



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

PATRÍCIA ARAÚJO VIEIRA

**O USO DOS GÊNEROS QUADRINHOS E TIRINHAS NO ENSINO DE LEITURA EM
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: POR UMA ABORDAGEM BILÍNGUE PARA
OS SURDOS**

FORTALEZA – CE

2009

Patrícia Araújo Vieira

O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos

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

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo

Fortaleza – CE

2009

À minha amada família:
Luiz e Etelvides Vieira, meus pais,
e Eliane Vieira, minha irmã,
pelo apoio e dedicação em todos os
momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Cristo, meu Senhor e Salvador, por toda a capacitação, alegria e força que me deu para o desenvolvimento deste trabalho - a Ele todo o louvor;

Aos meus pais, Luiz e Etelvies Vieira, por todo esforço e dedicação no incentivo à minha vida acadêmica;

À minha orientadora Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo, pela maravilhosa orientação, pela atenção e paciência a mim dedicadas - o que foi de extrema importância para o incentivo e estímulo a continuar trilhando os árduos e gratificantes caminhos da vida acadêmica;

Ao ICES, em especial à Neiva, ao Eduardo e à Rejane, pelo apoio a esta pesquisa;

Aos amigos Kátia Lucy Pinheiro e João de Oliveira Filho, pela ajuda na confecção das fotos e do DVD;

Ao Colégio Batista Santos Dumont, em especial ao professor Isac Coelho, à professora Elizabeth Palácio, à professora Eliana Tomaz e à professora Claudia Capibaribe, por participarem comigo desta pesquisa, apoiando-me no aperfeiçoamento da minha profissão;

Ao Pastor Izaías Arruda e aos ex-alunos do BIOS, por terem aberto meus olhos às necessidades dos surdos e pelo incentivo no projeto piloto;

À minha irmã Eliane, que mais uma vez soube se fazer bem presente nos momentos mais difíceis;

Aos amados irmãos em Cristo Bibi e Renato Barros pelo fantástico apoio e por serem meus grandes amigos;

À Aline e Edmar pelo companheirismo e carinho a mim dedicados;

Aos intérpretes Cristomberg, Adriana, Ádila, Jônatas (UFC/UFSC); Josiane, Andréia e Eduardo (PUC – MG) pelo apoio a esta pesquisa;

Às professoras Laura Twey (UECE) e Célia Magalhães (UFMG) pelo grande apoio e sugestões;

Aos meus irmãos e irmãs em Cristo da Igreja Batista Manancial, por suas orações, as quais foram vitais para a realização desta pesquisa.

“Eu, como indivíduo, tenho a opção de ser feliz sozinho ou fazer com que uma comunidade inteira seja feliz, quando ninguém mais o pode fazer”.

Robert Dooley

“Abre tua boca a favor dos surdos, pelo direito de todos os que se acham desamparados”.
Provérbios 31:8

RESUMO

Os surdos brasileiros vivem em um país em que a maioria de seus habitantes são ouvintes e, portanto, têm a língua portuguesa como língua oficial. Por ser a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a língua natural dos surdos brasileiros, o português é considerado a segunda língua (L2) desses sujeitos. O presente trabalho dá continuidade à pesquisa realizada no Instituto Cearense de Educação dos Surdos (ICES), em Fortaleza – Ceará, em 2004 (VIEIRA, 2004), em que os resultados sugeriram o desenvolvimento de uma nova pesquisa que buscasse analisar o desenvolvimento leitor dos surdos de Fortaleza com os gêneros história em quadrinhos e tirinhas. Para tal intuito, foi desenvolvido nesta pesquisa um minicurso em leitura em língua portuguesa com esses gêneros para os alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental do ICES. Seguindo os princípios do Ensino Comunicativo de Língua (ECL), o trabalho atual se propôs a responder às seguintes questões de pesquisa: (1) Que estratégia(s) de leitura os surdos utilizam para fazer a leitura dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas em língua portuguesa?; (2) Qual a importância do conhecimento da LIBRAS (L1) no desempenho leitor desses sujeitos?; (3) Qual é o papel da imagem na leitura do conteúdo verbal dos gêneros história em quadrinhos e tirinhas?; (4) Como os princípios do ECL podem contribuir para o desempenho leitor dos surdos com as histórias em quadrinhos e tirinhas? Levando em consideração a facilidade que esses sujeitos têm com a imagem, e por ser LIBRAS uma língua visual, os alunos foram orientados a trabalhar a leitura dos textos usando as estratégias de leitura em L2, conforme Araújo & Sampaio (2002) e Kleiman (2001). Participaram da pesquisa três sujeitos alunos do 8º ano e quatro do 9º ano. O minicurso fez um total de 16 encontros, sendo 13 atividades de leitura com quadrinhos e 3 testes (pré-teste, teste intermediário e pós-teste). A análise dos dados mostrou que os surdos fluentes em LIBRAS utilizavam as imagens nos quadrinhos como a principal estratégia de leitura. Contudo, os surdos que não têm fluência profunda na LIBRAS (L1) apresentaram dificuldade para desenvolver a leitura das imagens, além de criar fatos à história que não poderiam ser justificados nem pelo conteúdo verbal nem pelas imagens. As atividades de leitura com os surdos também revelaram que a imagem nesses gêneros não funciona apenas como um apoio para a leitura do conteúdo verbal. Conforme professoras Kress e Van Leeuwen (1996), a imagem também se comunica independente do verbal. Os resultados também sugeriram que o desempenho leitor desses sujeitos depende da aquisição logo cedo da LIBRAS (L1), da interação com textos autênticos na língua-alvo e de um contexto de aprendizagem dentro dos parâmetros bilíngues.

Palavras-chaves: Educação de surdos. Bilinguismo. Leitura em L2. LIBRAS. Ensino Comunicativo de Línguas.

ABSTRACT

Brazilian deaf individuals live in a country where most of its inhabitants are hearing people, and, therefore, they have Portuguese as official language. Because LIBRAS (Brazilian Sign Language) is the Brazilian deaf individuals' natural language, Portuguese is considered their second language (L2). This research continues the work done in the ICES (Ceará's Institute of Education for Deaf Individuals), in Fortaleza – Ceará, in 2004 (VIEIRA, 2004), whose results suggest that new research be done that analyzes the reading development of the deaf individuals in Fortaleza with the genres comic strips and stories. In order to accomplish that, a short-length course in Portuguese reading was developed for students of the 8th and 9th grades of high-school in the ICES. Based on Communicative Language Teaching methodology, this work aimed to answer the following research questions: (1) Which reading strategy(ies) do(es) the deaf people use to read the genres comic strips and stories in Portuguese? (2) What is the importance of LIBRAS (L1) in the development of these subjects' reading performance? (3) What role do images play in the reading of the verbal content of the genres comic strips and stories?; (4) How can CLT (communicative language teaching) aid the reading skills of deaf people through comic strips? Taking into account these subjects' familiarity with images, and because LIBRAS is a visual language, the students were oriented to read the texts using their previous knowledge, the L2 reading strategies and skills, according to Araújo & Sampaio (2002) and Kleiman (2001). Three students from the 8th grade and four from the 9th grade were the subjects of this research. The short-length course consisted in 16 meetings, and had 13 reading activities with comic strips and stories and 3 tests (pre-test, midterm test, and post-test). Data analysis showed that the deaf students who were fluent in LIBRAS used the images in the comic strips and stories as the main reading strategy. However, the ones who were not deeply fluent in LIBRAS (L1) showed some difficulty while developing the reading of the images. Additionally, they made up facts which did not belong to the story and which could be explained neither based on the verbal content nor based on the images. The reading activities with the deaf students revealed that the images in these genres do not work only as supportive of the reading of the verbal content. According to Kress & Van Leeuwen (1996), the image also communicates regardless of the verbal content. The results also suggested that the reading performance of these subjects depend on the early acquisition of LIBRAS (L1), on the interaction with target-language texts, and on a learning context within bilingual parameters.

Keywords: education for the deaf people, bilingualism, L2 reading, LIBRAS (Brazilian sign language), Communicative Language Teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01: Sinal para SÁBADO	40
Figura 02: Sinal para DESODORANTE	40
Figura 03: As 61 configurações de mão da LIBRAS	42
Figura 04: Sinal para FAMÍLIA	42
Figura 05: Sinal para CASA	42
Figura 06: Sinal para AJUDAR	43
Figura 07: Sinal para CARNE	44
Figura 08: Sinal para CORES	44
Figura 09: Sinal para RESPONDER	44
Figura 10: Sinal para QUERER	46
Figura 11: Sinal para QUERER-NÃO	46
Figura 12: Sinal para EU	47
Figura 13: Sinal para NÓS	47
Figura 14: Sinal para SEU/SUA	47
Figura 15: Sinal para QUEM	48
Figura 16: Sinais para HOMEM^CASAR	48
Figura 17: Sinais para MULHER^CASAR	48
Figura 18: Sinal para DUAS-HORAS	49
Figura 19: Sinais para PESSOA-MUIT	49
Figura 20: Sinal para UM-MÊS	50
Figura 21: Sinais para CASA^ESTUDAR	50
Figura 22: Sinais para AMANHÃ EU-IR CANTAR	51
Figura 23: Sinais para EU-PASSADO-CANTAR	51
Figura 24: Sinal para FALAR-SEM-PARAR	52
Figura 25: Sinais para LÁ FRANÇA EU-IR	52
Figura 26: Sinal para EU-RESPONDER-VOCÊ1-VOCÊ2	53
Figura 27: Sinais para ANA GOSTAR ELE JOÃO TAMBÉM GOSTAR ELA	54
Figura 28: Sinais para MEU NOME A-N-A	54
Figura 29: Sinais para JOÃO BONITO!	55
Figura 30: Sinais para CINEMA EU-IR NÃO	55

Figura 31: Sinais para HOJE CARNE NÃO-TER	55
Figura 32: Sinais para EU-IR NÃO CINEMA NÃO	56
Figura 33: Sinal para LARANJA	56
Figura 34: Tirinha da Magali.....	95
Figura 35: Quadrinho da Magali	95
Figura 36: História em quadrinhos da turma da Mônica.....	98
Figura 37: Tirinha da Mônica.....	102
Figura 38: Tirinha da Mafalda.....	104
Figura 39: História em quadrinhos apenas com a imagem.....	109
Figura 40: Tirinha com <i>cloze</i>	111
Figura 41: Tirinha com <i>cloze</i>	113
Figura 42: História em quadrinhos da Magali.....	115
Figura 43: História em quadrinhos do Pato Donald (1ª parte.....	124
Figura 44: História em quadrinhos do Pato Donald (2ª parte)	126
Figura 45: Tirinha da Mafalda.....	149
Figura 46: Tirinha da Mafalda.....	150
Figura 47: Tirinha da Mafalda.....	151
Figura 48: História em quadrinhos da Mafalda.....	153
Figura 49: Tirinha do Chico Bento.....	156
Figura 50: História em quadrinhos do Chico Bento	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Comparação entre o ensino Audiolingual e o Ensino Comunicativo de Línguas	59
Quadro 02: Perfil geral dos sujeitos	84
Quadro 03: Perfil de cada sujeito do 8º ano	84
Quadro 04: Perfil de cada sujeito do 9º ano	85
Quadro 05: Apresentação dos encontros, dos textos e das atividades desenvolvidas	86
Quadro 06: Planejamento das aulas	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos
- BIOS – Bíblico Instituto de Obreiros Surdos
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LE – Línguas estrangeiras
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- L1 – primeira língua
- L2 – segunda língua
- P – professora-pesquisadora
- ECL – Ensino Comunicativo de Línguas
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- ASL – *American Sign Language*
- LGP – Língua Gestual Portuguesa
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- UFC- Universidade Federal do Ceará
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- PUC MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- UECE – Universidade Estadual do Ceará
- CM – configuração das mãos
- L – locação das mãos
- MA – movimento das mãos
- OR – orientação da mão
- SVO – sujeito verbo objeto
- PA – ponto de articulação
- Op. cit. – obra citada

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	08
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO.....	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
1.1 Breve histórico da educação dos surdos	21
1.2 Língua de sinais	38
1.3 Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)	57
1.4 A leitura e as teorias cognitivas: os modelos de processamento	61
1.5 A leitura em língua portuguesa como L2 para os surdos	67
1.6 Gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas.....	72
1.7 Leitura da imagem	73
2 PERCURSO METODOLÓGICO	75
2.1 Natureza da pesquisa	75
2.2 Contexto da pesquisa	76
2.3 Metodologia da pesquisa no ICES.....	78
2.4 Instrumentos da pesquisa	78
2.4.1 Questionário de sondagem	78
2.4.2 Entrevista filmada com os surdos.....	80
2.4.3 Avaliações	80
2.5 Sujeitos da pesquisa	83
2.6 Material utilizado no minicurso.....	85
2.7 Procedimentos da pesquisa	87
2.8 Análise dos dados	88
3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E TIRINHAS	91
3.1 Questionário de sondagem.....	92
3.2 Atividade de leitura com Histórias em Quadrinhos e Tirinhas.....	93
3.3 8º ano	94
3.4 9º ano	134
3.4 Teste intermediário	166
3.5 8º e 9º ano juntos.....	148
3.6 Pós-teste	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES	185
ANEXOS	199

V657u Vieira, Patrícia Araujo

O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos/ Patrícia Araújo Vieira. – Fortaleza, 2009. 216p.

Orientador Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Leitura em L2 2. LIBRAS 3. Bilinguismo I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 418.4



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



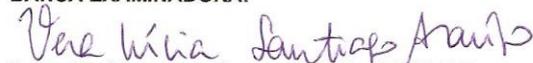
FOLHA DE APROVAÇÃO

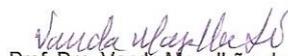
Título da Dissertação: "O USO DOS GENEROS QUADRINHOS E TIRINHAS NO ENSINO DE LEITURA EM PORTUGUES COMO SEGUNDA LINGUA: POR UMA ABORDAGEM BILINGUE PARA OS SURDOS"

Autora: Patrícia Araújo Vieira

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo

BANCA EXAMINADORA:


Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo – IES/UECE
Presidente


Prof. Dra. Vanda Magalhães Leitão – IES/UFC
1º Examinador


Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa – IES/UECE
2º Examinador

DATA DA DEFESA: 28.08.2009

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela educação de surdos começou quando conheci um surdo evangélico que me disse que gostaria muito de ler e entender a Bíblia, mas não conseguia compreender o significado das palavras, tudo era muito confuso para ele. Até aquele momento, eu imaginava que os surdos aprendiam a ler textos em língua portuguesa como ouvintes e que a falta da audição não dificultava o processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2). No ano de 2002, comecei a estudar a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e também frequentar uma igreja evangélica em que havia surdos. Até esse ano, meu objetivo era apenas conhecer os surdos e a sua língua. Sentia-me incomodada em ver que os surdos dessa igreja gostariam muito de ler a Bíblia, mas se consideravam incapazes. Como professora de língua portuguesa, dei-me conta que deveria fazer alguma coisa para mudar esse quadro.

Em 2003, por já conhecer um pouco da LIBRAS, iniciei um trabalho como voluntária no ensino de leitura para surdos adultos do terceiro ano do ensino fundamental do ICES (Instituto Cearense de Educação dos Surdos). Nesse primeiro contato, notei que os surdos não fluentes em LIBRAS apresentavam mais dificuldades em leitura em língua portuguesa do que os surdos fluentes nessa língua. Provavelmente, isso se deve ao fato de que essa instituição, assim como muitas no Brasil e no mundo, por muitos anos, ignorou a língua de sinais como a primeira língua (L1) dos surdos, além de proibir o uso dela dentro da escola, por acreditar que ela retardaria o desenvolvimento cognitivo dos surdos. Portanto, a educação desses sujeitos era centrada na aprendizagem/treino da fala. Mas essa concepção começou a mudar a partir do reconhecimento da LIBRAS, em 24 de abril de 2002, por meio da lei nº 10.436 assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, como um “meio legal de comunicação e expressão” oriundo “de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, LEI 10.436/02).

Hoje, o ICES e outras escolas de surdos no Brasil parecem reconhecer a LIBRAS como a L1 dos surdos. O ICES também apresenta uma proposta pedagógica bilíngue de ensino, embora ainda haja na instituição professores não bilíngues ou que começaram a ensinar nela sem conhecer a LIBRAS e as necessidades de seus alunos. Numa entrevista com alguns professores de língua portuguesa do ICES (VIEIRA e ARAÚJO, 2007), eles relataram a enorme dificuldade que sentiam, por não terem acesso a uma língua em comum com seus

alunos. Para os professores não bilíngues, a instituição disponibiliza um intérprete. Contudo, em minhas visitas ao ICES percebi que, no turno da noite, com aproximadamente seis turmas há apenas um intérprete disponível. Segundo Freire (1999), quando o professor não é fluente na língua de sinais, é indispensável a presença do intérprete, mas ela reforça que o entendimento da língua de sinais deve ser assumido pelos professores e pela instituição de ensino. O papel dos intérpretes é indispensável no processo de inclusão dos alunos surdos numa sala de ensino regular, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com Rosa e Dalan (2002 apud ROSA, 2003), o intérprete de língua de sinais precisa necessariamente ser uma pessoa ouvinte e bilíngue, que domina o português na modalidade oral e também a língua de sinais. Todavia, ele jamais poderá substituir a importância do professor no ensino de uma língua.

No curso de Especialização no Ensino do Português, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), iniciei no ano de 2003 uma pesquisa sobre o nível de proficiência leitora de textos em língua portuguesa, com os alunos surdos do 8º ano (ensino fundamental) do ICES e apresentei, ao final do curso, uma monografia, cujo título é “O português como segunda língua: análise da proficiência leitora dos surdos cearenses” (VIEIRA, 2004), sob a orientação da Professora Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo. Naquela época, escolhi essa turma por acreditar que teriam um desempenho leitor satisfatório e assim poderia trabalhar com eles gêneros que exigissem uma leitura mais inferencial. Quando lhes entreguei o questionário de sondagem, notei que tiveram muita dificuldade para entender as perguntas. Então constatei que, embora estivesse com uma turma de 8º ano, eles ainda apresentavam dificuldades em desenvolver a leitura de textos em português.

Com os resultados da pesquisa de 2004 no ICES (VIEIRA, 2004), verifiquei que a leitura de textos em língua portuguesa, principalmente de gêneros sem muitas imagens, torna-se muito mais complexa para esses sujeitos. Contudo, os resultados tornavam-se cada vez mais positivos quando se era dado ênfase às estratégias de predição, *skimming* e *scanning* associadas à interação com a imagem usando as tirinhas. Por não contarem com a audição, os sujeitos surdos usavam a imagem das tirinhas como uma referência na construção do sentido do conteúdo verbal. Também observei que os alunos interagiam melhor com a leitura em L2 quando se fazia comparações entre as duas línguas (a língua portuguesa e a LIBRAS). Foi somente com o trabalho de leitura com quadrinhos que eles tornaram-se mais confiantes e não tiveram medo de avançar na leitura.

Em 2007, entre os meses de setembro a dezembro, fui convidada pelo coordenador do BIOS (Bíblico Instituto de Obreiros Surdos), em Maracanaú – Ce, para ensinar língua portuguesa a alunos surdos (VIEIRA, 2008). Esse curso só funcionou por um semestre e foram esses alunos os colaboradores do projeto piloto da presente pesquisa. O BIOS, que tinha o objetivo de fornecer ensinamentos teológicos aos surdos, era formado por surdos evangélicos com o ensino médio completo. Embora esse grupo de estudos teológicos não tivesse um projeto pedagógico definido, nem livro didático, eu procurava montar as atividades de leitura observando o desempenho dos alunos em cada aula. Foi com o minicurso do BIOS que observei a importância, na educação de pessoas surdas, de um professor fluente em LIBRAS e que conheça o contexto da surdez, ou de um intérprete, pois durante os encontros, eu não tinha um intérprete e o meu conhecimento básico da LIBRAS era insuficiente para dar as instruções das atividades e interagir com a turma. Com a ajuda dos próprios alunos, consegui desenvolver as atividades de leitura. Esse minicurso teve a duração de 60h/a, funcionando aos sábados pela manhã. Nele trabalhei os seguintes gêneros: biografia, autobiografia, tirinhas, histórias em quadrinhos, contos e filmes. A turma era formada por quatro alunos, sendo que apenas três permaneceram no curso até o encerramento do semestre. No projeto piloto (VIEIRA, 2008), também observei que, com os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas, os alunos compreendiam melhor as expressões próprias da língua portuguesa, usando a imagem como referência para construir, atribuir sentido ao texto.

A priori, essa instituição seria o alvo de minha pesquisa de mestrado. Contudo, como o grupo se dissolveu, isso não foi mais possível. Então tive que dar continuidade à pesquisa de 2004 (VIEIRA, 2004) com outros sujeitos – duas turmas do ICES.

Passaram-se quatro anos desde a realização da primeira pesquisa no ICES. Desde então, muitos pesquisadores da área de linguística têm se interessado pela educação dos surdos. Na pesquisa de 2004 (VIEIRA, 2004), trabalhei com três gêneros (conto, reportagem e tirinhas). Como os resultados com as tirinhas foram bastante satisfatórios, nesta pesquisa de mestrado procurei focalizar apenas os gêneros história em quadrinhos e tirinhas, pois possuem uma estrutura constituída tanto pela imagem como pelo conteúdo verbal.

Historicamente, com relação à educação de surdos, esses sujeitos já passaram por duas propostas pedagógicas: Oralismo e Comunicação Total (tais abordagens serão comentadas posteriormente). Contudo, Quadros (1997; 2006), Bernardino (2000), Botelho

(2002), Sánches (1990), Sacks (1998), dentre outros, concordam que a abordagem de ensino mais adequada aos surdos é a abordagem bilíngue, na qual a LIBRAS (L1) seria o meio de instrução e interação entre alunos e professores. Além disso, seria usada uma metodologia que contemplasse a comparação entre as estruturas das línguas dos alunos (no caso, LIBRAS e língua portuguesa), pois, conforme Quadros (1997) e Botelho (2002), essa estratégia favorece a aprendizagem de outras línguas.

Poucas são as propostas de ensino de leitura em língua portuguesa para surdos. Tenho conhecimento apenas dos trabalhos de Botelho (2002), Lodi (2004), Fernandes (2003; 2006), Farias (2006), Salles et al (2004), dentre alguns outros. Por isso, busquei nas leituras sobre o ensino de línguas estrangeiras para ouvintes uma concepção de ensino que promovesse a aprendizagem de uma segunda língua levando em consideração a importância da primeira língua dos aprendizes. Observei que o ECL (Ensino Comunicativo de Línguas), assim como a abordagem bilíngue, valoriza o papel da língua materna na aprendizagem da segunda língua, além de sugerir atividades que focalizam o desempenho comunicativo na língua alvo, como professam Brown (2000), Richards e Rodgers (2003), Almeida Filho (2008) e Widdowson (1991).

Por ser a língua portuguesa uma língua oral-auditiva e a língua de sinais visual-espacial, a leitura em língua portuguesa se torna complexa para os surdos, pois a maioria¹ deles não pode contar com o canal oral-auditivo. Contudo, a leitura assume um papel extremamente significativo para essa comunidade² por conta das funções sociais que ela desempenha. Além disso, é uma forma de essa comunidade interagir com o mundo ouvinte.

Em virtude disso e levando em consideração os resultados da pesquisa de 2004 (VIEIRA, 2004) e do projeto piloto (VIEIRA, 2008), foi desenvolvido um minicurso (30h/a) de leitura em língua portuguesa com os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas, no ICES, com os alunos do 8º e 9º ano (ensino fundamental) do turno da noite. As atividades de leitura desenvolvidas nesse minicurso buscavam trabalhar as estratégias e as habilidades de leitura em L2 (conforme, ARAÚJO e SAMPAIO, 2002; KLEIMAN, 2001), usando a imagem como

¹ Digo a maioria, porque reconheço que há graus de surdez e dependendo do grau, há surdos que conseguem ouvir um pouco ou são oralizados.

² Assim como Strobel (2008), também considero as diversas comunidades que os surdos integram. Há surdos das zonas rurais, urbanas, surdos índios, surdos sinalizados, surdos oralizados, surdos com implante coclear, surdos homossexuais entre outros. Apesar de pertencerem a diversas comunidades, nesta pesquisa utilizarei o nome comunidade num sentido geral, porém ciente da diversidade cultural que há entre os surdos.

referência na construção do significado, uma vez que esses sujeitos, nas pesquisas anteriores, demonstraram ter bastante habilidade com a leitura de imagens.

Usando a abordagem bilíngue³, os princípios do ECL e atividades de leitura que buscavam desenvolver as estratégias e as habilidades de leitura em L2, essa pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos:

1. Que estratégia(s) de leitura os surdos utilizam para fazer a leitura dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas em língua portuguesa?
2. Qual a importância do conhecimento da LIBRAS (L1) no desempenho leitor desses sujeitos?
3. Qual o papel da imagem na leitura do conteúdo verbal dos gêneros história em quadrinhos e tirinhas?
4. Como os princípios do ECL podem contribuir para o desempenho leitor dos surdos com as histórias em quadrinhos e tirinhas?

É importante frisar que essas perguntas pretendem investigar o desempenho leitor dos sujeitos desta pesquisa. Os dados apresentados aqui não podem ser generalizados para toda e qualquer comunidade surda. Por isso, esse estudo apresenta como opção metodológica a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000; SOUSA, HODGSON e PINHEIRO, 2007; MATOS e VIEIRA, 2002) e tem caráter de estudo de caso. Essa investigação contou com a participação efetiva de sete sujeitos surdos, sendo três do 8º ano e quatro do 9º ano. As turmas foram escolhidas pelo fato de os alunos estarem concluindo seus estudos no ICES. Depois, provavelmente eles frequentarão uma escola regular de ensino. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados um questionário de sondagem, uma entrevista filmada, anotações de campo, filmagem das aulas e três testes para avaliar o desempenho leitor dos sujeitos (pré-teste, teste intermediário e pós-teste).

A natureza da análise dos dados foi qualitativa. A partir do questionário de sondagem e da entrevista filmada foi possível traçar o perfil dos sujeitos e coletar informações que serviram de base para a compreensão dos resultados em relação às atividades de leitura, como: o histórico de aprendizagem do aluno em relação à L1 e sua fluência em LIBRAS.

³ Como não sou fluente em LIBRAS, o minicurso teve a participação de um intérprete em todos os encontros.

Com isso, pretendo: Investigar como a imagem nos gêneros história em quadrinhos e tirinhas associadas às estratégias e habilidades de leitura em L2, pode facilitar a leitura em língua portuguesa dos referidos gêneros.

Ademais, busquei alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a(s) principal(is) estratégia(s) utilizada(s) por esses sujeitos na leitura dos gêneros história em quadrinhos e tirinhas;
- Verificar como os surdos relacionam a leitura da imagem à compreensão leitora dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas;
- Verificar o desempenho leitor dos surdos associando a imagem dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas às estratégias e habilidades de leitura em L2;
- Observar como a fluência na L1 (LIBRAS) contribui para o desenvolvimento leitor desses sujeitos em relação à leitura dos gêneros história em quadrinhos e tirinhas;
- Verificar como os princípios do ECL contribuem para o desempenho leitor dos surdos com as histórias em quadrinhos e tirinhas.

Acredito que esta pesquisa seja relevante porque poderá auxiliar na melhoria do ensino da língua portuguesa para surdos, na medida em que pode ajudar os professores ouvintes a compreenderem os fatores que permeiam a aprendizagem dos surdos em L2 e a importância de um trabalho focalizando a leitura de textos de forma funcional, significativa e comunicativa, levando em questão o contexto da surdez.

Em relação à organização desta pesquisa, o trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro trata do contexto da surdez e dos principais pressupostos teóricos em leitura que embasaram a elaboração do minicurso e a análise dos dados. O segundo trata do percurso metodológico usado na pesquisa, ou seja, ele descreve o tipo de pesquisa, o contexto de aplicação, o perfil dos sujeitos, os instrumentos usados, o material usado na pesquisa, os procedimentos da pesquisa e os procedimentos da análise de dados. Já o terceiro trata da análise e da discussão dos resultados.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresento toda a fundamentação teórica que permeia esta pesquisa. Os temas relativos à pesquisa serão divididos em seções para uma melhor compreensão dos assuntos relacionados à educação de surdos, a LIBRAS e a leitura do português como L2.

1.1 Breve histórico da educação dos surdos

Os surdos, em sentido geral, já sofreram e ainda sofrem preconceitos em relação à sua língua e à sua cultura. A história da educação dos surdos nos relata proibições e tentativas de anulação dessa cultura. Conforme Guarinello (2007), para os povos da antiguidade, os surdos eram assim por terem sido castigados pelos deuses ou demônios. Por esse motivo, eram abandonados ou esquecidos pela sociedade. Na Idade Média, a igreja católica não permitia que eles participassem das práticas da igreja, porque não podiam falar e, então, confessar os seus pecados.

Guarinello (op. cit.) informa que para Aristóteles (384-322 a.C.) as pessoas que nasciam surdas eram também mudas, não podiam falar nenhuma palavra. De acordo com Aristóteles, para atingir a consciência humana, a audição era o canal mais importante para a aprendizagem. Diante disso, ele lançou um veredicto afirmando que os surdos eram seres que não se prestavam ao treino. Esse veredicto permaneceu por séculos. Por isso, alguns religiosos e estudiosos promoviam tentativas de oralização de surdos. Um exemplo disso, conforme Salles et al (2004), foi o bispo John of Bervely (637 d.C.) que ensinou um surdo a falar de forma clara e esse acontecimento foi considerado pela igreja e pelo povo como um milagre (SALLES ET AL, 2004). A metodologia e a técnica utilizadas pelo bispo ficaram perdidas no tempo e a igreja católica se tornou pioneira no processo de oralização de surdos.

Na educação dos surdos, alguns estudiosos tornaram-se precursores no ensino aos surdos. Segundo Guarinello (2007), o primeiro a dar um impulso para tornar o surdo um ser notável foi Bartollo Della Marca d'Ancona, escritor do século XIV, que tentou instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral. Depois, no século XVI, o médico italiano Girolano Cardono elaborou também um tipo de código de ensino para surdos, mas não conseguiu colocar suas ideias em prática.

Guarinello (2007) informa ainda que no século XVI, o monge Pedro Ponce de Leon foi chamado para educar crianças surdas, filhas de nobres. Lodi (2004) afirma que nesta época apenas os surdos filhos de nobres tinham direito à educação, principalmente ao desenvolvimento da fala, pois com a educação eles poderiam receber a herança e os títulos da família. Portanto, Pedro de Leon ganhou prestígio nesta classe, porque ensinava seus alunos a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras. Não se sabe ao certo qual foi o método usado. A única coisa que se sabe é que ele usava uma forma de alfabeto manual ou datilológico (formado por sinais que representam as letras do alfabeto).

De acordo com o levantamento histórico de Guarinello (op. cit.), em 1644, John Bulwer publicou um livro em inglês chamado *Chirologia*, o qual apresentava um estudo sobre a língua de sinais. Também no século XVII, o escocês George Dalgarno declarou que os surdos tinham o mesmo potencial dos ouvintes, se recebessem uma educação adequada. Dalgarno acreditava que as crianças surdas deveriam aprender a datilologia logo cedo para desenvolverem a linguagem da mesma forma que as crianças ouvintes.

Wilhelm Keger, no século XVIII, defendeu a educação obrigatória para os surdos. Ele usava todos os meios (fala, escrita, gestos) para que seus alunos surdos aprendessem. Na França, no mesmo século, o Abade L'Epée observando a comunicação entre surdos pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a Língua de Sinais Francesa e criou os Sinais Metódicos (uma combinação da língua de sinais da França com a gramática sinalizada francesa). Em 1760, L'Epée transformou sua casa na primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional de Surdos de Paris (LODI, 2004). Conforme Lodi (op. cit.), nesse ano, um novo movimento social contra a ideologia da oralização começa a surgir na história dos surdos, pois L'Epée reconheceu que os surdos possuíam uma língua utilizada para propósitos comunicativos com sua comunidade e que essa língua poderia ser usada na educação desses sujeitos. Segundo L'Epée:

Cada surdo-mudo enviado a nós já tem uma língua [...]. Ele tem o hábito de usá-la e de entender os outros que o fazem. Com ela, ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores e assim por diante... Nós queremos instruí-lo e ensinar-lhe o francês. Qual método é o mais curto e mais fácil? Não seria nós nos expressarmos em sua língua? Adotando sua língua e fazendo isto conforme regras claras, nós não seremos capazes de conduzir sua instrução conforme desejamos? (LODI, 2004, p. 20)

Para Lodi (op. cit.), o reconhecimento da língua de sinais, naquele momento, foi apenas em parte, pois, segundo a autora, quando L'Epée se referiu a regras claras (em seu

discurso), ele fazia referência à gramática francesa, considerada, na época, superior à gramática da língua de sinais.

Dados históricos mostram que no século XVIII, nos Estados Unidos, ainda não havia escolas para surdos. As famílias nobres enviavam seus filhos para estudar na Europa. Thomas Hopkins Gallaudet, americano, iniciou seus estudos sobre a educação dos surdos, indo à Europa, onde conheceu o método desenvolvido por L'Épée. Teve por instrutor um surdo educado no Instituto de Surdos de Paris chamado Laurent Clerc. Gallaudet contratou Laurent para juntos fundarem a primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos. De acordo com Lane (1984, apud GUARINELLO, 2007), Laurent Clerc é considerado a pessoa mais importante no desenvolvimento da língua de sinais e da comunidade surda dos Estados Unidos. Já nessa época, ele afirmava que o bilinguismo⁴ deveria ser implantado nas escolas de educação para os surdos.

De acordo com os dados fornecidos por Sacks (1998), em 1821, nos Estados Unidos, as escolas para surdos já utilizavam a ASL (American Sign Language – Língua de Sinais Americana). Em homenagem a Thomas Gallaudet, foi criada a Universidade Gallaudet que continua sendo até hoje a única faculdade de ciências humanas do mundo para alunos surdos, embora os Estados Unidos possam contar com vários programas e institutos associados a faculdades de áreas técnicas.

Voltando à Europa, ainda no século XIX, Lodi (op. cit.) afirma que a luta pela melhor educação para os surdos agora tinha os próprios surdos lutando contra a ideologia imposta pelos ouvintes. Em 1822, com a morte do sucessor de L'Épée no Instituto Nacional de Surdos de Paris, surgiram novos diretores que desconheciam a cultura e a história dos surdos, como também os problemas educacionais que os surdos enfrentavam, e passaram a questionar o papel da língua de sinais na educação dos surdos, além do papel dos professores surdos no próprio instituto. Culminando, dessa forma, com a retirada aos poucos do uso da língua de sinais pela comunidade surda dentro do instituto.

Outros estudiosos como: o espanhol Jacob Rodrigues Pereira (século XVIII), o alemão Samuel Heinicke (século XVIII), o francês Jean Marc Gaspard Itard (século XIX) e o

⁴ Abordagem pedagógica da educação dos surdos que será vista mais adiante, juntamente com as abordagens que a antecederam como: Oralismo e Comunicação Total.

escocês Alexander Graham Bell (século XIX), conforme Sacks (1998), impuseram o Oralismo e tentaram eliminar a língua de sinais, porque acreditavam que o único método que não iria isolar os surdos em pequenos grupos era o Oralismo.

Segundo Salles et al (op. cit.), no Brasil, a educação dos surdos é iniciada com a chegada do francês Ernest Huet (1855), no Rio de Janeiro. Sendo francês, provavelmente apresentou ao Brasil o mesmo método utilizado por L'Épée.

Na Europa do século XIX, conforme Sacks (op. cit.), a abordagem oral ia ganhando força. Graham Bell, no Congresso de Milão (1880), onde seria decidido qual o melhor método para ensinar aos surdos, usou toda a sua argumentação e fez o Oralismo vencer. Nesse congresso, nenhum surdo pôde votar. Com isso a língua de sinais foi banida das escolas e os professores surdos afastados de seus cargos. Durante 100 anos, o Oralismo era o único método permitido no ensino aos surdos. Mas os surdos continuavam a usar a língua de sinais fora da escola ou até mesmo na sala de aula sem que os professores percebessem. Lodi (2004) afirma que nesta época buscavam a homogeneização cultural por meio da ideologia da “língua correta”, portanto, a língua de sinais era considerada um desvio da norma imposta pela ideologia da língua francesa falada. De acordo com a autora, eles acreditavam que somente dessa forma toda a população francesa se tornaria humana e culturalmente civilizada.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que “falta” ao surdo frente ao “modelo” ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa da restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio. (LODI, 2004, p. 25)

O médico e primeiro educador de uma pedagogia para surdez - Johann K. Amman (suíço radicado na Holanda) afirmou que a palavra tinha um sentido religioso e que a humanidade a perdera por causa do pecado de Adão e Eva. Por isso, para ele, o ensino da fala oral era a salvação para os surdos (LONGMAN, 2007). As crenças religiosas continuavam sendo o pilar das concepções filosóficas dos primeiros educadores de surdos.

