fonte: Elaborada pela autora (2024).³³

Já na propaganda do Burger King (frequentemente referido como BK), também de origem americana, conforme mostrado na Figura 16, o anúncio se desenvolve com a atriz e

³² A propaganda completa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NQ0xTbEAqJ0>. Acesso em: 28 nov. 2024.

³³ A propaganda completa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03y9bnCNAXY>. Acesso em: 28 nov. 2024.

cantora Larissa Manoela anunciando a volta do “King em Dobro” como uma notícia imperdível. Em seguida, são destacados alguns ingredientes desse delicioso hambúrguer, culminando na revelação de um preço tão irresistível quanto o produto, tudo isso em uma oferta altamente persuasiva para atrair o consumidor (Burger King, 2023). Mais uma vez, convidamos os alunos a se posicionarem sobre o que costumam consumir ou o que acham mais saboroso.

A votação revelou um apoio quase unânime ao McDonald’s, com os alunos atribuindo os sinais de adjetivos como “bom” e “delicioso”. Esse processo de contextualização, recorrendo aos seus conhecimentos prévios, incluiu a apresentação dos vídeos e, posteriormente, o sistema de votação para que compartilhassem suas opiniões. Essa configuração esteve alinhada aos critérios de análise 1 e 2, que visam à identificação do gênero e sua finalidade, e, com base nos múltiplos modos de linguagem, apontar o que se pretende comercializar, permitindo que os alunos percebam que o objetivo é atrair para o consumo.

Importa frisar, que tanto nos vídeos sobre produtos de limpeza e fast food, optamos por não interromper a exibição para analisar individualmente as diferentes linguagens presentes. O objetivo principal era que os alunos compreendessem, por meio da votação, a relação entre o contexto apresentado e o consumo. Para isso, questionamos quais produtos eles preferem comprar e qual consideram o melhor. Dessa forma, não é possível determinar com clareza se a escolha pelos produtos “Veja” e “McDonald’s” resulta de uma maior compreensão da propaganda ou se, de fato, reflete os produtos de consumo predominantes entre os participantes.

Os alunos demonstraram compreender o gênero ao qual estavam expostos, embora de maneira ainda superficial. Eles conseguiram captar a essência do contexto, mas a compreensão não foi aprofundada, o que ficou evidente pela necessidade de mediação para refletirem sobre as palavras-chave associadas, como vender, coisa (referente à palavra produto), atrair e comprar.

Essa compreensão superficial ocorreu, em parte, porque os alunos não conheciam os sinais em Libras para propagandas publicitárias, o que limitou sua interpretação mais completa. Para reforçar o aprendizado, esses sinais e os conceitos a eles relacionados foram revisados, já que sua compreensão mais sólida era essencial para a atividade subsequente.

Quanto ao reconhecimento dos produtos anunciados, os alunos apresentaram facilidade e se engajaram de forma significativa, embora a compreensão geral tenha permanecido em um nível mais inicial. Observa-se que uma abordagem mais eficaz seria apresentar as figuras no texto e associá-las aos temas que abordam, o que ajudaria os alunos a fazer inferências de maneira mais completa.

Em comparação às charges, o gênero propaganda publicitária foi mais fácil de ser interpretado pelos alunos, pois utiliza uma linguagem direta e objetiva, com imagens e mensagens claras, associadas ao contexto de consumo, que é familiar aos alunos. Além disso, os elementos repetitivos e as imagens explícitas facilitam a compreensão imediata, ao contrário das charges, que exigem uma interpretação mais crítica e reflexiva.

No manejo do critério 3, a fim de recapitular o conteúdo, os alunos receberam uma folha impressa com quatro questões: 1. Você já viu campanhas publicitárias? 2. Em que meios de comunicação você já viu campanhas publicitárias? 3. Qual é a função das campanhas publicitárias? 4. Quais recursos são utilizados para convencer o leitor a comprar o produto? Na realização dessa atividade, os alunos necessitaram de significativa intervenção, tanto na interpretação do texto quanto na redação de suas respostas, que esperávamos que fossem simples. Na questão 1, as respostas foram basicamente “sim” ou “já viu”; na questão 2, “televisão” “já viu TV”; na questão 3, “sim compra” ou “eu quero vai”; e na questão 4, não houve respostas adequadas, apenas registros com as palavras “pão”, “batata”, “alface” e “eu vi”.

Na última pergunta, embora a explicação tenha sido clara, os alunos encontraram dificuldades para sintetizar e registrar a resposta por escrito. A resposta poderia ser mais simples, como: imagens atrair (para expressar apelo visual), produto bom³⁴ (para destacar os benefícios).

Esse último tópico manifestou claramente a necessidade de enriquecer a análise das características desse gênero, já que exige um conhecimento mais particular e, para tanto, é necessário conhecer o que se irá ler e qual a finalidade disso. Também deve ter à disposição recursos – conhecimento prévio relevante, confiança em suas próprias habilidades como leitor, disponibilidade de apoios necessários etc. – que possibilitem abordar a tarefa com garantias de sucesso. Ademais, requer que o aluno se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (Solé, 1998).

Como já foi afirmado, a nossa proposta é trabalhar com os gêneros multimodais, evocando principalmente as informações percebidas através dos múltiplos modos de linguagem: visual, gestual, espacial e linguístico, de modo a facultar uma melhor compreensão acerca da mensagem. Nos vídeos analisados, embora houvesse a linguagem sonora por meio da locução do narrador e dos atores, além de sons e efeitos sonoros, achamos relevante que a interpretação em Libras não fosse realizada para priorizar a dimensão visual na construção de

³⁴ A escrita das respostas esperadas está seguindo uma estrutura da Libras.

sentido. Isso permitiu perceber os efeitos de sentido decorrentes das escolhas e da formatação das imagens, da sequenciação e da performance, levando em conta aspectos visuais e gestuais, como enquadramento, cor, brilho, contraste, movimentos do corpo, gestos e expressão facial.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos diferentes modos de linguagem e suas contribuições para a leitura dos alunos Surdos, a terceira oficina foi planejada para explorar anúncios publicitários de caráter social. Esses anúncios têm como finalidade sensibilizar o público sobre questões importantes e promover mudanças comportamentais, especialmente no que diz respeito ao meio ambiente, segurança e educação, temas centrais desta pesquisa.

Para atender aos critérios 1 e 2, cada aluno recebeu uma imagem distinta, com o propósito de estimular a identificação inicial do gênero, da finalidade e a formulação de inferências por meio da observação das diversas modalidades de linguagem. A Figura 17 ilustra as ilustrações distribuídas.

