



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Marina Sampaio Montenegro

**O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem
de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue**

FORTALEZA – CE

2010



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Marina Sampaio Montenegro

**O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem
de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito final para a obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Soraya Ferreira Alves

FORTALEZA – CE

2010

M777u Montenegro, Marina Sampaio

O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue / Marina Sampaio Montenegro. – Foraleza, 2010.
220p.

Orientadora: Profa. Dra. Soraya Ferreira Alves
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Educação de surdos 2. Bilinguismo 3. Multimodalidade 4. Leitura de imagens I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD 407



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60410-690
Fone: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da dissertação: "O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue.

Autor: Marina Sampaio Montenegro

Orientador: Prof^a Dra. Soraya Ferreira Alves

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo – UECE
Presidente

Prof^a. Dra. Célia Maria Magalhães - UFMG
1º Examinador

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes - UECE
2º Examinador

DATA DA DEFESA: 29/04/2010

Para Jorge e Levi

AGRADECIMENTOS

Ao CMLA por acreditar neste projeto;

Ao PROCAD – CAPES, pela bolsa mestrado sanduíche UECE/UFGM;

À SEDUC-CE e à PMF, por terem me concedido o afastamento, para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa;

À minha orientadora, prof^a Soraya Ferreira Alves por ter acreditado nesta proposta;

Aos professores Célia Magalhães, Vera Santiago, Luciano Pontes e Pedro Henrique Praxedes pelas valiosas contribuições a este trabalho;

Ao EEFM Monsenhor Dourado, na pessoa da Diretora Jucicleide, pela oportunidade de realização da pesquisa;

Aos sujeitos da pesquisa, sem os quais esta não teria sido possível;

Às intérpretes, Izabel, Fernanda, e Nádia pela valiosa participação na pesquisa;

A Deus, por ter sempre conduzido minha vida da melhor maneira, mesmo quando não consigo perceber;

Ao Jorge, pelo amor e apoio sempre;

Ao Levi, por ter me dado cada vez mais coragem para continuar;

Aos meus pais, pelo apoio que sempre me deram em todas as etapas de minha vida acadêmica;

Ao clã Andrade, pela força e bom humor de sempre;

Aos colegas Edmar e Patrícia pelas dicas e sugestões sempre bem-vindas;

À minha grande amiga e companheira de mestrado Fabíola, pelo bom humor e alto astral de sempre;

À minha querida amiga Débora, pela força, amizade e pela revisão textual deste trabalho;

E, enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste.

Como se deve ler um livro?

“Ainda que pudesse responder à pergunta para mim mesma, a resposta se aplicaria somente a mim, e não a você. O único conselho, de fato, que uma pessoa pode dar a outra sobre leitura é o de seguir conselho nenhum, seguir seus próprios instintos, chegar a suas conclusões próprias. Se isso for de comum acordo, então eu me sinto à vontade para expor umas poucas idéias e sugestões porque assim você não permitirá que elas restrinjam essa independência que é a qualidade mais importante que um leitor pode possuir”.

Virginia Woolf (The common reader, Segundo volume - 1932)

RESUMO

Esta pesquisa, inserida na área de estudos sobre a Surdez, buscou propor um trabalho de ensino em Português que respeitasse a condição do surdo enquanto sujeito bilíngüe, usuário da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua. Para alcançar tal objetivo, procurei respeitar a condição do surdo de aprendiz essencialmente visual a partir de um recorte da Teoria da Multimodalidade proposta por Kress e van Leeuwen (1996). Utilizei algumas ferramentas de análise do significado composicional com fins pedagógicos para direcionar a leitura de imagens a partir do gênero multimodal anúncio publicitário impresso. Desta forma, a compreensão das imagens serviu como uma forma de aquisição de informações e também importante referência para o texto verbal, que foi trabalhado a partir das estratégias de leitura inicialmente pensadas para o ensino de Inglês como segunda língua/língua estrangeira. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Este método propõe que o pesquisador seja o próprio professor da turma, estando ele envolvido no processo juntamente com os sujeitos. Esse é também, segundo Moita Lopes (1996) e Souza (2007), o método mais adequado para observar as relações de ensino-aprendizagem e refletir sobre elas. A pesquisa consistiu, então, em um minicurso de 30 horas/aula com 16 encontros, que foram filmados para análise posterior. O minicurso foi realizado nos meses de Setembro e Outubro de 2009 e contou com 6 sujeitos surdos cursando o ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará. A análise dos dados mostrou que os sujeitos tiveram mais facilidade de compreender o código semiótico visual, entretanto, algumas vezes, estes faziam a leitura da imagem de forma diferente dos ouvintes. Este fenômeno foi atribuído, em alguns casos, à uma forma particular de leitura imagética dos sujeitos surdos e em outros, à sua falta de conhecimento prévio acerca do assunto tratado. A condução da leitura de imagens a partir dos princípios da teoria de Kress e van Leeuwen (1996) foi, então, o procedimento pedagógico diferencial deste estudo, pois após terem interpretado a informação visual de forma funcional, os sujeitos puderam utilizá-la como referência para a leitura do texto verbal. A condução das estratégias de leitura a partir de um enfoque comunicativo foi outro fator decisivo para os resultados positivos da pesquisa. Resultados estes, que puderam ser verificados ao comparar as primeiras aulas com as últimas e pré-teste com o pós-teste.

Palavras-chave: Educação de surdos. Bilinguismo. Multimodalidade. Leitura de imagens. Leitura em português como L2.

ABSTRACT

This work, inserted in the studies about education of the deaf, intended to propose a teaching approach in Portuguese, respecting the deaf as a bilingual person, user of Brazilian Sign Language as his first language, and of Portuguese as a second language. In order to reach such goal, I tried to respect the condition of the deaf as a visual learner. This pedagogical procedure was based in some aspects of the Theory of Multimodality proposed by Kress e van Leeuwen (1996). Some tools of analysis of the compositional meaning were used for pedagogical purposes to direct the reading of images in the multimodal genre print advertisement. The comprehension of images functioned as an important reference to the verbal text. The reading of the verbal text, by the way, was conducted through reading strategies initially meant to teach reading in English as a second/foreign language. This is a qualitative research, which the methodology used was action-research. This method proposes that the researcher should be the teacher of the classroom, in a way that he is involved in the process with the subjects. It is also, according to Moita Lopes (1996) and Souza (2007), the most appropriate method to observe teaching and learning relations and reflect about them. This research consisted on a 30-hour course with 16 classes. All the classes and tests were filmed for future analysis. The course was ministered in the months of September and October 2009, and counted with 06 deaf subjects who were high school students in a government school in the state of Ceará. The analysis of the results showed that the subjects comprehended more easily the visual semiotic code, however, sometimes; they read the images differently from the hearings. This phenomenon, I attributed, in some cases, to a particular way of visual reading showed by the deaf; and in other cases, to their lack of previous knowledge about the topic discussed in the advertisements. The reading of images was developed based on the principles of the theory of Kress and van Leewuen (1996). This was, by the way, the pedagogical procedure that made a difference in this study, because after the subjects had interpreted the visual information functionally, they were able to use it as a reference to the verbal reading. Teaching reading based on a communicative approach was another important relevant aspect to this research. The results of this study can be observed by comparing the first classes with the last ones, as well as the pre test with the post test.

Key-words: Deaf people education. Bilingualism. Multimodality. Reading of images. Reading Portuguese as a second language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01: Anúncio O Boticário	96
Figura 02: Anúncio Pagero Sport	108
Figura 03: Anúncio ração para gatos Friskies	115
Figura 04: Anúncio microfone RODE	124
Figura 05: Anúncio Operadora de celular Claro	128
Figura 06: Anúncio Criança Esperança	132
Figura 07: Anúncio empresa de cosméticos Natura	138
Figura 08: Anúncio DETRAN 1	146
Figura 09: Anúncio DETRAN 2	147
Figura 10: Anúncio DETRAN 3	148
Figura 11: Anúncio Planeta Sustentável (sacolas plásticas)	155
Figura 12: Anúncio Sal Cisne	160
Figura 13: Anúncio mamografia	165
Figura 14: Anúncio desabrigados das chuvas no Ceará	170
Figura 15: Anúncio AVAPE, pelo respeito aos direitos dos deficientes	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Libras – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LM – Língua materna

LE – Língua estrangeira

LP – Língua Portuguesa

ECL – Ensino Comunicativo de Línguas

P – Professora-pesquisadora

ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos

S1 – Sujeito 1

S2 – Sujeito 2

S3 – Sujeito 3

S4 – Sujeito 4

S5 – Sujeito 5

S6 – Sujeito 6

Op. Cit. – Obra citada

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	15
1 ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: ASPECTOS CULTURAIS, IDENTITÁRIOS E METODOLÓGICOS	23
1.1 A língua de sinais como língua materna dos sujeitos surdos	23
1.2 Um breve histórico das abordagens de ensino para surdos	26
1.2.1 Oralismo	24
1.2.2 Comunicação Total	29
1.2.3 Bilinguismo	30
1.3 Identidade e cultura surda	35
1.4 Ensino Comunicativo de Línguas – ECL	39
1.5 Os modelos de leitura	43
1.5.1 O modelo ascendente/ <i>bottom-up</i>	43
1.5.2 O modelo descendente/ <i>top-down</i>	43
1.5.3 O modelo interativo	44
1.6 Ensino de leitura em segunda língua	48
1.6.1 Estratégias para ensino de leitura em segunda língua	50
1.6.2 Leitura em português/L2 para surdos	54
1.7 A leitura de imagens como referência para o texto verbal	58
1.8 O ensino de L2 a partir do gênero anúncio publicitário impresso	65
2 PERCURSO METODOLÓGICO	74
2.1 Natureza da pesquisa	74
2.2 Contexto da pesquisa	77
2.3 Metodologia da pesquisa na EEFM Monsenhor Dourado	78
2.4 Instrumentos de pesquisa	79
2.4.1 Entrevista de sondagem filmada	79
2.4.2 Avaliações	79

2.5	Sujeitos da pesquisa	83
2.6	O planejamento do minicurso	86
2.7	Procedimentos da pesquisa	90
2.8	Análise de dados	91
3	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO	
	MULTIMODAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	94
3.1	Pré-teste (1º encontro)	96
3.1.1	Análise do pré-teste de S1	98
3.1.2	Análise do pré-teste de S2	99
3.1.3	Análise do pré-teste de S3	101
3.1.4	Análise do pré-teste de S4	102
3.1.5	Análise do pré-teste de S5	104
3.1.6	Análise do pré-teste de S6	105
3.2	Aula 1 (2º encontro)	108
3.3	Aula 2 (3º encontro)	115
3.4	Aula 3 (4º encontro)	121
3.5	Aula 4 (5º encontro)	124
3.6	Aula 5 (6º encontro)	128
3.7	Aula 6 (7º encontro)	132
3.8	Aula 7 (8º encontro)	138
3.9	Aula 8 (9º encontro)	142
3.10	Aula 10 / teste intermediário (10º encontro)	146
3.11	Aula 10 (11º encontro)	155
3.12	Aula 11 (12º encontro)	160
3.13	Aula 12 (13º encontro)	165
3.14	Aula 13 (14º encontro)	170
3.15	Aula 14 (15º encontro)	176
3.16	Pós-teste (16º encontro)	180
3.16.1	Análise do pós-teste de S1	181
3.16.2	Análise do pós-teste de S2	184
3.16.3	Análise do pós-teste de S3	185
3.16.4	Análise do pós-teste de S4	188
3.16.5	Análise do pós-teste de S5	190

3.16.6 Análise do pós-teste de S6	192
3.17 Entrevista final (16º encontro)	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
APÊNDICE	211

INTRODUÇÃO

*“A experiência é uma história do sujeito.
A língua é o espaço da atuação histórica”.*

Joan Scott

O interesse em conduzir esta pesquisa surgiu a partir de minha experiência como professora de inglês como língua estrangeira em uma escola inclusiva da rede pública do Estado do Ceará. A escola é considerada inclusiva porque conta tanto com a modalidade de ensino regular, como com a modalidade de ensino especial para surdos e deficientes mentais e com a inclusão destes nas salas regulares a partir do 7º ano do ensino fundamental. Os alunos especiais são avaliados pelos professores e, considerando-se suas necessidades, são encaminhados para o ensino regular.

Na ocasião em que despertei para essa área de pesquisa, eu era professora de turmas de ensino médio e era a primeira vez que estava tendo contato com os alunos surdos e, conseqüentemente, com sua primeira língua, a língua brasileira de sinais, sua cultura e suas especificidades em relação à aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa. Comecei a perceber que, se a língua portuguesa assume um caráter de segunda língua (L2) para os surdos, seu ensino deveria, por isso, ser baseado em estratégias para o ensino de L2. No entanto, não foi o que observei na prática. A língua de instrução era o português, os professores de todas as disciplinas ministravam suas aulas para a grande maioria da turma, os ouvintes, ficando a cargo de um intérprete a tarefa de passar os conteúdos simultaneamente para os surdos na língua de sinais.

Por ter experiência como professora de inglês como segunda língua/língua estrangeira para ouvintes, o contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa para surdos passou a me interessar bastante. Iniciei, então, um curso de Libras, a língua materna dos alunos, e passei a buscar fundamentação teórica sobre o assunto. Outro fato que me chamou bastante atenção foi a notória dificuldade dos alunos surdos em compreender textos escritos em língua portuguesa. Além disso, a escrita deles, bastante peculiar, que, de acordo com minha observação, parecia uma interlíngua Libras-português.

Com o objetivo de entender esse fenômeno, passei então, através de conversas informais, a perguntar aos profissionais da área a explicação para as dificuldades de leitura e escrita dos surdos. As respostas que obtive, no entanto, não me pareceram convincentes. Ouvi comentários do tipo “O surdo escreve assim por causa da LIBRAS”, “a escrita do surdo é diferente”, “Ele só compreende textos com a ajuda do intérprete”, entre outros.

Comecei, então, a buscar respostas na literatura especializada e observei que a maioria dos surdos, com exceção daqueles filhos de pais surdos, só inicia o aprendizado da língua de sinais quando ingressa na escola, por volta de sete ou oito anos de idade em média, ou até bem mais tarde, ou seja, o desenvolvimento da linguagem começa tardiamente. Ao ingressarem na escola, os alunos surdos acabam entrando em contato com uma realidade um tanto distante do que seria considerado apropriado; muitos eram e/ou ainda são submetidos a longas sessões de fonoaudiologia para aprender a falar, pois se acreditava que só por meio da fala o pensamento seria desenvolvido. Num momento subsequente, a língua de sinais, antes negada, passou a ser vista como um recurso importante no contexto de ensino/aprendizagem dos surdos, mas sem ser dado a ela o status de língua. Os sinais eram usados seguindo a estrutura da língua portuguesa, dando origem a uma prática bimodal também conhecida como português sinalizado. A tentativa de usar as duas línguas ao mesmo tempo acabou resultando em um desenvolvimento, por parte dos alunos surdos, das habilidades de leitura e escrita em português-L2 bastante deficitário. Gostaria de ressaltar, todavia, que esse é apenas um panorama geral da aprendizagem de línguas pelos surdos, uma vez que estamos falando de um grupo bastante heterogêneo.

A concepção de que os surdos são sujeitos naturalmente bilíngues por terem a Libras como língua materna e a língua oficial do seu país como segunda língua é bem recente. Segundo Quadros (1997), atualmente, graças a pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área, a educação de surdos está caminhando em direção à adoção efetiva dessa abordagem bilíngue.

Os sujeitos desta pesquisa, surdos adultos cursando o ensino médio, não foram, na sua história escolar, contemplados com os aspectos positivos dessa abordagem e, talvez por isso, apresentem tantas dificuldades em compreender textos escritos.

Meu interesse aqui é de contribuir com esse relativamente novo campo de estudo que é a Surdez¹, buscando meios de desenvolver a habilidade de leitura em português como segunda língua, a partir dos princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). Tomamos como base, os estudos desenvolvidos para o ensino de Inglês como L2, por ter encontrado, nesses estudos, uma bibliografia mais extensa, e também pela minha experiência no ensino desse idioma. Com o objetivo de contemplar o estilo de aprendizagem essencialmente visual dos surdos, optei pelo gênero anúncio publicitário, por ter um forte apelo imagético, ser multimodal por excelência e apresentar expressões metafóricas e culturais². Esse gênero também pode proporcionar aos alunos, um senso crítico mais aguçado.

A metodologia de pesquisa escolhida foi a pesquisa-ação, por proporcionar uma observação mais detalhada dos processos que ocorrem na sala de aula. A possibilidade de filmar as aulas para análise posterior nos permitiu visualizar com maior clareza a eficiência da proposta pedagógica desenvolvida, bem como de que modo se deu a interação entre os alunos e professor. Este método também oportuniza o professor refletir sobre sua própria prática, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais democrático e emancipatório, como propôs Paulo Freire.

A opção pela habilidade de leitura se deu, inicialmente, em razão da necessidade de delimitar o tema da pesquisa e por acreditarmos que, a partir de uma melhor fluência leitora, os alunos poderão ampliar suas práticas sociais, tornar-se mais independentes dos intérpretes de Libras e, conseqüentemente, ter mais acesso aos textos escritos que circulam em uma sociedade letrada. Além disso, como afirma Vieira (2005, p. 88), é na leitura que melhor se aprende sobre a escrita, uma vez que, em diferentes gêneros textuais, estão presentes todas as convenções da escrita, como pontuação, ortografia, uso de maiúsculas, padrões de frases, formas de organização de parágrafos, assim como as especificidades do gênero. Desta forma, um trabalho com a leitura poderá até mesmo ter conseqüências na escrita dos alunos, mesmo que a longo prazo, e por isso, não seja possível perceber ainda algum avanço nos resultados desta pesquisa.

¹ Dedico-me aqui a estudar apenas os aspectos linguísticos e educacionais acerca do referido tema.

² Essas expressões metafóricas e culturais são de difícil compreensão pelos surdos, por serem próprios da língua oral e criadas em contextos culturais específicos.

A pesquisa aqui proposta se justificou, inicialmente, pela possibilidade de contribuir para os estudos linguísticos na área da Surdez, mais especificamente quanto ao ensino-aprendizagem de línguas para surdos. É importante ainda, apontar caminhos mais eficazes para melhorar o desenvolvimento da linguagem destes aprendizes, tanto na primeira como na segunda língua, e não só descrever as particularidades do seu estilo de aprendizagem. Focalizei, nesta pesquisa, o ensino de português como segunda língua por ser necessário, para sua aprendizagem significativa, um trabalho sistematizado e mais direcionado em sala de aula, ao passo que a Libras pode ser desenvolvida nos espaços de interação extra-sala de aula entre os pares surdos.

A necessidade de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de português /L2 para surdos é explicada por ser um campo de estudos relativamente novo, principalmente na perspectiva bilíngue. No âmbito dessa perspectiva, defende-se que o ensino do português deve assumir um caráter comunicativo, voltado para as habilidades de leitura e escrita.

Além da contribuição para o campo de estudo, esta investigação buscou contribuir também com os professores da área, apontando as estratégias de ensino que se mostrassem eficientes para o desenvolvimento da compreensão leitora ao longo da pesquisa realizada em sala de aula, com alunos surdos (sujeitos da pesquisa inicialmente), onde lhes será proporcionado um trabalho significativo e funcional com a língua portuguesa escrita, diferenciado do que é feito na sala de aula convencional. Como mencionei anteriormente, os surdos adultos da pesquisa não foram educados inicialmente na abordagem bilíngue; eles são fruto, como a grande maioria, de um ensino de línguas descontextualizado, pautado no ensino de palavras isoladas e influenciado por uma “concepção clínica da surdez” e de “práticas bimodais de ensino”³.

A presente proposta para ensino de português nos remete também ao termo acessibilidade, que se refere ao acesso à informação, documentos diversos e aos mais variados meios de comunicação para as pessoas com deficiência. Portanto, no caso dos surdos, dar acesso significa disponibilizar intérpretes de língua de sinais nos espaços públicos e legendas apropriadas nas mídias audiovisuais. Em sua pesquisa com um grupo de surdos, Araújo (2005) testou as legendas disponíveis no mercado para propor um modelo que melhor se

³ Esses termos serão melhor definidos no capítulo teórico.

adequasse às necessidades dos surdos brasileiros. A pesquisadora se surpreendeu ao perceber a enorme dificuldade dos sujeitos não somente em acompanhar as legendas, com também em compreender o questionário aplicado. Eles não foram capazes de ler as perguntas sem a tradução do intérprete para a Libras. Por isso, essa pesquisa se destina também a preparar o surdo para tirar proveito do acesso ofertado pelo governo e pela sociedade em geral, uma vez que, mesmo promovendo legendas que busquem atender às necessidades dos surdos, sem uma habilidade de leitura no mínimo funcional, eles não terão condições de ter acesso a elas.

Era esperado também, que essa pesquisa indicasse meios de tornar o aluno surdo um aprendiz mais independente para que possa ter acesso à informação com mais liberdade. No caso dos cegos e cadeirantes, por exemplo, cabe ao poder público fazer, em locais públicos, as alterações necessárias para que a mobilidade dos mesmos seja garantida. Mas, no caso dos surdos, trata-se de dar a eles as condições necessárias para que tenham acesso à linguagem escrita e à interação social, consequentemente. O que podemos oferecer para tornar o acesso viável é uma instrução adequada na língua portuguesa escrita como segunda língua, para que eles adquiram as competências e habilidades necessárias através de um programa que contemple as estratégias e ferramentas adequadas para esse fim. É um acesso mais instrucional do que propriamente material, como seria para pessoas com mobilidade reduzida.

É importante que os surdos reconheçam a importância da segunda língua e se interessem pelo seu aprendizado, uma vez que

a leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para a vida. As dimensões dessa segunda língua são amplas e isso deve servir de motivação para os alunos. Eles podem conversar sobre o que leram, podem telefonar para o colega, podem conectar-se via *Internet* através da leitura e escrita. Isso deve ser explorado pelo professor. O prazer e a satisfação servirão para despertar o significado do aluno (sic.) (QUADROS, 1997, p. 99).

Os surdos, enquanto parte de uma minoria linguística, acabam perdendo um pouco a sua oportunidade de se expressar frente à maioria ouvinte. Lulkin (2005, p. 35) comenta sobre a crença de que o usuário da língua de sinais é um ser inferior, com dificuldades de aprendizagem e um pensamento fragmentado. Nessa perspectiva, ensinar não significa dar ao aluno subsídios para desenvolver suas competências, mas corrigir, reabilitar, na maioria das vezes através do desenvolvimento da fala, como se isso fosse um pré-requisito

para o desenvolvimento da linguagem. É como se a deficiência viesse antes do sujeito e o surdo representasse o desvio que se apresenta como uma forma de justificar o nosso modo normal de ser; é como se, aliado à surdez, o surdo tivesse também algum tipo de deficiência cognitiva ou mental (FERNANDES, 2006, p. 118).

Fernandes (2006, p. 132) comenta o posicionamento de alguns pesquisadores (Sanchez, 1993; Fernández, 1996; Hoffmeister, 1999) em relação à aprendizagem da língua escrita pelos surdos. Segundo eles, os surdos são plenamente capazes de interagir através do código escrito, caso a metodologia empregada não enfatize a relação grafema/fonema como pré-requisito, mas recorra prioritariamente a estratégias visuais e similares às utilizadas no ensino de L2 para ouvintes.

Esta investigação visou encontrar um caminho para capacitar o surdo na língua portuguesa (LP) que seja coerente com as suas necessidades linguísticas. O caminho proposto para a coleta de dados foi a partir de oficinas em que as discussões e debates foram feitos na Libras a partir de diferentes exemplares do gênero anúncio publicitário. O apelo visual nos anúncios publicitários serviu como referência para a compreensão do texto verbal, uma vez que, em textos multimodais, a imagem traz significado próprio e completo, como apontam os teóricos Kress e van Leeuwen (1996). Acredito que, a partir de pesquisas dessa natureza, ainda que de forma um pouco tímida, é possível contribuir para diminuir sua exclusão social e ampliar seu acesso ao mercado de trabalho, à universidade, bem como as suas possibilidades de interação social, de modo que eles tenham a oportunidade de interagir em outros espaços que não somente nos espaços de atuação da comunidade surda.

Botelho (2005), ao avaliar a compreensão leitora de sujeitos surdos, observou que, na maioria das vezes, eles faziam sub-interpretação (não interpretação de elementos necessários do texto) e superinterpretação (excesso de interpretação, comentando a respeito de elementos não presentes no texto). Considerando esse aspecto, fiz a escolha por um trabalho funcional a partir da leitura de imagens, por ser condizente com o modo de aprendizagem dos surdos, tido como essencialmente visual. A partir de uma leitura funcional das imagens, os sujeitos puderam usar sua compreensão visual como referência para a leitura do texto verbal, de modo a gerar uma interpretação mais adequada e com uma menor proporção de excessos ou faltas, a cada anúncio trabalhado.

Além desse aspecto, observo também que as possibilidades de interação e aquisição de conhecimento proporcionadas pela leitura são inúmeras, e quanto mais o leitor tiver uma visão crítica dos fatos que lhes forem apresentados, melhor ele poderá se posicionar e até mesmo se defender. É o caso da leitura de anúncios publicitários, em que o leitor, para não ser manipulado, precisa entender a função desse gênero, e as motivações das escolhas lingüísticas e imagéticas. ou seja;

Para Scholze (2007, p. 120), a escola, de maneira geral, com suas práticas de linguagem pouco significativas para os alunos, acaba por interditar o caráter interacionista da linguagem, o que faz com que os jovens busquem outras formas de expressão, como anotações nas agendas, diários impressos ou online, a participação em sites de relacionamentos, e outras formas de interação através do papel ou da Internet. “Esse comportamento demonstra a existência de possíveis linhas de fuga, de resistência e de frustração dos projetos que pretendem regular suas vidas e seus corpos (2007, p. 120)”. Scholze se refere, nesse caso, a alunos ouvintes, o que nos levou a refletir que, no caso dos surdos, então, essa interdição da linguagem passa a ser bem maior, uma vez que, além da sua condição de minoria lingüística, as práticas escolares em muito pouco contribuem para melhorar esse quadro. Essa foi mais uma de minhas motivações para desenvolver um trabalho que investigue caminhos educacionais que possam diminuir essas barreiras interacionais que são impostas até mesmo para os ouvintes.

Ademais, o presente trabalho foi direcionado a partir das seguintes questões:

- Um trabalho didático direcionado para a leitura de imagens a partir do gênero anúncio publicitário contribuirá para a leitura do conteúdo verbal no gênero em questão?
- O desenvolvimento de estratégias de leitura em L2/LE a partir de um enfoque comunicativo facilitará o processo de leitura dos sujeitos surdos?

Com isso, pretendi alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Investigar se um trabalho voltado para a leitura de imagens no gênero ‘anúncio publicitário’, partindo de alguns aspectos do significado composicional facilita o

desenvolvimento da compreensão do texto verbal por parte dos sujeitos a cada texto trabalhado.

- Verificar se o uso de estratégias de leitura para o ensino de L2/LE normalmente usadas para os ouvintes pode ser aplicado ao contexto dos surdos.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, trato do contexto linguístico da surdez e dos principais pressupostos teóricos que embasaram o planejamento do minicurso. No segundo, descrevo o percurso metodológico traçado na pesquisa, no qual trato do tipo de pesquisa, contexto de realização, perfil dos sujeitos, os instrumentos e materiais utilizados, os procedimentos de pesquisa e de análise dos dados. Para finalizar, no terceiro capítulo, trago um relatório do minicurso ministrado em que analiso como os instrumentos pedagógicos aplicados contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos sujeitos envolvidos no estudo.

1. ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: ASPECTOS CULTURAIS, IDENTITÁRIOS E METODOLÓGICOS

1.1 A língua de sinais como língua materna dos sujeitos surdos

Atualmente, os surdos são considerados sujeitos bilíngues, cuja língua materna, a língua de sinais, é de natureza gestual-visual, e a língua portuguesa, por ser a língua oficial do país, tem *status* de segunda língua. É consenso hoje, entre pesquisadores e profissionais da área, que os surdos são integrantes de uma minoria linguística, e não mais deficientes passíveis de cura. Procura-se considerar suas diferenças e especificidades, e não evidenciar a falta da modalidade de comunicação oral-auditiva. Os estudiosos também concordam que a educação de surdos já passou por outras fases consideradas não tão apropriadas, e que, atualmente, todos os esforços se voltam para uma eficiente aplicação da abordagem bilíngüe.

A lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002 assegura aos surdos o direito de usar a língua brasileira de sinais - Libras como língua materna, e o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (ver referências) regulamenta tal lei afirmando que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. O decreto em questão garante a Libras como disciplina obrigatória no currículo escolar dos alunos surdos e considera que o ensino da língua portuguesa deve ser feito enquanto segunda língua, e voltado para as habilidades de leitura e escrita. O mesmo decreto considera ainda, que a modalidade oral da língua portuguesa deve ser trabalhada em um horário extra-sala de aula por profissionais da educação e da saúde, caso seja de interesse da família e/ou da pessoa surda.

No entanto, a realidade nem sempre foi essa, a primeira abordagem para ensino de surdos tinha como fundamento a tentativa de recuperar, curar a pessoa surda. Nessa perspectiva, ensinar a língua portuguesa na sua modalidade oral seria uma forma de integrar o surdo socialmente, de modo a trazê-lo para a cultura ouvinte. Outra abordagem, chamada de Comunicação Total ou português sinalizado, já reconhecia a língua de sinais como ferramenta de ensino, mas não enquanto língua materna dos alunos. O procedimento de ensino consistia em traduzir “ao pé da letra” uma língua oral-auditiva para outra visual-espacial. O bilinguismo, por sua vez, é a abordagem que melhor atende às necessidades da pessoa surda,

por considerar que há situações específicas em que a Libras ou a língua portuguesa serão apropriadas e o surdo deverá saber fazer essa distinção. Referindo-se à abordagem bilíngue, Lodi (2006, p. 250) afirma que, no caso das atividades de leitura, está em jogo uma relação interdiscursiva no interior das duas línguas.

Portanto, como observado por Quadros (1997), o bilinguismo ainda não é uma realidade nas escolas, uma vez que nos encontramos atualmente em uma fase de transição. A Libras já é vista como língua natural dos surdos, mas essa realidade ainda não é percebida nitidamente nas práticas de sala de aula.

Segundo Stumpf (2009, p. 438), ainda não há, nas escolas, uma interação efetiva entre alunos surdos e ouvintes na chamada inclusão. Apesar da língua de sinais já ser reconhecida e garantida por lei, ela ainda é considerada, na prática, não mais que um recurso (ainda que legítimo), para o acesso ao português, língua considerada mais importante pela comunidade escolar e pela sociedade em geral. Embora a lei assegure a contratação de instrutores surdos para ministrar aulas de Libras, não foi feita nenhuma espécie de modificação no currículo, e, como bem coloca Stumpf (op.cit.), “A Língua Portuguesa continua hegemônica, e o surdo, um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras”.

O contexto de ensino bilíngue descrito pela autora é também realidade na escola onde esta pesquisa foi realizada. Os alunos do chamado ensino especial⁴ têm aulas de Libras em média duas vezes por semana com um “instrutor”. Não há modificações no currículo e nenhum material específico para ensino de português como segunda língua. São utilizados os mesmos livros didáticos elaborados para o ensino de português como língua materna para ouvintes. Já nas salas do ensino fundamental e médio, assume-se que a presença do intérprete de língua de sinais é suficiente para garantir a chamada “inclusão” em salas de aula onde a Libras não é compartilhada entre todos os participantes do processo: professores, alunos, intérpretes; mas somente entre surdos e intérpretes. Os surdos acabam isolados em seu pequeno grupo de no máximo cinco alunos, sem as condições necessárias para que haja interação com os ouvintes, o que significaria de fato, a tão pensada inclusão.

⁴ Modalidade de ensino com salas de aula somente de surdos, com professor ouvinte bilíngue, ou mesmo monolíngüe com a presença de um intérprete de língua de sinais.

Ainda justificando a língua de sinais como primeira língua dos surdos, observei que ela é a única língua que estes podem adquirir/aprender de forma natural, dada sua modalidade visuo-espacial, a partir do contato dos mesmos com seus pares. De acordo com Stumpf (2009, p. 443), a Libras é uma língua viva, utilizada no cotidiano e em constante evolução, e como qualquer outra língua de modalidade oral/auditiva, é completa, com gramática, vocabulário e estruturas próprias. Ela também “favorece as aprendizagens, coloca motivação, desejo de aprender. Ela permite desenvolver os conhecimentos escolares e gerais que possibilitam entrar em uma segunda língua, o Português escrito” (op.cit.). E ainda

a Língua de Sinais é elemento de construção para desenvolver a identidade, a autonomia, a confiança em si, para acesso à cidadania e integração social, ao patrimônio cultural da humanidade e uma história própria: a dos surdos (op.cit).

Para fundamentar nossa proposta de pesquisa, inicialmente passarei brevemente pela história da educação dos surdos e discorrerei acerca dos temas cultura e identidade surda. Em seguida, tratarei dos princípios e pressupostos do Ensino Comunicativo de Línguas. A seguir, deter-me-ei em abordar aspectos acerca do ensino da habilidade de leitura em segunda língua de modo geral, em específico para surdos. Nesta seção, citarei outras pesquisas já realizadas acerca do assunto.

Para finalizar, discutirei sobre como deveremos trabalhar a leitura de imagens como referência para a leitura do texto verbal, tendo como base a teoria para análise de textos multimodais proposta pelos autores Kress e van Leeuwen (1996) na Gramática do Design Visual a partir do gênero anúncio publicitário.

1.2 Um breve histórico das abordagens de ensino para surdos

Durante muito tempo, e em alguns casos ainda hoje, a educação de surdos era responsabilidade de instituições especiais em razão de suas supostas limitações. As línguas de sinais eram vistas como algo que poderia atrapalhar o processo de oralização e, conseqüentemente, de “normalização” do surdo, como se ele precisasse ser curado em primeiro lugar, para em seguida, estar apto a interagir socialmente.

Apresentarei, a seguir, um breve histórico das abordagens de ensino para surdos ao longo do tempo, a saber: Oralismo, Comunicação Total/Português sinalizado e Bilingüismo.

1.2.1 Oralismo

A tentativa de oralizar a pessoa surda é feita através de uma abordagem clínica, onde se acredita que, se deve inicialmente, buscar a suposta cura da Surdez como pré-requisito para se iniciar um trabalho educacional. Segundo essa abordagem, o surdo só estaria apto a iniciar uma aprendizagem escolar, após “adquirir” a língua oral. É fato, portanto, que o surdo jamais poderá adquirir a língua oral como se fosse ouvinte, entretanto, nesta proposta, o aluno era submetido a longas sessões de fonoaudiologia, treinando sons que para ele não faziam sentido algum, retardando, assim, a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, o aprendizado dos conteúdos escolares. Como afirma Quadros (1997, p.22), em relação ao ensino de surdos na maioria das cidades brasileiras, “o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos”.

Skliar (2005, p.07) considera este modelo de medicalização da surdez uma tentativa de correção, como se o sujeito surdo precisasse ser “curado”. O autor chama esta prática de violência institucional, uma vez que instituições especiais se ocupavam em negar a existência da comunidade surda e proibir o uso da língua de sinais. Skliar classifica essa prática como uma espécie de poder vertical, onde os surdos estão sempre submetidos aos ouvintes linguística e culturalmente. Para melhor explicar seu posicionamento nesse contexto, ele utiliza o termo ouvintismo, e assim o define:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2005, p.15)

Apesar de ter sido a abordagem para educação de surdos que teve maior repercussão, ela não foi a primeira. O Abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) descreveu a língua de sinais usada pelos surdos em Paris e registrou vários sinais, coletando-os em uma espécie de dicionário francês e língua de sinais parisiense. Ele acreditava na importância de sua descoberta para a educação de surdos e, utilizando sua fortuna pessoal, fundou em 1775 uma escola em que era possível ministrar aulas coletivas, e não individualmente, como era a prática da época. As aulas coletivas eram possíveis em virtude da ampla e acessível comunicação que era estabelecida entre professores e alunos através das línguas de sinais. Em consequência desse método, os alunos do Abade eram capazes não só de utilizar de maneira adequada a língua escrita, mas também de traduzir de forma contextualizada do francês para a língua de sinais e vice-versa. Os alunos passavam a ocupar cargos de professor na própria escola e a ocupar postos de prestígio na sociedade (SANCHEZ, 1990, p. 50-51).

Infelizmente, nem mesmo os resultados positivos alcançados por de L'Épée foram suficientes para conter as forças oralistas. Sanchez (1990, p. 45) observa que a base argumentativa em favor do ensino da língua oral é filosófica e religiosa. Acreditava-se, e talvez ainda se acredite até hoje, apesar dos esforços para uma educação bilíngue, que a língua falada deve ser privilegiada por ser superior a qualquer forma de comunicação e por se tratar ainda da manifestação mais direta da racionalidade humana. O objetivo dos oralistas era então, tentar demonstrar que sem a palavra falada, o surdo não seria capaz de fazer uso da mais importante característica humana: a razão.

Sanchez (1990, p. 58-60) considera que a surdez passou então, a partir do século XIX de uma abordagem social e pedagógica para uma abordagem clínica. O surdo passou a ser tratado como um doente passível de cura. A diferença passou a ser percebida como uma ameaça para os "normais". É importante ressaltar que essa abordagem não se baseou em conhecimentos científicos, mas nas crenças e nos valores sociais da época, amplamente respaldados pela ideologia médico/pedagógica vigente. As descobertas no campo da

eletroacústica, as investigações acerca da recuperação de afasias, bem como os avanços nos estudos da clínica fonoaudiológica, também contribuíram para a “implementação” definitiva de tais práticas oralistas.

A culminância desse processo se deu no ano de 1880, no II Congresso Internacional sobre Instrução de Surdos, ocorrido em Milão. Uma das determinações desse evento foi a proibição das línguas de sinais (SANCHEZ, 1990; LEITÃO, 2006; SKLIAR, 2005; LULKIN, 2005). Procurava-se justificar a abordagem oralista, baseada na idéia de que, se os surdos pudessem interagir através da fala e da leitura labial, poderiam fazer parte da vida social dos ouvintes. Outra crença dos congressistas residia na idéia que o uso dos sinais poderia vir a prejudicar o desenvolvimento da fala e do pensamento (LEITÃO, 2006, p. 151-152). Um aspecto curioso desse evento foi o fato que, dentre os participantes, apenas um era surdo, e infelizmente, não teve “voz” na tomada de decisão em um assunto de seu maior interesse.

No entanto, apesar de ter sido proibida oficialmente, a língua de sinais, como aponta a autora supracitada (p.160), não deixou de ser utilizada pela comunidade surda nos corredores das instituições especiais para surdos, e nos seus movimentos de resistência, como na criação de associações, ou onde quer que houvesse um agrupamento de surdos interagindo. Apesar de não ser nem mesmo considerada língua (pelos ouvintes) oficialmente até o ano de 2002, a língua brasileira de sinais foi passada de geração a geração, sofrendo mudanças ao longo do tempo como qualquer língua de modalidade oral-auditiva.

A partir da década de 1970, ao perceberem que a proposta oralista pouco favorecia a aquisição da linguagem e desenvolvimento da aprendizagem de modo geral dos alunos, os educadores/terapeutas começaram a permitir o uso de sinais como uma forma de servir de apoio para as mesmas práticas (QUADROS, 1997, p. 24). Os sinais passaram a ser vistos como uma ferramenta para ensinar língua oral e escrita aos surdos, mas não ainda com status de língua. Esse recurso chamado bimodalismo, é assunto de nossa próxima seção.

1.2.2 Comunicação Total

No início de 1970, o desejo por novas abordagens era intenso e a crise do oralismo parecia irreversível. Percebia-se um desejo geral de mudança por parte da comunidade surda, dos pais e dos educadores de surdos. Em vista da geral insatisfação, pais e educadores acabaram por aceitar novas alternativas (SANCHEZ, 1990, p. 135).

Ao perceber que as práticas vigentes oralistas produziam muito pouco efeito no desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos alunos, visto que eles aprendiam a emitir sons e fazer leitura labial, mas não faziam “um uso significativo da linguagem para produzir escrita” (GESUELI, 2004; p.40), os professores passaram a considerar outras estratégias que favorecessem a interação com a criança surda; “valia o uso de gestos das línguas de sinais, alfabeto digital, expressão facial, acompanhado da emissão da fala através de aparelhos individuais que amplificavam sons emitidos” (LEITÃO, 2006; p.168).

A Comunicação Total, apesar de também ter como foco o desenvolvimento da oralidade, já admite outros métodos que não somente a repetição exaustiva de fonemas. Essa abordagem considera as necessidades específicas de cada aprendiz, ao prever que se faz necessário o uso de diferentes recursos para proporcionar o desenvolvimento da fala e promover interação. Segundo Sanchez (1990, p. 136) ela foi definida em 1976 por um comitê de escolas de surdos nos Estados Unidos da seguinte forma: “A Comunicação Total é uma filosofia que pede a incorporação dos modos de comunicação apropriados – auditivo, manual e oral – com a finalidade de assegurar uma comunicação efetiva com e entre as pessoas deficientes auditivas”.

O uso da língua de sinais passou então a ser permitido e reconhecido como uma importante ferramenta pedagógica, mas não ainda enquanto uma língua em uma modalidade espaço-visual, com estrutura e características próprias. Segundo Quadros (1997; p.24) uma das práticas bastante utilizadas na Comunicação Total e defendida até então, enquanto a melhor alternativa para ensinar surdos, é uma prática bimodal conhecida também como português sinalizado, caracterizada pelo uso de sinais e da fala simultaneamente, seguindo a estrutura da língua portuguesa.

Fernandes (2006; p.127) aponta que o bimodalismo é um sistema híbrido de comunicação, ou seja, uma forma de acomodação de uma língua espacial-visual a outra oral-auditiva. Nessa modalidade de comunicação, a sinalização fica subordinada e dependente da estrutura sintática da língua portuguesa.

Assim como no oralismo, os resultados da prática bimodal também não se mostraram tão satisfatórios, pois ao utilizar duas línguas ao mesmo tempo, os alunos acabam ficando sem adquirir nenhuma delas de forma eficaz, uma vez que “essa (des)organização lingüística (des)organiza o pensamento dos surdos e se vê refletida nas suas produções escritas, que passam a ser marginalizadas pelos próprios professores que lhes serviram de modelo” (FERNANDES, 2006; p.127).

É fato inegável que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, e que qualquer que seja a abordagem de ensino, deve ser desenvolvida a partir dela, considerando sua estrutura sintática, morfológica e semântica. Essa é a língua que, como bem definiram Araújo e Lacerda (2006; p.222), poderá proporcionar a comunicação e favorecer a organização do pensamento da minoria surda. A próxima abordagem sobre a qual vamos comentar é considerada atualmente pela maioria dos pesquisadores e da comunidade surda a proposta mais apropriada para a educação de surdos.

1.2.3 Bilinguismo

A condição bilíngüe dos surdos pode ser relacionada com a de pessoas que moram em países como a Índia, por exemplo, em que o sânscrito é a primeira língua da grande maioria, mas, por motivos políticos, a língua oficial do país é o inglês. Consequentemente, as pessoas são expostas a duas línguas e as utilizam com propósitos distintos: o inglês para a comunicação oficial, e o sânscrito para situações mais informais da vida cotidiana. Outro exemplo é o de imigrantes em países cujo idioma vigente não é o mesmo compartilhado pela sua comunidade de origem; nesse caso, a língua do país passa a ser a segunda língua do indivíduo.

Os surdos, no entanto, têm necessidades lingüísticas diferentes das dos ouvintes. Sua língua materna/natural, no caso do Brasil, é a língua brasileira de sinais – Libras, e a

língua portuguesa, por sua vez, deve ter status de segunda língua com um enfoque comunicativo e voltado para as habilidades de leitura e escrita.

O bilingüismo é, portanto, a proposta para educação de surdos considerada mais apropriada por grande parte dos pesquisadores da área (QUADROS, 1997; SKLIAR, 2005; LAPLANE, 2004; KARNOPP e PEREIRA, 2004; FERNANDES, 2006; LODI, 2006). Araújo e Lacerda (2006, p. 221) justificam a Libras como língua materna dos surdos, uma vez que ela “possibilita a aquisição da linguagem de forma tranqüila para o surdo, pois lhe fornece um sentido de pertinência a um grupo social”. As autoras apontam que a língua de sinais é consequência da necessidade que, como qualquer ser humano, os surdos têm de expressar e interagir socialmente, e o canal espaço-visual favorece a aquisição dessa língua que, segundo estudos mostram, pode acontecer de forma espontânea, se a criança surda tiver contato com seus pares.

Sanchez (1990, p. 146) defende que a criança surda deve ter instrução na língua que melhor lhe permita entrar em contato com os conteúdos escolares. A abordagem bilíngüe não deve se restringir ao uso de dois idiomas no cotidiano escolar. A solução não é tão simplista como a apresentada pelo governo. Ainda conforme Sanchez, é preciso garantir o contato dos surdos com a língua de sinais, uma vez que somente ela permite aos surdos um desenvolvimento normal da linguagem. Não podemos mais pensar que o surdo pode aprender a falar como se fosse ouvinte, nem mesmo imaginar que ele poderá escolher o melhor código de linguagem, como se os dois oferecessem as mesmas oportunidades comunicativas. Também não podemos mais aceitar que essa escolha seja feita por outras pessoas, como professores, médicos, pais e não pelo próprio indivíduo surdo.

Então, a educação bilíngüe para os surdos deve se basear na utilização plena da língua de sinais para garantir o desenvolvimento intelectual e da linguagem, para otimizar o aproveitamento do ensino escolar e para facilitar a aprendizagem da língua falada em suas formas oral e escrita. Para a organização da educação bilíngüe do surdo, se faz necessário considerar os seguintes aspectos: a configuração do entorno lingüístico gestual, a intervenção precoce, a importância da língua escrita e o ensino da língua oral como segunda língua (SANCHEZ, 1990, p. 147-148)⁵.

⁵ “Entonces, la educación bilíngüe para el sordo debe basarse en la utilización plena de la lengua de señas para garantizar el desarrollo intelectual y del lenguaje, para optimizar el aprovechamiento de la enseñanza escolar y para facilitar el aprendizaje de la lengua hablada en sus formas oral y escrita. Para la organización de la educación bilingüe del sordo se deben considerar los siguientes aspectos: la configuración del entorno lingüístico

Quadros (1997, p.29) e Guarinelo (2006, p.349) propõem que a aprendizagem da língua portuguesa escrita seja feita de forma sistematizada e baseada em técnicas de ensino de segundas línguas, uma vez que, já tendo adquirido a língua de sinais, a aprendizagem de outra língua poderá ter como base as “habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS” (QUADROS, 1997; p.29).

Essa concepção bilíngue de ensino é bastante apropriada para a minoria surda, no entanto, faz-se necessário algumas mudanças na estrutura educacional para garantir aos surdos o ensino das duas línguas de forma satisfatória e significativa. A realização dessa abordagem vem ocorrendo de forma muito tímida. A escola reconhece a Libras como língua materna dos surdos, mas a prática é bem diferente. Giordani (2004, p.79) aponta que poucos professores têm proficiência na língua de sinais e os funcionários e a equipe gestora da escola, com raras exceções, quase nunca têm acesso a ela.

Quadros (1997, p.26) considera tal fenômeno uma consequência da fase de transição pela qual os estudos voltados para a educação de surdos estão passando, uma vez que, “os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre as línguas de sinais, possibilitando assim uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e línguas de sinais” (op. cit.). A pesquisadora aponta também que há uma grande possibilidade de uma adequada implantação da proposta educacional bilíngüe em um futuro próximo. No entanto, uma vez que a abordagem bilíngue ainda é bastante recente e as consequências do oralismo ainda são notórias, Sanchez (1990, p. 156-157) observa que

a imensa maioria das pessoas surdas não sabe utilizar a língua escrita em toda amplitude de suas possibilidades, como meio de comunicação, para a reflexão e o enriquecimento do pensamento como fonte de prazer. O problema se apresenta com características comuns em todo o mundo. Nos Estados Unidos, o nível médio de proficiência leitora a que chegam os surdos, não lhes permite desenvolver comodamente uma leitura fácil quanto a de um jornal. Na França a situação é similar. Em nosso país as coisas são iguais ou piores. Por esta razão, pode-se dizer que os surdos não sabem ler. Mas reconhecer que os surdos não sabem ler nos obriga a indagar as causas

dessa situação, das quais os surdos não são responsáveis, e sim vítimas. Porque a capacidade para ler não é um dom divino, nem o reflexo de uma maior ou menor inteligência, nem sequer é um atributo individual. A capacidade para ler bem depende diretamente das oportunidades que a pessoa tenha tido para interagir significativamente com os materiais escritos, o mais cedo possível⁶.

Abordei, portanto, nessa pesquisa, o desenvolvimento da habilidade de leitura a partir de um enfoque comunicativo, seguindo os direcionamentos da abordagem bilíngue, e me baseando nas teorias já desenvolvidas para ensino de L2/LE para ouvintes. A opção pela habilidade de leitura se deu pelo fato que

ler significa, então, entrar em contato com suas próprias palavras (internas) e com as palavras dos outros, construídas durante a história de cada um; é construir sentidos com base num sistema responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com o plurilingüismo social em circulação no texto. É, também, deparar com outras culturas constituídas e constitutivas das línguas (LODI, 2006, p. 250).