No século XX, em 1960, conforme Guarinello (2007), o professor e linguista americano da Universidade de Gallaudet, William Stokoe, publicou o artigo “A estrutura da

língua de sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos”⁵. Nesse estudo ficou definido que a língua de sinais possui uma estrutura interna e três parâmetros realizados na formação de um sinal específico: configuração das mãos, localização e movimento. Battison (1974 apud PEREIRA, 2000) acrescentou um quarto parâmetro: a orientação da mão⁶.

Nos anos 80, vários protestos se formaram exigindo o reconhecimento da língua de sinais como a L1 dos surdos. Várias associações foram formadas em prol dos direitos dos surdos. No Brasil, contamos com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no Brasil (FENEIS) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tais instituições tornaram-se pequenos comitês que lutavam pelos direitos dos surdos. Elas promoveram pesquisas que proporcionaram o surgimento das três abordagens educacionais (Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo) e também buscaram o reconhecimento da LIBRAS como a L1 dos surdos brasileiros.

Depois desse breve histórico da educação surda, mostrando suas lutas no reconhecimento de sua cultura e de sua língua, será apresentado na próxima seção quem é o sujeito surdo e como tem sido sua interação com a comunidade ouvinte.

1.1.2 Identidade e cultura surda

Há várias concepções para a palavra cultura. De acordo com Strobel (2008), há quem considere a ideia unitária dessa palavra, relacionada a ideologias hegemônicas, de padronização, de normalização, onde todos devem apresentar uma cultura única num determinado espaço geográfico. Outros admitem a existência de culturas no plural. Tais concepções geraram variações na definição da palavra cultura. Como não é o foco desta pesquisa procurar compreender os conceitos traçados pelos pesquisadores e estudiosos sobre o assunto, reconheço a definição apresentada por Strobel (2008, p. 17) como apropriada para o estudo em questão:

A humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da língua, crenças, hábitos, costumes, normas de comportamento dentre outras manifestações. Partindo do suposto que cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la.

⁵ “*Sing language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*”.

⁶ A língua de sinais será vista detalhadamente mais adiante.

Dessa forma, a identidade cultural de um ser humano não se desenvolve isoladamente. Quando em contato com outros membros do grupo, essa identidade tende a se desenvolver ou até a se modificar. Pois, conforme Strobel (2008, p. 19):

A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas.

Para compreender melhor os fatores que permeiam a identidade e a cultura surda, é preciso antes explicar um pouco sobre o que é a surdez e qual o grau de surdez que um indivíduo surdo pode apresentar. Ao contrário do que muitos podem pensar, nem todos os surdos nasceram surdos e nem toda surdez apresenta ausência total de audição, pois há surdos que podem ter resquícios de audição e por isso usam aparelhos auditivos, mas na maioria dos casos, esses aparelhos não fazem o surdo ouvir como um ouvinte.

Bernardino (2000) relata a classificação de grau de surdez apresentada pelo francês Lafon, em que os graus de surdez são avaliados conforme a perda auditiva na zona conversacional do melhor ouvido, podendo ser:

- Deficiência Auditiva Leve: perdas entre 20 e 40 decibéis.
- Deficiência Auditiva Moderada: perdas entre 40 e 60 decibéis.
- Deficiência Auditiva Severa: perdas entre 60 e 80 decibéis.
- Deficiência Auditiva Profunda: perdas acima de 80 decibéis.

A autora informa que, para Caldeira (1998 apud Bernardino 2000), esta classificação do grau de surdez se mostra insuficiente por não apresentar com precisão o ouvido surdo, ou seja, o potencial intelectual, o nível sócio-econômico, a idade de aquisição e outros dados importantes para o diagnóstico e conhecimento do sujeito surdo. Sacks (1998, p. 18) analisa o grau de surdez não pelos decibéis que o surdo apresenta, mas sim, por sua história de vida.

Há os que têm “dificuldade para ouvir”, mais ou menos 15 milhões dentre a população americana, pessoas que conseguem ouvir parte do que se fala com o auxílio de aparelhos auditivos e um pouco de atenção e paciência provindos de quem fala com eles. [...] Há também os “seriamente surdos”, muitos deles vítima de uma doença ou dano no ouvido na juventude; mas no caso deles, assim como no dos que têm dificuldade para ouvir, ainda é possível ouvir a fala, em especial com os novos aparelhos auditivos, altamente sofisticados, computadorizados e “personalizados” que estão surgindo agora. Existem também os “profundamente surdos” – às vezes chamados “totalmente surdos” –, que não têm esperança alguma

de ouvir quem fala, não importam que avanços tecnológicos imagináveis possam surgir.

Esta pesquisa, assim como Sacks (op. cit), não levou em consideração o grau de surdez em decibéis, mas a história de cada sujeito participante do minicurso, se nasceram surdos ou com quantos anos perderam a audição e ainda se apresentam algum resquício auditivo, pois conforme Sacks (1998, p. 18) “não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade, ou o estágio em que ela ocorre”.

A análise de Sacks (op. cit.) quanto ao grau de surdez que um indivíduo surdo pode apresentar desmistifica a concepção da “existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns comuns e universais” (SKLIAR, 1999, p. 11). Para Skliar (op. cit.) a identidade surda não é estática, e sim, dinâmica, variando de acordo com os grupos culturais, o espaço geográfico e os momentos históricos em que esses sujeitos estão inseridos.

Esta pesquisa, assim como Guarinello (2007) e Longman (2007), considera um sujeito surdo uma pessoa que não usa a audição de forma funcional, independente da perda auditiva, pertencendo a um grupo social que possui uma história e uma língua de modalidade visual-espacial.

Os surdos também apresentam diferenças em relação à paternidade. Longman (2007) os divide em dois grupos: os surdos, filhos de pais ouvintes, e os surdos, filhos de surdos. Segundo a autora, os surdos, filhos de pais ouvintes, são os mais desfavorecidos pela cultura, em virtude de seus pais, em sua totalidade, não conhecerem a cultura surda, nem muito menos a língua de sinais. Alguns relatos mostram que eles também não aceitam que seus filhos sejam usuários de uma língua que não seja oral-auditiva. Nesse caso, os surdos geralmente acabam se submetendo a duros tratamentos de oralização e somente aprendem a língua de sinais na adolescência, depois de várias tentativas frustradas de aquisição da língua portuguesa como primeira língua (L1). Quanto aos surdos, filhos de pais surdos, Logman (2007) revela que as pesquisas têm reconhecido os ganhos culturais, cognitivos e psicológicos para esses surdos, uma vez que as crianças surdas, filhas de pais surdos, usufruem da mesma tradição cultural e linguística de sua família e isso contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da L2 em tempo hábil.

Pelo breve histórico da educação surda aqui relatado, é possível visualizar a forma como os surdos foram tratados pelos ouvintes ao longo dos séculos: como deficientes e incapazes. Longman (2007, p. 17), em relação ao discurso classificatório e autoritário da comunidade ouvinte sobre os surdos, diz que:

Os Ouvintes⁷, falantes de línguas orais, legítimos representantes da ideologia do normal, construíram inúmeras narrativas sobre os surdos e a surdez, definindo e impondo, como o europeu, [...], suas crenças, suas concepções e suas “verdades”, desqualificando o outro diferente, apelidando-o de deficiente auditivo, narrando a surdez como um castigo e como uma maldição e o surdo como um idiota impossibilitado de desenvolver pensamento abstrato.

Surge, então, a discussão entre o que é considerado normal e o que é considerado patológico. Pelo discurso dicotômico dos ouvintes, aquilo que sai dos padrões “normais” da norma aproxima-se da anormalidade e quem pode avaliar alguém como normal deve fazer parte desse círculo que preenche as características de uma pessoa dentro da norma. Santana (2007, p. 23), sobre esta questão, diz que:

Nesse caso, o sujeito não pode ter características particulares, já que sua individualidade “compromete” a norma. Em outras palavras, a individualidade é vista como um desvio e, portanto, deve ser corrigida para adequar a pessoa ao que é considerado normal, evitando-se a discriminação. Discriminação esta de que são alvos os gogos, os afásicos, os surdos, os disfluentes, enfim, todos aqueles que fogem à norma vigente.

Santana (op. cit.) afirma que há uma competição entre a área da saúde e a área pedagógica, sendo que aquela busca soluções para “normalizar”, ou melhor, curar o problema da surdez; e esta procura diminuir os estigmas, ou seja, não tratar o surdo como deficiente, e sim, como diferente. Quanto a essas concepções Sánchez (1990) diz que os surdos sofrem consequências por causa dessa busca da “cura” da diferença, tentando suprimir um sintoma como se suprimisse uma enfermidade, tudo porque essa diferença é tida como algo indesejável, como uma ameaça para os normais. Esse contexto de “anormalidade” tem provocado nos surdos o desejo do reconhecimento de que não são doentes, anormais, nem muito menos mudos, mas sim, seres humanos normais que têm uma língua e uma identidade cultural assim como todo ouvinte de toda parte do mundo.

Sobre a formação da identidade surda, Quadros (1997) verifica que por mais que os surdos, filhos de ouvintes, passem um bom tempo de suas vidas se submetendo à cultura ouvinte, quando adolescentes ou adultos, logo se tornam independentes da escola e da família e buscam relações com outros surdos por meio da língua de sinais. Conforme a autora, no

⁷ A autora escreve Ouvintes com letra maiúscula e coloca em nota de rodapé que está seguindo a convenção proposta por James Woodward (1972) para enfatizar as diferenças entre as duas comunidades: surdos e ouvintes.

Brasil as associações de surdos brasileiros, como a FENEIS e o INES, têm se tornado o espaço de bate-papo e lazer para os surdos usuários da língua de sinais, fortalecendo ainda mais a integração entre esses sujeitos.

Além das famílias ouvintes, os surdos têm enfrentado o problema de uma escola brasileira com ideologias ainda firmadas na própria cultura ouvinte. Algumas escolas especiais no Brasil, que buscam uma educação bilíngue, ainda adotam metodologias oralistas. Vieira e Araújo (2007), em uma pesquisa no ICES, verificaram que nas salas em que há professores ouvintes não fluentes na LIBRAS, ainda prevalecem a leitura labial e pantomimas. Para compreendermos melhor a educação dos surdos hoje, proponho-me a falar das abordagens pedagógicas que fizeram e ainda fazem parte da metodologia de educação dos surdos.

1.1.3 Abordagens pedagógicas

A educação dos surdos sempre passou por constantes mudanças. Por um século o Oralismo permaneceu como a melhor proposta de educação para os surdos, pelo fato de os ouvintes não reconhecerem que a língua de sinais é a L1 desses sujeitos. Depois, surgiu a Comunicação Total (segunda abordagem pedagógica) que levava em conta apenas a comunicação não importando o recurso estilístico utilizado. Com o reconhecimento oficial da língua de sinais por parte de alguns países, as autoridades parecem ter optado por uma abordagem bilíngue para os surdos.

I. Oralismo

Essa abordagem inicia-se na educação do surdo desde o século XVII, conforme os dados históricos. No Brasil, somente em 1911 é trazido pelo INES com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte, ignorando a língua de sinais e adotando a língua oral de seu país como se fosse a L1 desses sujeitos. Sánches (1990, p. 50) avalia os oralistas como aqueles que:

exigem que o surdo se reabilite, que supere sua surdez e que fale e se comporte como se não fosse surdo. São intolerantes, pretendem reprimir todo aquele que concorde que os surdos não podem falar como os ouvintes. Impõem a condição da oralização para que os surdos tenham aceitação social, possibilidade educativa, possibilidade de desenvolvimento pessoal e integração na sociedade. Obrigam-nos

a forjar uma subcultura clandestina, escondendo-se em seus próprios recintos, de onde seria mais fácil ignorá-los⁸.

O trabalho de oralização dos surdos não ocorre naturalmente, sendo necessárias várias sessões de fonoterapia. Além disso, a língua oral não é a L1 dos surdos. Para alcançar uma boa resposta nesse trabalho de oralização são desenvolvidas diversas atividades que estimulam os surdos a falarem, tais como criar situações que promovam a necessidade de um diálogo. Para isso, é necessário que a família, no caso ouvinte, se envolva e evite se comunicar com os seus filhos por meio de gestos. Guarinello (2007, p. 37) a esse respeito afirma que:

Fonoaudiólogos, professores e educadores que trabalham com surdos e concebem a língua como código voltam sua prática, em geral, para a correção da fala, afastando-se de reflexões sobre a linguagem [...]. Nesse trabalho é comum que a criança repita os modelos dados pelos adultos; a situação de interação não é levada em consideração [...], e as práticas linguísticas são mecânicas e fora de contexto – por exemplo, atividades de repetição e nomeação, cópias, ditados etc.

Outra prática seria a oralização da leitura. A professora solicitava que seus alunos surdos procurassem expressar o que estavam lendo usando a voz. Botelho (2002) revela o desconforto desses sujeitos ao realizarem tal atividade que costumava ser imposta e conseqüentemente havia desmotivação, revolta e êxodo escolar por parte dos alunos.

A abordagem oralista tanto ignora o fato de que a língua de sinais é a L1 dos surdos, como também tenta impedir que familiares ouvintes compartilhem de uma mesma língua com seus filhos. Para o oralismo, o surdo é um deficiente que necessita aprender a língua da comunidade ouvinte para que seja integrado a essa comunidade. Conforme Gotti (1991, p.16) defensora do oralismo, “O código, no Brasil, é a língua portuguesa, e o que se pretende é ensinar ao deficiente auditivo esse código, usado pela maioria da sociedade da qual faz parte, através do oralismo”. Essa afirmação é a consequência do que ocorreu no Congresso de Milão, realizado um século antes. Mas as consequências do Congresso de Milão não ficaram apenas na concepção oralista de alguns educadores. Sacks (1998), sobre um estudo realizado pelo Gallaudet College em 1972, mostrou que o nível médio de leitura de

⁸ Tradução minha: “[...] exigían que el sordo se rehabilitase, que superase su sordera y que hablase y se comportase como si no fuese sordo. Intolerantes, pretendieron reprimir todo lo que hiciese recordar que los sordos no podían hablar como los oyentes. Impusieron una condición tal – la oralización – para que los sordos se hicieran acreedores de la aceptación social que dejaba fuera de toda posibilidad educativa, de toda posibilidad de desarrollo personal y de integración a la sociedad a la inmensa mayoría de los sordos, obligándolos a forjar una subcultura clandestina, desterrándolos a sus propios recintos, en donde les sería más fácil ignorarlos. ” – (SANCHÉS, 1990, p. 50).

surdos que haviam concluído o curso secundário nos Estados Unidos atingia o nível de um aluno de quarto ano primário⁹.

Conforme Longman (op. cit.), todos os países ocidentais foram influenciados pelo Congresso de Milão e por sua política pedagógica. O mais espantoso é que apesar do congresso de Milão ter ocorrido em meados do século XIX, durante o século XX e início do século atual, a medicina e a pedagogia ainda enxergavam os surdos como uma raça inferior que deveria estudar em escolas separadas dos ouvintes e se possível em internatos para que depois fossem devolvidos às suas famílias aptos a conviverem com a comunidade ouvinte. Segundo Sánches (op. cit.), para a abordagem oralista a perfeição estava nos mestres, diretores, docente, médicos, psicólogo, trabalhadores sociais – falantes, detentores do poder, construtores do modelo positivo; já os surdos e auxiliares de serviço correspondiam ao modelo negativo. Nesse contexto, segundo o autor, o relacionamento possível entre os dois grupos era de atividades estritamente programadas e obsessivamente executadas. Havia com relação ao primeiro grupo um temor do surgimento de um possível professor que passasse a questionar suas práticas oralistas.

A visão de integração para os oralistas pautava-se no impedimento do uso da língua de sinais por parte dos surdos nas salas de aula das escolas especiais de regimento interno. Mas esse impedimento não chegava aos dormitórios, conforme relata Padden e Humphries (2000).

Nos dormitórios, distante do controle estruturado da sala de aula, as crianças surdas são introduzidas à vida social das pessoas Surdas. No ambiente informal do dormitório aprendem não somente a língua de sinais mas o conteúdo da cultura. Desse modo, as escolas tornam-se centro de atividades das comunidades que as cercam, preservando à próxima geração a cultura das gerações anteriores. (STROBEL, 2008, p. 25)

Sánches (op. cit.) relata que alguns países preferiam transferir os surdos para a escola regular, argumentando que na escola especial, em contato com outros surdos, esses alunos continuavam tentando se comunicar em língua de sinais, mas na escola regular eles seriam apenas um em cada sala, o que permitiria um controle mais severo. Tantas proibições faziam com que os surdos só aprendessem a língua de sinais na adolescência e só passassem a frequentar associações surdas na juventude quando começavam a viver sem a mediação constante dos pais ouvintes.

⁹ O autor utiliza essa nomenclatura para designar o ano de escolaridade, acredito que de acordo com a nomenclatura brasileira seria uma criança de quarto ano do ensino fundamental I.

A abordagem oralista disse por várias vezes não aos surdos: não à aquisição de sua L1 ainda na infância, não à construção de sua identidade a partir da aproximação com outros surdos, não à presença de professores surdos em instituições especiais. Em consequência disso, as pesquisas têm mostrado resultados nada satisfatórios em relação à proficiência leitora dos surdos em L2. Portanto, como resposta às falhas do Oralismo, surge uma nova abordagem pedagógica – Comunicação Total, conforme veremos.

II. Comunicação total ou bimodalismo

Ainda levando em conta a língua oral, mas considerando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos surdos, essa abordagem tem por objetivo estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes. Por isso, para a Comunicação Total, qualquer recurso linguístico que facilite a comunicação com as pessoas surdas é válido. Pode ser a língua de sinais, a língua oral ou gestos. O aprendizado de uma língua não é o foco dessa abordagem, o que ela privilegia é a interação e a comunicação.

Essa abordagem não vê o surdo como um sujeito deficiente, mas como um sujeito diferente dos ouvintes. Outra característica marcante é a valorização da família surda, pois essa abordagem acredita que a família da criança surda é a grande intermediária entre o surdo, o mundo e seus valores. Quanto a essa falsa ilusão, Botelho (2002, p. 129) ressalta que, para esta abordagem,

é reforçado o mito do amor materno, e a crença de que todas as mães de filhos surdos desejam ardentemente a comunicação com seus filhos. Este sistema de crenças parece funcionar, ainda, em um clima que desencoraja o contato com adultos surdos fluentes em língua de sinais, vistos como capazes de distanciar os filhos surdos de seus pais ouvintes. Existe uma espécie de ciúme em relação a estes surdos adultos, que representam uma perigosa ameaça.

Um dos aspectos negativos da Comunicação Total está no fato da não valorização das línguas de sinais e da cultura surda. Essa não valorização tem como consequência uma educação sem alicerces linguísticos. Além disso, o uso do bimodalismo (utilização concomitante de língua oral e de sinais da língua de sinais) proporciona o surgimento de diversos códigos diferentes baseados na estrutura da língua oral. Esses códigos manuais não possuem uma estrutura interna própria. Às vezes são parecidos com a língua oral, outras vezes, essa semelhança inexistente. De acordo com Botelho (op. cit.), não é possível fazer um somatório de língua oral e língua de sinais por razões linguísticas. Essas duas línguas

apresentam canal comunicativo e estrutura linguística diferentes. A autora exemplifica mostrando a história de Denise, uma estudante surda que participou de sua pesquisa, que ao ler a palavra “sentiram” em um dos textos da prova de leitura, utilizou o sinal SENTIR¹⁰ e acrescentou a soletração manual da terminação verbal T-I-R-A-M¹¹ para indicar a terminação do tempo verbal. Na língua portuguesa utilizamos preposições, artigos e na LIBRAS a organização linguística é diferente. Por exemplo, em português podemos dizer: Eu gosto de ir ao cinema. Já em LIBRAS essa estrutura ficaria: CINEMA, EU GOSTO ou EU GOSTO IR CINEMA¹². Portanto, um surdo ou ouvinte teria que inventar sinais para tentar se aproximar da estrutura da língua oral.

A prática do bidualismo tem tido efeito ainda pior na leitura, em que os alunos começam a soletrar palavra por palavra da língua portuguesa, reforçando o equívoco de que a leitura é o mesmo que decifrar códigos. Como a maioria dos professores de surdos é ouvinte, o bidualismo pode conceber a crença de que essa abordagem seja a forma mais rápida de estabelecer comunicação com seus alunos. Afinal, a aprendizagem de uma língua leva tempo e dedicação, além de um compromisso pessoal do professor em estar interagindo constantemente com esta comunidade. Contudo, a tentativa de solucionar a falta de uma língua compartilhada entre alunos e professores de forma mais rápida acarreta sempre consequências na aprendizagem dos alunos.

III. Bilinguismo

Segundo a definição da UNESCO¹³ (1954) a educação bilíngue é “o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (BOTELHO, 2002, p. 111). Appel e Muysken (1987) definem uma pessoa bilíngue da mesma forma que Weinreich (1953) “a prática de utilizar duas línguas de forma alternativa se denominará aqui bilinguismo e as pessoas implicadas bilíngues” (APPEL e MUYSKEN, 1987, p. 11).

¹⁰ Utilizado nesta pesquisa em caixa alta para indicar que se refere ao sinal da LIBRAS, conforme modelo de transcrição utilizado por Salles et al. (2004).

¹¹ Esta forma de transcrição foi utilizada, porque “tiram” foi expresso pelo alfabeto manual da LIBRAS, conforme o modelo de transcrição de Salles et al. (2004).

¹² A estrutura da LIBRAS será vista mais adiante.

¹³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. “*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*”.

Observando a definição de Weinreich (op. cit.) e da UNESCO (op. cit.), a abordagem bilíngue de educação para os surdos, diferente do Oralismo e da Comunicação Total, privilegia e estimula a utilização de uma língua, que no caso seria a L1 dos surdos, como também, orienta o sujeito na aquisição de uma segunda língua, a língua oral de seu país, por meio da leitura e escrita.

O Bilinguismo teve origem a partir da insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e com a comprovação da linguística de que a língua de sinais é verdadeiramente uma língua. Aqui no Brasil, o Bilinguismo só nos foi apresentado na década de oitenta e implantado em algumas escolas especiais na década de noventa. No ICES, essa realidade só passou a fazer parte do currículo pedagógico da escola no ano de 2000. Contudo, a escola tem demonstrado que ainda não está totalmente inserida numa proposta bilíngue. Ainda há professores que não são bilíngues e também há professores que fazem parte da escola desde a proposta oralista e ainda estão passando por treinamentos pedagógicos.

Tendo início em 1981 por meio dos trabalhos de Danielle Bouvet (1981 apud KOZLOWSKI, 1998), o bilinguismo procura dar ao surdo o direito de conviver numa comunidade maior, a comunidade ouvinte, podendo utilizar as duas línguas (a língua de sinais e a língua do país dele) no momento conveniente. O reconhecimento das línguas de sinais proporcionou aos surdos a certeza de que não precisam mais se esforçar para ter uma vida igual à do ouvinte. É preciso somente aprender a conviver com a diferença, pois, conforme Ann (2001), as crianças surdas, na escola, vêm-se numa situação que as estimula a buscar interação com outras crianças ouvintes. Isso prova que apesar de o surdo possuir uma língua de modalidade diferente da oral, o isolamento não é uma realidade dessa comunidade.

A abordagem bilíngue é uma tentativa de inovar as práticas de ensino, procurando promover o direito de o surdo estudar e adquirir conhecimento em sua própria língua e também usá-la na comunicação entre surdos e surdos, surdos e ouvintes. Conforme Bernardino (2000, p. 53), “o uso de sinais parece aproximar o surdo do ouvinte, uma vez que ele percebe que não é apenas ele que tem de tentar comunicar-se com o mundo, mas que o mundo de informações que ele representa de repente se abre para ele”.

Além de promover a interação entre surdos e ouvintes, a língua de sinais também fornece aos surdos conhecimento linguístico que irá proporcionar um melhor

desenvolvimento no estudo de uma segunda língua. A educação bilíngue propõe a exposição da criança surda o mais cedo possível à língua de sinais, de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos da linguagem. Conforme Finau (2006, p. 218):

A linguagem é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator que tem participação crucial na organização da própria linguagem. Por isso, hoje, os estudiosos de aquisição da linguagem por pessoas surdas enfatizam a ideia de que toda criança surda deveria crescer em uma ambiente bilíngue. Tal concepção propõe o uso tanto da língua de sinais quanto da língua oral (em sua modalidade escrita e quando possível em sua modalidade falada), pois as pesquisas indicam que, dessa maneira, as crianças conseguiriam desenvolver melhor suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais.

Appel e Muysken (op. cit.) afirmam que é comum a crença entre os estudiosos de que uma proposta bilíngue pode provocar o seguinte problema nos aprendizes: falar duas línguas, mas não como “gente normal”¹⁴. Os autores contra-argumentam mostrando uma pesquisa feita por Vildomec (1963) com informantes europeus bilíngues em que uma parte desses informantes apresentava aspectos positivos quanto a essa abordagem: “ampliação dos horizontes, aumento da agilidade mental e melhor compreensão relativa das coisas” (APPEL e MUYSKEN, 1987, p. 152). Provavelmente, o fortalecimento da crença de que a abordagem bilíngue não permite o conhecimento fluente das duas línguas envolvidas, deve-se ao fato de que aprender uma L2 leva tempo e exige uma grande dedicação por parte dos alunos, dos professores, da família e da escola.

Quanto ao fato de os surdos adquirirem ou não a língua oral de seu país, os teóricos encontram-se divididos. Há um grupo que acredita que a criança deve adquirir tanto a sua L1, que no caso é a língua de sinais, como também as modalidades orais e escritas da língua de seu país. Já outro grupo, que tem como um dos seus autores Sánches (1990), acredita que o surdo deve adquirir a língua do seu país apenas na modalidade escrita e não oral. Mas em um ponto os dois grupos devem concordar, que por mais que se tentem apresentar novas técnicas de aprendizagem, a língua oral dificilmente será perfeitamente dominada pela comunidade surda. E quanto a isso, Rocha-Coutinho (1986) nos fala que:

Um deficiente auditivo não pode adquirir uma língua falada como língua nativa porque ele não tem acesso a um sistema de monitoria que forneça um feedback constante para a sua fala. A língua falada sempre será um fenômeno estranho para o deficiente auditivo, nunca algo natural. Os deficientes auditivos, provavelmente experimentam um grau considerável de ansiedade ao usar a língua oral porque eles não têm em nenhuma forma a propriedade técnica e social da sua fala, exceto através de movimentos labiais e da reação das pessoas à sua fala. (GOLDFELD, 2002, p. 41)

¹⁴ Expressão utilizada pelos próprios autores.

Ferreira-Brito (1995) complementa o posicionamento de Rocha Coutinho e afirma que o ensino da língua portuguesa deve ser ministrado aos surdos da mesma forma que são ensinadas as línguas estrangeiras aos ouvintes. Segundo a autora, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na língua de sinais e em seguida ensina-se a língua majoritária (língua portuguesa) como L2. Finau (2006) afirma que Ferreira-Brito e Felipe (1989) propõem para a educação surda o encaminhamento do bilinguismo diglótico, no qual deve-se utilizar a língua de sinais em todas as situações em que a língua materna é utilizada e o emprego da escrita da língua oral como uma L2. Ferreira-Brito (op. cit.) também acrescenta que os pais ouvintes das crianças surdas devem se esforçar para aprender a língua de sinais para interagirem com seus filhos. Sánches (1999), sobre a relação dos pais na educação dos filhos, cita um livro do Banco Mundial (1966) que faz referência ao melhoramento da capacidade da educação, em que diz:

A principal fonte de capacidade e motivação é a família. Os estudos que comparam os efeitos da influência da escola e família chegam à conclusão que mais de 60% da diferença de rendimento dos estudantes se podem atribuir às características familiares e individuais¹⁵. (SÁNCHEZ, 1999, p. 37)

Depois da família, vem a própria escola que, para muitos surdos, filhos de pais ouvintes, é o único lugar de aquisição e aprendizagem da língua de sinais. A proposta bilíngue tanto para as escolas especiais como para as regulares não envolve apenas o uso de duas línguas. Consoante Fernandes (2003), esse recente processo educacional perpassa mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais específicos.

Há um conjunto de ações a serem repensadas em um projeto de educação que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas, relações de poderes e saberes mais assimétricos entre surdos e ouvintes no interior da escola, novas tecnologias educacionais mais pautadas essencialmente em recursos visuais, a formação de professoras, edificadas em concepções sócio-antropológicas da surdez, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos. (FERNANDES, 2003, p. 66)

Apesar dos ganhos que os surdos tiveram desde a abordagem oralista até os dias de hoje, ainda podemos ver a educação dos surdos alicerçada numa proposta de reabilitação. Em entrevista a quatro professores de surdos do ICES em 2007 (VIEIRA e ARAÚJO, 2007), dois afirmaram que devido ao fato de os alunos não terem muito vocabulário em língua portuguesa, preferem, antes de entregar o texto para ser lido, fazer a tradução em LIBRAS do texto. Não são fornecidas aos alunos estratégias para que procurem desenvolver a leitura em

¹⁵ “La principal fuente de capacidad y motivación para aprender de los niños es la familia. Los estudios que comparan los efectos de la influencia de la escuela y la familia llegan a la conclusión de que más del 60% de las diferencias de rendimiento de los estudiantes se pueden atribuir a características individuales y familiares”.(SÁNCHEZ, 1999, p. 37).

L2. Essa situação se assemelha com o que Santos (2005, p. 53) observou com relação às condições educativas nas escolas regulares:

- redução dos conteúdos curriculares face às expectativas de baixo desenvolvimento das possibilidades dos surdos;
- simplificação do processo de aprendizagem, motivada pela dificuldade dos profissionais em propor desenvolvimento e aprendizagem para crianças surdas;
- reafirmação do estigma da deficiência e da impossibilidade;
- fracasso escolar justificado pela condição do sujeito surdo;
- [...]

A redução do currículo e a adaptação dos textos em língua portuguesa têm sido um recurso ainda procurado pelos professores, conforme Santos (op. cit.), Vieira e Araújo (2007). Fica o grande dilema para os pais ouvintes e talvez para alguns pais surdos: qual a escola ideal para os surdos, a escola especial ou a escola regular? Santos (2005, p. 56) procura responder a essa pergunta da seguinte forma:

Neste sentido, a escola para surdos deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supera a simples acumulação de conhecimento ou a sua repetição mecânica, mas compreende como o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito. Aprender a ler e a escrever está além de conhecer os “mistérios” de um sistema linguístico que é perceber que esta aprendizagem se transforma em instrumento de construção de novos conhecimentos e, principalmente, pode ser mais um instrumento de reconhecimento, de interferência e de participação no mundo.

A partir do momento em que uma escola regular tem um aluno surdo dentro de uma sala de ouvintes, ela precisa reconhecer esse aluno dentro do seu projeto pedagógico. A inclusão de um intérprete é apenas o primeiro passo, mas não o único. Toda a escola deverá se preparar pedagogicamente para a integração desse aluno dentro da comunidade ouvinte. Quanto à escola especial, em que a maioria de seus alunos chega ainda pequeno e muitas vezes, constitui o único lugar onde a criança tem contato com a língua de sinais, cabe a ela a responsabilidade da formação de professores bilíngues, pois, conforme Fernandes (op. cit.), quando os surdos são filhos de pais ouvintes, seu interlocutor privilegiado é o professor. Se o professor da escola especial não conhece a língua de sinais, corremos o risco de regredir às práticas bimodais.

A convivência com surdos na fase inicial da aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais é muito importante, como também a integração na comunidade ouvinte dentro de uma escola regular para sua formação como cidadão. Portanto, uma educação bilíngue para os surdos “é compromisso coletivo dos profissionais que compõem a dinâmica escolar e o aprofundamento sobre as discussões relacionadas à educação dos surdos” (SANTOS, 2005, p. 60).

1.2 LÍNGUA DE SINAIS

Não há registro sobre o surgimento da língua de sinais. Acredita-se que ela é uma realidade desde que existem surdos. Relatos históricos mostram que a língua de sinais não foi inventada por ouvintes. Ela surgiu da necessidade de as pessoas surdas se comunicarem.

Durante muitos séculos estudiosos viam a língua de sinais como apenas gestos aleatórios, uma patologia da linguagem. De acordo com Sacks (1998), quando o abade L'Epée visualizou pela primeira vez surdos franceses se comunicando não conseguia crer que a língua de sinais era completa e capaz de expressar sentimentos e também permitir que os seus usuários discutam, por meio dela, qualquer assunto de um modo tão eficaz e gramatical quanto as línguas faladas. L'Epée acreditava que a língua de sinais possuía o tão almejado desejo dos estudiosos de encontrar uma língua universal.

A língua universal que vossos eruditos buscaram em vão e da qual perderam a esperança está aqui; está bem diante de vossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais, e contudo somente ela vos dará a chave para todas as línguas. (SACKS, 1998, p. 30)

L'Epée ignorou por muitos anos o fato de que os fatores geográficos e culturais são totalmente relevantes na formação de uma língua. Sacks (1998, p. 126), quanto à possibilidade de uma língua universal, afirma que:

Não existe uma língua universal, mas existem, ao que parece, universais em todas as línguas de sinais, universais não apenas de significado, mas de forma gramatical. As centenas de línguas que surgiram espontaneamente no mundo são tão distintas e acentuadamente diferenciadas quanto todo o conjunto de línguas faladas no mundo. Não existe uma língua de sinais universal. No entanto, podem existir universais nas línguas de sinais, que ajudam a possibilitar a seus usuários entender uns aos outros muito mais rapidamente do que os usuários de línguas faladas.

Assim, cada país tem sua própria língua de sinais. No Brasil, temos a LIBRAS; nos Estados Unidos a *American Sign Language* (ASL); em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Em 1960, Stokoe¹⁶ analisou a língua de sinais americana e convenceu-se de que os sinais não eram apenas gestos, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura interna complexa. Ele chegou à conclusão de que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína tanto no léxico, pela formação de palavras; na sintaxe, pela capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças; além dos outros aspectos linguísticos: fonológico¹⁷, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

¹⁶ In: Sacks (1998)

¹⁷ Neste caso, o aspecto fonológico não se refere ao som, como nas línguas orais, mas às unidades linguísticas mínimas, sem significado, que se combinam para formar sinais. Alguns autores, assim como Stokoe, preferem

A língua de sinais é uma língua, sendo a L1 dos surdos. De acordo com Bakhtin (2003, p. 270), “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se”. Portanto, a língua de sinais surgiu para atender às necessidades comunicativas dessa comunidade, ao contrário das línguas artificiais que são criadas por uma pessoa ou um grupo de pessoas usando a gramática de línguas já existentes. O gestuno¹⁸ é um exemplo de uma língua de sinal artificial. Saussure (1973, p. 17) define língua como:

[...] um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só não pode criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade.

Quanto ao fato de a LIBRAS não apresentar um código escrito conhecido pela comunidade surda brasileira¹⁹, Finau (2006) afirma que tal fato não elimina as considerações científicas observadas nessa língua quanto aos aspectos linguísticos, visto que ela apresenta uma organização estrutural, conforme será visto a seguir.

Comparado às línguas orais, a língua de sinais utiliza o canal visual-espacial. Sua comunicação é expressa por gestos e recebida por outro usuário por meio da visão. De acordo com Salles et al (2004), um aspecto que sobressai em contraste entre a língua de sinais e as línguas orais é a questão da arbitrariedade do signo linguístico. Segundo esses autores, a relação entre significante (imagem acústica/fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nenhum elemento motivador do significante para o significado. Já na LIBRAS, muitos sinais apresentam motivação icônica. Quanto a este aspecto Salles et al (2004, p. 83) justifica que:

Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzem imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequência que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico na língua de sinais.

usar o termo *quirema* (*chiros*, no grego significa mãos) para designar essas unidades mínimas. Esta pesquisa adota o termo fonema, representando as unidades mínimas na língua de sinais.

¹⁸ É a Língua Gestual de Sinais Internacional. Foi criada para auxiliar a participação de surdos quando viajam internacionalmente. Essa língua artificial não possui uma gramática própria e utiliza os sinais com a gramática de qualquer outra língua de sinais. <<http://www.alfabetosurdo.com/ptsign/gestunoorigins.asp>> - acessado em: 06/03/2009.