Figura 17 - Propagandas sociais



Imagem 1



Imagem 2

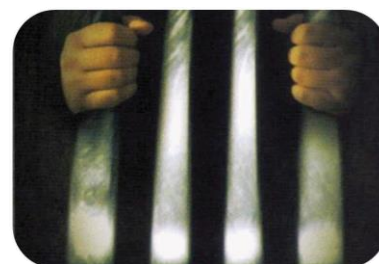


Imagem 3

Fonte: Elaborada pela autora (2024).³⁵

Cada aluno escolheu uma imagem para analisar. Em seguida, questionou-se, um por um, ressaltando as imagens e palavras-chave presentes. Esse atendimento individual é fundamental, pois as diferenças linguísticas podem gerar dificuldades, e cada aluno enfrenta desafios únicos na compreensão do português.

Ao aluno que recebeu a imagem 1, foi explicado que o contexto destaca a preservação do meio ambiente, abordando o combate às queimadas e evidenciando a conexão entre a flora (meio ambiente) e a natureza humana, simbolizada pelo cabelo do homem, que se apresenta como uma extensão da árvore. Embora a escrita pudesse reforçar o que é expresso na imagem, não foi viável seguir por esse caminho devido ao limitado conhecimento lexical que possuem.

³⁵ Imagem 1: Propaganda oficial do Governo do Distrito Federal (2023). Imagem 2: Propaganda do Instituto Portonave (2020). Imagem 3: Propaganda da Prefeitura Municipal de Cuiabá (2009).

Por essa razão, nas ilustrações seguintes, seguimos na prerrogativa de explorar principalmente os elementos visuais para facilitar a compreensão da mensagem.

Na imagem 2, as tratativas se desenvolveram ao chamar a atenção para a composição da cadeira de rodas, que apresenta características fortemente relacionadas à cerveja. Isso é facilmente notado pelo formato das rodas, que lembra uma latinha de cerveja, e pelas cores do assento, que remetem às gotas que escorrem da latinha. Essa contextualização destacou o foco da campanha, que visa alertar a população sobre os sérios danos resultantes da imprudência de consumir álcool e, em seguida, dirigir.

Na imagem 3, foi abordado um olhar atento à relação estabelecida com o garfo, que simboliza o contexto da alimentação, mas, nesse caso, também representa a prisão, devido à forma como as mãos estão posicionadas. O contexto aborda o Programa Bolsa Família, um benefício financeiro do Governo Federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. No entanto, alguns indivíduos estão se apropriando indevidamente desse benefício, o que configura um crime.

Assim, de acordo com o critério 2, pode-se inferir que a primeira imagem reflete a orientação para combater as queimadas e preservar a natureza (tanto a natural quanto a física); a segunda imagem alerta contra a combinação de beber e dirigir, enquanto a terceira imagem adverte sobre a apropriação indevida de um benefício ao qual não se tem direito.

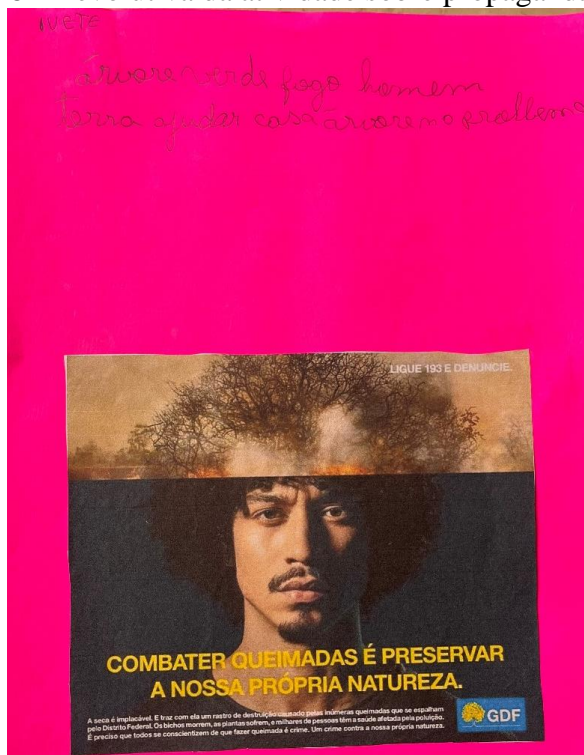
Logo, buscamos evidenciar os aspectos visuais, contribuindo para a elaboração de suas inferências e formulação de ideias. Esse momento explicativo foi, sem dúvida, crucial para a compreensão das mensagens transmitidas através dessas propagandas sociais. Por essa razão, reconhecemos a importância de direcionar o olhar para os múltiplos modos de linguagem contidos nos materiais: no aspecto visual, por meio da composição, enquadramento, cor, iluminação e textura; gestual, através de expressões faciais e olhar; e espacial, com o posicionamento dos objetos, que, quando observados com atenção, oferecem o esclarecimento necessário.

Todos esses momentos foram geridos, pois, de outra maneira, seria mais complicado para os alunos Surdos, por conta própria, atingir melhores níveis de entendimento. Portanto, é fundamental priorizar o ensino de estratégias de compreensão leitora, adotando um enfoque que envolva a participação conjunta – embora com responsabilidades distintas – de professor e aluno, visando tornar o estudante autônomo e competente na leitura (Solé, 1998).

Consoante à estratégia 3, que busca ampliar o conhecimento adquirido por meio da leitura, no que diz respeito ao critério 3, os alunos realizaram uma atividade utilizando essas figuras já mencionadas. Para isso, receberam folhas coloridas e colaram as imagens nelas, com

a intenção de criar uma propaganda social impressa. Nesse contexto, os alunos foram desafiados (embora com auxílio) a elaborar frases que se conectassem ao que estava sendo expresso na imagem. A seguir, na Figura 18, um exemplo resultante dessa proposta de escrita.

Figura 18 - Devolutiva da atividade sobre propagandas sociais



Fonte: Acervo da autora (2024).

Como já trabalhamos o contexto, a intenção era que os alunos elaborassem uma escrita com o máximo de coerência possível, dentro da situação apresentada, fazendo uso das palavras em termos de conhecimento lexical. Conforme a Figura 18, no registro escrito, temos: “árvore verde fogo homem terra ajudar casa árvore no problema”. É importante destacar que, na escrita em português, os Surdos costumam usar frases mais curtas e seguir uma ordem de palavras diferente da norma padrão, refletindo a estrutura da Libras. Além disso, dependendo da exposição à Língua Portuguesa como segunda língua (L2), podem utilizar um vocabulário mais restrito, como ocorre no caso da devolutiva escrita.