Já a leitura em uma segunda língua, como é o caso da língua portuguesa para surdos, proporciona ao aprendiz um contato com palavras e expressões de diferentes contextos culturais, com os quais ele precisa aprender a interagir, sabendo sempre lidar com o desconhecido em menor ou maior proporção. Esta é uma das estratégias mais importantes que um leitor de L2 precisa desenvolver. Ainda nas palavras de Lodi (2006, p. 251):

Ler uma segunda língua é defrontar-se com expressões, com palavras que carecem de sedimentação, pois trazem em si valores socioculturais diversos daqueles constitutivos da primeira língua. Para superar essa dificuldade, o aprendiz deve desenvolver o sentimento de estar diante de uma outra cultura, de uma comunidade lingüística que o está acolhendo como estrangeiro na língua e, portanto, experimentar um sentimento de deslocamento em relação a sua comunidade lingüística.

⁶ “La inmensa mayoría de las personas sordas no sabe utilizar la lengua escrita en toda la amplitud de sus posibilidades, como medio de comunicación, para la reflexión y el enriquecimiento del pensamiento como fuente de placer. El problema se presenta con características comunes en todo el mundo. En los Estados Unidos, el nivel promedio de proficiencia lectora a que llegan los sordos no les permite desenvolverse cómodamente en una lectura fácil, como podría ser la de un periódico. En Francia la situación es similar. En nuestro país las cosas son iguales o peores. Por esta razón puede decirse que los sordos no saben leer. Pero reconocer que los sordos no saben leer nos obliga a indagar en las causas de esta situación, de la que los sordos no son los responsables, sino las víctimas. Porque la capacidad para leer no es un don divino, ni el reflejo de una mayor o menor inteligencia, si siquiera es lo fundamental un atributo individual. La capacidad para leer bien depende directamente de las oportunidades que haya tenido la persona para interactuar significativamente con los materiales escritos, desde las edades mas tempranas de la vida” – nossa tradução.

A seguir, descreverei segundo vários pesquisadores, os princípios e direcionamentos do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), as concepções de leitura, e as questões envolvidas no processo de ensino desta habilidade.

1.3 Identidade e cultura surda

Strobel (2008, p. 17) define cultura enquanto crenças, hábitos, costumes e normas de comportamento que são adquiridos pela humanidade ao longo do tempo através da língua. Uma vez que “cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la” (op. cit.).

Ainda seguindo o raciocínio da mesma autora, compreendo que não existe somente uma cultura, mas várias, uma vez que esta idéia de uma única cultura está relacionada com padrões sociais determinados ideologicamente pelo grupo que detém, via de regra, maior poder econômico.

Esta cultura hegemônica é tida como verdadeira e mais importante, e é efetivada através de um patrulhamento ideológico e das forças de poder, de modo que “a alteridade e a diferença são vistas como mancha para a sociedade, fazendo com que tenham a necessidade de transformação do ‘outro’ (STROBEL, 2008, p. 16-17).”

Infelizmente, é neste contexto que a comunidade surda está inserida, em uma cultura dominante “normalizadora” que não aceita diferenças. Daí provavelmente nasceram todos os esforços para oralizar o indivíduo surdo, de modo que eles pudessem se assemelhar à cultura dominante, ou seja, aos ouvintes. Esta forma de “opressão” sobre o surdo é denominada por Skliar (2005) de “Ouvintismo”.

Strobel (2008, p. 23) pontua que enquanto para uma família de ouvintes o nascimento de uma criança surda é recebido com decepção e pesar, por estarem acostumados a esse padrão “normalizador”, para o povo surdo, o nascimento de uma criança surda é recebido com felicidade e visto como uma “dádiva preciosa”, de modo que não há nenhuma forma de desapontamento.

Portanto, os surdos filhos de ouvintes não são beneficiados com a cultura surda, uma vez que os pais a desconhecem e também tendem a não aceitar que seus filhos pertençam a outro grupo que não o seu e utilizem outra língua que não a de sua tradição (LONGMAN, 2007, p. 20). Esses surdos, conseqüentemente, acabam sendo vítimas de programas de

reabilitação e “normalização”, a menos que a família aceite ter contato com a comunidade surda e proporcione a seu filho o contato com outros surdos que lhe sirvam de referência. Felizmente, com os surdos oriundos de famílias surdas é um pouco diferente. Eles desenvolvem a língua de sinais assim como uma criança ouvinte desenvolve a língua oral, e de modo geral, têm sua diferença respeitada, o que acaba favorecendo um resultado mais satisfatório na aprendizagem escolar. Eles aprendem a L2 com mais facilidade, uma vez que já têm um modelo de língua para se apoiar. Infelizmente, as crianças surdas filhas de surdos não passam de 5% da população, ficando a maioria subjugada às forças de poder ouvinte.

No entanto, atualmente, é possível observar que os surdos se organizam em grupos e associações e dispõem de meios mais eficientes de reivindicar seus direitos frente à maioria ouvinte. Segundo Longman (2007, p. 18), essa comunidade vem aos poucos rompendo com o discurso ideológico da deficiência biológica e se assumindo enquanto minoria linguística. Eles até passaram a se definir com S maiúsculo – Surdo⁷, de modo a reforçar esse conceito de minoria linguística em detrimento do rótulo de deficiente.

Os surdos vêm cada vez mais se afirmando enquanto grupos culturais também a partir de sua experiência visual-espacial e de sua língua (op. cit.). No entanto, como afirma Gesser (2009, p. 297), embora haja necessidade de estabelecer uma certa unidade ao grupo como forma de afirmação, valorização e reconhecimento perante a cultura hegemônica, é preciso ressaltar que mesmo dentro de um grupo minoritário há uma grande diversidade de “culturas individuais”. A comunidade surda não é fechada e estática, e nem todo surdo é igual. Existem surdos de diferentes gêneros, classes sociais, origens familiares, nacionalidades, orientações étnicas, sexuais e religiosas.

Um outro aspecto importante da cultura surda é que os sujeitos não se diferenciam em torno do grau de surdez, mas procuram se assemelhar a partir da orientação visual e do pertencimento ao grupo a partir da língua de sinais (BOTELHO, 2005, p. 14; STROBEL, 2008, p. 24). Por esse motivo, não julgo necessário listar aqui os níveis de perda auditiva em decibéis.

⁷ Não optei por essa terminologia desde o início da pesquisa por não ser o tema central aqui trabalhado, embora concorde com o posicionamento da autora e com as lutas da comunidade surda.

Strobel (2008, p. 37-76) lista os mais importantes artefatos culturais⁸ do povo surdo⁹. A saber:

1. Experiência visual:

- Os sujeitos surdos percebem o que acontece a sua volta através da visão. É por esse sentido que eles observam desde os latidos de um cachorro pelos movimentos da sua boca e pela sua expressão corporal bruta, até uma bomba estourando, facilmente percebida pelas alterações causadas no ambiente. É por isso que é importante que os ambientes públicos como bancos, escolas, cinemas e outros disponibilizem recursos visuais que promovam sua acessibilidade.

- O povo surdo valoriza bastante uma conversa frente a frente, não importando a distância, virar de costas no meio de uma conversa é considerado uma ofensa ou falta de interesse por parte do interlocutor, assim como também é ofensivo se colocar no meio de dois surdos conversando.

2. Experiência linguística:

- A experiência inicial do bebê surdo é equivalente a de um bebê ouvinte, grito de satisfação, choro de dor ou fome, até mais ou menos seis meses. Quando chega a fase do balbúcio, o bebê ouvinte continua se desenvolvendo e o bebê surdo estaciona por falta de outra modalidade de estímulo. Consequentemente, o desenvolvimento da linguagem estaciona e fica limitado por falta de continuidade de acesso aos conhecimentos do meio externo.

- A realidade dos sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e que participam da comunidade surda é bem diferente. Eles demonstram maior segurança, auto-estima e identidade sadia. É importante por isso, que as crianças surdas tenham contato com pessoas surdas adultas com quem possam se identificar, de modo a ter acesso a conhecimentos necessários à convivência cotidiana nas comunidades surda e ouvinte.

- Em cada país há pelo menos uma língua de sinais com diferentes variantes regionais, assim como acontecem com as línguas oral-auditivas.

- Um sistema de escrita para a língua de sinais chamado Sign Writing – SW vem sendo desenvolvido, fato importante para o povo surdo, uma vez que sua língua era considerada ágrafa.

⁸ “‘Artefatos’ não se referem apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo (STROBEL, 2008, p. 37).

⁹ “Sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de informação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p. 31)

3. Experiência familiar:

- O nascimento de uma criança surda é recebido com alegria para o povo surdo e não um “problema social” como parece ser na maioria das famílias ouvintes.

4. Literatura surda:

- Esta relata as vivências surdas através de várias gerações de povos surdos. “A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais (op. cit., p. 56)”.

5. Vida social e esportiva:

- São acontecimentos sociais e esportivos do povo surdo; jogos, casamentos entre surdos, festas, lazeres e diversas atividades nas associações de surdos.

6. Artes visuais:

- São criações artísticas que expressam suas emoções, suas histórias e os mais diversos aspectos inerentes a essa cultura.

- É também uma forma de mostrar para o mundo o que o artista surdo pensa, divulgar as crenças do povo surdo, bem como propor novas formas de perceber e interpretar a cultura surda.

7. Política:

- Consiste nos diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos.

8. Materiais:

- São instrumentos que garantem a acessibilidade no cotidiano das pessoas surdas, como por exemplo; TDD (Telefone Device for the Deaf – é um aparelho um pouco maior que um telefone convencional em que há um visor onde aparecem mensagens escritas e há um teclado para digitação), campanhas luminosas em casas e escolas de surdos, despertadores com vibradores, legendas closed-caption, etc.

O professor de português/L2 de surdos necessita conhecer as especificidades da cultura surda através da história dessa minoria linguística e de seus artefatos culturais. Desta forma, será possível ocorrer um diálogo entre a cultura surda e a ouvinte na interação em sala de aula, favorecendo um espaço mais sadio e respeitoso para um grupo que vem aos poucos, se afirmando enquanto grupo minoritário.

1.4 Ensino Comunicativo de Línguas – ECL

Objetivos comunicativos são melhor alcançados quando é dada a devida atenção aos usos da língua e não apenas a aspectos estruturais: à fluência e não somente à acurácia, à linguagem autêntica e aos contextos de interação, assim como à necessidade eventual por parte dos alunos de aplicarem o aprendizado da sala de aula em contextos comunicativos próprios da vida real.¹⁰

Douglas Brown (2000, p. 69)

O enfoque comunicativo para o ensino de línguas teve origem na Europa na década de 1980. A mudança nas diretrizes das realidades educativas neste continente se deu pela necessidade de ensinar, para os adultos, as principais línguas do Mercado Comum Europeu e do Conselho da Europa. A educação era uma das principais áreas de atividade desse conselho. Ele investia em conferências internacionais sobre o ensino de idiomas e publicava livros e artigos acerca desse tema. Considerou-se, então, necessário articular e desenvolver métodos para o ensino de idiomas que proporcionassem ao estudante a aprendizagem de uma língua que lhe permitisse compreender e se expressar de maneira satisfatória (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 154).

A necessidade de ensinar as línguas europeias para adultos foi a motivação para o desenvolvimento do ECL na Europa e a motivação da escolha desse enfoque de ensino para trabalhar com surdos se deu por acreditar ser este mais condizente com os princípios da abordagem bilíngue. Como mencionamos anteriormente, a abordagem bilíngue se desenvolveu a fim de proporcionar aos surdos competência comunicativa (capacidade de compreender e se fazer compreendido em situações reais de interação social) na língua de sinais e na língua portuguesa escrita em diferentes contextos de interação. O ECL parece ser mais condizente com as necessidades dos alunos surdos, que precisam aprender a compreender e se expressar na língua escrita.

Vejamos, a definição de Almeida Filho (2008, p. 47) para esse enfoque de ensino de línguas:

¹⁰ Communicative goals are best achieved by giving due attention to language use and not just usage, to fluency and not just accuracy, to authentic language and contexts, and to students' eventual need to apply classroom learning to previously unrehearsed contexts in the real world – minha tradução.

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

O autor aponta também que nesta perspectiva de ensino, não devem ser privilegiadas as formas da língua prescritas pelas gramáticas como meio suficiente para orientar a aprendizagem de uma L2, mas sim aquelas que realizam os significados de situações de comunicação reais na língua-alvo. A escolha do ECL como abordagem norteadora desta pesquisa se deu a partir de minha observação de que os surdos, como uma minoria linguística em interação com uma segunda língua, precisam ter contato com textos autênticos, de modo a circular com mais facilidade na sociedade letrada em que estão inseridos.

Almeida Filho (2008, p. 13) aponta ainda que, nessa proposta de ensino, também seja considerada a “cultura de aprender” dos alunos. Deve-se buscar, desse modo, uma harmonia entre o estilo de aprendizagem dos alunos e os princípios do ECL. Essa é mais uma razão pela qual pretendemos adotar essa abordagem, visto que os surdos têm uma cultura essencialmente visual e, conseqüentemente, seu estilo de aprendizagem deve passar também por esse viés.

A escolha pelo gênero ‘anúncio publicitário’ se fundamenta a partir desses dois princípios do ECL: (1) por trazer contextos reais de uso da linguagem e circular no grupo social em que a língua alvo é utilizada, e (2) pelo apelo imagético presente no mesmo, condizente com o meio de aprendizagem predominantemente visual dos sujeitos em questão.

Brown (2000) aponta também outros aspectos que fundamentam o ECL e que julgamos importantes para direcionar a presente pesquisa. Em primeiro lugar, trata-se de levar, para a sala de aula, a comunicação típica de contextos reais de interação, de modo a fornecer aos alunos ferramentas para que eles possam, por conta própria, continuar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas não só em sala de aula, mas também no decorrer de sua vida futura.

Em segundo lugar, Brown (2000) considera fluência e acuidade dois princípios bastante relevantes e que se completam no ECL. Ainda chama a atenção para o fato que, em alguns momentos, a fluência deve ser mais importante do que a acuidade, de modo a manter os alunos engajados na tarefa de usar a língua em um contexto de interação específico. As estratégias propostas em sala de aula devem desenvolver a autonomia do aluno e servir de referência para que ele possa construir significado de forma coerente através da interação com os outros usuários da língua alvo.

Discorrerei a seguir, sobre outros princípios destacados por esse teórico em seu livro *Teaching by principles* (2000, p. 56-69), os quais nos pareceram relevantes para esta pesquisa. Os princípios são classificados em cognitivos, afetivos e linguísticos.

Dentre os princípios cognitivos, destaco a *aprendizagem significativa*, a qual se refere à seleção de conteúdos de interesse e necessidades dos alunos que atendam às suas necessidades de interação acadêmicas e/ou profissionais. Apóio-me também nesse princípio ao optar por um trabalho de leitura a partir de imagens, por acreditar que este corresponde com as características dos sujeitos surdos, aprendizes de L2 que se identificam mais com o insumo visual.

Quanto aos princípios afetivos, chamo atenção para a *autoconfiança*, uma vez que o aluno deverá se sentir capaz de realizar as tarefas propostas; *disposição para correr riscos*, que diz respeito à possibilidade de interpretar textos, mesmo que apresentem um nível de linguagem um pouco além do esperado e *conexão entre língua e cultura*, uma vez que, ao ensinar uma língua, podemos também estar ensinando um complexo sistema cultural de costumes, valores, formas de pensar, sentir e agir. É possível chamar a atenção dos surdos para essa conexão cultural através de expressões e metáforas que são típicas da cultura ouvinte, e facilmente encontradas em anúncios publicitários.

Por último, Brown aborda os princípios linguísticos. São eles: *influência da língua materna*, que deve ser tida como um aspecto facilitador da aprendizagem da L2; *competência comunicativa*, que deve ser, na verdade, o objetivo principal de uma aula de L2 e engloba as competências organizacional (gramática e discurso), pragmática (funcional e sociolingüística), estratégica e psicomotora (refere-se à pronúncia, fora do escopo dessa pesquisa).

É consenso, entre os teóricos do ECL, que as quatro habilidades devem ser integradas em sala de aula. No entanto, para que essa abordagem possa nortear um trabalho com os surdos, faz-se necessário uma adaptação: as aulas e discussões devem ser feitas em Libras, mas com foco na língua alvo para as habilidades de leitura e escrita. Nesta pesquisa, deterei-me-ei apenas em buscar meios de desenvolver a habilidade de leitura, assunto que será tratado nas próximas seções.

1.5 Os modelos de leitura

Leia, não para contradizer e refutar, nem pra crer e pressupor, nem pra achar assunto e conversa, mas para pensar e considerar.

Francis Bacon

Descreverei a seguir, os modelos de leitura: (a) ascendente, cujo foco está no texto; (b) descendente, cujo foco está no leitor; e (c) interacional, cujo foco está na interação entre texto e leitor; considerando o processo de leitura como prática social.

1.5.1 O modelo ascendente/*bottom-up*

Este modelo de leitura se baseia na decodificação dos elementos do texto a partir da micro para a macro-estrutura, ou seja, dos fonemas para as palavras, orações e assim por diante, até chegar no significado. Essa sequência linear era considerada indispensável para uma leitura eficiente. Partia-se então, da forma para se chegar à função (KATO, 2007, p. 39).

Ao tentar extirpar o texto de qualquer estranhamento, lexical ou sintático, visava-se não apenas deixá-lo transparente e cristalino para o leitor – qualquer leitor – mas partia-se, também, do pressuposto de que o texto deveria ser processado na sua totalidade (LEFFA, 1999, p. 18).

O texto é visto como o único detentor de sentido e o leitor, por sua vez, deve tentar dele extrair a maior quantidade de informação que lhe seja possível, sem qualquer tipo de questionamento. Nesse modelo, o leitor assume, portanto, uma postura pacífica diante do texto. É curioso observar que, entre os pesquisadores, essa concepção de leitura não é mais defendida; no entanto, essa perspectiva ainda está refletida nas práticas da escola. Provavelmente, vem daí a concepção de que os surdos precisam conhecer o maior número de palavras na língua portuguesa para estarem aptos a ler textos “corretamente”.

1.5.2 O modelo descendente/*top-down*

Kato (2007, p. 50) afirma que o modelo descendente/*top-down* parte de uma abordagem “não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”.

Esse modelo parte da perspectiva do leitor: “o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos” (LEFFA, 1999, p. 23). Tais conceitos se relacionam com a experiência prévia do leitor e ele utiliza as estratégias que julga necessárias, de acordo com o objetivo de cada leitura. Nessa concepção, a leitura depende mais do significado atribuído pelo leitor do que do próprio texto. “O que está atrás dos olhos é mais importante do que está na frente. A informação não-visual, residente na memória do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa” (op.cit., p. 25). Ainda sobre esse tipo de processamento, Leffa (1999, p. 28) afirma que

a perspectiva do leitor na teoria da leitura repousa principalmente na abordagem psicolinguística da compreensão, com ênfase nos aspectos cognitivos, mais do que afetivos e principalmente mais do que sociais. A preocupação maior é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor, opondo-se à leitura vista como produto, na abordagem do texto, onde o que importava era o resultado obtido.

Goodman (1989, p. 15-16), um dos teóricos desse modelo, considera a leitura um jogo de inferências e adivinhações. Para ele, ao processar a informação, o cérebro decide que tarefas precisa desempenhar a partir das informações disponíveis, que estratégias deve realizar, que conhecimentos ativar e onde buscar informações para cumprir sua tarefa. O cérebro busca adquirir o maior número de informações e despender o mínimo esforço e energia.

1.5.3 O modelo interativo

Este modelo contempla a integração dos processamentos *bottom-up*, da micro para macroestrutura, e *top-down*, da macro para a microestrutura. Segundo Kato (2007, p. 39), o primeiro é indispensável para a acuidade da leitura, enquanto o segundo é essencial para a fluência da leitura. O leitor interativo é mais maduro e faz uso desses dois processos de forma complementar e, no momento que julgar apropriado, ele faz uso de estratégias metacognitivas, ou seja, controla de forma ativa e consciente seu comportamento ao longo da leitura (op. cit., p. 51).

Nessa terceira concepção, observa-se a leitura não só como um fenômeno de obtenção de informações a partir do texto e de atribuição de informações a partir do leitor, mas como um fenômeno social. Sobre isso, Leffa (1999, p. 30) nos diz que

ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. Qualquer texto equivale a um documento legal cujo efeito está circunscrito às pessoas nomeadas ou pressupostas no próprio documento, com direitos e deveres claramente definidos.

Ainda de acordo com Leffa (1999), esse paradigma social da leitura é visto como um processo de interação a partir das experiências sociais das pessoas, uma vez que, quando ele ocorre, percebe-se nelas uma transformação que acaba por atingir, de forma positiva, a própria sociedade. “Nesse sentido, pode-se dizer que o sujeito circula e, com ele, circulam a linguagem e a cultura. Eles estão em estreita ligação” (SCHOLZE, 2007, p. 117). Sobre essa concepção, Kleiman (2000, p. 65) afirma que,

mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais.

Koch e Elías (2006, p. 35) concebem a leitura como uma atividade que requer uma intensa participação por parte dos leitores, pois eles têm a liberdade de completar o sentido aparentemente incompleto do texto e para isso utilizam seus esquemas cognitivos compartilhados, ou seja, conhecimentos armazenados em sua memória que em geral são compartilhados pelo seu grupo social. “O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente” (op. cit.).

As autoras supracitadas (1999, p. 40-54) apontam os tipos de conhecimento que são ativados pelos leitores ao longo do processo de leitura. São eles;

1. Conhecimento linguístico – Refere-se ao conhecimento gramatical e lexical. Este conhecimento possibilita compreender o modo como o material linguístico está organizado na

superfície textual, os elos coesivos utilizados, bem como observar se a seleção lexical está adequada ao tema em questão.

2. Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo – Refere-se a conhecimentos sobre vivências pessoais e/ou conhecimentos compartilhados socialmente.

3. Conhecimento interacional – Refere-se às formas de interação por meio da linguagem, pois nos permite reconhecer os objetivos do produtor do texto, a variante linguística utilizada, a adequação do gênero a uma dada situação comunicativa, de modo a promover um engajamento entre texto e leitor para a construção do sentido.

Moita Lopes (1996, p. 141) acrescenta que o leitor é tido como parte de um processo de negociação de significado com o autor do texto, como se fossem dois interlocutores interagindo na busca de significado, tentando chegar a um acordo. Essa interação parte de procedimentos interpretativos que o leitor utiliza para se “engajar no discurso ao operar no nível pragmático da linguagem” (op. cit.).

As atividades de sala de aula propostas para esta pesquisa serão direcionadas por esta concepção, uma vez que,

é mais relevante para professores de leitura, cujos interesses não se restringem a questões em nível sistêmico, esquemático e pragmático, mas também a questões em nível de uso da linguagem na sociedade, isto é, como leitores e escritores projetam seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado (MOITA LOPES, 1996, 142).

Moita Lopes (1996) acredita que o modelo interativo embora leve em consideração a interação entre texto e leitor, ele não aborda de forma ampla a interação comunicativa entre os integrantes do discurso, aspecto essencial para a leitura, seja em primeira ou em segunda língua. O autor então complementa esse modelo ao perceber a leitura enquanto uma prática social, em que leitor e autor não estão engajados somente na negociação de significado com o texto, mas se posicionam social, política, cultural e historicamente, o que leva a uma interferência direta na construção do sentido do texto.

Observo que Moita Lopes colabora com o pensamento de Freire (1982, p. 43), de que seres humanos são seres históricos, estão inseridos no tempo e não imersos nele; desta forma, eles se movem no mundo e são capazes de optar, de decidir, de valorar. A partir desses

posicionamentos, concluímos que durante o processo de leitura, o leitor interage não somente com o texto, levando em consideração o seu conhecimento de mundo, mas também interage com os produtores dos mesmos, com outros textos afins e com o contexto de produção dos mesmos, uma vez que os leitores são seres críticos como bem coloca Freire, e situados em um determinado contexto histórico, social, político e cultural.

Ao longo dessa pesquisa, procurei ter em mente essa visão de leitura enquanto prática social defendida por Moita Lopes. Esses posicionamentos foram levados em consideração para a escolha do gênero, dos textos selecionados, para a elaboração das atividades aplicadas, bem como no momento de analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo das atividades realizadas e de fazer uma auto-avaliação da prática da professora-pesquisadora.

1.6 Ensino de leitura em segunda língua

É recomendado, no processo de ensino de leitura em segunda língua, o acesso ao conhecimento de mundo dos alunos de modo a levá-los a construir significado a partir do texto. Para que isso seja possível, é necessário que o leitor tenha um nível satisfatório de conhecimentos linguísticos. No entanto, é comum atribuir o insucesso do aluno na negociação de significado somente à falta de conhecimento linguístico, quando, na maioria das vezes, esse fracasso se deve a um trabalho com a leitura limitado aos aspectos sistêmicos, e não pautado em estratégias adequadas para o desenvolvimento da leitura (CARRELL, 1989 p. 81-82).

Espera-se que o aluno desenvolva sua competência leitora a partir do conhecimento de vocabulário e gramática, quando na verdade, o caminho deve ser o inverso. Através de estratégias de leitura, os alunos podem aprender vocabulário e aprimorar seu conhecimento das estruturas gramaticais da língua alvo mais eficientemente, uma vez que estão em contato com situações linguísticas condizentes com as práticas reais de uso da L2.

Fiorin (2007, p. 96), referindo-se ao ensino da língua materna nos níveis fundamental e médio para ouvintes, afirma que se deve ter o objetivo de

(...) formar leitores eficazes e produtores competentes de textos, pois só dessa forma o aluno poderá compreender a informação disponível e organizá-la. Isso é condição necessária para o desenvolvimento de suas plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento de estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho.

No caso dos surdos, a função da língua materna é proporcionar-lhes a sensação de pertencimento a um grupo e a uma cultura própria e lhes oportunizar “compreender a natureza e função da linguagem humana: as línguas variam, mudam, o uso de determinadas variedades linguísticas são marcas de uma identidade social, a linguagem é uma forma de agir no mundo” (FIORIN, 2007, p. 99), a partir da interação com seus pares. A aprendizagem de sua segunda língua, no entanto, é que deverá proporcionar, aos aprendizes surdos, acesso à produção escrita da sociedade na qual eles estão inseridos e oportunizar-lhes continuar seus estudos, de modo a almejar uma boa colocação no mercado de trabalho.

Ainda sobre o processo de desenvolvimento da competência leitora, Scholze (2007, p. 122-123) afirma

pode-se dizer que, nas aulas de leitura e escrita, os/as alunos/as aprendem mais do que o domínio dos códigos de textualização. Aprendem também a construir identidades a partir das representações de ser humano e de mundo presentes nos textos que lêem. Aprendem também, nas leituras e nas interpretações que são feitas, a ocupar um determinado lugar e reproduzem esses aprendizados nos textos que constroem, pois aprendem a desenvolver os mecanismos necessários para serem aceitos e aprovados. Aprendem a responder aos questionários de maneira “correta”; aprendem as escolhas semânticas, lexicais e sintáticas permitidas. Aprendem a abolir a linguagem local, as gírias, os conceitos de si e de mundo para incorporar aqueles que circulam como permitidos e estimulados, que tendem a estabelecer verdades comuns e abolir singularidades. Aprendem a copiar modelos de conduta e de expressões discursivas e a assimilar determinados conceitos e formas de manifestação. E esses aprendizados vão ajudando a constituir suas identidades.

Outro aspecto a considerar no ensino de leitura em segunda língua é o propósito da atividade, uma vez que, em situações reais de interação, não se lê para responder um questionário de compreensão, ser testado ou aprender vocabulário e gramática, mas para se informar, entreter-se ou se apropriar de assuntos de uma determinada área do conhecimento.

Kleiman (2001) aponta algumas práticas típicas, embora inapropriadas da sala de aula. Entre elas, está a leitura avaliação, que consiste em avaliar a compreensão da criança através da leitura em voz alta. É possível que a tentativa de oralizar o surdo seja um reflexo dessa prática, uma vez que se acreditava que, ao (re)produzir língua oral, aconteceria também o desenvolvimento da linguagem de forma apropriada. Outra prática comum é pedir que os alunos abram o livro na página x e leiam o texto que lá se encontra, sem nenhum tipo de ativação do conhecimento prévio.

A compreensão é um processo individual e único a cada leitura, pois são as experiências prévias e expectativas de cada um que determinarão o grau de interação com o texto. É por isso que o professor não pode impor aos alunos a sua leitura, mas deve dar a eles condições de atribuírem sentido por conta própria através da ativação do conhecimento prévio e da realização de outras estratégias também importantes.

Uma maneira adequada de ativar o conhecimento prévio da criança consiste em fornecer um objetivo à leitura, (i.e., vamos ler para descobrir por quê, como...; para conhecer os detalhes de...; para ter uma idéia geral de...). A criança deve aprender a adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto aos seus próprios objetivos. Daí a dupla validade de uma prática em que o professor define, antes da leitura, os objetivos da mesma, assim modelando uma atitude importante de acesso ao texto (KLEIMAN, 2001, p. 154).

Os surdos não foram ensinados a partir dessa proposta, segundo os pesquisadores da área e de nossa experiência em sala de aula. É por isso que é necessário realizar um trabalho que vá ao encontro de suas necessidades lingüísticas, com o propósito de tentar suprir de alguma forma, essa lacuna na compreensão na língua portuguesa causada pelas estratégias não apropriadas para o ensino de uma segunda língua.

Portanto, durante as aulas de leitura desta pesquisa, visei ter em mente objetivos claros que proporcionassem melhor aproveitamento e aprendizagem, uma vez que esta é a melhor forma de levar os alunos a interagirem de forma mais imediata, não só com as informações explícitas como também com as implícitas. Para esse fim, segui as sugestões dos autores de fazer perguntas sobre o assunto do texto nas etapas de pré e pós leitura, de modo a facilitar a aprendizagem tanto incidental quanto intencional (ROYER, BATES, KONOLD; 1986, p. 68-69).

1.6.1 Estratégias para ensino de leitura em segunda língua

Quanto às estratégias para ensino de segunda língua, Kato (2008, p. 124) as classifica entre cognitivas e metacognitivas. As cognitivas dizem respeito às habilidades automáticas de que todos nós dispomos, mesmo que de forma inconsciente, enquanto as metacognitivas se referem a procedimentos e técnicas que regulam a desautomatização, de forma consciente, das estratégias cognitivas.

Ainda segundo Kato (2008, p. 131), as estratégias cognitivas têm recebido bastante atenção nas áreas de estudo referentes à aquisição da linguagem, ao passo que as metacognitivas interessam mais à aprendizagem formal na escola, dada sua natureza consciente. Uma vez que estamos tratando de ensino de leitura em segunda língua, nos deteremos nas estratégias de natureza metacognitiva. Kato (2008, p. 130) considera que é

possível resumir essas estratégias em apenas duas, sendo as demais, subtipos destas, a saber: (a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e (b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

O aprendiz de segunda língua precisa de objetivos prévios e claros para a leitura; caso contrário, ele não terá condições de controlar sua compreensão. “A escola pode, então, oferecer atividades de leitura com o fim específico de criar situações que exijam a aplicação dessas estratégias” (KATO, 2008, p. 135). Uma forma de monitorar o processo de compreensão dos alunos seria através de atividades de pré-leitura (levantando hipóteses e/ou fazendo previsões sobre o assunto do texto com os alunos), e pós-leitura (avaliando e discutindo com os alunos o que foi lido).

Ediger (2006, p. 314-323) aponta ainda quatro sugestões para direcionar o trabalho de desenvolvimento da habilidade de leitura:

1. Começar cada aula com um propósito: preparar as aulas a partir de um objetivo claro para a leitura. Considerando que o material disponível no mercado não atende a essas necessidades, uma opção seria o professor preparar o seu próprio material. No caso dos surdos, nem sequer existe material para o ensino de português como L2; ele precisa de fato ser preparado pelo professor.

2. Ensinar os alunos a regular suas estratégias para atingir fins específicos. Ensinar-lhes a regular o uso das estratégias de compreensão de acordo com suas necessidades e com o contexto; assim, os alunos poderão ter controle de seu próprio processo de aprendizagem.

3. Ajudar os alunos a acessar o seu conhecimento de mundo. Prepare atividades de pré-leitura que contribuam para ampliar seu conhecimento de mundo, de modo a direcioná-los para o propósito da leitura.

4. Construir nos alunos a habilidade de reconhecer vocabulário através de múltiplas exposições. Facilitar a habilidade dos alunos de reconhecer o vocabulário rapidamente através de exposição constante no material de instrução. Selecionar textos que reciclem o vocabulário dos alunos e oportunizem múltiplas exposições aos mesmos vocábulos, de modo que eles possam acessá-los constantemente. Sugerir a criação de um glossário pessoal. Encorajar os alunos a identificar os significados das palavras em diferentes contextos.

Sobre a identificação de palavras, Smith (1989 p. 127) afirma que os leitores as identificam não a partir da decodificação, mas de sua configuração visual, da forma como as letras estão dispostas no papel. Esse nos parece mais um indício de que um trabalho com estratégias de leitura na L2 dos surdos pode contribuir para o desenvolvimento de sua competência leitora. Segundo Smith, a relação entre fonema e grafema é apenas uma das estratégias para o reconhecimento de palavras, e não a única, o que, para esta pesquisa, é uma informação consideravelmente importante.

O objetivo de um trabalho com leitura é, primordialmente, minimizar as dificuldades de leitura e maximizar a compreensão através de informações culturalmente relevantes. Uma forma de atingir esse objetivo é através da exposição de diferentes textos sobre o mesmo assunto ou do mesmo autor. Dessa forma, os alunos tenderão a se familiarizar com o vocabulário que se repete e/ou com o estilo de um dado autor, o que possibilitará que os mesmos esquemas sejam constantemente acessados. É importante também que os textos interessem aos alunos e sejam relevantes para sua experiência e que eles tenham, quando apropriado, a oportunidade de escolher seus próprios textos (CARREL, EISTERHOLD; 1989).

Grabe (2006, p. 287-290) acrescenta ainda quatro estratégias que não foram explicitadas pelos autores supracitados e são de grande relevância para este estudo, a saber:

1. Garantir uma aprendizagem eficaz da língua e estratégias de compreensão em geral – a gramática deve ser vista como um sistema de apoio indireto, que passa a ser melhor desenvolvido a medida que as estratégias de compreensão são aprimoradas.
2. Ensinar estrutura textual e organização do discurso – os alunos precisam conhecer aspectos relacionados à organização textual de gêneros informativos e expositivos como uma forma de promover compreensão.
3. Promover um leitor autônomo ao invés de ensinar estratégias individuais – o processo deve possibilitar que o aprendiz se torne independente e passe a utilizar essas estratégias independentemente; o professor é essencial nesse processo, pois ele é, de certa forma, um modelo para o aluno.
4. Construir fluência leitora e um bom ritmo de leitura – a fluência leitora envolve, além de um reconhecimento de palavras automático, certa velocidade no processamento do texto, a partir de um uso adequado de estruturas prosódicas e sintáticas.

De modo mais específico, trabalharei a partir das estratégias sugeridas por Moita Lopes (1996, p. 169-170):

1. Trabalhar estratégias de metacognição. Ex: Mostrar aos alunos que eles podem ler e extrair significados do texto, mesmo sem conhecer todas as palavras do mesmo.
2. Chamar atenção do aluno para o modo como o texto se organiza em nível macro . Ex: Localizar determinada informação (em um nível mais geral) no texto/*skimming*.
3. Chamar a atenção do aluno para o modo como o texto se organiza em nível micro. Ex: Identificar informações específicas e/ou palavras e expressões a partir do contexto/*scanning*.
4. Relacionar o conteúdo do texto com informações e conhecimentos prévios do aprendiz a cerca do tema/contexto social tratado no texto.
5. Ativar o pré-conhecimento que o aprendiz tem de sua língua materna, de modo a estabelecer um paralelo com a língua alvo.
6. Desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Moita Lopes (1996, p. 155) aponta também para a necessidade de chamar a atenção dos alunos para a organização retórica do texto, uma vez que esse procedimento colabora com a compreensão, visto que os elementos que constituem a organização formal do texto fornecem pistas sobre a disposição da informação. A partir do momento em que o aluno desenvolve uma consciência crítica sobre o contexto de produção dos textos e sobre o propósito das escolhas dos autores em termos de imagens, linguagem, e até mesmo layout da página, ele começa a perceber a leitura enquanto prática social. Reitero aqui, que essa concepção direcionou as nossas escolhas de atividades e de procedimentos avaliativos ao longo dessa pesquisa.

A escolha pelo gênero multimodal anúncio publicitário se deu pela possibilidade de observar com os alunos surdos a motivação ideológica para escolhas não só de expressões idiomáticas e metafóricas, mas também de imagens, fontes, cores e disposição das mesmas na página.

1.6.2 Leitura em português/L2 para surdos

Quando uma criança aprende sua língua materna, ela não aprende somente um sistema formal para em seguida manifestá-lo enquanto forma gramatical, ela aprende também como a linguagem, de modo geral, se processa, ou seja, como esses elementos são efetivados na prática usual da interação social (WIDDOWSON, 1991, p. 80). E ainda

aprende também certos pressupostos básicos dos quais a comunicação depende fundamentalmente enquanto comportamento cooperativo. Um desses pressupostos é que o falante (ou escritor) tem a intenção de que aquilo que ele diz seja informativo e relevante com referência ao que foi dito antes. Outro pressuposto é que os significados não sejam explicitamente declarados nas frases, mas devam ser inferidos. Ela aprende a reconhecer, também, certas probabilidades estatísticas relacionadas à frequência de ocorrência de diferentes elementos linguísticos de sua língua e (...) aprende a reconhecer determinados padrões comuns de desenvolvimento do discurso (op. cit.).

O que acontece com os surdos, por sua vez, é bem diferente do processo de desenvolvimento linguístico natural pelo qual as crianças ouvintes passam. Os surdos filhos de ouvintes não têm condições a priori de aprender a mesma língua de seus pais pela falta do estímulo auditivo, mas como toda criança ouvinte, têm condições de desenvolver linguagem desde seus primeiros anos de vida e de forma satisfatória, se for a partir de uma língua de modalidade visual-gestual, como é o caso das línguas de sinais.

No entanto, o que acontece com os surdos filhos de ouvintes¹¹, é que a grande maioria não tem acesso à língua de sinais desde tenra idade. Com isso, eles são privados de aprender um sistema formal, assim como observar de que forma esse sistema é utilizado nas interações sociais. Desta forma, o que percebemos é que o desenvolvimento da linguagem fica prejudicado logo de início. Quando chegam à idade escolar, em geral são conduzidos a um processo de oralização, ficando a aprendizagem da língua de sinais em segundo plano. Os sujeitos dessa pesquisa começaram a ter contato com a Libras, em média a partir dos 12 anos de idade, o que representa uma enorme desvantagem em termos de desenvolvimento de linguagem se comparados às crianças ouvintes.

Outra desvantagem do processo de desenvolvimento da linguagem desses sujeitos é que a aprendizagem da língua portuguesa não é pautada em estratégias de ensino de segunda

¹¹ Os surdos filhos de surdos de modo geral passam pelos mesmos processos que passam as crianças ouvintes, por terem em casa uma língua compartilhada e pertencerem naturalmente à comunidade surda. Esse grupo representa menos de 5% dos surdos e não é o foco dessa pesquisa, uma vez que todos os sujeitos são filhos de ouvintes e não há outros surdos em suas famílias. Ver descrição dos sujeitos da pesquisa no capítulo 3.

língua, mas de língua materna. É também prática comum entre os professores ensinar palavras descontextualizadas e dar ênfase maior ao ensino da gramática, como se somente os aspectos sistêmicos da língua fossem suficientes para promover uma aprendizagem funcional e significativa.

Como consequência de todo esse processo, é comum os surdos apresentarem certas atitudes oriundas da assimilação do estigma de deficiente, do preconceito, e das formações imaginárias nos processos de interação, leitura e escrita desses sujeitos. Botelho (2002, p. 33-46), ao pesquisar como se dava a interação dos sujeitos com o texto escrito, destacou várias atitudes destes, a saber,

- **Familiaridade e certeza** – A familiaridade é o primeiro passo no processo de compreensão, mas não é suficiente para garanti-la. É preciso então confirmar as hipóteses iniciais para chegar à certeza. Entretanto, os surdos, especialmente os que passaram por algum processo de oralização, demonstraram transformar a familiaridade em certeza. Ao fazer leitura labial e vocalizar, eles descartaram as possíveis semelhanças entre vocábulos e seus usos em diferentes contextos, ao se guiarem somente pelo sentimento de familiaridade. A dúvida geralmente não é cogitada por eles por estar relacionada a um sentimento de incompetência e muitas vezes humilhação.

- **Preocupação com a aprovação** – Os sujeitos demonstraram constante e intensa necessidade de aprovação em relação a uma possível avaliação sobre suas habilidades em leitura e escrita. A pesquisadora menciona uma situação em que qualquer dúvida que ela levantasse, já fazia com que os sujeitos descartassem a sua interpretação, pois qualquer questionamento por parte da pesquisadora consistia um indicio de que eles haviam cometido erros. Segundo a autora, pior do que a pequena compreensão do texto trabalhado, era a apreensão em ser ou não aprovado.

- **Superinterpretação e sub-interpretação** – A autora considera que esses aspectos decorrem do medo do julgamento do ouvinte. A superinterpretação pode ser comparada a idéia de superalimentação, uma vez que, “há uma alimentação adequada, mas algumas pessoas não param quando deveriam. Continuam comendo ou interpretando em excesso, com maus resultados” (CULLER, 1993, p. 132; apud BOTELHO, 2002, p. 43). E a sub-interpretação é uma interpretação insuficiente dos elementos do texto em questão. Botelho (2002, p. 43) justifica esses dois fenômenos:

Um dos motivos que parecem explicar a superinterpretação e a subinterpretação é que o sujeito entende alguma coisa do texto, mas considera o pouco que entendeu nulo, e sente necessidade de acrescentar, por acreditar que deve haver muito mais, ou que deve ser muito diferente do que percebeu. Nesse caso, a superinterpretação parece ser decorrente de uma visão estigmatizada de si, mas idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir. E porque são percebidos como perfeitos, os erros dos surdos passam a ser lidos como humilhantes desvios.

A seguir, citarei mais três pesquisas importantes para os estudos sobre surdez de modo geral, assim como para essa pesquisa de forma mais específica.

Lodi (2006) avaliou a compreensão leitora dos sujeitos surdos através de oficinas em Libras, visando à compreensão em português/L2. As oficinas foram realizadas na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), uma vez por semana, por 90 minutos. Participaram da pesquisa sete sujeitos surdos com idades entre 21 e 32 anos que apresentavam graus de escolaridade variados e afirmavam ter bastante dificuldade para ler e escrever. Para a pesquisa, os textos foram selecionados pelo grupo. Dentre eles havia quatro textos impressos, um do gênero receita, três do gênero reportagem de revista e um digital – do gênero artigo assinado.

A pesquisadora observou que os sujeitos utilizaram apenas dois tipos de práticas letradas: (1) reconhecimento de itens lexicais e (2) conhecimento de mundo adquirido a partir de suas práticas sociais cotidianas. A autora considerou que o espaço bilíngue de interação possibilitou aos sujeitos compartilhar informações sobre os temas trabalhados através da Libras, e levou-os à “compreensão dos diversos discursos presentes no texto e em circulação no grupo” (LODI, 2006, p. 271). Ainda em sua conclusão, Lodi afirmou:

torna-se importante assinalar, ainda, a necessidade de desenvolvimento, junto a esses sujeitos, de práticas de leitura que permitam torná-los usuários de práticas sociais escritas em seu cotidiano, considerando os diversos gêneros discursivos; mas, principalmente, que os leve ao desenvolvimento de uma prática de letramento, na qual o texto venha a ser compreendido em sua totalidade, considerando-se tanto seu contexto de produção como sua esfera de circulação social (op. cit).

Vieira (2004) avaliou a proficiência leitora de estudantes surdos cursando o 8º ano no ICES (Instituto Cearense de Educação de Surdos). A autora selecionou esta turma por acreditar que eles já teriam um nível razoável na habilidade de leitura, mas se surpreendeu,

uma vez que os alunos ainda apresentavam grandes dificuldades em compreender textos em língua portuguesa. A pesquisadora verificou que a leitura de gêneros com poucos recursos visuais era bastante difícil para os sujeitos. No entanto, ao utilizar textos com forte apelo imagético, como é o caso do gênero tirinhas, os resultados se mostraram mais satisfatórios. O trabalho com as estratégias de leitura predição, *skimming* e *scanning* também foi bastante positivo. Os sujeitos utilizaram as imagens presentes nas tirinhas como referência para a construção do sentido do texto verbal e as estratégias de leitura para confirmar as hipóteses levantadas a partir da imagem.

Em 2009, Vieira expandiu a pesquisa de 2004 trabalhando somente com os gêneros quadrinhos e tirinhas. A pesquisadora realizou uma pesquisa-ação de natureza qualitativa a partir de dois minicursos, um com uma turma do 8º ano e outro, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa também foi realizada no ICES e todas as aulas foram filmadas. Vieira trabalhou com leitura de imagens de forma intuitiva¹² e leitura em português como segunda língua a partir de estratégias anteriormente pensadas para ensino de língua estrangeira para ouvintes. A autora observou resultados satisfatórios a partir dessas abordagens, apesar de concluir que os sujeitos ainda eram leitores iniciantes e que necessitam do apoio do professor durante o processo de leitura.

A pesquisa de Vieira (2009) direcionou o percurso metodológico deste trabalho e a escolha do gênero anúncio publicitário, por ser um gênero com forte apelo visual, assim como os gêneros quadrinhos e tirinhas. No entanto, o trabalho com imagens, que na pesquisa de Vieira foi trabalhado de forma intuitiva, por considerar que os surdos teriam mais facilidade com este código semiótico, aqui será trabalhada de forma funcional, ou seja, salientando e discutindo com os alunos/sujeitos que informações estão presentes na imagem e no texto verbal e qual a relação entre elas. Para alcançar esse intuito, baseei-me em alguns aspectos da teoria da multimodalidade proposta pelos autores Kress e van Leeuwen (1996), assunto que trataremos com mais detalhes na seção seguinte.

¹² A pesquisadora partiu do pressuposto de que os sujeitos surdos compreenderiam as informações visuais de forma mais natural.

1.7 A leitura de imagens como referência para a leitura do texto verbal

“De que serve um livro”, ela se pergunta, “sem figuras nem diálogos”?

Fala de Alice em Carroll (1971)

O presente estudo traz uma proposta de multiletramento para aprendizes surdos. O letramento visual foi utilizado como ferramenta para desenvolver letramento verbal. Para realizar tal trabalho, me apoiei em duas justificativas. A primeira diz respeito à predisposição natural desses indivíduos para compreender o mundo através do sentido da visão, uma vez que eles não contam com o sentido da audição. A segunda diz respeito à língua de sinais, que segundo Sacks (1998, p. 106), apesar de não ser de modalidade oral-auditiva, é tratada pelo cérebro como língua, por ser processada pelo hemisfério esquerdo que é responsável pela função linguística.

Assim, desenvolve-se nos usuários da língua de sinais um modo novo e extraordinariamente refinado de representar o espaço; um novo *tipo* de espaço, um espaço formal, que não tem análogo entre nós, que não sabemos usar essa língua. Isso reflete um desenvolvimento neurológico totalmente inusitado. É como se nos usuários da língua de sinais o hemisfério esquerdo “assumisse” a esfera da percepção visual-espacial, modificando-a, aguçando-a de um modo sem precedentes, conferindo-lhe um caráter novo, altamente analítico e abstrato, possibilitando uma língua e uma concepção visuais (op. cit., p. 107-108).

Esta concepção, de que os surdos usuários das línguas de sinais têm uma habilidade visuo-espacial mais desenvolvida, levou Bellugi et al (1989, apud SACKS, 1998 p. 108-110) a se dedicarem a um estudo em que compararam o desempenho de dois grupos de crianças: crianças surdas que aprenderam a língua de sinais como primeira língua, e crianças ouvintes que não a conheciam. O desempenho dos dois grupos de sujeitos foi medido por meio de uma bateria de testes visuo-espaciais. As crianças surdas tiveram um resultado muito superior ao das ouvintes nos testes de organização espacial, em que se media a habilidade de perceber o todo a partir de partes fragmentadas. No teste Benton, que avalia o reconhecimento facial e a transformação facial, as crianças surdas também apresentaram um resultado melhor do que as ouvintes. Essas pesquisas apontam uma suposta facilidade dos surdos com o código visual.

Reily (2003) acredita que a linguagem visual é uma referência importante para as crianças surdas em contato com a língua de sinais, dada a possibilidade de interagir com os conceitos e construir significados, apropriando-se de sentidos, de modo a significar sua experiência de mundo. Isto se dá, uma vez que os surdos traduzem o pensamento e se expressam em uma língua de modalidade visual-espacial. A autora ainda afirma que

a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância dos educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las (RILEY, 2003, p. 168).

Acredito também que um trabalho que parte da leitura de imagens também tenderá a ser mais motivante, uma vez que o aluno poderá utilizar texto e imagem de forma integrada, proporcionando-lhe duas modalidades de linguagem em favor do objetivo de aprendizagem, que no caso desta pesquisa, se refere à compreensão do texto como um todo.