¹⁹ Conforme Quadros (1997), a língua de sinais apresenta uma escrita que está sendo desenvolvida para representar formas e movimentos do oral para um espaço definido (o papel). No Brasil, esse sistema está sendo aplicado a LIBRAS, por meio dos estudos realizados pelo prof. Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa, no instituto de informática da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), em uma equipe que inclui surdos universitários e pesquisadores da área de informática, linguística e educação.

As figuras 1 e 2 apresentam sinais que podem ser caracterizados como motivados e imotivados, de acordo com Salles et al (op. cit.).

Exemplos de sinal motivado e sinal imotivado.



Figura: 1- SÁBADO
(sinal imotivado)



Figura: 2 – DESODORANTE
(sinal motivado)

Outro contraste relevante entre as línguas orais e a língua de sinais estaria relacionado ao uso linguístico do espaço, pois conforme Sacks (1998, p. 99):

[...] um uso que é espantosamente complexo, pois boa parte do que na fala ocorre de modo linear, sequencial, temporal, na língua de sinais torna-se simultâneo, coincidente, com múltiplos níveis. A “superfície” da língua de sinais pode parecer simples para um observador, como a dos gestos ou mímica, mas logo descobrimos que isso é uma ilusão, e o que parece tão simples é extraordinariamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional uns nos outros.

De acordo com os estudos realizados por Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004) sobre a LIBRAS, será apresentada uma breve descrição dos aspectos linguísticos da LIBRAS (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), constatando-se, desse modo, o caráter genuíno da LIBRAS como língua. Antes de iniciar a discussão sobre os aspectos linguísticos da LIBRAS, será apresentado um modelo de sistema de transcrição usado para registrar os sinais da LIBRAS nesta pesquisa. Este modelo foi baseado no modelo expresso por Salles et al (2004)²⁰.

- 1) Os sinais da LIBRAS serão representados por itens lexicais da língua portuguesa em letras maiúsculas. Exemplos: DESODORANTE, SÁBADO.
- 2) Quando um sinal é traduzido para a língua portuguesa e apresenta duas ou mais palavras, será representado pelas palavras correspondentes separadas por um hífen. Exemplo: QUERER-NÃO, NÃO-TER; EU-IR.

²⁰ Modelo adaptado de Felipe et al. (2001)

- 3) Quando o sinal é composto, ou seja, formado por dois ou mais sinais, mas com a ideia de uma única coisa, será separado pelo símbolo ^. Exemplo: CASA^ESTUDAR.
- 4) Na LIBRAS não há desinência para gênero (masculino e feminino) e número. Quando o sinal for representado na língua portuguesa, será usado o símbolo @ para marcar a ausência de desinência. Exemplo: PESSOAS-MUIT@.
- 5) O alfabeto manual (datilologia) será usado para expressar o nome de pessoas, de localidades ou outras palavras que não possuem um sinal na LIBRAS. Exemplo: A-N-A, J-O-Ã-O.
- 6) Serão usados os sinais de pontuação !,? para representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas. Exemplo: JOÃO BONITO!

1.2.1 A fonologia na LIBRAS

As unidades mínimas que formam os sinais, segundo Stokoe (1960 apud QUADROS et al, 2008) são: configuração da mão (CM), locação da mão (L) e movimento da mão (MA). Conforme Quadros et al (2008), Battison (1974) analisou os sinais posteriormente a Stokoe e acrescentou a orientação da mão (OR) e os aspectos não-manuais dos sinais: expressões faciais e corporais. Já Brito (op. cit.) os denominou de parâmetros e constatou que por terem vindo de línguas multidimensionais, os parâmetros podem ser alterados para a obtenção de modulações de aspectos (pontual, continuativo, durativo e iterativo), incorporação de aspectos gramaticais e lexicais, quantificação, negação e tempo verbal. Esses últimos aspectos serão abordados no tópico que trata a morfologia na LIBRAS.

A mudança de apenas um parâmetro pode alterar o significado dos sinais. Ver a imagem dos sinais SÁBADO e DESODORANTE (figuras 1 e 2). A seguir, será apresentado, detalhadamente, cada parâmetro dos sinais da LIBRAS.

I. Configuração da(s) mão(s)- CM

São as formas que a(s) mão(s) pode(m) apresentar na formação de um sinal, sendo que cada país difere nas possíveis configurações das mãos. Brito (op. cit.) constatou que a LIBRAS apresenta 46 configurações das mãos, contudo não é possível determinar exatamente quantas configurações de mãos são possíveis na LIBRAS, em virtude de ser uma língua e os

estudos linguísticos ainda serem recentes. Já Quadros et al (2008) visualizou 61 configurações de mãos.



Os sinais podem apresentar as duas mãos produzindo a mesma configuração e fazendo o mesmo movimento (conforme figuras 4 e 5, sinais FAMÍLIA e CASA). Também podem apresentar configurações diferentes sendo que uma mão funciona como apoio e a outra como a mão que se movimenta – conforme figura 6.

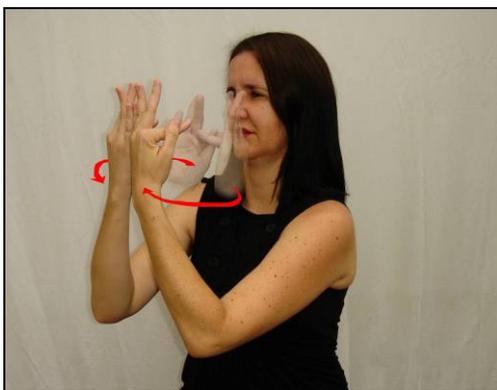


Figura: 4 – FAMÍLIA



Figura: 5 - CASA



Figura: 6 - AJUDAR

II. Ponto de articulação - PA

Diz respeito à localização onde a(s) mão(s) entra(m) e configura(m) um sinal, podendo ser em contato com o próprio corpo ou em um espaço neutro. Os sinais SÁBADO e COR (figuras 1 e 8) têm o mesmo ponto de articulação, em frente à boca. Já os sinais FAMÍLIA e CASA (figuras 4 e 5) se localizam em frente ao peito, como não tocam no corpo dizemos que esses sinais ocupam um espaço neutro. De acordo com Quadros e Karnopp (op. cit.), as línguas de sinais até hoje investigadas apresentam como seu espaço de enunciação do sinal todos os pontos dentro do raio de alcance da(s) mão(s), como: cabeça, tronco, face do rosto, braços.

III. Movimento da(s) mão(s) - MA

É o deslocamento da(s) mão(s) na configuração do sinal. Alguns sinais podem apresentar movimento em sua constituição, outros não. O sinal FAMÍLIA (figura 4) possui movimento, já o sinal CARNE (figura 7) não possui movimento em sua constituição. Os movimentos de mãos podem englobar duas situações que Brito (op. cit.) chama de movimento interno da mão e de movimento descrito no espaço ou sobre o corpo. No movimento interno da mão, os dedos podem se mexer durante a realização do sinal, exemplo sinal COR (figura 8). Já o movimento que a mão realiza no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas circulares ou sinuosas, em várias posições, por exemplo, no sinal FAMÍLIA (figura 4).



Figura: 7 - CARNE



Figura: 8 - CORES

IV. Orientação da palma da mão - OR

A orientação da palma da mão está relacionada à direção para a qual a palma está voltada. Brito (op. cit.) enumera seis tipos de orientações da palma da mão na LIBRAS: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda. Há sinais, como RESPONDER (figura 9), em que essa orientação pode se realizar de diversas formas, dependendo de onde está o interlocutor: para frente, ou para o interlocutor; para trás ou para o próprio sinalizador ou usuário; para os lados e se houver mais de um interlocutor, em direção de cada um. Esse sinal apresenta uma fonte – quem responde, e um alvo – a quem se responde.



Figura: 9 - RESPONDER

V. Componentes não-manuais

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 60), “as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construção sintática e diferenciação de itens lexicais”. Na construção

sintática esses componentes podem marcar sentenças negativas, interrogativas e exclamativas, além de topicalizações²¹. Nos componentes lexicais marcam a referência pronominal, advérbio, grau dos adjetivos etc.

Brito (1995) afirma que os componentes não-manuais dão aos sinais concordância com o significado transmitido. Eles podem se manifestar no rosto (sobrancelhas franzidas, olhos arregalados, lance de olhos, sobrancelhas levantadas), na cabeça (balanceamento para frente e para trás, balanceamento para os lados, inclinação para frente, inclinação para o lado), tronco (balanceamento alternado dos ombros, balanceamento de um único ombro).

Sacks (1998, p. 98), sobre esses parâmetros que formam as unidades mínimas de um sinal, diz que:

É a compreensão dessas unidades de sinal, e o fato de que todas as suas modificações são espaciais, que torna a língua de sinais, no nível óbvio e visível, totalmente diferente de qualquer língua falada e que, em parte, impediu que ela fosse considerada uma língua. Mas é precisamente isso, além de sua sintaxe e gramática espaciais únicas, que faz dela uma verdadeira língua [...].

Diante da riqueza e complexidade da língua de sinais, muitos são os estudiosos que pesquisaram sobre a fonologia na língua de sinais, segundo Quadros e Karnopp (2004), temos: Supalla e Newport, 1978; Klima e Bellugi, 1979; Paden, 1983; Lidell, 1984. Todos eles investigaram a estrutura fonológica dos sinais, seus traços distintivos e seus aspectos sequenciais e simultâneos.

1.2.2 A morfologia na LIBRAS

Os morfemas nas línguas de sinais são as unidades mínimas de significado. Na língua portuguesa temos alguns morfemas que por si só formam palavras, como exemplo: lua, mar, lagoa entre outros. Mas, há outros morfemas apenas constituintes das palavras, são os chamados morfemas presos: os prefixos e sufixos. A diferença morfológica entre as línguas orais e a língua de sinais está no fato de que aquelas têm como palavras complexas as que muitas vezes são formadas pela adição do sufixo e prefixo, como exemplo a palavra in-felizmente. Já na língua de sinais, os afixos são adicionados com vários movimentos no espaço da sinalização, configuração da(s) mão(s), orientação da(s) mão(s) etc.

²¹ Ordem sintática comum nas línguas de sinais e diferente da ordem SVO das línguas orais. A topicalização segue a ordem OSV.

De acordo com Silva (1997), na estruturação morfológica, os sinais muitas vezes são constituídos com a finalidade de incluir informações gramaticais no item lexical, por exemplo, a adição do sufixo muitas vezes é feita por meio do processo de incorporação da negação. O sufixo é adicionado a algum verbo e a raiz, que já possui um determinado movimento, é concluída com um movimento contrário. Como exemplo os sinais: QUERER (figura 10) / QUERER-NÃO (figura 11).



Figura: 10 - QUERER



Figura: 11 - QUERER-NÃO

I. Pronomes

Silva (1997) observou que os pronomes são, essencialmente, dêiticos e, por sua vez, a dêixis está ligada à referência gestual no espaço. Brito (1995) afirmou que os pronomes da LIBRAS são pronomes no sentido literal da palavra, uma vez que eles são usados para indicar as pessoas presentes no discurso; ou quando ausentes, as pessoas do discurso serão situadas no espaço, conforme veremos a seguir. Segundo a autora, a LIBRAS apresenta as três pessoas do discurso, tanto no singular como no plural. O dedo indicador na configuração da letra “G” do alfabeto na LIBRAS aponta para o peito do locutor para indicar primeira pessoa – EU (figura 12); para o interlocutor, para segunda pessoa – TU/VOCÊ; faz um movimento semicircular, para indicar a primeira pessoa do plural – NÓS (figura 13). A terceira pessoa é representada por pontos no espaço. Nesse último caso, o usuário da língua de sinais posiciona as pessoas do discurso em um espaço que pode ser do lado do corpo ou a frente, e em todas as vezes que uma dessas pessoas do discurso for citada, o usuário aponta para a referida pessoa do discurso.



Figura: 12 - EU



Figura: 13 - NÓS.

A LIBRAS, assim como na língua portuguesa, algumas vezes, diante de um contexto, pode omitir as pessoas do discurso, uma vez que elas estão inseridas no próprio contexto. Quanto aos pronomes possessivos, os sinais assumem a configuração em “K” e usam os mesmos movimentos dos pronomes pessoais (figura 14).



Figura: 14 - SEU/ SUA

Os pronomes interrogativos QUEM (figura 15), QUANDO, QUAL contam com o parâmetro expressão facial em sua formação. A testa é frisada e há um ligeiro movimento na cabeça indicando um questionamento.

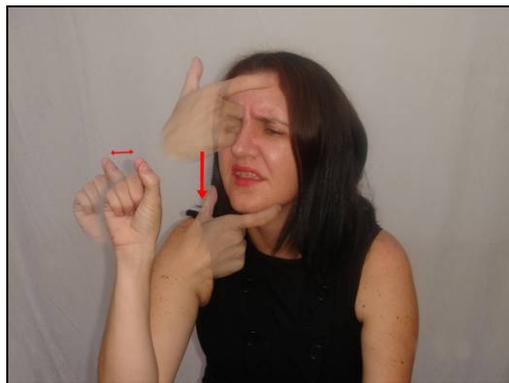


Figura: 15 - QUEM

Os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar apresentam a mesma configuração e movimento da mão, diferenciados apenas pelo contexto. Exemplo: os sinais ESTE/AQUI apresentam a configuração em “G” e o usuário aponta para um lugar perto e em frente ao emissor. Da mesma forma, o pronome e o advérbio AQUELE/LÁ, em que se aponta para um lugar mais distante com a mesma configuração de mão e o mesmo movimento.

II. Substantivos

A flexão em gênero dos substantivos é feita apresentando o sinal HOMEM/MULHER, juntamente com o substantivo em questão, tanto para pessoas quanto para animais: HOMEM^CASAR (figura 16)/ MULHER^CASAR (figura 17).



Figura:16 - HOMEM^CASAR



Figura: 17 - MULHER^CASAR

Para indicar número (singular e plural), os substantivos na LIBRAS, conforme Brito (1995), apresentam três valores: singular, dual e plural. O valor dual, característico

dessa língua visual, é formado pela repetição do sinal e pela anteposição ou posposição de um sinal indicativo de número (figura 18).



Figura:18 DUAS-HORAS

O número plural dos substantivos em LIBRAS é obtido por um movimento semicircular que deverá abranger as pessoas ou os objetos envolvidos. Para alguns sinais a ideia de plural é obtida pospondo o sinal MUITO ao substantivo (figura 19).



Figura:19 - PESSOA-MUITO

III Adjetivos

Os adjetivos na LIBRAS são sinais que sempre estão na forma neutra, ou seja, não há, portanto, marca nem para o gênero e nem para o número. Os adjetivos, na LIBRAS, geralmente vêm após o substantivo que estão qualificando. Exemplo:

GAT@ NERVOS@; COR AZUL; PESSOA INTELIGENTE.

IV. Numerais

Os numerais também podem se classificar como morfemas presos a uma raiz. Nesse processo, os numerais se unem a outro sinal que tem um determinado significado, mas que terá um novo significado por meio dessa incorporação. Para ficar mais claro, observem o sinal: UM-MÊS (figura 20)

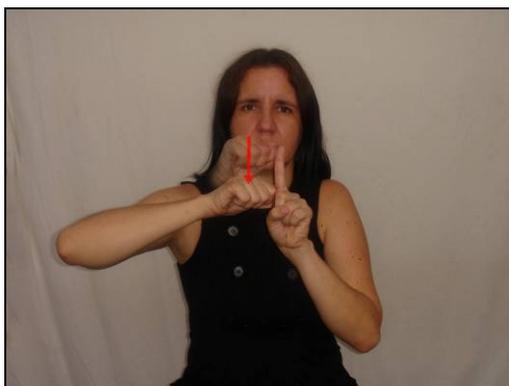


Figura: 20 - UM-MÊS

V. Formação de compostos

Segundo Rocha (1998 apud Quadros e Karnopp, 2004), a composição é um processo, pelo qual se juntam duas palavras de bases preexistentes na língua para criar uma nova palavra. Alguns sinais na LIBRAS, embora na língua portuguesa não correspondam a uma palavra composta, têm sua formação composta. Como exemplo, temos o sinal ESCOLA (CASA^ ESTUDAR), figura 21, que na LIBRAS tem a sua formação pela junção de dois sinais.



Figura: 21 - CASA^ESTUDAR

Ao contrário da língua portuguesa, na LIBRAS não existe a classe gramatical artigo. É comum, se compararmos algumas línguas, a omissão de uma ou outra classe gramatical. No inglês, por exemplo, só existe uma forma de artigo definido: “the”. E, segundo Brito (2002), esse fato não é o resultado de um empobrecimento ou inferioridade de uma língua, e sim, a resposta de que as línguas têm formas diferenciadas para expressar os conceitos.

VI. Verbos

Quanto aos verbos, eles não possuem desinência que caracterizam a que tempo estamos nos referindo. O tempo do verbo é formado por meio da junção de adjuntos adverbiais: PASSADO/ ONTEM/ ANTEONTEM, HOJE e FUTURO/ AMANHÃ.



Figura 22: AMANHÃ EU-IR CANTAR

Assim como as línguas orais, a LIBRAS modula o movimento dos sinais para distingui-los quanto aos aspectos durativo e pontual. Como exemplo, temos:

1) Pontual:



Figura: 23 - EU-PASSADO-CANTAR

2) Durativo²²:

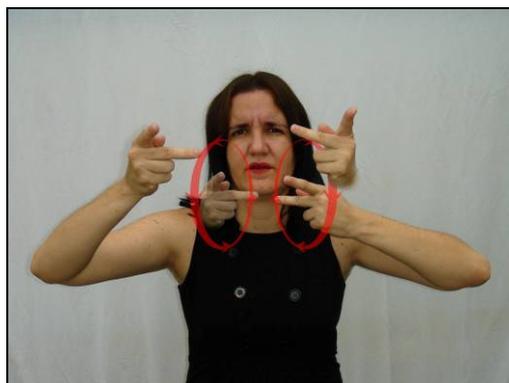


Figura :24 - FALAR-SEM-PARAR

1.2.3 Sintaxe na LIBRAS

Primeiramente, para compreender a estrutura da LIBRAS, é preciso enxergar esse sistema que é visual-espacial e não oral-auditivo. Isso tem se tornado um grande desafio, não só para os linguistas como também para os pesquisadores da LIBRAS.

Como na língua portuguesa, a LIBRAS também tem como ordem básica o Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), mas há outras possibilidades como, por exemplo, as ordens listadas por Fisher (1980)²³ que foram: SVO, OSV, VOS E SOV, sendo que a ordenação OSV resulta da topicalização (estrutura já comentada anteriormente). Consoante Quadros e Karnopp (2004), os tópicos normalmente estão associados a posições argumentais, mas, por outro lado, também é possível gerar um tópico sem estar ligado a qualquer posição argumental. Ver figura 25.



Figura: 25 - LÁ FRANÇA EU-IR

²² O processo durativo é incorporado à raiz por meio do parâmetro movimento das mãos.

²³ In: Quadros e Karnopp (2004)

Nas sentenças SVO a concordância de número e pessoa é feita com o uso do parâmetro orientação da palma da mão. Analisando a sentença EU ENSINAR VOCÊ²⁴, nota-se que esse sinal tem uma fonte de ação “EU” e um alvo “VOCÊ”, ou seja, a 1ª pessoa do singular (EU) e 2ª pessoa do singular (VOCÊ). Contudo se o nosso alvo não for apenas uma pessoa e sim duas, o verbo irá concordar em número e pessoa com os pronomes alvos por meio do parâmetro movimento da(s) mão(s). Por exemplo:



Figura: 26 - EU-RESPONDER-VOCÊ1-VOCÊ2

Quanto à concordância com os verbos, existem verbos que segundo Quadros e Karnopp (2004) estão associados a marcações não-manuais, ou seja, marcas não apresentadas por meio de sinais. Essas marcas são realizadas por meio de um movimento direcional da(s) mão(s). Como exemplo, temos o verbo RESPONDER (figura 9).

Algumas frases na LIBRAS podem apresentar construções duplas. Essas construções são as repetições de quantificadores, verbos, interrogativos, negação e advérbios, na frase. Por exemplo:

EU TER TRÊS GATOS – TRÊS
 EU PERDER CANETA – PERDER
 QUEM GOSTAR CACHORRO? – QUEM?
 EU NÃO GOSTAR CACHORRO – NÃO
 AMANHÃ EU ESTUDAR - AMANHÃ

Em estruturas complexas, quando envolvem dois sujeitos é, primeiramente, sinalizada e situada a posição dos sujeitos. Por exemplo, na frase em português: Ana gosta de João e ele também; em LIBRAS os sujeitos (ANA, JOÃO) são sinalizados e situados no

²⁴ Apenas um interlocutor.

espaço. O verbo é intercalado entre os sujeitos e a continuação da estrutura é feita pelo sinalizador para se referir ao primeiro sujeito (ANA) e ao segundo (JOÃO). Observe a figura 27 que se refere a essa estrutura:



Figura: 27 - ANA GOSTAR ELE JOÃO TAMBÉM GOSTAR ELA

Esse tipo de estrutura em que é apresentada a localização dos sujeitos é bastante comum na LIBRAS e é mais notada quando os sinalizadores estão contando uma história que envolve mais de um sujeito.

Com relação às frases que possuem as formas: afirmativa, interrogativa, exclamativa e negativa; elas utilizam as expressões corporais para estabelecer os tipos de frases, conforme Brito (2002).

Na forma afirmativa a expressão facial gramatical é neutra, conforme figura 28.



Figura: 28 - MEU NOME A-N-A

Para a forma exclamativa, o sinalizador levanta as sobrancelhas e faz um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo (figura 29).



Figura: 29 - JOÃO BONITO!

A forma negativa pode ser feita por meio de três processos:

a) Com o acréscimo do sinal NÃO à frase afirmativa (figura 30):



Figura: 30 - CINEMA EU-IR NÃO

b) Com a incorporação de um movimento contrário ao sinal (figura 31):



Figura: 31 - HOJE CARNE NÃO-TER

c) Ou, como já foi dito, por meio de construções duplas (figura 32):



Figura: 32 - EU-IR NÃO CINEMA NÃO

1.2.4 A semântica da LIBRAS

Com relação a esse nível, Hortêncio (2004) informa que o contexto é decisivo para diferenciar o significado de sinais semelhantes. Por exemplo: SÁBADO (figura 1) e LARANJA (figura 33) têm a mesma configuração das mãos e o mesmo ponto de articulação, além do mesmo movimento. Portanto, seu significado dependerá do contexto em que está inserido (VIEIRA, 2004).



Figura: 33- LARANJA

A fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica são campos vastos, que ainda necessitam de vários estudos e pesquisas, uma vez que, até o presente momento, embora se tenham feito vários estudos, estes ainda se tornam insuficientes em relação à riqueza e à complexidade da LIBRAS.

1.3 Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)

Esta pesquisa teve como abordagem orientadora o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) para planejamento das aulas do minicurso, uma vez que tal abordagem leva em consideração um ensino que focaliza as necessidades dos aprendizes (BROWN, 2000; RICHARDS e RODGERS, 2003).

De acordo com Brown (2000), na década de 70 surgiu um interesse por inovações nos métodos de ensino de língua estrangeira (LE). Charles Curran (1972 apud BROWN, 2000) inspirado pela visão educativa de Carl Roger's, em que aprendizes de uma classe não são considerados como uma classe e sim como um grupo social e dinâmico que necessitam interagir em um relacionamento interpessoal junto ao professor, para que o processo de aprendizagem seja facilitado num contexto de desenvolvimento de cada indivíduo do grupo. A partir de então, algumas concepções sobre sala de aula, papel do professor de LE, aluno foram inovadas e revestidas por uma abordagem de ensino que focaliza o ensino de uma língua dentro de uma situação real de comunicação.

Souza (2008) afirma que a partir dos anos 80 muitos materiais didáticos de ensino de línguas passaram a adotar o Ensino Comunicativo de Línguas, contudo, segundo a autora, muitos desses materiais denominam-se comunicativo indevidamente, pois permanecem com características fortes do Audiolinguismo, que será visto mais adiante.

Para compreender o ECL é importante primeiramente mencionar que não se trata de um método, mas de uma abordagem, pois segundo a definição de Almeida Filho (2008, p. 17), abordagem é como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem”. Já método, de acordo com Salles et al (2004, p. 97) é “um conjunto de especificações gerais que visa à apresentação ordenada do material linguístico e que segue uma determinada abordagem. O método é procedural. Uma abordagem pode gerar inúmeros métodos”. Almeida Filho (2008, p. 35), em relação à diferença entre abordagem e método diz que:

É possível, contudo, que os métodos não sejam os únicos ou melhores caminhos para estudar problemas de ensino e formar novos professores de línguas. Nesse caso teríamos de buscar nível mais alto, mais abstrato e mais abrangente de análise que explicasse que vários métodos aparentemente distintos possuem bases conceituais comuns sobre a linguagem humana, o aprender e ensinar línguas. Esse é o nível de *abordagem de ensino* [itálico do autor], uma espécie de filosofia, uma

força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações de operação global de ensinar línguas [...].

Nesta pesquisa, assim como Souza (2008), optarei pelo termo Ensino Comunicativo de Língua, ao invés de abordagem, uma vez que neste trabalho focalizo atividades contextuais de leitura num processo sociointeracionista, conforme professora Brown (2000), utilizando as história em quadrinhos e as tirinhas para representar uma forma real de comunicação.

Para Brown (op. cit.), Richard e Rodgers (2003), o ensino de uma língua deve focalizar as necessidades dos aprendizes e principalmente o reconhecimento de quem são esses aprendizes. Os alunos de uma L2/LE chegam à sala de aula com determinadas expectativas, trazendo para a própria sala de aula suas crenças, suas concepções culturais e sociais, suas experiências e seus preconceitos da língua-alvo. Nunan (1989 apud Portela 2006) lista cinco características do ensino comunicativo:

- Uma ênfase no aprender a se comunicar pela interação com a língua alvo;
- A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- A provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- Uma intensificação das próprias experiências pessoais dos alunos como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula;
- Uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Portela (2006), baseado nas características listadas por Nunan (op. cit.), diz que o ensino comunicativo se centraliza no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos aprendizes de uma língua estrangeira. Essa abordagem procura focalizar as necessidades dos aprendizes para que eles se capacitem a usar a língua-alvo para a realização de reais situações de interação com usuários de outras línguas.

No tocante à educação dos surdos, o ensino da língua portuguesa era muito semelhante ao proposto pela abordagem estruturalista, cujo método é o audiolingual (anos 50) que, conforme Salles et al. (2004, p. 99), o objetivo de aprendizagem “é o domínio dos

elementos desse sistema, definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais (sintagmas, sentenças), operações gramaticais (adicionar, alternar, juntar etc.) e itens lexicais”. Para entender melhor a proposta de ensino desse método, será apresentado um quadro comparativo, proposto por Finocchiaro e Brumfit (1983 apud BROWN, 2000, p. 45) e adaptado²⁵ por esta pesquisadora.

Quadro 1 - Comparação entre o ensino Audiolingual e o Ensino Comunicativo de Línguas.

Ensino Audiolingual	Ensino Comunicativo
1. Atende para a estrutura e forma mais do que o significado.	O significado é supremo.
2. Demanda mais a memorização da estrutura dos diálogos.	Centraliza-se em torno da função comunicativa e não na memorização.
3. Os aspectos da linguagem não são necessariamente contextualizados.	A contextualização é primordial para a comunicação.
4. A aprendizagem de uma língua está alicerçada na aprendizagem da estrutura, dos sons, ou palavras.	A aprendizagem de uma língua está alicerçada na comunicação.
5. A pronúncia das palavras deve ser tal qual um falante nativo.	A pronúncia deve ser compreensível.
6. É proibido usar a língua materna na sala de aula.	Quando for viável, é possível usar a língua materna.
7. O professor controla o aluno e o previne a evitar fazer qualquer coisa que entre em conflito com a teoria.	O professor ajuda o aluno e o motiva a trabalhar com a língua.
8. Dos alunos é esperado que interajam com o sistema linguístico, controlado pelo material didático.	Dos alunos é esperado que interajam com outras pessoas por meio do trabalho em pares ou em grupo.
9. A sequência das unidades é determinada somente pelos princípios de complexidade linguística.	A sequência é determinada por considerações do conteúdo, da função ou significado movido pelo interesse.
10. A motivação intrínseca nasce do interesse pela estrutura da língua.	A motivação intrínseca nasce do interesse pelo que é comunicativo na língua.

Assim como a abordagem Oralista de educação dos surdos, o ensino audiolingual se concentra na aprendizagem da forma da língua-alvo por parte do aprendiz. Widdwson (1991) informa que essa superconcentração na forma pode deslocar a aprendizagem para um ponto distante da própria experiência linguística do aprendiz, aumentando assim a dificuldade da tarefa desempenhada pelo aluno em aprender uma língua. Tais dificuldades poderão gerar uma desmotivação por parte do aluno na aprendizagem da L2. Quanto às atividades curriculares, Brown (op. cit.) afirma que elas devem ser cooperativas e não competitivas. “à medida que os estudantes trabalham em grupos ou em pares, eles compartilham informação e

²⁵ Tradução minha.

conseguem auxiliar uns aos outros. Formam um “time” no qual os jogadores devem trabalhar juntos a fim de atingir as metas com sucesso”²⁶ (BROWN, 2000, p. 47).

Para os surdos, a aprendizagem de uma L2 focaliza-se em atividades que desenvolvam a leitura e a escrita, devido à falta de audição desses sujeitos. E na falta dessa capacidade, o ensino de leitura aos leitores iniciantes surdos deveria ser compensado por meio da exploração dos recursos visuais, uma vez que a L1 desses sujeitos é uma língua de modalidade visual. As atividades de leitura em L2 para os surdos podem ser vistas como uma interação entre dois mundos de culturas e necessidades diferentes. Os textos em L2 devem vir subsidiados com uma proposta de atividade que leve em consideração os atos comunicativos (o destinatário, o contexto, o propósito comunicativo), pois conforme Cunha (1991, p. 46) “é este todo que torna possível ao sujeito falante a realização de atos de linguagem adaptados às suas intenções de comunicação e aos diferentes contextos situacionais onde a comunicação é efetuada”. Portanto, é indissociável a relação entre língua, contexto e aspectos culturais que envolvem as intenções dos falantes. O discurso de um falante está repleto de aspectos significantes: por que disse, para quem disse, que circunstâncias o fizeram dizer, qual a intenção... “a interpretação dos atos de linguagem está baseada na pressuposição segundo a qual quem fala o faz com intenções de comunicação”- (CUNHA, 1991, p. 47).

Canale e Swain (1980 apud PORTELA, 2006, p. 54) falam que a competência comunicativa envolve conhecimentos e habilidades requeridas para a comunicação e essa competência comunicativa implica o desenvolvimento paralelo de quatro competências interligadas, que são: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical está relacionada ao domínio por parte do aprendiz do código linguístico, ou seja, as regras de linguagem e a estrutura linguística da língua alvo. A competência sociolinguística está relacionada ao conhecimento sociocultural de uso da língua em estudo, as formas permissíveis de comunicação e de interação entre usuários. A competência discursiva, de acordo com Portela (2006, p. 54), “está relacionada com o modo com que se combinam as formas gramaticais e os significados para conseguir um texto falado ou escrito em diferentes gêneros”. A competência estratégica se compõe de estratégias usadas por usuários para estabelecer a comunicação e a interação, por exemplo, a mudança na

²⁶ Tradução minha. “*As students work together in pairs and groups, they share information and come to each others aid. They are a “team” whose players must work together in order to achieve goals successfully*” (BROWN, 2000, p. 47).

velocidade da voz, no volume da voz e, no caso dos surdos, em textos escritos, a imagem, o título, a organização do texto.

Para que o aluno surdo possa desenvolver competência comunicativa em L2 é necessário que ele tenha o domínio de todas essas competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) na sua língua materna. Por isso, o ECL valoriza o uso da língua materna na aprendizagem de L2/LE. Brown (2000, p. 66), a esse respeito diz que:

A língua nativa exerce forte influência na aquisição do sistema da língua alvo. O sistema da língua nativa tem um efeito facilitador e também um efeito de interferência na produção e compreensão da nova língua, os efeitos de transferência são os mais salientes.²⁷

No minicurso realizado nesta pesquisa, a língua nativa dos estudantes foi em todo o curso valorizada. As aulas foram em LIBRAS, por meio de um intérprete que fazia a mediação da língua portuguesa para a LIBRAS. Por meio da L1 dos sujeitos foram fornecidas todas as orientações das atividades de leitura com os surdos, como também as discussões sobre os textos em língua portuguesa. Os planejamentos das aulas do minicurso visavam a um aprendizado centrado no aluno, trabalhando a leitura por meio de textos autênticos que apresentavam situações reais de comunicação para que os surdos pudessem desenvolver as estratégias de leitura em L2, segundo os princípios do ECL, conforme será apresentado no capítulo 3 desta pesquisa.

1.4 A leitura e as teorias cognitivas: os modelos de processamento

Conforme Ramalho Vieira (2008), nas últimas décadas produziu-se uma enorme quantidade de pesquisas sobre leitura. Dentre elas, primeiramente se apresenta a pesquisa com base no texto englobando a Linguística Textual e a Psicolinguística Cognitiva. Depois, a pesquisa com base no conhecimento prévio de mundo do leitor, fazendo uso intensivo e dedutivo das informações. Por último, a pesquisa que se dirige para a interação leitor-texto que pressupõe que “os significados contido no texto sejam construídos num processo que envolve tanto o leitor como o autor, numa contínua negociação de esquemas”. (LODI, 2004, p. 48).

²⁷ Tradução minha. “*The native language of learners exerts a strong influence on the acquisition of the target language system. While that native system will exercise both facilitating and interfering effects on the production and comprehension of the new language, the interfering effects are likely to be the most salient*” (BROWN, 2000, p. 66).

Assim, os modelos que se inscrevem no paradigma teórico dos modelos de leitura são: o Modelo de Processamento Ascendente (*bottom-up*), cujos precursores são Marsh *et alli* (1980, 1981) e Frith (1985); o Modelo de Processamento Descendente (*top down*) ou Modelo Psicolinguístico, tomando como base os modelos de Goodman (1987) e Smith (1997)²⁸; e o Modelo de Processamento Interativo (Ascendente e Descendente), a partir de Kato (1999), Kleiman (2001) e Moita Lopes (2000).

I. Modelo de processamento ascendente (*bottom-up*)

De acordo com Kato (1999), esse modelo faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e sua abordagem busca construir o significado a partir da análise e da síntese do significado das partes. Para esse modelo o processo de leitura é serial, ou seja, parte de fragmentos menores, como a letra, depois as sílabas, para fragmentos maiores, a frase. Segundo Lodi (op. cit.), a leitura é então percebida como um processo de decodificação, em que o texto é convertido em fala e o significado da leitura é derivado do vocabulário auditivo, construído no processo de aprendizagem da língua oral.

Por estar pautado na extração do sentido do texto, exclusivamente, esse modelo exclui os conhecimentos prévios dos leitores já que a informação flui do texto para o leitor. Portanto ler, para esse modelo, significa identificar palavras e buscar a compreensão do sentido único que elas apresentam. As palavras devem ser decodificadas e compreendidas uma a uma para se chegar à mensagem do autor do texto.

Como consequência, esse modelo tornou as aulas de compreensão textual um exercício mecânico de busca de respostas identificadas pelo próprio texto, cabendo ao aluno responder exatamente o que o material didático pede copiando do texto a resposta solicitada. A proposta pedagógica de ensino com atividades de leitura e gramática é pautada na aquisição de vocabulário e no domínio das regras gramaticais independentes do contexto. Kato (1999, p. 39 - 40) critica esse modelo quando diz que as pesquisas mostram que:

A leitura proficiente não se processa palavra por palavra, mas por blocos, que constituem unidades de informação, podendo um vocabulário, às vezes, constituir sozinho tal tipo de unidade. A capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras não explica pois a leitura fluente com compreensão.

²⁸ Informações cedidas por Lodi (2004, p. 40).

Quanto às atividades de gramática, propostas por esse modelo, partindo de orações destacadas do contexto, Bakhtin (2003) ressalta que todos os vestígios e influências presentes no enunciado, como a alternância dos sujeitos do discurso, perdem-se, porque a oração isolada de seu contexto é estranha à natureza da oração como unidade da língua. Kleiman (2001) diz que as atividades de leitura que se resumem na cópia das informações do texto e na extração de classes e funções gramaticais resultam na “formação de um leitor passivo, que quando não consegue extrair o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação” (KLEIMAN, 2001, p. 19).

Para Lodi (2004) a proposta pedagógica oferecida por esse modelo tem se desdobrado, em relação ao ensino de LE/L2, no método audiolingual e para os surdos no método oralista, pois as atividades de leitura só são possíveis se a língua for dominada oralmente. Por isso, a preocupação dos professores nas habilidades de pronúncia dos aprendizes e no caso dos surdos na aquisição de listas de vocabulário.