No entanto, embora pareça que as palavras listadas estão desconectadas e não formam uma frase completa ou clara, elas estão relacionadas ao tema apresentado, sobre o meio ambiente, em que “árvore”, “verde”, “fogo”, “terra” e “ajudar” fazem referência à preservação ambiental, à importância das árvores para o planeta, ao fogo como um problema (talvez incêndios florestais), e à ideia de “ajudar” a proteger o meio ambiente. A seu turno, “homem” e “casa” podem indicar o impacto humano e a relação entre o ser humano e seu ambiente. Já

“árvore no problema” pode se referir a como as árvores estão sendo afetadas ou são parte do problema ambiental.

A quarta e a quinta oficinas focaram na produção escrita, com a criação de cartazes direcionada ao gênero multimodal das propagandas comerciais, visando reforçar, por meio da linguagem verbal e não verbal, o incentivo ao uso dos múltiplos modos de linguagem. Isso estimulou a construção de significado sobre o que é possível ler através da escrita e dos elementos visuais que comunicam intencionalmente a narrativa que se busca compreender.

Objetivando criar conexões entre a Libras e a Língua Portuguesa, ao explorar o visual e escrita, ou seja, a linguagem não verbal e verbal, foi necessário combinar e promover situações de aprendizagem, concedendo à Libras e à Língua Portuguesa protagonismo e coadjuvação em momentos distintos no processamento da leitura.

Para tanto, foram disponibilizadas várias imagens, e os alunos escolheram a que desejavam. Após essa escolha, receberam cartolina e canetas coloridas. Deixamos claro, na proposta, os elementos importantes que compõem as propagandas comerciais de comida, tais como: atração visual, utilizando imagens vibrantes e apetitosas dos alimentos para despertar o apetite; texto claro e direto, de fácil compreensão; e promoções que incentivam a compra.

Ainda, realizamos uma breve explicação, utilizando uma das imagens fornecidas, conforme a Figura 19, sobre a publicidade de cachorro- quente de pote. A proposta foi aplicar o que foi trabalhado de forma simples.

Figura 19 - Modelo de cartaz publicitário para a atividade



Fonte: Acervo da autora (2024).

Com o suporte visual do exemplo representado pela Figura 19, fomos explicando em Libras e acompanhando cada aluno à medida que surgiam dúvidas. Segundo o Quadro 11, para uma execução planejada, as atividades estruturaram-se nas seguintes etapas:

Quadro 11 - Etapas de produção dos cartazes

Etapas de produção			
Especificação do produto: imagem, nome e marca.	Frase criativa para chamar a atenção	Informações adicionais	Quanto custa

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base no modelo e seguindo as etapas, os alunos foram desenvolvendo a atividade, que se revelou bastante desafiadora. Isso porque eles queriam criar os cartazes publicitários, e muitos até conheciam o sinal da palavra em Libras que gostariam de utilizar, mas não se lembravam de como escrevê-la. Assim, para alguns, foi necessário soletrar a palavra para que conseguissem registrá-la.

Atendendo aos critérios de análise 1, 2 e 3, e considerando que os alunos já estavam familiarizados com o gênero que tem o objetivo de vender o produto, nas duas últimas oficinas, que exigiram dois encontros, buscamos reforçar as habilidades que envolvem os múltiplos modos de linguagem relacionadas aos gêneros multimodais, na tentativa de que ampliassem suas percepções leitoras, incorporando, de certa forma, esse conhecimento também em sua prática de escrita. A Figura 20 ilustra um pouco da prática realizada.

Figura 20 - Produção escrita do aluno



Fonte: Acervo da autora (2024).

Por meio dessa atividade, conseguimos perceber que alguns aspectos se sobrepõem, enquanto outros são facilmente desconsiderados. A exploração do visual, com um desenho de pizza, uma ilustração do local e a inclusão de um sol para representar o dia, evidencia a importância dessa visualidade. Na escrita de informações adicionais, por meio de um texto claro para atrair o leitor e a apresentação de ofertas, a dificuldade pode estar na própria escrita. No entanto, foram utilizados elementos escritos para nomear os sabores, identificar o local, como “Pizzaria do Gugu” (em referência ao seu nome, Gustavo), e, no canto direito, a frase “tu quero pizza”, que busca expressar uma espécie de chamamento. Além dessas questões, a intenção de incluir os preços dos tamanhos (embora isso seja mais específico para o cardápio) demonstra um entendimento sobre o gênero.

Nesse viés, o processo de escrita refletiu um percurso cognitivo que materializa saberes e, mesmo que essa construção seja “insuficiente” devido à falta de um conhecimento lexical mais amplo, que gerasse melhores condições de escrita, repercute, ainda assim, em uma proposta que cria possibilidades significativas para sua compreensão leitora no acesso às práticas letradas. Koch e Elias (2010) ratificam que a leitura de um texto exige muito mais do que o simples conhecimento linguístico, pois, ao ler, o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias para preencher as lacunas que o texto pode apresentar e, assim, participar de forma ativa da construção de sentido. Quando se é capaz de construir sentido sobre o que se lê, alcançando uma leitura autônoma, observa-se uma maior liberdade e domínio das práticas sociais.

Embora os alunos tenham enfrentado dificuldades em estabelecer conexões mais consistentes entre os elementos visuais e textuais, bem como nas mensagens subjacentes, devido à baixa fluência em sua L1 e L2, as charges, com seu forte apelo visual, desempenharam um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de interpretação. Cumpre salientar que essas dificuldades provavelmente estão relacionadas à complexidade de compreender esse gênero, que exige conhecimentos especializados, como a análise do contexto social, político e histórico em que a charge foi criada, além da capacidade de associá-la a outros eventos ou referências culturais. Apesar disso, os esforços para promover um contexto de práticas multiletradas, centrado nos gêneros multimodais de charges e propagandas, demonstraram avanços significativos na compreensão leitora.

É importante destacar que as práticas foram realizadas com alunos Surdos, que vivenciam uma língua e cultura que proporcionam uma perspectiva única sobre o mundo. Diferentemente dos ouvintes, que geralmente têm um acesso mais facilitado a informações

auditivas e a uma ampla gama de conteúdos, os Surdos podem enfrentar barreiras ao acessar informações que são transmitidas principalmente de forma auditiva. Por conta disso, podem não estar familiarizados com diversas temáticas.