Este estudo se baseou nos princípios da Teoria da Multimodalidade (proposta por Kress e van Leeuwen, 1996) que descreve como os elementos em um texto estão presentes e posicionados entre si de modo a chamar atenção do leitor/observador. Os semióticos sociais observaram que do mesmo modo que as palavras são combinadas e formam frases e textos, os signos visuais também podem ser combinados para formar “textos imagéticos”. Assim como em textos verbais, onde o sentido não está presente em palavras isoladas, mas na combinação de vários elementos, em um código visual, o sentido também não é realizado a partir de signos isolados, mas na forma como eles estão dispostos e organizados (MACHIN, 2007). Esta disposição dos elementos verbais e visuais observada pelos teóricos tem implicações culturais e é válida somente apenas para a cultura ocidental.

O termo Multimodalidade descreve a gramática da comunicação visual que é prática comum aos produtores de imagens. Ele se refere a uma análise de regras e princípios que permitem aos observadores compreender o significado potencial da disposição de diversos elementos na página

impressa, assim como enquadramento, saliência, proximidade, saturação de cores, estilos de fontes, etc (MACHIN, 2007, p. 09-10)¹³.

Machin (2007) ainda afirma que um dos objetivos dessa teoria é se opor a uma abordagem “monomodal”, que desconsidera a organização visual e que sentidos podem ser construídos a partir da disposição dos elementos verbais e visuais em um texto. A Teoria da Multimodalidade é inovadora por considerar que não somente o código linguístico pode ser analisado e documentado. Outros sistemas semióticos também precisam ser considerados a partir das escolhas feitas na sua produção. Kress e van Leeuwen (1996) descreveram um modelo para análise de imagens na chamada Gramática do Design Visual, por julgarem necessário um direcionamento a partir de ferramentas pré-estabelecidas e não de uma descrição baseada em impressões.

Para fundamentar nosso percurso metodológico nas atividades de leitura, tomei por base as idéias dos teóricos criadores da Gramática do Design Visual. Eles defendem que uma discussão a respeito de qualquer sistema semiótico deve partir de uma abordagem social, uma vez que nos permitem observar relações de poder na sociedade. Os autores afirmam também que as escolhas imagéticas, assim como as verbais, não são neutras, mas motivadas ideologicamente. Esse aspecto sobre o interesse que motiva escolhas visuais e verbais foi bastante enfatizado ao longo da pesquisa, em especial sobre o gênero anúncio publicitário. Outro aspecto que nos serviu de referência teórica, foi a concepção de que, em um texto multimodal, as imagens trazem significados independentes daqueles trazidos pelo texto verbal, sendo de grande importância para a apreensão do significado global do texto. Texto e imagem trazem, na maioria das vezes, significados diferentes e independentes, embora estejam sempre relacionados. Em um gênero como o publicitário impresso, por exemplo, esses dois códigos semióticos estão presentes e interagem entre si para produzir o significado desejado, que pode ser convencer o leitor/observador a adquirir um determinado produto, divulgar alguma campanha social, ou promover conscientização a respeito de algum tema de importância na sociedade em questão.

¹³ Multimodality therefore describes the grammar of visual communication that is used by image designers. It is an analysis of the rules and principles that allows viewers to understand the meaning potential of the relative placement of elements, framing, salience, proximity, color saturations, styles of typeface, etc.- minha tradução.

Os teóricos Kress e van Leeuwen (1996) se basearam nas metafunções da linguagem verbal ideacional, interpessoal e textual de Halliday (CHRISTIE, 2004) para descrever um modelo de análise de estruturas visuais a partir de uma perspectiva de linguagem verbal e imagética como semiótica social.

A metafunção ideacional, que se refere às representações das experiências humanas dos mundos exterior e interior por meio da linguagem, corresponde, na Gramática do Design Visual, ao *significado representacional* que diz respeito à organização das estruturas narrativas e conceituais. A metafunção interpessoal, que se refere ao modo como a interação acontece através da linguagem, corresponde ao *significado interacional*, que aponta os meios pelos quais a linguagem visual estabelece relação com o interlocutor. Por fim, a metafunção textual, que se refere ao modo como o produtor do discurso organiza sua mensagem, seja ela falada ou escrita, corresponde ao *significado composicional*, que analisa o modo como imagem e texto verbal são dispostos e organizados, considerando as motivações ideológicas dessas escolhas feitas pelos produtores de textos multimodais para construir significado.

Esta gramática propõe uma análise da composição visual a partir das combinações espaciais dos elementos e de sua disposição na página impressa. A forma como alguns elementos chamam mais a atenção, ou como outros estão conectados ou separados, dão forma à composição visual. Ela é considerada semelhante à sintaxe na linguagem verbal, em que há uma ordem pré-estabelecida para as palavras e orações (MACHIN, 2007, p. 129-130). Kress e van Leeuwen (1996) acreditam que esta ferramenta para análise da sintaxe visual pode ser aplicada a diversos tipos de imagens como fotografias, desenhos, logomarcas, assim como a textos multimodais, como artigos de revistas, jornais, anúncios publicitários, dentre outros.

Minha proposta, nesta pesquisa, foi utilizar alguns aspectos dessa teoria, que foi inicialmente desenvolvida para analisar o discurso presente em imagens e textos multimodais, com uma finalidade pedagógica para o ensino de leitura para surdos. Por razões metodológicas, foi necessário fazer um recorte, em que optamos por trabalhar a leitura de textos do gênero multimodal ‘anúncio publicitário’ a partir do significado composicional. A escolha foi feita em virtude da possibilidade de estabelecer relações entre texto e imagem e conseqüentemente, facilitar a leitura por parte dos surdos, na sua L2. O significado

composicional está mais presente no gênero em questão, assim como é capaz de agregar os dois outros significados da teoria.

Além do trabalho com as estratégias de leitura, tive por objetivo chamar a atenção dos alunos para os seguintes aspectos do significado composicional (Kress e van Leeuwen, 1996)¹⁴:

1. Saliência - diz respeito à forma como os elementos estão sendo enfatizados na imagem, de modo a chamar a atenção do observador, podendo apresentar diferentes graus de intensidade.
2. Valor informacional – baseia-se no modo como os elementos textuais e imagéticos estão dispostos e que posição eles ocupam no texto como um todo. Esses elementos podem ser polarizados na horizontal, na vertical, ou centralizados.
 - 2.1. Polarização horizontal – os elementos à esquerda são tidos como *Dado*, e os da direita como *Novo*. O *Dado* é tido como culturalmente estabilizado, familiar ou senso comum. Já o *Novo* é ainda desconhecido e merece mais atenção por parte do leitor.
 - 2.2. Polarização vertical - os elementos são dispostos na parte superior e inferior da página. Os elementos colocados na parte superior são considerados como o *Ideal*, enquanto os elementos posicionados na parte inferior correspondem ao *Real*. O *Ideal* é apresentado como ‘o que pode ser’, enquanto o *Real* apresenta informações mais concretas, específicas e práticas.

A seguir, mais informações sobre esses aspectos da teoria de Kress e van Leeuwen (1996) segundo Machin (2007).

A Saliência, por ser o elemento que mais chama a atenção na imagem, costumava ser, durante a pesquisa, o ponto de partida para as discussões sobre o texto. Ela se refere à forma de como certos elementos aparecem em destaque de modo a chamar a atenção do observador. A saliência pode ser percebida através de símbolos culturais, do tamanho, das cores, da tonalidade, ou através do foco que é dado a determinado elemento visual.

¹⁴ Apresento exemplos de análise multimodal no terceiro capítulo, onde analiso os anúncios trabalhados nas aulas de leitura.

A polarização horizontal/relação dado-novo está relacionada com os padrões culturais da civilização ocidental. Uma vez que escrevemos da esquerda para a direita, é comum que os elementos já socialmente incorporados sejam dispostos do lado esquerdo, enquanto os que representam uma novidade, ou algo que se deseja apresentar sejam dispostos do lado direito. O lado esquerdo também pode representar o passado, assim como o lado direito pode representar o presente. Demonstrações sobre o que aconteceu antes e depois também seguem a ordem esquerda/direita. Em anúncios publicitários, é comum posicionar um homem ou uma mulher bonito(a) do lado esquerdo, e o produto que se deseja divulgar do lado direito da página. Uma outra possibilidade seria apontar um problema do lado esquerdo e mostrar uma provável solução para este do lado direito da página.

A polarização vertical/relação ideal-real também está relacionada com os valores da sociedade ocidental. Os elementos dispostos na parte superior da página carregam o sentido metafórico de algo elevado, enquanto os dispostos na parte inferior da página indicam conteúdos mais corriqueiros, típicos do cotidiano. O ideal é geralmente mais genérico e idealizado, enquanto o real traz informações mais práticas e realistas. Em anúncios publicitários, a chamada para o valor ideológico do produto, para as suas vantagens e para os benefícios que ele pode trazer para o consumidor, geralmente estão dispostos na parte superior da página (no campo do ideal), já o slogan e informações mais palpáveis, como o preço do produto, ou onde encontrá-lo, frequentemente estão dispostos na parte inferior da página (no campo do real).

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), é provável que esses três aspectos ocorram combinados em um mesmo texto, ou que, por exemplo, um ocorra com mais ênfase do que o outro. No caso dos anúncios trabalhados nessa pesquisa, em alguns momentos enfatizei mais o elemento de maior saliência, em outros a relação dado-novo, ou a relação real/ideal. Esta escolha foi feita de acordo com o aspecto mais relevante presente no texto e com o objetivo pedagógico de cada encontro. Não julguei necessário tratar de tais termos da teoria com os alunos, mas utilizá-la de modo a conduzir o processo de leitura de anúncios publicitários para fins de ensino de L2.

Os autores da Gramática do Design Visual propõem essa análise para que se possa fazer uma leitura crítica do discurso de imagens e de textos multimodais a partir da observação das escolhas feitas pelos produtores de tais textos. Essas disposições, como já

mencionei anteriormente, têm certamente motivações ideológicas e, ao salientar e chamar a atenção desses aspectos para os sujeitos desta pesquisa, acredito ser possível promover práticas de leitura mais significativas, unindo em um único trabalho ferramentas para leitura de imagens e estratégias para ensino de leitura em L2. A abordagem de multiletramento ora proposta condiz com a concepção de leitura enquanto prática social a partir de um processo discursivo, como sugere Moita Lopes (1996).

A ferramenta de análise proposta por Kress e van Leeuwen (1996) funcionou como uma importante orientação para a professora-pesquisadora no sentido de compreender as imagens e a relação destas com o texto verbal, para, então, conduzir o processo de ensino de leitura, tendo a imagem como referência.

Fiz aqui, a opção por trabalhar com os textos multimodais pertencentes ao gênero anúncio publicitário, por apresentarem um forte apelo visual, bem como aspectos ideológicos possíveis de serem discutidos em sala de aula. Explorei também a função das representações gráficas não verbais existentes, além de chamar atenção para as marcas tipográficas, o *layout* da página, o formato e a cor das letras, a organização dos parágrafos, dentre outros sinais ou códigos que possam contribuir para auxiliar o processo de compreensão leitora.

1.8 O ensino de L2 a partir do gênero anúncio publicitário impresso

Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262), a língua se realiza a partir de enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos e são efetivados por indivíduos nos mais diversos campos da atividade humana. Esses enunciados diferem entre si pelo seu conteúdo (tema), pelo estilo de linguagem (escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e por sua organização composicional. Esses três aspectos estão diretamente relacionados ao enunciado como um todo. Cada enunciado é particular e único, quando esses enunciados se tornam estáveis e frequentemente utilizados por determinados grupos de uma sociedade, eles passam a ser considerados gêneros do discurso.

Marcuschi (2005, p. 19) afirma que, apesar dos gêneros do discurso serem considerados enunciados estáveis, eles não são estanques, mas altamente flexíveis e dinâmicos. Eles nascem das necessidades comunicativas humanas e de atividades sócio-culturais específicas, e é através de gêneros textuais que a comunicação verbal é realizada.

Tomarei então, a definição de gêneros textuais segundo Marcuschi (2005, p. 20)

os gêneros textuais surgem, situam-se e integra-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como sugerem, pode desaparecer.

É também importante para este estudo, trazer a definição de domínio discursivo. De acordo com Marcuschi (2005, p. 23-24), domínios discursivos são um conjunto de gêneros que proporcionam o aparecimento de determinados discursos. Como exemplo, o autor menciona o discurso jurídico, o discurso religioso, o discurso publicitário, dentre outros. Isso porque, as atividades jurídica, religiosa e publicitária não utilizam um único gênero para efetivar suas funções sociais, mas acabam por originar vários destes. No caso dessa pesquisa, detive-me ao discurso publicitário, que está presente em diversos gêneros, entre eles, no gênero anúncio publicitário impresso.

É comum os gêneros de maneira geral apresentarem uma mescla de formas de outros gêneros, embora a definição de gênero se dê a partir de sua função. Essa é mais uma evidência da flexibilidade e dinamicidade destes. Podemos ter, por exemplo, um artigo de opinião em formato de poema e isto não causar problemas de interpretação, uma vez que a função é determinante na identificação do gênero. A publicidade, por exemplo, geralmente subverte a forma do gênero, ou seja, a ordem esperada dos elementos textuais, de modo a chamar atenção para a venda do produto (MARCUSCHI, 2005, p. 31-32). “Desenquadrar o produto de seu enquadre normal é uma forma de enquadrá-lo em um novo enfoque, para que o vejamos de forma mais nítida no mar de ofertas de produtos” (op. cit., p. 32).

No entanto, segundo Koch e Elias (2006), a compreensão sobre essa mescla de gêneros depende do conhecimento de mundo e do repertório de leituras do leitor e pode exigir deste mais ou menos conhecimento prévio. Durante a pesquisa, ao trabalhar com o gênero anúncio, percebemos que os sujeitos muitas vezes não possuíam o conhecimento prévio necessário para interagir com as informações e com os conceitos muitas vezes culturais que ali estavam presentes. Observei que provavelmente isso tenha se dado pelo fato dos sujeitos serem leitores iniciantes e que tiveram, durante sua vida escolar, poucas oportunidades de interagir com textos autênticos e com amostras autênticas de linguagem em uso.

Ressalto também, que o gênero publicitário é considerado por Bakhtin (2003, p. 263-264) como um gênero discursivo secundário. O autor classifica os gêneros discursivos entre primários e secundários. Os gêneros discursivos primários são considerados simples, pois são formados na comunicação discursiva cotidiana e não sofrem grandes elaborações em sua constituição, como exemplo, o teórico cita diálogos cotidianos e cartas pessoais. Os gêneros discursivos secundários, também considerados complexos, são carregados de aspectos a serem interpretados e desvendados, são ideológicos por excelência. Estão presentes nestes gêneros, os discursos artístico, científico e sociopolítico. No processo de formação dos gêneros secundários, estão presentes e são resignificados diversos gêneros primários. Dentre os gêneros discursivos secundários, temos como exemplo, romances, dramas, pesquisas científicas, bem como todos os gêneros direcionados a um grande público.

O gênero anúncio publicitário se enquadra enquanto gênero secundário, por ser direcionado ao grande público, apresentar em sua constituição outros gêneros primários, e por ter um caráter fortemente ideológico. Devido a essas características, considero esse gênero

adequado para o nosso estudo pela possibilidade de contribuir com o processo de leitura dos aprendizes surdos. Segundo Marcuschi (2005, p. 32-33), é importante que os alunos tenham maior conhecimento a respeito do funcionamento dos gêneros para que possam compreendê-los e produzi-los de forma satisfatória. Essa proposta de ensino através de gêneros¹⁵ condiz com os preceitos do Ensino Comunicativo de Línguas, que sugere que o ensino de línguas seja baseado em materiais autênticos onde seja possível observar situações reais de interação através da linguagem.

Em conclusão a estas observações sobre o tema em pauta, pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet.

Pinto (2005, p. 50) observa outras vantagens de um trabalho didático a partir de gêneros discursivos. Para a autora, o conhecimento e a utilização dos mais diversos gêneros discursivos levam os alunos a selecionarem a linguagem adequada a cada situação comunicativa, identificarem o propósito da escrita, bem como controlarem o conteúdo e o contexto sócio-comunicativo. O ensino de línguas através de gêneros também proporciona aos aprendizes o conhecimento sobre como se deve organizar os mais diferentes tipos de conhecimentos e informações de acordo com o contexto comunicativo em questão.

Também defendendo a necessidade de desenvolver um trabalho de ensino de línguas a partir de gêneros, Christie (2004, p. 25-26) afirma que os gêneros são encontrados nos mais diversos contextos de cultura e por isso representam formas já conhecidas de construção de significado. A autora acrescenta que ensinar sobre gêneros é também ensinar sobre a língua¹⁶.

¹⁵ Devido à limitação dessa pesquisa em termos de tempo e necessidade de delimitação do tema, optei por trabalhar somente com um gênero. Esperamos ter a oportunidade de continuar essa pesquisa utilizando outros gêneros multimodais.

¹⁶ Ver Halliday (1999) ainda nesta seção.

Halliday (1999, p. 15-18) define dois termos também relevantes para o percurso metodológico do minicurso ministrado nessa pesquisa. São eles: (a) contexto de situação e (b) contexto de cultura.

Contexto de situação se refere à forma como a situação comunicativa é efetivada no sistema linguístico. Nesse viés, o texto realiza a situação comunicativa. O gênero anúncio publicitário, por sua vez, é palco de uma situação comunicativa autêntica.

Já o termo *Contexto de cultura* diz respeito ao contexto das práticas educacionais, e não à cultura no sentido de hábitos e festividades comemorativas dos falantes da língua alvo (cultura enquanto tradição). Nesse sentido, busquei durante o minicurso, trabalhar a partir de estratégias metacognitivas de leitura de imagens e de leitura do texto verbal. Meu objetivo era levar os alunos a terem consciência da relação entre esses dois códigos semióticos de modo a desenvolver certa autonomia para não dependerem tanto do professor e do intérprete de língua de sinais no momento da leitura do texto em português/L2. Por necessidade de delimitar o tema dessa pesquisa, trabalhei somente a partir do gênero anúncio publicitário. No entanto, sempre deixei claro para os sujeitos/alunos que as estratégias ali desenvolvidas e praticadas, poderiam ser aplicadas à leitura quaisquer outros gêneros textuais.

Ainda sobre esses dois termos, Halliday (1999, p. 15) afirma

se a cultura e a situação são compreendidas enquanto algo que é realizado na língua, isso significa que elas também são construídas na língua – nós podemos utilizar esse termo construído, se quisermos explicitar que não se trata de um processo material, mas semiótico. Nesse sentido, a cultura é construída por meio das escolhas linguísticas, enquanto a situação é construída a partir de exemplos de usos da linguagem¹⁷.

Halliday (1999, p. 21-22) resume a abrangência do ensino de línguas em três contextos também bastante relevantes para o escopo dessa pesquisa. São eles; (a) aprendizagem da língua, (b) aprendizagem através da língua e (c) aprendizagem sobre a língua.

¹⁷ If the culture, and the situation are said to be “realized in” language, this means that they are also constructed by language – we could again use the term construed if we want to make it explicit that this is not a material process but a semiotic one. Thus the culture is construed by systems of language choice; the situation is construed by patterns of language use - nossa tradução.

A *aprendizagem da língua* se refere à aprendizagem da língua materna, ou de qualquer outra língua que seja parte do currículo. A *aprendizagem através da língua* se refere ao uso da mesma como instrumento, ou seja, como um recurso para adquirir outros conhecimentos, e a *aprendizagem sobre a língua* se refere ao estudo da mesma como objeto, com o objetivo de conhecer sobre gramática, semântica, fonética, entre outros aspectos linguísticos. Segundo Christie (2004, p. 30), ensinar sobre os aspectos funcionais e formais dos gêneros é também ensinar sobre a língua. Ainda sobre esses três aspectos, Halliday (1999, p. 22) afirma

em todas essas atividades, os aprendizes precisam transformar o texto em sistema, ou seja, construir as instâncias da linguagem, o que eles ouvem ou lêem em significado potencial. Se nós desejamos expressar os três aspectos desse significado potencial enquanto aspectos da língua, nós podemos dizer que eles são linguísticos (habilidades de linguagem), extralinguísticos (conhecimento a respeito do assunto) e metalinguístico (conhecimento a respeito da língua como conteúdo)¹⁸.

Halliday (1999, p. 23) observa ainda que no processo de ensino de línguas, todos esses aspectos estão relacionados, uma vez que o aprendiz precisa processar e produzir o texto e relacioná-lo a outros textos e contextos comunicativos para formar o contexto de situação, bem como identificar o contexto de cultura que está inserido no contexto de situação analisado. “Esses não são diferentes componentes do processo com atividades separadas ligadas a eles; mas são diferentes perspectivas em processo único e singular (op. cit.)¹⁹”

Acredito que durante o processo de ensino de português/L2 para surdos, tive a possibilidade de englobar todos esses aspectos uma vez que, ao desenvolver a habilidade de leitura em aprendizes iniciantes, estamos ensinando língua. Ao trabalhar a partir de um gênero discursivo secundário e ideológico por excelência, que estimula discussão a respeito do consumo e dos mais variados tópicos, estamos ensinando através da língua e a partir do momento em que discutimos termos, metáforas, expressões comuns à cultura ouvinte, bem como trabalhamos os aspectos funcionais e formais do gênero, estamos ensinando sobre a língua.

¹⁸In all these activities, learners are having to transform text into system: that is, to construe the instances of language, what they hear and they read, into a meaning potential. If we want to express the three aspects of that meaning potential as aspects of language, we can say that it is a linguistic (that is, language skills), extralinguistic (knowledge of the content), and metalinguistic (Knowledge of language, as content) – nossa tradução.

¹⁹These are not different components of the process, with separate activities attached to them: they are different perspectives on a single, unitary process – nossa tradução.

Justifico, até o presente momento, a escolha por um trabalho pedagógico a partir de gêneros discursivos, bem como justificamos a escolha por um gênero multimodal com forte apelo visual. A partir de agora, nos dedicaremos a justificar a escolha pelo gênero publicitário impresso a partir de suas características e peculiaridades para o ensino de línguas de modo geral, assim como para o contexto de aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa.

Perez (2004, p. 105-106) considera a publicidade “um fato característico da civilização moderna e, portanto, produz e reflete a nossa sociedade”. A autora aponta que os avanços tecnológicos vivenciados nos últimos tempos deram origem a uma grande quantidade de consumidores impossível de se imaginar até pouco tempo atrás. De modo a conquistar uma quantidade grande e diferenciada de consumidores, a publicidade precisou se atualizar e produzir campanhas para grupos mais específicos.

O gênero publicitário impresso é capaz de condensar em algumas imagens e em poucas palavras características culturais de seu povo, bem como disseminar aspectos ideológicos de forma subliminar a partir de seus conteúdos imagético e verbal.

Há dois aspectos importantes sobre o texto imagético e o texto verbal em anúncios publicitários. Na imagem, podemos observar que as cores das imagens de modo geral, relacionam-se com as cores da marca. E no texto verbal, temos o slogan, enunciado que tenta resumir em si, assim como as cores, a identidade da marca. Os slogans representam uma espécie de chamada para a divulgação do produto, constituem frases concisas utilizadas em propagandas dos mais diversos produtos ou serviços e o objetivo dessas chamadas é despertar associações funcionais e emocionais. (PEREZ, 2004, p. 86-87).

Percebemos que os slogans se desenvolvem de certa maneira como desvios de modelos já existentes na linguagem. Poderíamos dizer que os slogans são irmãos dos provérbios, das máximas, dos refrões, dos jargões, dos ditos populares, dos clichês e de tantas outras formas presentes no nosso cotidiano. A semelhança muitas vezes se dá pela forma popular, didática, geralmente transgressora, e pelo anonimato do destinatário, porque resumem um discurso e por serem concisos na sua essência (op. cit., p. 87).

No entanto, esses modelos já existentes na linguagem, como provérbios, máximas, refrões, ditos populares, entre outros, não parecem ser tão naturais para os surdos quanto são para os ouvintes. Fizemos essa consideração com base no histórico educacional desses sujeitos, já discutido aqui anteriormente. Nesse sentido, consideramos que um trabalho a partir da imagem no gênero anúncio poderia contribuir no processo de compreensão dos sujeitos dos enunciados que compõe o texto verbal. É importante, pois, que eles tenham consciência da existência dessas expressões, mesmo que as expressões utilizadas na Libras sejam de diferentes contextos e eles não usem ou façam referência no seu cotidiano. É interessante que eles as conheçam, ou ao menos saibam lidar com elas, uma vez que são de certa forma um artefato cultural do mundo ouvinte, mundo no qual eles também estão inseridos, e de uma forma ou outra, precisam com ele interagir. Slogans de modo geral também refletem o contexto sociocultural da comunidade, e por isso, apresentam uma linguagem atual e autêntica, necessária, segundo mostram os autores acerca de ensino comunicativo, para um ensino funcional e significativo em uma segunda língua.

Um outro ponto a favor da utilização desse gênero para fins pedagógicos é a presença de informações visuais e verbais cada vez mais atuais, surpreendentes e originais. Além desse aspecto, o gênero também proporciona ao professor uma excelente oportunidade de discutir a respeito das escolhas visuais e verbais feitas pelos produtores dos mesmos, que tem certamente motivações ideológicas. Acreditamos que essas discussões acabam por favorecer nos aprendizes, o desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre os mais diversos bens de consumo divulgados pela mídia publicitária.

De acordo com Lipovetsky (2003, p. 191), a publicidade é “uma forma típica do processo de dominação burocrática moderna”. Ela é uma mensagem produzida por profissionais especializados e está relacionada “à lógica do poder burocrático próprio das sociedades modernas”. Ela busca, de forma sutil e aparentemente descompromissada, direcionar os comportamentos e os hábitos de consumo da sociedade.

A publicidade também lança novas necessidades, de modo a criar novos objetos de consumo. Ela exerce sobre os indivíduos diversas pressões, e gera nestes cada vez mais a necessidade de bem estar a partir de gozos materiais e de novos e diversificados produtos. No caso de anúncios de conscientização sobre determinada causa, seja ela relacionada à ecologia,

à hábitos de saúde, à educação de transito, dentre outros, a publicidade parece supor que somente a sua influência é capaz de promover uma tomada de consciência responsável a partir de um simples alerta midiático (LIPOVETSKY, 2003, p. 194).

Entretanto, o filósofo pontua que os indivíduos têm, por sua vez, a possibilidade de escolha, de recusa, ou indiferença. O público especializado, letrado e culto não é vulnerável aos fortes apelos da mídia publicitária, mídia essa que ocupa um espaço público de pensamento, de propagação e discussão coletiva de novas idéias. Lipovetsky (2003, p. 195-196) compara a esfera da publicidade com a da cultura. Ele acredita, por exemplo, que uma grande divulgação de sucessos nas estações de rádio pode aumentar as vendas dos discos, assim como técnicas promocionais de fato conseguem aumentar a venda de livros e orientar parcialmente as escolhas do público. No entanto, reforça que o poder publicitário é meramente pontual e sua influência é superficial. O público especializado pode até chegar a consumir esses bens culturais, mas saberá discernir e selecionar uma música ou um livro de qualidade de uma audição ou leitura vazia, sem benefícios intelectuais relevantes.

O pensamento do filósofo reforça o meu posicionamento sobre a relevância de se trabalhar a partir de peças publicitárias no ensino de línguas para surdos. O público alvo dessa pesquisa, por vários motivos já mencionados anteriormente, não se enquadra no grupo especializado e culto abordado por Lipovetsky. Eles são de fato, um público mais vulnerável às artimanhas da publicidade, aos apelos sobre o consumo de produtos que talvez nem mesmo lhes sejam necessários, por não serem letrados visual e verbalmente. Portanto, desenvolver habilidade de leitura partindo desse gênero em especial, pode ser uma forma de tornar esse público menos suscetível, e até mesmo direcioná-los a práticas de consumo mais conscientes. Acreditamos, pois, que essa escolha pedagógica poderá funcionar enquanto uma forma de “empoderamento” dos sujeitos frente ao modo de produção capitalista que é legitimado pelo consumo.

Encerro esse capítulo com uma citação de Lipovetsky (2009, p. 11) e um breve comentário nosso a respeito do pensamento do autor:

Platão, por exemplo, não gosta da caverna. Para ele, é necessário sair para contemplar a beleza das idéias eternas, inteligíveis. Ao contrário, eu me interesso mais pela caverna; pretendo iluminá-la, sem precisar sair dela. Foi assim que me interessei pelos objetos mais desprezíveis

para a maioria dos filósofos, como a publicidade, o lazer, o consumo, a moda, a maquiagem.

O pensador acredita ainda, que para entender a realidade é necessário identificar nela os elementos ideológicos e culturais historicamente determinados. A escolha pelo gênero discursivo aqui utilizado, bem como o direcionamento metodológico dessa pesquisa foram fundamentados a partir desse posicionamento, assim como o de outros tantos autores anteriormente citados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é apresentar informações acerca das escolhas metodológicas, bem como da natureza e do contexto de realização da pesquisa, considerando o perfil dos sujeitos, o planejamento dos testes aplicados e das aulas do minicurso e os questionários de sondagem aplicados antes e depois do minicurso. Apresentarei, em seguida, a metodologia de análise das aulas e dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa-ação²⁰, pesquisa esta de base empírica que se relaciona com algum problema coletivo, em que o pesquisador interage com os participantes de modo cooperativo (THIOLLENT, 1985, p. 14). Ela é de natureza qualitativa e, nesse caso, como o problema diagnosticado diz respeito a práticas de ensino, será realizada em sala de aula pelo professor titular da turma. As aulas, os testes aplicados (pré-teste, teste intermediário e pós-teste²¹) e as entrevistas (de sondagem a respeito das particularidades dos sujeitos e de avaliação do minicurso por parte destes) foram filmados, e a partir destas filmagens e das anotações de campo da professora-pesquisadora, foi possível avaliar o rendimento dos alunos/sujeitos a partir das estratégias para a leitura do texto visual e verbal, assim como oportunizar ao professor se auto-avaliar e refletir sobre sua própria prática. O minicurso foi preparado tendo em vista as necessidades dos alunos, e contou com uma carga horária de 30 horas/aula. As 30 horas/aula foram divididas em 16 encontros de uma hora e trinta minutos.

Moita Lopes (1996, p. 89) acredita que esse tipo de pesquisa é uma forma de gerar conhecimentos a respeito do processo de sala de aula, uma vez que o professor, dada sua experiência, tem a possibilidade de perceber determinadas questões muitas vezes melhor do que um pesquisador externo, além de constituir uma forma de avanço no processo da educação no país, por promover uma reflexão crítica a respeito da prática docente. É também considerada pelo autor uma pesquisa de intervenção, uma vez que ela gera uma investigação que possibilita a geração de mudanças na situação de sala de aula.

²⁰ Os resultados deste estudo não devem ser generalizados por contar com um número reduzido de sujeitos e por ser realizado em um contexto específico de ensino-aprendizagem.

²¹ Embora não seja necessário realizar testes avaliativos em uma pesquisa dessa natureza, considereei apropriado realizá-los, pois funcionaram como um importante meio de verificar de que forma os sujeitos passaram a utilizar as estratégias trabalhadas ao final do minicurso.

Para Souza (2007), quando aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas, a pesquisa-ação é um método de investigação que possibilita ao professor ser o pesquisador principal de sua própria prática em sala de aula, e deixa de ser um mero consumidor de pesquisas realizadas por quem se encontra fora de seu contexto pedagógico. A partir dessa abordagem, o professor passa a refletir a respeito de seu desempenho, com base nas observações feitas por ele mesmo, sobre as observações de suas próprias aulas. A partir dessas observações, o professor-pesquisador poderá visualizar com mais facilidade, formas de resolver os problemas que ocorrem no cotidiano da prática docente.

Para esta pesquisa, segui os passos descritos por Souza (2007, p. 63-64) com algumas adaptações que se fizeram necessárias para o contexto desta pesquisa. A seguir, os 13 passos sugeridos pelo pesquisador, e em seguida, as adaptações feitas por mim.

1. Levantar informação teórica sobre pesquisa em sala de aula de línguas, visão sobre as tendências atuais em pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas e formação crítica do professor de línguas enquanto pesquisador.
2. Coleta de dados para uma investigação preliminar; gravação de uma aula em áudio ou vídeo com o objetivo de diagnosticar algum problema de ensino-aprendizagem.
3. Transcrição dos dados da aula gravada.
4. Identificação na aula filmada e transcrita de alguma dificuldade de ensino ou aprendizagem que deva ser aprimorado.
5. Pesquisa bibliográfica sobre o problema detectado de modo a propor possíveis soluções.
6. Formulação de hipóteses para explicar a causa do problema e buscar soluções.
7. Elaboração de um plano de ação com o objetivo de solucionar o problema diagnosticado.
8. Implementação do plano de ação elaborado durante um período determinado.
9. Nova coleta de dados.
10. Transcrição dos dados da segunda aula observada.
11. Análise comparativa entre os dados das duas aulas observadas para verificar a eficácia das estratégias propostas para a solução do problema.
12. Relatório de pesquisa e sua divulgação.
13. Escolha de outro aspecto a ser trabalhado e repetição de todo o ciclo.

No caso dessa pesquisa em particular, já tinha o problema diagnosticado previamente, uma vez que já havia identificado as questões relacionadas com o contexto linguístico da surdez. Também iniciei o minicurso tendo em mente as estratégias para leitura de imagens e para leitura em segunda língua que pretendia aplicar, diferentemente do que sugere Souza (2007). O autor propõe que o problema seja diagnosticado após a observação da primeira aula. No entanto, como já conhecia as dificuldades dos sujeitos por ter sido professora deles anteriormente, no contexto da sala de aula inclusiva, e também como conhecia o contexto geral de aprendizagem dos surdos, cheguei à segunda etapa tendo um diagnóstico preliminar e por isso, fiz uso imediato das estratégias que acreditava irem ao encontro das necessidades linguístico-educacionais dos sujeitos.

Embora já tenha iniciado a primeira aula com esses aspectos em mente, continuei seguindo as etapas descritas por Souza (2007). Realizei a terceira etapa (transcrição dos dados da primeira aula) e durante a quarta etapa (identificação na aula filmada de alguma dificuldade de ensino ou aprendizagem que deva ser aprimorado) tive a oportunidade de confirmar as dificuldades de leitura dos sujeitos anteriormente supostas e também constatadas no pré-teste. Pude também observar que a leitura da imagem não transcorreu de forma natural e fluente como eu imaginara. Essas observações foram de grande importância para o plano de ação pensado para as aulas seguintes do minicurso.

Segui então para a quinta etapa, na qual complementei a revisão bibliográfica sobre minhas questões de pesquisa e logo depois partí para a sexta etapa, onde formulei hipóteses novamente para explicar a causa do problema e buscar soluções. Já da sétima à décima primeira etapa, procedi de modo diferente. O plano de ação para a solução do problema foi elaborado ao longo de todo o minicurso, ou seja, a cada aula ou atividade realizada, refletia e observava se as estratégias de fato funcionavam ou não da forma como eu esperava. Também não fiz somente duas coletas de dados como propõe Souza (2007), mas filmei todos os encontros com o objetivo de avaliar o desempenho e o esperado desenvolvimento dos sujeitos nas habilidades de leitura visual e verbal a cada aula, de modo a verificar a eficácia das estratégias propostas para a solução do problema de acordo com a décima primeira etapa.

Conforme a décima segunda etapa, passei a realizar o relatório de pesquisa para em seguida divulgar seus resultados. E para finalizar, de acordo com a décima terceira etapa, pretendo escolher, para uma pesquisa futura, um outro gênero multimodal, bem como ampliar a utilização dos significados da Gramática do Design Visual para repetir o ciclo.

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola estadual Monsenhor Dourado, localizada no bairro Padre Andrade em Fortaleza. A escola foi fundada em 1974 e tem cerca de 1300 alunos no total, entre ouvintes, surdos e deficientes mentais. A escola conta com salas especiais para surdos e deficientes mentais separadamente, com oficinas profissionalizantes, com o ensino fundamental e médio regular e com um Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – NAPE, que é formado por uma equipe de pedagogas, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicóloga e assistente social. Esta equipe atende aos alunos com necessidades especiais da escola e da comunidade. No que diz respeito à abordagem educacional para surdos, a escola se considera bilíngue.

Os alunos surdos estudam em salas especiais até o 6º ano do ensino fundamental, e após serem avaliados por uma equipe de professores, são encaminhados às salas regulares no sistema de inclusão. Nas salas regulares com surdos incluídos, há a presença do intérprete de língua de sinais, cuja função é traduzir simultaneamente as explicações dos professores e colaborar com a interação dos surdos com os colegas ouvintes não conhecedores da língua de sinais.

Já os deficientes mentais, estudam nas salas especiais, os que têm condições de participar do ensino regular segundo a avaliação dos professores são incluídos, e os outros passam a integrar uma oficina profissionalizante dentro da própria escola para que, futuramente, sejam encaminhados ao mercado de trabalho.

2.3 Metodologia da pesquisa na EEFM Monsenhor Dourado

Para a realização da pesquisa, pensei inicialmente em promover um minicurso no contra-turno das atividades escolares dos sujeitos, e com essa proposta, tive o primeiro contato com a diretora da escola. No entanto, ela sugeriu que eu fizesse um horário para tirar os alunos de sala de aula no seu turno de estudo, pela manhã, uma vez que acreditava ser bastante difícil conseguir a frequência dos alunos em um horário extra sala de aula. Os motivos seriam a falta de motivação dos alunos, além de dificuldade financeira para arcar com passagem de ônibus e alimentação extra.

Deste modo, o minicurso seguiu com dois encontros semanais de uma hora e trinta minutos em diferentes dias e horários, de modo a não prejudicar o desempenho dos estudantes nas mesmas disciplinas. Embora não considere ideal esta opção de tirar os alunos de suas atividades de sala de aula, foi a única solução viável para ter uma frequência satisfatória dos mesmos nos encontros do minicurso, de forma a não prejudicar a coleta de dados ao longo da pesquisa. O minicurso durou aproximadamente 2 meses, de 10 de setembro a 03 de novembro de 2009.

Outro aspecto importante a ser mencionado, foi a utilização durante o minicurso de intérpretes de Libras. Embora tenha certo conhecimento da língua, não me considerei fluente o bastante para ministrar o curso sem o apoio dos intérpretes, já que os alunos eram parte do sistema de inclusão, sua sala de aula já contava com o apoio desse profissional, e como os alunos saíam de sala durante as aulas curriculares para participar do minicurso, os intérpretes os acompanhavam. Desta forma, não tive dificuldade em conseguir o profissional para a pesquisa e, na maioria das vezes, ministrava as aulas na presença de duas intérpretes, quantidade essa que me proporcionou uma maior garantia e segurança ao longo do processo de tradução, assim como durante a observação e análise das aulas.

2.4 Instrumentos de pesquisa

2.4.1 Entrevista de sondagem filmada

O objetivo dessa entrevista foi tentar traçar um perfil dos sujeitos no que diz respeito à sua relação com a língua de sinais e a língua portuguesa. A entrevista foi filmada e contou com o apoio de um intérprete de língua de sinais. Fiz opção por uma entrevista filmada ao invés de um questionário, por considerar um instrumento mais seguro de obter informações sobre os sujeitos. Outras pesquisadoras, como Vieira (2008) e Araújo (2005) tiveram dificuldades em colher os dados necessários para sua pesquisa somente através de questionários. Elas observaram que os sujeitos surdos tinham bastante dificuldade em compreender as questões, e por isso, acabavam sem respondê-las a contento. Direcionei-me a partir das perguntas abaixo, no entanto, outros questionamentos também surgiram após algumas das respostas dos sujeitos. Acabei também por perguntar sobre o tipo de surdez (se pré ou pós-linguística), se haviam passado por algum processo de oralização, e sobre o método de ensino da escola que estudaram antes de ingressarem nesta escola.

1. Qual a sua idade?
2. Você é filho de pais surdos, ou ouvintes? Há outros surdos na sua família?
3. Com que idade você aprendeu LIBRAS?
4. Você se considera fluente em LIBRAS?
5. Onde e como você aprendeu?
6. Onde você estudou antes de estudar no EEFM Monsenhor Dourado?
7. Você gosta da aula de português? Por quê?
8. Você consegue ler com facilidade textos em língua portuguesa? Por quê?
9. Que tipo de texto você prefere ler?

2.4.2 Avaliações

Ao longo do minicurso foram aplicados três testes avaliativos (pré-teste, teste intermediário e pós-teste). No capítulo seguinte, os testes serão confrontados considerando a evolução da compreensão visual e verbal dos sujeitos e da relação feita por estes entre estes dois códigos semióticos.

Ao final do minicurso, fiz novamente uma entrevista filmada em que os sujeitos tiveram a oportunidade de avaliar o minicurso e se posicionar a respeito das atividades realizadas. Propus ainda um último encontro após o pós-teste e a entrevista final, onde apresentei aos alunos/sujeitos uma prévia dos resultados da pesquisa no que tange ao desenvolvimento dos mesmos na habilidade de leitura em L2. A seguir, mais informações sobre os testes²²⁻²³.

I – Pré-teste

O pré-teste foi realizado individualmente logo após a entrevista filmada. Seu propósito era verificar que estratégias os sujeitos utilizavam para realizar leitura imagética e verbal em textos multimodais. No intuito de alcançar este objetivo, fiz questionamentos oralmente com a mediação do intérprete de Libras a respeito de uma campanha do “O Boticário” que chamava atenção para a venda de produtos para o dia das mães. Os questionamentos diziam respeito aos significados presentes na imagem e no texto verbal, bem como a posicionamentos críticos e ideológicos. Procurei observar também, se a informação visual servia de referência para a leitura do texto verbal e se os sujeitos faziam alguma relação entre esses dois códigos semióticos. O pré-teste, assim como a primeira aula, foi muito importante para constatar o tipo de dificuldade de aprendizagem que precisava ser aprimorada.

II – Teste intermediário

O teste intermediário foi realizado no 10º encontro sem que os alunos soubessem que estavam sendo avaliados. O teste seguiu como uma aula típica do minicurso, com a diferença de que os alunos teriam uma apresentação a fazer no final. Propus uma atividade para ser realizada em grupo, onde pretendia observar se os sujeitos já faziam uma leitura da imagem funcional, que lhes oferecessem pistas para compreensão do texto verbal. Esta

²² Os alunos sabiam que estavam sendo avaliados durante o pré-teste e o pós-teste. Achei importante que eles tivessem consciência de que estavam sendo sujeitos de uma pesquisa que se propunha a encontrar caminhos para desenvolver a habilidade de leitura em estudantes surdos. Deixei claro desde o início para os sujeitos, que o objetivo dos testes era verificar o desenvolvimento da competência leitora deles a partir da abordagem por mim adaptada de uma teoria pensada para a leitura e análise de imagens e de estratégias pensadas para ensinar leitura em segunda língua. Nesse viés, enfatizei que o que eu estava avaliando era a eficácia das estratégias de ensino por mim aplicadas, e não julgando o conhecimento (ou falta dele) dos sujeitos na língua portuguesa. Pontuei também, que caso a pesquisa apresentasse resultados satisfatórios, poderia contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de outros estudantes surdos. Os sujeitos não demonstraram dificuldades em compreender todas essas questões por mim colocadas.

²³ Os anúncios serão apresentados no próximo capítulo desta pesquisa.

avaliação funcionou mais como uma sondagem que me permitisse observar se os sujeitos já eram capazes de fazer uso das estratégias anteriormente trabalhadas com certa autonomia.

Iniciei a aula propondo uma tempestade de idéias a respeito de como um motorista deveria se comportar no trânsito. Esta etapa serviu como ativação do conhecimento prévio dos estudantes. Em seguida, mostrei a eles três diferentes anúncios do DETRAN que tinham o propósito de alertar a população sobre as possíveis consequências de um comportamento inadequado ao volante. Fiz com eles uma primeira leitura onde eles apontaram a informação geral de cada anúncio. Em seguida, eles se dividiram em duplas²⁴ e cada dupla ficou responsável por discutir as informações visuais e verbais, para apresentar para o resto da turma na sequência. Antes que eles começassem, lembrei-os de que a atividade de leitura em segunda língua requer algumas estratégias, e quanto mais consciência eles tiverem da utilização de tais estratégias, melhor será para o desenvolvimento deles na habilidade de leitura em português-L2. A seguir, as estratégias que considerei mais importantes para os estudantes surdos com base na análise das aulas anteriores:

- Acesso ao conhecimento prévio;
- Leitura da informação visual;
- Atenção às palavras conhecidas;
- Observação de pistas pelo contexto;
- Identificação da informação geral e de informações específicas.

III – Pós-teste

Este teste foi realizado individualmente no 16º encontro. Como mencionei anteriormente, os alunos sabiam que estavam sendo avaliados com o propósito de avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do minicurso. Por isso, acredito que o fato dos alunos terem consciência de que estavam passando por um teste não tenha atrapalhado o desempenho dos sujeitos. Penso que essa “consciência” a respeito das etapas da pesquisa foi até mesmo positiva para os resultados e análise destes.

²⁴ O trabalho em duplas condiz com os princípios do ECL e foi desenvolvido de modo cooperativo e colaborativo.

O anúncio do pós-teste consistia em uma campanha de conscientização acerca dos direitos dos deficientes físicos, promovido por uma ONG. Os objetivos da avaliação final foram estes:

- Checar que modo semiótico é mais natural para os sujeitos surdos;
- Observar de que modo eles relacionam texto e imagem;
- Observar se eles identificam onde se localizam as informações mais detalhadas e práticas sobre a campanha publicitária;
- Checar identificação de palavras pelo contexto;
- Verificar que estratégias os alunos já são capazes de realizar no processo de leitura do gênero multimodal anúncio publicitário;
- Verificar o nível de leitura crítica dos alunos.

Durante a aplicação do teste, procurei deixar os sujeitos à vontade e não conduzir nenhuma resposta. A princípio, mostrei o anúncio rapidamente e pedi que resumissem em poucas palavras de que se tratava o texto como um todo. Em seguida, perguntei de que forma código semiótico visual havia facilitado mais a sua compreensão geral. Por fim, dei um tempo maior para a leitura do anúncio para que eles pudessem observar mais informações específicas e fiz alguns questionamentos que os possibilitassem utilizar as estratégias trabalhadas ao longo do minicurso.

IV – Entrevista sobre o minicurso

Ao final do minicurso, fiz uma breve entrevista com cada aluno individualmente acerca do minicurso de leitura em português-L2, usando o gênero multimodal em questão. As perguntas foram as seguintes:

1. O que você achou de positivo no minicurso?
2. E de negativo?
3. Qual sua opinião sobre o material utilizado ao longo das aulas?
4. O que você achou da relação professor-intérprete?

A partir dos dados dessa entrevista, tive a oportunidade de colher a opinião dos sujeitos a cerca da escolha de textos, do desenvolvimento das atividades e da relação professor-intérprete ao longo das aulas. Os posicionamentos dos estudantes possibilitaram me auto-avaliar enquanto professora-pesquisadora e, conseqüentemente, enquanto facilitadora deste processo de ensino-aprendizagem em português-L2.

2.5 Sujeitos da pesquisa

A escolha por sujeitos adultos se deu pelo fato de que, por terem uma certa maturidade, pude, durante o minicurso proposto, fazer uso de estratégias de leitura metacognitivas, com um enfoque comunicativo, e assim, direcionar as atividades propostas com mais eficácia para o nosso objetivo de ensino e para as necessidades do público alvo. Já a escolha por esses sujeitos em especial, se deu por eu já ter sido professora deles anteriormente no contexto da sala de aula inclusiva e conhecer suas dificuldades típicas do contexto linguístico da surdez.

Os sujeitos foram os alunos surdos, usuários da Libras, que estavam incluídos no ensino médio no ano de 2009. Planejamos uma turma de 07 alunos, dos quais 03 cursavam o 1º ano e 04 o 2º ano do ensino médio. A escolha por um grupo pequeno se deu por acreditar que um grupo pequeno me daria mais possibilidades de explorar com mais eficácia as atividades e estratégias e observar os resultados de uma forma mais precisa.²⁵ Fiz opção também por selecionar somente sujeitos fluentes em Libras (L1), com o objetivo de garantir um trabalho mais coerente e eficaz na língua portuguesa (L2). Sete sujeitos participaram do minicurso, no entanto,²⁶ um deles não foi considerado sujeito por não demonstrar fluência na língua de sinais.

Para a escolha dos sujeitos, não levei em consideração o grau de perda auditiva destes, uma vez que trabalharemos na perspectiva de surdez enquanto experiência visual. Para tomar esta decisão, me apoiei no posicionamento de Botelho (2005, p. 14):

²⁵ Não apliquei nenhuma espécie de teste para medir a fluência dos sujeitos na Libras, para garantir esse critério, contei apenas com a minha observação e dos intérpretes.

²⁶ Farei em seguida, na análise, algumas observações acerca da participação deste sujeito no minicurso, assim como dos resultados de seus testes.

Os adeptos da idéia da relevância das perdas auditivas para a proposição de modelos educacionais ou para a diferenciação dos resultados pedagógicos desconhecem completamente o fato de que os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, façam algum uso das pistas acústicas.

O pertencimento à comunidade é mais relevante para os pares surdos e outros membros da comunidade surda do que o nível de surdez. Para Giordani (2004, p. 78), “a comunidade de surdos se identifica essencialmente pela língua que usa. A língua comum dá ao grupo de surdos um sentido de identidade corporativa e de solidariedade”.