II. Modelo de processamento descendente (*top-down*)

Diferente do modelo ascendente, a ênfase aqui é colocada no leitor e no seu conhecimento prévio de afirmar ou rejeitar hipóteses, de fazer inferências e de produzir adivinhações sobre o texto. Ou seja, a informação flui do leitor para o texto. Dão suporte a esse modelo os pesquisadores na área da Psicolinguística, cujos representantes são Frank Smith e Kenneth Goodman.

Os adeptos desse modelo veem o texto escrito como um objeto indeterminado, sendo trabalho do leitor a reconstrução e recriação do significado da mensagem escrita pelo autor (LODI, 2004). Goodman (1987) classificou a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhações, desenvolvido pelo uso de estratégias básicas que são constantemente controladas pelo leitor. Sobre esse excesso de adivinhações, Kato (1999) afirma que se o leitor faz uso de adivinhações, mas não utiliza suficientemente as pistas contextuais de suas predições poderá fazer omissões ou acréscimos à compreensão do texto.

Para Lodi (2004), os trabalhos no ensino de leitura em L1 nessa perspectiva influenciaram os métodos de ensino da L2, cujo objetivo era levar os aprendizes a uma leitura significativa e fluente. Portanto, a nova abordagem enfocaria um trabalho textual com ênfase

no levantamento de hipóteses sobre o texto tomando como base o conhecimento desenvolvido na L1.

III. Modelo Interativo (Ascendente/Descendente) e o ensino de L2

Esse modelo descarta que a leitura promove apenas um movimento (do texto para o leitor ou do leitor para o texto) como pressupõem os modelos: ascendente e descendente. Para Moita Lopes (2000, p. 138), o ato de ler é visto como:

Um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto à informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo.

Conforme o autor, o modelo interacionista está apoiado em teorias de esquemas. Esses esquemas são estruturas cognitivas armazenadas na memória de longo prazo (MLP) e constituem o nosso pré-conhecimento. Assim, os esquemas do leitor são vistos como um processo descendente, já o significado reconstruído a partir do texto como um processo ascendente.

Kleiman (2004, p. 65) visualiza as consequências de uma leitura que envolve apenas um dos movimentos (ascendente ou descendente):

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 ideias 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. Nesse caso, o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes que se baseia quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiência prévios [...] depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões [...]

Koch e Elias (2007, p. 11) afirmam que caminhando nessa perspectiva, o sentido de um texto se constrói pela:

Interação textos-sujeitos e não algo que pré-exista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Moita Lopes (op. cit.) ressalta que embora o modelo interativo aborde a interação texto-leitor, esse modelo não leva em consideração a interação comunicativa entre os participantes do discurso. O autor sugere que esse modelo seja complementado com a visão

da negociação do significado entre os participantes em uma interação comunicativa, conforme, Widdowson (1991) que concebe a leitura como uma discussão entre o leitor e o escritor posicionados socialmente, politicamente, culturalmente e historicamente. Soulé-Susbielles (1987) ressalta que a concepção de comunicação é o centro tanto da leitura como da escrita, sendo o texto um tipo significativo pelo qual o autor comunica a mensagem, e vice-versa, já o leitor é um expectador e co-participante na construção progressiva do significado.

Com relação ao ensino de L2, Huckin e Haynes (1993 apud LODI 2004) veem o modelo interativo de leitura como o mais eficiente por permitir tanto o desenvolvimento do vocabulário dos alunos como propiciar maior flexibilidade na construção dos sentidos do texto.

Conforme Kleiman (2001), a compreensão de textos tanto em L1 como L2 envolve o uso de estratégias de leitura. A autora as define como operações regulares usadas na abordagem do texto; e as classifica em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas operações inconscientes do leitor²⁹ e as estratégias metacognitivas são aquelas operações realizadas com algum objetivo, sobre as quais os leitores são capazes de dizer e explicar as ações usadas durante a leitura. Para Soulé-Susbielles (op. cit.), a competência leitora em L2 pode ser acelerada quando os aprendizes estão a par das estratégias metacognitivas que eles podem ativar para se tornarem leitores com sucesso.

Para Araújo e Sampaio (2002), a compreensão de um texto pode ser feita em três níveis: compreensão geral, compreensão de ideias principais e compreensão detalhada. Conforme as autoras, a leitura em nível de compreensão geral é feita rapidamente pelo leitor, com o objetivo de saber o assunto que o texto aborda, não sendo necessário o leitor ter um grande conhecimento da língua alvo. Contudo, as autoras explicam os procedimentos necessários no desenvolvimento de uma leitura em L2/LE.

²⁹ Conforme Kleiman (1999), seria o conhecimento de regras gramaticais – regras sintáticas e semânticas da nossa gramática interna e o conhecimento de vocabulário que subjaz o reconhecimento instantâneo das palavras do texto.

- 1) **Predição:** habilidade básica de fazer adivinhações, suposições que serão ou não confirmadas. Para que seja possível fazer predições sobre o texto é necessário ter:
 - a) **O conhecimento prévio sobre o assunto.** Esse conhecimento ajuda a inferir o conteúdo de um texto.
 - b) **O contexto semântico:** ajuda a fazer inferências sobre o significado de uma palavra desconhecida usando o contexto imediato, no qual ela está inserida.
 - c) **Contexto linguístico:** são pistas contextuais que nos dirão se a palavra é um substantivo ou um numeral.
 - d) **Contexto não-linguístico:** são as imagens, tabelas, gráficos etc.
 - e) **Conhecimento sobre a estrutura dos textos:** o título, a divisão de um texto em quadrinhos ou parágrafos.
- 2) **Skimming:** estratégia de leitura que visa à leitura rápida do texto buscando a ideia principal.
- 3) **Scanning:** estratégia de leitura com a qual o leitor busca localizar no texto informações específicas, tais como: nomes, datas, números etc.

Kleiman (2001) ressalta que a proposta pedagógica de leitura deve também envolver o ensino de habilidades, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe a nossa competência para lidar com os textos. Para a autora, essas habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitude e intenções. Nessa pesquisa, levando em consideração o contexto da surdez, foram trabalhadas duas habilidades: a habilidade com a imagem e a habilidade crítica de leitura.

A habilidade com a imagem foi trabalhada a partir do pré-conhecimento que esses sujeitos têm com a leitura da imagem, visando assim tornar a compreensão dos textos mais acessíveis. Já a habilidade crítica de leitura foi abordada em discussões na sala de aula pela leitura de algumas tirinhas da Mafalda que envolvem assuntos sociais.

1.5 A leitura em língua portuguesa como L2 para os surdos.

Devido à abordagem oralista, o modelo ascendente de leitura foi o que teve o maior impacto na educação dos surdos. Conforme Farias (2006), muitos educadores acreditavam e ainda acreditam que a simples imersão dos surdos em ambientes de oralidade é suficiente para que adquiram a língua oral. Seguindo as práticas do modelo ascendente de leitura e da abordagem oralista, buscava-se nos surdos a decodificação dos sons da oralização das palavras. Esse trabalho exaustivo provocava a soletração de textos, palavra por palavra, por parte dos aprendizes surdos e, conseqüentemente, uma enorme distância da compreensão leitora dos textos lidos. Fernandes (2006, p. 130) considera o processo de alfabetização dos surdos limitada à decodificação de palavra como:

Um problema para os surdos, tendo em vista ser a escrita um processo que se constitui na “representação da fala”, ou seja, envolver relações com a oralidade. Disso decorre a ideia de que o seu conhecimento sobre a escrita será sempre limitado e insuficiente, dada a impossibilidade das experiências auditivas que lhe permitiriam fazer associações entre fonemas e grafemas. [aspas da autora]

A autora observa a diferença que há entre alfabetização e letramento e acrescenta que para a alfabetização depende-se um domínio de código que envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas e palavras. Já o letramento envolve a apropriação da leitura e escrita de forma significativa, sendo uma forma de acesso à informação e a comunicação em diferentes práticas sociais.

Considerando a diferença feita por Fernandes (op. cit.) sobre alfabetização/letramento, outro fator que deve ter contribuído para que os resultados da aprendizagem dos surdos em língua portuguesa não fossem satisfatórios é a forma como a leitura tem sido apresentada a esses sujeitos. Muitos professores ouvintes acreditam que para a leitura fazer sentido, os aprendizes devem se esforçar para compreender o significado de cada palavra nos textos em língua portuguesa, por isso apresentam aos seus alunos inúmeros exercícios descontextualizados de aquisição de vocabulário. Para Farias (2006), a hipótese de que os alunos surdos interpretam os textos em língua portuguesa *ipsis literis* não pode ser confirmada pelas pesquisas. A autora, em sua pesquisa em leitura em língua portuguesa com sete surdos na faixa etária de 18 a 30 anos, constatou que os leitores surdos procuravam reconstruir o sentido do texto partindo de sua realidade visual (por serem usuários de uma língua visual) e de seu conhecimento prévio sobre a língua portuguesa. Por isso, O letramento em L2 para os surdos deve levar em consideração a importância do domínio da língua de

sinais por esses sujeitos desde a infância. Nesse aspecto, Kato (1999) afirma que as estratégias procedimentais existentes na L1 podem compensar, com vantagem, o déficit no domínio linguístico da L2. Para Sacks (1998), a supressão da língua de sinais acarreta uma “deterioração marcante no aproveitamento educacional de crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (SACKS, 1998, p. 41).

Com uma história de resultados não favoráveis ao desenvolvimento leitor desses sujeitos, não é difícil encontrar alunos surdos desmotivados em ler textos em língua portuguesa. Pois, conforme Kleiman (2001), ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não se consegue extrair sentido. Torna-se, então, principal tarefa do professor despertar em seus alunos a consciência da importância da leitura de textos para se distrair, se informar, se tornar um cidadão consciente de seus direitos e deveres (PEREIRA et al, 2006). Portanto, a sugestão é trabalhar com os mais diversos gêneros, explorando a função e a estrutura de cada um deles, conscientizando-os quanto às estratégias de leitura que eles podem usar na leitura de textos em L2. Para Farias (2006), quando o professor de língua portuguesa é desavisado do domínio das estratégias adequadas às aulas de leitura, leva seus alunos surdos a lerem textos em português sinalizando, acarretando, dessa forma, numa interpretação fragmentada, resultando, por parte do aluno, na dificuldade de construir um sentido para o texto.

Para Reiley (2003), o trabalho de leitura em L2 para os surdos deve ser iniciado pela estratégia que eles têm mais habilidade – a leitura das imagens. De acordo com o autor, os alunos surdos necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguir construir significado. Na pesquisa de 2004 (VIEIRA, 2004), constatei que esses sujeitos utilizam a imagem como primeira estratégia, mesmo não tendo consciência metacognitiva de tal habilidade. Hughes (1998 apud Reily, 2003) acrescenta que a leitura da imagem ultrapassa as fronteiras culturais e, quando falamos em educação dos surdos, deparamo-nos com duas culturas, a dos próprios surdos e a dos ouvintes. Dos ouvintes, porque além de se depararem com um texto produzido nos moldes da cultura ouvinte, a maioria dos surdos é aluno de professores ouvintes, por isso Farias (op. cit.) diz que a sala de aula de língua portuguesa para os surdos “é sempre um encontro marcado entre as duas culturas linguísticas” (FARIAS, 2006, p. 276). Em muitos casos, os professores ouvintes não são fluentes em LIBRAS e não têm um intérprete na sala, por isso, utilizam excessivas cópias de textos e memorização de palavras descontextualizadas. Em uma visita ao

ICES, em 2003, para desenvolver a pesquisa de 2004 (VIEIRA, 2004), percebi que a professora de língua portuguesa escrevia vários exercícios na lousa para seus alunos copiarem. Esses exercícios solicitavam deles que apresentassem as classes gramaticais das frases dadas e que diferenciavam substantivo concreto de substantivo abstrato. Quando lhe perguntei se eles seriam capazes de fazer tal distinção, ela disse que não, mas precisava dar o conteúdo gramatical. Portanto, o foco de ensino de uma língua tanto para o currículo escolar como para a metodologia adotada por alguns professores parece ainda não ser o aluno e as suas singularidades comunicativas. Parece-me que o conteúdo gramatical tradicional tem sido mais focado do que a leitura, porque a esse não é dado o devido valor.

Em virtude desse histórico de ensino de língua portuguesa aos surdos, esses sujeitos têm se deparado com constantes dificuldades na compreensão dos textos em L2. Botelho (2002) sugere alguns problemas que se apresentam nesse processo de leitura. Relatarei aqui alguns deles.

O primeiro é **familiaridade e certeza**, conforme a autora, os surdos geralmente quando reconhecem alguma pista de uma palavra pertencente a outro contexto, ao invés de buscar mais informações sobre essa palavra diante do texto que estão lendo, preferem fazer adivinhações descontextualizadas. Geralmente não questionam o próprio texto ou perguntam ao professor suas dúvidas, preferem usar a pouca informação ou a informação descontextualizada para acrescentarem afirmações à leitura que não se aplicam.

A familiaridade é um elemento importante no processo de compreensão, mas não é suficiente. Quando é tomada como suficiente, cria um sentimento de certeza. A certeza, por sua vez, cria um impedimento da dúvida acerca da hipótese, que deixa de se concluir como tal, no momento em que é convertida em conclusão. (BOTELHO, 2002, p. 33)

O segundo problema é a **preocupação com a aprovação**. Botelho (op. cit.) percebeu que em alguns textos geralmente quando os surdos estavam expondo sua compreensão leitora, quando ela tinha qualquer dúvida sobre a resposta deles, eles eliminavam sua impressão sobre o texto e procuravam a resposta que eles supunham que a pesquisadora esperava.

[...] aguda necessidade de aprovação, que consiste, no caso da interação dos surdos com o texto escrito, em uma apreensão sobre a avaliação que possa ser feita sobre suas competências de leitura e de escrita. As informações imaginárias geram temores que originam a preocupação em ser aprovado, causam vulnerabilidade e desconsideração das próprias percepções, a partir da imagem do ouvinte que internalizam (BOTELHO, 2002, p. 39).

O terceiro é a **superinterpretação e sub-interpretação**. Conforme Botelho (op. cit.), em alguns momentos os surdos costumam acrescentar ou omitir informações ao texto.

[...] 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. A sub-interpretação é a não interpretação de suficientes elementos do texto (BOTELHO, 2002, p. 43).

O quarto é a **não aquisição da língua de sinais**, sobre isso Botelho (2002, p. 56) afirma que:

É fundamental que os surdos adquiram a língua de sinais, aquisição que deve ser precoce: não dispor de nenhuma língua, ou apenas de fragmentos de uma, compromete os processos de abstração e generalização.

Em relação a este aspecto, a autora cita o exemplo de sua pesquisa com quatro estudantes surdas com poucas habilidades com a língua de sinais e que estavam há vários anos na escola especial. Numa atividade de colagem de figuras, uma delas reconheceu a figura de um gato e disse que era o “miau”; a outra indignou-se com a resposta da amiga e disse que era “mimi”. Botelho deu uma terceira opção que generalizava as duas respostas, no caso “gato”. As alunas recusaram a definição e cada uma reafirmou a sua hipótese. Para a autora, o fato de essas alunas não conhecerem plenamente a sua L1, não dispõem:

De uma organização conceitual categorial abundante e variada, que possibilitasse levantar hipóteses, discuti-las, e desestabilizar o conhecimento que possuíam quando apresentei uma alternativa que não excluía as duas respostas e que, portanto, representava uma novidade para elas (BOTELHO, 2002, p. 58).

Outros autores, que embora não pesquisem a leitura como L2³⁰, também me fizeram visualizar as práticas de leitura na escola, as quais têm dificultado o desenvolvimento leitor dos aprendizes. Terzi (2002), em sua pesquisa com três crianças de escolas públicas e que cursavam o terceiro ano do ensino fundamental I, levantou uma prática na sala de aula de língua portuguesa que pode ser aplicada a esta pesquisa: a prática dos professores de trabalhar a estratégia de localização da resposta no texto sem, no entanto, exigir dos alunos qualquer envolvimento com o significado do texto. Ou seja, a compreensão dos textos se resumindo a cópias de trechos, deixando de trabalhar os sentidos que os textos expõem ao leitor.

Orlandi (2008), considerando os riscos que se correm na leitura, não aceita que o texto seja tratado como um objeto fechado em si e auto-suficiente, como sempre foi trabalhado nas escolas por meio da autoridade do livro didático adotado, excluindo, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural,

³⁰ Para Soulé-Susbielles (1987), a leitura em LE/L2 não difere por natureza da L1.

ideológico. A autora define como riscos na leitura a dinâmica que há entre as leituras previstas para um texto e as novas leituras possíveis, ou seja, aquilo que o leitor não chegou a compreender e que é o mínimo que se espera que ele compreenda (limite mínimo); e aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). Nesse caso, esses dois limites estariam entre a leitura parafrástica (limite mínimo) e a leitura polissêmica (limite máximo). Orlandi (2008) define leitura parafrástica como aquela que se caracteriza pelo reconhecimento do sentido dado pelo autor, e a polissêmica se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Nesta pesquisa, procurarei observar como se apresentavam a leitura dos surdos dentro desses limites. Como eles construía uma leitura parafrástica buscando o sentido expresso pelo autor e como recriavam sentidos ao texto (leitura polissêmica) sem, no entanto, fazer superinterpretação ou sub-interpretação. Seguindo as observações de Orlandi (op. cit.), procurei textos e atividades que provocassem mudança na leitura a que estão habituados. Embora eu não tenha feito nenhum estudo etnográfico sobre as atividades de leitura no ICES, as entrevistas com os professores de português sobre suas crenças em leitura (VIEIRA e ARAÚJO, 2007) e a visita a uma sala de aula, fizeram-me ter uma ideia de como ainda se tem concebido o trabalho com leitura nesta instituição, conforme já foi explicitado. Por isso, procurei trabalhar nas histórias em quadrinhos e nas tirinhas aspectos que permeassem o conhecimento cultural (MOITA LOPES, 2000) da língua alvo, no caso o uso de metáforas, ditados populares e expressões idiomáticas no discurso dos personagens.

Com a leitura das histórias em quadrinhos e tirinhas, trabalhei a imagem usando-a na medida do possível como um formulador de inferências para a leitura do conteúdo verbal. Consoante Polletto-Lugli e Nascimento (2006, p. 90), o trabalho com história em quadrinhos permite o desenvolvimento de:

uma leitura consciente sobre o gênero história em quadrinho, em que se consideram as características comuns a este gênero, o leitor estará apropriando-se para interagir com a leitura de outros gêneros presentes no hipertexto que tenham características semelhantes. Apropriar-se, portanto, significa durante a leitura ser capaz de entender os esquemas de utilização da linguagem, desenvolvendo para isso as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas, das quais, fazemos uso quando interagimos nas diferentes situações sociais.

Para mostrar o trabalho com os gêneros história em quadrinhos e tirinhas, a próxima seção falará sobre esses gêneros.

1.6 Gênero histórias em quadrinhos e tirinhas

Conforme relatado na seção anterior desta pesquisa, a imagem se torna um recurso indispensável na aprendizagem de uma língua para os surdos. Na pesquisa de 2004 realizada no ICES (VIEIRA, 2004), os resultados mostraram que o trabalho com os gêneros história em quadrinhos e tirinhas se tornavam mais significativos para os surdos, por se tratarem de gêneros que utilizam a imagem em sua estrutura textual. Além da imagem, esses gêneros também apresentam particularidades que permitem que a língua alvo seja trabalhada em situações reais de comunicação, pois nos discursos entre as personagens podemos visualizar ditados populares, metáforas e expressões idiomáticas. De acordo com Hila (2007), nas histórias em quadrinhos e tirinhas as marcas linguístico-enunciativas são riquíssimas, trazendo desde os elementos não verbais, com cores, formas, expressões, planos, tipos de balões; até os verbais como tipos de letras, onomatopéias, interjeições etc. Conforme a autora, a diferença composicional entre as tirinhas e as histórias em quadrinhos apresenta-se em planos. As tirinhas compreendem expectativa, conflito, resolução e desfecho em dois a quatro planos, enquanto que as histórias em quadrinhos apresentam mais planos, mas também mantêm as mesmas categorias de sequências narrativas.

Para Ramos (2009, p. 18), a constituição das histórias em quadrinhos e tirinhas se faz da seguinte forma:

O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto. As histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade e reúnem os principais elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos.

As histórias em quadrinhos e as tirinhas também podem se diferenciar entre si em relação à intenção do produtor da obra e do público leitor ao qual a obra é destinada. Conforme veremos, na análise, as tirinhas da turma da Mônica e da Mafalda diferem tanto em relação à intenção comunicativa que elas apresentam, como em relação à sequência de ações e o assunto abordado. Nas tirinhas da turma da Mônica, como em geral o público é infantil, o propósito é divertir os leitores com as peripécias dos personagens. Já as da Mafalda, geralmente o assunto aborda de forma irônica aspectos sociais e políticos que envolvem a humanidade.

Geralmente as tirinhas por se desenvolverem em menos planos (dois a quatro quadrinhos) são mais cômicas do que as histórias em quadrinhos, sendo aquela que predomina nos jornais brasileiros. Ramos (2009, p. 24) define essas tirinhas de tira cômica e as caracteriza como:

[...] um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

Para o autor, as estratégias textuais usadas na tira cômica são semelhantes ao gênero piada na provocação do efeito humor. Também podemos visualizar que o humor no gênero tirinha é construído em alguns momentos pelas inferências que o leitor pode fazer durante a leitura. O texto não busca explicitar todas as informações, espera do leitor que também participe da construção da leitura.

Já as histórias em quadrinhos, embora também possam apresentar um final inesperado e também exijam do leitor a construção de inferência durante a leitura, por ela ter mais planos (quadrinhos), permite uma sequência narrativa melhor e ainda mais pistas contextuais.

Quanto à ação nos quadrinhos, ela é conduzida, conforme Ramos (op. cit.) por intermédio dos personagens. “Eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história” (RAMOS, 2009, p. 107). Nesses gêneros as ações também podem ser transmitidas pelo rosto e pelo movimento expresso em linhas na imagem dos personagens (RAMOS, 2009).

1.7 Leitura da imagem

De acordo com Reilly (2003), o letramento visual tem sido ignorado nas escolas e as crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam, por fazerem parte de uma comunicação visual, das referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir e construir significados. Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que no início dos anos escolares as crianças são constantemente encorajadas a produzirem imagens e ilustrarem o trabalho escrito por elas, mas com o passar do tempo a escola passa a valorizar a escrita e acaba anulando ou dando pouca importância à leitura da comunicação visual. Contudo, Kress e Van Leeuwen (op.cit.) argumentam que fora da escola, a imagem

continua a ter um papel muito importante como nos artigos, notícias, anúncios. Gêneros de grande importância para a sociedade contemporânea.

Em relação ao conteúdo visual e o conteúdo verbal, Kress e Van Leeuwen (op.cit.) expõem que nem tudo que pode ser realizado no conteúdo verbal pode apresentar o mesmo significado no conteúdo visual, ou vice-versa. Ou seja, a imagem e o verbal são modos semióticos diferentes, mas culturalmente congruentes. Há significados diferentes entre os dois, mas eles não são conflitantes nem opostos. Conforme os autores, a imagem e o verbal são vistos como significados próprios da linguagem derivados de um contexto. Kress e Van Leeuwen (1996) definem a comunicação visual como um código semiótico que parece transparente porque nós conhecemos esse código, pelo menos passivamente, mas somente com o conhecimento intuitivo, nós não temos como analisá-los em suas particularidades. Nesta pesquisa, a imagem foi considerada como uma estratégia de pré-conhecimento dos surdos, como uma referência para a construção do sentido do conteúdo verbal. Por desconhecimento da teoria da gramática visual³¹, foi usado para o minicurso apenas a leitura intuitiva da imagem. Contudo, os resultados apresentados na análise corroboraram as informações apresentadas pelos teóricos Kress e Van Leeuwen (op. cit.), conforme será visto no capítulo 3.

³¹ Ver Kress e Van Leeuwen (1996).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar informações do percurso metodológico, da natureza e do contexto de realização da pesquisa, levando em consideração o perfil dos sujeitos, o planejamento das atividades do minicurso, o questionário de sondagem, a coleta de dados e a metodologia da análise das aulas e dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa se identifica com as características de uma pesquisa-ação descritas por Souza, Hodgson e Pinheiro (2007) que definem a pesquisa-ação como uma abordagem, cujo principal objetivo é investigar o que realmente acontece numa determinada atividade em sala de aula. Conforme os autores, ao invés de fazer pesquisa orientada para a sala de aula, a sugestão agora é fazer pesquisa na sala de aula. Thiollent (2000) diz que a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica, cujo objetivo é buscar a resolução de um problema coletivo, sendo que os pesquisadores e os sujeitos de uma pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo Matos e Vieira (2002), trabalhar com pesquisa-ação é ter o objetivo de transformar e não somente verificar algo, portanto, os pesquisadores e as pessoas investigadas precisam interagir, discutir e fazer avaliações constantes para o redirecionamento de seus planos. De acordo com Thiollent (op.cit.), para realização da pesquisa-ação é necessário definir primeiramente e com precisão a ação, os agentes, os objetivos e os obstáculos. Por isso, o autor considera a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual:

- a) O objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- b) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- c) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação. (THIOLLENT, 2000, p. 16).

Para a realização desse tipo de pesquisa social, Thiollent (2000, p. 53) ressalta que para se chegar a possível transformação da situação observada é preciso desenvolver a seguinte organização da pesquisa:

- a) Análise e delimitação da situação inicial;

- b) Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade;
- c) Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b);
- d) Execução e avaliação das ações.

O planejamento dos passos para execução de uma pesquisa-ação é muito flexível, conforme Thiollent (op. cit.), em virtude dos problemas imprevistos que podem ocorrer entre planejamentos, execuções e avaliações das atividades. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados os seguintes passos:

- 1) Identificação dos problemas relacionados ao contexto da surdez. Comparação dos resultados observados na pesquisa no ICES em 2004 (VIEIRA, 2004) e no projeto piloto no BIOS (VIEIRA, 2008);
- 2) Organização de um minicurso para realização do plano de ação e execução das atividades;
- 3) Observação e reflexão das ações desenvolvidas em sala;
- 4) Confrontação dos resultados observados com o referencial teórico sobre o ensino e aprendizagem em leitura em L2.

Como proposta de um trabalho com pesquisa-ação, três aspectos foram avaliados e serão relatados neste capítulo: o desenvolvimento da aprendizagem em leitura em L2 com os sujeitos surdos, as atividades com os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas e a interação desta professora-pesquisadora³² com os sujeitos da pesquisa. Portanto, será agora apresentado o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa no ICES.

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa no ICES foi realizada após um minicurso piloto no BIOS (Bíblico Instituto de Obreiros Surdos), desenvolvido em Maracanaú-Ceará. Esse grupo piloto foi desenvolvido no segundo semestre de 2007, inicialmente com quatro surdos, mas apenas três permaneceram no minicurso e se tornaram sujeitos do projeto piloto. Esses três alunos possuem ensino médio completo. A priori, a pesquisa do mestrado seria desenvolvida com os próprios alunos do BIOS, contudo com o fechamento da instituição, não foi mais possível o desenvolvimento desta pesquisa na própria instituição.

³² Usarei o termo professora-pesquisadora, uma vez que além de eu estar pesquisando, também estava ministrando o curso, o que caracteriza, portanto, uma pesquisa-ação.

A partir desse grupo piloto tive um contato mais intenso com os surdos, concluí que deveria trabalhar com pesquisa-ação e que o intérprete seria indispensável no minicurso no ICES, uma vez que o meu conhecimento em LIBRAS ainda está no nível básico e isso prejudicaria a interação com os alunos.

Esta pesquisa de mestrado realizou-se no ano de 2008 no ICES, que se situa em Fortaleza – Ceará, no bairro Aldeota. O ICES é uma escola pública de Fortaleza, frequentada apenas por alunos surdos. Dispõe à comunidade três turnos, da educação infantil ao ensino fundamental II, sendo que no turno da noite funciona apenas o ensino fundamental II. Essa escola já passou por duas abordagens educacionais: Oralismo e Comunicação Total³³. Hoje, ela tem como proposta educacional, o Bilinguismo. Essa proposta educacional, diferente das outras, considera a LIBRAS como a L1 dos surdos e também respeita e aceita a cultura surda. Devido ao fato de essa escola ter passado por mudanças quanto à abordagem educacional adotada, seu corpo docente teve que passar por várias formações pedagógicas, pois o que se acreditava ser o melhor para a educação dos surdos, concluiu-se, depois, que ainda não era o melhor.

Conforme já foi referido no capítulo 1 desta pesquisa, a maioria dos professores chega a essa instituição sem conhecer a LIBRAS e geralmente aprende a língua de sinais com seus próprios alunos. Na pesquisa de Vieira e Araújo (2007) sobre as crenças dos professores de português do ICES sobre o ensino de leitura para os surdos, os professores relataram suas dificuldades iniciais para ensinar aos surdos por não conhecerem a LIBRAS, afirmaram que muitas vezes ficavam sem o intérprete na sala e tentavam ministrar a aula usando mímicas ou gestos e, às vezes, escreviam ou desenhavam na lousa. Os professores do ICES que ainda não são bilíngues contam em alguns momentos com a presença de um intérprete. No turno da noite, para aproximadamente 6 turmas, há apenas um intérprete que, além de ajudar os professores e funcionários não bilíngues, ainda faz a interpretação entre os alunos e a equipe pedagógica.

³³ Ver capítulo 1

2.3 Metodologia da pesquisa no ICES

Conforme Thiollent (2000), o roteiro utilizado no percurso da pesquisa-ação pode ser modificado ou readaptado, seguindo passos diferentes de outros autores que também trabalharam com pesquisa-ação, pois segundo o autor nesse tipo de pesquisa:

[...] há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Logo, a pesquisa no ICES seguiu os seguintes passos: antes de iniciar o minicurso, conversei com a coordenadora do turno da noite para que pudéssemos abrir inscrições no horário da tarde para atender os alunos surdos do 8º e 9º ano. Ela me informou da dificuldade desses alunos em se locomoverem à escola em horários diferentes do que eles estudam. O único horário que eu tinha ao meu dispor era durante as aulas da disciplina de Artes. Conversei com a professora dessa disciplina e ela me cedeu o horário das quintas-feiras no turno da noite, nos horários de 18:00h – 19:30min (8º ano) e 19:30min – 21:00h (9º ano). Foram 16 encontros perfazendo um total de 30 horas/aula para cada turma.

Escolhi o 8º e o 9º do ensino fundamental por serem os últimos anos em que esses alunos frequentam uma instituição especial. Depois do 9º ano, eles irão para uma instituição inclusiva onde serão integrados aos ouvintes nas salas de aula.

2.4 Instrumentos da pesquisa

2.4.1 Questionário de sondagem

O questionário de sondagem utilizado na pesquisa no ICES tem por objetivo traçar o perfil de cada aluno, sua idade, sua língua, seu tipo de leitura, seu tempo de permanência na escola, em que escolas (inclusiva ou especial) cada aluno já estudou. Contudo, o questionário utilizado nesta pesquisa foi diferente do questionário da pesquisa de especialização (VIEIRA, 2004), uma vez que os alunos daquela época tiveram dificuldade para ler as perguntas em língua portuguesa. Na pesquisa de 2004, o intérprete tinha que se dirigir a cada um dos alunos para interpretar as perguntas escritas em língua portuguesa. Muitas perguntas do questionário apareceram sem resposta. Parece que era difícil para eles observar o intérprete, ler a pergunta e escrever a resposta.

Nesta pesquisa, eles receberam uma folha com espaços para responder às perguntas feitas pelo intérprete³⁴. Para evitar que os alunos se sentissem confusos sobre qual fonte deveriam olhar, intérprete ou papel, tiveram apenas o intérprete como veiculador das perguntas. Depois, foi dado tempo para que usassem o espaço na folha para resposta. No momento da aplicação do questionário, alguns alunos, das duas turmas, entendiam as perguntas, mas não sentiam segurança na resposta em língua portuguesa escrita. Na turma do 8º ano, percebi que dois alunos procuravam ignorar o fato de que precisavam responder ao questionário, pois pediam sempre para sair da sala com a desculpa de que tinham um problema para resolver. Quando entregaram as respostas do questionário, percebi que os alunos se limitavam a responder sim ou não, sem explicar suas respostas, mesmo quando a pergunta solicitava.

As perguntas do questionário foram:

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Você já estudou numa escola de ouvintes?
4. Você se comunica em LIBRAS?
5. Você lê lábios com facilidade?
6. Na sua escola tem curso de LIBRAS?
7. Você gosta das aulas de português? Por quê?
8. Você consegue ler com facilidade textos em língua portuguesa?
9. O que você acha difícil quando lê um texto em língua portuguesa?
10. Que tipos de textos você gosta muito de ler? Quadrinhos, notícias, fofocas, piadas, entrevistas, romance?
11. Você já repetiu de ano? Quantas vezes?
12. Qual a disciplina na escola que você acha mais fácil? Por quê?
13. O que você gosta de estudar nas aulas de língua portuguesa? Gramática, leitura ou produção de textos?
14. O que você faz nos momentos de lazer?

Após a aplicação do questionário de sondagem, percebi que muitas respostas dos surdos não estavam claras, por exemplo, na pergunta 6, alguns alunos apenas responderam

³⁴ O modelo da folha que eles receberam encontra-se nos apêndices.

sim e outros não. Também percebi que eu não tinha perguntado sobre o grau de surdez que eles apresentavam, se eram filhos de pais surdos, com quantos anos aprenderam LIBRAS. Tais informações são altamente relevantes para compreender o contexto de aprendizagem dos surdos, por isso, resolvi fazer uma entrevista filmada com eles para que me fornecessem mais detalhes de suas vidas. Desta vez, a comunicação foi em LIBRAS.

2.4.2 Entrevista filmada com os surdos

Como foi dito anteriormente, vimos que o objetivo do questionário foi verificar aspectos peculiares à vida dos alunos que podem colaborar ou dificultar o processo de aprendizagem em leitura em L2, contudo as respostas dos alunos se mostraram insuficientes para estabelecer o perfil dos sujeitos. Portanto, foi solicitado aos alunos a permissão da filmagem deles relatando algumas informações sobre suas histórias, tais como: se nasceram surdos, o grau de surdez, se os pais são ouvintes, com quantos anos aprenderam LIBRAS, se já estudaram numa escola de ouvintes. A entrevista foi toda feita em LIBRAS e mediada pelo intérprete.

Por meio das entrevistas filmadas, eu tive acesso a um pouco das histórias desses sujeitos. A desmotivação que demonstraram no questionário escrito não houve na entrevista filmada, pois eles podiam apresentar um pouco de suas histórias em sua própria língua e não tinham que se esforçar para escrever na língua portuguesa. O relato das histórias de cada surdo será apresentado no perfil de cada participante da pesquisa.

O perfil dos sujeitos será dado mais adiante na apresentação dos sujeitos da pesquisa.

2.4.3 Avaliações

Durante o minicurso foram aplicados três testes avaliativos (pré-teste, teste intermediário e pós-teste), além da avaliação feita pelos próprios alunos sobre o minicurso. A análise das respostas de cada avaliação será apresentada no capítulo 3.

Os testes³⁵ de leitura feita com os alunos seguiram três etapas:

I – Pré-teste

No segundo dia do curso, expliquei que o minicurso trabalharia a leitura de textos nos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas. Falei um pouco de alguns personagens da Turma da Mônica, pois o texto inicial foi uma tirinha dessa revista. Essa atividade inicial funcionou como um pré-teste de leitura e, por meio dela, procurei observar como os alunos davam sequência textual aos quadrinhos e como construíam o sentido do texto a partir da leitura da imagem. O pré-teste foi desenvolvido em grupo.

II – Teste intermediário

Como estávamos nos últimos encontros do minicurso (13º encontro), foi aplicado o teste intermediário individualmente. Para realização desse teste, coloquei várias revistas em quadrinhos numa mesa e expliquei que eles iriam escolher qual delas gostariam de ler. Depois, iriam expor a leitura aos colegas da sala. O objetivo dessa avaliação era verificar se os alunos, individualmente e sem a orientação da professora, apresentavam uma leitura parafrástica associando a imagem ao verbal, dando uma sequência textual (início, meio e fim), sem apresentar super nem sub-interpretação na reprodução da história. Os alunos foram individualmente filmados e analisados. Todos tiveram um *feedback* dos resultados, em virtude de prepará-los para o último teste.