Por outro lado, as propagandas, que também combinam linguagem verbal e não verbal, ofereceram um espaço para que os alunos refletissem sobre o que consomem, adotando uma postura crítica para expressar suas opiniões. Por meio da análise de campanhas publicitárias, tanto comerciais quanto sociais, foi possível observar como as escolhas lexicais e os elementos visuais se complementam para atrair o consumidor. Os alunos foram incentivados a criar suas próprias propagandas, o que resultou em uma maior consciência sobre os elementos que tornam uma mensagem eficaz.

Além disso, as propagandas criaram um ambiente propício para a prática de leitura e escrita. Notamos que o vídeo se revelou mais atrativo e intuitivo, já que esse formato possibilita transmitir emoções de forma mais eficaz, utilizando expressões faciais e linguagem corporal, o que favoreceu um maior engajamento em comparação com as atividades relacionadas às charges. Assim, a experiência na criação das propagandas ressalta a importância da comunicação visual, ao mesmo tempo que estimula a expressão de ideias e contribui para a ampliação do vocabulário.

Ao longo das oficinas, tanto as charges quanto as propagandas foram utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem para o avanço da compreensão leitora dos alunos Surdos dentro de uma perspectiva multiletrada, que considera outros modos de comunicação, como imagens, vídeos e até mesmo gestos. Essa abordagem envolveu a capacidade de compreender e usar diferentes formas de linguagem e modos de comunicação em contextos variados, incluindo a habilidade de interpretar e produzir textos em diversas formas, como escritos, visuais e digitais, além de interpretar visualmente imagens, cores e símbolos que transmitem significados. Essas perspectivas foram abordadas, ainda que de forma simplificada, considerando o nível de conhecimento demonstrado pelos alunos.

O Quadro 12 organiza e sintetiza os principais resultados obtidos durante a pesquisa, apresentando, de forma direta e concisa, os achados mais relevantes.

Quadro 12 - Quadro-resumo dos resultados alcançados

(continua)

Aspectos	Resultados obtidos
Trabalho com gêneros multimodais (charges e propagandas)	O uso de charges e propagandas enquanto instrumentos de ensino e aprendizagem facilita o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos Surdos, especialmente pela ênfase nas imagens e nos elementos visuais. A combinação de texto e imagem favorece amplamente o processo interpretativo, visto que a visualidade se conecta diretamente à modalidade linguística da Libras (L1). Embora esse aspecto seja essencial no ensino e aprendizagem, os alunos encontraram dificuldades com ambos os gêneros multimodais trabalhados.
Dificuldades de leitura e escrita	Ficou evidente os impasses em estabelecer conexões entre elementos visuais e textuais devido à limitada fluência em Libras e à baixa proficiência em português, o que gerou entraves tanto na leitura quanto na produção escrita. As dificuldades aumentaram nas atividades de escrita, que exigiram maior esforço na organização de ideias e na expressão de inferências.
Fluência em Libras	A fluência limitada em Libras foi um fator identificado como um obstáculo para a interpretação das charges, especialmente nos esforços para conectar o conteúdo visual ao textual. Além disso, observamos que a fluência em Libras desempenha um papel crucial na capacidade de realizar inferências e interpretações mais complexas, como as necessárias para compreender charges e propagandas. A aquisição tardia da L1, conforme identificado no questionário diagnóstico, e a baixa escolarização são fatores que corroboram esse cenário.
Dificuldade em ler em português	A baixa proficiência na leitura em português representou um impedimento considerável. De fato, conforme indicado no questionário diagnóstico, os obstáculos seriam realmente grandes. Muitos alunos não conseguiam compreender totalmente os textos nas charges e propagandas, principalmente devido à compreensão lexical limitada, o que dificultou a formulação de inferências e a conexão entre as palavras e as imagens, prejudicando a compreensão global do conteúdo. Assim, entendemos que a fluência limitada em português pode dificultar a compreensão de textos escritos, e a falta de familiaridade com palavras ou expressões específicas pode comprometer o entendimento do conteúdo.
Vocabulário	A compreensão lexical limitada, tanto em Libras quanto em português, comprometeu a capacidade de interpretar de forma mais profunda os textos. Palavras-chave como “vender”, “comprar”, “produto” e “promoção”, presentes nas propagandas publicitárias, tiveram um papel essencial, mas a falta de familiaridade com certos termos impediu que os alunos fornecessem respostas mais detalhadas e precisas. Nas charges, a questão do vocabulário foi ainda mais impactante, pois os alunos não conseguiram se orientar nem mesmo com os termos já presentes, que serviam como pistas para ajudá-los a fazer as associações.
Desafios na compreensão de gêneros	Charges e propagandas frequentemente usam elementos visuais para transmitir mensagens. No entanto, o entendimento desses elementos depende de uma interpretação cultural e contextual que pode não ser imediatamente acessível para todos os Surdos, especialmente aqueles que não têm uma compreensão ampla do contexto social, político ou histórico retratado nas imagens. As charges, por exemplo, requerem uma análise mais complexa, é preciso um conhecimento prévio do contexto social, político e histórico das imagens, para a plena compreensão, o que tornou a interpretação mais desafiadora em relação às propagandas. Estas, embora tenham sido compreendidas com mais facilidade, também apresentaram desafios nas habilidades de leitura e escrita.

Quadro 12 - Quadro-resumo dos resultados alcançados

(conclusão)

Aspecto	Resultados obtidos
Múltiplas formas de linguagem	O trabalho com gêneros multimodais envolveu diferentes formas de linguagem: visual, gestual e linguística. A linguagem visual, representada por imagens e vídeos, foi essencial para a compreensão dos alunos, fornecendo um ponto de partida para a associação de significados. A linguagem gestual possibilitou a percepção de elementos importantes, como as expressões faciais. Por outro lado, a linguagem linguística precisa ser mais aprofundada, uma vez que foi identificada uma grande defasagem nesse aspecto. Avançar no conhecimento lexical é basilar para o desenvolvimento dos alunos Surdos como leitores, tanto em Libras quanto em português. Embora a fluência nas duas línguas ainda apresente algumas limitações, a combinação dessas formas de linguagem contribui significativamente para que os alunos construam uma compreensão mais ampla e integrada dos textos analisados.
Impacto das imagens e vídeos	A utilização de recursos visuais, como imagens e vídeos, nos gêneros de propagandas e charges, facilitou a compreensão dos alunos, uma vez que esses recursos são mais acessíveis e atraentes. Eles auxiliaram na identificação de contextos e mensagens-chave, tornando mais fácil para os alunos associarem conceitos ao conteúdo apresentado. Além disso, promoveram maior engajamento e autonomia, já que os alunos não precisaram depender exclusivamente de um texto escrito para iniciar o processo de “leitura”, podendo contar com a visualidade para construir o significado de forma mais precisa do que estava sendo transmitido.
Estratégias de leitura	As estratégias de leitura possibilitaram a definição de abordagens de ensino que facilitam o trabalho com os gêneros, estabelecendo um percurso que ativa os conhecimentos prévios dos alunos, verifica sua compreensão e favorece o reforço ou redirecionamento da aprendizagem. Embora de forma simplificada, a aplicação das estratégias de compreensão leitora sugeridas por Solé (1998) revelou-se eficaz e pertinente, pois mobiliza esforços que contribuem para a construção de sentido.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa foi embasada nas contribuições de Solé (1998), que discute as estratégias de compreensão leitora, as quais guiaram a definição dos critérios de análise. As atividades realizadas nas oficinas foram projetadas para incentivar a construção de relações entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e expectativas, buscando engajá-los em práticas sociais de leitura de maneira mais autônoma.