Todos os seis sujeitos são do sexo feminino e filhas de ouvintes, sendo também as únicas surdas da família. Todos afirmaram também se comunicar através de mímicas antes de conhecerem a língua de sinais. A seguir, mais informações sobre os sujeitos dessa pesquisa.

S1 – Tem 17 anos. Apresenta surdez pré-linguística e é parcialmente oralizada. Aprendeu Libras com 12 anos e se considera fluente no idioma. Aprendeu a língua na associação de surdos e afirma ter buscado desde cedo ter contato com a comunidade surda. Estudou em uma escola oralista até o quinto ano e passou a estudar na EEFM M. Dourado a partir do sexto ano. Ela afirma gostar da língua portuguesa, mas considera sua compreensão difícil por falta de contexto. Ela prefere ler textos simples e com imagens e diz se apoiar no contexto para compreender o sentido das palavras.

S2 – Tem 22 anos. Apresenta surdez pré-linguística e é parcialmente oralizada. Aprendeu Libras com 12 anos e diz conhecer bem sua língua. Aprendeu a língua com um amigo ouvinte e com amigos surdos e passou a ter contato com a comunidade surda após ingressar na escola. Sempre estudou na EEFM M. Dourado, inicialmente em turma especial e em seguida, no sistema de inclusão. Ela considera as aulas de português difíceis e profundas, e também observa parecer esta “uma outra dimensão de língua”. Ela prefere ler textos mais simples, pois considera difícil para os surdos compreender contextos na língua portuguesa. Ela também afirma ter aprendido pouco LP e prefere ler textos com imagens.

S3 – Tem 23 anos. Apresenta surdez pré-linguística e é parcialmente oralizada. Aprendeu Libras com 12 anos e se considera fluente no idioma. Aprendeu a língua na associação de surdos e nas aulas de fonoaudiologia. A mãe sempre a acompanhava nas idas à associação. Sempre estudou na EEFM M. Dourado, inicialmente em turma especial e em seguida, no

sistema de inclusão. Ela afirma gostar não só de LP, mas de todas as disciplinas e as considera importantes para o seu futuro. Ela diz conseguir ler somente algumas palavras e para suprir suas dificuldades, pede a ajuda do intérprete. Prefere ler textos mais simples e curtos, com um contexto mais acessível.

S4 – Tem 23 anos. Apresenta surdez pós-linguística (ficou surda por volta dos 4 anos de idade) e é bastante oralizada. Aprendeu Libras com 13 anos e se considera fluente no idioma. Teve seu primeiro contato com a língua em uma escola para ouvintes próxima a sua casa com uma professora ouvinte e posteriormente, passou a ter contato com a comunidade surda. Estudou inicialmente em escola para ouvintes e em depois passou a estudar na EEFM M. Dourado, onde estudou em sala especial e em seguida, passou para o sistema de inclusão. Ela diz não gostar das aulas de português por causa da leitura de poesias e letras de música, e também porque conhece somente algumas palavras. Prefere ler textos com imagens.

S5 – Tem 19 anos. Apresenta surdez pré-linguística e é bastante oralizada. Iniciou o processo e de oralização aos 06 anos e com 07 anos começou ter contato com a Libras, inicialmente por curiosidade, e somente nos últimos anos passou a utilizá-la para comunicar-se. Ela se considera parcialmente fluente no idioma e mais integrada à cultura ouvinte do que à cultura surda. Teve seu primeiro contato com a língua no EEFM M. Dourado e posteriormente na associação de surdos. Sentiu necessidade de utilizar a Libras na escola no contato com seus pares surdos e a considera mais importante do que a língua portuguesa. Sempre estudou na EEFM M. Dourado, inicialmente em turma especial e em seguida, fazendo parte do sistema de inclusão. Ela afirma gostar muito das aulas de português, pois é importante para o futuro, mas diz não conseguir ler com muita facilidade. Prefere ler textos mais simples e “informais”.

S6 – Tem 23 anos. Apresenta surdez pós-linguística e é parcialmente oralizada. Aprendeu Libras com 15 anos e diz conhecê-la profundamente. Aprendeu a língua na associação de surdos para onde foi levada por uma amiga surda. Estudou no ²⁷ICES até o 9º ano e passou a estudar no EEFM M. Dourado em seguida, em sala de aula inclusiva. Ela afirma não gostar da língua portuguesa, e a considera cansativa e “pesada”. Ela diz conseguir ler pouco e com muita dificuldade. Prefere ler textos mais simples e com poucas palavras.

²⁷ ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos.

2.6 O planejamento do minicurso

As atividades voltadas para a compreensão do texto visual e verbal eram feitas a partir de anúncios publicitários impressos. Foi feita previamente uma seleção de anúncios²⁸ que apresentassem informações visuais mais complexas e textos verbais com um conteúdo similar ou relacionado ao conteúdo imagético. Após a transcrição da primeira aula, em que observei que a leitura da imagem não transcorreu como eu imaginava, elaborei um plano de ação para explorar mais a informação visual a partir dos aspectos do significado composicional descritos no capítulo 2. As aulas seguintes tiveram papel semelhante. Após observar o desempenho dos alunos a cada aula, elaborava planos de ação pontuais para as aulas subsequentes.

As atividades propostas no minicurso envolviam estratégias para leitura de imagens como:

- Identificação do elemento imagético que apresenta maior saliência no anúncio.
- Observação da relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional) e real/ideal (polarização vertical do valor informacional).
- Observação da relação texto verbal/imagem.

E estratégias para leitura em segunda língua como:

- Ativação do conhecimento prévio;
- Identificação da informação geral (*skimming*);
- Identificação de informações específicas (*scanning*);
- Identificação do significado de palavras a partir de pistas contextuais;
- Identificação do significado de expressões idiomáticas a partir do contexto;
- Levantamento de hipóteses sobre o texto;
- Desenvolvimento da habilidade de leitura crítica.
- Identificação de posicionamentos ideológicos.

²⁸ Os anúncios foram retirados de revistas e jornais de circulação impressa.

Ao longo dos 16 encontros foram trabalhados 15 anúncios²⁹, divididos da seguinte forma:

1º encontro (10/09/2009) – Realização da entrevista de sondagem e do pré-teste (anúncio do “O Boticário”).

2º encontro (16/09/2009) – Leitura e discussão do anúncio do automóvel *Pajero Sport*.

3º encontro (21/09/2009) – Leitura e discussão sobre o anúncio da ração de gatos *Friskies*.

4º encontro (23/09/2009) – Continuação da aula do 3º encontro

5º encontro (28/09/2009) – Leitura e discussão do anúncio do microfone *Rode*.

6º encontro (02/10/2009) – Leitura e discussão de um anúncio da operadora *Claro*.

7º encontro (06/10/2009) – Leitura e discussão da campanha *Criança Esperança* promovida pela Rede Globo.

8º encontro (08/10/2009) – Leitura e discussão de um anúncio da empresa de cosméticos *Natura*.

9º encontro (19/10/2009) – Continuação da aula do 8º encontro.

10º encontro (22/10/2009) – Teste intermediário – Leitura e apresentação por parte dos alunos de três campanhas de educação para o trânsito promovidas pelo DETRAN.

11º encontro (27/10/2009) – Leitura e discussão de uma campanha de conscientização sobre o uso moderado de sacolas plásticas promovido pelo *Instituto Akatu*.

12º encontro (28/10/2009) – Leitura e discussão do anúncio do *Sal Cisne*.

13º encontro (29/10/2009) – Leitura e discussão de uma campanha de conscientização sobre a necessidade de se fazer um diagnóstico precoce do câncer de mama promovido pela ONG *Femama*.

14º encontro (30/10/2009) – Leitura e discussão sobre uma campanha de arrecadação de doativos para as vítimas das enchentes no Ceará promovida por várias empresas privadas.

15º encontro (30/10/2009) – Continuação da aula do 14º encontro.

16º encontro (03/11/2009) – Realização do pós-teste e da entrevista avaliativa sobre o minicurso.

²⁹ Os anúncios serão apresentados no próximo capítulo.

Todas as aulas foram filmadas e contaram com a presença de um intérprete de Libras. Cada anúncio foi selecionado antecipadamente para o planejamento das aulas. Após a seleção do anúncio, fazia uma análise multimodal dos três aspectos trabalhados do significado composicional (saliência, relação dado/novo e relação real/ideal). Esta análise funcionou para mim, enquanto professora-pesquisadora, como uma preparação para trabalhar esses aspectos do design visual em sala de aula, mesmo que de forma implícita ou indireta, pois não fazia referência aos termos da gramática visual, apesar de recorrer a eles. Depois da análise, realizava o planejamento de cada aula, apresentando os objetivos, a metodologia e os questionamentos elaborados previamente que serviam como direcionamento para o trabalho com as estratégias de leitura visual e verbal. Os questionamentos podiam ser alterados ao longo da aula, conforme a interação dos alunos com os textos e com o grupo.

As análises multimodais dos anúncios se encontram no capítulo 3 e os planejamentos de todas as aulas se encontram nos apêndices. Apresentarei como exemplo, o plano de dois encontros, do pré-teste, e do primeiro encontro respectivamente.

1º encontro - Pré-teste

Objetivo: Verificar as estratégias que os sujeitos surdos usam para a leitura imagética e verbal em textos multimodais.

Metodologia: Serão feitos questionamentos oralmente com o apoio do intérprete de Libras com cada sujeito individualmente, dando maiores explicações sobre a pergunta quando necessário. Os questionamentos referir-se-ão a significados da imagem e do texto verbal, bem como a posicionamentos críticos e ideológicos.

Questionamentos:

1. Sobre o que é o anúncio?
2. Qual é o Slogan desta campanha do “O Boticário”? E o que ele significa?
3. Qual a relação da do texto no início da página com as duas imagens do anúncio?
4. Qual a relação do texto no final da página com o produto anunciado?
5. O que tem a ver beleza com a marca do “O Boticário”?

6. Como a beleza é representada neste anúncio?
7. Qual a relação da pintura da primeira página com o anúncio em geral?
8. O que significa o quadro abaixo da pintura da primeira página?
9. O que a Boticário quer mostrar com essas escolhas, a pintura da criança, a mãe e a filha abraçadas, e o texto?
10. Em sua opinião, porque os produtores deste anúncio escolheram essa mulher e essa criança para representar a beleza e a relação de mãe e filha?

2º Encontro – 1ª aula

Objetivos:

- Chamar atenção para o elemento imagético que apresenta maior saliência no anúncio.
- Salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional) e real/ideal (polarização vertical do valor informacional).
- Observar relação texto/imagem.
- Salientar a organização esquemática do texto em nível macro (localizar informações mais gerais).
- Desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Os alunos receberão os textos e serão feitos questionamentos envolvendo as seguintes estratégias: leitura da imagem, relação texto e imagem, apelo a organização esquemática do texto em nível macro e leitura crítica. Os questionamentos podem ser alterados ou adaptados dependendo do grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

1. O que lhes chama mais atenção na imagem? O que está em destaque?
2. Se observarmos somente o lado esquerdo da página, o que temos?
3. O que o automóvel faz? Para que ele é utilizado na vida cotidiana das pessoas?
4. E do lado esquerdo? O que podemos perceber?
5. O que a imagem sugere que o carro é capaz de fazer?
6. Que qualidades esta imagem tenta passar do carro?
7. Estas qualidades são realmente reais ou possíveis?
8. E porque o produtor do anúncio utiliza este recurso na imagem?

9. Como podemos entender esta frase: “Cada obstáculo que você supera se transforma em mais um caminho”?
10. Que relação esta frase tem com a imagem?
11. E as informações mais práticas e reais sobre o produto? Onde se encontram? E o que elas falam a respeito do carro?
12. Observando agora, o anúncio completo, vamos traçar um paralelo entre o que a página esquerda do anúncio proporciona (observando imagem e texto verbal) e o que a página direita sugere que o produto é capaz de oferecer.
13. O que a imagem e o verbal podem provocar no consumidor ao ler o anúncio? E qual o objetivo final deste anúncio?

2.7 Procedimentos da pesquisa

Esta pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Levantamento e revisão da bibliografia;
2. Seleção de anúncios a serem usados ao longo do minicurso, considerando o grau de informação imagética e textual;
3. Elaboração de uma entrevista de sondagem a ser feita com os sujeitos;
4. Elaboração do pré-teste e de uma aula modelo/1º encontro;
5. Encontro com a direção da EEFM Monsenhor Dourado para apresentar a proposta do minicurso e negociar o cronograma das aulas;
6. Encontro com as intérpretes de Libras para explicar sobre o planejamento do minicurso;
7. Reunião com os sujeitos para apresentar a proposta da pesquisa e do minicurso e solicitação da autorização dos mesmos para filmar as aulas;
8. Aplicação da entrevista de sondagem;
9. Aplicação do pré-teste individualmente;
10. Análise da entrevista de sondagem e do pré-teste;
11. Início do minicurso a partir da primeira aula previamente planejada;
12. Transcrição e análise da primeira aula;
13. Elaboração de um plano de ação para as aulas seguintes;

14. Planejamento e realização das aulas subsequentes sempre refletindo acerca das atividades realizadas e das estratégias aplicadas, de modo a melhorar o desempenho dos alunos;
15. Realização do teste intermediário;
16. Análise do teste intermediário;
17. Reflexão sobre o plano de ação anteriormente elaborado;
18. Redimensionamento deste plano de ação;
19. Realização das últimas aulas do minicurso;
20. Aplicação do pós-teste individualmente;
21. Realização de uma entrevista filmada acerca das impressões dos sujeitos sobre o minicurso;
22. Encontro final com os sujeitos para dar-lhes um retorno parcial sobre as minhas impressões sobre o minicurso e o resultado dos testes.
23. Análise dos dados do pós-teste e da entrevista final;
24. Análise do material coletado de modo geral; testes, aulas e entrevistas;
25. Estabelecimento de uma relação entre a análise das aulas e o referencial teórico;
26. Redação da dissertação;
27. Apresentação oral e divulgação dos resultados da pesquisa.

2.8 Análise de dados

A primeira etapa da análise dos dados se deu no decorrer do minicurso. Após cada aula, eu fazia um relatório sobre o desempenho dos alunos a partir dos anúncios e das estratégias trabalhadas. Estes relatórios foram muito importantes para que eu pudesse refletir sobre o direcionamento didático por mim determinado, de modo a não repetir possíveis erros e/ou aprimorar as práticas pedagógicas realizadas ao longo da pesquisa.

Ao final do minicurso, todos os testes e aulas foram cuidadosamente analisados. De maneira geral, houve uma boa interação entre professor e intérprete, de modo que na maioria das vezes, a observação das aulas se deu somente a partir da mediação do intérprete de sala de aula. Apenas em alguns casos de dúvida, a que atribuo à dinâmica própria de sala

de aula, recorri à observação de outras ³⁰duas intérpretes, para não comprometer a análise dos dados. Para a transcrição dos testes, no entanto, julguei necessária a participação das duas intérpretes que não participaram do minicurso, com o objetivo de gerar dados mais precisos.

No próximo capítulo (análise dos dados), apresento, quando conveniente, alguns trechos de diálogos das aulas. Esses diálogos já serão apresentados seguindo a estrutura da língua portuguesa, uma vez que pude, durante o minicurso, contar com a mediação do intérprete de Libras. A seguir, para exemplificar, um trecho de um diálogo do segundo encontro.

P: E a propaganda quer mostrar o quê? O que é que o anúncio quer mostrar, gente?

S6- Quer mostrar a ração em forma de bolo.

P: Servida em um prato de ouro, né?

S6- Foi idéia dele, do anunciante.

P: Mas qual é o interesse da propaganda em montar um prato assim?

S1- Vender mais.

Os dados foram analisados de forma qualitativa, uma vez que o propósito dessa pesquisa era observar até que ponto a leitura das imagens e a condução das estratégias de leitura em textos multimodais poderiam contribuir para facilitar a compreensão leitora dos sujeitos. O grau de interação dos alunos com os textos e com os colegas e a professora-pesquisadora também foi observado, assim como o envolvimento destes com as atividades desenvolvidas em sala de aula. O processo de auto-avaliação do professor, que é natural em uma pesquisa-ação, se deu ao longo do minicurso. A cada aula ou atividade realizada, tive a oportunidade de repensar minha prática, de modo a conseguir resultados satisfatórios ao final do curso.

Os dados dessa pesquisa (entrevistas, testes e aulas) foram analisados conforme os princípios do ECL, por meio dos posicionamentos dos teóricos Richards e Rodgers (1998), Brown (2000) e Almeida Filho (2008). Considerei também os estudos sobre a proposta

³⁰ Estas intérpretes são alunas do curso de Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC).

bilíngue para educação de surdos defendida por Sanchez (1990), Quadros (1997), Karnopp e Pereira (2004), Fernandes (2006), Guarinelo (2006) e Stumpf (2009). Sobre os aspectos relacionados à cultura surda observados ao longo do minicurso, tive como referência Strobel (2008).

No que tange a leitura de imagens, direcionei-me a partir de alguns aspectos do significado composicional (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996), para o desenvolvimento da proposta pedagógica aqui realizada. Para a análise que se segue, avaliei de que forma esses aspectos contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem realizado nesta pesquisa, no entanto, não tive acesso a outro estudo que tenha utilizado esta teoria com finalidades didáticas, de modo que não foi possível fazer qualquer tipo de relação com outras pesquisas.

No intuito de descrever, compreender e avaliar a leitura dos alunos a partir das estratégias utilizadas, procurei confrontar os resultados com o modelo de leitura interativa sugerido por Kleiman (2000) e Kock e Elias (2006) e ampliado por Moita Lopes (1996). O autor considera o processo de leitura mais do que uma interação entre texto e leitor, uma vez que os sujeitos se posicionam social, política, cultural e historicamente, e foi por esse viés que procedi a análise dos dados.

3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO MULTIMODAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Se não existe uma única interpretação possível de um texto, mas uma para cada indivíduo que interage com ele, fica claro que a interpretação de um surdo, orientada por sua experiência de mundo visual, será diferente da interpretação de um ouvinte, baseada numa experiência de mundo sonora. Todavia, as interpretações podem ser mais próximas, caso se tenha consciência dessas diferenças, ou mesmo, se tenham experiências que sejam semelhantes. Para que isso aconteça, deve ser ofertado aos surdos um input lingüístico – em LP escrita – contextualizado, autêntico e de qualidade.

Farias (2006, p. 273-274)

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, apresento o resultado do pré-teste de cada sujeito individualmente. Na segunda parte, apresento uma análise das aulas ministradas na seguinte sequência: o anúncio trabalhado, a análise multimodal desses anúncios³¹ segundo os aspectos aqui trabalhados da teoria, a atividade realizada, e uma discussão acerca do resultado de tais atividades. Na terceira parte, trago o resultado do pós-teste de cada sujeito também individualmente, ocasião em que aproveito para comparar seus resultados com os resultados do pós-teste. Esta comparação me permitiu observar de que forma o minicurso pautado em estratégias para leitura de imagens e leitura verbal em L2 contribuiu para aprimorar a habilidade de leitura dos sujeitos na língua portuguesa.

O minicurso foi planejado a partir das dificuldades para leitura de imagens e leitura verbal observadas no pré-teste e na primeira aula. Além disso, a cada aula ministrada, eu fazia um relatório com o objetivo de refletir sobre as estratégias aplicadas e sobre o desempenho dos alunos a partir destas. Essas reflexões me possibilitaram reformular as aulas seguintes de modo a promover um trabalho mais direcionado às necessidades dos alunos/sujeitos de uma forma cooperativa e colaborativa, de acordo com os princípios do ECL.

Antes de dar início ao minicurso, fiz uma reunião com os alunos/sujeitos para explicar que este serviria como uma coleta de dados que seriam analisados nesta pesquisa de

³¹ A análise multimodal feita em cada anúncio serviu enquanto um parâmetro de leitura visual que me permitiu planejar os questionamentos propostos nas aulas do minicurso.

mestrado. Procurei deixar claro, desde o início, que o meu objetivo não era avaliá-los enquanto leitores na LP, mas avaliar se as estratégias de ensino aplicadas se mostrariam adequadas para o ensino de português/L2 para aprendizes surdos ou não. Enfatizei, também, que os testes funcionariam enquanto um importante instrumento de observação da abordagem de ensino proposta, e que por tal motivo, seria necessário realizá-los individualmente. Acredito que, em virtude dessa conversa clara e direta, não tenha tido nenhuma resistência dos sujeitos quanto à participação destes nos testes e nas atividades e discussões em sala de aula.

Quanto à filmagem das entrevistas, dos testes e das aulas, expliquei que esse procedimento seria necessário, pois era a melhor forma de documentar a pesquisa para analisar seus resultados a contento. Deixei claro, também, que eles teriam suas identidades preservadas. Após esta explicação, de imediato, os 05 sujeitos concordaram em ser filmados. Apenas um sujeito (S4) resistiu em ser filmada inicialmente, mas após ver seus colegas dando a entrevista de sondagem, logo concordou em ser filmada também.

O primeiro instrumento aplicado foi a entrevista de sondagem, com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos quanto a sua relação com a Libras e com a Língua Portuguesa, nos contextos familiar, escolar e social. O perfil dos sujeitos está apresentado no capítulo 2, item 2.5. Após a entrevista de sondagem, realizei ainda no primeiro encontro o pré-teste, que analiso a seguir.

3.1. Pré-teste³² (1º encontro)



Figura 01: Anúncio O Boticário

Análise do anúncio:

Quanto ao valor informacional, trato a princípio da relação *Dado/Novo* da polarização horizontal. Na página do lado esquerdo, temos o desenho de uma criança apresentado enquanto obra de arte. Neste caso, a arte como representação do que é socialmente convencionado como belo foi apresentado como uma informação já conhecida pelo leitor. Na página do lado direito, onde a informação nova é apresentada, mãe e filha são tidas como um exemplo de beleza.

Podemos então inferir a intenção do produtor do anúncio de comparar a beleza de mãe e filha a uma obra de arte, trazendo ainda a idéia de que, para uma mãe, o desenho de uma filha é tido como uma verdadeira obra de arte. Esta idéia é reforçada pela frase “Sua mãe enxerga beleza em tudo o que você faz.” O anúncio convida o leitor a celebrar a beleza de sua

³² Referência do anúncio: Revista Época: Editora Globo, nº 572, 04 de maio de 2009.

mãe, fazendo desta forma, um paralelo com o slogan da campanha (“Acredite na beleza”) e com o produto que está sendo anunciado.

Na relação *Ideal/Real* da polarização vertical, temos o desenho da criança apresentado enquanto obra de arte (informação esta reforçada pelas especificações técnicas e assinatura do autor logo abaixo da obra) e mãe e filha, ambas de cor branca e olhos verdes representando o *Ideal*. Na parte inferior da página, são apresentadas informações mais práticas, como o produto que está sendo divulgado, a marca de perfumes e produtos de beleza e o slogan da campanha constituem o *Real*.

Quanto à saliência, mãe e filha se encontram em destaque.

Objetivos e Metodologia

Para a realização do pré-teste, os alunos não foram orientados quanto às estratégias que seriam trabalhadas ao longo do minicurso. O objetivo da avaliação era verificar as estratégias que os sujeitos surdos utilizavam para a leitura imagética e verbal em textos multimodais, mesmo sem ter consciência delas. A partir dessa verificação, foi possível traçar os objetivos das aulas seguintes.

Neste teste, foram feitos questionamentos oralmente com o apoio do intérprete de Libras com cada sujeito individualmente. Quando necessário, repetia, explicava, ou reformulava a pergunta, tendo sempre o cuidado de não induzir as respostas dos sujeitos. Os questionamentos se referiram a significados da imagem e do texto verbal, bem como a posicionamentos críticos e ideológicos. As perguntas foram elaboradas de modo a observar se os sujeitos utilizariam ou não, mesmo que de forma inconsciente, as seguintes estratégias:

- Utilização da imagem como referência para a compreensão verbal;
- Identificação da informação geral (*skimming*);
- Identificação de informações específicas (*scanning*);
- Relação entre elementos verbais e visuais;
- Utilização do conhecimento de mundo no processo de compreensão leitora;
- Identificação do significado de palavras e expressões a partir de pistas contextuais;

- Desenvolvimento da habilidade de leitura crítica.
- Identificação de posicionamentos ideológicos.

3.1.1 Análise do pré-tese de S1

1. Sobre o que é o anúncio? P: E o anúncio como um todo?

Sobre alguma coisa referente à simplicidade. Sobre uma propaganda da boticário?

2. Qual é o slogan desta campanha do “O Boticário”? E o que ele significa?

Dê pra sua mãe, um perfume de presente. É referente ao mês que se comemora o dia das mães.

3. Qual a relação do texto no final da página com o produto anunciado?

Pra vender produtos do boticário no dia das mães.

4. O que tem a ver beleza com a marca do “O Boticário”?

Tá mostrando a elegância da mulher.

5. O que significa a frase: “Sua mãe enxerga beleza em tudo que você faz”?

Que a mãe valoriza o desenho do filho.

6. O que significa o quadro abaixo da pintura da primeira página?

É a pintura de uma criança fazendo um desenho que foi colocado na propaganda do boticário. Lápis de cor, canetinha, e o nome da criança que desenhou.

7. Que elementos do anúncio lhe ajudaram a compreendê-lo de modo geral?

O anúncio mostra o desenho dos perfumes da boticário, e o desenho referente ao slogan.

8. O que O Boticário quer mostrar com essas escolhas: a pintura da criança, mãe e filha abraçadas e o texto?

Porque mostra a simplicidade da criança ao dar um presente para a mãe, não necessariamente através de um perfume, mas o carinho e a simplicidade através de um desenho.

9. Em sua opinião, porque os produtores deste anúncio escolheram essa mulher e essa criança para representar a beleza e a relação de mãe e filha?

Porque está demonstrando o carinho e o afeto que ela está tendo pela filha, aqui na imagem.

Observações

S1 demonstrou compreender a idéia geral, após eu ter repetido a pergunta, na primeira questão. Já na segunda, apesar de ter tentado localizar o slogan, nesse caso, a informação específica, não teve sucesso. Não relacionou o slogan com o produto, mas de certa forma, identificou no texto o elemento comercial e o apelo ao consumo, na terceira questão. No quarto item, apesar de não ter elaborado bem sua resposta, demonstrou certa lógica ao inferir acerca do perfil socioeconômico do consumidor desse tipo de produto. Na quinta questão, teve sucesso em interpretar o enunciado e demonstrou ter utilizado a informação imagética como referência no processo de compreensão. Na sexta questão, demonstrou não ter percebido o propósito de um autógrafo no desenho da criança, provavelmente por essa ser uma informação que não pertence ao seu conhecimento de mundo. Na sétima questão, novamente pareceu ter recorrido à imagem para respondê-la; no entanto, não teve sucesso. Quanto às questões oito e nove, S1 demonstrou ter se apoiado na imagem, mas não apresentou nenhum posicionamento crítico ou ideológico.

3.1.2 Análise do pré-teste de S2

1. Sobre o que é o anúncio?

Uma casa com água e peixes e montanhas, uma mãe muito feliz de estar junto com a filha (leu apenas a imagem e literalmente).

P: Mas o anúncio, é de que?

De perfume (leu a logomarca depois da intervenção)

2. Qual é o Slogan desta campanha do “O Boticário”? E o que ele significa?

Para as pessoas comprarem um perfume, tem um desenho, não sei, é difícil.

3. Qual a relação do texto no final da página com o produto anunciado?

Mãe dar um presente a filha.

P: Pergunta novamente.

Perfume bom.

4. O que tem a ver beleza com a marca do “O Boticário”?

Combina.

P: Combina em que?

Não sei.

5. O que significa a frase: “Sua mãe enxerga beleza em tudo que você faz”?

Sua mãe bonita faz (tenta ler ao pé da letra). Não sei.

P: E pelo contexto?

Casa, água, montanha, peixes (leu a imagem também ao pé da letra)

6. O que significa o quadro abaixo da pintura da primeira página?

Lápis de cor, papel (ler ao pé da letra), mulher desenha diferentes cores (tenta interpretar).

7. Que elementos do anúncio lhe ajudaram a compreendê-lo de modo geral?

Que a filha dá o presente à mãe.

8. O que O Boticário quer mostrar com essas escolhas: a pintura da criança, mãe e filha abraçadas e o texto?

Não sei.

9. Em sua opinião, porque os produtores deste anúncio escolheram essa mulher e essa criança para representar a beleza e a relação de mãe e filha?

Acho muito bonito, normal.

Observações

Na primeira questão, S2 fez, a princípio, apenas uma “leitura literal” da imagem e somente após ter sido questionada novamente, respondeu, de maneira bem generalizada, que se tratava de um anúncio de perfume. Na segunda questão, parece compreender a função do slogan, mas não localizou esta informação específica. Na terceira questão, não relacionou o slogan com o produto, mas discretamente pareceu perceber o apelo ao consumo. Na quarta questão, percebeu alguma relação entre beleza e o produto, mas não conseguiu explicar que relação é esta. Na quinta questão, S1 não foi capaz de interpretar o enunciado, e tendo sido questionada novamente, presumo que tenha sentido a necessidade de dar uma resposta diferente da anterior; então leu a imagem de forma literal. Na questão seis, novamente fez leitura literal do quadro de autógrafa do desenho, sem perceber a função deste, provavelmente, por ser uma informação fora de seu conhecimento de mundo. No item sete, S2 demonstrou compreender o anúncio de forma bastante genérica, recorrendo somente aos recursos visuais. Nas questões sete e oito, S2 não realizou nenhum tipo de leitura crítica ou ideológica.

3.1.3 Análise do pré-teste de S3

1. Sobre o que é o anúncio?

Mostra o boticário, e mostra também as pessoas que vêem o produto e vão na loja comprar o perfume.

2. Qual é o Slogan desta campanha do “O Boticário”? E o que ele significa?

2009? (Se referindo ao quadro abaixo do desenho). Tem uma mãe bonita.

P: E o slogan?

O Boticário.

3. Qual a relação do texto no final da página com o produto anunciado?

Sua mãe é bonita, por isso deve presentear-la com um perfume.

4. O que tem a ver beleza com a marca do “O Boticário”?

Combina porque mostra pessoas felizes.

5. O que significa a frase: “Sua mãe enxerga beleza em tudo que você faz”?

Sua mãe pesquisa bonita tudo você fazer desenho (tenta ler/sinalizar ao pé da letra). Diz que não compreende o sentido e diz: A criança fez o desenho.

6. O que significa o quadro abaixo da pintura da primeira página?

Que é um desenho feito por uma criança em 2009. A data serve pra lembrar quando o desenho foi feito.

7. Que elementos do anúncio lhe ajudaram a compreendê-lo de modo geral?

Pulei essa pergunta por engano.

8. O que O Boticário quer mostrar com essas escolhas, a pintura da criança, mãe e filha abraçadas e o texto?

Mostra que a mãe ficou muito feliz e emocionada com o presente, e abraçou a filha.

9. Em sua opinião, porque os produtores deste anúncio escolheram essa mulher e essa criança para representar a beleza e a relação de mãe e filha?

O Boticário tem muitos produtos, você pode se maquiar, ficar bonita, para paquerar com homem bonito.

Observações

Na primeira questão, S3 demonstrou compreensão geral do anúncio, já na segunda, não conseguiu localizar a informação específica e após ser questionada novamente, confundiu o slogan com a marca, ou seja, generalizou quando devia ter sido mais específica.

Observou, na terceira questão, a relação entre o slogan e o produto, ainda que de forma bastante generalizada. Na quarta questão, percebeu a relação entre beleza e o produto anunciado, apesar de não ter dado uma explicação adequada. Na questão 5, ao ser perguntada sobre o significado de tal enunciado, tentou fazer uma leitura literal sinalizando palavra por palavra. Em seguida, disse não compreender o que leu e concluiu, através da imagem, que o desenho foi feito pela criança do anúncio. Na sexta questão, S3 observou a função do autógrafo, ao concluir que este servia para mostrar e lembrar, no futuro, que o desenho havia sido feito pela criança em 2009; no entanto, não fez nenhuma relação com o seu conhecimento de mundo, possivelmente por não ser essa uma informação parte de seu conhecimento de mundo. Infelizmente, falhei em não fazer a sétima questão para essa aluna, e quanto às últimas questões, S3 não realizou nenhum tipo de leitura crítica ou ideológica de forma consciente, mas na oitava questão, ela interpretou a imagem, e na nona, ela introduziu um elemento novo: “paquerar com homem bonito”, informação que pertence ao seu conhecimento de mundo e que, apesar de estar fora do contexto, demonstra seu conhecimento da marca e do que ela oferece, fazendo de certa forma um apelo ao consumo.

3.1.4 Análise do pré-teste de S4

1. Sobre o que é o anúncio?

É o desenho da mulher e filha juntas, parece que a filha fez um desenho de um peixe, uma casinha? Quer vender um perfume?

2. Qual é o Slogan desta campanha do “O Boticário”? E o que ele significa?

O Boticário. Só isso. Mostra o perfume para vender, está em letras grandes. É uma marca de perfumes. (parece afirmar com certeza)

3. Qual a relação do texto no final da página com o produto anunciado?

Parece um desenho mostrando... não sei, não entendo.

4. O que tem a ver beleza com a marca do “O Boticário”?

É pra mostrar a propaganda do nome do perfume, e do desenho mostra que o perfume é bom.

5. O que significa a frase: “Sua mãe enxerga beleza em tudo que você faz”?

Pulei esta pergunta por engano.

6. O que significa o quadro abaixo da pintura da primeira página?

Não sei. É G-A-B-R-I-E-L-A? Parece o nome de uma pessoa que fez o desenho, e o ano que começou... alguma coisa assim.

7. Que elementos do anúncio lhe ajudaram a compreendê-lo de modo geral?

É isso aqui, fácil (aponta para o perfume).

8. O que O Boticário quer mostrar com essas escolhas, a pintura da criança, mãe e filha abraçadas e o texto?

O perfume, é como se fosse um carinho entre mãe e filha, é um cheirinho natural, porque é o dia que vende perfume, o dia das mães.

9. Em sua opinião, porque os produtores deste anúncio escolheram essa mulher e essa criança para representar a beleza e a relação de mãe e filha?

Porque mostra a beleza, eu acho que é o anúncio para o dia das mães, é porque as pessoas precisam comprar perfume. Tu viu a cor dos olhos delas, são verdes, iguaiszinhos.

P: E porque eles escolheram justamente essas duas?

Porque são lindas, e fazem sucesso.

Observações

Na primeira questão, S4 fez inicialmente uma leitura geral da imagem, e em seguida, demonstrou compreender a função do anúncio, ainda que parecendo insegura quanto a sua resposta. Na segunda questão, não localizou a informação específica e confundiu o slogan com a marca, ou seja, generalizou quando deveria ter sido mais específica. Na terceira questão, não percebeu a relação entre beleza e o produto anunciado. Na quarta questão, também não observou a relação entre beleza e o produto anunciado, mas percebeu o apelo ao produto e ao consumo. Infelizmente, falhei em não fazer a quinta questão para essa aluna. Na sexta questão, S4 concluiu que a função do autógrafo era registrar a autoria do desenho, mas não relacionou o ano de 2009 como o ano em que o desenho havia sido feito. Ela também não fez nenhuma relação com uma obra de arte, provavelmente por não ser essa informação parte de seu conhecimento de mundo. Na sétima questão, generaliza ao ponto de se referir somente ao produto anunciado, apontando para a imagem do perfume. Nas questões oito e nove, S4 chega a perceber os aspectos ideológicos, mas como alguém que os assimilou sem questioná-los, como por exemplo, quando mencionou que mãe e filha são muito bonitas e têm olhos verdes e a beleza das duas chama atenção para o produto.

3.1.5 Análise do pré-teste de S5

1. Sobre o que é o anúncio?

Fala sobre a mãe, a relação do amor ao ajudar o bebê. Fala sobre o amor de mãe e filha e ela ajuda o bebê.

2. Qual é o Slogan desta campanha do “O Boticário”? E o que ele significa?

Na minha opinião, eu acho que a mãe gosta de se relacionar com a família. Sua mãe beleza que faz (leu/sinalizou ao pé da letra), a mãe está em contato com a beleza da filha, as pessoas querem comprar o perfume.

3. Qual a relação do texto no final da página com o produto anunciado?

Para comprar um perfume forte e muito cheiroso, para atrair paqueras nas festas, para outras pessoas comprarem o perfume pra sair pra passear.

4. O que tem a ver beleza com a marca do “O Boticário”?

É um produto que deixa você tão chique quanto a marca do O Boticário.

5. O que significa a frase: “Sua mãe enxerga beleza em tudo que você faz”?

É a mamãe dele, fez o que? Perfume.

6. O que significa o quadro abaixo da pintura da primeira página?

É um desenho que uma filha deu pra mãe ficar feliz, e a filha no dia das mães presenteou a mãe.

7. Que elementos do anúncio lhe ajudaram a compreendê-lo de modo geral?

Eu acho que certamente houve essa troca do desenho da mãe e da criança, uma troca de relacionamentos, do perfume, presente e abraço.

8. O que a Boticário quer mostrar com essas escolhas, a pintura da criança, mãe e filha abraçadas e o texto?

O desenho é da criança que teve a idéia, desenhou, pintou, o pai saiu, e a filha escondida fez esse desenho, pintou, deu ao pai, e o pai quando recebeu ficou muito feliz, e isso fez com que elas ficassem muito mais próximas. Ela comprou um perfume e um sabonete muito caro para fazer uma surpresa e ficou endividada, né? Mas ficou todo mundo feliz. (fez superinterpretação)

9. Em sua opinião, porque os produtores deste anúncio escolheram essa mulher e essa criança para representar a beleza e a relação de mãe e filha?

Algumas pessoas desprezam os deficientes, não dão presentes, tem preconceito, são maus, miseráveis. Os deficientes também deveriam receber esse tipo de presente.

Observações

Na primeira questão, S5 demonstrou um raciocínio confuso e não percebeu a idéia geral. Na segunda questão, ainda demonstrando um raciocínio confuso, procurou localizar a informação específica, apesar de não ter sucesso. No final de sua resposta, ela observou a intenção do anúncio, que lhe havia sido questionada na primeira pergunta. Na terceira questão, demonstrou perceber a relação entre o slogan e o produto, e parece receber os aspectos ideológicos de forma passiva, como se os tivesse assimilado sem questioná-los. Na quarta questão, observou a relação entre beleza e o produto anunciado, assim como o apelo à divulgação do produto e o estímulo ao consumo. Na quinta questão, S5 não compreendeu o enunciado. Na sexta questão, fez a leitura da imagem, percebendo que o desenho foi feito pela criança para presentear a mãe, mas não fez nenhuma referência à função do autógrafo em uma obra de arte, possivelmente por isso não ser parte de seu conhecimento de mundo. Na sétima questão, referiu-se somente à informação imagética, embora não tenha explicitado que a imagem a tenha ajudado na compreensão do anúncio. Nas últimas questões, não chegou a perceber os aspectos ideológicos, mas construiu uma espécie de narrativa a partir das informações visuais do anúncio, o que Botelho (2005) chama de superinterpretação. Pareceu fazer alguma referência ao posicionamento ideológico do anunciante, ao sugerir que os deficientes também deveriam receber esse tipo de presente. Talvez ela tenha tido a intenção de dizer que um deficiente também deveria ser retratado em uma campanha de produtos sofisticados como este, demonstrando um posicionamento crítico frente a essa campanha publicitária, mas não posso afirmar que tenha sido essa sua intenção, pois se expressou de forma bastante confusa.

3.1.6 Análise do pré-teste de S6

1. Sobre o que é o anúncio?

Sobre perfumes, marca de perfumes, O Boticário. Tá aqui a marca. (aponta no anúncio)

2. Qual é o Slogan desta campanha do “O Boticário”? E o que ele significa?

O Boticário. Porque o perfume mostra toda elegância da mulher.

3. Qual a relação do texto no final da página com o produto anunciado?

Sua mulher... presente... é porque é o presente para o dia das mães (não entendeu a pergunta, tentou ler a frase ao pé da letra e fazer uma leitura geral).

4. O que tem a ver beleza com a marca do “O Boticário”?

Porque tem vários perfumes, diferentes, cores, fragrâncias e embalagens diversas, pra gente se interessar mais e comprar.

5. O que significa a frase: “Sua mãe enxerga beleza em tudo que você faz”?

Sua mãe... (tenta ler), para comprar, é um presente para a mãe, que é uma mulher bela, com postura, eu penso assim.

6. O que significa o quadro abaixo da pintura da primeira página?

Tem verde, tem várias cores, verde claro, são semelhantes, é igual a cor dos olhos delas.

7. Que elementos do anúncio lhe ajudaram a compreendê-lo de modo geral?

A imagem e o texto serviram para chamar atenção do público.

8. O que O Boticário quer mostrar com essas escolhas, a pintura da criança, mãe e filha abraçadas e o texto?

O desenho mostrando a arte influenciou o público para que eles pudessem copiar a idéia e comprar o produto.

9. Em sua opinião, porque os produtores deste anúncio escolheram essa mulher e essa criança para representar a beleza e a relação de mãe e filha?

Porque a mãe é muito bonita. Escolheram uma mulher e uma criança muito bonitas. E tu acha que iam escolher uma feia? Parece algo sofisticado, não tem nada de feio lá, né? Escolheram elas para combinar com o produto.

Observações

Na primeira questão, S6 percebeu a idéia geral do texto, referindo-se à função do anúncio. Na segunda questão, procurou localizar o slogan. Não conseguiu, e generalizou, trocando-o pela marca e relacionou o produto com a beleza e a elegância feminina. Na terceira questão, pareceu não ter entendido a pergunta e demonstrou uma percepção geral do anúncio. Na quarta questão, S6 se referiu não à beleza da mulher, ou à beleza que o produto sugere que o consumidor vai atingir com o consumo do produto, mas à beleza do produto em si, de suas embalagens bonitas e sofisticadas, que servem para conquistar o consumidor. Na quinta questão, demonstrou não compreender o enunciado e se apoiou apenas nas informações visuais para dar sua resposta. Na sexta questão, não percebeu o propósito de um autógrafo no desenho da criança, provavelmente isso por não pertencer ao seu conhecimento de mundo. Fez referência somente a alguns aspectos da informação imagética, como a cor verde que se repete no desenho e na cor dos olhos das modelos. Na sétima questão, fez referência a importância da imagem e do texto para que este anúncio seja compreendido pelo público em

geral. Nas últimas questões, S6 observa que esta é uma marca de produtos sofisticados e que, para chamar atenção do público para ele, é necessário também fazer escolhas que remetam à beleza e à sofisticação, o que, segundo minha observação, demonstrou que ela percebeu o posicionamento ideológico do anunciante.

Considerações sobre o pré-teste

Os sujeitos, de modo geral, demonstraram utilizar a imagem como referência para a compreensão geral do texto, embora algumas vezes não tenham demonstrado domínio de leitura de imagens. Analisando suas respostas, observei que este fenômeno aconteceu somente com o texto verbal, mas também com o visual (código semiótico que eu acreditava que seria mais fácil para eles). Esse fato se deu também, provavelmente, em decorrência do desconhecimento dos sujeitos das convenções de leitura visual e verbal da cultura ouvinte. Observei também que eles tiveram certa dificuldade em relacionar as informações visuais e verbais, apenas alguns o fizeram de forma muito discreta.

A maioria foi capaz de identificar o conteúdo geral e a função do anúncio. No entanto, não identificaram as informações específicas com facilidade e tendiam a generalizá-las. Apresentaram, muitas vezes, uma leitura literal, tanto da imagem quanto do texto verbal, e quanto às questões ideológicas, demonstraram percebê-las, mas não de forma crítica.

Pude observar, também, dois aspectos observados por Botelho (2005) quanto à leitura dos surdos. A sub-interpretação e a superinterpretação. Como mencionei no capítulo 1, a sub-interpretação é a não interpretação de elementos suficientes do texto. Este aspecto pode ser observado nas respostas dos seis sujeitos. Já a superinterpretação, diz respeito a acréscimos que os surdos fazem por acreditarem que há mais a ser interpretado do que o que eles já perceberam, e por isso, acabam não parando o processo quando deveriam. Este fenômeno ocorreu somente no pré-teste de S5, sujeito que também demonstrou raciocínio mais confuso, de modo que, algumas vezes, foi até mesmo difícil para as intérpretes interpretarem seu discurso. De acordo com a entrevista de sondagem, S5 se diferencia dos outros sujeitos por ter sido a única que foi fortemente oralizada desde tenra infância, e só passou a ter contato com a língua de sinais há pouco tempo.

3.2 Aula 1 (2º encontro)³³



Figura 02: Anúncio Pajero Sport

Análise do anúncio:

Quanto ao valor informacional, temos inicialmente, a relação *Dado/Novo* da polarização horizontal. Na página do lado esquerdo, a frente do automóvel e as qualidades práticas dele, como por exemplo: ar condicionado, tipos de rodas, design entre outros, são apresentados como *Dado*. Na página do lado direito, a possibilidade de o carro superar obstáculos, rompendo cachoeiras, juntamente com a expressão: “Cada obstáculo que você supera se transforma em mais um caminho.”, representam o *Novo*.

Na relação *Ideal/Real* da polarização vertical, temos o automóvel enquanto um exemplo de força e potência representando o *Ideal*, enquanto as informações na parte inferior da página, como sites onde se podem encontrar mais informações a respeito do produto representam o *Real*. As estruturas *Dado/Novo* e *Real/Ideal* podem ter implicações ideológicas, como é o caso do presente anúncio, em que o automóvel é apresentado não somente como um

³³ Referência do anúncio: Revista Veja: Editora Abril, edição 2110 – nº 17, 29 de abril de 2009.

meio de transporte comum, mas como algo capaz de ultrapassar grandes barreiras, e consequentemente, transformar a vida do consumidor do produto.

O automóvel é por sua vez, o elemento que apresenta maior saliência, dada a ênfase nele colocada de modo a chamar a atenção do observador.

Objetivos e Metodologia

A primeira aula, apesar de já ter sido pensada de modo a trabalhar estratégias de leitura visual e verbal, tendo em vista as dificuldades dos sujeitos já mencionadas anteriormente, serviu para confirmar estas dificuldades. A partir da observação do pré-teste e da primeira aula, pude planejar as aulas seguintes direcionando-as mais para as necessidades dos aprendizes surdos.

Quanto aos objetivos, busquei chamar atenção para o elemento imagético de maior saliência no anúncio. Procurei salientar a relação dado/novo e real/ideal, observar a relação texto/imagem, localizar informações mais gerais e desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Quanto à metodologia, os textos foram entregues e prossegui fazendo questionamentos para o grupo todo, de maneira geral, acerca dos objetivos preestabelecidos. Os questionamentos eram alterados ou adaptados, conforme o grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

Observações:

Com o objetivo de entrar no assunto da aula, perguntei inicialmente aos alunos, antes de mostrar-lhes o texto, como um carro é utilizado na vida cotidiana das pessoas. Obtive respostas desse tipo:

S3 – Ele pode ir a qualquer lugar, para lugares distantes, para fazer muitas coisas.

S1 – Serve para várias coisas, para ir ao trabalho...

S6 – O carro também serve para desopilar, é ruim ficar só em casa, é bom sair de carro para passear.

S5 – Serve, por exemplo: se eu for andando, eu fico muito cansada, se eu for por interior, eu tenho muita sede, aí, cadê o carro? Não tem carro, não tem ônibus, então a rua está deserta, o homem está triste, aí esse homem pede carona, e primeiro ele vê que o carro é muito massa, aí ele vai ajudar e dar a carona.

S6 – Por exemplo, eu vou sempre ao trabalho de ônibus, aí eu tenho a idéia de economizar dinheiro, aí eu vou tranquila pro trabalho de carro, mas antes eu precisei economizar.

Todas se referiram ao automóvel como um meio de transporte bastante útil, mais rápido e confortável do que o ônibus e que pode ser utilizado para ir ao trabalho, para o lazer e para viagens. S5 novamente, como no pré-teste, demonstrou realizar acréscimos ao que lhe foi questionado, ao invés de responder diretamente, como as outras alunas, ela criou uma narrativa onde um carro fez falta em uma viagem para o interior.

Em seguida, pedi que observassem a diferença entre o que a página do lado esquerdo mostra: somente o automóvel, e a página do lado direito: o automóvel atravessando a cachoeira. Perguntei o que a imagem sugeria que o carro era capaz de fazer. Essas foram algumas das respostas:

S1 – Sugere que o carro pode andar em diversos lugares, na neve, na natureza, e não só na cidade.

S6 – O carro é muito importante para passear, porque ficar de bobeira em casa não é bom, então você pode pegar alguém para passear, pode pegar alguém da família, pode pegar as crianças na escola, enfim.

S3 – Esse carro do anúncio é muito bom porque dá liberdade, proporciona andar na estrada...

S4 – O carro é muito importante para viajar, é importante também quando tem uma pessoa doente em casa, aí chama o 190, mas demora muito, o taxi é muito caro, é muito melhor ter um carro, porque se acontece alguma emergência, é muito longe para ir andando, e o carro me dá também essa liberdade de ir à praia, passear, etc...

Ao serem questionados sobre o que a imagem sugere que o carro é capaz de fazer, eles não deram uma resposta direta, referiram-se apenas à sensação de liberdade que as propagandas de carro geralmente apresentam.

Pedi novamente que observassem os dois lados do anúncio. Reforcei que, no lado esquerdo, podíamos ver somente o carro, ou seja, um meio de transporte, e segui fazendo questionamentos para que elas percebessem o que a imagem está sugerindo que o carro é capaz de fazer. Observe o trecho abaixo:

P – Se olharmos o lado direito? O que esse carro é capaz de fazer?