III – Pós-teste

Esse teste ocorreu no 16º encontro. Antes da realização do teste, repassei para a turma a análise de suas leituras no teste intermediário, depois, entreguei-lhes dois textos (uma tirinha do Chico Bento e uma história em quadrinhos do Cascão). O objetivo desse teste foi verificar a capacidade dos alunos em desenvolverem uma leitura inferencial. Essa atividade foi realizada em grupo e conforme a proposta do ECL, os alunos foram também avaliados quanto ao desenvolvimento de um trabalho cooperativo e colaborativo.

³⁵ Os alunos não sabiam que estavam sendo avaliados durante a realização dos testes.

Antes de entregar os textos aos alunos, fiz as seguintes observações sobre a leitura:

1. Observar o título da história e procurar fazer hipóteses sobre o texto;
2. Usar a imagem na construção do sentido do texto e não somente fazer a leitura da imagem ignorando o conteúdo verbal;
3. Procurar não ler palavra por palavra³⁶, mas descobrir a ideia principal (*skimming*)³⁷ e depois as informações específicas (*scanning*)³⁸, como: nomes das personagens, conflito da história e as informações verbais e não verbais presentes no texto.

Eles receberam primeiro a tirinha do Chico Bento, cuja personagem da história fazia uma brincadeira com a palavra *terço*, usando-a em dois sentidos (leitura polissêmica – ORLANDI, 2008). Depois, eles receberam o segundo texto – a história em quadrinhos do Cascão. Nessa, eles tinham que observar a relação do texto com o título.

Os resultados desse pós-teste foram observados e confrontados com os resultados dos dois primeiros testes para verificar o desenvolvimento leitor dos alunos ao longo do curso. Toda a análise dos testes será apresentada no capítulo 3.

IV – Avaliação do minicurso

Quando o minicurso encerrou, entrevistei cada aluno sobre as aulas em leitura em L2 usando os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas. As perguntas iniciais foram:

1. O que você achou das aulas de leitura em língua portuguesa em histórias em quadrinhos e tirinhas?
2. Eram difíceis as perguntas sobre os textos?
3. O que você achou do minicurso?
4. Achou que o material usado no minicurso contribuiu para um melhor desenvolvimento em sua leitura em língua portuguesa?
5. O minicurso o(a) motivou a ler textos em língua portuguesa?
6. Em casa, você tem procurado ler quadrinhos ou tirinhas em língua portuguesa?

³⁶ Conforme Kato (1999) e Kleiman (2001).

³⁷ De acordo com as estratégias de leitura citadas por Araújo e Sampaio (2002).

³⁸ Idem

As perguntas serviram de apoio para o desenvolvimento de um diálogo avaliativo do minicurso. Elas não foram respondidas seguindo essa ordem, o objetivo era permitir que eles expressassem suas opiniões sobre o minicurso e, por meio de seus discursos, fosse feita uma análise do material usado e do desempenho desta professora-pesquisadora como intermediadora nesse processo de aprendizagem em L2.

2.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa fazem parte do 8º e 9º ano do turno da noite do ensino fundamental II. Cada ano apresentava na lista de matriculados uma quantidade de 12 e 13 alunos, respectivamente. Porém, a frequência normal era em média de oito alunos por turma. Os alunos justificavam suas faltas por causa do trabalho ou pela dificuldade de se locomover ao ICES.

Durante o curso, houve a desistência, por razões desconhecidas, de seis alunos do 8º ano e quatro do 9º ano, outros alunos frequentaram o minicurso, mas não quiseram participar dos testes e também não participaram das discussões das atividades, esses alunos não foram considerados sujeitos³⁹. Foi o caso de dois alunos do 8º ano e um aluno do 9º ano. Alguns deles também não foram considerados sujeitos por apresentarem uma frequência irregular. Portanto, foram considerados sujeitos da pesquisa os alunos que apresentaram 70% de presença e participaram dos três testes (pré-teste, teste intermediário e pós-teste), com exceção de um aluno do 8º ano que apareceu na turma depois do pré-teste⁴⁰, mas como ele participou dos outros testes e não faltou a nenhuma aula do minicurso foi também considerado sujeito. Essa pesquisa contou com 7 sujeitos, sendo 3 do 8º ano e 4 do 9º ano.

Os sujeitos desta pesquisa apresentaram o seguinte perfil:

³⁹ Por mais que eu tentasse motivá-los a participar das atividades, eles preferiam ficar quietos e só assistir ao minicurso.

⁴⁰ Esse aluno fazia parte do turno da manhã e foi transferido de horário.

Quadro 2: Perfil geral dos sujeitos

Perfil Geral dos Sujeitos	
Idade	8º ano: variava de 25 a 36 9º ano: variava de 18 a 50
Nasceram surdos	8º ano: 2 alunos nasceram surdos. 1 aluno nasceu ouvinte e perdeu a audição aos 3 anos. 9º ano: 3 nasceram surdos. 1 aluno nasceu ouvinte e perdeu a audição com 6 anos, mas ainda não tinha sido alfabetizado.
Grau de surdez	8º ano: 2 alunos têm surdez profunda. 1 aluno escuta um pouco pelo ouvido direito. 9º ano: 2 alunos têm surdez profunda. 2 alunos afirmaram que escutam um pouco pelo ouvido direito.
Fluência em LIBRAS	8º ano: 2 alunos são fluentes em LIBRAS. 1 aluno não é fluente em LIBRAS. 9º ano: 3 alunos são fluentes em LIBRAS. 1 aluno não é fluente em LIBRAS. ⁴¹
Alunos oralizados	8º ano: nenhum aluno é oralizado. 9º ano: nenhum aluno é oralizado. ⁴²
Consideram a LIBRAS como L1	Todos os alunos das duas turmas disseram que consideram a LIBRAS como sua L1 e a língua portuguesa como L2.
Repetição de ano	8º ano: 1 aluno afirmou que repetiu de ano ⁴³ . 9º ano: 1 aluno afirmou que repetiu de ano.

Cada sujeito participante do minicurso apresenta uma história e suas histórias interferem de alguma forma nos resultados desta pesquisa. Esses relatos foram colhidos por meio da entrevista filmada.

Quadro 3: Perfil de cada sujeito do 8º ano.

8º ano	
R. S.	Tem 37 anos. Nasceu surda e sua surdez é profunda. No primeira ano, estudou em uma escola com ouvintes. Aprendeu a língua de sinais com 17 anos, no ICES. Seus pais são ouvintes. Ela afirma que não lê nada em língua portuguesa. Nunca fez tratamento com fonoaudióloga.
J. C.	Tem 25 anos. Nasceu surdo, mas escuta um pouco pelo ouvido direito. Filho de pais ouvintes. Usa aparelho no ouvido direito. Em São Paulo, estudou em uma escola com ouvintes e diz que não havia intérprete e a professora apenas oralizava. Aprendeu a língua de sinais com 13 anos. Não consegue oralizar.
W. A.	Tem 30 anos. Nasceu ouvinte e perdeu a audição aos 3 anos, porque colocou uma plantinha desconhecida no ouvido e no nariz que causou uma alergia. Ficou totalmente surdo. Seus pais são ouvintes. Tentou usar aparelhos, mas não funcionou. Aprendeu a língua de sinais com 20 anos. Disse que se comunicava com a mãe por gestos, que vivia isolado e não conhecia ninguém. Afirmou que lê pouco, porque é muito difícil e que só conhece algumas palavras. Não é oralizado. Nunca estudou em escolas com ouvintes.

⁴¹ Informação constatada pelos intérpretes.

⁴² Embora alguns tenham estudado em escola no moldes oralistas, eles não conseguem oralizar.

⁴³ Mesmo os outros alunos não tendo afirmado que haviam repetido o ano, por suas idades se constata que há atrasos em relação ao ano de escolaridade.

Quadro 4: Perfil de cada sujeito do 9º ano.

9º ano	
R. O.	Tem 37 anos. Nasceu surda e sua surdez é profunda. É filha de pais ouvintes. Estudou numa escola de ouvintes. Disse que vivia muito triste. É irmã de oito surdos e 6 ouvintes. É casada com um surdo. Tem um filho surdo e um ouvinte. Aprendeu a língua de sinais na adolescência, não sabe a idade exata. Gosta de ler textos em língua portuguesa, mas reclama do pouco tempo.
M. S.	Tem 50 anos. Nasceu surdo, mas escuta um pouco pelo ouvido direito. É filho de pais ouvintes e o único surdo da família. Aprendeu LIBRAS com 20 anos ⁴⁴ com outros surdos no próprio ICES. Faz tratamento com fonoaudióloga. É casado com uma surda. Disse que gosta muito de ler textos em língua portuguesa. Não é oralizado. Nunca estudou em escolas com ouvintes.
D. S.	Tem 18 anos. Nasceu surdo, mas escuta um pouco no ouvido direito. Filho de pais ouvintes. Aprendeu a língua de sinais com 9 anos no ICES. Raramente usa aparelho no ouvido direito. Gosta muito de ler textos em língua portuguesa e disse que lê tudo. Nunca estudou em escolas com ouvintes.
S. C.	Tem 37 anos. Nasceu ouvinte, mas perdeu a audição com 6 anos por ter sido atacado por um cachorro. Ainda não tinha sido alfabetizado e esqueceu tudo após o acidente. Ficou totalmente surdo. Seus pais são ouvintes e ele é o único surdo da família. Aprendeu a língua de sinais com 19 anos. É casado com uma ouvinte e tem dois filhos ouvintes. Começou a estudar com 19 anos. Acha muito difícil ler textos na língua portuguesa. Não é oralizado. Nunca estudou em escolas com ouvintes.

2.6 Material utilizado no minicurso

As atividades desenvolvidas com os alunos eram voltadas para a leitura dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas em língua portuguesa como L2⁴⁵. Não havia livro didático específico. Os textos e as atividades eram formulados logo após cada aula, observando o desenvolvimento da aula anterior⁴⁶. As atividades trabalhadas no minicurso envolviam: organização da sequência textual dos quadrinhos usando imagem e conteúdo verbal, organização da sequência textual dos quadrinhos usando apenas imagem, organização das falas das personagens relacionando-as com a imagem nos quadrinhos e *cloze*. Além do reconhecimento das estratégias e as habilidades de leitura em L2 (ARAÚJO e SAMPAIO, 2002; KLEIMAN, 2001). Cada turma recebia os mesmos textos e as mesmas atividades. Foram 16 encontros separados no seguinte quadro:

⁴⁴ De acordo com o intérprete, esse aluno não apresenta fluência em LIBRAS, provavelmente por ter estudado no ICES durante o período das duas abordagens: Oralismo e Comunicação Total.

⁴⁵ Não foi possível fornecer aos alunos textos coloridos. As atividades eram todas xerocadas e entregues a cada aluno, com exceção das atividades do teste intermediário, em que eles receberam as próprias revistinhas.

⁴⁶ Todos os textos serão visualizados no capítulo 3 desta pesquisa.

Quadro 5: Apresentação dos encontros, dos textos e das atividades desenvolvidas.

Encontros	Textos e atividades
1º encontro	Aplicação do questionário de sondagem.
2º encontro	Pré-teste (atividade de organização da sequência textual dos quadrinhos e leitura da tirinha da turma da Mônica).
3º encontro	Leitura da história em quadrinhos da turma da Mônica.
4º encontro	Atividade: organização das falas dos personagens relacionando-as à imagem dos quadrinhos. Leitura da tirinha da turma da Mônica.
5º encontro	Leitura da tirinha da Mafalda
6º encontro	Leitura da tirinha da Mafalda (atividade realizada com as duas turmas na mesma sala).
7º encontro	Atividade: organização da sequência textual dos quadrinhos usando apenas a imagem.
8º encontro	Atividade: <i>cloze</i> . Leitura de duas tirinhas (do Iotti e do Menino Maluquinho).
9º encontro	Leitura da história em quadrinhos da turma da Mônica.
10º encontro	Leitura da tirinha da Mafalda (atividade realizada com as duas turmas na mesma sala).
11º encontro	Leitura da primeira parte da história em quadrinhos do Pato Donald.
12º encontro	Leitura da segunda parte da história em quadrinhos do Pato Donald.
13º encontro	Teste intermediário.
14º encontro	Leitura da história em quadrinhos da turma da Mônica (atividade realizada com as duas turmas na mesma sala) ⁴⁷ .
15º encontro	Leitura da história em quadrinhos da Mafalda (atividade realizada com as duas turmas na mesma sala).
16º encontro	Retorno da avaliação do teste intermediário para os próprios alunos e realização do pós-teste com uma tirinha e uma história em quadrinhos da turma da Mônica.

Todas as aulas foram filmadas, com exceção da última aula no 8º ano por problemas técnicos com a filmadora. Nesse caso, a aula foi registrada com o apoio de um aparelho de MP3. Como não contava com a visualização da aula, o intérprete pronunciou oralmente a interpretação dos alunos para ser gravada a sua voz.

Todas as aulas tiveram a participação de um intérprete. O planejamento de cada aula era feito antecipadamente e deveria apresentar o texto a ser desenvolvido, os objetivos, a metodologia e as perguntas que poderiam estar relacionadas à compreensão leitora, à organização do texto ou ao contexto. Para exemplificar como era feito o planejamento de cada aula serão apresentados o planejamento de três encontros, os outros planejamentos encontram-se nos apêndices.

⁴⁷ Nesse encontro havia apenas um aluno do 8º ano, mas não era sujeito da pesquisa, portanto mesmo o encontro tendo ocorrido, não foi apresentada a análise dessa aula, pois o propósito era trabalhar com os sujeitos das duas turmas juntos.

Quadro 6: Planejamento das aulas.

06/03/2008 – Aplicação do questionário de sondagem (1º encontro)

13/03/2008 – (2º encontro) – Pré-teste - Tirinha da Magali – figuras: 37 e 38.

Objetivos: Analisar a habilidade dos alunos em organizar a sequência textual de um texto em quadrinhos e averiguar as estratégias que eles utilizam na compreensão desse texto.

Metodologia da atividade:

Os alunos receberão uma tirinha com os quadrinhos separados, sendo que um quadrinho não pertence a essa tirinha. Eles terão que organizar os quadrinhos e explicar que pistas usaram para fazer a organização dos quadrinhos. Depois, responderão aos meus questionamentos sobre a leitura do texto.

Perguntas para interpretação:

- 1) Vocês conhecem a turma da Mônica?
- 2) Comentem características de cada personagem da tirinha?
- 3) O que a Mônica pretende ensinar ao Cebolinha e a Magali?
- 4) Por que a Magali sacode o Cebolinha?
- 5) Qual o motivo de o Cebolinha não reagir?
- 6) Por que a Mônica está tão irritada no último quadrinho?

Sobre a organização dos quadrinhos:

- 1) Como vocês organizaram?
- 2) Qual o quadrinho que ficou de fora? Por quê?

03/04/2008 (3º encontro) – História em quadrinho – “Tantas expressões” da Turma da Mônica – figura 36.

Objetivos: Analisar as hipóteses sobre o texto usando o título. Trabalhar a importância do título para o conhecimento do assunto do texto.

Metodologia da atividade:

Colocar o título na lousa e pedir que eles levantem hipóteses sobre o assunto do texto. Solicitar que leiam primeiramente o texto individualmente, depois permitir que discutam a leitura em grupo. Levantar questionamentos sobre a relação do texto com o título da história.

Perguntas pós-texto:

- 1) Por que a história tem esse título? O que ele significa?

As perguntas planejadas serviam apenas de apoio para o desenvolvimento da aula, mas durante a discussão sobre a compreensão leitora dos textos, os questionamentos eram reformulados levando em consideração a interação dos alunos entre si e com o texto.

2.7 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos adotados nesta pesquisa seguem a seguinte ordem:

1. Estudo do referencial teórico;
2. Execução do minicurso piloto no BIOS;
3. Análise dos dados colhidos no minicurso piloto do BIOS;
4. Seleção de textos que seriam usados no minicurso no ICES;

5. Planejamento das atividades iniciais de leitura do minicurso do ICES;
6. Elaboração de uma entrevista escrita;
7. Elaboração do pré-teste;
8. Encontro com a coordenação do ICES para apresentação do projeto do minicurso;
9. Conversa com a professora da disciplina de artes para estabelecimento do minicurso no horário desta disciplina;
10. Contratação de um intérprete;
11. Início do minicurso: apresentação do minicurso aos alunos e aplicação da entrevista escrita em língua portuguesa (06/03/2008);
12. Aplicação do pré-teste: segundo encontro (13/03/2008);
13. Análise do pré-teste e da entrevista escrita;
14. Elaboração de uma nova entrevista, agora filmada;
15. Aplicação da entrevista filmada;
16. Aplicação das atividades com as histórias em quadrinhos e tirinhas, cada aula foi filmada;
17. Elaboração do teste intermediário
18. Aplicação do teste intermediário – 13º encontro - (06/11/2008);
19. Análise da filmagem do teste intermediário;
20. Continuação das aulas com quadrinhos e tirinhas (13/11/2008);
21. Avaliação expositiva para os alunos dos resultados do teste intermediário – 27/11/2008 (9º ano), 04/12/2008 (8º ano);
22. Pós-teste – 16º encontro - 27/11/2008 (9º ano), 04/12/2008 (8º ano);
23. Avaliação do minicurso – 16º encontro - 27/11/2008 (9º ano), 04/12/2008 (8º ano)
24. Análise dos dados do pós-teste e da avaliação do minicurso;
25. Confrontação da análise das aulas com o referencial teórico.

2.8 Análise dos dados

A primeira análise dos dados era feita após cada aula, observando os registros de campo. Com o término do minicurso, todas as filmagens das aulas foram analisadas. Percebendo que nem todas as interações dos alunos foram traduzidas simultaneamente pelo intérprete do minicurso, foi solicitada a presença de seis outros intérpretes para colaborarem

na análise dos dados. Três intérpretes participantes desta pesquisa são alunos do curso Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e os outros três são alunos do curso de Comunicação Assistiva LIBRAS/Braille da PUC-MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais).

Na análise dos dados (capítulo 3), a descrição das perguntas ou respostas dos alunos será traduzida para a língua portuguesa com o apoio dos intérpretes, portanto, não serão apresentadas as respostas ou as perguntas dos alunos na estrutura da LIBRAS. Por exemplo:

W. A. – Ela [Magali] estava pensando. Viu o sol. Não combina. Não dá certo.

P⁴⁸- Por quê?

W. A. – O sol não tem nada a ver.

Conforme o capítulo 1, a estrutura utilizada na resposta de W.A. é a mesma estrutura da língua portuguesa e não da LIBRAS.

Foi feita uma descrição minuciosa das aulas filmadas. Essas aulas eram analisadas pelos registros em sala e pelas evidências ocorridas nos dezesseis encontros observados pela filmagem. Depois, os dados foram confrontados com as leituras feitas sobre a leitura em L2.

Adotou-se, na realização desta pesquisa, uma metodologia de pesquisa qualitativa que procurou descrever a interação dos alunos com os textos dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas, além de observar o envolvimento e a motivação dos alunos em relação a esses gêneros.

Os resultados das aulas filmadas foram analisados à luz dos princípios do ECL, por meio dos estudos teóricos de Almeida Filho (2008), Brown (2000), Widdowson (1991), Richards e Rodgers (2003). Levou-se em consideração também os estudos sobre a abordagem bilíngue feitos por Quadros (1997), Fernandes (2003), Guarinello (2007), Finau (2006) e Ann (2001); dentre outros. Assim, a metodologia da análise procurou descrever e compreender a leitura dos alunos, confrontando com os referenciais teóricos relacionados à leitura de modelo interativo, cujos precursores são Moita Lopes (1996), Kato (1985) e Kleiman (1982), aos

⁴⁸ Abreviação para professora-pesquisadora.

princípios do ECL e da abordagem bilíngue de ensino aos surdos. Os resultados colhidos eram analisados observando o contexto sócio-cultural de cada sujeito surdo.

Como é uma pesquisa-ação, houve um processo de auto-avaliação⁴⁹ e também avaliação pelos intérpretes que observaram as filmagens, uma vez que eles têm mais contato e experiência com esses sujeitos. Para a auto-avaliação, observei os seguintes aspectos:

1. Envolvimento da professora-pesquisadora com a turma;
2. Perguntas feitas pela professora-pesquisadora sobre os textos trabalhados;
3. A relação professora-pesquisadora, intérprete e alunos dentro da sala de aula;
4. Como as atividades e as ações da professora-pesquisadora contribuíram no desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa.

Os resultados da avaliação serão apresentados ao final da análise da leitura dos sujeitos. Os dois resultados serão confrontados, observando dois aspectos em especial: 1. Como as ações desta professora-pesquisadora contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem em leitura em língua portuguesa; 2. Como o trabalho com histórias em quadrinhos e tirinhas pode facilitar o processo de leitura em L2 para esses sujeitos. Não faz parte desta pesquisa apresentar uma nova teoria sobre o ensino de leitura como L2, mas analisar como a imagem, o conhecimento da L1 dos alunos, as estratégias de leitura em L2, os princípios do ECL, dentro de uma abordagem bilíngue, podem contribuir para o desenvolvimento leitor com os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas em língua portuguesa.

⁴⁹ Conforme o que Souza, Hudgson e Pinheiro (2007) propõem sobre o trabalho com pesquisa-ação em sala de aula.

3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E TIRINHAS

Este capítulo está dividido em seis seções. Na primeira, virá a análise das atividades de leitura com histórias em quadrinhos e tirinhas desenvolvidas no 8º ano do ICES. Na segunda, a análise das mesmas atividades desenvolvidas no 9º ano do ICES. Na terceira, será apresentada a análise das duas turmas realizando atividades de leitura juntas. Na quarta, serão apresentados os resultados dos pós-testes entre as duas turmas. Na quinta, será feita a comparação entre os resultados observados entre as duas turmas do ICES. Na sexta, serão analisadas as atividades do minicurso levando em consideração os princípios do ECL.

O objetivo do desenvolvimento das atividades de leitura no ICES foi trabalhar as dificuldades observadas no pré-teste realizado nas duas turmas. Todos os resultados das atividades de leitura serão analisados observando o desenvolvimento leitor dos alunos surdos desde o pré-teste até o pós-teste. Ao final, serão comparados os resultados das duas turmas, levando em conta o desenvolvimento leitor desses sujeitos ao usarem as estratégias e as habilidades para leitura de textos em quadrinhos em língua portuguesa.

A pesquisa no ICES iniciou-se no primeiro semestre de 2008 com os alunos surdos do 8º e 9º ano. Conforme dito no capítulo 2, a escolha desses dois anos se deu por serem os últimos anos que esses alunos frequentam o ICES. Depois, eles irão provavelmente para escolas regulares.

As duas turmas tiveram os mesmos testes avaliativos (pré-teste, teste intermediário e pós-teste) e as mesmas atividades de textos em quadrinhos. As aulas foram planejadas para que os alunos discutissem suas leituras sobre os textos, procurando compreender as estratégias de leitura em L2. Toda a turma participava formando um único grupo, buscando uma aprendizagem cooperativa e colaborativa (BROWN, 2000).

O primeiro encontro com os alunos do ICES ocorreu no dia 06 de março de 2008. Nesse encontro, conversei com eles sobre o minicurso e as atividades de leitura com histórias em quadrinhos e tirinhas. Expliquei o propósito do minicurso e que os resultados seriam analisados para uma pesquisa de mestrado. Deixei claro que eles não teriam seus nomes expostos na pesquisa e que o meu objetivo era contribuir de forma significativa para a

formação leitora na educação de surdos. Os alunos concordaram em participar do minicurso, embora, demonstrassem desmotivação durante a aplicação do pré-teste.

3.1 Questionário de sondagem

No primeiro dia do encontro foi aplicado um questionário, cujo propósito era traçar o perfil desses sujeitos e conhecer um pouco mais do processo vivenciado na aprendizagem da língua portuguesa como L2. Quatro perguntas influenciaram, de certa forma, a análise dos resultados com as atividades de leitura. A seguir serão apresentadas e comentadas as respostas dos alunos.

Questão 1: Você gosta das aulas de português? Por quê?

No 8º ano, 2 alunos responderam afirmativamente e 1 aluno disse que não gostava das aulas de português. O 9º ano também apresentou o mesmo resultado. Esses dois alunos responderam que achavam a aula de língua portuguesa muito difícil. Gostavam da professora, mas não conseguiam compreender as atividades. Os alunos que apreciavam as aulas justificaram mostrando a relevância da disciplina para aprenderem a ler. Esse dado me fez observar que os alunos compreendem a importância da leitura de texto como fator importante para interação com os falantes de uma língua oral. Por mais difícil que seja a aprendizagem de L2, eles gostariam muito de se tornar leitores fluentes.

Questão 2: Você consegue ler com facilidade textos em língua portuguesa?

Os sete sujeitos da pesquisa responderam que não liam com facilidade textos em língua portuguesa. Tal resposta era esperada, uma vez que na pesquisa de 2004 (VIEIRA, 2004), com alunos do 8º ano do ICES, os resultados também sugeriram que os alunos tinham muita dificuldade em ler textos em língua portuguesa.

Questão 3: O que acha difícil quando lê um texto em língua portuguesa?

No 8º ano, 1 aluno respondeu que é o fato de o texto ser grande; 2 responderam que o problema é o significado das palavras. No 9º ano, os 4 alunos responderam que sentiam dificuldade com palavras difíceis. Para a maioria desses alunos, a dificuldade em entender os

textos em língua portuguesa está relacionada ao não conhecimento do significado de palavras. Suponho que, para esses alunos, a leitura de um texto se resume na decodificação de palavras. Tal concepção não é estranha, pois esses alunos são adultos e na sua maioria estudaram no ICES na época em que a escola propunha uma educação nos moldes oralistas.

Questão 4: Que tipos de textos você gosta de ler? Histórias em quadrinhos, notícias, fofocas, piadas, entrevistas, romance?

No 8º ano, 1 aluno respondeu histórias em quadrinho e 2 alunos responderam piadas. No 9º ano, 2 alunos responderam histórias em quadrinhos, 1 aluno piada e 1 notícia. Os gêneros escolhidos geralmente necessitam da imagem para a compreensão do texto, o que corrobora as pesquisas que revelam que a imagem é uma referência do conteúdo verbal para os surdos e é por meio dela que eles conseguem construir significado (REILY, 2003). Por esse motivo, esta pesquisa procurou verificar como esses alunos relacionam as imagens à compreensão dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas.

3.2 As atividades de leitura com histórias em quadrinhos e tirinhas.

As atividades desenvolvidas no minicurso foram realizadas em duas turmas (8º e 9º ano), em horários e salas diferentes. Em alguns encontros, os alunos das duas turmas ficaram numa mesma sala⁵⁰, pois muitas vezes eles tinham que participar de alguma atividade promovida pela escola no segundo horário. Só tínhamos, então, o horário das 18h às 19:30min. Como as atividades desenvolvidas nas duas turmas eram as mesmas, decidi que seria importante que houvesse o encontro e que ele não fosse adiado.

Para uma melhor compreensão dos resultados desta pesquisa, será primeiro apresentado o resultado do pré-teste no 8º ano e, em seguida, a análise do desenvolvimento das atividades de leitura com essa turma, juntamente com o teste intermediário. Depois, serão apresentados os resultados das atividades com o 9º ano e dos testes (pré-teste e teste intermediário). Os resultados dos pós-testes serão apresentados após a análise das atividades com as duas turmas juntas. Finalizarei o capítulo comparando os resultados obtidos entre as

⁵⁰ Será visto mais adiante a análise das atividades com as duas turmas juntas.

duas turmas e fazendo uma auto-avaliação do meu desempenho, levando em consideração os princípios do ECL.

3.3 8º ano

3.3.1 Pré-teste no 8º ano – figuras: 34 e 35. (2º encontro) ⁵¹

No segundo encontro, os alunos receberam uma atividade em que seriam avaliados em dois aspectos. O primeiro verificava a capacidade de organização sequencial de um texto e o segundo, a compreensão leitora. Portanto, eles tinham que realizar duas tarefas: organizar quadrinhos desordenados⁵², retirando um elemento que não fazia parte da tirinha; e responder os meus questionamentos sobre a compreensão do texto.

O texto utilizado no pré-teste apresentava um vocabulário simples e a imagem permitia que o leitor resgatasse o significado exposto pelo conteúdo verbal. Porém, o gênero tira exige do leitor a leitura de um final cômico inesperado (RAMOS, 2009), além de fornecer um menor suporte de pistas contextuais do que uma história em quadrinhos. Mas as tiras da turma da Mônica, diferente das da Mafalda, têm como público leitor o infantil, o qual utiliza a imagem como um suporte maior de construção de sentido. Nesse pré-teste, escolhi um texto mais simples porque, no primeiro encontro, os alunos demonstraram muita dificuldade em responder ao questionário de sondagem e também se apresentavam muito desmotivados em participar do minicurso. Nesse caso, uma história em quadrinhos que exigisse mais inferência leitora poderia se tornar uma tarefa muito difícil e ainda mais desmotivadora, conforme professa Kleiman (2001) sobre atividades de leitura para leitores iniciantes.

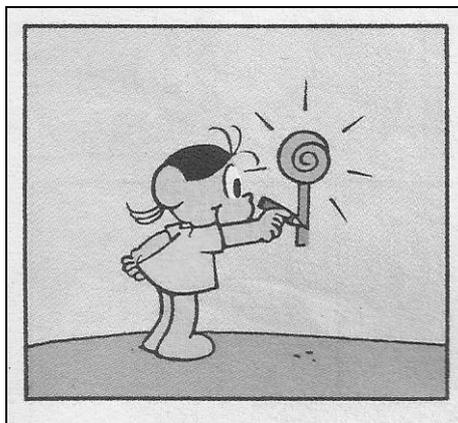
Para o desenvolvimento do pré-teste, os alunos não foram orientados quanto às estratégias de leitura em L2. Procurei apenas verificar que estratégias eles já utilizavam e somente a partir dos resultados obtidos orientá-los quanto às estratégias de leitura. Vejamos agora a atividade.

⁵¹ Os alunos presentes no pré-testes que se tornaram sujeitos foram: W. A. e R. S.

⁵² Na organização dos quadrinhos, eles tinham como pista o nome MAGALI (em caixa alta) colado ao primeiro quadrinho e o nome FIM (em caixa alta) colado ao último quadrinho. Tinham que observar que o quadrinho em excesso não tinha relação com as imagens e os diálogos apresentados nos outros três quadrinhos.

Figura: 34 - Tirinha da Magali

Figura: 35 – Quadrinho que não se encaixa na história.



Figuras: 34 e 35 – Texto 1

Todos os alunos individualmente organizaram os três quadrinhos corretamente e colocaram de lado o quadrinho que não enquadrava na tirinha. Solicitei que explicassem que pistas utilizaram para a organização da tirinha, apenas um aluno respondeu. Apenas W. A. apontou as duas pistas: o nome MAGALI no primeiro quadrinho e FIM no último quadrinho. E explicou por que retirou um quadrinho.

W. A. – Ela [Magali] estava pensando. Viu o sol. Não combina. Não dá certo. [SIC]

P- Por quê?

W. A. – O sol não tem nada a ver.

Percebi que pela imagem e não pelos balões dos quadrinhos, os alunos conseguiram organizar o texto. Eles não informaram que o primeiro balão continha uma fala que seria completada com o segundo balão. Parece que a imagem foi a primeira estratégia utilizada por eles. Na primeira pesquisa no ICES (VIEIRA, 2004), os resultados com os gêneros conto e notícia, por apresentarem mais texto verbal do que imagem, demonstraram que os alunos faziam mais adivinhações mal sucedidas sobre esses textos do que com as

tirinhas. Nesse pré-teste, analisei se, mesmo com um suporte maior da imagem nesse gênero, eles continuariam apresentando adivinhações mal sucedidas, por meio de super ou sub-interpretações, conforme Botelho (2002).

Após a organização dos quadrinhos da tirinha, foram feitas perguntas para analisar a proficiência leitora desses sujeitos e, a partir de então, verificar como seriam desenvolvidas as outras atividades de leitura. A seguir serão expostos alguns exemplos das falas dos alunos, mostrando como foi o processo de leitura deles.

P - O que está acontecendo na história?

W. A. – Eles estão brigando, reclamando. A professora reclama que não podem brigar.

P – Por que eles estavam brigando?

W. A. – A professora brigou, porque eles estavam brigando e não podem brigar na sala de aula. Magali pensou que é maçã de verdade e eles estavam brigando porque pensou que Cebolinha tinha comido a maçã. [SIC]

R. S. era a única aluna que procurava soletrar palavra por palavra usando o alfabeto datilológico. Ao mesmo tempo em que soletrava, tentava oralizar cada palavra⁵³, mas não respondia às minhas perguntas. Pela história de R. S., ela passou boa parte da vida escolar em escolas regulares não bilíngues. Foi orientada a oralizar e só aprendeu a LIBRAS com 17 anos, quando começou a estudar no ICES. O tempo na escola aprendendo a decodificar palavras fez com que R. S. não aprendesse a desenvolver estratégias para a leitura em L2. Em virtude disso, todo o texto em língua portuguesa se tornava um esforço intenso de sinalização de palavras e repetição oral. Ela não tentava responder nenhuma pergunta sobre a compreensão leitora, apenas participou nesta pergunta.

P - Por que no último quadrinho o nome Magali está em letra maiúscula?

R. S. – Professora ensinando com vara.

R. S. observou a imagem da Mônica com uma vara, mas não a relacionou com minha pergunta por não conseguir ler o texto ou talvez por não entender o intérprete. A partir desse momento, tanto eu como os intérpretes que analisaram as filmagens começamos a constatar que R. S. não era fluente em LIBRAS.

⁵³ Percebi que a aluna tentava emitir sons, como se estivesse tentando pronunciar cada palavra.

W. A. – Mônica com raiva, por isso sinal de exclamação.

W. A. concluiu que Mônica está com raiva usando seu pré-conhecimento (ARAÚJO e SAMPAIO, 2002). Ele observou o sinal de exclamação e já sabia que esse sinal é utilizado nos textos escritos para demonstrar algum sentimento. Como ele percebeu a raiva da Mônica, fiz uma pergunta a todos na sala para verificar se compreenderam o desfecho do texto.

P - A Magali entendeu que era verdade o exemplo da Mônica?

Todos – sim.

Provavelmente, minha pergunta exigiria mais desses leitores se ao invés de solicitar uma resposta afirmativa ou negativa, eu perguntasse o que a Magali tinha entendido da pergunta da Mônica. Por apenas essa resposta, não posso confirmar se todos compreenderam o desfecho do texto.

Observando as respostas de W. A.⁵⁴ constatei que ele não apresentou nem super nem sub-interpretação por influência da imagem. Suas respostas foram confirmadas pela imagem e pelo conteúdo verbal. Também notei que ele não se limitava a responder apenas o que eu solicitava na pergunta. Procurava apresentar uma leitura parafrástica do texto (ORLANDI, 2008), evitando que eu elaborasse mais perguntas sobre o mesmo.

Havia, nesse encontro, outros alunos que compareceram a uma ou duas aulas e não participaram mais do minicurso. Esses alunos não foram reconhecidos como sujeitos desta pesquisa. Dos alunos presentes, W. A., conforme já foi dito, respondeu satisfatoriamente aos meus questionamentos, de acordo com o resultado exposto; R. S. procurava apenas soletrar as palavras do texto, os outros não respondiam a nenhuma pergunta. Os alunos que não responderam aos questionamentos mostravam-se desmotivados em ler o texto, provavelmente porque se achavam incapazes ou se sentiam constrangidos de responder na frente dos colegas. Cada vez que eu insistia para que se pronunciassem, ficavam mais agitados e pediam para sair da sala para resolver um problema pessoal. Um aspecto negativo nesse pré-teste foi a aplicação coletiva do teste. Se os alunos tivessem sido testados individualmente eu poderia ter tido mais dados sobre a proficiência leitora de cada sujeito.

⁵⁴ Único aluno que respondia aos meus questionamentos, os outros três evitavam responder.

Nas próximas atividades de leitura com histórias em quadrinhos e tirinhas, meu plano de ação foi orientar os alunos a reconhecerem as estratégias e habilidades de leitura em L2, conforme Araújo e Sampaio (2002) e Kleiman (2001) que são: predição (o conhecimento prévio do aprendiz sobre o assunto usando o contexto semântico, linguístico, não-linguístico e o conhecimento sobre a estrutura do texto), *skimming* e *scanning*. Também procurei orientá-los a desenvolverem uma leitura parafrástica e polissêmica (ORLANDI, 2008), além de uma leitura crítica (MOITA LOPES, 2000) a partir das histórias em quadrinhos e tirinhas.