Ao integrar práticas de letramento que respeitam e valorizam as particularidades dos alunos, como no trabalho com charges e propagandas, conseguimos criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e envolvente. As experiências visuais e linguísticas, apoiadas em recursos como vídeos e imagens, oferecem aos alunos Surdos uma forma mais rica de interpretar e interagir com os textos, permitindo que se tornem participantes ativos na construção do significado.

Dessa maneira, nosso objetivo não foi apenas trazer proposições acerca da formação do leitor Surdo no que se refere ao processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual, mas também promover um aprendizado que valorize a diversidade e a

inclusão. Afinal, a formação do leitor Surdo abrange tanto aspectos linguísticos quanto contextuais, considerando que o Surdo pode ter uma experiência de linguagem diferente dos ouvintes, especialmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura e escrita em português.

Esse processo envolve a adaptação de métodos e práticas de ensino para atender às necessidades linguísticas do aluno Surdo, respeitando sua língua e cultura, com o objetivo de promover uma compreensão profunda dos textos em diversos gêneros e formatos. Para além dessas questões, a formação do leitor Surdo também implica em estratégias que desenvolvem o vocabulário, a fluência na leitura, e a capacidade de fazer inferências e conectar ideias, considerando as diferenças de estrutura linguística entre a Libras e o português.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Formação do leitor Surdo na perspectiva dos multiletramentos: estratégias de ensino e aprendizagem” explorou o uso de gêneros multimodais, como charges e propagandas, como instrumentos pedagógicos para trabalhar a leitura com alunos Surdos, investigando o desenvolvimento da compreensão leitora na aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) sob a ótica dos multiletramentos. Por meio de oficinas, a pesquisa aplicou atividades que envolveram práticas sociais de leitura, com base nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), no contexto da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de Passo Fundo.

Nesse percurso, explicamos que, no Brasil, os Surdos são falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é visual-espacial e utiliza sinais, expressões faciais e movimentos corporais para a comunicação. Além disso, ele precisa aprender a Língua Portuguesa, que se baseia na produção e percepção de sons. Enquanto a Libras é usada para a comunicação, a Língua Portuguesa é utilizada para a leitura.

Também observamos que a relação entre educação, inclusão e exclusão é fundamental para entender como as oportunidades de aprendizado afetam diferentes grupos sociais. Os Surdos, muitas vezes, estão fora do ambiente escolar ou, mesmo quando têm acesso, ainda enfrentam a falta de condições adequadas para um aprendizado efetivo. Essas condições são cruciais, pois a Língua Portuguesa (L2) para o Surdo é diferente de sua língua materna (L1), o que inviabiliza aplicar os mesmos métodos de ensino.

A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No Art. 4º, parágrafo único, essa legislação esclarece que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Isso significa que, apesar de a Libras ser a língua natural dos surdos, eles precisam aprender a escrever e ler em Língua Portuguesa, que é considerada a segunda língua (L2) dos Surdos.

Afinal, A Língua Portuguesa é a língua oficial do país em que vivem e essencial para a comunicação nas práticas sociais cotidianas. Portanto, é fundamental que os Surdos adquiram fluência em português, pois, sem essa habilidade, ficariam limitados à comunicação dentro de seu próprio grupo, excluídos de interações mais amplas na sociedade.

A pesquisa teve como questão central: “Como os multiletramentos, através dos gêneros multimodais e das estratégias de leitura, podem potencializar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos Surdos, promovendo maior autonomia e engajamento no

processo de aprendizagem?”. A análise mostrou que o uso de gêneros multimodais melhora a compreensão leitora dos alunos Surdos, especialmente ao integrar recursos visuais, gestuais e linguísticos. Embora os alunos ainda enfrentem dificuldades em relação à fluência em Libras e português, além de limitações de vocabulário, as práticas propostas, com atividades que envolveram múltiplos modos de linguagem, desafiaram os alunos a compreender melhor a Língua Portuguesa por meio de recursos visuais, iniciando pela Libras e avançando para tentativas de escrita em português, o que ajudou a promover tanto o engajamento quanto a compreensão.

O objetivo geral foi verificar as contribuições de uma abordagem de ensino na perspectiva dos multiletramentos, apoiada em gêneros multimodais, como charges e propagandas, assim como nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), no processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto educacional de alunos Surdos, com ênfase nas práticas sociais de leitura. Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa revelou que as diferenças estruturais entre a Libras e a Língua Portuguesa, quando esta é tratada como língua adicional (L2), dificultam o processo de leitura em português e impactam a compreensão dos alunos Surdos.

A formação do leitor Surdo, sob a ótica dos multiletramentos, proporciona aos alunos a capacidade de compreender e produzir significados em diversos contextos, além de interagir com diferentes linguagens. Esse processo favorece a implementação de novas abordagens metodológicas no ensino, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada. No entanto, embora os multiletramentos sejam um recurso valioso, eles necessitam ser acompanhados do desenvolvimento do letramento, que é essencial para a compreensão plena do que está escrito.

Para que os Surdos possam, de fato, compreender as mensagens, é essencial trabalhar a decodificação e interpretação da Língua Portuguesa escrita, pois, sem esse domínio, o processo de leitura e interpretação se torna limitado. O principal desafio nesse contexto é que, frequentemente, as abordagens pedagógicas não priorizam de maneira eficaz o letramento em Língua Portuguesa para surdos. Nesse contexto, é possível observar o impacto considerável das políticas educacionais e da formação dos professores, que desempenham um papel crucial na promoção das habilidades de leitura e escrita para esse público.