S1 – Ele estava olhando para cima, dá pra ver a cachoeira.

S5 – Por exemplo, eu vou pegar o gancho dela, o homem bebeu pela madrugada, desceu pela cachoeira, e foi parar lá, e parou lá, é perigoso a cachoeira.

P – Vocês acham que foi um acidente?

S6 – Não, o carro é seguro, não tem nada a ver.

S1 – Aí mostra o carro na natureza

P – O que é isso atrás do carro?

TODOS – Água, cachoeira.

P – Vocês já viram uma cachoeira assim?

TODOS – Não.

P – O que parece que o carro acabou de fazer?

S6 – O carro passou pelo paredão da água. Ele estava escondido e surgiu entre as águas, foi isso que eu percebi.

P – E isso aconteceu na vida real? Esse carro é realmente tão potente assim?

S2/S3 – Não, isso é mentira, não acontece não.

S5 – Uau! É muito bom, passar por entre as águas é perfeito, muito massa.

P – Comparando o lado esquerdo com o lado direito, é normal, carros atravessarem cachoeiras? O que cada lado mostra? O que o anúncio quer mostrar? O carro atravessando uma cachoeira é verdade?

S6 – É verdade; parece sim que foi bem devagarzinho.

P – Se ele tivesse passado por baixo da cachoeira, ele estaria assim, sequinho?

S6 – É mesmo, parece uma montagem.

TODOS – Risos.

Surpreendi-me pelo fato das alunas não terem feito uma leitura coerente da informação simbólica da imagem de imediato. Somente após eu ter feito alguns questionamentos, de certa forma conduzindo-as a uma leitura menos literal da imagem, foi que S6 chegou à conclusão de que se tratava de uma montagem, e de que não é possível

automóveis atravessarem cachoeiras. Após terem chegado a essa conclusão, pareceu-lhes meio óbvio que carros não atravessam cachoeiras, por mais potentes que sejam. Imaginei que elas teriam mais facilidade de compreender a informação visual do anúncio, o que não aconteceu. Elas não perceberam que o carro abriu caminho pela cachoeira, dividindo-a ao meio, o que está relacionado com o slogan: “Cada obstáculo que você supera, se transforma em mais um caminho”. Este diálogo pode ser visualizado a seguir:

P – Essas qualidades são realmente reais, ou possíveis?

S3 – O carro ajuda sim, é muito útil.

S6 – Aí no desenho, elas aumentaram pra fazer a propaganda, mas na realidade, o carro não faz isso, não.

(...)

P – Porque vocês acham que o produtor do anúncio utiliza esse recurso na imagem?

S3 – O carro pode andar na água, ou na terra, tem as duas possibilidades.

S6 – Tá bom, ele não passou pela cachoeira, pode ter desviado, mas chegou lá. Eu senti isso, que ele desviou da cachoeira. Foi isso! Ele desviou!

S1 – Ou o computador organizou, foi uma montagem, colocaram o carro lá, e botaram um desenho da cachoeira atrás.

S6 – Quando coloca o carro na vitrine, é pra chamar atenção.

Apesar de terem demonstrado observar que se tratava de uma montagem, por terem rido da conclusão de S6, S3 ainda demonstrou ler a imagem literalmente, sem nem mesmo se questionar, afirma que o carro é capaz de andar tanto na terra quanto na água. Este fenômeno indica que os surdos têm sua própria maneira de ler imagens, diferentemente dos ouvintes. Somente S6 e S1 concluíram, ao final da discussão, que o carro desviou da cachoeira e ficou na sua frente para que a imagem fosse produzida, provavelmente, através de um programa de computador.

O fato de os sujeitos não terem interpretado a informação imagética de imediato causou bastante surpresa, pois esperava que elas a compreendessem sem dificuldades. Eu imaginei que a imagem, de certa forma, fizesse o papel de ativadora do conhecimento prévio para facilitar a leitura verbal, por isso, para esta aula, não fiz ativação do conhecimento prévio, apenas conduzi uma discussão sobre as funções práticas do automóvel, para

posteriormente promover um debate acerca do desejo de consumo, uma vez que, no caso desse produto, vai além das facilidades por ele proporcionadas.

Ao longo da aula, observei que a imagem não fez o papel de ativadora do conhecimento prévio e sua leitura não foi tão fluente quanto eu esperava. No entanto, no primeiro momento, já se mostrou um recurso motivador e bastante passível de ser interpretado, pois as alunas se mostraram dispostas a se engajar na discussão. Esta aula serviu, então, para eu constatar que, ao menos no que diz respeito a esse gênero em especial, que traz metáforas visuais que exigem conhecimento prévio e uma certa maturidade por parte do leitor, a imagem não poderia ser trabalhada apenas de forma intuitiva. Seria, de fato, necessário um trabalho funcional e direcionado da leitura de imagens a partir de alguns dos aspectos da teoria de Kress e van Leeuwen³⁴ (1996) para em seguida, trabalhar o texto verbal a partir das estratégias de leitura em L2/LE.

A maioria dos alunos participou ativamente da discussão acerca da imagem. No entanto, o mesmo não aconteceu quando conduzi a aula para a leitura das informações verbais do anúncio. O fluxo do debate e as trocas de turno diminuíram consideravelmente e eles já não se mostraram tão dispostos a participar quanto no primeiro momento.

No trabalho com o texto verbal, pedi que lessem o enunciado “Cada obstáculo que você supera se transforma em mais um caminho” e me dissessem o que tinham compreendido. Obtive então, as seguintes respostas:

S6 – O anúncio do carro, é a minha opinião.

S5 – Por exemplo: esse papel faz uma explicação muito seria, o modo como eles organizaram a frase para chamar atenção.

S6 e S5 concluíram que a função do enunciado era chamar atenção para a venda do produto, mas não souberam interpretar esse enunciado. Os outros sujeitos, nem mesmo se manifestaram neste primeiro momento. Perguntei então, que palavras do enunciado eles conheciam, e a partir daí, fui construindo o significado com eles, a partir das palavras que conheciam, da imagem, e do contexto, de modo geral. A compreensão do enunciado se deu,

³⁴ Ver os aspectos selecionados no capítulo 1.

enfim, a partir de minha condução das estratégias de leitura e de minhas intervenções, chamando atenção também, para a relação entre o enunciado e a imagem.

A identificação das informações específicas, situadas na parte inferior da página (real) e na parte superior da página esquerda, também foi feita com o auxílio da professora. Quanto a essa dificuldade de compreensão do texto verbal, não me surpreendi, uma vez que conhecia o histórico da educação dos surdos de maneira geral e também desses sujeitos em particular. Além do mais, essa era apenas a primeira aula de um minicurso de 30 horas/aula, com sujeitos não adaptados a esse tipo de abordagem de ensino de leitura. Imaginava que seria um processo lento, devido a essas questões.

Para finalizar, os aspectos ideológicos foram percebidos ao longo da aula de forma difusa, mas no final, após meu último questionamento, S1 e S6 demonstraram identificar o objetivo final do anúncio e S5 observou o carro como um objeto de consumo, com o qual o possuidor se diferencia socialmente dos não possuidores.

P – Qual o objetivo final do anúncio?

S1 – O interesse mesmo é vender o carro.

S6 – Isso, para que várias pessoas possam comprar o carro.

S2 – Isso foi tudo feito no computador.

S5 – Porque as pessoas têm inveja do carro, que é muito bonito, é perfeito.

3.3 Aula 2 (3º encontro)³⁵



Figura 03: Anúncio ração para gatos Friskies

Análise do anúncio

Este anúncio está disposto, originalmente frente e verso e não lado a lado como aqui exposto. Desta forma, no que tange à relação Dado/Novo da polarização horizontal, a página da frente que apresenta as garras do gato representando o pedido do alimento, ou quase uma ordem e a frase “Atendendo a miados” (que faz referência à programação artística, como música e cinema) são apresentados como *Dado*. Já o verso da página, que traz a ração para gatos, sua marca, e a forma como está sendo servida, representam o *Novo*.

A relação Ideal/Real da polarização vertical só pode ser percebida no verso da página, onde uma ração para gatos de sabor salmão, servida em um prato que parece de ouro e com uma espátula que parece de prata, em forma de patê, fazendo referência à culinária francesa representam o *Ideal*. Estes elementos imagéticos dão a entender que o gato é um animal bastante exigente, enquanto o slogan da campanha na parte inferior da página e os quatro sabores divulgados representam o *Real*.

³⁵ Não tive acesso à referência deste anúncio.

Quanto à saliência, é possível observar dois elementos, uma vez que as páginas não estão dispostas lado a lado. Na primeira página, estão salientes as marcas das unhas do gato exigindo algo. Nesse caso, comida; e na segunda página, está saliente a ração em forma de patê servida de maneira bastante sofisticada, juntamente com as garras do animal alcançando o produto. A cor amarela no fundo do anúncio todo, além de remeter à embalagem do produto, também dá a idéia de sofisticação, pois o amarelo remete ao ouro e à riqueza, conseqüentemente. Esses aspectos também contribuem para chamar atenção do leitor para a propaganda.

Objetivos e metodologia

Levando em consideração a análise da primeira aula, planejei a segunda dando um pouco mais de ênfase à ativação do conhecimento prévio e às discussões acerca da compreensão da informação imagética.

Quanto aos objetivos, busquei ativar o conhecimento prévio, identificar o significado de expressões idiomáticas e de palavras a partir do contexto, salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional), identificar informações específicas, levantar hipóteses acerca da informação visual e verbal, relacionar informação verbal e informação imagética e desenvolver habilidade de leitura crítica.

Quanto à metodologia, promovi, inicialmente, uma discussão sobre a personalidade dos gatos e dos cachorros, questionando-as qual apresentava personalidade mais exigente. Em seguida, entreguei apenas a primeira página, de modo a estimular os aprendizes a levantar hipóteses sobre o tipo de produto que seria apresentado na página seguinte. Após entregar a segunda página, questionei os sujeitos se as suas hipóteses haviam sido confirmadas ou não e segui fazendo questionamentos para o grupo com base nos objetivos preestabelecidos. Os questionamentos foram alterados ou adaptados, conforme o grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

Observações

Como havia observado, na aula anterior, que somente a interpretação da imagem não era suficiente para proporcionar uma boa interação dos alunos com o assunto do texto, dediquei um bom tempo, no início da aula, ativando o conhecimento prévio dos estudantes, questionando-os a respeito das características típicas do gato e do cachorro. Esperava que elas trouxessem características próprias do gato como exigência, sofisticação, egoísmo, gula, e até mesmo pedantismo; e as do cachorro como fidelidade, amizade, companhia, etc. Esperei que os alunos surdos também compartilhassem desses estereótipos, que, de certa forma, são parte de um construto social de nossa comunidade ouvinte. No entanto, elas não trouxeram essas questões, apenas apontaram o gato como um animal mansinho e carinhoso e o cachorro como bravo e violento.

Durante a aula, este fenômeno me pareceu bastante curioso e os questionamentos dedicados a ativar o conhecimento prévio acabaram se estendendo, já que eu esperava por respostas que viessem a facilitar e, de certa forma, antecipar o contexto do anúncio. Somente após a aula, ao analisá-la, compreendi que, por pertencerem a uma cultura diferente, com língua própria e suas particularidades, os surdos não necessariamente compartilhariam dos mesmos construtos sociais da maioria ouvinte.

Segundo Strobel (2008), a experiência visual é um aspecto importante da cultura surda, considerando que é a partir da visão que esses sujeitos percebem o que acontece a sua volta, desde os latidos de um cachorro percebidos pelos movimentos da sua boca, até o estouro de uma bomba, que pode ser observado pelas alterações causadas no ambiente. A autora pontua, que é também através dessa experiência visual que os surdos se relacionam com seus animais de estimação. Os animais, com um certo tempo, aprendem que para conseguir a atenção de seu dono surdo, ele precisa ficar de frente pra ele, e também assimilam que não é necessário latir, e assim, descobrem uma forma particular de conseguir um afago.

Infelizmente, só tive contato com as observações dessa autora depois que a aula já havia sido realizada, de modo que atribuo o insucesso desta primeira parte da aula, não à incapacidade das alunas, mas à minha falta de conhecimento sobre alguns aspectos da cultura surda, ou seja, sobre o modo surdo de interagir com seu entorno. Teria sido mais adequado se eu as tivesse questionado de modo particular sobre como elas se relacionam com seus animais

de estimação. Poderia também ter feito uma comparação sobre as diferenças entre o modo como surdos e ouvintes se relacionam com seus animais de estimação. A partir dessa comparação, teria sido mais fácil chegar ao contexto do anúncio, quer dizer, ao estereótipo do gato como um animal exigente, meio preguiçoso e que não se esforça, tanto quanto o cachorro, para agradar ao seu dono.

De qualquer forma, mesmo que não da maneira ideal, a ativação do conhecimento prévio teve alguma contribuição para o processo de compreensão, uma vez que, ao longo da leitura visual e verbal, eles puderam perceber, mesmo às vezes sendo conduzidos, que o anúncio percebia o gato enquanto um animal exigente, feroz e sofisticado. Observe o trecho da aula em que já mostro a primeira página do anúncio:

P: O que chama mais atenção aí, nessa primeira página?

S1 – um gato, as unhas de um gato.

S6 – essa palavra aí significa a comida do gato.

P: OK, mas vamos primeiro ver a imagem, antes do texto. O que é que chama mais atenção?

S1 – um gato, as unhas do gato

S6 – o gato, as unhas do gato

S5 – as unhas das mãos do gato

S1 – tá parecido mais com as garras de um leão do que de um gato.

P: OK, mas o leão, é da mesma família do gato, não é? São felinos, não é? E o leão é feroz?

S1 – É sim, é feroz.

S6 – É bravo

P: E o gato?

S1 e S6 – Ele é calmo, manso

P: Mas quando ele quer alguma coisa, ele sabe ser bravo também?

S1 – É. Ele também tem algumas formas de ser bravo.

S2 – também.

(...)

Ainda durante a leitura da imagem da primeira página:

S1- É, realmente o gato na hora que ele quer ele vai atrás, né? e pega o que ele quiser.

P: A gente pode dizer que ele é um pouco mais exigente? O que vocês acham?

S5- É, realmente o gato é mais exigente do que o cachorro, mas é da personalidade dele, assim pra namorar, realmente ele é mais exigente do que o cachorro, mas se ele tiver calmo, e não tiver com nenhuma vontade, aí ele é igual ao cachorro.

S2- É realmente a minha opinião é igual a de S5.

Os sujeitos chegaram a concluir que as garras do gato indicam que ele está pedindo comida, e que, por sua vez, o anúncio trata de uma propaganda de ração para gatos.

P: OK. Então vocês acham que o anúncio é de que?

S2- De gato

P: De gato, mas o que, exatamente? É um anúncio pra vender gato, de um pet shop?

S1 e S6- É um anúncio pra vender comida de gato.

P: OK. É um anúncio pra vender comida de gato, alguém acha que é um anúncio diferente?

S5- É realmente uma divulgação, porque as pessoas vão ver o anúncio e vão atrás de comprar a comida de gato.

P: OK. Então todo mundo concorda que é um anúncio para vender ração de gato? Concordam?

Todos concordaram.

P: Se esse é um anúncio de ração de gato, o que essas garras indicam?

S1- Está faltando o rosto do gato.

P: Tudo bem, exatamente, falta o rosto, mas não dá pra saber que é de gato, que são garras de gato? Não é, mesmo faltando o rosto? Então a gente já tem a informação que é sobre ração de gato, mesmo faltando o rosto, concordam?

Alunos não respondem.

P: E essas garras são de que? Olha só, gente, é um anúncio de comida de gato, como vocês já estão achando que é, e essas garras então indicam que o gato está fazendo o que?

S6- Ele está arranhando pra pedir comida, porque ele está com fome.

Após a leitura da imagem, pedi que eles tentassem compreender o enunciado “Atendendo a miados”. S1, timidamente, demonstrando certo receio em se expressar, arriscou que ‘atendendo’ lembra ‘dar atenção’. Confirmei sua hipótese e perguntei a quem o anúncio nos convida a dar atenção, S1 responde novamente ‘ao gato’. Chamo então a atenção deles para as pistas contextuais da imagem e do texto verbal.

P: Essa foi uma pista muito interessante. Essa pista que a S1 percebeu está certa. Porque se a gente juntar a pista da imagem com a pista do texto que a gente tem, a gente vai juntando mais informações, né, ao nosso contexto. Então atender, lembra, vem de dar atenção, dar atenção pra alguma coisa, dar atenção pra que?

S1- ao gato

P: Dar atenção ao gato. Dar atenção ao?!

S1- M-I-A-U

S2- M-I-A-U

P: Ao miau. Esse miau aqui é uma expressão bem típica dos ouvintes, né? Porque representa o que?

S1- É a fala do gato, quando ele está pedindo alguma coisa.

S2- É o gato pedindo comida.

S6- Chamando também, alguma pessoa.

P: Esse miau, que é a forma que os ouvintes representam a fala do gato, ele significa o gato pedindo alguma coisa, ou chamando, é a “fala” do gato, como vocês disseram. OK?

P: Então, “atendendo a miados” significa dar atenção a quem?

Todos: Ao gato.

P: Vocês concordam?

Todos: Sim.

Com apoio do professor, eles foram capazes de interpretar a imagem das garras do gato pedindo comida, para então fazer um paralelo com o enunciado “Atendendo a miados”. Percebi que dessa vez, ao chegar ao texto verbal, o processo foi um pouco mais fluente do que na aula anterior. Na página seguinte, a perspectiva do gato como exigente e sofisticado ainda não foi natural. Precisei chamar atenção para a forma como a ração estava servida e apresentada, já que eles não perceberam sozinhos.

A percepção desse construto social ouvinte, ou seja, do estereótipo do gato, só foi percebido por eles ao longo da aula, ao juntar aspectos da imagem e do texto da primeira e da segunda página. A leitura do texto verbal na segunda página também pareceu mais fluente. Os sujeitos pareceram já se sentir mais a vontade para arriscar no texto verbal, apesar de por motivos aparentemente culturais, faltar-lhes conhecimento de mundo “suficiente” para fazer a leitura da imagem.

As estratégias de leitura *skimming* e *scanning* já parecem funcionar. Eles identificaram com facilidade a marca da ração, a sua forma, ‘patê’, e os quatro sabores disponíveis no mercado. Entretanto, o que parecia ser de mais fácil apreensão para os surdos, no caso a informação imagética, ainda não ocorreu com a fluência esperada, apesar de se mostrar um recurso importante e motivador para a leitura em português/L2.

3.4 Aula 3 (4º encontro)

A terceira aula foi, na verdade, a continuação da segunda, ainda com os mesmos objetivos e metodologia. Após pedir que as alunas relembassem as informações imagéticas e verbais discutidas na aula anterior, dediquei-me a discutir o sentido do termo ‘irresistível’ e da última frase do anúncio “Se você não comprar logo, o gato vai subir no telhado”. Em seguida, pedi que observassem a relação do texto com a imagem e por fim, chamei atenção dos sujeitos para as questões ideológicas presentes no texto.

Observações

Ao lembrar o que havia sido discutido na aula anterior, os sujeitos já pareciam começar a ter consciência sobre as estratégias metacognitivas trabalhadas nas duas aulas anteriores. Eles já demonstram perceber que as pistas contextuais da imagem e do texto verbal são importantes para a compreensão geral. Observe no seguinte trecho:

P: Agora vamos ao texto verbal, S1 falou que sabe que friskies é a marca da ração, mas não conhece a palavra, o que vocês acham disso, mesmo sem conhecer a palavra, não é uma pista?
Todos – É

P: Quando a gente está lendo em uma segunda língua, em uma língua que não é a nossa, é muito comum a gente pegar essas pistas, por exemplo, eu sei que essa palavra esta se referindo a alguma coisa, apesar de eu não conhecer o significado dela, mas eu sei por exemplo, que friskies é a marca, eu não sei o que significa, mas consigo identificar que é a marca. Saber que é a marca, já não é uma informação? Concordam? Já não é uma informação que pode ajudar a gente na leitura e no contexto? Então, são essas pistas a gente não pode deixar pra lá. De repente eu sei que tem a ver com alguma coisa, apesar de não saber o significado da palavra, mas a gente não pode desmerecer essas pistas, porque a gente vai juntando as informações, né?

P: Vocês lembram que na aula passada, quando a gente foi discutir essa frase, “Atendendo a miados”, vocês não sabiam o significado das palavras?

S6- É realmente a gente não conhecia as palavras.

S5- É, conhecer a gente não conhecia ainda as palavras, mas percebemos que era pra comprar a comida do gato, porque ele estava com fome, ele não sabe falar, então ele miava. Então essa frase se refere a ajudar o gato, atender o gato.

S2- A palavra atendendo lembra atenção, dar mais atenção aos gatos.

Um outro aspecto positivo nesta aula, foi a forma como os sujeitos identificaram o significado da palavra irresistível, já demonstrando utilizar as estratégias de leitura. Para que eles pudessem compreendê-la, chamo atenção para o slogan da campanha, “Friskies Premium Patê está de volta”, para relacioná-lo à palavra em questão.

P: Agora observem o texto abaixo da segunda página, o que é que dá pra entender? O que é que significa essa palavra “irresistível”?

S3 e S6- Não conheço.

P: Então vamos tentar entender pelo contexto, olha a primeira chamada do anúncio – “Friskies Premium patê está de volta”. Lembra que vocês falaram na aula passada? Qual é a explicação dessa frase?

S4- Que a comida do gato voltou ainda melhor pra que as pessoas possam comprar.

P: Aproveitando esse contexto, como a gente poderia explicar a palavra “irresistível”?

S4- Eu acho que é assim, eles não conseguem ficar sem comer, porque a comida é variada, aí eles querem comer de novo e de novo.

Os sujeitos também não demonstraram dificuldades em compreender a frase final do anúncio. Algumas afirmaram não compreender todas as palavras, pedi então que observassem o contexto, e eles demonstraram identificar o significado do enunciado em questão, apoiando-se nas pistas contextuais ali presentes. A resposta de S3 me chamou bastante atenção, por ter feito uma leitura bastante literal, demonstrando que os surdos têm uma maneira própria de compreender os textos visual e verbal. A resposta de S4 demonstrou certa ironia em relação ao produto anunciado, já fazendo referência aos aspectos ideológicos presentes no texto.

P: Vamos ver como a gente entende a frase: “Se você não comprar logo, seu gato vai subir no telhado”.

S6- Que você precisa comprar rápido, porque seu gato está com fome.

S3- Eu acho que a mulher deve comprar logo, se não o gato vai subir no telhado, e não pode, porque o telhado é um pouco alto.

P: Então observem a chamada do anúncio, você tem que comprar logo, se não, o que vai acontecer com o gato?

S4- O gato vai tomar veneno e se suicidar. (risos)

P: Que trágico, né? (risos). Essa ração é tudo, né? A mensagem é que se você não comprar logo a ração, seu gato não vai ser o mesmo...

Sobre a relação do texto com a imagem, comecei a chamar atenção para a motivação dos produtores dos anúncios em fazer determinadas escolhas em relação a estes dois códigos semióticos. Na ocasião, somente S1 demonstrou perceber esta questão.

P: E vocês estão percebendo que a imagem tem um significado e o texto também tem significado? Porque às vezes a gente pensa que a imagem é só uma figurinha que fica ali pra deixar o texto mais bonito, mas ao longo do curso a gente vai perceber que não é, que a imagem é toda pensada, não é aleatória, do mesmo jeito que a gente pensa no texto quando vai escrever, seja para um trabalho da escola, ou uma carta para um amigo, a gente não pensa qual a melhor forma de escrever? Então será que quando os produtores do anúncio vão construir essas imagens, eles não pensam no significado? O que vocês acham?

S1- Eles pensam sim, em como organizar as idéias de forma melhor, não podem fazer assim, de qualquer jeito, é preciso organizar as imagens de acordo com as frases, com o contexto.

Em seguida, tentei chamar atenção para o fato de que a motivação dos autores para as escolhas visuais e verbais são de fato ideológicas e não neutras ou desinteressadas. Pontuei também, que nós, consumidores, somos alvos fáceis dessas estratégias de venda, mesmo quando se tratam de bens de consumo que não precisamos. S1 percebeu claramente a intenção do anunciante, assim como os artifícios utilizados por este para conquistar o consumidor, ou seja, não se deixou manipular pelas técnicas de vendas. Já S6, identificou os aspectos ideológicos, embora tenha demonstrado ser possível fazer parte de uma sociedade consumista, mesmo sem ter muito dinheiro.

P: Essa forma como esses anúncios são apresentados são naturais? Foram fotografadas coisas que realmente aconteceram?

S1- Não, acho que não, eles usam computador pra organizar a imagem do jeito que eles querem, de forma que traga o interesse das pessoas pro produto. É, eles montam a idéia, né? Esse é o trabalho deles, colocar a idéia e vender, pra fazer as pessoas comprarem.

P: E a gente, acaba sendo bobo e comprando?

S1- É.

S6- Às vezes, né, as pessoas começam a copiar, aí os outros vão seguindo e vão fazendo.

P: OK.

S6- É, por exemplo, o carro é mil vezes mais caro do que a comida do gato. A possibilidade de comprar comida é bem maior.

3.5 Aula 4 (5º encontro)³⁶



Figura 04: Anúncio microfone RODE

³⁶ Referência do anúncio – Revista áudio música & tecnologia: Ano XXII – nº 2006, Novembro de 2008.

Análise do anúncio

Quanto à relação Dado/Novo da polarização horizontal, na parte superior do lado esquerdo, os enunciados “Em tempos de crise... Cuide do seu bolso! Compre qualidade com preço justo!” são apresentados como o *Dado*, provavelmente porque o apelo a um preço acessível seja bastante comum em propagandas e anúncios publicitários. Já o lado direito, que representa o *Novo*, traz o mesmo apelo a um preço baixo, transferindo para a imagem, de forma bastante inusitada, a metáfora verbal “cabe no seu bolso”.

Na relação Ideal/Real da polarização vertical, temos na parte superior o apelo a dois aspectos importantes para o consumidor, qualidade e preço baixo, estes aspectos que podem ser percebidos tanto na imagem, quanto no texto verbal, representam o *Ideal*. Já na parte inferior do anúncio, temos informações mais práticas, como o microfone anunciado, o nome do distribuidor do produto e um endereço eletrônico, onde é possível pedir maiores informações, caso o consumidor venha a se interessar. Essas informações representam o *Real*.

Quanto à saliência, o microfone é o elemento que chama mais atenção, parecendo inclusive, estar em primeiro plano, destacando-se dos demais elementos do anúncio.

Objetivos e metodologia

Quanto aos objetivos, procurei ativar o conhecimento prévio, chamar atenção para o elemento imagético que apresenta maior saliência, levantar hipóteses acerca da informação visual e verbal, identificar o significado metafórico da imagem e de expressões idiomáticas e de palavras a partir do contexto, salientar a relação ideal/real (polarização vertical do valor informacional), identificar informações específicas, relacionar informação verbal e informação imagética e desenvolver habilidade de leitura crítica.

Quanto à metodologia, perguntei, inicialmente, se eles eram econômicos ou não e como era a relação deles com o dinheiro. Em seguida, promovi uma discussão acerca do fato mais marcante para a economia mundial de 2009: a crise financeira global. Perguntei aos sujeitos como se deve administrar o dinheiro em tempos de crise, e o que os governantes estavam fazendo para contornar a crise. Após a discussão, entreguei o anúncio aos sujeitos,

para então fazer questionamentos relacionados aos objetivos acima listados. Os questionamentos foram alterados ou adaptados, conforme o grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

Observações

Após a ativação do conhecimento prévio, onde perguntei aos sujeitos a respeito de sua relação com o dinheiro e discuti acerca da crise econômica mundial, entreguei-lhes o anúncio para que observassem a imagem inicialmente. De imediato, eles não conseguiram compreender a imagem, nem tampouco qual seria o motivo de se colocar um microfone no bolso de uma calça.

A dificuldade em compreender essa imagem pode ser explicada pelo desconhecimento da expressão metafórica ‘cabe no seu bolso’, que é bastante comum à linguagem coloquial dos ouvintes, e por isso, de difícil compreensão para os surdos, uma vez que eles têm mais acesso à língua portuguesa escrita do que à oral, e na maioria dos casos, como observam (SANCHEZ, 1990; QUADROS, 1997 e FERNANDES, 2006), até mesmo o acesso à língua escrita é bastante limitado. Mesmo tendo imaginado previamente que os sujeitos teriam dificuldades em compreender esse anúncio desde a imagem, ainda optei por trabalhá-lo. Caso contrário, eu acabaria repetindo as práticas comuns a alguns professores de línguas estrangeiras e professores de surdos, que na tentativa de acertar, tendem a evitar textos com material linguístico que possa causar problemas de compreensão, receosos de desmotivar os alunos.

Com o objetivo de contornar a dificuldade esperada, pedi que levantassem hipóteses sobre qual produto estava sendo anunciado, se a calça, ou o microfone. Nesse momento, a classe se dividiu. Alguns achavam que o anúncio era do microfone, e outros, que era da calça. Sugeri então, que buscassem outras pistas visuais sobre qual era o produto anunciado. Nesse momento, S4 encontrou uma pequena imagem de três microfones na parte inferior do lado esquerdo da página, perto da marca. Com essa pista, sentiu-se segura em afirmar que se tratava do anúncio de um microfone. Depois de justificar a confirmação de sua

hipótese por esta pista, S4 demonstrou ter se sentido mais autoconfiante³⁷, por ter sido capaz de realizar a tarefa proposta antes de seus colegas e por tê-los convencido com seu argumento.

Acredito ter agido conforme os princípios do ECL, uma vez que os incentivei a buscar a informação por conta própria e também porque não coube a mim confirmar ou não a resposta dos sujeitos, mas a eles mesmos, segundo as pistas do texto. Segundo Brown (2000), é importante levar para sala de aula a comunicação típica de contextos reais de interação (como é o caso de anúncios publicitários) e trabalhar a partir deles para que os alunos possam, por conta própria, continuar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas fora de sala de aula de forma autônoma.

Apesar de terem identificado do que se tratava o anúncio, ainda não conseguiam compreender porque o anunciante havia colocado um microfone no bolso de uma calça. Então, passei a interpretar o texto verbal com eles, para em seguida voltar para a imagem. Nessa aula, segui um caminho um pouco diferente. Ao invés de interpretar a imagem, para em seguida ler o texto, foi necessário identificar o elemento de maior saliência (no caso, o microfone), interpretar o significado do texto verbal, para em seguida, relacioná-lo com a imagem, de modo a levá-los a compreender os dois códigos semióticos presentes neste texto multimodal.

A expressão idiomática “cuide do seu bolso”, que se relaciona com “caber no bolso” só foi compreendida à medida que eu ia levantando pistas e construindo o contexto juntamente com os alunos. Pude perceber que, no final do processo, ao compreenderem a expressão e voltar para a imagem para relacioná-los, os alunos se mostraram satisfeitos ao entenderem a metáfora em questão, que foi representada na imagem.

P – Porque a imagem mostra o microfone no bolso?

S3 – Porque é barato, dá pra comprar.

Em seguida, voltei ao texto verbal completo “Em tempos de crise... Cuide do seu bolso! Compre qualidade com preço justo!”. Copiei este texto completo na lousa e fui construindo o significado com eles, relacionando essas idéias com o contexto socioeconômico

³⁷ A autoconfiança é um dos princípios afetivos descritos por Brown (2000) mencionados no capítulo 1.

global do ano de 2009 e com as características que todo consumidor busca em um produto: qualidade e preço acessível, aspectos que o anunciante utiliza para chamar atenção de seu público alvo.

Chamei a atenção também, para a parte inferior do anúncio, onde estão presentes as informações mais práticas sobre o produto. Nesse caso, o nome do distribuidor e um endereço eletrônico com o qual o consumidor deve se corresponder caso deseje saber mais informações sobre o produto.

Neste encontro, não houve fenômenos interessantes a serem analisados, na verdade, foi uma aula onde tive a oportunidade de exercitar as estratégias metacognitivas chamando a atenção dos sujeitos para sua funcionalidade e importância para um leitor em segunda língua.

3.6 Aula 5 (6º encontro)³⁸

NÃO SERIA MELHOR PODER TESTAR ANTES DE ESCOLHER?

CLARO TESTE. Você ganha um desconto para testar a Claro, sem compromisso.

1 ano de desconto na franquia mensal. E você ainda aproveita a **promoção** vigente.

Escolha.

Oferta válida de 7/9/2009 a 31/11/2009, exclusiva para novos clientes que habilitarem uma linha na Claro. Desconto de 10% na taxa de Franquia cobrada por R\$ 12 mensal, válido apenas por 4 ou 6 meses, de acordo com o plano. Consulte o site claro.com.br para saber mais sobre a promoção. Verifique condições das promoções e outras informações em www.claro.com.br/lançamento ou ligar 1902.

Figura 05: Anúncio operadora de celular Claro

³⁸ Referência do anúncio – Revista Veja: Editora Abril, Edição 2127 – nº 34, 26 de Agosto de 2009.

Análise do anúncio

No que diz respeito à relação Dado/Novo da polarização horizontal, a possibilidade de testar antes de escolher – representada pelo garoto experimentando dois tênis – situada na página do lado esquerdo, representa o *Dado*. Já o lado direito, que representa o *Novo*, não traz nenhuma informação imagética adicional, apresenta somente a logomarca da empresa de telefonia celular Claro, indicando que a respectiva operadora permite ao consumidor testar antes de escolher.

Na relação Ideal/Real da polarização vertical, temos na parte superior, representando o *Ideal*, o apelo à possibilidade de testar a operadora antes de tomar a decisão por contratar seus serviços. Este apelo pode ser percebido tanto na imagem (onde um garoto experimenta dois sapatos diferentes, sendo um de cor vermelha, para fazer referência à Claro), quanto no texto verbal (na pergunta “Não seria melhor poder testar antes de escolher?”). Já na parte inferior do anúncio, que representa o *Real*, temos informações mais práticas em letras bem pequenas, como por exemplo, a duração da promoção e os tipos de planos que podem aderir ao teste da operadora sugerido no campo do Ideal. A logomarca da Claro também está situada no campo do *Real*.

Quanto à saliência, o sapato vermelho que o menino está calçando e para o qual está também direcionando seu olhar é o elemento visual que chama mais atenção no anúncio. A cor vermelha da logomarca da empresa e a fonte branca também se repetem ao longo do anúncio, com o objetivo de chamar atenção para o serviço oferecido.

Objetivos e metodologia

Quanto aos objetivos, procurei chamar a atenção para o elemento imagético que apresenta maior saliência, discutir sobre a motivação para a escolha das cores mais presentes no anúncio, identificar o significado da imagem e sua relação com o slogan da campanha, identificar o significado de palavras a partir de pistas contextuais, salientar a relação ideal/real (polarização vertical do valor informacional), identificar informações específicas e desenvolver habilidade de leitura crítica.

Quanto à metodologia, os alunos receberam os textos e fiz questionamentos envolvendo as estratégias citadas nos objetivos. Os questionamentos foram alterados ou adaptados conforme o grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

Observações

Para esta aula, não promovi, inicialmente, nenhuma discussão com o objetivo de ativar o conhecimento prévio. Procedi desta maneira, pois acreditava que o anúncio seria de simples compreensão para os sujeitos, uma vez que, apesar de ter consciência de que os surdos utilizam celulares somente para trocas de mensagens, acreditei que, como todos os jovens de sua geração, eles teriam bastante informação sobre marcas, série de aparelhos, promoções, operadoras, dentre outros aspectos relacionados.

No entanto, não foi o que ocorreu. Os sujeitos demonstraram dificuldades até mesmo de diferenciar aparelho celular de operadora. Após analisar os resultados desta aula, concluí que teria tido mais sucesso se tivesse, por exemplo, discutido antes de mostrar-lhes o anúncio, que usos os surdos e ouvintes fazem de um aparelho celular e qual operadora atenderia melhor às necessidades desses dois tipos de consumidores. Teria sido uma forma rica de comparar os hábitos da cultura ouvinte com os hábitos da cultura surda. Poderia também, tê-los perguntado sobre os materiais que fazem parte dos artefatos da cultura surda, como por exemplo, o TDD³⁹ (Telefone Device for the Deaf), campanhas luminosas, despertadores e celulares com vibradores, legendas closed-caption, etc. (STROBEL, 2008).

Quando os questioneei sobre o elemento de maior saliência no anúncio, todos se referiram ao menino calçando um sapato (uma observação inicialmente literal, sem relacioná-la com o slogan). Já sobre a motivação para a escolha das cores, quase todos os sujeitos observaram de imediato que a cor da logomarca da Claro se repetia ao longo do anúncio com o objetivo de chamar atenção do consumidor para o serviço que a operadora estava oferecendo. Considero esta percepção dos sujeitos bastante positiva, já que demonstraram uma leitura visual e crítica ainda não observadas nas aulas anteriores.

³⁹ Ver com mais detalhes no capítulo 1, seção 1.2

Entretanto, posso afirmar que esse foi o único aspecto positivo desta aula, pois os sujeitos demonstraram muita dificuldade em interpretar a imagem em conjunto com o texto verbal. A comparação entre experimentar um sapato antes de comprar e de testar a Claro antes de contratar seus serviços de forma definitiva só foi percebida a partir de minha condução das estratégias de leitura através de questionamentos que induzissem às respostas mais adequadas ao contexto em questão.

Até o presente momento, considero esta aula um dos encontros em que obtive o pior resultado, que atribuo às minhas expectativas equivocadas sobre determinados aspectos da cultura surda. De acordo com Brown (2000), uma aprendizagem significativa deve levar em consideração conteúdos de interesse e necessidade dos alunos. E nessa aula em especial, não escolhi o texto mais adequado, e tampouco fui capaz de atrair a atenção dos sujeitos para ele a partir de uma ativação do conhecimento prévio condizente com as particularidades dos sujeitos da pesquisa.

Essa aula me mostrou que não somente a utilização das estratégias visuais e verbais adequadas são suficientes para ter sucesso em uma aula de leitura a partir de textos multimodais. O texto também precisa apresentar conteúdos que interessem aos alunos e a forma de abordá-lo deve ser também direcionada para as necessidades de cada grupo de estudantes.

3.7 Aula 6 (7º encontro)⁴⁰



Figura 06: Anúncio Criança Esperança

Análise do anúncio

A relação Dado/Novo da polarização horizontal está presente de uma forma um pouco diferente neste anúncio. A imagem com os jovens com trajados de esportistas segurando o planeta vai um pouco além da página do lado esquerdo, utilizando ainda, quase a metade da página seguinte, representando o *Dado*. Já o *Novo* está representado no slogan do anúncio (“Veja o mundo pelos olhos de uma criança. Seja solitário. Doe.”), cujo objetivo é sensibilizar o leitor para fazer doações para uma campanha que se destina a arrecadar fundos para contribuir com a educação das crianças através do esporte, conforme demonstrado no lado esquerdo do anúncio que representa o *Dado*.

Já na relação Ideal/Real da polarização vertical temos, na parte superior representando o *Ideal*, os jovens sorrindo e direcionando seu olhar ao observador e o slogan do anúncio, que busca sensibilizar o leitor para a causa defendida. A parte inferior do anúncio, que representa o *Real*, neste caso em especial, encontra-se mais acima, logo após o slogan.

⁴⁰ Referência do anúncio – Revista Veja: Editora Abril, Edição 2127 – nº 34, 26 de Agosto de 2009.

Neste espaço, são apresentadas informações mais detalhadas sobre a campanha, como por exemplo, como a doação pode ser feita, os custos da ligação, um site onde o leitor poderá buscar mais informações e os órgãos que apóiam esta campanha.

Quanto à saliência, observo o planeta em forma de uma bola de vôlei com as cores da bandeira do Brasil que está sendo segurado por duas adolescentes, sendo uma delas conhecida por ser atriz de televisão. O planeta em forma de bola sugere que é através do esporte que os jovens poderão ter um futuro melhor.

Objetivos e metodologia

Quanto aos objetivos, busquei inicialmente ativar o conhecimento prévio, identificar a informação geral na imagem e no texto verbal, relacionar informação visual e informação verbal, identificar o significado de palavras a partir de pistas contextuais, salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional), identificar informações específicas e desenvolver habilidade de leitura crítica.

No que tange à metodologia, fiz, inicialmente, a ativação do conhecimento prévio questionando os sujeitos sobre o que representa a juventude para uma nação. Em seguida, lembrei-os das estratégias que foram trabalhadas nas aulas anteriores, para que, em grupos de dois ou três, eles pudessem discutir os questionamentos que coloquei na lousa. Meu intuito era de que eles já pudessem se beneficiar das estratégias de leitura, tornando o processo mais autônomo e independente do professor, conforme os princípios do ECL. Os questionamentos foram elaborados de modo a conduzir os sujeitos a utilizarem as estratégias já trabalhadas anteriormente. Ao final da discussão nos grupos pequenos, as perguntas foram levadas ao grupo todo, com o objetivo de trocar mais idéias sobre o que foi previamente observado e compreendido.

Observações

De modo a tentar evitar o ocorrido em algumas das aulas anteriores, em que a falta de conhecimento prévio prejudicou, de certa forma, o andamento das atividades, optei por trabalhar a partir do anúncio da campanha “Criança Esperança”, por ser amplamente divulgado na mídia de modo geral, exatamente nos meses de outubro e novembro de 2009,

período de realização do minicurso. O fato de a campanha ser de conhecimento dos sujeitos pareceu facilitar sua leitura e a aula fluiu melhor do que as anteriores.

Observei, também, que as discussões propostas para o grupo todo começavam a ficar um pouco cansativas, e por isso, optei por copiar na lousa as questões de interpretação para que fossem discutidas em grupos menores, para em seguida, serem levadas à turma toda. Segundo Richards e Rodgers (1998, p. 190), o ensino comunicativo deve se estabelecer em uma atmosfera cooperativa, de modo a favorecer uma interação comunicativa em sala de aula. Nesse viés, atividades em grupos que favoreçam a cooperação, em detrimento da competição, são mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas e do pensamento crítico dos aprendizes, além de favorecer uma aprendizagem mais autônoma.

O fato de se tratar de um anúncio divulgado na grande mídia, certamente proporcionou uma aula mais dinâmica e os sujeitos se mostraram mais motivados a se engajarem nas discussões. Entretanto, as dificuldades de leitura e de percepção de conceitos mais abstratos ainda persistiram. Acredito que essas dificuldades sejam ainda um reflexo do histórico da educação desses sujeitos. De acordo com Farias (2006, p. 262), essa dificuldade é um reflexo “da prática de interpretação estanque e descontextualizada, a qual foram submetidos nos métodos da Comunicação Total que preconizam o Português sinalizado como técnica importante para o acesso à língua-alvo para os surdos”.

Além do mais, os surdos não foram encarados como uma minoria lingüística usuária de uma modalidade diferente de língua, mas como um caso de patologia da linguagem (FINAU, 2006, p. 242) de modo que, em geral, os pais e professores acreditam que os surdos não têm competência lingüística, e por isso, acabam subestimando-os com uma aprendizagem de vocabulário descontextualizada e com conceitos apenas concretos, como se eles não fossem capazes de compreender conceitos mais abstratos.

Esta dificuldade dos sujeitos perceberem conceitos mais abstratos pode ser observada desde a leitura da imagem, em que, mesmo tendo conhecimento da campanha, S1 fez, inicialmente, uma espécie de interpretação literal da linguagem visual. Em seguida, fez também uma leitura equivocada da imagem, uma vez que não se trata de uma bola de basquete, mas de vôlei. S2 responde de forma bastante generalizada e um tanto equivocada. Na sequência S6 já demonstra ter uma compreensão mais contextualizada, já fazendo, de certa

forma, relação com a campanha. Infelizmente, nenhum sujeito interpretou que a imagem da bola com as cores de nossa bandeira sugeria que o país estava dentro dela e que o fato de os jovens estarem segurando-a, poderia indicar que através do esporte eles poderiam conquistar o mundo, ou mesmo que os jovens é que poderão no futuro, fazer um mundo melhor. Vejamos este trecho da aula:

P - O que vocês observam nesta imagem?

S1 – A gente vê as pessoas com bola, parecendo que vão praticar esportes.

P - Que pessoas são essas?

S2 – São adultos.

S1 – Mulheres e homens que praticam basquete.

S6 – Parecem que são pessoas carentes, que se juntam para praticar esportes.

O que venho observando, em relação à leitura de imagens no contexto desta pesquisa, é que esta é uma etapa importante, pois proporciona uma transição mais natural para a leitura dos enunciados e, certamente, tem contribuído bastante para a construção do contexto geral pelos surdos. No entanto, observo também, que a leitura de imagens deve ser conduzida pelo professor através de convenções de compreensão da imagem, pois, apesar de ser esse um código semiótico mais acessível para os surdos, ele pode também ser bastante complexo e exigir certo conhecimento prévio por parte do leitor, uma vez que este também traz informações complexas e conceitos abstratos.

Nos trechos seguintes, observo o que Karnopp (2004, p. 33-34) pontua. Para esta autora, a maioria dos surdos, embora demonstre habilidades de codificação e de decodificação, apresentam muita dificuldade para atribuir sentido ao que lêem. No trecho seguinte desta aula, observo que, quando fiz uma pergunta geral, sobre a importância das crianças e dos jovens para um país, eles tenderam a especificar, referindo-se somente ao esporte. Provavelmente tenham se apoiado na informação da imagem, utilizando-a como pista contextual para responder ao meu questionamento. No entanto, os sujeitos não pareceram se apropriar de conceitos mais abstratos, como nação e infância.

P - Na opinião de vocês, qual a importância dos jovens e das crianças para um país?

S6 – Não, olha, o Brasil, ele só se preocupa com todos os esportes, ele não quer saber da idade não. E as crianças, como é que elas vão representar o Brasil? Então eles querem saber só dos adultos, mas pras crianças eles dão presente, às vezes.

P - E como é que um país pode cuidar das crianças, para que eles venham no futuro ser um desses esportistas importantes?

S1 – Incluindo elas nessas atividades esportivas.

S6 – Também botando elas pra praticar esportes, ensinando sempre... aí com certeza elas vão ser esportistas famosos.

P - Então vocês concordam que as crianças são importantes para um país, né?

S6 e S2 – É, por que elas vão praticar muito, e no futuro vão ser atletas.

Pude observar também, que à medida que os sujeitos foram estimulados e direcionados, eles foram capazes de tender para uma resposta mais condizente com o apelo que a campanha traz nas suas entrelinhas, de que as crianças devem ser bem cuidadas, pois representam o futuro da nação.

P - E será que as crianças são importantes só pro esporte? Por que as crianças, de modo geral, são importantes para o país?

S6 – Não, é pra que no futuro elas saibam bastante coisas, de que adianta saber só esporte? Precisam também saber outras coisas.

Embora os sujeitos tenham demonstrado, de fato, dificuldade em atribuir sentido ao que lêem, acredito que somente a partir de um trabalho direcionado para suas necessidades, mesmo que seja lento, é que os professores poderão ajudar a transformar esta realidade. Observe no trecho seguinte que somente S1 pareceu compreender o slogan do anúncio; e como S6 e S2 não demonstraram a mesma compreensão, senti a necessidade de continuar direcionando-os para que compreendessem a função deste apelo no texto.

P - Explique a frase: “Veja o mundo pelos olhos de uma criança. Seja solidário. Doe”.

S6 – Também seja igual a uma criança, e veja o mundo em primeiro lugar.

S1 – Ajude o mundo, e seja solidário de verdade, de coração.

S2 – Que o mundo todo seja igual a uma criança.

P - Qual é o objetivo principal da campanha? É vender um produto?

S1 – É pedir que as pessoas ajudem.

P - É verdade, as crianças precisam de ajuda, e eles estão chamando a gente para ajudar, de que forma eles estão chamando? Veja o mundo pelos olhos de uma criança, quer dizer, veja o mundo como se você fosse uma criança.

No trecho seguinte, continuação do anterior, S6 quando questionada sobre a diferença entre crianças e adultos, refere-se somente à diferença física, demonstrando um raciocínio essencialmente concreto, precisando ser conduzida a observar uma diferença mais abstrata ou socialmente construída.

P - Qual é a diferença da criança para o adulto?

S6 – É diferente, a criança é pequena, e o adulto é grande.

P - Quem é mais inocente, quem é mais puro? O adulto ou a criança?

S6 – A criança é mais inocente, com certeza.

P - É verdade, a criança é mais pura e inocente, então, veja como eles estão tentando convencer a gente a ajudar? Veja o mundo pelos olhos de uma criança, quer dizer, seja mais criança, seja mais inocente, mais puro, né? Tenha um coração mais aberto... e doe para as crianças, então, o anúncio está convidando a pessoa a fazer a doação, e chamando a pessoa para ser mais pura, mais inocente, não é?

Com esta aula, pude observar com mais clareza que os sujeitos dessa pesquisa demonstraram uma dificuldade não só de leitura em português/L2, mas também em compreender conceitos mais abstratos. Estes sujeitos surdos, apesar de identificarem os símbolos visuais e gráficos, não parecem perceber que esses símbolos representam idéias e são carregados de conceitos socialmente construídos do mundo ouvinte. Estes conceitos são importantes para o ensino de L2. Este aspecto é certamente reflexo de seu histórico educacional e não de algum tipo de dificuldade oriunda da surdez em si. O trabalho aqui desenvolvido já começa a mostrar algum resultado positivo, mesmo que de forma lenta e gradual.