3.3.2 História em quadrinhos da turma da Mônica “Tantas expressões” – figura 36. (3º encontro)⁵⁵.

A primeira atividade trabalhada após o pré-teste foi com a história em quadrinhos da turma da Mônica - “Tantas expressões” (figura 36). Nessa atividade, os alunos deveriam relacionar o título à história e descobrir o sentido do título pela leitura do texto em quadrinhos. A compreensão leitora partiria do percurso que eles fariam com o objetivo de entender o sentido do título. Mesmo que não conseguissem levantar hipóteses, ele seria uma ferramenta para orientá-los na busca da compreensão de todo o texto.



⁵⁵ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. S., W. A..



Figura: 36. Texto 2 – História em quadrinhos da turma da Mônica

Antes de entregar o texto, mencionei o título da história e procurei trabalhar a predição a partir do título, conforme veremos:

P – O que será “tantas expressões”?

R. S. – O tema.

[R. S. percebeu o título, mas não levantou hipóteses sobre o que a história iria falar].

Como eu já havia trabalhado essa mesma atividade no projeto piloto (BIOS – VIEIRA, 2008), acreditei que eles teriam dificuldade em levantar hipóteses a partir do título, sem ler o texto. Por isso, procurei induzi-los à compreensão da história usando o título como ferramenta para buscar a resposta do sentido do enunciado “tantas expressões”.

Os alunos do 8º ano estavam muito desmotivados, pedindo para sair constantemente da sala. Quando um aluno chegava atrasado, eles se viravam e iam conversar com o colega. Pareciam estar com medo de ler o texto ou se julgavam incapazes. Formei dois grupos menores na sala para que pudessem ler o texto juntos e compartilhassem suas

dificuldades. A situação inverteu-se e eles começaram a ler a história em quadrinhos. Chamaram o intérprete e perguntaram o significado das palavras: “jeito”, “tão”, “obrigadinha”, “cansaço”, “brava”, “gente” e “alegria”. Quando tinham dúvidas sobre o significado de uma palavra no texto, eles pediam ajuda ao intérprete e não a mim. Provavelmente, pelo fato de o intérprete compartilhar a mesma língua, isso transmitia mais confiança. Pelas perguntas constantes sobre o significado das palavras, percebi que eles estavam lendo o texto tentando encontrar o significado decodificando palavra por palavra. Orientei-os a usarem a estratégia de *scanning*, ou seja, observar o que estava acontecendo com as duas personagens da história, buscando o sentido pela imagem e pelo contexto.

Quando começamos a discutir o texto, os alunos já se sentiam mais motivados e seguros do que haviam compreendido. R.S., que no pré-teste apenas soletrava e não conseguia responder às perguntas do texto, nessa atividade teve uma participação bastante significativa. Provavelmente, porque, no pré-teste, eles não foram incentivados a trabalhar em grupo, e também não contavam com as orientações iniciais na leitura da tirinha (figura 34). Vejamos as respostas deles em relação ao texto (figura 36).

P – E então? Descobriram o que significa “tantas expressões”?

[Uma aluna que não se tornou sujeito desta pesquisa, pelos motivos já explicados no capítulo 2, respondeu:]

Aluna não-sujeito: Está desenhando as expressões do rosto.

P – Vocês concordam?

R. S. – Marina estava de costas desenhando. Mônica não viu.

P – A Mônica sabia que a Marina estava desenhando?

W. A. – Não.

R. S. – Não.

P – A Mônica está entendendo o que está acontecendo com a Marina?

W. A. – Mônica não sabia o que estava acontecendo. Ficou triste, porque não sabia o que estava acontecendo.

Nesse encontro, os alunos reagiram com risos quando descobriram que “tantas expressões” se referia às faces desenhadas por Marina. Mostraram também o quadrinho que apresentava o desenho das faces da Marina. Quando começaram a ler o texto, não sabiam o que significava “tantas expressões”, mas buscaram essa informação observando a imagem e o conteúdo verbal da história. Descobriram, assim, o significado do título pelo próprio texto. Expliquei também que é comum ficarmos desmotivados para ler um texto quando

encontramos palavras desconhecidas. Concluí mostrando que o título nos ajuda a levantar hipóteses sobre o texto e, quando ele não é compreendido, torna-se também uma ferramenta na busca do sentido do texto, pois à medida que buscavam o sentido do título, compreendiam o assunto do texto.

Quanto à desmotivação no início da atividade, foi totalmente superada quando passaram a trabalhar em grupos menores. Embora estivessem presentes apenas dois sujeitos da pesquisa, nesse encontro havia mais quatro alunos que não participaram de todo o minicurso. E esses quatro alunos, por causa de suas faltas, não compreendiam o desenvolvimento do minicurso e iniciavam a aula bem desmotivados, tornando-se um trabalho inicial o engajamento deles na turma. Eu não podia impedir a entrada e a saída constante desses alunos não-sujeitos da pesquisa por eu estar pesquisando numa sala de aula já existente na escola, cuja disciplina oficial é Artes. Portanto, eles tinham liberdade de faltar às aulas ou chegar atrasados. Suas faltas apenas eram anotadas no diário⁵⁶. Contudo, mesmo com esse fluxo de alunos não-sujeitos e com a desmotivação inicial, dois alunos sujeitos participaram da aula respondendo aos questionamentos e não apresentaram nem super nem sub-interpretação em suas respostas.

3.3.3 Tirinha da turma da Mônica – figura 37. (4º encontro)⁵⁷.

Para trabalhar a habilidade com a imagem, inicialmente, eles receberam a tirinha sem as falas, apenas com os balões, e eu as escrevi na lousa colocando-as fora da ordem que deveriam aparecer na tirinha. Eles teriam que organizar as falas a partir da imagem. O objetivo dessa parte inicial da atividade era fazer com que os sujeitos associassem conteúdo verbal à imagem e assim procurassem não proceder com adivinhações mal sucedidas sem buscar confirmação no conteúdo verbal. A segunda parte da atividade seria trabalhar o sentido do ditado popular “a verdade dói” dentro do contexto apresentado na tirinha (figura 37). Nesse caso, os alunos teriam que apresentar o seu pré-conhecimento sobre o assunto (o ditado popular “a verdade dói”) e fazer inferências sobre o conteúdo do texto. Vejamos agora a tirinha usada nessa aula.

⁵⁶ Esses alunos não foram avisados de que não seriam mais considerados sujeitos da pesquisa. Acredito que essa informação era importante apenas para a pesquisa, pois temia causar constrangimentos e assim prejudicar a rotina da escola. Contudo, acredito que as poucas presenças deles no minicurso podem ter contribuído, de alguma forma, para o conhecimento deles quanto à leitura em L2

⁵⁷ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. S. e W. A.



Figura: 37. Texto: 3 – Tirinha da turma da

Antes de buscar o sentido do ditado popular, conversamos inicialmente sobre o que significavam expressões populares e por que uma língua apresenta um ditado popular que outra língua pode não apresentar. Discutimos brevemente a relação entre língua e cultura. Eles me informaram que na LIBRAS desconheciam um ditado semelhante a esse.

Na organização das falas, dois acertaram e um aluno errou. A que errou (R. S.) é a mesma que me relatou ter passado anos em escolas regulares tentando aprender a ler por oralização. Nessa escola, segundo ela, não reconheciam a língua de sinais como a L1 dos surdos, e as atividades de leitura se pautavam na decodificação das palavras.

Após a organização das falas nos quadrinhos, solicitei que explicassem o que aconteceu na história e assim eu estaria observando como construíam os resumos “orais”⁵⁸ do texto (leitura parafrástica) e o significado da expressão “a verdade dói”. Um aluno do 8º ano que estava presente, mas não era sujeito da pesquisa, pediu para contar a história⁵⁹.

Aluno não-sujeito: Primeiro, Cebolinha ficou zombando. Então, como era verdade, Mônica revidou. Depois, Mônica arremessou.

P – Por que no último quadrinho o Cebolinha fala “e como dói”?

R. S. – Porque Cebolinha levou uma coelhada e caiu no chão e todo mundo ficou mangando dele.

Percebi que R. S. respondeu, lendo a imagem, o que aconteceu com Cebolinha e acrescentou a informação “e todo mundo ficou mangando dele”. Essa informação não consta nem no conteúdo verbal e nem na imagem, ela foi acrescentada pela aluna resultando em superinterpretação (BOTELHO, 2002). A compreensão de R. S., assim como a do aluno não-sujeito, parecem não ir além das ações apresentadas na imagem. Provavelmente, eles não tinham um pré-conhecimento desse ditado e por isso a compreensão leitora deles se baseou apenas nas ações das personagens expressas na imagem. Por isso, iniciei uma discussão sobre em que situações a verdade deve ser dita mesmo que doa para quem a ouvir, como também discutimos quando ela deve ser omitida. Após o momento de discussão, os alunos compreenderam que o Cebolinha tinha usado o ditado com a intenção errada para justificar a sua ação contra a Mônica.

No planejamento da próxima aula, procurei novamente usar um texto com ditado popular. Assim, eles estariam buscando uma leitura inferencial dos ditados populares usando o contexto.

3.3.4 Tirinha da Mafalda – figura 40. (5º encontro)⁶⁰.

Diferente das tirinhas da turma da Mônica, as da Mafalda exigem mais esforço do leitor quanto à reconstrução do sentido do texto a partir das imagens, do conhecimento prévio

⁵⁸ Reconheço que a LIBRAS é uma língua visual-espacial e não oral-auditiva, mas na falta de um termo específico, esta pesquisa utiliza esse termo para demonstrar que a discussão não foi escrita.

⁵⁹ Em alguns momentos registrei a participação dos não-sujeitos, porque acredito que as suas respostas influenciaram a participação dos alunos sujeitos.

⁶⁰ Esta foi a terceira atividade após o pré-teste. Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. S., J. C. e W. A.

e do reconhecimento de que nem tudo está explícito no texto. Pelas atividades desenvolvidas até o momento, os alunos demonstraram que, para eles, ler é achar apenas as informações solicitadas pela professora. Ao utilizar a tirinha da Mafalda, procurei fazer com que os alunos buscassem a compreensão do texto reconstruindo-o mediante a utilização do conhecimento prévio ou reestruturando o conhecimento prévio com a leitura do texto, num processo de influências mútuas entre eles e o texto, como sustenta Kleiman (2001). Vejamos a tirinha trabalhada nesta aula.

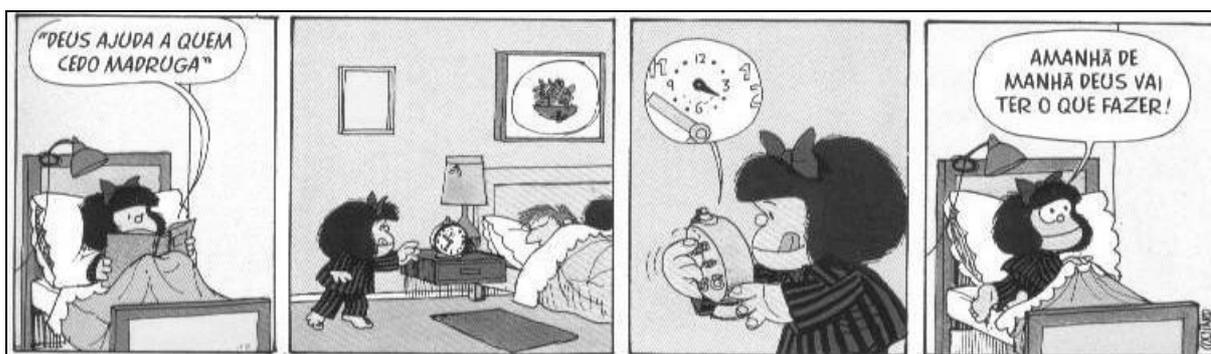


Figura: 38. Texto: 4 – Tirinha da Mafalda

Nessa tirinha (figura 38), os sujeitos precisavam reconhecer as informações implícitas para compreender melhor o ditado popular “Deus ajuda a quem cedo madruga”. Antes de pedir que iniciassem a leitura, apresentei informações contextuais sobre as características dessa personagem e o humor crítico que há nas tirinhas dela. Conversei inicialmente sobre o fato de o texto que iriam ler apresentar informações não explícitas. Por isso, deveriam procurar pistas na imagem e, a partir delas, reconstruírem o sentido das falas. Informei também que a Mafalda era uma menina de aproximadamente sete anos, muito crítica e questionadora, criada por um autor argentino. Pedi que observassem o ditado popular “Deus ajuda a quem cedo madruga” e que tentassem compreender esse ditado pelas pistas que o texto fornecia.

Enquanto estavam lendo, pensei nas poucas pistas que teriam para compreender o ditado e então reconstruir o sentido do texto. Embora seja um texto que utiliza a imagem na reconstrução da história, nele há um ditado que eu desconhecia haver similar na LIBRAS. E, pelo que pude verificar até o momento, quanto mais pistas contextuais são fornecidas a esses leitores iniciantes em L2, maiores serão as possibilidades de compreensão de metáforas e ditados populares. Nessa tirinha da Mafalda há pistas contextuais insuficientes para a

compreensão de todas as informações implícitas⁶¹. De acordo com Haynes (1993 apud LODI, 2004), pistas contextuais insuficientes somadas ao pouco conhecimento da língua, tendem a aumentar a dificuldade de uso contextual. Contudo, os alunos poderiam construir o sentido do texto por meio do compartilhamento de informações.

No planejamento inicial, o objetivo era fazê-los apenas compreender o ditado “Deus ajuda a quem cedo madruga” pelas pistas contextuais, mas durante a apresentação de suas leituras, constatei que os alunos iam levantando as informações implícitas, construindo, desse modo, inferências sobre o texto. E ao desenvolverem esse tipo de leitura, eles parecem ter modificado as condições de leitura a que provavelmente estavam habituados na escola (ORLANDI, 2008). Os textos que exigem mais ênfase do próprio leitor no uso das estratégias de leitura para a compreensão leitora podem provocar no professor a ansiedade em modificá-los ou adaptá-los, tornando-os mais simples quanto ao léxico e ao resgate das informações implícitas. Contudo, tal ação não corrobora os princípios do ECL (BROWN, 2000 e WIDDOWSON, 1991) em que, ao invés de adaptar os textos, o professor deve orientar seus aprendizes na execução da tarefa.

Diferente dos outros encontros, neste os alunos demonstraram estar propensos a ler o texto, mesmo esse não sendo tão simples quanto os da turma da Mônica. Eu já não precisava mais ficar estimulando-os a desenvolverem a atividade em grupo. Quando tinham dificuldades, conversavam entre si. Nesta aula, apareceram alunos que não estavam presentes nos outros encontros. Eles também se envolveram com o texto e participaram da discussão. Uma dessas alunas pediu para eu explicar melhor a tirinha. Ela perguntou se Deus não vai ajudar quem acordar tarde. Não respondi e perguntei aos outros alunos o que achavam.

P – E, então, o que vocês acham?

J. C⁶². – Deus ajuda. Madruga. Mafalda gosta de ler [SIC].

W. A. – Mafalda lendo preocupada com a hora porque ela não tem relógio. Não tem nada. Mafalda vai bem caladinha ao quarto dos pais e pega o relógio e ajusta para acordar bem cedo, 4:30h [W. A. percebe a hora no relógio do terceiro quadrinho]. Voltou, deitou-se, cobriu-se e ficou rindo [SIC]. Quando ela voltou, ela ficou imaginando. [Ele é interrompido por R. S.].

⁶¹ O despertador era para o pai; Mafalda provavelmente adiantou o relógio para o pai acordar mais cedo e o ditado “Deus ajuda a quem cedo madruga”, ela leu em um livro.

⁶² Esse aluno era de outro turno e foi transferido para o turno da noite, mesmo tendo faltado ao pré-teste, ele participou dos outros dois testes e foi muito participativo no minicurso. Portanto, foi considerado sujeito desta pesquisa.

R. S. – Deus ajuda. Mafalda estava lendo. Dormiu. De madrugada ela botou o relógio na mesa. Amanhã Deus tem muito o que fazer.

Até o momento os alunos não fizeram superinterpretação. Descreveram exatamente o que estava acontecendo na história, mas não fizeram nenhum comentário sobre o fato de Mafalda estar usando o ditado para o pai dela. Para me certificar de que eles compreenderam o ditado “Deus ajuda a quem cedo madruga”, fiz mais questionamentos.

P – Deus ajuda a quem cedo madruga. O que quer dizer isso?

J. C. – Mafalda tinha algo para fazer. Cozinhar. Mafalda vai trabalhar [anula a pista dada no início da aula de que ela era uma criança]. De madrugada, ela estava agradecendo, porque Deus vai ajudá-la. De madrugada, ela coloca o vídeo. Ela dorme um pouco.

J. C., quando falou “vídeo” e “cozinhar”, acrescentou informações ao texto sem apoio da imagem nem do conteúdo verbal. Os outros alunos discordaram dele. Um aluno não-sujeito comentou sua leitura.

Aluno não-sujeito: Estava lendo. Bateu na porta. Pegou o despertador. Mafalda estava lendo de madrugada. Sem saber que horas eram. Mafalda foi lá [no quarto do pai].

[J. C. pede para ir à lousa]

J. C. – Menina estava sentada de madrugada lendo no livro – “Deus ajuda a quem cedo madruga”. Mafalda estava deitada lendo a frase e viu que não tinha ninguém com ela para explicar a frase. Foi ao quarto do pai pegou o despertador igualou ao horário do relógio da parede para os dois trabalharem iguais. Mafalda ia acordar e estudar, o pai iria trabalhar e Deus iria continuar ajudando. No dia seguinte, ela iria acordar cedo, Deus iria ajudá-la e Deus iria abençoá-la dando saúde. De manhã, ela não teria mais preguiça.

Cada aluno procurava resumir sua leitura. À medida que iam falando procuravam resgatar as pistas deixadas pela resposta do colega, e assim faziam reajustes em suas leituras. Portanto, a provocação, a qual fala Orlandi (op. cit.), da mudança de leitura a que os alunos estão habituados, apresentou resultados diferentes dos encontros iniciais. Nesse, eles procuraram fazer inferências à tira. A tentativa de fazer inferências resultou em acréscimos ao texto, se observarmos principalmente as respostas de J. C. Contudo, partes desses acréscimos podem ser inferidos ao texto, como por exemplo: “Mafalda ia acordar e estudar, o pai iria trabalhar e Deus iria continuar ajudando”. Outras partes modificariam a intenção da

personagem quando faz referência ao ditado: “No dia seguinte, ela iria acordar cedo, Deus iria ajudá-la e Deus iria abençoá-la dando saúde. De manhã, ela não teria mais preguiça”.

As inferências levantadas pelos alunos sugerem que eles compreenderam o significado do ditado popular, mas assim como no texto da aula anterior, as respostas não mostraram que eles construíram o sentido do ditado levando em consideração o contexto e observando o propósito da Mafalda em relação ao ditado. Os alunos não compreenderam a ironia da personagem em relação ao ditado quando falou “Amanha de manhã Deus vai ter o que fazer”. Compreenderam que a Mafalda estava colocando o despertador para ela mesma acordar cedo e assim Deus iria ajudá-la. Provavelmente, essa conclusão venha da imagem, pois na tirinha aparece em primeiro lugar a Mafalda pegando o despertador no quarto do pai, depois ela é vista modificando a hora, mas ela não aparece voltando ao quarto e colocando o despertador para o pai. Como são leitores iniciantes e a imagem para eles parece ter um significado muito maior do que para um ouvinte, a inferência que levava à compreensão cômica do ditado não aconteceu. Vale ressaltar que, para esses indivíduos usuários de uma língua visual, a imagem parece ser a principal estratégia de leitura.

J. C. disse que a leitura do texto não havia sido fácil. Mas percebi que eles se sentiram desafiados e demonstravam estar bem mais motivados do que nos outros encontros, corroborando Brown (2000), quando fala sobre a motivação a partir de atividades inovadoras. Os alunos também modificaram o estilo de leitura que demonstraram nos primeiros encontros: uma leitura baseada apenas na respostas às minhas perguntas. Durante a discussão do texto, verifiquei que observavam as respostas de cada colega, e, diferente dos outros encontros, quando não concordavam com a compreensão leitora do colega, interrompiam afirmando que não concordavam e apresentavam a sua leitura.

Com a conclusão dessa atividade, observei que a imagem parece ser a primeira estratégia desses sujeitos para a leitura do conteúdo verbal e, quando não há pistas suficientes na imagem, as inferências diminuem. Já o excesso de imagens fortalece as pistas que esses sujeitos necessitam para compreender o texto.

3.3.5 História em quadrinhos sem conteúdo verbal – figura 39. (7º encontro) ⁶³.

Após a atividade com a tirinha da Mafalda (figura 38), os alunos tiveram outra atividade com mais uma tirinha da mesma personagem, sendo que as duas turmas estavam juntas nesse encontro. Conforme dito anteriormente, para melhor compreensão da análise dos dados, essa atividade será apresentada após a análise das atividades com cada turma e antes da análise do pós-teste.

Como na atividade anterior, os alunos, em alguns momentos da exposição da compreensão leitora, apresentaram superinterpretação, procurei verificar como a imagem comunica para esses leitores, ou seja, como eles reconstroem a história em quadrinhos lendo apenas a imagem. Vale ressaltar que tanto eu como o intérprete já tínhamos consciência de que o nível de conhecimento da L1 entre os alunos não era o mesmo. Provavelmente, essa diferença de conhecimento da LIBRAS iria influenciar os resultados da leitura da imagem, conforme veremos.

Os alunos receberam os quadrinhos separados e teriam que reorganizá-los dando uma sequência textual a partir da imagem. Minha hipótese era de que os alunos proficientes em L1 conseguiriam tanto dar sequência ao texto como fazer uma leitura com acréscimos ou omissões inferiores aos alunos com pouco conhecimento sistemático da L1, levando em consideração o que Kato (1999) e Sacks (1998) falam sobre a importância do conhecimento da L1 por parte dos aprendizes⁶⁴. A seguir será apresentado o texto original e no apêndice constará a organização dos quadrinhos feita por eles.

⁶³ Estavam presentes, neste encontro, os seguintes sujeitos: R. S., J. C. e W. A.

⁶⁴ As observações feitas por Sacks (op. cit.) e Kato (op. cit.) sobre a influência da L1 na aprendizagem da L2 encontram-se no capítulo 1.



Figura : 39. Texto: 5 – História em quadrinho apenas com imagem.

Na organização da sequência textual, R. S. foi a única aluna que trocou a sequência⁶⁵. Ela parece não ser fluente em LIBRAS, segundo os intérpretes, o que deve ter dificultado a compreensão sequencial dos quadrinhos, se comparada aos outros sujeitos que são fluentes. Vale ressaltar que, nas duas atividades de organização sequencial do texto a partir da imagem, os alunos não proficientes em LIBRAS erraram a sequência. Esse dado, de certa forma, pode confirmar a hipótese de que esses alunos com conhecimento da L1 compreendem melhor a sequência de eventos de um texto em quadrinhos em L2 do que os alunos não proficientes. No teste intermediário será mostrado mais uma vez que, quando esses sujeitos não são proficientes na L1, eles têm dificuldades em compreender a sequência de eventos no texto, como nos testes de R. S. (8º ano) e M. S. (9º ano). Conforme Sacks (1998) e Emmorey (2002), os surdos usuários de língua de sinais possuem maior habilidade cognitiva com imagens do que os surdos não sinalizadores.

⁶⁵ Ver apêndice D.

Após a reorganização do texto, pedi que me explicassem o que estava acontecendo na história em quadrinhos. Nessa atividade de compreensão visual, procurei analisar se fazendo uma leitura apenas pautada na imagem, eles ainda fariam acréscimos ou omissões à compreensão leitora do texto.

P – O que está acontecendo nesta história?

J. C. – Um cabeleireiro.

P – O homem que está atendendo ao outro que perdeu o cabelo está com que roupa?

W. A. – Médico.

J. C. – O médico olhou, analisou. Depois mostrou um desenho. O doutor estava zombando dele. O doutor mostrou como ele ia ficar.

R. S. – O médico desenhou e zombou dele. Disse que ele ia ficar igual a um ovo, porque o cabelo estava caindo.

J. C., inicialmente, não observou todas as pistas que mostravam que ali era um consultório médico e não um salão de cabeleireiro, mas quando o colega o corrigiu, ele refez a sua resposta e apresentou o resumo geral da história. Os alunos não apresentaram as informações iniciais da história (o paciente estava penteando os cabelos, percebeu que eles estavam caindo muito e procurou um médico para resolver o problema), talvez por terem iniciado o resumo geral a partir da fala de W. A., ou por focalizarem apenas o momento cômico do texto - o médico zombando do paciente. R. S. observou o detalhe do desenho do médico e disse que o paciente ficaria parecido com um ovo. Ela não apenas visualizou o fato de que o paciente iria ficar careca, como também o desenho do médico. Embora essa aluna não pareça ser fluente em LIBRAS, sua comunicação se baseia na visualização e isso lhe permite fazer observações sobre a imagem que um ouvinte provavelmente não faria.

Observando a participação dos alunos na construção do sentido desse texto, percebi que trabalhando em grupo por meio de uma atividade cooperativa, eles refazem suas hipóteses iniciais e constroem juntos um sentido ao texto, tornando a atividade menos complexa e mais motivadora, como afirmam os princípios do ECL (BROWN, 2000). Também verifiquei que a imagem desempenha um papel de facilitador no processo de aprendizagem do português como L2 para os surdos (tanto proficientes em L1 como não proficientes), como afirmam Geseuli e Moura (2006). Conversei com os surdos que a leitura coerente das imagens dos quadrinhos pode se tornar uma importante estratégia para a leitura

do conteúdo verbal em L2. Os textos a seguir (figuras 40 e 41) solicitavam dos alunos a capacidade de fazer inferências lexicais.

3.3.6 Tirinhas com *cloze* – figuras 40 e 41. (8º encontro)⁶⁶.

A atividade usada para o desenvolvimento da inferência lexical foi o *cloze*. Essa atividade é sugerida pelos autores Allende e Condemarin (2005) como um procedimento que permite aos alunos utilizar a estratégia de adivinhação por meio da observação dos índices semânticos e sintáticos fornecidos pelo contexto.



Figura: 40. Texto: 6 - Atividade com *cloze*

Nessa tirinha, foi omitida a palavra computador que aparece duas vezes, no primeiro e terceiro quadrinhos. Acreditava que deixando a palavra *Pentium*, os alunos recuperariam “computador”, por isso não lhes forneci pistas de outras palavras como fiz na segunda atividade com *cloze* (tirinha do Menino Maluquinho – figura 41). No último quadrinho há também a palavra “pente” que tem uma semelhança na escrita com a palavra *Pentium*.

Os alunos foram informados previamente que a mesma palavra havia sido retirada de dois quadrinhos e que o próprio contexto os faria encontrá-la. Após a explicação, ficaram lendo individualmente por um tempo, depois perguntaram se alguém a havia encontrado. Disseram-me que não estavam entendendo o texto. Eles haviam compreendido que *Pentium* era a mesma coisa que pente, porque no terceiro quadrinho aparece a palavra “pente”. A seguir, algumas perguntas feitas para orientá-los a chegar à compreensão do significado de

⁶⁶ Estavam presentes nesse encontro os seguintes sujeitos: F.D., R.S., W.A. e J.C.

Pentium, e assim, eles poderiam concluir que a palavra que estava faltando na tirinha era “computador”.

P – O que é isso pente?

J. C. – Pentear os cabelos.

P – E o que é aquele *Pentium* ali? Já deu para descobrir? No segundo quadrinho tem a palavra *Pentium* e no 3º tem a palavra pente?

J. C. – É uma palavra semelhante a pente.

P – Observem que no último quadrinho o pai está reclamando. Não está?

J. C. – O pai está reclamando da hora.

W. A. – O pai está reclamando, porque ele está furioso. Alguma coisa que o filho está cobrando.

P – Por quê?

J. C. – O pai acha que ele está embriagado. Alguma coisa assim.

Para os sujeitos recuperarem a palavra computador, disse a eles que *Pentium* era a marca de um objeto, assim como *Celerum* e *Dual-Core* e não pente. J. C. perguntou se a palavra tinha a ver com cores. No momento, não entendi o porquê da pergunta, mas o intérprete acha que ele relacionou *Dual-Core* à palavra cores. Percebi, pelas respostas dos alunos, que eles compreendiam que o filho pedia algo ao pai, mas não sabiam exatamente o que era. Eles não conseguiam fazer a inferência lexical. Mas, após as últimas pistas fornecidas pelas perguntas a seguir, dois alunos mostraram que agora tinham compreendido quais as palavras que estavam faltando.

P - Na opinião de vocês e olhando para a tirinha, o que um filho pediria ao pai de presente?

J. C. – Pediria dinheiro.

P – Há duas palavras que vocês podem preencher – blusa ou computador?

J.C. – Agora eu entendi. Já raciocinei. Eu tinha entendido que fosse *paint* quando vi *Pentium*. O pai ia dar um computador de presente. Tem a ver com computador e eu não falei isso.

P – Vamos voltar ao começo, para o 1º quadrinho. O filho olha para o pai e diz que vai querer uma coisa. O que ele vai querer do pai?

W. A. – Um computador. Ele diz: “eu quero um computador”.

P – No 2º quadrinho, ele exige que esse computador seja como?

J. C. – *Pentium*.

P – O que o pai diz para o menino no último quadrinho?

J. C. – O pai está triste, porque o menino está embriagado.

Acredito que J. C. não tenha compreendido que a pergunta do pai representava uma forma metafórica de dizer ao próprio filho que ele não sabia o que queria ou o que dizia.

A dificuldade de compreender o propósito comunicativo por trás da pergunta do personagem, a meu ver está relacionada à compreensão da língua em uso. Por isso, é importante usar textos autênticos, porque essas situações permitem aos alunos visualizarem a língua em uso, com suas metáforas e expressões idiomáticas.

A próxima atividade também foi em *cloze* (figura 41). Nela, os alunos tinham que fazer mais inferências lexicais. Contudo, eles tinham um maior apoio dos diálogos para a compreensão e preenchimento do *cloze*. Cinco palavras diferentes foram omitidas no texto. Procurei retirar as que tinham maior valor semântico, ou seja, os substantivos e os adjetivos. Como os alunos tiveram dificuldade com a primeira tarefa com *cloze*, procurei observar se na tirinha do Menino Maluquinho, eles conseguiriam fazer a inferência lexical se fossem previamente fornecidas as possíveis palavras que preencheriam as lacunas. Por isso, coloquei sete diferentes palavras na lousa, das quais eles teriam que escolher cinco para preencherem os espaços. As palavras colocadas na lousa foram: “cartões-postais”, “pai”, “meu”, “férias”, “vizinho”, “sala”, “quarto”. As palavras que preenchiam a tirinha eram nesta ordem: “férias”, “sozinho”, “cartões-postais”, “vizinho”, “quarto”⁶⁷. Os alunos foram informados que “cartões-postais” formava uma única palavra e que duas opções colocadas na lousa deveriam ser eliminadas. Todos os sujeitos erraram o preenchimento do *cloze*. Antes de apresentar as palavras na ordem que deveriam ser colocadas no texto, fiz várias perguntas buscando averiguar se os alunos, mesmo errando a atividade de *cloze*, compreendiam a história. Vejamos o texto e, em seguida, as respostas.



Figura: 41. Texto: 7 - Atividade com *cloze*.

P – Onde está passando a história?

R. S. – Na sala.

P - Na sala de quem?

⁶⁷ No apêndice E encontram-se as tirinhas com as respostas dos alunos.

R. S. – Sentado no sofá. Quando o Menino Maluquinho chega o pai fica surpreso. As pessoas estavam em casa sem fazer nada e ele queria passear.

[...]

W. A. – O Menino Maluquinho está dizendo que vai sair.

P – Menino Maluquinho ia sair, por quê?

W. A. – Passear, pouco tempo. Viajar.

J. C. – Viajar sozinho. Foi para outro lugar, para uma casa.

P – Casa de quem?

J. C. – Casa de um amigo próximo.

W. A. – Menino Maluquinho foi dormir na casa do amigo por dois meses e mandou a carta pela mãe dizendo que estava com saudades.

[...]

P – E o 2º quadrinho? Ele prometeu mandar o que para os pais?

W. A. – Ele ia passar um bom tempo na casa do amigo. E ia enviar cartões-postais para dizer que está tudo bem.

Observei que o fato de não terem conseguido preencher as palavras na tirinha seguindo a ordem correta não os impediu de compreender a leitura do texto. Nas duas atividades com *cloze*, notei que, para leitores iniciantes, essa atividade não é uma tarefa fácil. Kleiman (2001) observou que, em sua pesquisa, alunos universitários se mostraram incapazes de trazer ao nível metaprocedimental as inferências feitas na leitura dos textos. Algo semelhante aconteceu nesta pesquisa. Para a autora, apesar de ser difícil essa tarefa para leitores em L2, as atividades com *cloze* são comprovadamente exequíveis quando sob a orientação do professor. Contudo, a autora também ressaltou que a tarefa com o *cloze* é a mais distante da leitura, uma vez que a maioria dos alunos é incapaz de perceber a unidade textual, e o texto acaba reduzindo-se a uma coleção de palavras que necessitam ser identificadas. Quando realizei as atividades com *cloze*, não havia lido as considerações de Kleiman (op. cit.) para tal procedimento, por isso insisti nessa atividade, contudo os resultados corroboraram as observações da autora.

Como a tirinha que havia *Pentium* e “pente” (figura 40) causou confusão na compreensão do texto por causa da semelhança ortográfica, procurei no próximo encontro trabalhar uma história em quadrinhos (figura 42) que apresentasse semelhança na escrita, mas diferença no significado.

3.3.7 História em quadrinhos da turma da Mônica – “Comida fresca, gato fresco” – figura 42 (9º encontro)⁶⁸.

O título apresenta dois adjetivos, cuja escrita se diferencia apenas pela mudança de uma vogal, fazendo com que a compreensão lexical seja inferida pela leitura do texto. Mas antes de pedir que eles fizessem a leitura, averigui as hipóteses que fariam sobre o título (predição) pelos seguintes questionamentos iniciais: 1. O que significa comida fresca?; 2. O que significa gato fresco?; 3. Qual o assunto do texto (*skimming*)? Vejamos, primeiramente, o texto usado, depois as respostas.



⁶⁸ Nesse encontro estavam presentes os seguintes sujeitos: R. S., J. C., W. A.



TOMA!!

AGORA, EU VOU FICAR AQUI TOMANDO CONTA PRA VER SE ALGO ERRADO VAI ACONTECER!

PLOSH

BZZZZZ

BZZZZZ

GRRR...SNIFFF...GRRR...

NÃO FALE! NADA!

ESTA É A MINHA ÚLTIMA LATA! SE VOCÊ NÃO COMER, PREPARE-SE PRA PASSAR FOME!

PREFIRO PASSAR FOME DO QUE MORRER ENVENENADO!

9

AQUI FORA NÃO TEM POEIRA, NÃO TEM ÁGUA, NÃO TEM MÚSICA... PORTANTO, COME TUDO RAPIDINHO!

AH! 'XÁ COMIGO!

ESSE CHOVER?

TÁ ESPERANDO O QUÊ? COMÊ!!

QUA! LA! TEM UMA NUVEM!

DAQUI A POUCO A COMIDA VAI ESTRAGAR!

OH! EU VEDI UMA FORMIGA!

RAPIDO! COMA TUDO!!

E SE O PRATO FOR INVADIDO POR FORMIGAS PERigosAS, NOENTAS E CAÇULHAS?

ABRE A BOQUINHA, VAI, MINGAU!

QUE PARTICULAS SÃO ESSAS?

AH! ASSIM, FICO ESTRESSADA!

PARTICULAS DE PÓLEN NA COMIDA ME FAZEM ESTRESSAR!

ATCHÔ!!

CHEGA!!

10

A COMIDA VAI FICAR AI, E SE VOCÊ QUISER COMER, OU NÃO, É PROBLEMA SEU, VIU?!

BOA SORTE!

ETA COISA GROSSA!

BLAM

HUM...

ACHO QUE AGORA ELA FICOU MEIO PASSADA, MAS...

ZUPT! GLUNCH!

CHOMPI CHOMPI!

11

NÓS, GATOS, TAMBÉM TEMOS ESTOMAGO FORTE!

MINGAU! VOCÊ COMEU TUDO?

ARRROT!

TRÁ-LÁ-LÁ! ATÉ QUE ENFIM!

FELICIDADE E TER UM GATO BEM ALIMENTADO!

É ASSIM QUE SE FAZ, MINGAU! NÃO DEVEMOS DESPERDIÇAR ALIMENTOS! MASTÉ-LOS FRES-COS E LAVADOS É BOM PARA A SAÚDE!

EM COMPENSAÇÃO, MUITA PRECISUA TAMBÉM É DEMAIS!

SIM! ODEIO GENTE ENDOADA!

E AGORA, O QUE É QUE SE FAZ, HEIN?

TAVA GOSTOSO!