Em muitos casos, a educação bilíngue ou o acesso a métodos que integrem Libras e o português escrito de forma eficaz ainda não é plenamente implementada, o que resulta em um ensino do português que muitas vezes não leva em conta as necessidades linguísticas e cognitivas dos Surdos. Assim, os Surdos enfrentam dificuldades em consolidar sua leitura, o

que compromete o desenvolvimento da fluência e da compreensão em textos mais complexos. Esse cenário ressalta a importância de uma abordagem educacional inclusiva que respeite a língua e a cultura Surda, oferecendo recursos e metodologias que favoreçam tanto o desenvolvimento de Libras quanto o letramento no português.

A pesquisa também evidenciou que muitos alunos apresentam vocabulário restrito em Libras (L1), dificultando o aprendizado de português (L2), mas oferecendo oportunidades para novas abordagens. As oficinas utilizando os gêneros multimodais charges e propagandas como ferramentas de ensino para aprimorar a compreensão leitora dos alunos Surdos, reconhecem que a comunicação, hoje, é amplamente visual e digital.

Outrossim, um aspecto essencial para enriquecer essa compreensão é o desenvolvimento do vocabulário, ou seja, o aumento do léxico dos alunos Surdos. Ao expandir seu vocabulário tanto em Libras como no português, eles terão melhores condições de compreender textos mais desafiadores, interpretar mensagens mais sutis e se engajar de maneira mais significativa nas práticas de leitura. Portanto, enquanto os multiletramentos podem abrir portas para a interação com diferentes linguagens, a base de letramento e a ampliação do vocabulário, que envolvem a compreensão da língua escrita, ainda precisam ser fortalecidas, especialmente entre os Surdos, para garantir uma leitura mais completa e eficaz.

Apesar das limitações do estudo, que incluem a amostra e a duração das intervenções, futuras pesquisas podem explorar o uso de outros gêneros e tecnologias assistivas para ampliar o impacto na aprendizagem dos alunos Surdos. É essencial enfatizar a necessidade de continuar investindo em pesquisas na área de multiletramentos e na formação de leitores Surdos. Afinal, a realidade enfrentada pelos estudantes Surdos exige uma abordagem que transcenda os métodos tradicionais de ensino, valorizando a diversidade de suas experiências linguísticas e culturais. Portanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem diversas modalidades de leitura e escrita se torna crucial para promover a inclusão e a autonomia desses alunos.

Ademais, é fundamental que as investigações nesse campo se debrucem sobre as especificidades do processo de leitura e interpretação dos Surdos, analisando como diferentes formas de linguagem, seja verbal, não verbal ou em Libras, podem ser empregadas de maneira eficaz no ambiente educacional, pois “ainda que se reconheçam os avanços significativos no modo de conduzir o ensino da leitura e da escrita para esse segmento da população, sabe-se que nem sempre o ensino será considerado como uma tarefa fácil” (Martins, 2011, p. 24). Por isso, entendemos que a criação de um currículo que valorize os multiletramentos e que se alinhe às

necessidades e interesses dos alunos Surdos não só facilitará a formação de leitores competentes, mas também promoverá a inserção ativa e crítica deles na sociedade.

Diante disso, convidamos não apenas a comunidade acadêmica, educadores e gestores, mas também os órgãos políticos, a se unirem nesse desafio de promover uma educação de qualidade para os estudantes Surdos. É necessário que todos os envolvidos implementem ações eficazes que garantam o acesso dos surdos à educação, que respeitem e valorizem suas identidades e que potencializem suas habilidades, especialmente no que tange à leitura e interpretação da Língua Portuguesa escrita.

Reconhecemos que, em muitos momentos, falhamos ao não priorizar adequadamente o letramento em Língua Portuguesa para os Surdos, focando mais em abordagens baseadas exclusivamente na Libras ou em aspectos visuais e semânticos, sem oferecer o suporte necessário para que compreendam de fato o conteúdo escrito. Isso tem gerado lacunas no desenvolvimento das competências de leitura e interpretação, limitando suas capacidades de participar plenamente nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para melhorar esse cenário, é essencial que haja um esforço conjunto entre os educadores, gestores, órgãos políticos e a sociedade em geral. Precisamos de políticas públicas que ofereçam recursos adequados, como a formação contínua de professores, materiais didáticos acessíveis, e a implementação de práticas pedagógicas que integrem efetivamente a Língua Portuguesa e a Libras de maneira complementar. Apenas por meio desse esforço colaborativo será possível construir um futuro mais inclusivo e equitativo, no qual todos os alunos, incluindo os Surdos, possam desenvolver suas competências de leitura e interpretação no contexto contemporâneo, tendo suas necessidades educacionais plenamente atendidas.

REFERÊNCIAS

- ACTIVIA. **Bom quando entra, melhor quando sai**. 2013. Propaganda publicitária. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/283375001529585343/>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.
- ALFABETIZAÇÃO ou letramento: entenda as diferenças e relações. **Alicerce Educação**. São Paulo, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://blog.alicerceedu.com.br/educacao-para-todos/alfabetizacao-ou-letramento-entenda-as-diferencas-e-relacoes/>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- ARIONAURO. **Celular e consumo**. 2022. Charge. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2022/07/charge-celular-consumo.html>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. e org. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BURGER KING. **King em Dobro tá de volta e vai dar o que falar**. 2023. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03y9bnCNaxY>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Multiletramentos e informática na escola. *In*: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (Orgs.). **Informática na Educação**: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 2).

CARDOSO, Eveline Coelho. **A escola no túnel do tempo**: imaginários sociodiscursivos e efeitos de sentido em charges contemporâneas sobre a educação de ontem e hoje. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9977/Tese_Eveline_Cardoso_2018_Linguagem.pdf;jsessionid=A2170F825B38C2CC1AE119B4674C5AA6?sequence=1. Acesso em: 26 nov. 2024.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CAZO. **Medo**. 2020. Charge. Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/02/atividade-interpretacao-charge-com-gabarito-anos-finais.html>. Acesso em: 28 nov. 2024.

COSTA, Antônio José Henrique; BRODBECK, Jane Thompson; CORREA, Vanessa Loureiro. **Estratégias de leitura em língua portuguesa**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

DIAS, Rutineia Silva Oliveira; MONT'ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. Letramento e a existência de práticas letradas no ambiente escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 05, ed. 06, v. 02, p. 52-71, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-letradas>

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Combater queimadas é preservar a nossa própria natureza**. 2023. Disponível em: <https://images01.brasildefato.com.br/be70e939561758912e0f138024cd06b9.jpeg>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do Estudante**. [recurso eletrônico]. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FERREIRA, Marcelo Luiz Vergílio; FOFONCA, Eduardo. Multiletramentos e a BNCC: perspectivas contemporâneas de documentos norteadores. *In*: FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons Vilardell (Orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics, 2021. p. 107-116.