3.8 Aula 7 (8º encontro)⁴¹



Figura 07: Anúncio empresa de cosméticos Natura

Análise do anúncio

Neste anúncio, a relação Dado/Novo da polarização horizontal pode ser percebida claramente. A imagem de um agricultor colhendo açai direto dos galhos do açazeiro, na página do lado esquerdo, representa o *Dado*. Já o *Novo* está representado na página do lado direito, onde são apresentados os vários tipos de cosméticos da empresa Natura, que são produzidos a partir do açai, assim como o slogan da campanha, que sugere que a linha “ekos” valoriza o patrimônio cultural e natural do Brasil.

Já na relação Ideal/Real da polarização vertical temos, na parte superior representando o *Ideal*, os frutos sendo colhidos e os produtos que são produzidos a partir destes. E a parte inferior do anúncio, que representa o *Real*, traz a logomarca da empresa e a safra do açai de 2009, colhida pela Natura para servir de matéria prima para a confecção dos cosméticos.

⁴¹ Referência do anúncio – Revista Veja especial Amazônia: Editora Abril, Edição 2130, Setembro de 2009.

Quanto à saliência, observo os produtos da Natura feitos a partir do açaí em cima de cestos cheios da fruta, exatamente como são colhidos nos estados da região Norte do país.

Objetivos e metodologia

Quanto aos objetivos, busquei inicialmente, identificar o objetivo do anúncio. Se seria vender produtos, promover conscientização ou arrecadar dinheiro, alimento, etc. para alguma causa social. Em seguida, levantar hipóteses acerca da imagem e do produto anunciado, identificar a informação geral na imagem e no texto verbal, relacionar informação visual e informação verbal, identificar o significado de palavras a partir de pistas contextuais, salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional), identificar informações específicas e desenvolver habilidade de leitura crítica.

No que tange à metodologia desta aula, pedi inicialmente, aos alunos que estiveram presentes na aula anterior que explicassem para os colegas que não estavam presentes, sobre o anúncio que havia sido trabalhado e o que ele apresentava de diferente dos outros anúncios trabalhados anteriormente. Em seguida, entreguei somente a página do lado esquerdo com a logomarca da empresa coberta, de modo a levantar hipóteses sobre o tipo de produto que está sendo anunciado. Após a discussão, pedi que eles tirassem a coberta da logomarca para levantar mais hipóteses sobre o produto. Em seguida, entreguei a página do lado direito e pedi que respondessem a alguns questionamentos em grupos. Ao final da discussão dos alunos em grupos, compartilhamos as suas conclusões com a turma toda.

Observações

A primeira parte da aula fluiu de forma muito positiva. Entreguei primeiro a página do lado esquerdo com a logomarca (na parte inferior da página) e um pequeno texto (na parte superior) cobertos. Estimulei os sujeitos a levantar hipóteses sobre o produto que seria anunciado. A imagem do agricultor colhendo os frutos dos galhos, de imediato, os remeteu à empresa de cosméticos Natura. Os alunos se mostraram bastante engajados na discussão, por se tratar de um produto conhecido por eles. Veja neste trecho da aula:

P – Vocês têm alguma idéia de que esse anúncio trata, somente observando a primeira página com a logomarca e as informações no topo da página cobertas?

S6 – É de uma fabrica que faz perfumes, hidratantes, sabonetes...

S5 – O que eu percebi, foi um homem colhendo os frutos de uma árvore para poder fazer os produtos da natura, perfumes, hidratantes, pra depois vender.

Em seguida, pedi que levantassem a parte dobrada no topo da página para confirmar ou não suas impressões e acrescentar mais informações. Os sujeitos, de certa forma, já demonstraram identificar algumas pistas contextuais para observar mais aspectos relacionados ao anúncio.

P – Agora levantem somente a parte dobrada no topo da página, e tentem compreender.

S1 – São frutos colhidos para fazer os produtos da natura.

S2 – É isso, da natura.

S6 – É, pra fazer perfumes, sabonetes...

P – E que fruto é esse?

S1 e S2 – A-Ç-A-Í

Os sujeitos demonstraram conhecimento prévio que facilitou sua leitura da imagem e do texto verbal na página do lado esquerdo. Esse conhecimento prévio dizia respeito principalmente à empresa de cosméticos Natura, provavelmente por ser um produto que pela forma como é vendido, consegue atingir as mais diversas classes sociais. Seus anúncios, tanto da mídia impressa, como televisiva são amplamente divulgados. Já em relação ao açaí, fruta típica da região Norte, eles não demonstraram conhecimento, somente S4 demonstrou esse conhecimento prévio.

P – E esse fruto é originado em que região do Brasil?

S5 – Do Rio? São Paulo?

S6 – Eu acho que é do interior.

P – É típico daqui, do Nordeste?

S4 – É do Amazonas?

Todos passam a achar que é da região amazônica.

Quanto ao questionamento crítico que fiz sobre a motivação para a utilização do açaí em produtos de beleza, os sujeitos argumentaram bem.

P – Porque vocês acham que a Natura aproveitou esse produto da natureza para fazer perfumes, xampus, sabonetes? Porque escolheram essa fruta, típica da região Norte?

S1 – Acho que fizeram uma pesquisa, para ver se dava certo.

S6 – Acho que é porque o açaí é cheiroso.

S4 – Acho que é porque é um produto extraído da natureza, e por isso é bom, não é encontrado em todo lugar.

Quando pergunto sobre a logomarca, S1 demonstrou perceber sua relação com a matéria prima utilizada na confecção dos cosméticos. O sujeito pareceu ativar seu conhecimento prévio para chegar a essa conclusão.

P – E o que a Natura aproveitou do açaí para a logomarca?

S2 – Ele tira a fruta da natureza pra fazer o produto.

S6 – Eles pesquisam a fruta que vai servir melhor para o produto.

P – Muito bem, mas a fruta está sendo lembrada aqui? Na logomarca?

S6 – Não, ta não.

S1 – Só a cor, rocha.

S6 – Mas a fruta é preta, escura.

P – É verdade, a fruta é mais escura, mas quando a gente tira a polpa, ela fica dessa cor aqui, vinho.

S1 – É isso mesmo, fui eu que disse.

P – Vejam então, que até a cor do açaí a natura aproveitou para a marca.

S1 – Eu já tinha visto essa propaganda na televisão, e já tinha percebido isso.

Entrego então, a página seguinte do anúncio e pergunto se suas hipóteses foram confirmadas.

P – Agora eu entreguei pra vocês a continuação do anúncio e dá pra confirmar as hipóteses que a gente levantou?

S2, S1 e S6 – Sim, combina com o que a gente tinha falado.

S5 – É, eu tinha falado que era da Amazônia (afirma satisfeita por ter acertado).

Em seguida, explico, de forma bem simples e generalizada, a relação Dado/Novo da polarização horizontal. Aponto que, geralmente, os anunciantes colocam do lado esquerdo a informação que é mais conhecida do público em geral; e do lado direito, o produto anunciado. Observo, também, que essa é uma forma de chamar atenção do consumidor, de conquistá-lo para comprar o produto. Explico ainda, que esse fenômeno se dá porque escrevemos da esquerda para direita, e conseqüentemente, nossos olhos seguem essa direção também quando lemos imagens.

A primeira parte desta aula me deixou bastante confiante em relação ao uso das estratégias de leitura imagética e textual. Os sujeitos demonstraram começar a utilizá-las, ativando seu conhecimento prévio e observando algumas pistas contextuais. Já na segunda parte, quando pedi que se reunissem para discutir algumas questões, eles começaram a demonstrar dificuldades em compreender e relacionar expressões mais complexas, como: “A natureza valoriza o patrimônio natural e cultural brasileiro”, e “o açaí é mais do que um fruto, é uma manifestação cultural”. A discussão com o grupo todo não foi possível ser realizada, ainda nesta aula, por limitação de tempo, de modo que foi concluída no encontro seguinte.

3.9 Aula 8 (9º encontro)

Neste encontro, não cheguei a entrar em um novo anúncio. O tempo da aula foi suficiente apenas para realizar a discussão que não foi possível concluir no encontro anterior. Logo no início da aula, surpreendi-me por observar os alunos bastante desmotivados. Imaginei que essa baixa motivação havia sido causada pela minha condução das atividades na aula anterior, mas logo soube, por meio das intérpretes (que também acompanham esses alunos na sala de aula regular), que uma professora em especial⁴², não estava satisfeita com a ausência dos alunos em sua sala de aula nos dias em que eles saíam para participar do minicurso. Segundo os alunos e as intérpretes, ela ameaçava prejudicá-los colocando falta e não deixando que eles lhe entregassem as atividades perdidas na aula seguinte. Outro fator, que também estava deixando-os desmotivados a sair de sala para a aula do minicurso, foi a

⁴² Como já mencionei no capítulo 2, realizar o minicurso no horário de aula dos alunos, foi sugestão da direção, por acreditar que eu teria muita dificuldade de conseguir uma boa frequência dos alunos no contra-turno. Antes de começar o minicurso, eu, juntamente com os coordenadores de área, conversamos individualmente com cada professor para explicar a necessidade e a relevância da pesquisa, bem como a razão para realizar o minicurso no horário de aula. No primeiro momento, todos pareceram solícitos e se comprometeram em não colocar falta nos alunos, e não prejudicá-los quanto às atividades perdidas, permitindo que as desenvolvessem em casa.

semana de provas que se aproximava e eles sentiam que estavam perdendo conteúdos importantes. Diante do exposto, decidi, no final da aula, ter uma nova conversa com todos os professores pedindo novamente sua colaboração e explicando que o minicurso já se encontrava na metade, de modo que, brevemente, não precisaria mais tirá-los de sala de aula.

Logo no início da aula, pedi para os alunos explicarem para S3 (que não compareceu à aula anterior), sobre o que se tratava o anúncio. S1 conseguiu, de forma muito coerente, identificar a informação geral do anúncio. Outros sujeitos também foram convidados a comentar a respeito do que havia sido discutido sobre o texto na aula anterior.

P – De que fala o anúncio?

S1 – O açaí é uma fruta que as pessoas tiram, colhem, e depois usam pra criar os perfumes e os outros produtos da natura de açaí. Aí aqui é o logotipo da natura, Natura ekos. E ekos, lembra o que mesmo? Sociologia?

P – Lembra ecologia, né?

S1 – Ah, é mesmo, eu tinha esquecido. Viu, S3, ekos lembra ecologia. Então é assim, o produto é colhido e depois é distribuído pra Natura confeccionar os produtos. E o açaí vem de Belém e do Amazonas.

P – Agora queria que outra aluna dissesse o que está acontecendo na primeira página, S5, pode dizer pra gente?

S5 – Tem um homem colhendo o açaí lá no Amazonas, pra poder vender os produtos da natura, e para dar um cheiro, uma essência melhor.

P – OK, então, como S5 falou, a página do lado esquerdo mostra o produto na natureza, né? E a página do lado direito? Se refere a que, S4?

S4 se recusa a participar.

P – S3, o que você acha?

S3 – Sabonetes, hidratantes, perfumes, vários produtos.

P – Produtos que são feitos de que?

S3 – do açaí.

Como os sujeitos demonstraram, no final da aula anterior, dificuldade em compreender porque a colheita do açaí era considerada um evento não só natural, mas também cultural, busquei na Internet o vídeo sugerido no próprio anúncio da Natura, que mostra como é feita a colheita e a distribuição da fruta. Infelizmente, o vídeo só pode ser

apresentado no final da aula, porque a Internet da escola era bastante lenta e demorou quase uma hora para carregar um vídeo de cerca de cinco minutos. Os alunos voltaram, então, para os seus grupos de origem para lembrarem o que havia sido discutido na aula anterior, para em seguida, compartilhar a discussão com a classe toda.

Os sujeitos, desde a aula anterior, já demonstraram capacidade de compreender a idéia geral e foram capazes também de reformular o contexto geral do anúncio nesta aula. Entretanto, o conceito mais elaborado, de que a Natureza preserva o patrimônio natural e cultural brasileiro por utilizar o açaí, uma fruta típica da região Norte, nos seus produtos, foi mais difícil de ser compreendido. Estimulei esta compreensão até onde considerei apropriado, pois achei que não seria interessante forçá-los a um processo ao qual não estão acostumados. Observe estes dois trechos:

P - Qual a relação da imagem com o slogan da campanha?

S1 – Diz que a natureza açaí valoriza os produtos da natureza.

P – O que é valorizar?

S3 – É achar que uma coisa é muito importante.

P – Exatamente, então, a natureza acha o patrimônio brasileiro importante, ela valoriza o patrimônio brasileiro.

P – E porque é natural e cultural?

S1 – por causa da fruta, do açaí, que é da região norte.

P – Isso, então a natureza dá a entender que ela está dando importância para o Brasil, né? para o que o Brasil tem de natural e cultural, de bom e de bonito, também.

P - Por que o açaí “é mais do que um fruto, é uma manifestação cultural?

S5 – Porque representa a igualdade entre os estados, valoriza a região Norte.

Quanto à habilidade de leitura crítica, questionei os sujeitos sobre o tipo de consumidor desse produto. Esperei que eles percebessem que para cada produto, há um tipo de público alvo e que, no caso de cosméticos, o grupo das mulheres é certamente mais visado.

P - Qual é o consumidor desse produto?

S3 – As pessoas que olham o produto na revista e compram.

P – Geralmente esses consumidores são quem? Crianças, homens, mulheres?

S3 – Mulheres, homens...

P – Quem compra mais natura, homem ou mulher?

S1 e S6 – Mulher compra mais, mas homem também compra.

P - S4, o que você acha?

S4 – Tanto faz.

S6 – A mulher tem mais vaidade, compra mais creme, também maquiagem, o homem é mais desligado.

Fiz uma tentativa de chamar atenção para o aspecto ideológico do anúncio. As escolhas feitas pelo anunciante pretendem mostrar que a empresa valoriza os aspectos naturais e culturais do Brasil e que este apelo é feito para conquistar os consumidores, que vão, por sua vez, valorizar uma empresa que se importa com essas questões. O apelo desta campanha é de certa forma positivo, apesar de não deixar de ter um único objetivo final, divulgar e vender seus produtos. A minha intenção, com esta pergunta, era chamar atenção para estas questões ideológicas, mas infelizmente, os sujeitos ainda não conseguiram percebê-las. Eu perguntei o que havia de positivo e de negativo no anúncio, e eles se referiram somente aos cosméticos. Reforço, novamente, que estimei esta leitura ideológica até o momento que julguei oportuno, caso contrário, estaria forçando-os a dar a resposta que eu considerava correta.

P – O que há de positivo e de negativo no anúncio?

P – O que têm de positivo na forma como os produtos são apresentados?

S5 – Todos os produtos da linha natura, perfumes, sabonetes, óleos, que são muito bons, é isso que tem de positivo, a linha que é muito boa, eu gosto muito.

P – Pra que aspecto o anunciante chama atenção nesse anúncio?

S5 – Pras pessoas terem interesse de comprar, as pessoas sabem que se for barato não é bom, é falso, e a natura não, as pessoas confiam na seriedade dela.

P – OK, mas que aspecto é usado para chamar atenção para essa linha do açaí.

S5 – A colheita do açaí, eles colhem a fruta, depois passa por todo um processo químico, pra fazer todos os produtos.

P – OK, a natura quer mostrar que ela valoriza e dá importância aos produtos do Brasil, né?

P – E o anúncio tem alguma coisa de negativo?

S6 – Eu não acho.

S6 – É, nem sempre é positivo, às vezes a gente compra um produto, e ele não faz muito efeito.

S6 – É mesmo, às vezes tem produto que não faz efeito.

P – A gente pode usar esses produtos todo dia?

S5 – Não, não é bom, pode fazer mal pra pele.

P – E é barato, assim? Vocês têm dinheiro para usar todo dia? Será que isso não é negativo?

S6 – Depende do produto que a gente comprar.

S5 – Às vezes as pessoas mostram a revista da natura pra gente comprar, só que alguns são caros, outros são baratos.

P – Será que isso não é um aspecto negativo, sai caro usar esses produtos todo dia, né?

S6 – Se for barato dá pra gente comprar, mas se for caro, aí não dá. As pessoas ricas talvez tenham condições de usar todo dia.

3.10 Aula 9/teste intermediário (10º encontro)⁴³

Anúncio 1 - DETRAN



Figura 08: Anúncio DETRAN 1

⁴³ Os três anúncios utilizados neste encontro foram gentilmente cedidos pela assessoria de imprensa do DETRAN – CE.

Análise do anúncio

Neste anúncio, no que diz respeito à relação Dado/Novo da polarização horizontal, o celular jogado no asfalto, o carro capotado e o enunciado na parte superior da página, representam o Dado. Já o carro completamente amassado que está do lado direito da página representa o Novo, na intenção de mostrar os danos que o condutor pode causar, se falar ao celular enquanto dirige.

Já na relação Ideal/Real da polarização vertical, temos, na parte superior representando o *Ideal*, a imagem do acidente provocado por um condutor que não respeitou as leis do trânsito e o enunciado na parte superior da página. E a parte inferior do anúncio, que representa o *Real*, traz um pequeno texto alertando as pessoas sobre os riscos de usar o celular enquanto conduzem um veículo, o slogan da campanha (Por você e pelos outros, respeite as leis de transito), e os órgãos patrocinadores desta campanha.

Quanto à saliência, o celular quebrado jogado no asfalto é o elemento que chama mais atenção no anúncio.

Anúncio 2 – DETRAN



Figura 09: Anúncio DETRAN 2

Análise do anúncio

Neste anúncio, no que diz respeito à relação Dado/Novo da polarização horizontal, o carro batido que está do lado esquerdo e o enunciado na parte superior da página, representam o Dado. Já a moto e o caminhão virados, que estão do lado direito da página, representam o novo, pois foram a consequência do excesso de velocidade do carro que está do lado esquerdo.

Já na relação Ideal/Real da polarização vertical, temos, na parte superior representando o *Ideal*, a imagem do acidente provocado por um carro que estava em alta velocidade e o enunciado na parte superior da página. E a parte inferior do anúncio, que representa o *Real*, traz um pequeno texto convidando as pessoas a obedecerem aos limites de velocidade, o slogan da campanha (Por você e pelos outros, respeite as leis de trânsito) e os órgãos patrocinadores desta campanha.

Quanto à saliência, o carro batido na estrada é o elemento que mais chama atenção neste anúncio.

Anúncio 3 – DETRAN



Figura 10: Anúncio DETRAN 3

Análise do anúncio

Neste anúncio, no que diz respeito à relação Dado/Novo da polarização horizontal, o carro batido que está do lado esquerdo e o enunciado na parte superior da página, representam o Dado. Já o ursinho jogado no asfalto e o outro carro batido que estão do lado direito da página representam o Novo, pois indicam que uma criança faleceu, como resultado da falta do uso do cinto de segurança no banco traseiro.

Já na relação Ideal/Real da polarização vertical, temos, na parte superior representando o *Ideal*, a imagem do acidente provocado por um condutor que não respeitou as leis do trânsito e o enunciado na parte superior da página. E a parte inferior do anúncio, que representa o *Real*, traz um pequeno texto convidando as pessoas a usarem o cinto de segurança, o slogan da campanha (Por você e pelos outros, respeite as leis de trânsito) e os órgãos patrocinadores desta campanha.

Quanto à saliência, o ursinho jogado no asfalto é o elemento que mais chama atenção no anúncio.

Objetivos e metodologia

O objetivo deste teste foi verificar que estratégias os sujeitos já demonstram utilizar para realizar leitura imagética e verbal, a partir dos três anúncios educativos do DETRAN.

Para a realização da atividade que visava sondar se os sujeitos já haviam demonstrado algum progresso, procedi da seguinte maneira: inicialmente, ativei o conhecimento prévio dos sujeitos promovendo uma tempestade de idéias acerca do comportamento adequado de motoristas no trânsito. Em seguida, mostrei os três cartazes aos sujeitos, para que rapidamente observassem a idéia geral de cada anúncio. Por fim, dividi os seis sujeitos em três duplas; e cada dupla se responsabilizou por explorar o maior número de informações visuais e verbais do anúncio.

Observações

Chamei este encontro de teste, pois achei importante verificar se os sujeitos já demonstravam algum progresso no seu processo de leitura trabalhando sozinhos, sem a interferência do professor. O encontro seguiu como uma aula normal, pois achei desnecessário informar aos sujeitos que eles seriam avaliados. Até mesmo, porque considerei este momento mais uma espécie de sondagem, do que uma avaliação propriamente dita.

Iniciei, então, a aula conversando com os sujeitos sobre a importância da pesquisa, não só para eles, mas para a comunidade acadêmica, para os estudos linguísticos sobre a Surdez, e para os surdos de maneira geral. Essa conversa foi novamente necessária em decorrência da resistência, por parte de alguns alunos, de se retirarem de sala de aula para a pesquisa, pois alguns professores não estavam colaborando com eles, não repetindo o conteúdo, não dando as presenças, dentre outros aspectos combinados com a pesquisadora previamente. Os sujeitos demonstraram ficar mais tranquilos quando disse que falaria novamente com os seus professores.

Como mencionei anteriormente, todos os professores foram avisados sobre a pesquisa, antes do início do minicurso, por mim e pelos coordenadores de área, mas mesmo assim, alguns professores ainda resistiam em colaborar. Precisei então, novamente, conversar com os professores e pedir-lhes um pouco mais de paciência, pois a pesquisa era importante para a escola também, e já estava perto do final, de modo que brevemente não seria mais necessário tirar os alunos de sala de aula.

Esta nova conversa com os sujeitos e com os professores da escola foi necessária para que a pesquisa voltasse a seguir um ritmo mais tranquilo. A semana de provas, com a qual os sujeitos se sentiam um pouco tensos, realizou-se na semana corrente, e por isso, eles também já pareciam menos preocupados.

Após esta breve discussão, iniciei uma tempestade de idéias a respeito do que não se deve fazer no trânsito (assunto dos anúncios do DETRAN). Os alunos participaram ativamente, o que me deixou mais tranquila, e como eu estava um pouco tensa quanto à conversa inicial, acabei me esquecendo de ligar a câmera, fato que os alunos logo perceberam e se sentiram aliviados por não serem filmados. É possível que a ausência da câmera, a

conversa inicial e a ativação do conhecimento prévio tenham contribuído para este início de atividade mais natural e fluente.

Durante a tempestade de idéias, quando perguntei o que não se deve fazer no trânsito, eles afirmaram:

- beber;
- dormir;
- atender telefone celular;
- conversar;
- assistir DVD;
- dirigir com som alto;
- ultrapassar o número limite de passageiros;
- namorar;
- dirigir sem habilitação;
- levar criança no banco da frente;
- dirigir em alta velocidade

Em seguida, mostrei os anúncios do DETRAN e lemos a imagem juntos. O condutor que bateu porque estava falando ao celular, o pai que perdeu a filha porque ela estava sem cinto de segurança e a colisão por alta velocidade. Dividi os alunos em três grupos, em que cada um teria que ler e discutir o anúncio e preparar uma apresentação para o resto da turma. Antes de começar, lembrei-lhes de que a atividade de leitura em segunda língua requer algumas estratégias e sugeri que eles as utilizassem para compreender o anúncio.

- Acesso ao seu conhecimento prévio;
- Leitura da informação visual;
- Atenção às palavras conhecidas;
- Observação de pistas pelo contexto;
- Identificação da informação geral e de informações específicas.

Para a realização da atividade, deixei-os a vontade para explorar as informações visuais e verbais do anúncio. Enquanto eles trabalhavam em duplas, não interfeiri em nenhum momento, apenas entreguei-lhes antes, algumas folhas de papel, caso eles quisessem fazer algum desenho ou tomar nota sobre a sua apresentação.

A seguir, as apresentações e as análises dos testes das três duplas:

S1 e S4:

S1 - O que aconteceu aqui, foi que o carro bateu, bateu numa moto, ou num caminhão. Também foi falta de atenção do motorista, e dentro do carro também tinha muito barulho, som alto, o carro estava em alta velocidade, depois o carro bateu, na moto ou no caminhão, não se sabe. Não tinha segurança, e foi isso que aconteceu.

P – Você pode explicar esses enunciados?

S1 - Consegui pegar algumas palavras, porque, como aí é uma estrada, não tinha muito trânsito, não tinha muito movimento de carro, e aí, ele foi em alta velocidade, a pessoa ia, com o som alto, e bateu, e aí aconteceu isso, a pessoa faleceu (única indicação de que fez leitura verbal).

Observações

S1 e S4 demonstraram conhecimento prévio a respeito do tema do anúncio, compreenderam a idéia geral e se apoiaram essencialmente nas pistas visuais para o entendimento geral do contexto. O único indício de que eles leram o enunciado situado no espaço do Ideal está na afirmação de que o condutor faleceu após o acidente. Os sujeitos também realizaram superinterpretação. Segundo Botelho (2005), este fenômeno é observado quando os surdos realizam acréscimos à interpretação. Nesse caso, os sujeitos acrescentaram que o condutor estava dirigindo com muito barulho, ouvindo música muito alta. Apesar de terem cometido um excesso na interpretação, não achei negativo, pois foi um acréscimo coerente com o contexto do acidente. Um aspecto negativo foi o fato de os sujeitos não terem mencionado nenhuma informação situada no espaço do Real.

S2 e S3:

É proibido usar o celular dirigindo o carro, e o homem usou o celular e ficou em perigo, e as pessoas usaram o celular pra dizer que aquela pessoa que falou ao telefone estava morta. Então, isso é o perigo. Eu fiz um desenho mostrando que é proibido usar o celular ao dirigir.

Observações

S2 e S3 foram bastante breves no seu comentário sobre o anúncio, mas mesmo assim, demonstraram conhecimento prévio a respeito do tema do anúncio e compreenderam a idéia geral, apoiando-se em pistas visuais e verbais para o entendimento geral do contexto. Esta foi a dupla que, mesmo de forma bastante sintética, fez mais referência ao texto verbal situado no espaço do Ideal. Infelizmente, estes sujeitos também não mencionaram nenhuma informação situada no espaço do Real.

S5 e S6:

Bom dia! Vou falar agora sobre o trânsito.

As pessoas precisam ter mais cuidado, com o trânsito, porque aí estava uma criança, e faltou atenção.

O pai e a mãe dessa criança não tiveram cuidado com ela.

As pessoas precisam saber com evitar acidentes.

É preciso preservar a vida.

As pessoas não podem ficar conversando e fazendo coisas erradas no trânsito.

Em outros países, é preciso também alertar as pessoas em relação ao trânsito.

As pessoas precisam transportar seus filhos nos carros, levar pra escola, e pra outros lugares.

As pessoas que avançam o sinal vermelho não têm responsabilidade com o pedestre também.

Não é permitido usar o celular enquanto está dirigindo.

As pessoas hoje em dia, têm muito medo de andar de carro, por causa dos acidentes, mas é preciso incentivá-las.

A criança tinha de três a quatro anos, aí o pai foi trabalhar com a família, e foi então o último dia que a criança passeou, devido à falta de segurança.

Observações

S5 e S6 prepararam sua apresentação por escrito. Eles iam se revezando lendo frase por frase, inclusive numerando-as. De acordo com a observação da intérprete que observou os

testes comigo, houve uma tentativa de escrever na estrutura do português, de modo que as frases foram lidas em português sinalizado e não na estrutura da Libras. Este fenômeno nos mostra o quanto o bimodalismo ainda afeta e confunde os surdos quando eles têm a necessidade de interagir com as duas línguas (neste caso, o português escrito, e a Libras).

S5 e S6 também não construíram uma narrativa, como S1 e S4, ou construíram um contexto coerente, como S2 e S3, mas apresentaram frases soltas, o que é um provável reflexo de um ensino baseado em análise de frases, que visava, somente, à aprendizagem da estrutura da língua portuguesa e sem referência a um contexto maior.

Quanto às estratégias, os sujeitos demonstraram conhecimento prévio a respeito do assunto, mas não o relacionaram bem com o texto, pois trouxeram para sua fala informações extras, não condizentes com o contexto do anúncio em questão. Eles também fizeram uma boa leitura da informação visual e identificaram a idéia geral do anúncio, fazendo inclusive referência ao texto verbal no trecho - “foi o último dia que a criança passeou” - situado no espaço do Ideal.

Algumas frases pareceram desconectadas do contexto e os sujeitos também realizaram acréscimos na interpretação, ao afirmar que a criança que estava no carro tinha em média três ou quatro anos e que o acidente aconteceu quando o pai tinha saído com a família para trabalhar. S5 e S6 também não fizeram referência às informações situadas no espaço do Real.

Considerações sobre o teste intermediário

A apresentação, de certa forma, superou as minhas expectativas. Os sujeitos demonstraram uma melhora significativa em termos de leitura de imagens e identificação da informação geral. Esta melhora pode ser observada, se compararmos estes resultados com os resultados do pré-teste, em que a maioria dos sujeitos não fez relação entre o assunto do anúncio e seu conhecimento prévio, leu a imagem de forma literal/descontextualizada e nem sequer compreendeu o sentido geral do texto. O aspecto negativo observado foi o fato que, embora eu tenha pedido que os sujeitos explorassem o texto todo, eles se restringiram, na polarização vertical, ao espaço do Ideal, deixando de mencionar as informações situadas no espaço do Real

Foi possível observar, também, a concepção defendida por Kress e van Leeuwen (1996) que, em textos multimodais, a imagem tem significado independente do texto verbal e é de grande importância para a apreensão do significado global do texto. Texto e imagem trazem, na maioria das vezes, significados diferentes e independentes, embora estejam sempre relacionados.

Dentre estes dois códigos semióticos, os sujeitos surdos têm demonstrado acessar com mais facilidade o código imagético. Estes resultados condizem com a afirmação de Reily (2003) que a linguagem visual é uma referência importante para os surdos em contato com a língua de sinais, pois possibilita a esses indivíduos interagir com conceitos e construir significados, o que lhes dá subsídios para significar sua experiência de mundo.

3.11 Aula 10 (11º encontro)⁴⁴

PLANETA sustentável
conscientizando por um mundo melhor

SACOLAS
PORQUE OPTAR PELAS DURÁVEIS, COMO FAZIAM NOSSOS AVÓS

O mundo produz sacolas plásticas desde a década de 1950. Como não se degradam facilmente na natureza, grande parte delas ainda vai continuar por mais de 300 anos em algum lugar do planeta.

Calcula-se que até 1 trilhão de sacolas plásticas são produzidas anualmente em todo o mundo. O Brasil produz mais de 12 bilhões todos os anos e 80% delas são utilizadas uma única vez.

Sacolas plásticas são leves e voam ao vento. Por isso, elas entopem esgotos e bueiros causando enchentes. São encontradas até no estômago de tartarugas marinhas, baleias, focas e golfinhos mortos por sufocamento.

Várias redes de supermercados do Brasil e do mundo já estão sugerindo o uso de caixas de papelão e colocando à venda sacolas de pano ou de plástico duráveis para transportar as mercadorias.

Sacolas plásticas descartáveis são gratuitas para os consumidores, mas têm um custo incalculável para o meio ambiente.

Fontes: Instituto Akatu pelo Consumo Consciente

ideias inovadoras em ambiente, energia, negócios, urbanismo, transporte, meio desenvolvimento, saúde e tecnologia!

Abril **BANCO REAL** **BR** **BÓNGE** **BR** **PETROBRAS**

VEJA O QUE ESTÁ ACONTECENDO E O QUE VOCÊ PODE FAZER EM www.planetasustentavel.com.br

Figura 11: Anúncio Planeta sustentável (sacolas plásticas)

⁴⁴ Referência do anúncio – Revista Veja: Editora Abril, Edição 2128 - nº 35, 02 de Setembro de 2009.

Análise do anúncio

Neste anúncio, no que diz respeito à relação Dado/Novo da polarização horizontal, as sacolas plásticas voando e juntamente com o slogan “Sacolas: Porque optar pelas duráveis como faziam nossos avós” representam o Dado. Já a imagem de uma moça jovem segurando duas sacolas duráveis na qual em uma delas ela carrega o planeta, representa o Novo. A intenção do anunciante foi mostrar que, apesar das sacolas duráveis serem do tempo de nossas avós, elas são uma saída possível para evitar o desperdício de sacolas plásticas e consequentemente, preservar o planeta.

Já na relação Ideal/Real da polarização vertical, temos, na parte superior, as sacolas plásticas voando, o que sugere o que de fato ocorre com elas, pois acabam sendo jogadas ao vento, entupindo bueiros e causando enchentes; o texto verbal que alerta para os danos que elas podem causar ao planeta e o seu uso indiscriminado representam o *Ideal*. A parte inferior do anúncio, que representa o *Real*, traz um site da ONG Planeta Sustentável, órgão que promove esta campanha, juntamente com seus patrocinadores.

Quanto à saliência, observo a imagem das sacolas plásticas voando e algumas manchas vermelhas, sugerindo os danos que o uso indiscriminado destas sacolas pode causar ao meio ambiente.

Objetivos e metodologia

Os objetivos desta aula foram: ativar conhecimento prévio, diferenciar anúncios de divulgação de produtos, campanhas de conscientização e de arrecadação de dinheiro, alimentos, etc; identificar informação geral na imagem; identificar informações específicas; identificar o significado de palavras a partir de pistas contextuais, relacionar informação verbal e informação imagética; salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional) e desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Para a realização desta atividade, procedi da seguinte forma: fiz inicialmente, uma tempestade de idéias sobre o que podemos fazer para preservar o meio ambiente. A partir do momento em que o tópico reciclagem e/ou sacolas plásticas surgiu, passei a discutir o que pode ser feito para evitar esse problema, e em seguida, perguntei como os nossos avós

costumavam ir à feira e quais seriam as vantagens desse método antigo para a saúde do planeta. Em seguida, dividi os sujeitos em três grupos para que eles respondessem alguns questionamentos relacionados à imagem, ao texto verbal, bem como aos posicionamentos críticos. Após a discussão em grupos, reuni toda a turma para discutir as questões e perguntar se eles se sentiriam bem em ir ao mercado com uma sacola durável, como faziam os nossos avós.

Observações

Para ativar o conhecimento prévio, iniciei a aula perguntando sobre o que podemos fazer pelo meio ambiente. Os sujeitos trouxeram respostas mais generalizadas, como plantar árvores, evitar poluição, etc.. Perguntei, então, pelas ações mais simples, mais cotidianas, que nós, enquanto cidadãos, podemos fazer para ter um planeta mais saudável. Obtive respostas como, não sujar os rios, não jogar lixo na rua, separar o lixo (lixo orgânico, plástico, vidro, etc.). Uma vez que o tópico uso de sacolas plásticas não foi mencionado, eu mesma o trouxe para o debate, com o objetivo de entrar no assunto do anúncio já com o conhecimento de mundo dos alunos ativado.

P – O que vocês acham que é mais ecológico, comprar aquelas sacolas de feira do tempo da nossa avó, ou trazer muitas sacolas plásticas do supermercado?

S3 e S4 – Levar uma só, como as pessoas faziam antigamente, né?

P – E por quê? Qual o prejuízo para o planeta, de usar essas sacolas plásticas?

S4 – Pode causar doenças?

S2 – O cheiro faz mal?

S3 – Mas as sacolas servem para separar, comida de produto de limpeza, por exemplo, se não, o odor de um passa pro outro.

P – É. As sacolinhas plásticas são mais práticas, né? Porque a gente pode separar os produtos, e levar pra casa as coisas mais organizadas, mas vocês já pensaram nos danos que elas podem causar pro planeta? Vocês têm idéia de quantas sacolas são produzidas por ano?

S2 – Não tenho nem idéia. 1.000.000?

P – A gente vai já ver aqui no texto. Vocês já pensaram quanto tempo ela fica na natureza? Quanto tempo ela leva pra se degradar?

S1 – Deve demorar muito.

Em seguida, entrego o anúncio e peço que eles localizem algumas das informações que havíamos imaginado anteriormente, como a quantidade de sacolas produzidas por ano no mundo e no Brasil. Os sujeitos já localizaram as informações específicas com mais facilidade do que nas primeiras aulas.

P – Quantas sacolas são produzidas por ano?

S4 e S2 – 80%

P – 80% é uma quantidade?

S4 – Um trilhão.

P – Um trilhão de sacolas plásticas são produzidas em todo mundo, isso mesmo.

P – E só no Brasil?

S3 – 12 bilhões por ano.

Os sujeitos também fizeram colocações pertinentes a partir dos questionamentos críticos que fiz. Veja abaixo:

P – Vocês sabem quem paga pela sacola plástica?

S3 – É de graça.

P – Vocês acham que é de graça mesmo?

S3 – É mesmo, o supermercado deve cobrar da gente de alguma forma, nos preços dos produtos.

P – É, parece que é de graça, mas a gente deve ficar de olho, porque o preço está sempre embutido nos outros produtos.

S3 – É, a gente às vezes é enganado. Risos.

Eles também pareceram interpretar a informação visual com mais coerência:

P - Explique as informações visuais do anúncio.

S4 – Tem umas sacolas plásticas voando.

S1 – Tem uma mulher, mostra também as sacolas, pra clarear as idéias, né?

P – Essas sacolas não parecem que estão voando?

S4 – É mesmo parece, parece até que houve uma explosão.

S4 – Tem várias sacolas espalhadas, como se quisesse chamar atenção para o mundo todo, né?

P – E qual é o prejuízo, dessas sacolas espalhadas por aí?

S4 – Pode sujar o ambiente, poluir...

S4 – Uma das sacolas tem o mundo dentro.

P – E o que é que significa essa imagem, dessa moça segurando o mundo em uma mão, e uma sacola em outro?

S4 – Que essa sacola do tempo da vovó vai segurar o mundo.

S3 – Quer mostrar também que essa sacola é melhor pro planeta.

Quanto à estratégia identificação de palavras pelo contexto, S1 percebeu o sentido da palavra durável a partir do contexto posto no anúncio.

P - O que são sacolas duráveis?

S1 – São sacolas que duram muito tempo, né? E elas podem ser usadas várias e várias vezes.

Neste encontro, já foi possível observar uma melhor resposta dos sujeitos a partir das estratégias de leitura visual e verbal trabalhadas ao longo do minicurso. Eles demonstraram mais facilidade em perceber o objetivo do anúncio, fizeram uma leitura mais contextualizada da informação imagética, identificaram melhor as informações específicas e algumas palavras pelo contexto.

Infelizmente, parte dessa aula foi perdida por falta de memória na filmadora, e por isso, não pude analisar as respostas dos sujeitos quanto à relação do texto/imagem e aos seus posicionamentos críticos sobre o que nós, enquanto cidadãos, podemos fazer para evitar esse tipo de problema ambiental.

“Sal Refinado Extra Iodado PESO LÍQ. 1 kg” e a marca Cisne Tradicional que representam o Real.

Quanto à saliência, observo o cisne branco no verso da página, enquanto o elemento que chama mais atenção no anúncio.

Objetivos e metodologia

Os objetivos desta aula foram: chamar a atenção dos alunos para a importância do conhecimento prévio para a construção do contexto na atividade de leitura; salientar a importância das estratégias de leitura de imagens e do texto verbal para uma leitura mais autônoma e menos dependente do professor; salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional); identificar informações específicas; identificar significado de palavras a partir de pistas contextuais; relacionar informação verbal e informação imagética; desenvolver habilidade de leitura crítica.

Para a realização desta atividade, lembrei os sujeitos sobre a importância de ativar o conhecimento prévio durante a atividade de leitura, mesmo quando não tiverem o professor por perto para ajudá-los. Ressaltei que é importante observar as escolhas feitas por escritores em geral e, especialmente por produtores de anúncios, escolhas estas que são sempre motivadas por alguma intenção. Chamei a atenção, também, para a importância de ter consciência sobre as estratégias de leitura visual e verbal para que possam ter uma certa autonomia durante o processo de leitura. Em seguida, dei alguns minutos para que explorassem o objetivo e as informações gerais do anúncio e pedi que comentassem o que perceberam. Após esta etapa, coloquei algumas questões de compreensão na lousa e pedi que discutissem as respostas em duplas para, em seguida, comentar com a turma toda.

Observações

Desde o encontro anterior, os sujeitos começaram a se mostrar mais motivados e dispostos a participar das aulas. Acredito que essa mudança tenha se dado em consequência da conversa que tive com eles e com seus professores de sala de aula. A partir desta conversa, ficou decidido, também, que eu terminaria o curso na semana corrente, tendo aulas uma vez por dia de terça a quinta e duas aulas na sexta-feira. Esta decisão foi tomada junto à

coordenação pedagógica da escola, uma vez que os alunos tinham feito as provas do bimestre na semana anterior e só perderiam o início do conteúdo do semestre seguinte, conteúdo este que seria mais fácil de recuperar.

Neste encontro, procurei reforçar sobre a importância das estratégias de leitura para um leitor em segunda língua. Comentei também que a ativação do conhecimento prévio vem se mostrando uma das estratégias mais importantes para eles enquanto surdos leitores de português/L2.

Entreguei o anúncio e pedi que eles ativassem esse conhecimento prévio sozinhos, já que nem sempre teriam o professor para lhes ajudar. Pedi que eles lessem com atenção o texto e a imagem e os questioneei sobre o objetivo do anúncio, se seria vender um produto, conscientizar as pessoas a respeito de algo, ou uma campanha de arrecadação.

S6 falou que se tratava de uma campanha de conscientização para uma vida mais saudável, alertando as pessoas para comer menos sal, para evitar a pressão alta e que comer muita verdura é importante para manter a saúde.

S4 observou que o objetivo do anúncio era conscientizar as pessoas sobre uma vida saudável, uma vez que é freqüente o apelo da mídia sobre a necessidade de se cuidar da saúde. Para chegar a essa conclusão, S6 e S4 utilizaram a pista da imagem da salada verde, utilizando de certa forma, seu conhecimento prévio sobre o freqüente apelo da mídia sobre saúde e alimentação saudável. Sugeri que realmente esse apelo era constante e que o anúncio, por causa da imagem, podia dar essa idéia, mas que na verdade, o anunciante tinha usado a idéia de alimentação saudável para outro fim. Observei que elas tinham usado seu conhecimento de mundo para dar essa resposta, mas pedi que olhassem o anúncio com mais atenção para verificar seu objetivo. S4 então fala:

S4 – Ah! Vender.

P – Vender o que?

S1 – Sal.

Esta pesquisa tem mostrado que o trabalho com as estratégias de leitura verbal e visual é importante para desenvolver habilidade de leitura em português/L2 em alunos surdos.

Tenho observado que, à medida que o curso evolui, eu levo menos tempo conduzindo os sujeitos para o contexto dos anúncios. No trecho citado acima, por exemplo, eles já compreenderam o objetivo do anúncio com mais rapidez, apesar de ainda terem precisado de estímulos pedagógicos.

Os sujeitos também localizaram as informações específicas com mais facilidade, como por exemplo, a marca do sal e as qualidades que o fabricante sugere que o sal tem, presentes na segunda página do anúncio. S1, S3, S5 e S6 identificaram também, que as palavras estão circuladas para chamar atenção para as qualidades do sal. Outro aspecto interessante foi a observação de S3 para o fato de que o sal era branco como o cisne, daí o nome da marca, S3 já demonstrou relacionar informação visual e verbal.

Aproveitei, então, a colocação de S3 para alertá-los para o fato que as escolhas visuais e verbais têm um propósito, uma motivação específica. Por exemplo, a marca Cisne, que remete à cor branca do animal, e a salada, que remete à alimentação saudável, aspecto importante para um produto que é conhecido por fazer mal à saúde. Observei que é mais fácil um produto como o sal chamar a atenção das pessoas com um prato de salada, do que com um prato de batata frita, por exemplo. S6 faz uma observação pertinente sobre a escolha da salada, ela afirma que o anunciante precisava de algum alimento para chamar atenção para o sal, uma vez que a função deste é temperar, dar sabor ao alimento.

Quando pedi que lessem a imagem da primeira página, eles leram que o que caía da mão era o sal. Pedi então que observassem com calma o que essas palavras indicavam. S3 falou que combinavam com o sal, ou seja, se referiam às qualidades do sal. Aos poucos, e com minha ajuda, foram identificando o significado das características do sal, a partir do contexto posto, ou seja, do objetivo do anunciante de chamar atenção para o produto.

Outro fenômeno interessante que observei nesta aula foi quando pedi que os sujeitos lessem o slogan: “Você sabe o que tem nas mãos, agora vai saber o que tem no sal”. Inicialmente, eles demonstraram não compreender; perguntei, então, que palavras conheciam e fui sublinhando-as na lousa. De repente, tinha sublinhado todas elas, os sujeitos afirmaram conhecer todas as palavras. Em seguida, pedi que explicassem, contextualizassem as palavras que elas tinham acabado de traduzir/sinalizar. Para a minha surpresa, explicaram muito bem.

Esse fenômeno foi de encontro à concepção da abordagem bimodal, que o surdo precisa conhecer a maior quantidade de palavras possível, para ter proficiência leitora.

Eles demonstraram, nesta aula, conhecer as palavras, mas não tiveram a habilidade de traduzir a idéia do slogan de imediato, o que só aconteceu quando chamei atenção para o enunciado, ou seja, o problema não parece ser falta de vocabulário, mas falta de habilidade em construir um contexto coerente a partir delas. Após compreenderem o slogan, os sujeitos o relacionaram com a imagem de forma coerente.

Isso mostra, ainda, algum reflexo do bimodalismo, pois os alunos são capazes de traduzir as palavras através dos sinais, mas não estão aptos a contextualizá-las. Observei, neste fenômeno, o que Fernandes (2006, p. 127) afirmou sobre os resultados insatisfatórios desta prática. Para a autora, ao utilizar duas línguas ao mesmo tempo, os alunos acabam ficando sem compreender nenhuma de forma eficaz, e ela chama o português sinalizado, de “(des)organização lingüística” que “(des)organiza o pensamento dos surdos”.

Esta pesquisa, mesmo com um número incipiente de sujeitos, também tem mostrado que a abordagem bilíngüe é realmente mais adequada para a educação de sujeitos surdos. Quadros (1997) aponta que, na abordagem bilíngüe, a aprendizagem da língua portuguesa escrita deve ser feita de forma sistematizada e baseada em técnicas de ensino de segundas línguas.

3.13 Aula 12 (13º encontro)⁴⁶

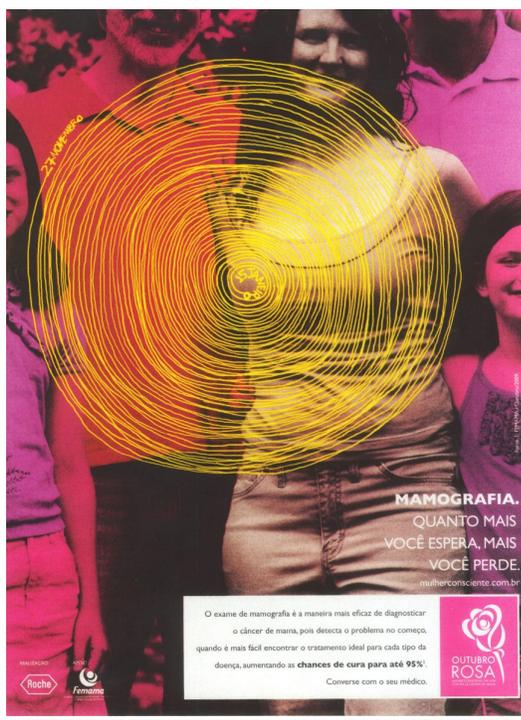


Figura 13: Anúncio mamografia

Análise do anúncio

Este anúncio não apresenta a relação Dado/Novo da polarização horizontal de forma clara, mas podemos observar que a imagem de algumas pessoas e de uma mulher com um alvo no seio está mais posicionada ao lado esquerdo da página, representando o Dado, enquanto o slogan “Mamografia: Quanto mais você espera, mais você perde.”, está situado mais para o lado direito da página, representando a informação Nova.

A relação Ideal/Real da polarização vertical está organizada da seguinte forma: na parte superior, é possível observar a imagem de uma mulher na frente de algumas pessoas com um alvo em seu seio, juntamente com o slogan da campanha. Estes elementos representam o Ideal. O quadro na parte inferior da página, que traz informações mais específicas sobre a importância do exame mamografia, representa o Real.

⁴⁶ Referência do anúncio – Revista Época: Editora Globo – nº 595, 12 de Outubro de 2009.

Quanto à saliência, o alvo de cor amarela direcionado ao seio da mulher, parece-me ser o elemento que chama mais atenção no anúncio.

Objetivos e metodologia

Os objetivos desta aula foram: levantar hipóteses acerca do anúncio a partir da imagem; identificar informação geral; identificar informações específicas; identificar palavras e expressões a partir do contexto; salientar a relação Ideal/Real (polarização vertical do valor informacional); relacionar texto e imagem e desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Neste encontro, inicialmente entreguei aos alunos somente a parte imagética e superior do anúncio, correspondente ao *ideal*. Minha intenção era levá-los a levantarem hipóteses acerca da imagem e do anúncio como um todo, conseqüentemente. À medida que aparecesse alguma hipótese satisfatória, ou condizente com o anúncio, entreguei para eles o anúncio completo para que confirmassem suas hipóteses. Em seguida, discuti com eles o sentido do slogan e das outras informações presentes no campo do *real*.