É TODA VEZ QUE FICO COM O BUCHO CHEIO, EU.

12

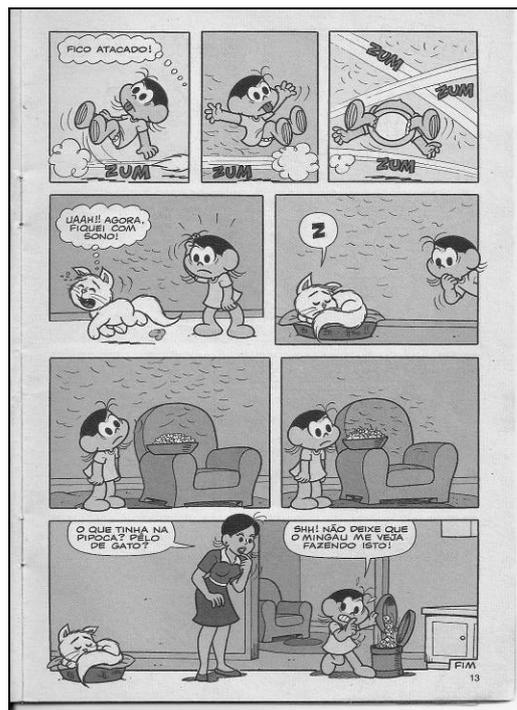


Figura: 42. Texto: 8 - História em quadrinhos da Magali.

Sobre o significado de “fresco” e “fresca”, W. A. respondeu comida de lata e J. C.: “parecidos fresca e fresco”. R. S. não respondeu. Foram então orientados a compreender o sentido do título pela leitura da história, usando a estratégia *scanning*.

W. A. – Magali chama o gato. Ele: “o que é? O que é?”. Ele vê que a comida está pronta. Ele vai correndo. O gato está enjoado. Não quer a comida.

[Nesse momento um aluno não-sujeito, que estava presente neste dia, interrompeu W. A. e apresentou uma resposta esclarecendo o significado de gato fresco.]

Aluno não-sujeito – A Magali colocou a comida. O gato sentiu o cheira da comida. Parece comida de Uhg!!!. “Não gostei dessa comida. Eu não quero comida suja. Eu não aceito essa comida”. Gato muito orgulhoso. Só quer comida limpa. Magali disse: “esse gato é muito enjoado”.

J. C. – Gato dormindo, depois se acorda e vai ao prato. Olha a comida. O gato se espreguiça e acorda. Foi atrás da comida. O gato foi até o prato comer. “**Come tudo para você ficar um gato gordo e saudade**”[SIC]. [A parte em negrito foi retirada do texto na fala de Magali, no 4º quadrinho da 2ª página. J. C. entendeu a palavra saudável como saudade].

Aluno não-sujeito – Antes o gato queria ver se a comida estava limpa. “Tem jornal, não gostei”.

J. C. – De novo Magali vai ao supermercado comprar comida. Abriu a lata. Magali dá comida ao gato, colocou a comida no prato. Chamou o gato. Varreram a casa e a comida ficou empoeirada.

Durante as respostas, percebi que eles tinham compreendido que o gato recebeu o adjetivo de fresco por ser enjoado e que a comida era fresca por ser sempre novinha,

limpinha. Então, mostrei que assim como *Pentium* e “pente” (figura 40) apresentaram significados diferentes, apesar de serem palavras de grafia parecida, o mesmo pode se dizer de “fresco” e “fresca”. Por isso, eles teriam que observar o contexto para compreender a diferença. Informei-lhes que a palavra “fresca” também pode ser usada para qualificar um nome, por exemplo, “gata fresca”. Nesse caso, “fresca” teria o mesmo significado de “fresco”. A atividade de leitura em que o professor orienta seus alunos a usarem o contexto para a compreensão de vocábulos desconhecidos pode ajudá-los a desenvolverem a leitura sem a necessidade da decodificação de palavras.

O 10º encontro foi feito com as duas turmas juntas e será analisado após a apresentação do teste intermediário. Agora, analisarei o 11º e o 12º encontro. Como a história em quadrinhos era maior, ela foi dividida em dois encontros por causa do tempo disponível para a discussão do texto.

3.3.8 História em quadrinhos do Pato Donald – “Deu baile no dia dos namorados” - figuras 43 e 44. (11º e 12º encontros) ⁶⁹.

Nesse encontro, os alunos iniciaram a leitura após lerem as perguntas sobre o texto colocadas na lousa. Essas perguntas ajudariam esses leitores fornecendo-lhes pistas sobre o assunto do texto e assim eles poderiam levantar hipóteses sobre a história. Nessa atividade, eles estariam fazendo a leitura do texto buscando informações específicas (*scanning*). Com essa estratégia, os alunos poderiam compreender que as pistas para a compreensão do texto também podem anteceder-lo. Cinco perguntas foram colocadas na lousa:

- 1 – Por que Margarida está se arrumando?
- 2 – O que Pato Donald está preparando para Margarida?
- 3 – O que aconteceu no restaurante *Le Snob*⁷⁰?
- 4 – Em que rua fica o restaurante que o Pato Donald levou a Margarida?
- 5 – Por que Pato Donald e Margarida estão fugindo?

Vejamos agora a primeira parte do texto do Pato Donald trabalhado nesse encontro:

⁶⁹ Estavam presentes no 11º e 12º encontros os seguintes sujeitos: R.S. e J.C..

⁷⁰ Os alunos foram informados que *Le Snob* é uma palavra francesa que significa o esnobe, o orgulhoso.

Walt Disney
DEU BAILE NO DIA DOS NAMORADOS

ESTOU AVISANDO, DONALD! NÃO QUERO REPETIR O FIM DO DIA DOS NAMORADOS DO ANO PASSADO!

ESCUITE, MARGARIDA, AQUILO SÓ ACONTECE UMA VEZ NA VIDA!

COMO EM TODAS AS OUTRAS VEZES!

PUN! ACHO BOM QUE NADA DE ERRADO ACONTEÇA HOJE À NOITE!

A MARGARIDA É UM PERIGO QUANDO FICA ABORESCEDA! MAS DEVO ADMITIR QUE MEU HISTÓRICO NÃO É DOS MELHORES NESTA DATA...

MELHOR GARANTIR QUE TUDO ESTÁ EM ORDEM PRA JANTAR!

Roteiro: PAUL PALMS - Desenhos: VICAR - Tradução e Letras: LUIZ AZUL

DONALD 3

EU... GARCUM!

MONSIEUR DONALD, ASSEGURE QUE O SERVIÇO SEJA IMPECÁVEL! O VULGISTA CIGANO ESTÁ CHEGANDO!

STUCCI! NADA SAIRA ERRADO!

QUAC!

ERRC!

OH! EU IA USAR ESTE CASACO NO DIA DOS GANGSTERS!

PUN! VOU LIMPAR COM O GUARDANAPÓ!

EU VOU...

CALMA, PÉ-DE-CABRAL, TEM MUITAS TESTEMUNHAS!

TCHAU! NÃO LIGUEM PRA MIM!

ELE ARRUNDIU MEU CABALO, AL CARONA!

NUNCA VOU ESQUECER AQUELE PATO!

NÃO SEI SE DEVO TER MAIS MEDO DO AL CARONA OU DA MARGARIDA!

BEM, ACHO QUE NÃO VOU CRUZAR COM NENHUM CRIMINOSO NO LITORAL!

HEM... ESTE LUGAR TEM UM NOME ELEGANTE!

ACHO MELHOR NÃO CRIAR PROBLEMAS COM NENHUM DELES!

AH, RESTAURANTE EXCELENTE! QUEM QUER A MESA PRA DOIS...

LOGO... UM JANTAR ROMÂNTICO, DONALD?

DONALD 4

DONALD 5

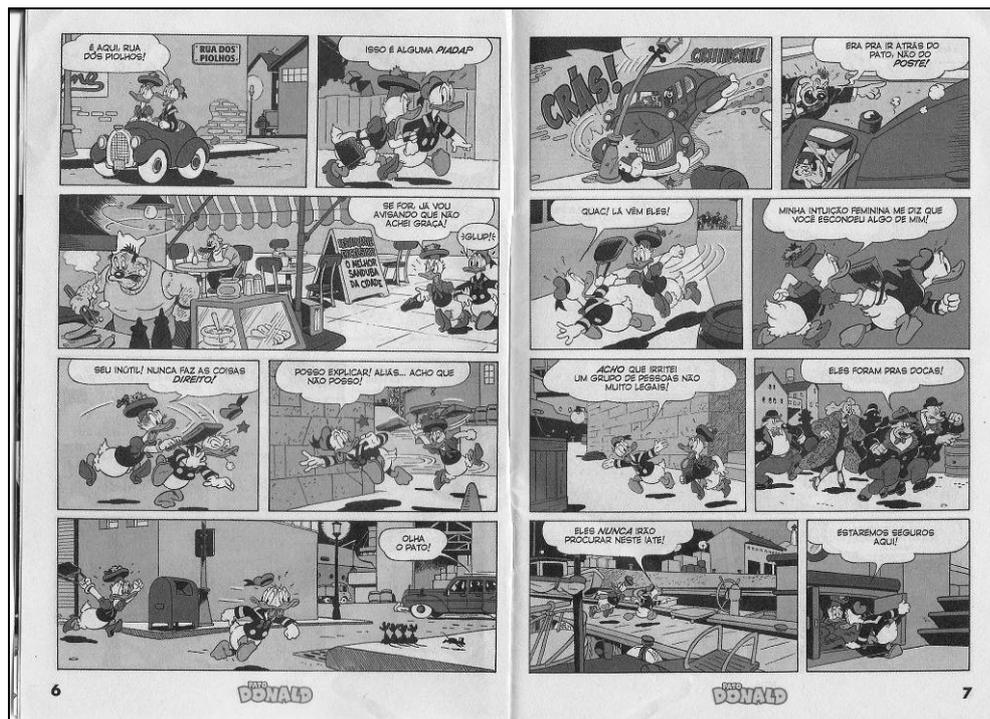


Figura: 43. Texto: 12 - Primeira parte.

Após o momento que tiveram para fazer a leitura do texto, iniciamos uma discussão sobre a compreensão leitora. Como nas outras atividades, os alunos apresentaram um resumo global da história. Nas duas primeiras perguntas, afirmaram que a Margarida estava se arrumando para um jantar do dia dos namorados organizado pelo Pato Donald. Na terceira, tive que fazer mais questionamentos, pois eu não estava compreendendo as respostas deles no momento da aula. Quando fui analisar a filmagem com o apoio dos intérpretes, percebi que eu e o intérprete da sala não tínhamos compreendido essas respostas. Vejamos as perguntas que surgiram a partir do terceiro questionamento na lousa.

P - O jantar deu certo ou aconteceu algum problema no *Le Snob*?

R. S. – Foi junto com a família. Não aconteceu. Foi tudo tranquilo.

J. C. – Não. Restaurante lotado. Ele foi procurando lugar e não tinha lugar certo.

P – Pato Donald provocou algum problema no restaurante?

J. C. – Tem.

R. S. – Pato Donald ficou bravo porque estava com fome. Puxou a toalha.

A leitura de R. S. parece ter sido baseada apenas na leitura das imagens, pois ela mudou sua resposta inicial. Quando J. C. falou que o Pato Donald estava procurando lugar, ela concluiu que o personagem estava com muita fome e tinha ficado bravo por isso. O 11º

quadrinho (figura 43) mostra o Pato Donald puxando a toalha da mesa. Apesar de a imagem sugerir isso, ele não estava com raiva. Apenas queria ajudar a limpar o vestido da mulher do chefe dos bandidos. Parece que, até o momento, os alunos estavam centralizados em fazer adivinhações, por isso fiz mais questionamentos para que eles se sentissem compelidos a ler o conteúdo verbal. Cada questionamento feito os fazia voltar ao texto e buscar a resposta. Nas próximas perguntas, houve diferença entre a primeira e a segunda resposta.

P – O que você acha J. C.?

J. C. – Garçon estava servindo. O Pato Donald viu alguma coisa errada. Bateu na bandeja e começou a espatifar frango, comida, tudo sobre ele.

P – Teve algum cliente que ficou com raiva?

J. C. – Teve. [Percebe que R. S. queria responder e dá a vez a colega].

R. S. – [Não identifica o sujeito] Estava com fome. Espatifou tudo. Queria comer. Estava com raiva e com a família⁷¹.

P – Onde é que fala que o Pato Donald estava com raiva e queria comer?

[R. S. aponta o quadrinho]

R. S. – Ele fez bagunça porque não tinha dinheiro para pagar.

P – Você concorda J. C.?

J. C. – Não concordo não.

J. C. – Derramou em cima da mulher. Ela ficou com raiva. Ele pediu desculpas. Pato Donald foi limpar a roupa da mulher e, então, ele provocou mais confusão. O grupo ficou com raiva. Pato Donald foi embora.

P - Pato Donald, então, não levou a Margarida para esse restaurante. Certo?

J. C. – Certo. Verdade. [Dá a vez para R. S. falar].

R. S. – Foi embora. Os dois saíram juntos.

J. C. – Não. Não teve jantar.

[Percebi que R. S. estava lendo um quadrinho mais a frente, em que mostra Pato Donald e Margarida saindo juntos].

P- Em que rua fica o restaurante que Pato Donald levou a Margarida? Qual o nome da rua?

J. C. – Pato Donald, depois de fugir, ligou para ela e chamou. Parece um restaurante pobre, sujo.

P – Por que será que ela não quis ir?

R. S. – Abriu, viu e disse: não quero ficar aqui não.

P – Por quê?

J. C. – Por que ela queria um restaurante muito chique e não esse que é piolho [SIC], pobre.

P – Por que Pato Donald e Margarida estão correndo como se estivessem fugindo?

⁷¹ Pela filmagem, percebi, juntamente com dois intérpretes, que R. S. se referia ao chefe dos bandidos, mas no momento da aula, eu e o intérprete da sala, tínhamos entendido que R. S. falava de Pato Donald, por isso fiz mais perguntas para que ela compreendesse que não era Pato Donald e sim o chefe dos bandidos.

R. S. – Porque estão com raiva e podiam bater na cabeça dele. [R. S. não identifica o sujeito, mas eu e os intérpretes acreditamos que ela se referia aos bandidos].

J. C. – Tinha uns caras os seguindo.

Na primeira parte da discussão, os alunos pareciam estar tentando ler apenas as imagens sem observar o conteúdo verbal da história, por essa razão fizeram inferências mal sucedidas. À medida que os questionamentos aumentavam, voltavam ao texto e liam o conteúdo verbal. Parece que começaram a perceber que a leitura da imagem não bastaria para a compreensão do texto. Pelas últimas respostas, percebi que R. S. apresentou um desenvolvimento leitor inferior a J. C., pois continuou fazendo adivinhações ineficientes. Contudo, comparando o seu desempenho neste encontro e no pré-teste, verifiquei que ela não soletra mais palavra por palavra. Agora observava as respostas dos colegas e, em alguns momentos, procurava resgatar as pistas deixadas em cada pergunta no momento da discussão.

J. C. respondeu satisfatoriamente a todos os questionamentos. Usou as perguntas da lousa como pistas para compreender o texto. Quando falei que o texto continuaria no próximo encontro, ele começou a fazer hipóteses sobre o que iria acontecer a Pato Donald e a Margarida. O aluno disse que achava que o Pato Donald e a Margarida ainda iriam comemorar o dia dos namorados juntos.

2ª parte

PÁGINA 8

1448. SEM-VINDA A BORDO, GATA!

É AQUELE PATO DETESTÁVEL!

A GENTE CUIDA DELE DEPOIS DA FESTA!

É PRA LÁ QUE ESTAMOS ÍNDIO?

VAI SER COISA FINA, PREPARE-SE!

QUE ROUPA É ESSA, CACA-DE-FLINHA?

É UMA FESTA A FANTASIA! TENHO ALGUMAS DE RESERVA!

É ALGUMAS MÁQUINAS NOVAS PRA MOSTRAR!

VAMOS FUGIR! ELÉS FORAM PRO OUTRO BARCO!

O PODER DE FOGO DESTA BELEZA É CAPAZ DE ABRIR UMA PORTA DE AÇO!

MICKEY DONALD

PÁGINA 9

POSSO VER?

BURRUCADA!

IRC!

SEGUNDOS DEPOIS...

UAU! A BALA CAIU NO MEU IATE!

CALMA! AMANHÃ COMEÇO O QUINZE!

PUNX! AFLUNDO! O POBRE BARCO!

AGORA VAMOS PRA FESTA!

VAMOS PENSAR NUM PLANO B, MARGARIDA!

MÁSCARAS E FANTASIAS! DISTARCES PERFEITOS!

AGORA ESTAMOS IMPROVÁVELS!

MICKEY DONALD

PÁGINA 10

VOCÊS ESTÃO FESTEJANDO O BAILE!

VÃO E CHAMALHEM OS OSSOS!

VAMOS DANÇAR, MADAME?

SOU CARA-DE-FLINHA ANTIQUELO DESTA... QUADRILHA!

IMPRESSIONANTE!

TODOS SOMOS PROCURADOS EM TERRA... MAS EM ALTO-MAR, SOMOS INVOLUNTÁRIOS! AH, AH, AH!

É MEU BARCO É UM NAVIO DE GUERRA! ATÉ A CABINE DE COMANDO TEM VIDROS BLINDADOS!

MICKEY DONALD

PÁGINA 11

ESSE TAL DE FLINHA ESTÁ INTIMO DEMAIS PRO MEU GOSTO!

TIRE SUA MÁSCARA, DOCEIRA, PRA EU VER A SUA BELEZA!

CAI FORA, SEU METIDO A GALE!

COMECE A BEZAR, PATO!

OPÊ! A COISA FICOU FEIA!

POR AQUI!

AQUI ESTAMOS A SALVO!

QUEP NCO OUCO NADA POR CALSA DO VIDRO BLINDADO!

MICKEY DONALD

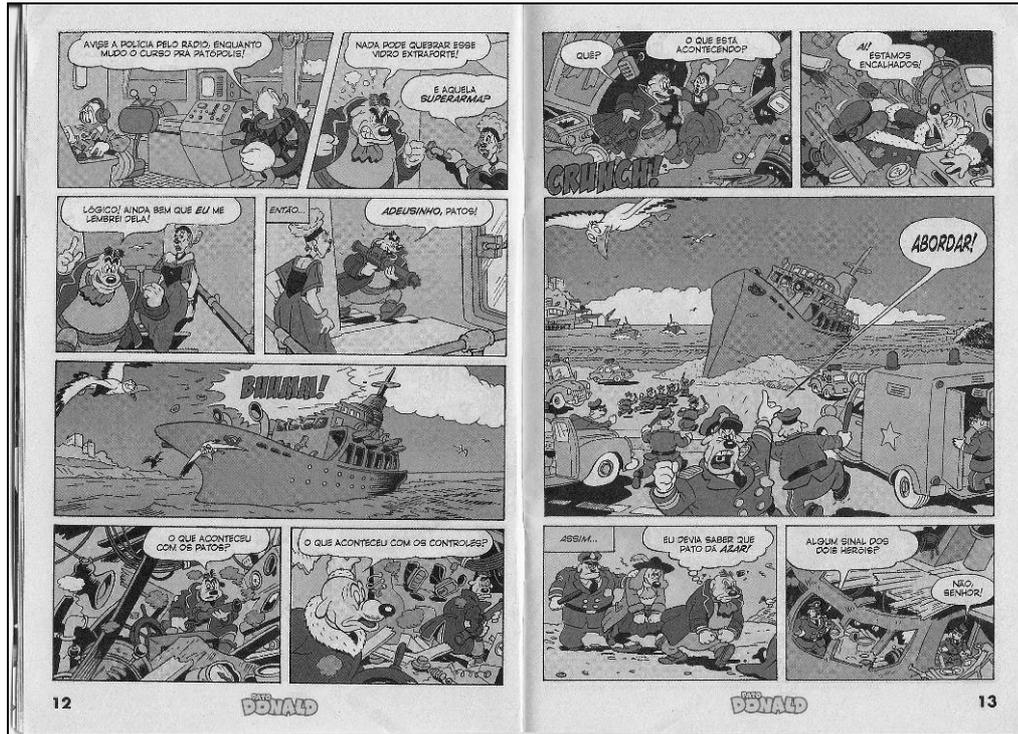


Figura: 44. Texto: 10 - Segunda parte da história em quadrinhos do Pato Donald.

A segunda parte do texto (figura 44) foi realizada no segundo encontro. Da mesma forma que o primeiro, escrevi algumas perguntas na lousa e a leitura do texto focalizava a busca dessas respostas. Aqui, os alunos não teriam apenas as perguntas da lousa como pistas para a compreensão do texto, também contavam com as informações obtidas na discussão da leitura da primeira parte, além das hipóteses que provavelmente formularam antes de ler o texto. Portanto, nesse encontro, será verificado se os alunos usaram as perguntas iniciais e as informações da primeira parte da história como pistas para a compreensão leitora da segunda parte do texto. As perguntas colocadas na lousa foram:

1. Como se chama o vilão?

[Por essa pergunta, os alunos teriam a pista de que há um vilão na história].

2. Onde Margarida e Pato Donald estavam?

3. Por que Margarida e Pato Donald estão usando máscaras?

4. O que o vilão tem nas mãos que é muito perigoso?

5. Como Pato Donald e Margarida são descobertos?

6. O que eles fazem assim que são descobertos?

7. Como termina a história?

Inicialmente, questionei-os como poderiam me afirmar que o texto recebido era a segunda parte. Um aluno não-sujeito respondeu que seria pela numeração da página e os outros concordaram. A essa constatação também acrescentei que há uma palavra mostrando que esse texto é a continuação do primeiro. J. C. respondeu “MAS” usando o alfabeto datilológico. Expliquei que a conjunção “mas” indicava que estava acontecendo outra coisa em outro lugar, demonstrando que a história ainda não havia acabado e ainda haviam fatos a serem lidos.

Para responder a primeira pergunta, os alunos tiveram dúvidas, pois há na história dois vilões que parecem ser os chefões do grupo. O nome do que persegue o Pato Donald não aparece, mas o outro com fantasia de rei é reconhecido por Cara-de-Fuinha. J. C. percebeu que um deles tem esse nome. A seguir serão apresentadas as respostas dos alunos em relação aos questionamentos da lousa.

P – Onde Margarida e Pato Donald estavam?

J. C. – Dentro do barco.

P – Por que Margarida e Pato Donald estavam usando máscaras?

[R. S. tenta responder, mas J. C. toma a frente].

J. C. – Tinha festa. Lugar grande. Gente chique. Tinha uma mulher com arma, ela deu um tiro, alguém caiu. Pato Donald foi trocar de roupa para conseguiu entrar na festa.

R. S. – Concordo. Igual, igual.

P – Eles não estavam sendo perseguidos? [Minha pergunta dá a eles a pista de que os personagens estavam sendo perseguidos].

J. C. – Tinha um monte de porta, foram juntos.

[J. C. não percebeu a pista na pergunta].

R. S. – A mulher deu...

Conforme Botelho (2002), os surdos geralmente anulam as pistas contextuais fornecidas pela leitura. Verifiquei que se a imagem mostra que os personagens estão vestidos para um baile, os alunos parecem não questionar por que e como Pato Donald e Margarida chegaram a esse baile. Talvez a pausa de uma semana para a continuação da leitura, tenha contribuído para que os alunos anulassem o contexto antes discutido. Um aspecto negativo sobre o desenvolvimento dessa atividade foi o fato de eles não estarem com a primeira parte da história em quadrinhos (figura 43). Provavelmente, isso os ajudaria na consulta às informações antecedentes. Para que eles pudessem visualizar o que estava acontecendo aos personagens, mostrei o quadrinho que dava essa pista.

P – Na página 9, no 5º quadrinho, o que Pato Donald está dizendo para Margarida?

[J. C. se recusa a falar primeiro, porque percebe que os colegas o copiam nas respostas. Mas quando disse que a atividade deveria ser cooperativa, ele aceita falar].

J. C. – Perto das cordas, a mulher pegou a arma para ver. A bala quebrou o barco. Todo mundo se assustou. Pato Donald e Margarida subiram pelas cordas e entraram na festa.

P – No 5º quadrinho, o Pato Donald diz: “Vamos pensar num plano B, Margarida!”. Se ele tinha um plano... Eles foram convidados ao baile, eles eram bem-vindos ao baile?

J. C. – Pato Donald é esperto, entraram na festa. Ele abriu o armário e trocou de roupa, depois convidou a mulher [Margarida] para entrar com ele.

Kato (1999) afirma que a procura por informações antecedentes não serão bem sucedidas se o leitor se fixar apenas na leitura explícita, sem fazer inferências. J. C. consegue perceber a esperteza de Pato Donald ao usar máscaras para ir ao baile, mas não fica claro se ele percebeu que os personagens estavam usando máscaras para não serem reconhecidos. Portanto, para ajudá-los no reconhecimento das informações contextuais da aula anterior, procurei resumir a primeira parte da história em quadrinhos.

P – Lembram que o Pato Donald tinha feito um desastre na história anterior? O grupo ficou com muita raiva e passou a perseguir o Pato Donald.

J. C. – Sim.

P – Os personagens agora estão no navio. No navio estão as mesmas pessoas do desastre. Nesse navio iria haver um baile de máscaras. Então, por que Pato Donald e Margarida estão de máscaras?

J. C. – O grupo que estava no restaurante não sabia. E quando descobriu tomou um susto e viu que eram as mesmas pessoas. Na festa, dançando, alguém convidou a Margarida para dançar. O Pato viu e ficou com ciúmes, não gostou. Empurrou o homem e ficou nervoso.

Quando relembrei o início da história, J. C. refez sua resposta somando as informações anteriores. Isso mostra que esses sujeitos ainda não têm conhecimento metacognitivo das estratégias de leitura, sendo necessário que o professor os oriente em cada passo. Quando o professor não os orienta, possivelmente eles focalizarão apenas a leitura da imagem como estratégia suficiente. Kleiman (2001) fala da importância da mobilização do professor para o reconhecimento dessas estratégias por parte dos aprendizes. Conforme a autora, o professor deve, então, tornar as atividades de leitura mais comunicativas, fazendo perguntas, comentários, propiciando contextos para que os alunos focalizem o sentido do texto.

R. S. não respondeu a nenhuma das perguntas. Sempre que eu me dirigia a ela, ficava olhando o texto. Pedi que tentasse responder às perguntas, pois era importante a participação dela. Ela reclamou da participação excessiva de J. C. Para incentivá-la, fiz a próxima pergunta diretamente a ela.

P – O que Pato Donald e Margarida fizeram assim que foram descobertos?

R. S. – Vamos rápido. Pato Donald puxa Margarida. Margarida diz: não, não quero ir.

R. S. leu apenas a imagem e criou uma fala para Margarida. A personagem não disse que não queria ir, mas pela imagem essa informação poderia ser inferida. Como essa aluna tinha sido orientada a não mais soletrar palavra por palavra, agora suas leituras focalizavam apenas a imagem. Quando as minhas perguntas solicitavam informações sobre o conteúdo verbal, ela ficava calada. Kleiman (1999), quanto ao silêncio dos alunos em determinadas tarefas de leitura, diz que foram feitas testagens com adultos que se consideram bons leitores, mas nas atividades de difícil compreensão tornaram-se leitores passivos, aceitando perfeitamente a situação por falta de conhecimento prévio para tornar significativo

algum trecho. R. S. preferiu não participar muito e ficou calada quase todo o tempo. Contudo, percebi que o silêncio dela não demonstrava desmotivação pela dificuldade de ler o texto, ao contrário, a aluna observava as respostas do colega (J. C.) e sempre voltava ao texto procurando confirmá-las, o que mostra que seu silêncio não era de uma total passividade, mas provavelmente uma falta de confiança no que iria responder ou talvez não soubesse mesmo o que dizer.

Quanto ao final da história, J. C. respondeu:

J. C.: Vou resumir. O homem deu um tiro, mas não conseguiu quebrar o vidro, porque era muito duro. A polícia chegou e o barco estava quebrado. O pessoal descobriu que eles estavam lá dentro da cabine. Eles encontraram o Pato Donald e a Margarida. Liberaram os dois. Pato Donald e Margarida foram nadar, passear, se divertir, beber alguma coisa. Eles ficaram juntos e felizes para sempre.

R. S. concordou com o final do colega e não quis acrescentar mais nenhuma informação. Na leitura desse texto, observei que J. C. chegou à compreensão da história e R. S. foi construindo a partir das respostas do colega. Ao final da discussão, mostrei como as perguntas iniciais e a leitura da primeira parte do texto contribuíram para a compreensão da história. No próximo encontro, foi realizado o teste intermediário para verificar se os alunos, individualmente e sem a orientação da professora, apresentavam uma leitura parafrástica.

3.3.9 Teste intermediário

Os alunos do 8º ano não estavam sabendo que seriam avaliados por esse teste. Pensavam que seria uma atividade como as anteriores. Receberam várias revistas e tinham que escolher uma história em quadrinhos ou uma tirinha para depois explicar aos colegas em LIBRAS o assunto do texto escolhido. O objetivo dessa avaliação era verificar se os alunos, individualmente e sem a orientação da professora, apresentavam uma leitura parafrástica associando a imagem ao verbal, dando uma sequência textual (início, meio ou conflito e fim), sem apresentar super nem sub-interpretação na reprodução da história. Esse teste revelaria se esses sujeitos apresentam autonomia tanto para escolher a história que gostariam de compartilhar com os colegas como para reproduzir o sentido.

Tanto na escolha do texto como no momento da apresentação, os alunos não contaram com nenhum tipo de interferência. Nem o intérprete da sala, nem os intérpretes que analisaram as filmagens tomaram conhecimento prévio dos textos que seriam apresentados. Dessa forma, a leitura poderia ser avaliada sem fornecer nenhuma contribuição aos resultados. Os textos escolhidos pelos alunos encontram-se na seção anexos (p. 199).

3.3.9.1 Análise do teste intermediário de R. S.

Essa aluna iniciou a contação da história em quadrinhos “Uma grande comilona” (anexo A) soletrando palavra por palavra por meio do alfabeto datilológico. Depois, começa a apresentar sua leitura parafrástica usando a LIBRAS. A decisão de parar de soletrar foi totalmente determinada por ela.

Colocou alguma coisa. Dentro do tubo tinha alguma coisa química. Colocou e pum. Gritaram. Colocou algo no copo, algo gelado e colocou química, soltou borbulho e ficou espantado. Outra... [ela vira a página da revista] Mulher [provavelmente a Magali] viu o copo na empresa [SIC], fez gracinhas e ficou animada por causa da festa. Tinha a terra, quando a árvore brotou. Todos ficaram espantados. Homem olhando a terra brotar. Pegou na terra uma raiz. Choveu muito na terra e brotou a raiz. Quando ele puxou a raiz, a planta murchou e morreu. Eles pegaram e fizeram a química com a terra. Eles pegaram a química e colocaram sobre a semente que tinha sido plantada, cresceu. Foram lá e viram que antes era pequenina e ficou enorme. Pegaram e abraçaram a árvore.

Tanto o intérprete da sala como os que observaram a filmagem comigo tiveram dificuldade em entender a forma como R. S. sinalizava. Todos acreditavam que ela não seja fluente na LIBRAS, pois havia muitos sinais caseiros em sua comunicação. Sua leitura mostrou falta de coerência na sequência textual (começo, meio ou conflito e fim). Ela relatou duas histórias em quadrinhos como se fossem uma única história. Também apresentou superinterpretação quando disse: “mulher viu o copo na empresa [SIC], fez gracinhas e ficou animada por causa da festa”. Na história não aparece empresa, nem animação por causa de uma festa. Parece que estava tentando ler apenas as imagens dos quadrinhos e não procurou confirmar essa leitura com o conteúdo verbal. Ela não percebeu que a Magali tem um sorvete e esse sorvete ficou gigante por causa da química usada pelo cientista. Se tivesse usado o título como uma ferramenta para levantamento de inferências teria a pista de que a história focaliza a Magali que por ser comilona acabou digerindo uma fórmula que a tornou gigante. A falta de conhecimento da L1 fez com que R. S. apresentasse uma leitura confusa das

imagens e não conseguiu dar uma sequência à história⁷² em sua exposição. Conforme Kato (1999), sem o conhecimento da L1, o leitor pode apresentar déficit no domínio linguístico da L2.

3.3.9.2 Análise do teste intermediário de W. A.

A história em quadrinhos apresentada por W. A. tinha o título “Magali pensando no futuro” (anexo B). A relação título-texto parece que foi ignorada pelo aluno que iniciou a leitura pelo primeiro quadrinho da história, deixando de usar o título como ferramenta para compreender o final do texto, conforme veremos.

Televisão. A Magali fica esperando a mãe e fica brava até que ela diz: “eu consigo. Vou procurar o livro de receitas. Ficou nervosa. Eu estou com fome. Está demorando muito”. Foi andando, abriu o armário. Continuou procurando. Abriu a geladeira e viu que ela estava vazia. Procurou, achou uma banana, tigela, algumas coisas lá. Ficou nervosa. Tinha comida ruim e ela não gostava. [W.A. diz ao intérprete: “acabaram as duas páginas. Vou passar para outra”.] Sentou lá. Está esperando. “Eu tenho coragem. Eu sou capaz”. Foi andando. Pegou o avental. Pegou o livro de receitas, leu. Aprendeu como fazer carne e arroz. Abriu o livro na mesa, foi lendo. Pegou a carne e colocou no pote. Ela pensou. Pegou um pote. Voltou a ler. Colocou os temperos na carne. Colocou no forno. “Ótimo, beleza” [Magali fala]. Esperou. Viu a bagunça. Ela toda suja. Mãe estacionou o carrinho. Quando a mãe abriu a porta da casa, viu que passou um gato correndo. A mãe não entendeu o que aconteceu. A mãe viu a cozinha e disse: “que absurdo!”. A filha estava muito nervosa. “Nossa que bagunça!” [embora ele não tenha identificado o sujeito, pelo contexto, os intérpretes acreditam que foi a mãe que falou]. Magali saiu passando mal e começou a vomitar. Foi ao banheiro [mais uma vez o sujeito não é identificado, provavelmente seria a mãe] e viu a Magali, deu um líquido para ela e mandou esperar. A mãe disse: “você comeu tudo, não acredito!” A mãe dela ficou preocupada. Fim

W. A. apresentou sua leitura procurando relatar página por página do texto. Já nas atividades anteriores, ele não se prendia tanto às partes do texto. Para responder aos questionamentos, procurava integrar as informações do texto ao seu resumo global da história. Na exposição, focalizou mais a leitura da imagem do que procurou consultar o conteúdo verbal, por isso em alguns momentos fez acréscimos ao texto. Um exemplo está no momento em que disse que a Magali aprendeu a fazer arroz. Essa informação não consta no texto. As imagens contribuíram para que ele compreendesse as ações da Magali na história. Mas, quando

⁷² Nas atividades em que os alunos tinham que organizar os quadrinhos de uma tirinha dando sequência, R. S. não conseguiu apresentar a sequência correta.

Magali disse: “Porque pelo jeito quando eu crescer... vou ter que fazer um regime forçado!”, o aluno parece não ter lido ou não ter compreendido esse final. Ao compreender a intenção da Magali, o aluno entenderia o sentido do título e o desfecho da história. Apenas pela leitura da imagem não é possível. Entretanto, comparando esse teste ao de R. S., acredito que o fato de ser fluente em LIBRAS pode ter contribuído para uma leitura sequencial das ações na história da Magali, relatando o começo, o problema que a Magali enfrenta e o possível final.

3.3.9.3 Análise do teste intermediário de J. C.

Diferente dos outros alunos, J. C. inicia sua leitura focalizando o título e a partir dele desenvolve a leitura parafrástica do quadrinho escolhido (anexo C), conforme veremos a seguir.

O título é: “A troca de vestido”. Mônica vestiu o vestido e quando ela saiu na rua, encontrou a amiga dela com a mesma roupa que ela. “Nossa! Vou trocar minha roupa. Você está com a mesma roupa que eu” – disse a Mônica. Ela entrou e combinou de trocar de roupa. A amiga fala: “Ah! Muito bonito o seu vestido. Uma saia amarela”. Ela foi para a festa e foi ver a outra amiga que estava com a mesma saia que ela estava. Então, Mônica disse: “Eu não acredito! A Magali está com a mesma saia que eu. Que loucura isso!”. A Mônica começou a escolher a roupa. Viu uma roupa, viu outra. Não gostou. Trocou de roupa, usou outra roupa. Mônica acabou encontrando uma roupa que ela gostou. Achou perfeita. Uma calça azul. Ela saiu para a festa e disse: “Essa roupa ninguém vai ter igual”. Quando ela chegou, todos ficaram olhando.