FÉLIX, Rayanne. Os cinco parâmetros. **Libras.ITZ**. Imperatriz, MA, 27 jul. 2010. Disponível em: <https://librasitz.blogspot.com/2010/07/os-cinco-parametros.html?m=1>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FURLANETTI, Alessandra Carla; NOGUEIRA, Antonio Sérgio. **Metodologia do Trabalho Científico: elaboração e apresentação gráfica de textos acadêmicos**. Presidente Prudente, SP: Clube de Autores, 2013.

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.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson. **Multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa para surdos por meio de tecnologias digitais**. 2018. Monografia (Graduação em Letras Libras) – Departamento de Linguagens e Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/708b4518-39c5-4046-9987-9117090adbe5/content>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ICOM. Aprenda com a identidade surda que as pessoas são diferentes! **ICOM**. São Paulo, 4 mar. 2022. Disponível em: <https://www.icom.app/2022/03/04/aprenda-com-a-identidade-surda-que-as-pessoas-sao-diferentes/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Confira o panorama dos surdos na educação brasileira. **Portal do Governo Federal**. Brasília, DF, 27 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 26 nov. 2024.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. Agência Brasil: País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo. **Instituto Locomotiva**. São Paulo, 14 out. 2019. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/agencia-brasil-pais-tem-107-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-auditiva-diz-estudo>. Acesso em: 25 nov. 2024.

INSTITUTO PORTONAVE. **Nem sempre os efeitos do álcool passam depois da ressaca**. 2020. Cartaz publicitário. Disponível em: https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEja4l51WbG2rXHvlt07nOHKIRd8Q5BIclh8JPxjtch8iZ94WHoEOkPxQEIJYhgQ70X8yMpvHELpbxEPMcqdrqQYVQE LIT8U2wKPuz_RU2Yw1GzGuGNZUPkpM3fGe8MmokYknGtUO0C-Ysr/w459-h343/1.jpg. Acesso em: 29 nov. 2024.

KAELLE, Jociana Maria Bill; FOFONCA, Eduardo. A apropriação dos multiletramentos pela BNCC: perspectivas para uma educação do século XXI. *In*: FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons Vilardell (Orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics, 2021. p. 12-26.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. (Linguagem/ensino).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LANGE, Carla Helena. Desvendando o multiletramento: entenda a abordagem de linguagens múltiplas na educação. **Sponte**. Pato Branco, PR, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/blog/multiletramento-entenda-como-funciona>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LEAL, Maria Alejandra; FONSECA, Letícia. **Metodologia e prática de alfabetização e letramento**. Rio de Janeiro: SESES, 2015.

LEGROSKI, Anna Carolina. **Leitura e sociedade**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

LEMKE, Jay L. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002. DOI: 10.1177/147035720200100303.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LENHARO, Rayane Isadora. **Multiletramentos, tecnologia e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2023. (Série Língua Portuguesa em foco).

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20772/2/Katia%20Regina%20Conrad%20Louren%c3%a7o.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MATOS, Talliandre. Anúncio publicitário. **Brasil Escola**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/anuncio-publicitario.htm>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MCDONALD'S. **Méquize**: todo mundo tem a sua. 2022. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NQ0xTbEAqJ0>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MORAIS, Isadora Cristinny Vieira de. Cultura Surda: relações de poder e de afirmação do ser. *In*: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Bruno Rege (Orgs.). **Surdez: possibilidades e desafios da educação especial, inclusiva e bilíngue para estudantes surdos**. Anápolis, GO: Editora UEG, 2024. p. 37-58.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. Edição Especial. DOI: 10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez: Aquisição de Linguagem e Inclusão Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ. **Usar Bolsa dos outros não é legal**. 2009. Cartaz publicitário. Disponível em: <https://marcelobritocba.blogspot.com/2009/03/campanha-do-bolsa-familia-feita-pela.html>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Porto Alegre: SEE, 2018. v. 1.

ROJO; Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROZA, Edleide Santos; MENEZES, Ângela Maria de Araújo. Multimodalidade: ampliação e ressignificação dos sentidos – novas conexões em ambiente escolar. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; COSTA, Renata Ferreira (Orgs.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 123-146.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004. v. 2. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Plexus, 2019.

SANTOS, Fabiano dos. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. *In*: MARQUES NETO, José Castilhos; SANTOS, Fabiano dos; RÖSING, Tânia M. K (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RODRIGUES SOBRINHO, Genivaldo (Orgs.). **Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita**. Cáceres: UNEMAT, 2015. v. 1. (Sala das Letras).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. (Série Educação a Distância).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Danilo Pessoa Ferreira de. **A educação de surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade**. Manaus: Clube de Autores, 2018.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva, 2019.

TERRA, Ernani. **Leitura e escrita na era digital**. São Paulo: Saraiva, 2020.

TESKE, Ottmar; SCHNEIDER, Laíno Alberto; FERNANDES, Idília; LIPPO, Humberto; FAGUNDES, Santos. **Sociologia da acessibilidade**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VEJA. **Veja Cozinha Desengordurante - Veja é a cara da limpeza**. 2021. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ExHVyuDbH0I>. Acesso em: 28 nov. 2024.

VENTURA ROVIRA, Montse. Hoje se ensina a ler e escrever? *In*: CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-64.

WWF BRASIL. **Poupe**. 2022. Propaganda social. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/341781059200198280/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

YPÊ. **Ypê dá uma mãozinha contra as sujeiras mais assustadoras**. 2023. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c51OwxauEuw>. Acesso em: 28 nov. 2024.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

ORIENTAÇÕES:

- ✓ BUSQUE REALIZAR UMA LEITURA INDIVIDUAL;
- ✓ MARQUE UM X NA RESPOSTA QUE MELHOR SE APLICA A VOCÊ;
- ✓ QUAISQUER DÚVIDAS PODEM SOLICITAR AUXÍLIO NO PREENCHIMENTO DESSE QUESTIONÁRIO.