Observações

Comecei a aula mostrando para os alunos somente a parte superior/imagética do anúncio e pedi que eles levantassem hipóteses sobre que tipo de anúncio seria este, se era de venda de produto, de conscientização, ou de arrecadação de algo para alguma causa social. Algumas hipóteses foram levantadas. S5 arriscou que se trataria de um anúncio sobre música, uma vez que o círculo/alvo lhe remetia às ondas sonoras e porque havia mais pessoas na imagem. Outras hipóteses também foram mencionadas, como por exemplo, se se tratava de um anúncio para vender roupas, até que S3 disse que deveria se tratar de um anúncio sobre câncer de mama, uma vez que esse círculo amarelo estava direcionado ao seio mulher, com se fosse um alvo.

Entreguei então o anúncio e todos observaram que S3 tinha levantado a hipótese correta. Pergunto o que os levou a ter certeza de que se tratava de uma campanha de conscientização sobre o câncer de mama, ou seja, o que os ajudou a confirmar a hipótese de S3. Observe no seguinte trecho:

P – Como vocês confirmaram que esse anúncio tem a ver com câncer de mama? Que palavras confirmam?

S1, S2, S5 e S6 – Mamografia

P – E o que é mamografia?

S2 e S3 – Mama é o peito, né?

S5 – Por exemplo, se a mulher estiver com câncer, é preciso tirar, mas antes é preciso detectar se tem câncer ou não.

P – Isso. Mamografia é só um exame que detecta o câncer ou não.

Nesta aula, os sujeitos interpretaram o slogan com mais facilidade. A princípio, S6 deu uma explicação mais generalizada, por isso utilizei as duas palavras-chave ‘espera’ e ‘perde’ para conduzi-los ao sentido da frase. Eles demonstraram conhecer as palavras e chegaram com certa facilidade ao significado do slogan. Como mencionei na análise da aula anterior, a condução do professor ainda parece ser muito importante neste processo, mas me parece positivo o fato dos sujeitos já demonstrarem uma compreensão mais rápida, necessitando menor intervenção de minha parte. Neste trecho em especial, eu conduzo ao contexto, mas são os sujeitos que explicam o sentido do slogan.

P - Como a gente pode explicar essa frase: “Mamografia: Quanto mais você espera, mais você perde”. Ela tem a ver com o que a gente acabou de discutir, como a gente pode explicar?

S6 – É importante examinar, pra ver se tem câncer, ir ao médico, pra fazer exames.

P – O que significa essa palavra ESPERA?

Todos – Esperar.

P – E essa aqui?

Todos – Perder.

P – Vejam então as palavras: ESPERA e PERDE.

P – Espera o que? Nesse contexto?

S3 – Deixar acontecer, né, o câncer.

S5 – Quanto antes melhor ir ao médico para ele examinar para ver se tem câncer.

P – E a palavra perder? O que é que a gente pode perder, aqui nesse contexto?

S6 – Se eu esperar, e deixar o caroço crescer no meu peito, eu posso perder a vida, eu posso morrer.

O que observei de positivo nesta aula foi que os sujeitos já se mostraram capazes de *realizar as tarefas propostas* e pareceram *dispostos a arriscar*. Estes aspectos condizem com dois dos princípios afetivos apontados por Brown (2000). São eles: autoconfiança e disposição para correr riscos.

A ação pedagógica não está circunscrita somente ao que foi determinado previamente, mas extrapola para outras dimensões que não somente as contempladas no planejamento. O minicurso proporcionou uma interação maior entre professor-aluno, de modo que os sujeitos se sentiram à vontade para tirar algumas dúvidas pessoais relacionadas ao assunto. Eles me fizeram questionamentos próprios de adolescentes, mas possivelmente mais imaturos, por terem pouco acesso à informação em virtude do bloqueio de comunicação a que são submetidos. Todos esses sujeitos são filhos de ouvintes, o que torna a interação entre eles e seus familiares bastante difícil. Além do mais, o acesso à língua escrita é também geralmente limitado. Observe os quatro trechos abaixo:

S3 – A mulher pode ter câncer antes de engravidar, de ter filho?

P – Pode. Não é comum câncer em mulheres de menos de 30 anos, mas não tem nenhuma relação com a maternidade, não.

S3 – Ah, eu achava que só podia acontecer o câncer de mama depois que a mulher tivesse um filho.

S5 – E o seio não cresce, né? Se for tirado não cresce depois não, né?

P – Não, o que as mulheres podem fazer é cirurgia plástica, colocando silicone, para tentar reconstituir.

S3 – Antigamente não havia o câncer, muito tempo atrás ou está surgindo agora?

P – Não, o câncer sempre existiu, talvez os médicos não soubessem identificar o que era o câncer. Hoje em dia é que as chances de cura são melhores, principalmente se for diagnosticado logo.

S6 – Eu tenho uma amiga surda que fez a cirurgia, mas mesmo assim ela morreu. Por quê?

S4 – Porque o câncer se espalha pelo corpo, e por isso talvez não deu tempo dela se curar.

P – É. Por isso é importante diagnosticar rápido, como diz no anúncio.

Os sujeitos também identificaram algumas informações mais práticas situadas no espaço do Real. S6 observou que o anúncio sugere que as pessoas visitem seu médico para diagnosticar o câncer de mama precocemente. Eles tiveram apenas um pouco de dificuldade em identificar o que representava o número 95%, por não conhecerem as palavras chance e cura, mas à medida que eu tentava conduzi-los ao significado, eles novamente não tiveram receio de levantar hipóteses ou de se arriscarem.

P – O que significa esse número? 95%?

S6 – É uma quantidade de pessoas.

S2 – O câncer se espalha em 95% do corpo?

S4 – O número de caroços pelo corpo, é 95%?

P – Leiam novamente o texto, observem essa frase em negrito novamente.

S3 – Não sei, essa palavra cura, significa o que?

P – Alguém sabe o que significa a palavra cura?

S4 – Aparecimento do câncer?

S6 – Sei não.

S6 – Pedra?

(...)

P – O que o anúncio está sugerindo? Não é que a gente identifique o câncer cedo? Para que?

Porque é importante diagnosticar a doença cedo?

S1 – Para ver se o caroço está crescendo, dentro do seio?

P – Exatamente, porque se identificar cedo, a pessoa tem mais chances de quê?

S6 – De tirar o caroço, né? De ficar bom.

P – Exatamente, então curar é ficar bom, não somente em relação ao câncer, mas a qualquer doença, quando a doença é curada, a gente ficar bom.

(...)

P – Pode ser curado, quer dizer, tem grandes chances, muitas chances de cura. Quanto?

S2 e S4 – 95% de chances.

P – É quase 100%, mas pode ser que tenha um caso bem difícil que não seja possível curar, né? Entenderam agora?

Todos – Sim. Agora sim.

3.14 Aula 13 (14º encontro)⁴⁷

Esperamos que hoje caia um toró!

Todo começo de ano a história se repete, as chuvas chegam e desabrigam milhares de pessoas. Levando junto suas **ROUPAS**, seus **MÓVEIS** e seus pertences com as enchentes. São famílias inteiras jogadas nas ruas, incluindo crianças e idosos, que sem **COMIDA**, nem sequer um pequeno e **COBERTOR** acabam contraindo doenças pela fragilidade de seu sistema imunológico graças ao frio das madrugadas chuvosas sem um **TETO** para se proteger. Outro fato relevante neste problema, é a falta de **MEDICAMENTOS** e o desleixo de boa parte da população.

Visto isso, várias empresas se reuniram num ato de **solidariedade** para arrecadar o **FENJÃO** que traz a força para a batalha do dia-a-dia de quem tem menos condições, para trazer de volta o **LENÇOL** que se foi com o rio que transbordou, levando mais que uma simples proteção para o frio, mas também a **ESPERANÇA** de que neste ano tudo se resolva, para resgatar o **COLCHÃO** que por tantas vezes foi o maior conforto no fim de um cansativo dia, para devolver um **SOFA** que foi destruído. Este anúncio, que também pode ser visto como um apelo, é uma forma de fazer vocês abrir os olhos para este

problema, e ver que também pode ajudar, com um pote de **MARGARINA**, uma simples e necessária **FRALDA** de algodão, um quilo de **ARROZ**, que sobra na despensa, um pacote de **MACARRÃO** que não vai fazer a menor falta nem mesmo aquela velha **CALÇA** esquecida no armário, aquelas **CAMISAS** que você nem usa mais. Pense na utilidade daquela **REDE** que está guardada há tempos, imagine a força que um quilo de **FARINHA** pode devolver a quem não tem mais motivo. E o **BERÇO** deve estar abrigando livros

na alegria que um simples pacote de **LEITE EM PÓ** trará a um desabrigado. São iniciativas como essa que podem diminuir, e aquecer o coração como um delicioso **CAFÉ** matutino. Reflita sobre a perda das famílias atingidas e contribua, mesmo que seja com pouco, um simples pacote de **SOFA**, você pode acalantar quem está tremendo de frio, até mesmo com uma **TOALHA**, você poderá enxugar o sofrimento de uma criança. Traga o sorriso novamente a quem não tinha mais nenhum motivo para ter felicidades, com um pouco de **AÇÚCAR** adoce o dia de quem só tem tristeza.

No dia em que boa parte dos cearenses espera pela chuva, outra grande parcela da população sofre com ela. É justamente neste Dia de São José que várias empresas numa iniciativa conjunta, estão arrecadando doações para o Centro de Desenvolvimento Infantil - CDI, instituição que atualmente atende mais de 2.000

crianças atingidas pelas chuvas no bairro da Aerolândia. Todo o dinheiro destinado a este anúncio será revertido em DOAÇÕES para o CDI. Colabore com essa chuva de solidariedade. Posto Oficial de Arrecadação - MESA Brasil SESC / Amigos do Prato - 0800.855250 ou no próprio CDI - Rua Capitão Araújo, 863 / Aerolândia - (85) 272.2194

CDI
Pouchin Ramos
NAM RADO
DIÁRIO
SESC
FECOMÉRCIO
REC-SINCO-PPC
Serej

Figura 14: Anúncio desabrigados das chuvas no Ceará

Análise do anúncio

Este anúncio não apresenta a relação Dado/Novo da polarização horizontal, uma vez que as mesmas informações visuais e verbais estão presentes em ambos os lados.

A relação Ideal/Real da polarização vertical está organizada da seguinte forma; na parte superior, há o slogan da campanha “Esperamos que caia um toró” e um guarda-chuva virado ao contrário e nele caindo um texto com algumas palavras em caixa alta e em negrito. Essas palavras sugerem o que pode ser doado para a campanha. Estes elementos representam o Ideal, já que o ‘ideal’ seria que todos esses objetos e alimentos fossem doados.

Quanto à saliência, observo que o guarda-chuva virado ao contrário remete à necessidade de doações para as pessoas que foram atingidas pelas fortes chuvas.

⁴⁷ Referência do anúncio Diário do Nordeste: Fortaleza-Ceará, 19 de Março de 2004.

Objetivos e metodologia

Os objetivos desta aula foram: ativar conhecimento prévio; identificar informação geral; identificar palavras e expressões a partir do contexto; identificar a motivação do autor para as escolhas imagéticas; identificar informações específicas e desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Inicialmente, discuti com os alunos sobre as enchentes que são frequentes no mês de março no estado do Ceará e sobre o sofrimento das pessoas que são atingidas por essas enchentes. Em seguida, entreguei o texto para que os sujeitos identificassem as informações gerais e o slogan do anúncio. Na sequência, eles se dividiram em grupos para discutir algumas questões referentes às informações mais específicas, e logo após, reuni a turma toda para checar suas respostas.

Observações

Assim como a primeira aula funcionou como uma extensão do pré-teste, estas duas últimas aulas serviram como um complemento ao pós-teste, pois acredito que uma avaliação pontual não seria suficiente para verificar o desenvolvimento dos sujeitos a partir das práticas pedagógicas aplicadas ao longo do minicurso.

Iniciei esta aula ativando o conhecimento prévio dos sujeitos acerca das chuvas que são tão esperadas por nós, cearenses, no mês de março (especialmente no dia 19, dia de São José), mas que algumas vezes, vêm mais forte do que o esperado, causando enchentes e deixando pessoas desabrigadas. Chamei atenção para o que acontece com essas pessoas e os questionei de que forma o poder público, as empresas e os cidadãos individualmente podem ajudar essas pessoas que muitas vezes perdem suas casas e todos seus pertences nestas tragédias.

Os sujeitos demonstraram um posicionamento crítico, ao atribuir ao governo a responsabilidade de fornecer moradias seguras para a população e também se mostraram solidários, ao afirmar que sempre procuram ajudar as pessoas que se encontram necessitadas. Discussões com maior interação entre os sujeitos como esta, não eram comuns nas primeiras aulas, o que mostra que um trabalho contínuo baseado em um arcabouço teórico adequado é

capaz de contribuir não só para formar leitores mais proficientes, mas também, para torná-los cidadãos mais críticos. Além desse aspecto, a ativação do conhecimento prévio contribuiu para prepará-los para a leitura do anúncio.

Após a discussão prévia, pedi que eles observassem o texto para identificar o objetivo do anúncio e sua idéia geral. S6 me questionou sobre a palavra ‘sopa’, antes de perceber o contexto geral. Aproveitei então para chamar atenção para a estratégia identificação de palavras pelo contexto. Os sujeitos pareceram compreendê-la. Veja o trecho da aula:

S6 – S-O-P-A é o mesmo sinal de sapo?

P – Quando acontecer uma coisa desse tipo, que você confunde uma palavra porque é parecida com outra, como a gente faz para tirar a dúvida? Por exemplo, ela pensou que era sapo, mas é sopa, ela levantou essa hipótese, como a gente faz para confirmar ou refutar essa hipótese?

S1 – É só observar se é feminino ou masculino, o artigo ‘o’ e ‘a’.

S6 – Isso, olha, sapo, homem, sopa, mulher.

P – Presta atenção, eu pensei que era sapo, mas será que faz sentido utilizar essa palavra nesse contexto?

Todos – Não. Não faz sentido.

S4 – É, ninguém vai comer sapo! Risos.

P – Esse exemplo foi muito bom, porque pode acontecer em outros textos, e vocês vão saber observar se o significado que vocês estão imaginando faz sentido ou não no contexto, entendeu? Por exemplo, sapo não faz sentido aqui nesse contexto, então a gente já pode descartar essa hipótese.

Quando os questioneei sobre o objetivo e a idéia geral do anúncio, eles levaram um certo tempo para identificá-los, mas conseguiram percebê-los sem minha intervenção. Nas primeiras aulas, até mesmo para identificar a informação geral, eu precisava intervir e conduzi-los ao contexto, portanto, considero este trecho da aula um avanço, um sinal de que o trabalho desenvolvido já demonstra algum resultado positivo. O trecho seguinte mostra este fenômeno.

P – De modo geral, o que vocês entenderam nesse anúncio? Qual é o objetivo dele? O que ele pretende?

S6 – Quando tem a chuva, as pessoas plantam feijão, e podem colher e é importante para todos.

S5 – As pessoas dormem em redes, para descansar do seu trabalho.

P – Mas qual é o objetivo desse anúncio?

S5 – Pra que as pessoas possam descansar.

S2 – Roupas. Só entendi isso.

S6 – As pessoas doam roupas, para as que ficaram alagadas e perderam suas coisas. É isso! Entendi agora!

S4 – É uma campanha de divulgação, porque dia 19 de março vai chover, e no decorrer dessas chuvas as pessoas vão ficar desabrigadas, e começam a perder suas coisas, ficam sem roupa, ficam sem comida, e as pessoas doam.

S3 – As pessoas doam sofá, cama, enfim, doam coisas que os desabrigados perderam nas chuvas. Foi isso que eu percebi.

S1 – É uma campanha de divulgação onde as pessoas doam as coisas e as pessoas separam essas coisas para dar para as pessoas que estão inundadas, por causa das chuvas. E essas pessoas fazem um ato de solidariedade.

P – OK. Muito bem.

Os sujeitos também identificaram com maior facilidade e sem minha intervenção, o sentido do slogan da campanha “Esperamos que hoje caia um toró!”. Eles identificaram o significado da palavra toró no contexto do anúncio, mesmo sem conhecê-la, o que para mim, representou mais um indício de que as estratégias de leitura em segunda língua também são apropriadas para o ensino de português/L2 para aprendizes surdos. Veja a seguir:

P – O que significa o slogan “Esperamos que caia um toró”?

S6 – Esperamos que hoje caia chuva.

S2 – Esperamos, não sei, não conheço essa palavra.

S4 – Esperamos que vá chover.

S3 – Esperamos que caia chuva.

S5 – Esperamos que hoje caia chuva.

P – Vocês conheciam essa palavra, toró?

Todos – Não. Não conhecia.

P – E se vocês não conhecem essa palavra, como é que vocês deduziram que era chuva?

S6 – Porque deu para entender pelo contexto da frase.

S6 – Parece que toró é quando chove muito.

P – Vocês perceberam que vocês leram mesmo sem conhecer a palavra?

S4 – C-H-U-V-A é diferente de T-O-R-Ó.

P – A palavra é diferente, mas o sentido é o mesmo. Vocês perceberam que vocês leram o contexto e não as palavras? E isso é muito bom.

Eles também compreenderam com mais facilidade a relação do slogan com o contexto do anúncio. S4 e S6 ainda fizeram uma leitura literal inicialmente, mas após uma breve intervenção minha, eles identificaram o sentido metafórico do slogan. Veja no trecho a seguir:

P – Eles esperam que caia um toró, um toró de que? Uma chuva de que?

S4 – Chuva de água.

S6 – Chuva forte.

P – Observem o anúncio novamente. Esse não é um anúncio de arrecadação de objetos e alimentos para as pessoas que sofreram com as enchentes? Então, será que eles esperam que caia uma chuva de que? De água? Mais água, para as pessoas sofrerem mais?

S6 – Não, chuva representa ajuda, nesse contexto, comida, saúde.

P – Então o sentido dessa chuva não é de água, é de que?

S4 – De doações.

P – Exatamente, essa campanha espera receber muita ajuda, muitas doações, né? Então é uma metáfora, eles estão comparando as doações com a chuva, em vez de esperar chuva, eles esperam doações.

A leitura da imagem e a relação desta com o texto verbal também foi melhor percebida nesta aula. Questionei-os, especificamente, sobre a motivação do produtor do anúncio para colocar um guarda-chuva virado ao contrário. Eles observaram que o guarda-chuva ao contrário substituiria uma cesta, onde os organizadores da campanha poderiam armazenar todos os alimentos e objetos arrecadados. S4 foi notoriamente mais participativa nesta aula, fazendo colocações bastante apropriadas segundo o contexto posto. Ela observou inclusive, que um guarda-chuva ao contrário chama mais atenção do que uma cesta, uma vez que o anúncio se refere aos desabrigados das enchentes. S3, no entanto, no final deste trecho,

ainda fez uma observação mais literal da imagem, sem se dar conta do sentido figurado presente nesta. Ela concordou que um guarda-chuva ao contrário chama mais atenção do que uma cesta, mas que é preciso ter cuidado, pois ele pode não aguentar, caso seja sobrecarregado.

P – Lembrem que eu venho falando que nos textos em geral, nada é escolhido por acaso, nenhuma imagem, nenhuma cor, nenhuma palavra, então eu pergunto, por que é que escolheram colocar esse guarda-chuva dessa forma aqui?

S4 – Porque aí o guarda-chuva parece uma cesta, onde se pode colocar todas as doações.

S6 – Acho isso também, dá pra colocar roupa, comida, tudo que puder ser colocado.

P – Ah, então fizeram o guarda-chuva de cesta, né?

S4 – Isso.

P – Então porque não colocaram uma cesta, no lugar do guarda-chuva virado ao contrário, já que o objetivo era recolher as doações?

S5 – Porque a idéia foi essa.

S6 – Foi idéia deles colocar esse guarda-chuva aí.

S4 – Foi idéia deles, ora, porque já que está falando da chuva, colocaram o guarda-chuva para guardar as doações.

P – O que vocês acham que ia chamar mais atenção, uma cesta, ou um guarda-chuva virado ao contrário?

S4 – Eu acho que como as pessoas estão sofrendo pelas chuvas, um guarda-chuva chama mais atenção.

S3 – Eu acho que o guarda-chuva ao contrário, chama mais atenção, mas tem que ver que se colocar coisa demais, ele não vai aguentar, né?

3.15 Aula 14 (15º encontro)

Neste encontro⁴⁸, ainda continuei discutindo o anúncio do encontro anterior. Como já tínhamos discutido o objetivo do anúncio, compreendido a idéia geral e o significado da imagem, pedi que os sujeitos se dividissem em duplas para responder alguns questionamentos relacionados a informações específicas.

Na aula anterior, os sujeitos participaram ativamente das discussões e foram capazes de perceber o contexto com bastante facilidade, se compararmos com as primeiras aulas. Eles também identificaram que as palavras em negrito e letras maiúsculas se referiam aos alimentos e objetos que as pessoas que perderam suas casas e seus pertences precisam. Entretanto, quando pedi que identificassem, no texto, o porquê de cada objeto e alimento ali presentes, eles se sentiram desmotivados a localizar estas informações e praticamente não discutiram nada em duplas.

Imaginei que isto fosse acontecer, já que se tratava de um texto longo, com algumas colocações até mesmo poéticas e cheio de expressões metafóricas. O texto também está em um nível de leitura superior ao dos sujeitos, que podem ser considerados leitores ainda iniciantes. Portando, ao perceber que eles não estavam discutindo em suas duplas, mas conversavam sobre outros assuntos, antecipei-me e passei a discutir as questões com eles. Na primeira questão, onde peço que identifiquem o propósito de cada item que o anunciante sugere que seja doado, precisei orientá-los na leitura, algumas vezes selecionando alguns enunciados para serem interpretados em conjunto. Nos trechos abaixo, por exemplo, S1 e S2 interpretaram sem que eu precisasse interferir. Eu precisei somente chamar atenção para o texto.

P – Esperança, porque esperança? Como é que a gente doa esperança? Porque a palavra esperança está nesse contexto?

S1 – Porque as pessoas precisam melhorar de vida.

⁴⁸ As aulas 13 e 14 aconteceram em uma mesma manhã de sexta-feira. A aula 13 aconteceu no primeiro horário, de 7:20 às 9:00 horas, e a aula 14 no segundo horário, de 9:20 às 11:00 horas. Estes encontros aconteceram desta forma, para que o minicurso pudesse ser finalizado ainda na semana corrente, de modo que as saídas dos alunos de sala fossem encerradas nesta semana. Como eram os dois últimos encontros, aproveitei para fazer, no intervalo, uma confraternização com os sujeitos, intérpretes, os coordenadores de área e a direção da escola. Na ocasião, agradei aos sujeitos e a todos que colaboraram para que esta pesquisa fosse realizada e finalizada com sucesso.

P – Pra que é que serve a sopa, olhem no texto.

S2 – É pra matar a fome das pessoas, porque chove, as pessoa não tem o que comer, fica frio, e a sopa esquenta.

No trecho abaixo, precisei conduzir ao sentido da expressão:

P – E o berço, o que ele está falando do berço?

S6 – Pra o bebê dormir. Porque bebê prefere dormir em berço.

P – Olhem o texto, o que está falando sobre o berço?

S3 – Que o berço está guardado, jogado e a pessoa devia doar.

S2 – O berço é para você doar.

P – E ele deve estar cheio de que?

S4 – Livros.

P – Ah! Viu como vocês entendem!

P – Porque que em uma casa o berço pode estar cheio de livros?

S4 – Porque não tem estante, aí as pessoas aproveitam e colocam os livros dentro do berço.

P – E o bebê?

S6 – O bebê já está grande, aí as pessoas fazem o berço de estante. Colocam os livros embaixo e dentro do berço.

S5 – Não está usando, então pode doar.

E já em outros trechos, como neste em especial, eu precisei explicar a expressão, por que os sujeitos demonstraram não ter idéia de seu sentido. Somente S5 arriscou uma explicação.

P – O que é que significa “a rede que estava guardada há tempos”?

S5 – Que as pessoas estão cansadas, precisam descansar, e dormir.

P – O anunciante está se referindo a uma rede que às vezes a gente tem que está guardada há muito tempo e ninguém usa.

Em seguida a leitura do texto situado no espaço do ‘Ideal’, chamei atenção dos sujeitos para as informações mais práticas que estão geralmente situadas na parte inferior da página. Observei que, na parte superior, o anunciante busca nos sensibilizar para uma causa

social. No caso desse anúncio, sugere doações para as pessoas que foram vítimas de uma enchente no Ceará e, na parte inferior do anúncio, estão presentes informações mais específicas sobre como fazer para ajudar, para onde enviar doações, etc.

Fiz, então, alguns questionamentos sobre as informações específicas presentes na parte inferior do anúncio e os sujeitos demonstraram identificá-las facilmente.

P - Quando esta campanha foi lançada?

S1 – Dia de São José.

S2, S5 e S6 – 19 de março.

P – Muito bem.

P – Que instituição está arrecadando estas doações?

S2 – No SESC.

P - Qual órgão será beneficiado com esta campanha?

S4 – CDI

P – E o que é CDI?

S1 – Centro de Desenvolvimento Infantil.

P - Em média, quantas pessoas serão beneficiadas?

S4 – 2000 pessoas.

P - Aonde as pessoas devem entregar suas doações?

S4 – CDI.

S4 e S6 – Rua: Capitão Aragão.

S3 - Fica na Aerolândia.

Para finalizar, fiz dois questionamentos críticos que os sujeitos responderam com uma certa segurança e desenvoltura não observadas nos primeiros encontros, mas desenvolvidas ao longo do minicurso.

P - Em sua opinião, qual a importância de realizar campanhas desse tipo?

S6 – Porque é importante ajudar os mais necessitados, assim a gente pode compreender melhor o que é o sofrimento.

S1 – É importante sim, porque a gente pode ver a realidade do outro, às vezes a gente não acredita quando escuta falar do sofrimento do outro. É importante sentir essa realidade e colaborar.

P – Quando a gente pensa em ajudar, ser solidário, a gente só lembra de doar coisas materiais que a gente não usa mais. Essa é uma forma de ajudar, mas quais são outras formas de ajudar?

S4 – Por exemplo, várias pessoas podem combinar de fazer um sopão, uma comida, levar para essas pessoas e fazer uma visita.

P – Ah, não só dar comida, mas também visitar, conversar, né? Às vezes é até mais importante.

P – O que esse anúncio tem de diferente dos outros que a gente trabalhou antes?

S1 – Porque mostra a realidade que nós vivemos, a pobreza, o sofrimento. É uma forma de conhecer a realidade do outro. E conhecer a realidade do outro é uma forma de aprendizagem. A realidade das crianças, das pessoas que estão nas ruas, dos mendigos, enfim.

S4 – Antes você trouxe vários anúncios, e não houve uma preocupação, já nesse a preocupação em ajudar, e conscientizar foi igual ao Criança Esperança, a gente se envolveu mais, houve um interesse maior, e uma preocupação com as pessoas que precisam.

3.16 Pós-teste⁴⁹ (16º encontro)⁵⁰



Figura 15: Anúncio AVAPE, pelo respeito aos direitos dos deficientes

Análise do anúncio:

Este anúncio não apresenta a relação Dado/Novo da polarização horizontal, uma vez que as mesmas informações visuais e verbais estão presentes em ambos os lados.

A relação Ideal/Real da polarização vertical está organizada da seguinte forma; na parte superior, há o slogan da campanha “A falta de respeito é uma deficiência grave” e um

⁴⁹ O pré-teste precisou ser analisado questão por questão, pois as respostas dos sujeitos eram mais difusas e algumas vezes incoerentes, já o pós-teste foi possível de ser analisado de forma mais generalizada, identificando as estratégias utilizadas pelos sujeitos, uma vez que estes demonstraram uma coerência satisfatória em suas respostas, apresentando o pós-teste, desta forma, um resultado superior ao primeiro.

⁵⁰ Referência do anúncio – Revista Época: Editora Globo – n° 598, 02 de Novembro de 2009.

carro estacionado em uma faixa de pedestres em frente a uma passagem para cadeirantes. O slogan sugere que o deficiente, na verdade, é o motorista, por não respeitar a faixa de pedestres e a passagem para deficientes físicos.

Quanto à saliência, observo um carro estacionado em um local infringindo duas leis de trânsito.

Objetivos e Metodologia

Os objetivos do pós-teste foram: verificar que estratégias os alunos já são capazes de utilizar no processo de leitura do gênero multimodal anúncio publicitário; checar que modo semiótico é mais natural para os sujeitos surdos; identificar informações gerais; observar de que modo eles relacionam texto e imagem; checar identificação de palavras pelo contexto; observar se eles identificam onde se localizam as informações mais detalhadas e práticas sobre a campanha publicitária; identificar informações específicas e verificar o nível de leitura crítica dos alunos.

O pós-teste, assim como o pré-teste, também foi aplicado individualmente e como todas em as atividades, contei com o apoio da intérprete de Libras. Inicialmente, pedi ao sujeito para dar uma olhada rápida no anúncio, para que pudessem observar a imagem e o texto verbal, de modo a observar que código semiótico chama mais atenção do sujeito surdo. Em seguida, dei um tempo maior para que eles lessem o texto e a imagem com mais calma, para que eu pudesse fazer questionamentos a respeito das estratégias trabalhadas ao longo do minicurso. Neste teste, fui mais flexível quanto às perguntas. Algumas vezes, quando necessário, fiz mais questionamentos do que o planejado, sempre tomando cuidado para não conduzi-los às respostas.

3.16.1 Análise do pós-teste de S1

1. Imagine que você vinha passando na rua e encontrou esse anúncio. Passe a vista rapidamente e observe sobre o que ele trata.

Dá pra ver que o deficiente não consegue chegar no local dele, por causa do carro.

2. Quando você olhou o anúncio, você olhou inicialmente para que parte? E logo em seguida?

Pro carro. Depois para o desenho da faixa de pedestres e do deficiente.

3. Agora você vai ler o anúncio com mais calma. E então? De que fala o anúncio?

Mostra que o carro não teve respeito com os deficientes, o carro está no lugar errado e é isso que o anúncio está mostrando.

4. Porque você chegou a essa conclusão?

O desenho que tem aqui, da cadeirinha do deficiente.

5. O que significa o slogan? E qual a relação dele com a imagem?

Aqui está dizendo que as pessoas não estão nem aí, né, pro deficiente, eles não respeitam, precisam ver que essa vaga é do deficiente, mas eles não estão nem aí. É um direito do deficiente, esse local aí, já está reservado, e a gente está vendo, pelo desenho.

P – Você acha que o slogan está dizendo a mesma coisa que a imagem?

Isso. Que precisa respeitar, a frase está dizendo, não tem respeito, porque ele viu o desenho mas colocou o carro aí.

P – E o que é que significa a palavra deficiência nesse contexto?

Pode ser sobre a falta de ajuda do motorista, a falta de compreensão aos direitos do deficiente.

P – E quem está sendo tratado como deficiente, aí no anúncio?

O motorista do carro, ele está errado, é como se ele tivesse desprezado o direito do deficiente.

P – Então o anunciante está tratando o motorista como deficiente?

É, essa frase cabe direitinho aí, né? Porque combina, ele não quis entender.

6. Onde se encontram as informações mais práticas sobre o anúncio?

Aqui nessa palavra AVAPE, na cadeira do deficiente, e têm também nesse pequeno texto algumas informações

7. E o que elas dizem?

Fala sobre a quantidade de pessoas com deficiência no mundo, né, que tem e que precisa ter seus direitos respeitados.

8. Que órgão promove esta campanha?

AVAPE é responsável por divulgar e mostrar isso.

P – Você acha que é um órgão do governo?

Eu acho que é particular, porque não tem nada, né, do governo, nenhum emblema do governo, nenhuma bandeira, nada que mostre que faz parte do governo.

9. Na sua opinião, são suficientes as iniciativas que o governo e as ONGs estão fazendo para garantir os direitos dos deficientes em geral?

Alguns fazem e respeitam os direitos dos deficientes, cadeirantes, como também dos surdos, dos cegos, mas ainda falta muito para conseguir respeitar os direitos, e também por parte dos governantes. Ninguém é perfeito, ainda falta muito.

P – E o que você acha que deve ser feito para garantir esses direitos?

Falta só conscientizar as pessoas e fazer elas respeitarem as leis que já existem. É preciso mostrar à sociedade que todo mundo tem direitos iguais, os surdos, os cadeirantes, os ouvintes, todo mundo, a sociedade é uma só, não precisa ficar tratando deficiente como coitadinho, não, todos têm direito de viver igualmente.

10. Você acha que esse anúncio cumpriu a sua função?

É, foi bom, mas só um anúncio não basta para que as pessoas respeitem, infelizmente. Algumas pessoas nem vão ver esse anúncio.

Observações

No pré-teste, S1 não demonstrou conhecimento prévio sobre o assunto. Compreendeu a idéia geral do anúncio, utilizou a imagem como referência para a compreensão verbal. Apesar de não ter tido sucesso, não foi capaz de relacionar texto e imagem de forma coerente e não demonstrou nenhum posicionamento crítico ou ideológico.

No pós-teste, seu resultado foi bastante diferenciado. O sujeito demonstrou conhecimento de mundo sobre o assunto, utilizou o código visual como referência para a compreensão do texto, identificou a idéia geral do anúncio, relacionou texto e imagem, foi capaz de identificar o significado de palavras e expressões a partir do contexto, percebendo inclusive o sentido do slogan e do termo deficiência neste contexto. S1 localizou também as informações mais práticas sobre a campanha institucional e identificou as informações mais detalhadas sobre o anúncio. O sujeito também demonstrou uma visão crítica muito acentuada e pareceu bem mais autoconfiante ao se expressar.

S1 foi notoriamente um dos sujeitos mais proeminentes do minicurso, sempre fazendo observações pertinentes e, na maioria das vezes, acima da média de seus colegas de minicurso. Nas últimas aulas, este sujeito passou a participar menos, possivelmente porque os outros sujeitos passaram a se colocar com maior frequência. No entanto, esta menor participação parece não ter afetado o seu desempenho, uma vez que a comparação entre os dois testes aponta para um progresso significativo deste sujeito.

3.16.2 Análise do pós-teste de S2

1. Imagine que você vinha passando na rua e encontrou esse anúncio. Passe a vista rapidamente, e observe sobre o que ele trata.

Fala sobre o carro no lugar errado, no lugar do deficiente.

2. Quando você olhou o anúncio, você olhou inicialmente para que parte? E logo em seguida?

Primeiro o carro, e depois a frase.

3. Agora você vai ler o anúncio com mais calma. E então? De que fala o anúncio?

O carro e o cadeirante, e o carro não respeitou o lugar do cadeirante.

P – Explique melhor.

Porque o carro não respeitou a sinalização, o cadeirante ia passando, e o motorista não viu, atravessou na faixa de pedestre e pegou o deficiente. Foi uma brutalidade.

P – Então você acha que aconteceu um acidente, aí?

Eu acho que sim, acontece muito isso nas ruas.

4. Que elementos lhe levaram a chegar a essa conclusão?

Foi o texto todo, tudo.

5. O que significa o slogan? E qual a relação dele com a imagem?

Falta de respeito ao deficiente. Não conheço essa palavra grave. Não sei, o carro, o deficiente.

P – E quem cometeu essa falta de respeito?

O carro. Ele foi bruto, atravessou a faixa de pedestres.

6. Onde se encontram as informações mais práticas sobre o anúncio?

Aqui em baixo e ali em cima. (Se refere às informações verbais)

7. E o que elas dizem?

Que no Brasil, milhões de pessoas são deficientes, e não tem respeito, é preciso ter respeito com essas pessoas, as palavras são difíceis, não consigo entender.

8. Que órgão promove esta campanha?

Eu acho que é um órgão do governo. AVAPE

9. Na sua opinião, são suficientes as iniciativas que o governo e as ONGs estão fazendo para garantir os direitos dos deficientes em geral?

Acho que não, não são suficientes.

P – Por quê?

Porque os deficientes cobram coisas que não vão conseguir. É difícil.

10. Você acha que esse anúncio cumpriu a sua função?

Sim. Ele divulga o respeito ao deficiente.

Observações

No pré-teste, S2 fez somente uma leitura literal da imagem e do texto verbal, sem nem mesmo conseguir atribuir ao anúncio a sua idéia geral. O sujeito não foi capaz de interpretar a informação visual, nem tampouco utilizá-la como referência para a leitura verbal.

Já no pós-teste, o sujeito demonstrou um resultado comparativamente superior ao pré-teste, por já ter conhecimento prévio sobre o assunto, utilizou o código visual como referência para a compreensão verbal, identificou a idéia geral do anúncio, relacionou o texto com a imagem parcialmente, identificou o sentido do slogan, também parcialmente, sem perceber o sentido da palavra deficiência neste contexto. S2 localizou as informações mais práticas sobre esta campanha institucional, mas teve dificuldade em identificar as informações específicas. Nenhuma espécie de leitura crítica foi observada. O sujeito demonstrou total aceitação em relação à condição desprivilegiada do deficiente, sem perceber a perspectiva ou possibilidade de mudança. Ainda realizou superinterpretação (BOTELHO, 2005), criando uma narrativa em que o motorista foi grosseiro de tal forma, que atropelou o deficiente.

Apesar de não ter utilizado todas as estratégias trabalhadas no minicurso, o sujeito se mostrou mais seguro e bem mais participativo em suas respostas aos questionamentos do pós-teste. S2, no início do minicurso, era um dos sujeitos mais passivos, costumava copiar as respostas dos colegas, apenas repetindo suas observações. Seu perfil não chegou a mudar completamente, mas foi possível observar uma melhora em sua participação ao longo do minicurso também refletida, de certa forma, no pós-teste.

3.16.3 Análise do pós-teste de S3

1. Imagine que você vinha passando na rua e encontrou esse anúncio. Passe a vista rapidamente e observe sobre o que ele trata.

Eu posso não entender, viu?

P – É, mas pode ser que entenda também, né? Vou te mostrar ele rapidinho para você ver sobre o que trata.

Esse lugar é reservado para o cadeirante, o carro não pode parar ali, e se o carro parar ali, o cadeirante vai perder o seu espaço, e o motorista pode até ser guinchado.

2. Quando você olhou o anúncio, você olhou inicialmente para que parte? E logo em seguida?

Primeiro para a faixa, você precisa perceber, não pode ficar na faixa bancando o bobo.

3. Agora você vai ler o anúncio com mais calma. E então? De que fala o anúncio?

Falta greve, deficiente? Não, é diferente, não é greve não, é grave, não conheço. O carro está parado no lugar errado. Parece uma cobrança da sociedade.

P – O que você acha que a sociedade está cobrando?

O direito do deficiente, o espaço do cadeirante precisa ser respeitado, é isso que o desenho mostra.

4. Que elementos lhe levaram a chegar a essa conclusão?

O carro e o espaço do deficiente.

5. O que significa o slogan? E qual a relação dele com a imagem?

Falta de respeito ao deficiente. Eu acho que as pessoas vão ver a imagem e vão ver a frase, né?

P – E o que significa a palavra deficiente nesse contexto?

Deficientes? Não conheço G-R-A-V-E.

P – Quem está errado, aqui? O deficiente, ou o motorista?

O motorista.

6. Onde se encontram as informações mais práticas sobre o anúncio?

Aponta para a parte inferior do anúncio como uma certa expressão de insegurança.

7. E o que elas dizem?

Algumas palavras eu não conheço, e se eu disser coisas que não tem nada a ver?

P – Mas você pode tentar tirar alguma informação desse texto pelas palavras que você conhece.

Eu acho que antigamente, em 1982, foi criado a acessibilidade, e esses desenhos, e também a questão da sociedade aceitar os deficientes, aceitar a inclusão.

P – E esse número se refere a quê?

27 milhões de pessoas com deficiência.

P – Elas merecem o quê?

Acessibilidade, desenhos como esse que demonstrem o direito dessas pessoas.

8. Que órgão promove esta campanha?

O governo.

P – OK, qual é o nome desse órgão?

AVAPE. É do governo, é um órgão do governo.

9. Na sua opinião, são suficientes as iniciativas que o governo e as ONGs estão fazendo para garantir os direitos dos deficientes em geral?

Sim. Sim.

P – Você acha que todos os deficientes já têm os seus direitos garantidos?

É, nos Estados Unidos eu acho que sim, mas aqui no Brasil é mais difícil de perceber isso. Eu nunca vi aqui, essa sinalização para deficientes.

P – E o que é que pode melhorar?

É eu acho que falta mais acessibilidade nos transportes.

10. Você acha que esse anúncio cumpriu a sua função?

É acho que sim, mostrou que essa sinalização é importante para o deficiente, porque dá acessibilidade.

Observações

No pré-teste, S3 identificou a idéia geral, leu a imagem de forma literal, percebeu a relação entre o código imagético e verbal de forma bastante rudimentar, não identificou as informações específicas e apresentou uma leitura crítica um tanto incipiente.

Já no pós-teste, foi possível observar um certo progresso, uma vez que o sujeito demonstrou conhecimento prévio sobre o assunto, utilizou o código visual como referência para a compreensão verbal, identificou a idéia geral do anúncio, observou a relação entre texto e imagem e compreendeu apenas algumas palavras do slogan que lhe permitiram compreender a idéia geral do anúncio, mas não percebeu a metáfora verbal que indicava que o motorista é que estava sendo tratado como deficiente, por não respeitar a sinalização. S3 localizou as informações mais práticas sobre esta campanha institucional e identificou também as informações específicas presentes no texto da parte inferior da página. Sua leitura crítica foi bem mais desenvolvida se comparada ao pré-teste. No entanto, não demonstrou uma visão muito ampla acerca do assunto.

S3, no início do minicurso, pareceu ser o sujeito mais tímido, demonstrando muitas vezes insegurança e incapacidade de fazer colocações apropriadas. Ao longo da pesquisa, ele pareceu se sentir um pouco mais autoconfiante e disposto a participar. Sua insegurança ainda pode ser observada no pós-teste, porém, esta insegurança parece não ter comprometido o seu desempenho nesta avaliação.

3.16.4 Análise do pós-teste de S4

1. Imagine que você vinha passando na rua e encontrou esse anúncio. Passe a vista rapidamente e observe sobre o que ele trata.

O carro está errado, ele não poderia estar na vaga do deficiente, não poderia mas está. O carro está no lugar da passagem para deficientes.

2. Quando você olhou o anúncio, você olhou inicialmente para que parte? E logo em seguida?

O carro parado e o desenho do cadeirante, um perto do outro, eu acho que está errado, o carro precisa ir mais para frente para rampa ficar vaga pro cadeirante poder entrar.

P – Depois, você observou mais alguma coisa?

Não, só o carro e o desenho do deficiente.

3. Agora você vai ler o anúncio com mais calma. E então? De que fala o anúncio?

O carro estacionou na faixa de pedestres e não viu a sinalização.

4. Que elementos lhe levaram a chegar a essa conclusão?

O carro e o desenho do deficiente.

5. O que significa o slogan? E qual a relação dele com a imagem?

GREVE, os carros estão parados em greve.

P – Eles estão parados na faixa de pedestres?

Não. Eu não conheço a palavra deficiência, parece com ciência. Eu só conheço falta e greve, quer dizer, greve.

P – E o que é que falta, aí, nesse contexto?

Falta o carro sair para o deficiente passar. O carro precisa sair daí, para quando o deficiente vier, ele entrar no seu lugar. O carro está errado, ele ficou bem na frente da rampa, não pode.

6. Onde se encontram as informações mais práticas sobre o anúncio?

Aponta para a parte inferior do anúncio.

7. E o que elas dizem?

Só que no Brasil tem 27 milhões de pessoas são deficientes e algumas pessoas ficam com os carros parados na rua?

8. Que órgão promove esta campanha?

AVAPE

9. Na sua opinião, são suficientes as iniciativas que o governo e as ONGs estão fazendo para garantir os direitos dos deficientes em geral?

Não, precisam lutar pelos seus direitos, porque aí houve um erro, né? o carro parado na frente da rampa. O governo precisa criar mais sinalização, para respeitar os direitos dos deficientes.

10. Você acha que esse anúncio cumpriu a sua função?

Não, tá errado, falta mais sinalização, o carro tem que vir mais para trás, e ficar no lugar adequado. Não tem sinalização, só tem essas listras brancas, não diz pare, não diz nada, só tem o desenho do deficiente. Só se tiver escondido.

Observações

No pré-teste, S4 não demonstrou conhecimento prévio acerca do assunto, observou a informação geral de forma muito incipiente, usou a imagem como referência, não localizou as informações específicas solicitadas e não demonstrou leitura crítica. Apenas assimilou os aspectos ideológicos sem questioná-los.

No pós-teste, S4 mostrou ter conhecimento prévio acerca do assunto, identificou a idéia geral do anúncio a partir da imagem, mas não foi capaz de utilizar essa informação visual para compreender o slogan, de modo que não compreendeu nenhum significado verbal a partir do contexto. S4 localizou as informações mais práticas sobre esta campanha institucional, mas identificou somente uma informação presente nesta parte do anúncio. O sujeito demonstrou leitura crítica mesmo que de forma um pouco equivocada, pois ele não percebeu que o anúncio denunciava de modo irônico o desrespeito ao deficiente físico.

É possível de se observar, também, um fenômeno interessante neste teste. S4 toma familiaridade por certeza quando não confirmou suas hipóteses ao trocar o vocábulo ‘grave’ por ‘greve’ e afirmar categoricamente que os carros estariam parados em greve, mesmo sem isso fazer sentido algum dentro do presente contexto. Segundo Botelho (2005), este fenômeno é comum em surdos que passaram por um forte processo de oralização, uma vez que ao fazer

leitura labial e vocalizar, eles acabam cometendo este tipo de equívoco. S4 apresenta surdez pós-linguística e utiliza a fala como mais um recurso para comunicar-se. Segundo a autora, o sentimento de incapacidade também contribui para que essa leitura equivocada seja feita, já que o surdo prefere dar alguma resposta ao afirmar que não compreendeu o que lhe foi solicitado.

S4 não realizou um teste tão bom quanto o esperado, pois ao longo das aulas ele demonstrou uma grande evolução no processo de leitura visual e verbal. Nos primeiros encontros, o sujeito se recusava a participar, demonstrando grande desmotivação, mas já nos últimos encontros, passou a colaborar mais com as discussões fazendo comentários bastante pertinentes ao contexto dos anúncios trabalhados.

3.16.5 Análise do pós-teste de S5

1. Imagine que você vinha passando na rua e encontrou esse anúncio. Passe a vista rapidamente e observe sobre o que ele trata.

O carro vinha andando na avenida e parou.

2. Quando você olhou o anúncio, você olhou inicialmente para que parte? E logo em seguida?

Um carro muito bonito e elegante, as pessoas deviam estar olhando para ele impressionadas porque ele é muito chique.

3. Agora você vai ler o anúncio com mais calma. E então? De que fala o anúncio?

Ah, eu entendi que faltou respeito com a pessoa, não tem ninguém lá. Falta obedecer à greve, o cadeirante precisa da rua.

P – E onde é que mostra essa falta de respeito?

Porque o cadeirante precisa de ajuda para sair do carro.

4. Que elementos lhe levaram a chegar a essa conclusão?

AVAPE, é? É o nome? É o nome da pessoa, mostra que é ela mesma, a frase mostra isso.

5. O que significa o slogan? E qual a relação dele com a imagem?

Falta de respeito e greve.

P – E essa vaga aqui é de quem?

É do cadeirante, ele está doente, e foi ajudado a sair do carro, né? E o motorista foi embora porque acabou o trabalho dele, né?

P – Tente explicar o slogan.

A falta de respeito é uma deficiência grave (oralizou claramente, mas não compreendeu o sentido do slogan). Falta, só conheço essa palavra, porque o carro está perto da loja, do banco, aí dá certo, ele para junto à calçada para facilitar levar o cadeirante para onde ele quiser. Entendeu? É para a segurança do cadeirante. O cadeirante não pode dirigir só, ele precisa de alguém ali perto para ajudar.

6. Onde se encontram as informações mais práticas sobre o anúncio?

Estão aqui embaixo.

7. E o que elas dizem?

Mostra que o carro é muito chique, é perfeito, e o deficiente que foi ajudado, ele pode até viajar para outros países e trabalhar. 1982, as pessoas deficientes devem conseguir vaga para trabalhar.

8. Que órgão promove esta campanha?

AVAPE.

P – Você acha que é um órgão do governo?

É uma empresa privada, porque paga caro para isso.

9. Na sua opinião, são suficientes as iniciativas que o governo e as ONGs estão fazendo para garantir os direitos dos deficientes em geral?

Não. Está tudo errado, mas é melhor ajudar os deficientes e os especiais, eles são iguais. Quando o deficiente cair, ele precisa ser ajudado, o motorista não pode desprezar as pessoas, né? Tem que ajudar as pessoas, precisa ajudar os pobres, né? para que haja uma cooperação, na empresa pública ou privada.

10. Você acha que esse anúncio cumpriu a sua função?

Sim. Porque o carro é perfeito, e as pessoas têm vontade de comprar ele, e as outras vão copiar.

P – O objetivo do anúncio é vender o carro, ou defender os direitos dos deficientes?

No futuro, daqui a 60 anos, eu não posso vender o carro, só as empresas particulares.

Observações

No pré-teste, S5 não demonstrou conhecimento de mundo sobre o assunto, superinterpretou alguns aspectos do anúncio e, na maioria das vezes, demonstrou um raciocínio confuso e aceitou os aspectos ideológicos sem questioná-los.

Infelizmente, o resultado do pós-teste não foi tão satisfatório quanto esperado. O sujeito leu a imagem de forma equivocada, não identificou as informações gerais, não relacionou texto e imagem de forma adequada. Também não foi capaz de identificar palavras pelo contexto, uma vez que não construiu um contexto de forma coerente. Identificou onde se encontravam as informações mais práticas do anúncio, mas não localizou nenhuma informação específica.

O sujeito tratou o deficiente físico como um doente, um ser humano dependente, alguém que precisa ser cuidado e que não tem seus direitos respeitados como qualquer cidadão. Ele fez também uma leitura equivocada, ao afirmar que o carro tinha parado para o deficiente descer, não percebendo que o motorista tinha cometido duas infrações de trânsito. S5 também não demonstrou nenhuma forma de leitura crítica, mas colocou-se suscetível ideologicamente, pois se referiu com bastante ênfase à beleza e à sofisticação do carro.

Durante as aulas, este sujeito sempre demonstrou uma postura passiva e de fácil aceitação aos produtos oferecidos nos anúncios trabalhados. Até mesmo quando o foco não era venda de produtos, como é o caso deste texto. Os instrumentos aplicados, no caso de S5, não foram suficientes para provocar uma melhora em sua habilidade de leitura visual, verbal e crítica. Seu progresso foi de fato, muito pequeno. Ele foi o sujeito que mais realizou superinterpretação e tomou familiaridade por certeza (BOTELHO, 2005).

Apesar de ter feito, na maioria das vezes, comentários sem relação direta com o contexto posto, sempre demonstrou segurança ao se posicionar. Frequentemente oralizava em sala de aula, e de alguma forma, se sentia superior aos seus colegas por sua condição de oralizada. Pode-se observar um caso de ouvintismo, termo definido por Skliar (2005) como um conjunto de imposições ideológicas do ouvinte sobre o surdo, em que o surdo é conduzido a se portar como ouvinte. S5 parece ter assimilado esta ideologia ouvinte e a reproduzido diante de seus colegas.

3.16.6 Análise do pós-teste de S6

1. Imagine que você vinha passando na rua e encontrou esse anúncio. Passe a vista rapidamente e observe sobre o que ele trata.

É o contraste entre o deficiente e uma pessoa saudável, tem uma rampa, e o deficiente precisa passar. O motorista precisa ter cuidado com multa.

2. Quando você olhou o anúncio, você olhou inicialmente para que parte? E logo em seguida?

Primeiro olhei para o desenho do deficiente, depois pro carro estacionado lá, porque ele está lá? Ele devia prosseguir, devia ter cuidado com multa.

3. Agora você vai ler o anúncio com mais calma. E então? De que fala o anúncio?

Tinha a faixa de pedestre, e o carro não podia estacionar ali, ele devia ter deixado a faixa livre e parado antes. O motorista devia ter deixado livre para o cadeirante passar. Está errado.

P – Quais são os erros?

Um, é que o carro estacionou na faixa de pedestres, e outro é que ele estava impedindo a passagem do cadeirante. É prejudicial para o pedestre, não só para o cadeirante.

4. Que elementos lhe levaram a chegar a essa conclusão?

O carro e o desenho da pessoa com deficiência, o cadeirante, no caso.

5. O que significa o slogan? E qual a relação dele com a imagem?

Falta de respeito ao deficiente. Tem que respeitar o deficiente, né? Dar passagem ao deficiente.

6. Onde se encontram as informações mais práticas sobre o anúncio?

Aqui na parte de baixo.

7. E o que elas dizem?

O desenho mostra várias pessoas em pé, é a primeira vez que eu vejo esse desenho, ele mostra isso, muitas pessoas em pé, representando a união, alguma coisa assim (aponta para a logomarca da ONG AVAPE). Diz também que é preciso ter respeito com as pessoas com deficiência.

8. Que órgão promove esta campanha?

AVAPE, parece uma empresa privada, porque é bem chique, não é gratuito.

9. Na sua opinião, são suficientes as iniciativas que o governo e as ONGs estão fazendo para garantir os direitos dos deficientes em geral?

Eu acho que ajuda sim, porque os deficientes precisam de acessibilidade, o cego tem o braile, o cadeirante tem cadeira de rodas dadas pelo governo, e às vezes ficam em casa sem fazer nada, mas eles têm como interagir, o cego com o braile, por exemplo. Acho que sim, são suficientes.

10. Você acha que esse anúncio cumpriu a sua função?

Eu acho que não, porque não houve respeito ao deficiente, é diferente com o surdo. O cadeirante pode trabalhar, os deficientes podem ser úteis sim.

P – Você acha que o anúncio chama atenção para a causa do deficiente?

Eu acho que houve um desprezo, porque ele nem prestou atenção na faixa, foi um flagrante.

Observações

No pré-teste, S6 não demonstrou conhecimento de mundo acerca do assunto proposto, utilizou o código visual para perceber a idéia geral do anúncio, não identificou as informações específicas de forma clara e observou as questões ideológicas de forma sutil.

Já no pós-teste, o sujeito teve um resultado um pouco melhor. Ele demonstrou conhecimento de mundo sobre o assunto, utilizou o código visual como referência para a compreensão do texto, identificou a idéia geral do anúncio, relacionou de forma geral o slogan com a imagem, mas não percebeu o significado da palavra deficiência neste contexto. S6 localizou também as informações mais práticas sobre a campanha institucional, mas identificou somente uma informação presente nesta parte do anúncio. O sujeito se posicionou criticamente, apesar de um tanto equivocada, pois não percebeu que o objetivo do anúncio era denunciar o desprezo aos direitos do deficiente e às leis de trânsito, indicando uma leitura ainda de certa forma literal.

S6 foi um dos sujeitos mais participativos do minicurso e demonstrou melhora significativa ao longo das últimas aulas. Posso inclusive afirmar que era o mais entusiasmado com a metodologia e com as discussões propostas a partir das imagens e dos textos. Suas colocações na maioria das vezes eram pertinentes, de modo que eu esperava um resultado melhor em seu pós-teste.

Considerações sobre o pós-teste:

Os sujeitos, inicialmente, leram e compreenderam o anúncio somente a partir de informações imagéticas como o carro, a faixa de pedestres, a rampa e o símbolo do cadeirante. Esta foi mais uma demonstração de que o código visual é um meio semiótico mais acessível ou até mesmo mais natural para estes sujeitos.

Após a leitura da imagem, eles pareceram confirmar as hipóteses levantadas na leitura do slogan “A falta de respeito é uma deficiência grave”, em que a maioria leu apenas “a falta de respeito ao deficiente”, reforçando através da informação verbal, o que eles tinham observado na imagem. De modo geral eles pareceram seguros ao confirmar a hipótese gerada a partir da imagem.

Os sujeitos também demonstraram capacidade de compreender a idéia geral, embora, com exceção de S1, não tenham conseguido identificar o significado do termo “deficiência grave” neste contexto. Acredito que não o tenham compreendido por se tratar de uma metáfora mais sutil e sofisticada, provavelmente complicada de ser compreendida também por leitores ouvintes não nativos. Eles demonstraram características de leitores iniciantes que precisam ainda da condução do professor durante o processo de leitura.

Quanto às outras estratégias, também trabalhadas ao longo do minicurso, com exceção de S5, os sujeitos demonstraram conhecimento de mundo acerca do assunto tratado, mas não compreenderam o que era uma ONG. Eles também relacionaram texto e imagem com uma relativa competência, bem como identificaram a idéia geral e observaram informações específicas, especialmente quando elas eram mais objetivas e quando havia no texto marcas tipográficas. A capacidade de leitura crítica não foi observada em todos os sujeitos.

Comparando os dois testes, observo que o minicurso proporcionou uma certa melhora no processo de leitura destes sujeitos surdos, uma vez que no pré-teste, a maioria dos sujeitos teve dificuldade em atribuir algum sentido ao texto, enquanto no pós-teste, apesar de não terem respondido a contento todos os questionamentos que fiz, eles foram capazes de compreender a idéia geral do texto, inicialmente a partir da informação visual, confirmando suas hipóteses posteriormente na informação verbal.

3.17 Entrevista final (16º encontro)

Após a aplicação do pós-teste, fiz uma breve entrevista com os sujeitos acerca de suas impressões sobre o minicurso. As perguntas foram as seguintes:

1. O que você achou de positivo no minicurso?
2. E de negativo?
3. O que você achou do material utilizado nas aulas?
4. O que você achou da relação professor/intérprete durante as aulas?

Quando os questioneei sobre o que acharam de positivo no curso, alguns sujeitos se referiram somente às aulas que mais gostaram. Em geral, eles preferiram as aulas em que trabalhamos campanhas institucionais, bem mais do que anúncios de venda de produtos. Outros afirmaram que a condução do professor facilitou a leitura e a compreensão de palavras desconhecidas, e que um trabalho a partir de imagens foi adequado e motivante. A oportunidade de discutir os assuntos propostos com os colegas e com o professor em língua de sinais, também foi mencionada como um aspecto bastante positivo.

S1 foi capaz de fazer uma análise mais madura, afirmando que foi muito importante poder utilizar as duas línguas: Libras e português para finalidades diferentes, sendo elas de fato tratadas como línguas de modalidades diferentes. O sujeito se refere aos princípios do bilinguismo, sem provavelmente conhecer seus pressupostos teóricos. Este sujeito também observou que os surdos aprendem de maneira diferente dos ouvintes e que o minicurso foi direcionado às necessidades dos surdos, pois propunha uma relação entre a imagem e o texto verbal. S1 afirmou também que, no começo, a compreensão parecia muito difícil, mas ao longo das aulas, passou a ter mais familiaridade com o processo de leitura proposto.

Quanto à segunda questão, em que pedi que apontassem os aspectos negativos do curso, alguns sujeitos comentaram que não gostaram do minicurso no início, pois os anúncios pareciam difíceis de serem compreendidos, no entanto, no decorrer do minicurso eles foram ficando mais acessíveis e o curso foi ficando melhor. Já outros sujeitos se referiram apenas às aulas que não gostaram, por dificuldade de compreensão ou falta de interesse pelo assunto.

Em relação à terceira questão, em que os questionei sobre o material utilizado, a maioria afirmou que foi muito interessante trabalhar com textos com um forte apelo imagético e que lhes foi permitido utilizar as imagens para facilitar sua leitura. Um sujeito complementou que a leitura dos códigos semióticos visual e verbal favoreceram a compreensão do contexto de cada anúncio discutido.

Para finalizar, perguntei o que os sujeitos acharam da relação entre professor e intérprete. Todos afirmaram que houve uma boa interação e um sujeito reforçou ainda a importância do intérprete em sua sala de aula para que haja uma aprendizagem satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, me propus a responder as seguintes questões:

- Um trabalho didático direcionado para a leitura de imagens a partir do gênero anúncio publicitário contribuirá para a leitura do conteúdo verbal no gênero em questão?
- O desenvolvimento de estratégias de leitura em L2/LE a partir de um enfoque comunicativo facilitará o processo de leitura dos sujeitos surdos?

Quanto à primeira questão de pesquisa, os resultados do minicurso ministrado mostraram que o trabalho direcionado para a leitura de imagens foi de grande importância para a condução do processo de leitura de maneira geral, foi necessário ensinar os sujeitos sobre as particularidades do código visual utilizado por falantes de língua portuguesa. Pude perceber, que o ensino das estratégias de leitura de imagens não só contribuíram para a leitura verbal dos sujeitos como fizeram com que a informação visual passasse a ser vista enquanto um código semiótico passível de interpretação e não somente enquanto mera ilustração.

Como já mencionei anteriormente, o objetivo inicial da pesquisa era verificar de que forma o trabalho com a imagem facilitaria a leitura verbal. No entanto, observei que os sujeitos também passaram a perceber o código visual enquanto uma nova possibilidade de acesso à informação, uma vez que, na maioria das vezes, foi a leitura imagética que favoreceu aos sujeitos compreenderem a idéia geral dos anúncios. Foi possível observar este fenômeno de forma mais clara no pós-teste, em que mesmo os sujeitos que não compreenderam bem as informações verbais do anúncio, ainda foram capazes de compreender o seu contexto geral, demonstrando certa segurança e sem maiores dificuldades.

Tentei evitar, ao longo do minicurso, trabalhar a partir de um enfoque monomodal (termo utilizado por Machin, 2007), enfoque este, bastante difundido pela escola de maneira geral, em que somente o texto verbal é carregado de significados, e a informação imagética é na maioria das vezes considerada um complemento ou ilustração deste. Busquei chamar atenção dos alunos/sujeitos para a idéia central da teoria de Kress e van Leeuwen (1996), de que em um texto multimodal, a informação imagética trás significados independentes do texto verbal, embora estejam sempre relacionados. Procurei deixar claro também, que as escolhas

imagéticas, assim como as escolhas verbais, não são neutras, mas ideologicamente motivadas (Kress e van Leeuwen, 1996; Machin, 2007).

Ainda respondendo à primeira questão de pesquisa, observei que este trabalho direcionado para a leitura de imagens não foi somente importante como necessário, pois, no início do minicurso, os sujeitos não compreendiam os elementos simbólicos presentes nos anúncios sem a condução da professora-pesquisadora. Eu ainda não tinha observado que a leitura de imagens para os surdos era diferente dos ouvintes, entretanto, logo após a primeira aula, ao me dar conta dessa diferença, percebi que seria necessário de fato, utilizar estratégias para a leitura de imagens a partir das ferramentas para análise de textos multimodais propostas por Kress e van Leeuwen (1996). Observei também que, assim como a leitura verbal, o modo como os surdos compreendem o texto visual é diferente dos ouvintes. Uma vez que o formato do texto visual é culturalmente relacionado, os parâmetros de leitura visual desses sujeitos também refletem, de certa forma, a sua língua visual-espacial e sua cultura, consequentemente.

Durante o minicurso, me detive somente nas seguintes ferramentas de análise do significado composicional da gramática do design visual; saliência, relação Dado/Novo da polarização horizontal e relação Ideal/Real da polarização vertical.

Ao longo das atividades, eu não julguei necessário explicitar para os alunos as ferramentas de análise que estavam sendo observadas. No entanto, utilizei estas ferramentas para conduzir a leitura e interpretação das imagens. De acordo com as características do anúncio e com os objetivos da aula, enfatizava um aspecto mais do que outro, ou me detinha em somente um.

A fim de fazer com que os sujeitos focassem a saliência dos anúncios, achei conveniente perguntar que elemento chamava mais atenção no texto, e qual sua relação com os outros elementos visuais e verbais ali presentes. Quanto à verificação da relação Dado/Novo da polarização horizontal, convencionei discutir primeiro as informações visuais e verbais presentes no lado esquerdo do anúncio. Em seguida, discutia as informações visuais e verbais presentes no lado direito da página e logo após, pedia que observassem a relação entre esses dois lados do anúncio. Para a observação da relação Ideal/Real, optei por chamar atenção dos sujeitos para a diferença entre a parte inferior e a parte superior do anúncio.

Salientava que na parte inferior do anúncio, geralmente estavam presentes as informações mais práticas sobre o produto anunciado ou sobre a campanha educacional ou de solidariedade e que a parte superior se destinava a chamar atenção do leitor para o produto ou para a causa social anunciada. O espaço do Ideal permitia aos sujeitos identificar a informação geral (*skimming*), enquanto o espaço do Real os permitia identificar as informações específicas presentes no texto multimodal (*scanning*). Costumava também pedir que os sujeitos observassem a relação entre as informações visuais e verbais presentes nos anúncios, de modo a levá-los a perceber que estes dois códigos semióticos têm igual relevância na transmissão de idéias e informações.

O trabalho direcionado para leitura de imagens foi importante porque nem sempre os sujeitos tinham conhecimento prévio acerca do assunto tratado nos anúncios, provavelmente porque este gênero em especial está geralmente repleto de significados simbólicos que estão permeadas de aspectos culturais. As imagens dos anúncios trabalhados tinham um caráter reflexivo, comportando, geralmente, várias possibilidades de interpretação. Este estudo se dedicou somente a trabalhar a partir do gênero anúncio, de modo que se faz necessário realizar mais pesquisas para verificar o comportamento dos sujeitos surdos diante de outros gêneros multimodais.

No que diz respeito à segunda questão de pesquisa, que me levou a verificar se as estratégias de leitura pensadas para o ensino de leitura em L2/LE facilitariam o processo de leitura dos aprendizes surdos na Língua Portuguesa, observei que essas estratégias foram bastante eficazes ao longo das atividades propostas.

Dentre as estratégias trabalhadas, observei que a ativação do conhecimento prévio foi muito importante não só para a leitura verbal, mas também para a leitura imagética. Os sujeitos demonstraram um conhecimento de mundo limitado em relação aos temas apresentados ao longo do minicurso, especialmente nas primeiras aulas. Provavelmente, pela falta desse conhecimento prévio, os sujeitos não tenham sido capazes de compreender as imagens trabalhadas nas primeiras aulas de forma coerente.

Atribuo esta falta de conhecimento prévio a dois fatores. O primeiro fator está relacionado às diferenças culturais, pois há aspectos da cultura ouvinte que não são tão naturais aos surdos, de modo que é importante que o professor tenha acesso às especificidades

da cultura surda para promover um diálogo não só entre as duas línguas envolvidas no processo, mas também entre as duas culturas. O segundo fator provavelmente está ligado à história de vida dos sujeitos, uma vez que são indivíduos que tiveram acesso à língua de sinais tardiamente e por isso tiveram seu processo educacional prejudicado. Segundo Sanchez (1990), somente a língua de sinais permite aos surdos um desenvolvimento normal da linguagem que conseqüentemente, favorece o acesso à informação e à cultura.

Outras estratégias também foram essenciais para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos sujeitos, como identificação da informação geral (*skimming*) a partir de pistas visuais e textuais; identificação de informações específicas (*scanning*); identificação de palavras e expressões a partir do contexto; levantamento hipóteses sobre o texto, desenvolvimento da habilidade de leitura crítica e identificação posicionamentos ideológicos.

Os sujeitos passaram a fazer uso dessas estratégias metacognitivas à medida que elas foram sendo trabalhadas e explicitadas enquanto caminhos facilitadores do processo de leitura. Procurei enfatizar, que estas estratégias poderiam ser utilizadas por eles, mesmo quando não tivessem o professor para conduzi-los, de modo que, assim como sugerem os teóricos do ECL, os alunos poderiam tornar-se leitores mais autônomos e independentes.

A habilidade de leitura crítica e a identificação de posicionamentos ideológicos foram observadas somente em alguns sujeitos, fenômeno que atribuo à pequena carga horária do minicurso. Faz-se necessário um trabalho a partir de uma abordagem direcionada às necessidades dos alunos surdos, da forma que tentamos realizar neste estudo com maior constância. Foi possível observar um crescimento significativo por parte dos sujeitos desta pesquisa, entretanto, estes ainda podem ser considerados leitores iniciantes, pois ainda precisam do suporte do professor para conduzir o processo de leitura.

Reconheço que uma única pesquisa com um número limitado de sujeitos não é suficiente para solucionar questões tão complexas e até mesmo históricas que envolvem a comunidade surda, mas esta mostrou um caminho possível e coerente com as particularidades dos aprendizes surdos. É necessário, portanto, que mais pesquisas sejam feitas para verificar a eficácia da abordagem aqui trabalhada.

Além de responder às questões de pesquisa, também observei outros aspectos que considero importante salientar.

Quanto aos anúncios trabalhados, percebi que as campanhas de conscientização ou de solidariedade despertaram mais o interesse e a motivação dos sujeitos do que os anúncios de venda de produtos. As primeiras pareceram ter uma penetração maior no universo social dos sujeitos surdos.

Quanto à participação dos sujeitos na pesquisa, observei que S1 e S6 tendiam a dominar as discussões e demonstraram interesse pelo modo como as estratégias foram conduzidas desde as primeiras aulas. Seu crescimento pode ser observado claramente nas últimas aulas e no pós-teste. S3 e S4 se mostraram mais desmotivadas e pouco participativas no início, mas ao longo do minicurso elas passaram a participar mais, apresentando maior autoconfiança. S2 sempre demonstrou um pouco mais de dificuldade, algumas vezes copiava as respostas de seus colegas, mas ainda foi possível verificar um crescimento no resultado do seu pós-teste. Já S5, desde o início fazia comentários incoerentes com o assunto tratado e infelizmente, não demonstrou melhora considerável, ao final da pesquisa. O que mais diferencia S5 dos outros sujeitos é o fato de ser fortemente oralizada e ter aprendido Libras há pouco tempo, todavia, é necessário fazer uma investigação mais aprofundada para verificar a explicação desse sujeito não ter tido o mesmo progresso de seus colegas.

Esta diferença entre os sujeitos mostrou que os surdos são um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito ao seu desenvolvimento linguístico na Libras e na língua portuguesa. Até mesmo em um pequeno grupo foi possível verificar diferentes graus de compreensão imagética e verbal. No entanto, todos os sujeitos, com exceção de S5, apresentaram respostas positivas aos procedimentos pedagógicos aqui aplicados, o que me levou a concluir que, apesar de suas características diferentes, eles são semelhantes no que diz respeito ao processo de leitura em português/L2.

Ao final do minicurso, todos os sujeitos demonstraram se sentir capazes e dispostos a comentar as imagens e os textos sem constrangimentos. Optei, na maioria das vezes, por não direcionar os questionamentos para um sujeito ou outro individualmente, preferi me dirigir ao grupo todo de modo a deixá-los a vontade para interagirem quando sentirem necessidade. Acredito ter tomado a decisão correta para este contexto específico de

ensino-aprendizagem, pois, ao final da pesquisa, os sujeitos que participavam menos passaram a participar mais, gerando um equilíbrio saudável na dinâmica de sala de aula. O tempo de fala da professora-pesquisadora também foi sendo reduzido ao longo das aulas, uma vez que cada vez mais os sujeitos requeriam menos intervenção da parte desta, para compreender o contexto geral dos textos multimodais.

Felizmente, os problemas enfrentados para a realização da pesquisa foram poucos. Tive dificuldade inicialmente, em encontrar um horário para realizar o minicurso, uma vez que, segundo a diretora da escola, os alunos dificilmente frequentariam as aulas no contra turno, por desmotivação e/ou por falta de recursos financeiros para custear transporte ou alimentação extra. A solução foi então, tirar os alunos de sala no horário de aula duas vezes por semana, em dias e horários alternados, de modo a não prejudicá-los em suas atividades escolares. O corpo docente da escola foi favorável à realização da pesquisa nessas condições. Infelizmente, ao longo do minicurso, uma professora demonstrou incômodo em liberar os alunos de sua aula, ameaçando prejudicá-los nas avaliações. Em decorrência dessas ameaças, os sujeitos, por volta da oitava aula, começaram a resistir a participar do minicurso. Foi preciso então, refazer o horário das aulas e ter uma nova conversa com os professores e com os sujeitos acerca da importância da pesquisa e da necessidade de realizá-la no horário de aula. Após estas medidas, o minicurso pode seguir e ser concluído com sucesso.

Outra dificuldade enfrentada foi selecionar anúncios publicitários criativos, interessantes e com informações visuais e verbais passíveis de serem interpretadas e adequadas para utilizar neste contexto de sala de aula. Inicialmente, me pareceu fácil de localizá-los, mas à medida que o minicurso prosseguia, a busca por anúncios apropriados ficou cada vez mais difícil. Felizmente, esta dificuldade não chegou a atrapalhar o andamento da pesquisa, pois acabei tendo acesso a anúncios ricos em informações visuais e verbais, mas fui surpreendida, pois eu acreditava que seria mais fácil selecioná-los.

É comum ouvir pesquisadores da área da surdez reforçarem a necessidade de utilizar recursos visuais com aprendizes surdos, dada sua maior facilidade com esse código semiótico por causa da Libras, língua de modalidade visuo-espacial. Entretanto, só tenho conhecimento de uma pesquisa (VIEIRA, 2009) que tenha utilizado um gênero multimodal (tirinhas e quadrinhos) para desenvolver a habilidade de leitura em alunos surdos. Vieira (2009) utilizou a leitura da imagem como mais uma estratégia, e a trabalhou de forma

intuitiva, de modo que, até onde tomei conhecimento, o presente trabalho apresenta um recorte novo por trabalhar a leitura de imagens de forma funcional e visando um melhor desenvolvimento da habilidade de leitura. É possível até mesmo, que esta abordagem venha também contribuir para o ensino de leitura em L2/LE para ouvintes. É necessário verificar através de pesquisas futuras.

A utilização de um recorte das ferramentas de análise de Kress e van Leeuwen (1996) para fins pedagógicos foi sem dúvida o aspecto diferencial desta pesquisa, mesmo sem nomear para os sujeitos as categorias de análise propostas pelos autores. Foi importante que eu, como professora, tivesse conhecimento da teoria e das ferramentas de análise para conduzir a leitura das imagens, por isso, as aplicava previamente aos anúncios que seriam trabalhados, com o objetivo de facilitar o planejamento das aulas.

O trabalho aqui desenvolvido foi de multiletramento, uma vez que o minicurso visou letramento visual e verbal. Não tenho conhecimento de outras pesquisas neste viés para ensino de línguas estrangeiras, e menos ainda de ensino de segunda língua para surdos, de modo que esta pesquisa pode vir a trazer uma contribuição importante para a área de estudos relacionada à surdez à multimodalidade.

Esta pesquisa também fecha um ciclo de trabalhos relacionados à educação de surdos no curso de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Este ciclo teve início com o trabalho de Nunes (2008), que pesquisou sobre o ensino de escrita em inglês como terceira língua para surdos, seguido dos trabalhos de Cialdine Arruda (2009), que traz uma proposta de microestrutura de um dicionário bilíngüe Libras/Português, também com base nos estudos da multimodalidade e Vieira (2009), que pesquisou sobre o ensino de leitura em português como segunda língua para surdos, a partir dos gêneros quadrinhos e tirinhas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Cláudia Campos & LACERDA, Cristina Broglia. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da criança surda bilíngüe. In: BERBERIAN, Ana Paula et al (orgs.). **Letramento: Referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 221-243.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A legendagem para surdos no Brasil. In: ARAÚJO, Antônia D.; LIMA, Paula L. C (orgs.). **Miscelânea: Questões de Lingüística Aplicada**. Fortaleza: Ed UECE, 2005.

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. Elementos microestruturais para um vocabulário didático dos termos das ciências biológicas para alunos surdos do ensino fundamental. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2009. 240 p. (Dissertação de Mestrado)

Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles: An interactive Approach to Language pedagogy**. New York: Longman, 2000. 2ª ed.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Fonte: www.eusurdo.ufba.br. Acesso em 19/10/2008.

CARRELL, Patricia L. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approach to Second language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 101-113.

CARRELL, Patricia L.; EISTERHOLD, Joan C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approach to Second language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 73-92.

CARROLL, Lewis (1865-1871) 1971. Alice in wonderland. Organização de D. J. Gray. New York, Norton. Trad. port., 1977, por Sebastião Uchoa Leite, Aventuras de Alice. Rio de Janeiro, Fontana/Summus.

CHRISTIE, Frances. Systemic functional linguistics and a theory of language in education. **Ilha do desterro**, Florinópolis, nº 46, p. 14-40, jan./jun., 2004.

EDIGER, Anne M. Developing strategic L2 readers ... by reading for authentic purposes. In: **Current trends in the development and the teaching of the four language skills**. Uso-Juan. E. & Martinez-Flor. A. (Eds.) Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 303-328.

FARIAS, Sandra Patrícia. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula et al (orgs.). **Letramento: Referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tania (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 95-116.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice M.; STUMPF, Marianne R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis- RJ: Arara Azul, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco & CAMPOS, Sandra Regina Leite de (orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco & CAMPOS, Sandra Regina Leite de (orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 73-85.

GOODMAN, Kenneth. The reading process. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approach to Second language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 11-21.

GRABE, William. Areas of research that influence L2 reading instruction. In: **Current trends in the development and the teaching of the four language skills**. Uso-Juan. E. & Martinez-Flor. A. (Eds.) Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 279-301.

GUARINELO, Ana Cristina. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula et al (orgs.). **Letramento: Referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.

HALLIDAY, Michael. The Notion of “Context” in Language Education. In: GHADESSY, Mohsen (Ed.). **Text and context in Functional Linguistics**. Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. Series IV, Current issues in linguistic theory, ISSN 0304-0763; v.169, p. 01-23, 1999.

KARNOPP, Lodenir Becker & PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco & CAMPOS, Sandra Regina Leite de (orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 6ª Ed.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas-SP: Pontes, 2000. 7ª Ed.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The Grammar of visual design**. Nova York: Routledge, 1996.

LAPLANE, Adriana Frizman de. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco & CAMPOS, Sandra Regina Leite de (orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 27-32.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. e PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual – Alternativas de renovação**. EDUCAT. Pelotas, 1999. p. 13-37.

LEITÃO, Vanda. A surdez negada: era uma vez uma escola que. In DELACOURS-LINS, Sylvie (org.). **Linguagens literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 149-171.

LIPOVETSKY, Gilles. **A publicidade mostra suas garras**. In: O império do efêmero. São Paulo-SP: Cia. das Letras, 2003

_____. Entrevista por Juvenal Savian Filho. In: **Cult**, Ano 10, nº 120, p. 10-17, fev, 2009.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, Ana Paula et al (orgs.). **Letramento: Referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 244-273.

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memórias de Surdos**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2007.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre; Mediação, 2005. 3ª Ed. p. 33-50.

MACHIN, David. **Introduction to Multimodal Analysis**. London-England: Hodder Education, 2007.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

PEREZ, Clotilde. **Signos da Marca: Expressividade e Sensorialidade**. São Paulo-SP: Pioneira Thompson Learning, 2004.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 47-57.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REILY, Lucia H. **As imagens**: O lúdico e o absurdo no ensino da arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani R; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (orgs). Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 1998.

ROYER, James M., BATES, John A. & KONOLD, Clifford E. Learning from text: methods of affecting reader intent. In: ALDERSON, Charles J. & URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. Nova York: Longman, 1986. p.65-81.

SANCHEZ, Carlos M. La **increible y triste historia de la sordera**. Caracas-Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHOLZE, Lia. Pela não pedagogização da leitura e da escrita. In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tania (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 117-126.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre; Mediação, 2005. 3. Ed. p. 07-32.

SMITH, Frank. **Understanding reading**. Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1989.

SOUZA, Aline Nunes de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2008. 237p. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, Jose P. Projeto PALÍNGUAS: Projeto de Pesquisa-Ação na sala de aula de Línguas. In: SOUZA, José P., HODGSON, Elaine C., PINHEIRO, Jocely. (orgs). **30 Relatórios de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas**: Projeto PALÍNGUAS. Fortaleza-CE: Editora Universidade Federal do Ceará, 2007. p. 39-68.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice M.; STUMPF, Marianne R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis- RJ: Arara Azul, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOTIS, Verônica P. O Ensino-Aprendizagem da Leitura em Língua Estrangeira: Habilidades e Estratégias. In: **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo; Cortez Editora, 1991. p. 32-56.

VIEIRA, Patrícia Araújo. **O português como segunda língua**: análise da proficiência leitora de surdos cearenses. 2004. 65f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização no ensino de língua portuguesa) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza – 2004.

VIEIRA, Patrícia Araújo. **O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de português como segunda língua**: por uma abordagem bilíngue para os surdos. Fortaleza: UECE, 2009. 216p. (Dissertação de Mestrado)

WIDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas-SP: Ed. Pontes, 1991. (Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho)

APÊNDICE

A - PLANEJAMENTO DAS AULAS E DOS TESTES

Aulas 2 e 3 – 3º e 4º encontros/anúncio de ração de gatos (21/09/2009 e 23/09/2009)

Objetivos:

- Ativar conhecimento prévio
- Identificar o significado de expressões idiomáticas a partir do contexto
- Salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional)
- Identificar informações específicas
- Levantar hipóteses
- Relacionar informação verbal e informação imagética
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Os alunos receberão os textos e serão feitos questionamentos envolvendo as seguintes estratégias: ativação do conhecimento prévio, leitura da imagem, identificação de expressões idiomáticas a partir do contexto, identificação de informações específicas e leitura crítica. Os questionamentos podem ser alterados ou adaptados dependendo do grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

Questionamentos:

- Vocês têm gatos?
- Vocês gostam de gatos?
- Como é a personalidade do gato comparada com o cachorro?
- É comum gatos arranharem sofás? Por quê?
- O que lhe chama mais atenção na primeira página?
- O que a frase “Atendendo a miados” sugere?
- Que “miados” são esses? O que o animal está pedindo?
- O que as garras do gato indicam?
- Na página seguinte, qual produto está sendo anunciado?
- Como ele foi exposto, e com que propósito ele foi exposto desta forma?
- Que palavras vocês conhecem?
- Quais são os sabores do produto?
- Discutir o termo “irresistível” e a expressão “Se você não comprar logo, o gato vai subir no telhado.
- As informações do texto e imagem se completam? Explique.
- Será que o gato só vai viver bem se comer essa comida? Será que a gente só vai ser feliz se tiver aquele carro? Outro carro ou ônibus não fazem o mesmo efeito?
- Porque os produtores do anúncio escolheram essa forma de apresentação do prato? E a cor do anúncio todo?

Aula 4 – 5º encontro/anúncio do microfone Rode (28/09/2009)

Objetivos:

- Ativação de conhecimento prévio;
- Chamar atenção para o elemento imagético que apresenta maior saliência no anúncio;
- Identificar o significado da imagem e da expressão idiomática a partir do contexto;
- Salientar a relação ideal/real (polarização vertical do valor informacional);
- Identificar informações específicas;
- Identificar significado de palavras a partir de pistas contextuais;
- Relacionar informação verbal e informação imagética;
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Os alunos receberão os textos e serão feitos questionamentos envolvendo as seguintes estratégias: ativação do conhecimento prévio, leitura da imagem, construção do contexto a partir de pistas verbais e imagéticas, identificação de informações específicas e leitura crítica. Os questionamentos podem ser alterados ou adaptados dependendo do grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

Questionamentos:

- O que chama mais atenção no anúncio?
- Qual produto está sendo anunciado?
- Pra que serve o microfone?
- Onde e em que ocasiões ele é usado? (igreja, televisão, para amplificar o som)
- Qual o significado da imagem?
- O que significa a expressão “caber no seu bolso”? (alguma coisa que cabe dentro do orçamento; orçamento=bolso da calça)
- Explique a expressão: Em tempos de crise...
- Que crise é essa? O que acontece quando a economia de um país entra em crise?
- O que significa a expressão “Cuide do seu bolso!”? (economizar pra não gastar muito)
- Qual frase é a chamada para a compra do produto?
- Que informações estão presentes na parte inferior da página?
- Que diferenças existem entre a parte superior da página e a inferior?

Aula 5 – 6º encontro/anúncio da operadora claro (02/10/2009)

Objetivos:

- Chamar atenção para o elemento imagético que apresenta maior saliência no anúncio;
- Discutir sobre a escolha das cores e o motivo dessa escolha no anúncio;
- Identificar o significado da imagem e a relação dela com o slogan da campanha;
- Salientar a relação ideal/real (polarização vertical do valor informacional);
- Identificar informações específicas;
- Identificar significado de palavras a partir de pistas contextuais;
- Relacionar informação verbal e informação imagética;
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Os alunos receberão os textos e serão feitos questionamentos envolvendo as seguintes estratégias: observação a respeito do elemento que apresenta maior saliência e da escolha das cores, leitura da imagem, construção do contexto a partir de pistas verbais e imagéticas, identificação de informações específicas e leitura crítica. Os questionamentos podem ser alterados ou adaptados dependendo do grau de interação dos alunos com o texto, com a turma e com o professor.

Questionamentos:

- O que chama mais atenção na imagem?
- Qual produto está sendo anunciado?
- O que demonstra a imagem da página esquerda?
- O que quer dizer a frase: “Não seria melhor poder testar antes de escolher?”
- E qual a relação dessa frase com a imagem?
- Que cor chama mais atenção e por quê?
- Observe as informações na parte inferior da página que são mais práticas e reais a respeito do produto e identifique informações específicas.
- Compare as informações presentes nas partes inferior e superior da página.

Aula 6 – 7º encontro/anúncio da campanha Criança Esperança (06/10/2009)

Objetivos:

- Ativar conhecimento prévio;
- Identificar informação geral na imagem e no texto verbal;
- Identificar informações específicas;
- Identificar significado de palavras a partir de pistas contextuais;
- Relacionar informação verbal e informação imagética;
- Salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional);
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Será feito inicialmente, uma ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o que representa a infância e a juventude para uma nação, em seguida, a professora lembrará aos alunos as estratégias que já foram trabalhadas nas aulas anteriores e os alunos serão separados em grupos de 2 ou 3 para discutirem questionamentos a respeito do anúncio, no que diz respeito ao conteúdo informacional da imagem, à busca de informações gerais e específicas, ao significado de palavras a partir de pistas contextuais, a relação entre texto e imagem, bem como questionamentos de natureza crítica e/ou ideológica. Quando os grupos terminarem as discussões, as respostas e o debate serão trazidos para a classe toda, de modo a checar as respostas dos alunos e observar se as estratégias já foram utilizadas com alguma autonomia. Ao final da aula, a professora comentará as respostas e chamará atenção para a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional), assim como para mais alguma questão que se fizer necessário.

Questionamentos:

Ativação do conhecimento prévio

- O que representa a infância e a juventude para o futuro de um país?

Mostrar o anúncio para os alunos e copiar questões na lousa para que eles discutam em grupos de 2 ou 3.

Lembrá-los das estratégias que já foram trabalhadas nas aulas anteriores, leitura da imagem, observação de pistas contextuais, informações gerais e específicas.

- O que está sendo anunciado? Que tipo de campanha é esta?
- Porque os produtores do anúncio escolheram esses jovens, e que mensagem esta imagem quer passar?
- Qual o apelo da campanha? Ela também quer vender um produto, como as que vimos nas aulas anteriores? O que ela tem de diferentes das outras?
- Explique a frase: “Veja o mundo pelos olhos de uma criança. Seja solidário. Doe”.
- De que modo as pessoas podem contribuir para esta campanha?
- A ligação é gratuita, ou há algum custo?
- Que órgãos organizam esta campanha?

Comparar a imagem do lado direito/dado (crianças e jovens felizes em que alguns parecem estar praticando esportes) e do lado esquerdo/novo, slogan da campanha e como fazer para fazer uma doação.

Aulas 7 e 8 – 8º e 9º encontros/anúncio Natura (08/10/2009 e 19/10/2009)

Objetivos:

- Diferenciar anúncio de venda de produtos de campanha de conscientização ou de arrecadação de dinheiro, alimento, entre outros.
- Levantar hipóteses a cerca da imagem e do produto anunciado.
- Identificar informação geral na imagem e no texto verbal;
- Identificar informações específicas;
- Identificar significado de palavras a partir de pistas contextuais;
- Relacionar informação verbal e informação imagética;
- Salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional);
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Pedir inicialmente, aos alunos que estiveram presentes na aula anterior que expliquem para os que não estavam presentes sobre qual anúncio foi trabalhado, e o que ele apresentava de diferente dos anúncios trabalhados anteriormente. Mostrar a página esquerda do anúncio com a logomarca da empresa coberta e levantar hipóteses a cerca do tipo de produto que está sendo anunciado. Após a discussão, pedir que eles tirem a coberta da logomarca para levantar mais hipóteses sobre o produto. A seguir, entregar a página do lado direito e pedir que eles respondam a alguns questionamentos em grupos. Ao final da discussão dos alunos em grupos, trazer a discussão para a sala toda, discutindo com o grupo todo reunido as respostas que eles chegaram.

Questionamentos a serem discutidos em grupos:

- Que produto está sendo anunciado?
- De que é feito esse produto?
- Qual é o consumidor desse produto?
- Como ele deve ser utilizado?
- O que o produto tem de diferente?
- Qual a relação da imagem com o slogan da campanha?
- Por que a natura “valoriza o patrimônio natural e cultural brasileiro”?
- Por que o açaí “é mais do que um fruto, é uma manifestação cultural”?
- Como os frutos são colhidos?
- O que há de positivo e de negativo no anúncio?

Aula 9/Teste intermediário – 10º encontro/anúncios DETRAN**Objetivos:**

- Ativar o conhecimento prévio a partir de uma tempestade de idéias, sobre o comportamento adequado de motoristas no trânsito.
- Identificar idéia geral.
- Verificar que estratégias os alunos já demonstram utilizar na leitura da imagem e do texto verbal a partir das campanhas de conscientização do DETRAN.

Metodologia: Após a ativação do conhecimento prévio a respeito do comportamento adequado de motoristas no trânsito, relembrar com os alunos as estratégias que já foram trabalhadas ao longo do curso. Em seguida, dividir os alunos em duplas para que eles preparem uma apresentação para o grupo todo a respeito de cada anúncio, falando sobre imagem e texto, e explicando que estratégias eles utilizaram.

Aula 10 – 11º encontro/anúncio sacolas plásticas (27/10/2009)**Objetivos:**

- Ativar conhecimento prévio
- Diferenciar anúncio de venda de produtos de campanha de conscientização ou de arrecadação de dinheiro, alimento, entre outros.
- Identificar informação geral na imagem;
- Identificar informações específicas;
- Identificar significado de palavras a partir de pistas contextuais;
- Relacionar informação verbal e informação imagética;
- Salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional);
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Fazer uma tempestade de idéias a respeito do que podemos fazer para proteger e preservar o meio ambiente. A partir do momento que o tópico reciclagem e/ou sacolas plásticas vier a tona, discutir o que pode ser feito para evitar esse problema, perguntar também como os nossos avós costumavam ir à feira, e quais seriam as vantagens desse método antigo

para a saúde do planeta. Em seguida, dividir os alunos em três grupos para que eles possam responder alguns questionamentos relacionados com a imagem, com o texto verbal, bem como se posicionar criticamente. Após a discussão em grupos, reunir toda a turma para discutir as questões, e perguntar se eles se sentiriam bem em ir ao mercado com uma sacola durável, como faziam os nossos avós.

Questionamentos:

- Qual é o objetivo deste anúncio?
- Explique as informações visuais do anúncio.
- O que são sacolas duráveis?
- Desde quando o mundo produz sacolas plásticas?
- O que acontece com as sacolas depois de serem usadas?
- Em média, quantas sacolas plásticas são produzidas por ano em todo o mundo?
- E no Brasil?
- Elas costumam ser reutilizadas?
- Que tipo de problemas as sacolas plásticas podem causar? Por quê?
- O que está sendo feito pra evitar que as sacolas plásticas continuem causando este tipo de problema?
- Qual a relação do texto com a imagem?
- O que você, enquanto cidadão pode fazer para evitar esse tipo de problema?

Aula 11 – 12º encontro/anúncio sal cysne (28/10/2009)

Objetivos:

- Chamar atenção dos alunos para a importância do conhecimento prévio para a construção do contexto na atividade de leitura.
- Salientar a importância das estratégias de leitura de imagens e do texto verbal para uma leitura mais autônoma e menos dependente do professor, conseqüentemente.
- Relacionar informação visual e verbal.
- Salientar a relação dado/novo (polarização horizontal do valor informacional);
- Identificar informações específicas;
- Identificar significado de palavras a partir de pistas contextuais;
- Relacionar informação verbal e informação imagética;
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Relembrar inicialmente a importância de ativar o conhecimento prévio durante a atividade de leitura, bem como chamar atenção para as escolhas feitas por escritores em geral, e especialmente por produtores de anúncios. Escolhas estas que não são à toa, mas sempre motivadas por alguma intenção. Observar também que essas estratégias são importantes principalmente para quando eles não tiverem o professor a disposição para conduzir o processo de leitura. A seguir, dar um tempo para que eles explorem o anúncio de maneira geral, imagem, texto, a intenção do autor a partir das estratégias já trabalhadas ao longo do curso. Em seguida, discutir os seguintes tópicos:

Questionamentos:

- Explorem a imagem e observem a intenção do autor.

- O que essas palavras têm a ver com o sal?
- Listem ou marquem no texto as qualidades do sal.
- O que significa o slogan “Você sabe o que tem nas mãos. Agora saiba o que tem no sal”, e qual a sua relação com a imagem?
- O que essa propaganda promete em relação ao produto?
- Porque essas palavras na página esquerda foram circuladas?
- Que características o anunciante divulga do produto?

Aula 12 – 13º encontro/anúncio mamografia (29/10/2009)

Objetivos:

- Levantar hipóteses acerca do anúncio a partir da imagem;
- Identificar palavras a partir do contexto;
- Relacionar texto e imagem;
- Salientar a relação ideal/real (polarização vertical do valor informacional);
- Identificar palavras e expressões a partir do contexto;
- Identificar informação geral;
- Identificar informações específicas;
- Desenvolver habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Entregar aos alunos somente a parte imagética e superior do anúncio, correspondente ao *ideal*, de modo a levar-los a levantarem hipóteses a cerca da imagem e do anúncio como um todo, conseqüentemente. À medida que aparecer alguma hipótese satisfatória, ou condizente com o anúncio, entregar para eles o anúncio completo para que confirmem suas hipóteses. Em seguida, trabalhar o slogan e as outras informações presentes no campo do *real*.

Questionamentos:

- Qual o objetivo deste anúncio?
- Para que a imagem pretende chamar atenção?
- O que significa o slogan “Quanto mais você espera, mais você perde”?
- Explique as informações presentes no quadro abaixo do slogan.
- O que representa o número 95%?
- Que órgão ou instituição promove esta campanha?
- Quais são os patrocinadores desta campanha?

Aulas 13 e 14 – 14º e 15º encontros/anúncio campanha pelos desabrigados das enchentes (30/10/2009)

Objetivos:

- Ativar conhecimento prévio;
- Identificar informação geral;
- Identificar palavras e expressões a partir do contexto;
- Identificar a motivação do autor para as escolhas imagéticas;

- Identificar informações específicas e desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Metodologia: Inicialmente, discutir com os alunos sobre as enchentes que são frequentes no mês de março no estado do Ceará e sobre o sofrimento das pessoas que são atingidas por essas enchentes. Em seguida, entregar o texto para que os sujeitos identifiquem as informações gerais e o slogan do anúncio. Na sequência, eles se dividirão em grupos para discutir algumas questões referentes às informações mais específicas, e logo após, reunir a turma toda para checar suas respostas.

Questionamentos:

Para o grupo todo:

- O que acontece todos os anos no Ceará no mês de março? Nós cearenses esperamos pelo que?
- E o que acontece quando as chuvas vêm mais fortes do que o desejado?
- O que acontece com as pessoas atingidas pelas chuvas?
- Neste período, é comum as empresas, o governo, e as pessoas em geral tentarem ajudar com campanhas? Você já participou de alguma campanha de arrecadação?

Entregar o texto para os alunos e pedir que eles dêem uma olhada geral:

- Perguntar sobre as impressões deles a respeito do anúncio.
- Perguntar sobre o significado do slogan “Esperamos que hoje caia um toró”. Um toró de que?
- Qual a intenção do anunciante de colocar esse guarda-chuva de cabeça para baixo?
- O que o anunciante sugere que seja doado?

Pedir que eles se dividam em grupos:

- De acordo com o texto, qual a importância de cada um desses itens que o anunciante sugere que seja doado?
- Quando esta campanha foi lançada?
- Quem está arrecadando estas doações?
- Qual órgão será beneficiado com esta campanha?
- Em média, quantas pessoas serão beneficiadas?
- Explique a expressão “Colabore com esta chuva de solidariedade”?
- Aonde as pessoas devem entregar suas doações?
- Que instituições estão promovendo esta campanha?
- Em sua opinião, qual a importância de realizar campanhas desse tipo?

Pós-teste e entrevista final – 16º encontro (03/11/2009)

Objetivos:

- Verificar que estratégias os alunos já são capazes de realizar no processo de leitura do gênero multimodal anúncio publicitário;
- Checar que modo semiótico é mais natural para os sujeitos surdos;
- Observar de que modo eles relacionam texto e imagem;

- Checar identificação de palavras pelo contexto;
- Observar se eles identificam onde se localizam as informações mais detalhadas e práticas sobre a campanha publicitária;
- Checar identificação de palavras pelo contexto;
- Verificar o nível de leitura crítica dos alunos.

Metodologia: O teste será realizado individualmente. Inicialmente, pedir que o aluno dê uma rápida olhada no anúncio, para que resumam sobre o que trata texto verbal e imagem, de modo a observar que código semiótico chama mais atenção do sujeito surdo. Em seguida, dar mais tempo para que ele observe texto e imagem com mais calma, para que o professor possa fazer questionamentos a respeito das estratégias que estão sendo testadas.

Questionamentos:

1. Imagine que você vinha passando na rua e encontrou esse anúncio. Passe a vista rapidamente, e observe sobre o que ele trata.
2. Quando você olhou o anúncio, você olhou inicialmente para que parte? E logo em seguida?
3. E então? De que fala o anúncio?
4. Porque você chegou a essa conclusão?
5. Que elementos lhe levaram a chegar a essa conclusão?

Para explorar o texto verbal:

6. O que significa a palavra deficiente nesse contexto? E o slogan?
7. Onde se encontram as informações mais práticas sobre o anúncio?
8. E o que elas dizem?
9. Que órgão promove esta campanha?
10. Na sua opinião, são suficientes as iniciativas que o governo e as ONGs estão fazendo para garantir os direitos dos deficientes em geral?
11. Você acha que esse anúncio cumpriu a sua função?