NOME: _____

1. SOBRE A SUA FAMÍLIA:

- () SÃO TODOS OUVINTES
 () TENHO PARENTES PRÓXIMOS SURDOS, SE SIM QUEM (PARENTESCO): _____

2. VOCÊ SE CONSIDERA UM SURDO (A):

- () ORALIZADO
 () SINALIZADO
 () BILÍNGUE

3. QUAL É A SUA IDADE?

- () 20-30 ANOS
 () 35-45 ANOS
 () 50-65 ANOS

4. VOCÊ ESTUDOU ATÉ QUAL SÉRIE?

- () ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)- COMPLETO
 () ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)- COMPLETO
 () ENSINO MÉDIO (1º AO 3º ANO)- COMPLETO
 () ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)- INCOMPLETO
 () ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)- INCOMPLETO
 () ENSINO MÉDIO (1º AO 3º ANO)- INCOMPLETO
 () CURSO TÉCNICO
 () FACULDADE
 () AINDA ESTOU CURSANDO, O QUÊ? _____
 () OUTROS, QUAL? _____

- 5. EM QUAL FASE ESCOLAR VOCÊ COMEÇOU A APRENDER LIBRAS?**
- NOS ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)**
 - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)**
 - NO ENSINO MÉDIO (1º AO 3º ANO)**
 - NÃO APRENDI NA ESCOLA**
 - QUANDO JÁ ESTAVA ADULTO (A)**
- 6. SOBRE A COMPREENSÃO DA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ:**
- COMPREENDE A MAIOR PARTE DO QUE LÊ**
 - COMPREENDE MUITO POUCO**
 - COMPREENDE POUCO**
 - TEM MUITA DIFICULDADE PARA LER**
 - NÃO CONSEGUE LER**
- 7. QUAL A SUA MAIOR DIFICULDADE PARA COMPREENDER O QUE ESTÁ ESCRITO EM PORTUGUÊS?**
- CONHEÇO POUCAS PALAVRAS**
 - PERCEBER QUE A PALAVRA PODE TER MAIS DE UM SENTIDO NO TEXTO.**
 - GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS**
 - OUTROS: _____**
- 8. PARA QUAL ATIVIDADE VOCÊ GOSTARIA DE DESENVOLVER MELHOR A LEITURA (COMPREENSÃO)? PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA.**
- PARA ENTENDER MELHOR ANÚNCIOS, PROPAGANDAS, CHARGES..**
 - LER AS LEGENDAS DOS FILMES**
 - ME DESENVOLVER NOS MEUS ESTUDOS**
 - LER PLACAS NAS RUAS, RÓTULOS DOS ALIMENTOS, FOLDER DE MERCADO...**
 - TER MAIS AUTONOMIA NO MEU DIA A DIA**
 - RESOLVER SITUAÇÕES DIÁRIAS QUE PRECISA DA LEITURA**
 - COMUNICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS**
 - RECEITAS, BULAS, CARDÁPIOS DE RESTAURANTES..**
 - CONTEÚDO INFORMATIVO DE REPORTAGENS, REVISTAS, JORNAIS..**
 - CARTAS, EDITAIS, FOLHETOS..**
 - LIVROS EM GERAL....**

9. NO SEU DIA A DIA O QUE VOCÊ GERALMENTE MAIS LÊ:

MENSAGENS DAS REDES SOCIAIS (FACEBOOK, INSTAGRAM, WHATSAPP)

ANÚNCIOS DA TELEVISÃO

REVISTA, JORNAL

RECADOS ESCOLARES

BILHETE

FOLHETOS DE MERCADO

CARTAZES NAS RUAS

OUTROS: _____

10. LEIA O QUE ESTÁ ESCRITO ABAIXO E MARQUE A OPÇÃO ADEQUADA PARA CADA FIGURA:

FIGURA 1



- a) O RAPAZ TEM MUITOS CELULARES, POR ISSO NÃO VAI COMPRAR MAIS UM.
- b) MESMO COM MUITOS CELULARES A PRESSÃO PELO CONSUMISMO É MAIS FORTE.
- c) ELE NÃO QUER UM CELULAR NOVO, POIS PRECISA ECONOMIZAR.

FIGURA 2



- a) AS PESSOAS ESTÃO COM MEDO DE SEREM ASSALTADAS NAS RUAS.
- b) O MEDO DA CONTAMINAÇÃO É SUPERIOR AO MEDO DE ARMAS.
- c) AS MULHERES ESTÃO SENDO ATACADAS CONSTANTEMENTE.

FIGURA 3



- a) A PALAVRA POUPE NÃO TEM RELAÇÃO COM A IMAGEM.
- b) A IMAGEM DO COFRE RELACIONA O SENTIDO DE ECONOMIA
- c) O CARTAZ TEM OBJETIVO DE QUE AS PESSOAS ECONOMIZEM MAIS DINHEIRO.

FIGURA 4



- O QUE VOCÊ ENTENDEU DO ANÚNCIO?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Querido participante!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre a: “Formação do leitor Surdo na perspectiva dos multiletramentos: estratégias de ensino e aprendizagem”, de responsabilidade da pesquisadora Lóris Marta Matozo Soares Xavier. Esta pesquisa justifica-se devido ao grande interesse da pesquisadora no processo de formação de leitores Surdos em suas dificuldades na aprendizagem da leitura devido ao fato de estarem envolvidas duas línguas: a Libras (L1) de natureza visual-gestual e a Língua Portuguesa (L2) de natureza oral-auditiva.

A sua participação na pesquisa acontecerá no espaço, onde serão aplicadas atividades desenvolvidas mensalmente ao longo de seis encontros compreendendo o período de seis meses. As atividades propostas serão baseadas nos gêneros multimodais: propagandas e charges, por serem gêneros amplamente veiculados socialmente. Os encontros acontecerão de setembro a dezembro de 2023, nas dependências da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de Passo Fundo, no turno vespertino das 14h00 às 16h00, em dias e horários que serão combinados com a coordenação local.

A partir de oficinas de leitura com base nesses gêneros textuais, propõe-se uma abordagem dinâmica e pragmática buscando trabalhar a leitura em sua completude e estabelecendo uma abordagem que favoreça a compreensão do texto, identificação das mensagens implícitas e explícitas do texto e sobretudo atribuindo sentido ao que se lê.

Ao participar da pesquisa você terá os seguintes benefícios: estará contribuindo para a fomentação de pesquisas voltadas à formação do leitor Surdo e de estudos sobre as contribuições dos multiletramentos através dos gêneros multimodais no processo de ensino.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação

nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo “Formação do leitor Surdo na perspectiva dos multiletramentos: estratégias de ensino e aprendizagem”.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em participação em eventos e possíveis publicações, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados e da sua identidade.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Lóris Marta Matozo Soares Xavier pelo telefone (51) 997744643, ou com o curso de Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, _____ de _____ de _____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br