J. C. desenvolveu toda a história sem apresentar superinterpretação. Observou o título e desenvolveu a leitura parafrástica relatando o início, o conflito e o fim da história. Diferente dos outros alunos, ele apresentou sua leitura sem ficar abrindo página por página do texto⁷³. Fez apagamento das informações redundantes e focalizou as informações centrais do texto. Quando parafraseou a fala das personagens, falou o que tinha compreendido pela sua leitura, ação comum entre leitores proficientes quando vão recontar uma história sem o texto presente. E em relação a esse processo de resumir um texto, Kleiman (2001) fala que, quando os alunos fazem o resumo de uma leitura sem o texto presente, eles procuram considerar as informações globais e a integração dessas informações, como fez J. C. Quanto ao final da história, procurou apenas descrever a imagem no último quadrinho e não expôs a sua compreensão. Vale ressaltar que no último quadrinho do texto não há conteúdo verbal. Essa

⁷³ A ação de não abrir o texto no momento da apresentação foi uma escolha do aluno. Nenhum dos alunos foi orientado a abrir ou não o texto.

atitude de J.C. pode expressar uma insegurança devido à falta de informações verbais, ou, ele não tinha compreendido o desfecho do texto.

Em relação ao envolvimento dos sujeitos com essa atividade (teste intermediário), observei que quanto à escolha dos quadrinhos, procuraram as maiores histórias. Nenhum deles escolheu uma tirinha. Suponho que se sentiram desafiados. Percebi que alguns procuraram ler mais de uma história para então escolher aquela a ser apresentada. Ao rever as filmagens, notei que deveria ter perguntado o que os motivou a escolher aquela história. Embora estivesse implícito que provavelmente foi a que eles mais gostaram, seria importante saber o que os motivou a tal escolha: se foi o título ou a imagem. A decisão de escolha buscando histórias curtas parece não ter sido a usada, pois, conforme foi relatado, os três sujeitos escolheram histórias longas.

Quanto à leitura desses sujeitos, observei que R. S., por não ser usuária fluente na LIBRAS, apresentou dificuldades para compreender a organização do texto e também teve dificuldades para usar as imagens como referência para compreender o conteúdo verbal; W. A., que é um usuário fluente da LIBRAS mas tem pouco contato com textos em língua portuguesa⁷⁴, usou a imagem como referência na compreensão do texto e como estratégia de leitura; J. C., que além de ser um usuário fluente da LIBRAS, costuma ler textos religiosos em língua portuguesa⁷⁵, demonstrou uma sequência correta na leitura parafrástica e ainda usou o título da história para fazer inferências ao assunto do texto (*skimming*). Portanto, pelos resultados revelados, acredito que os dois alunos fluentes em LIBRAS tiveram vantagens em seu desempenho leitor se comparados com o resultado de R. S., que parece não ser fluente.

Antes da realização do pós-teste, houve dois encontros entre as duas turmas, sendo que o 14º encontro só tinha três alunos do 9º ano e um aluno não-sujeito do 8º ano. Portanto, a análise do 14º encontro não será apresentada nesta pesquisa, visto que a proposta é a confrontação dos resultados entre as turmas. O 15º encontro também foi realizado com as duas turmas juntas e será visto após a análise das atividades do 9º ano. Os pós-testes serão apresentados após a análise de todas as atividades das duas turmas, inclusive os encontros com as duas turmas juntas, para melhor comparação dos resultados finais.

⁷⁴ Conforme entrevista fornecida a esta pesquisa.

⁷⁵ Por causa da escolha religiosa, J. C. nos relatou, em entrevista, que costuma ler textos em língua portuguesa.

3.4 9º ano

3.4.1 Pré-teste no 9º ano – figuras 34 e 35. (2º encontro)⁷⁶

Conforme foi dito anteriormente, todas as atividades e as estratégias de leitura foram as mesmas entre as duas turmas, inclusive os testes. E também, durante a realização do pré-teste no 9º ano, não os orientei quanto às estratégias que deveriam usar na leitura da tirinha da turma da Mônica.

Diferente do 8º ano, os alunos se mostraram bem motivados a participar do minicurso. Na organização dos quadrinhos (figura 34), todos, com exceção de um aluno, usaram as palavras MAGALI e FIM como pistas para descobrir qual era o primeiro e o último quadrinho. Excluíram o quadrinho da Magali com um picolé (figura 35) e justificaram que ele não tinha relação com a figura 34. O aluno que errou a organização dos quadrinhos, M. S., parece não ser proficiente em LIBRAS⁷⁷. A falta desse conhecimento pode ter contribuído para que o seu desempenho fosse inferior aos dos outros alunos. A seguir será exposta a compreensão leitora dos alunos sobre o texto (figura 34).

P – O que Mônica está fazendo?

D. C. – Professora. Escreve. Ensina.

P - O que a Magali e o Cebolinha são?

D. C. – Brigando.

M. S. – Os dois são burros e estão....

[D. C. interrompe a fala de M. S.]

D. C. – Comendo

S. C. – Estão estudando.

P – O que estão estudando?

D. C. – Português.

R. O. – História.

M. S. – Matemática.

S. C. – Falando sobre maçã.

P – Por que Magali ficou com tanta raiva e no último quadrinho sacudiu o Cebolinha?

D. C. – Comer. Preguiça. Cebolinha calado. Mônica reclamando e Cebolinha foge. [SIC]

S. C. – Magali com raiva sacode Cebolinha e Cebolinha foge. [SIC]

R. O. – Viajaram de férias e foram embora.

⁷⁶ Estavam presentes no pré-teste os seguintes sujeitos: D. C., S. C., M. S., R. O. Também estava presente, neste encontro, um aluno que não se tornou sujeito da pesquisa por ter comparecido apenas a dois encontros.

⁷⁷ Conforme os intérpretes.

Percebi que os alunos tentavam apenas responder às perguntas, mesmo quando não sabiam exatamente a resposta. A preocupação com a aprovação gerava tentativas de adivinhações e pouco envolvimento com o texto. Quando questionei o que Cebolinha e Magali estudavam, os alunos tentavam adivinhar a resposta. O primeiro disse “português”, o próximo vendo que não era português falou “história” e assim sucessivamente. Na pergunta que permitia a inferência do motivo pelo qual Magali sacudia Cebolinha, responderam: “preguiça”, “comer”, “Cebolinha fugiu”. Na tirinha não há pistas - nem visual nem verbal - dessas informações. Acredito que, por não saberem explicar por que a Magali sacudia o Cebolinha, criaram uma nova informação. Mesmo quando eu questionava as respostas deles, continuavam mantendo as primeiras hipóteses ou criavam um novo fato para a história. Para fazer com que avaliassem essas adivinhações, pedi que dissessem o que há de engraçado na tirinha. Obtive, então, as seguintes respostas:

S. C. – Cebolinha deu a maçã para os amigos e ficou com a maçã.

R. O. – Eu ri porque ela [Mônica] ficou com raiva.

D. C. – Cebolinha lembrou que tinha maçã na dispensa da casa dele e foi embora.

Os alunos não perceberam que o riso provocado por um final inesperado estava no fato de a Magali achar que era real o exemplo da Mônica. Em relação a esse aspecto, Kato (1999), referindo-se a Kolers (1975), conclui que maus leitores são aqueles que, em lugar de fazer uma leitura textual precisa, procuram, com base em seu conhecimento de mundo, fazer adivinhações, quase sempre mal-sucedidas. Esses sujeitos parecem ter dificuldade de usar a imagem como uma referência para a compreensão leitora, além de desconhecerem as estratégias de leitura.

O planejamento das próximas aulas seguiu as mesmas atividades do 8º ano, contudo, os questionamentos sobre a compreensão leitora dos textos foram diferentes, tendo em vista o desempenho da turma na leitura dos textos.

3.4.2 História em quadrinho da turma da Mônica – “Tantas expressões” (figura 36). (3º encontro)⁷⁸

Coloquei o título do texto “Tantas Expressões” (figura 36) na lousa e perguntei o que eles entendiam (levantamento de hipóteses). Disseram que não compreendiam. Solicitei que buscassem o sentido do título lendo o texto. Os resultados foram bem diferentes do pré-teste, conforme veremos.

P – O que Marina está fazendo? Ela vai brincar?

R. O. e M. S. – Estudando.

D. C. – Desenhando.

S. C. – Desenhando e olhando para um espelho.

M. S. – Passeando.

P – [Para M. S.] Quem? A Mônica ou a Marina?

M. S. – Amiga.

[Provavelmente, M. S. falava de Mônica que estava passeando. Os alunos desconhecem os sinais exatos para identificação de cada personagem e isso às vezes confundia a mim e o intérprete].

[...]

D. C. – Desenhando as faces: alegre, triste.

P – O que significa tantas expressões?

D. C. – Várias faces.

P – Vocês concordam?

R. O. – Concordo.

P - Olhem o último quadrinho. A Mônica está com raiva, por quê?

D. C. – Mônica chamando e não sabendo o que está acontecendo.

P – Mônica sai com raiva e Marina diz alguma coisa. O quê?

S. C. – Que face era aquela.

D. C. – Ela queria desenhar.

P – Como vocês traduziriam a frase “tantas expressões” para a LIBRAS?

R. O. – Tem diferente. Muitas faces. Desenhos. Desenhos da face.

Primeiro, os alunos não conseguiram entender o sentido do título, depois fizeram a busca pela compreensão num sentido inverso: da leitura da imagem e do conteúdo verbal para a compreensão do título. Assim, compreenderam a importância de usar as pistas contextuais para encontrar o sentido de uma palavra ou expressão desconhecida.

⁷⁸ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. O., S. C., D.C., M. S.

3.4.3 Tirinha da turma da Mônica - figura 37. (4º encontro) ⁷⁹.

Na primeira parte da atividade (relação da imagem com o conteúdo verbal) todos acertaram, mas vale ressaltar que os participantes dessa atividade são fluentes em LIBRAS. Nesse dia, M. S., o único não fluente em LIBRAS, não estava presente. Sobre a leitura do texto, pedi que me respondessem o que estava acontecendo aos personagens para verificar como construiriam o sentido do ditado popular usado por Cebolinha.

R. O. – Cebolinha está zombando da Mônica.

D. C. – Cebolinha estava andando. Mangou da Mônica. Ela não gostou e jogou o coelho.

P – O que Cebolinha quis dizer com “a verdade dói” [expliquei que o Cebolinha trocava o R pelo L].

S. C. – Cebolinha estava mangando. Mônica ficou com ódio e jogou.

Percebi que, até o momento, as respostas se concentravam nas ações expressas na imagem. Acredito que não compreenderam a intenção errada de Cebolinha quando usou o ditado “a verdade dói” para se beneficiar. Por isso, questionei-os quanto ao uso que o Cebolinha fez dessa expressão.

P - Quando Cebolinha falou “a verdade dói”, ele usou de forma correta?

D. C. – Inadequada. O Cebolinha estava mangando, porque Cebolinha era mais alto do que a Mônica e ela não gostou.

A leitura desses sujeitos tornou-se a mesma dos sujeitos do 8º ano. As duas turmas parecem não conhecer o sentido real do ditado “a verdade dói”, por isso a compreensão deles se resumia na leitura das ações dos personagens. Depois que expliquei o real sentido desse ditado, eles compreenderam que o Cebolinha tinha se aproveitado de um possível sentido dessa expressão para justificar suas críticas a Mônica.

Após o encontro com as duas turmas e os resultados tão parecidos, resolvi trabalhar a tirinha da Mafalda, em que eles também teriam que analisar a intenção da personagem no uso de um ditado popular.

⁷⁹ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. O., S. C., D. C.

3.4.4 Tirinha da Mafalda - figura 38. (5º encontro) ⁸⁰.

Nesta turma era difícil manter sempre um bom número de alunos, pois eles me contaram que às vezes precisavam faltar por causa do trabalho. Isso dificultava a presença deles. Nesse encontro, tive apenas um sujeito presente (D. C.) e outro aluno que não era sujeito. Permiti que esse aluno não-sujeito participasse da atividade com D.C., mas apenas a participação do sujeito da pesquisa foi avaliada.

Antes de D.C. iniciar a leitura da tirinha (figura 38), proporcionei, da mesma forma que no 8º ano, as informações sobre a Mafalda e o estilo de tirinha dessa personagem. Procurei verificar se D.C. construiria o sentido do ditado “Deus ajuda a quem cedo madruga” da mesma forma que os alunos do 8º ano e se também concluiria que esse ditado era para a Mafalda e não para o pai dela.

P – O que vocês entenderam da história?

D. C. – Olha o relógio, vê que não está igual e vai dormir.

P – Depois que a Mafalda lê o livro o que ela faz?

Aluno não-sujeito: Ela percebeu que o relógio estava diferente, atrasado em relação ao da parede. Ela adianta.

P – Por que ela adiantou o relógio?

D. C. – Acordar de manhã. Ela tem preguiça. Então, ela ajustou a hora do relógio diferente e ela tinha muita preguiça. De manhã quando a mãe dela for acordá-la, ela não vai ter preguiça.

A primeira pergunta solicitava de D. C. um resumo global da história (leitura parafrástica), contudo ele apenas procurava responder com algumas partes do texto. Para que eu conseguisse visualizar toda a sua leitura, precisei fazer mais questionamentos. Conforme Terzi (2002), é comum nas escolas tradicionais os alunos geralmente serem orientados pelo professor ou pelo material didático a apresentarem apenas a resposta do que foi solicitado na pergunta. Talvez por esse motivo, esse aluno só conseguia responder o que lhe era solicitado.

A conclusão de D. C. foi parecida com a dos sujeitos do 8º ano. Ele também compreendeu o ditado popular, mas acreditou que a Mafalda colocou o despertador para ela, da mesma forma que os sujeitos do 8º ano. Quando informei que a Mafalda colocou o

⁸⁰ Apenas D.C. estava presente nesse encontro.

despertador para o pai e não para ela, D. C. concluiu: “Ela caminha e lembra que Deus ajuda. Então, ela adiantou para que Deus ajudasse ao pai dela. Ela adiantou o relógio para fazer barulho e ele acordar”. A conclusão de D.C. não revelou que ele entendeu a intenção da Mafalda em sua última fala. O que parece é que, com a nova pista, ele apenas tentou reconstruir o final da história. Logo, os textos em que os surdos têm mais dificuldade para fazer inferências mediante as poucas pistas, necessitam ainda mais da interferência do professor na condução desse processo inicial de leitura.

O 6º encontro foi realizado com as duas turmas juntas. A análise desse momento será apresentada após as atividades do 9º ano.

3.4.5 História em quadrinhos sem conteúdo verbal e tirinha em *cloze*⁸¹ - figuras 39 e 40. (7º encontro)⁸²

Nesse encontro foram realizadas duas atividades com textos diferentes. O objetivo da primeira atividade (figura 39) foi avaliar tanto a leitura dos alunos em relação à imagem como também a capacidade de reconstruir a sequência textual dos quadrinhos.

Primeiramente, os alunos receberam os quadrinhos desorganizados e deveriam organizá-los dando uma sequência. Obtive o seguinte resultado: M. S. e R. O. erraram a sequência, D.C. e S.C acertaram. Os dois alunos que erraram têm histórias de aprendizagem parecidas. Eles estudaram muito tempo numa escola não bilíngue e aprenderam a LIBRAS somente na fase adulta. Quanto à leitura do texto (figura 40), os alunos apresentaram os seguintes comentários:

- D. C. – Homem penteando o cabelo foi ao médico que ficou mangando dele.
- S. C. – O médico encontrou bactérias e isso é genético. Vem do pai.
- D. C. – E ele está certo, o pai fica velho.
- R. O. – Fala dos cuidados que o médico tem que ter.
- D. C. – O paciente pensa que o médico está fazendo o diagnóstico, mas ele está é desenhando.

⁸¹ Diferente do 8º ano, em virtude do tempo disponível para realização dos encontros, a atividade com a figura 41 ocorreu no mesmo dia em que trabalhei a atividade com *cloze* (figura 42).

⁸² Estavam presente, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. O., D. C., S. C., M. S.

D. C. é o único aluno que conseguiu analisar o texto observando o final inesperado. Os outros alunos construíram situações não justificadas pela imagem e assim apresentam superinterpretação. Considero o fato de D. C. ter adquirido a LIBRAS ainda na infância um fator importante para a leitura desse texto sem superinterpretação. Ao final da atividade, expliquei aos alunos o objetivo desse texto.

O objetivo da segunda atividade (*cloze* - figura 40) foi a inferência lexical. Como eu ainda não tinha feito essa atividade no 8º ano, não tinha ideia da dificuldade que seria para eles resgatarem a palavra “computador” e não confundirem “pente” com *Pentium*. Todos afirmaram que não estavam entendendo o texto e que não sabiam que palavra preencheria o espaço. R. O. perguntou se *Pentium* e pena eram a mesma palavra. Informei que *Pentium* é a marca de um objeto, assim como *Celerum* e *Dual Core*. Os alunos continuaram afirmando que não estavam compreendendo. Discutiram um tempo entre si e depois me disseram que não era possível entender o texto sem a palavra. Escrevi, então, duas palavras na lousa: “calça” e “computador”. Pedi que verificassem qual das duas se encaixaria melhor, levando em consideração a palavra *Pentium* como pista. S. C. perguntou qual o sinal em LIBRAS da segunda palavra na lousa. Após a informação do intérprete, concluiu que era “computador”. Os alunos começaram a discutir a tirinha:

S. C. – É computador. O computador serve para estudar História e Geografia.

P – Quem são os personagens?

S. C. – O pai e o jovem. O filho pede ao pai um computador.

R. O. – Pai diz: “estou economizando para comprar para você”.

D. C. – O filho diz: “não, pai, eu não estou bêbado. Eu quero só um computador para eu estudar e aprender”.

S. C. – “Eu não quero beber, eu quero só um computador. Depois, o pai vai ver que eu vou ficar bem inteligente. Eu quero mostrar para as pessoas até mesmo para o pai que eu sou inteligente”.

Diferente do 8º ano, os alunos não relacionaram *Pentium* a “pente”. Pedi que olhassem o último quadrinho e verificassem a palavra “pente”. Notaram a semelhança da grafia.

Na leitura do último quadrinho da tirinha (figura 40), esses sujeitos, assim como o 8º ano, tiveram dificuldade de compreender o uso metafórico da palavra “bêbado”. Não perceberam a confusão que o pai fez com as palavras *Pentium* e “pente”. Quando expliquei o

que o pai quis dizer com a palavra “bêbado”, D.C. afirmou que não tinha entendido o último quadrinho. No entanto, tanto D. C. como S. C. criaram um diálogo final para o filho na tirinha. Geralmente esses sujeitos, ao invés de buscar mais informações no texto para justificar suas hipóteses ou apresentar ao professor suas dúvidas, preferem criar informações descontextualizadas. Botelho (2002) classifica essa dificuldade de alguns surdos como familiaridade e certeza, isto é, ao invés de buscarem mais informações para desenvolver uma leitura textual precisa, preferem fazer adivinhações descontextualizadas⁸³. Terzi (2002) afirma que leitores proficientes são aqueles que questionam constantemente o texto e o seu autor, buscando todas as informações necessárias para a construção do sentido.

Sobre o uso da atividade *cloze*, as mesmas observações feitas na análise do 8º ano são válidas para essa turma, sendo que, no 8º ano, por eu ter realizado as duas atividades com *cloze* com todos os alunos e num mesmo encontro, pude visualizar melhor a dificuldade que é para esses sujeitos preencherem as palavras que faltam em um texto. Já no 9º ano, a segunda atividade de *cloze* (figura 41) foi realizada apenas com M. S., em outro encontro⁸⁴. Esse aluno não conseguiu preencher as palavras que faltavam na tirinha. Também não obtive êxito nos questionamentos sobre o texto, pois o intérprete não estava entendendo os sinais que ele usava e ele também não conseguia entender o intérprete. Após várias tentativas, decidi parar os questionamentos e procurei orientar M. S. quanto à compreensão da tirinha do Menino Maluquinho (figura 41).

Depois de analisar os resultados com o *cloze* e as observações feitas por Kleiman (2001) sobre essa atividade, resolvi não aplicar novamente a atividade em *cloze* da tirinha do Menino Maluquinho (figura 41) com os outros alunos do 9º ano que haviam faltado a essa atividade. Dessa forma, o próximo encontro foi realizado com outro texto.

3.4.6 História em quadrinhos da turma da Mônica - figura 42. (9º encontro)⁸⁵.

Coloquei o título na lousa e pedi que me dissessem o que percebiam de diferente nas palavras. S. C. verificou que o final das palavras “fresco” e “fresca” estavam diferentes. Perguntei se ele sabia o que significava isso. S. C. achou que “comida fresca” era galinha. Já

⁸³ Ver capítulo 1.

⁸⁴ M. S. era o único aluno presente na segunda atividade com *cloze*.

⁸⁵ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: M. S., S.C e D.C.

os outros alunos responderam que não sabiam. Pedi que lessem o texto e buscassem o sentido dessas palavras observando as imagens e o conteúdo verbal para compreenderem o assunto do texto.

Após a leitura, visualizaram o sentido das palavras “fresco” e “fresca” da mesma forma que o 8º ano. “Fresco” como algo enjoado, metido à chique e “fresca” como comida nova. S.C. disse que não tinha pensado nisso antes de ler o texto. Mostrei aos alunos que quando não entendemos o significado de uma palavra no texto, devemos resgatar as pistas que o contexto nos oferece. No caso, a sequência das imagens e as ações das personagens esclareceram o sentido do título.

Os sujeitos dessa pesquisa têm pouco contato com textos em língua portuguesa, por isso apresentam pouco conhecimento lexical e conseqüentemente a leitura se torna uma tarefa difícil. Contudo, conforme Kleiman (2001), a compreensão de um texto não depende do conhecimento da definição exata de cada palavra, mas das pistas contextuais possíveis para compreendê-la. Por isso, nesse texto, pedi que os alunos tentassem entender o título usando as informações que o próprio texto fornece.

3.4.7 História em quadrinhos do Pato Donald - figuras: 43 e 44. (11º e 12º encontro)⁸⁶

Antes de receberem a primeira parte do texto do Pato Donald (figura 43), os alunos leram na lousa as mesmas perguntas colocadas para o 8º ano. Iniciaram a leitura com o objetivo de encontrar essas respostas. Pelas perguntas na lousa, poderiam obter pistas sobre o assunto do texto e formular hipóteses. Os alunos apresentaram as seguintes respostas:

P – Por que Margarida está se arrumando?

D. C. – A mulher [Margarida] está se preparando. Telefone tocou. Pato Donald ligou perguntando se a mulher queria jantar no restaurante. Ela disse: “nossa! Eu tenho que me arrumar”.

[...]

D. C. – O Pato Donald estava andando e pensando que não podia dar nada errado.

S. C. – Margarida é besta, orgulhosa.

P – O que Pato Donald está preparando para Margarida?

S. C. – Preparando para nada ficar ruim.

D. C. – Organizando um jantar chique e depois aconteceu uma confusão.

P – O que aconteceu no *Le Snob*?

⁸⁶ Estavam presentes, nesses encontros, os seguintes sujeitos: S. C. D.C. (1ª parte); M. S., D. C., R. O. (2ª parte).

S. C. – Ele entrou, olhou, viu que estava cheio, puxou a toalha. Aconteceu coisa ruim. Pediu desculpa e saiu.

P – Por quê?

S. C. – Por que ficou com medo. Pato Donald estava sozinho e as pessoas atrás dele.

D. C. – A mulher era besta. O Pato derramou comida nela. O homem ficou com raiva.

S.C. compreendeu que havia acontecido alguma coisa errada com Pato Donald quando puxou a toalha. Tentei verificar se D. C. tinha observado os detalhes que levaram à confusão no restaurante. Ele compreendeu que Pato Donald tinha irritado a mulher de um bandido quando derramou comida na roupa dela. As respostas dos alunos sugerem que eles procuraram responder às perguntas fazendo a leitura tanto da imagem como do verbal.

P – Pato Donald levou a Margarida para aquele restaurante ou procurou outro restaurante?

S. C. – Foi para outro. Uma churrascaria pobre. Ele ligou e combinou. A rua era piolho. Lá tem casas de favela. [SIC]

Diferente dos resultados observados no 8º ano, os alunos focalizaram o conteúdo verbal dos quadrinhos e usaram a imagem como uma referência para a compreensão leitora. Com o direcionamento das perguntas, esses sujeitos localizaram as informações específicas do texto e não fizeram adivinhações descontextualizadas da imagem. Vale ressaltar que os dois sujeitos participantes dessa primeira parte são fluentes em LIBRAS.

Antes de terminar a aula, pedi que me dissessem o que poderia acontecer à Margarida e ao Pato Donald na próxima parte do texto. Eles acreditavam que a Margarida iria ter o jantar que Pato Donald estava preparando.

2ª parte – Figura 44

A segunda parte do texto foi iniciada no outro encontro. Antes de receberem o texto, eles também tiveram as perguntas na lousa⁸⁷. A primeira pergunta causou a mesma confusão, os alunos perceberam que havia mais de um vilão, por isso não conseguiam identificar o nome do vilão da história. Nessa turma, não os fiz notar a conjunção “mas” no início da segunda parte do quadrinho e não os expliquei o que ela significava. Faltou,

⁸⁷ Na segunda parte do texto estavam presentes sujeitos que não estavam na primeira parte. Entreguei-lhes a primeira parte do texto e eles também participaram da discussão sobre o texto.

portanto, trabalhar esse aspecto gramatical. Da mesma forma que no primeiro encontro, após a leitura do texto, pedi que respondessem às perguntas da lousa.

P – Onde Margarida e Pato Donald estavam?

S. C. – Dentro do barco.

P – Por que Pato Donald e Margarida estavam usando máscaras?

S. C. – Passeando, dançando dentro do barco e o cachorro estava querendo pegá-lo.

P – O que o vilão tem nas mãos que é tão perigoso?

S. C. – Uma arma.

P – Essa arma serviu também para destruir outra coisa. Vocês lembram?

R. O. – O barco. Explodiu o barco. [Não identifica o sujeito] Apontou e atirou.

P – Como Pato Donald e Margarida são descobertos?

S. C. – Cachorro estava tentando pegá-lo, porque tinha interesse no dinheiro, colar, anel.

Até a última resposta de S. C., os alunos não tinham apresentando superinterpretação. Pato Donald não tinha jóias, a perseguição era devido ao problema no restaurante *Le Snob*. Contudo, S. C. e D. C. não estavam com a primeira parte do texto, e isso pode ter contribuído para o acréscimo de informações ao texto. Como os outros alunos não fizeram nenhuma alteração à última resposta de S. C., fiz mais questionamentos para que eles observassem o que realmente fez Pato Donald e Margarida serem descobertos pelos bandidos.

P – Vão para a página 11. No 2º quadrinho, o cachorro olha para a Margarida e diz alguma coisa que irrita o Donald. O que ele diz? [Nessa pergunta dou a eles a pista de que o cachorro diz algo a Margarida e isso se torna o motivo da briga].

S. C. – O cachorro tinha interesse, procura e descobre e o Pato foge. O Pato estava dançando na festa. Aconteceu alguma coisa e o cachorro que estava pilotando subiu e foi atrás do barco.

D. C. – O cachorro falou “vai, vai”.

P – Vejam que o Pato ficou com ciúmes da Margarida, porque o cachorro estava dando em cima da Margarida.

D. C. – Alguém saiu andando com a Margarida. O Pato viu e ficou com ciúmes.

Aluno não-sujeito – O cachorro fez uma festa. Ele se arrumou todo. E quando viu o Donald e a Margarida, começaram a comer e a disfarçar. O cachorro olhou para a Margarida e diz: “oi, tudo bem?”. O Donald não gostou. Empurrou-o e fugiu com a Margarida.

P – Como termina a história?

R. O. – Estou procurando entender [fica lendo um pouco o texto]. Todos falaram paz. Vamos ser amigos. Paz. União. E o cachorro disse que não queria.

S. C. – Todos no barco. A polícia descobriu o vilão. Aconteceu alguma coisa ruim e o barco afundou.

D. C. – Desceram do barco. Saíram procurando e acharam um lugar que tinha uma rede e água de coco e ficaram lá. Com o dinheiro que o homem pagou para Pato, ele ficou na rede.

A discussão sobre essa parte do texto demorou muito. O que acabei de relatar é apenas um recorte que corresponde às perguntas na lousa. Mas tive que fazer vários questionamentos para que esses sujeitos observassem o todo e não apenas partes da história. Acredito que a dificuldade que tiveram para responder às perguntas da segunda parte possa estar relacionada ao fato de estarem sem a primeira parte do texto. Tenho observado que quando esses sujeitos têm poucas informações contextuais, procuraram criar fatos que não são justificados pelo próprio texto. O que parece é que eles se sentem compelidos a sempre responder às perguntas do professor sobre o texto, mesmo que tenham que criar informações descontextualizadas, assim como afirma Botelho (2002) sobre a compreensão leitora dos surdos.

3.5 Teste intermediário

Assim como no 8º ano, os alunos foram convidados a escolher uma história em quadrinhos ou uma tirinha para depois recontar aos colegas. Eles também não sabiam que estavam sendo avaliados e não foram orientados previamente sobre como deveriam fazer a leitura parafrástica do texto. O propósito era verificar se os alunos, individualmente e sem a orientação da professora apresentariam uma leitura parafrástica associando a imagem ao verbal, dando uma sequência textual (início, meio ou conflito e fim), sem apresentar super nem sub-interpretação na reprodução da história.

3.5.1 Teste intermediário de D. C.

O aluno age diferente de alguns sujeitos dos 8º ano, ele conta a história (anexo D) sem ficar abrindo o texto página por página.

O filho estava vendo o álbum dos pais. Mostrou quando eles estavam se casando, o pai e a mãe. Então o filho falou: “como foi que aconteceu?”. O pai começou a explicar, falou o que gostava. Então, o pai chamou: “vem cá, meu filho”. Mostrou o livro para ele e como foi que se formou o casamento do pai dele, mostrou os presentes. O filho ficou admirado. O pai e a mãe levaram o filho para a cozinha e falou que fazia pizza. A mãe se sentou com ele na cadeira e começou a falar com

ele. Teve uma hora que o filho se chateou porque os pais estavam dando muita atenção para os amigos e não davam para ele.

Na leitura de D. C. aparece a informação de que os pais de Dudu estavam dando mais atenção aos amigos do que ao próprio Dudu. Não há nenhuma pista fornecida por D. C. de quem são esses amigos e quais os papéis deles na história. O aluno não se preocupou em apresentar essa explicação aos seus interlocutores. Quanto à leitura parafrástica do texto, percebi que ele não compreendeu o último quadrinho, em que o Dudu falou: “Deveriam ter me esperado nascer para depois casarem...”. A raiva do personagem era porque todos os parentes tinham comparecido ao casamento, menos ele. Nesse caso, percebi que D. C. leu a imagem e procurou compreendê-la sem ler o conteúdo verbal, apresentado, dessa forma, superinterpretação quando disse que o Dudu estava chateado porque seus pais não estavam dando atenção a ele. Mas, quando ele procurou expor a fala das personagens, recontou-as parafraseando, como leitores maduros costumam fazer. Acredito que por ser fluente em L1, esse sujeito conseguiu apresentar sua leitura seguindo corretamente a sequência textual (início, meio ou conflito e fim) assim como os outros alunos fluentes.

3.5.2 Teste intermediário de S. C.

S.C. escolheu um texto cuja história é toda apresentada pelo narrador (anexo E), diferente das convencionais que focalizam o discurso entre as personagens. Vejamos agora a sua leitura sobre a história escolhida.

Tinha um menino que estava em casa. O pai estava cortando uma árvore e o pai plantou um pé de laranja e quando o pé cresceu, em frente à casa, o pai viu e começou a cortar. A mulher viu e ficou mais apaixonada por ele e tiveram um filho. Fim.

S. C. apresentou apenas o início da história, falou que tinha um menino em casa quando não há essa informação no texto. Percebeu que o pai estava contando a história do pé de laranja, mas não deu continuidade e finalizou a apresentação com a história incompleta. Provavelmente, por ser uma história em quadrinhos contada pelo narrador, teve dificuldades em recontar a história ou não compreendeu. Acredito que ele não procurou explorar as imagens dos quadrinhos, pois por ser uma história apenas narrada, sem as falas das personagens, esse aluno teria mais chances de reconstruir a história usando a imagem do que nas histórias em quadrinhos com finais reconstruídos a partir de inferências. Uma provável

explicação para a pouca proficiência desse sujeito na leitura da imagem, diferente dos outros surdos que assim como ele são fluentes em L1, pode estar no fato de ele ter aprendido a LIBRAS com 19 anos. Acredito que o conhecimento tardio da L1 pode ter comprometido também sua leitura e compreensão da imagem.

3.5.3 Teste intermediário de M. S.

Conforme já foi dito, M. S. não é fluente em L1 e no momento em que apresentou a leitura parafrástica do texto (anexo F), o intérprete teve muita dificuldade para entendê-lo. Por não ser fluente em LIBRAS, os resultados de sua leitura foram semelhantes ao de R. S. (8º ano), que também não é fluente, conforme veremos.

A menina ficou com raiva, porque tinha dois meninos que estavam jogando bola. Os meninos jogando. Ela ficou muito chateada e disse: “não quero que vocês fiquem jogando bola aqui”. Ela pegou a bola chutou e eles saíram correndo. Ela disse: “eu vi vocês gritando. Vocês ficam só gritando”. Eles falaram: “me desculpa. Você está chateada, porque a gente está jogando bola?”. Ela foi andando. Quando saiu, retornou depois [o intérprete faz uma pausa, porque não consegue entendê-lo]. A menina vê que eles estavam juntos, voltou e disse: “porque aconteceu isso?”. Eles ficaram muito chateados com ela.

M. S. não observou o título da história “Eu quero ir à praia!”. Se tivesse observado, poderia ter compreendido o motivo da raiva da Mônica. A imagem se tornou para esse sujeito uma referência para a compreensão de algumas partes da história, tais como: a Mônica estava com raiva, e os amigos estavam jogando futebol. Mas a justificativa para a raiva é criada por ele. Além disso, ele também criou falas para os personagens e um final para a história. Da mesma forma que R. S. (8º ano), M. S. não apresentou uma sequência normal à história (início, meio ou conflito e fim). Ele parece ter iniciado a contação fazendo a predição da imagem, mas quando não compreendeu a história, inventou outra. Atitude comum, pelo que observei, entre esses sujeitos, principalmente entre os que não são fluentes em LIBRAS.

3.5.4 Teste intermediário de R. O.

R. O. escolheu a história em quadrinhos do Cascão - “Alguém mais sujinho do que eu!” (anexo G). Pela leitura do título, a aluna tinha as seguintes informações: 1. O personagem da história é sujo. 2. Há alguém na história mais sujo do que ele. No entanto,

parece que as informações do título não foram observadas por ela. Sua leitura mostrou que ela apenas leu a imagem dos quadrinhos, conforme veremos.

A mãe estava pensando em fazer uma festa para o filho. Comprou um bolo e o filho ficou muito feliz. Começou a soprar os balões e encher os balões. A mãe falou: vem cá. O filho gritando. O balão estourou. O amigo também muito danado. A mãe disse: como é que pode?! Vocês não ficam quietos. Estourou o balão novamente. A mãe disse: como eu vou organizar isso? Quando a mãe viu estava tudo sujo, tudo bagunçado. A mãe percebeu que os dois filhos estavam todos sujos, quase na hora da festa. Mais uma vez fez a comida. Ficou tudo bonito para os dois. Ele se lembrou quando era bebê. Ele começou a gritar que queria ser bebê novamente. Queria voltar a ser como ele era quando criança.

Nesse caso, R. O. parece não ter associado a leitura da imagem ao verbal, por isso, sua leitura resultou na criação de uma história usando apenas a leitura da imagem. Ela não apresentou os seguintes fatos: a presença do primo falso do Cascão, o super Fedorento, o primo verdadeiro do Cascão e o final da história – todos os amigos do Cascão arrumando a casa dele durante a festa de seu aniversário. Acredito que esse resultado também esteja relacionado ao fato de R. O. ter estudado um longo período de sua vida em escolas regulares não bilíngues. A aquisição tardia da L1 juntamente com a visão oralista dessas escolas podem ter contribuído para o desenvolvimento aquém do esperado.

Em relação aos resultados do teste intermediário, verifiquei que os alunos que têm pouco conhecimento da L1 apresentaram suas leituras sem uma sequência textual e com informações que não constam no texto. Assim como no 8º ano, quando tiveram dúvidas na compreensão de algumas partes do texto, evitaram pedir minha ajuda e preferiram criar outra história e até mesmo falas para as personagens. Kato (1999) afirmou que maus leitores, ao invés de fazer inferências usando as pistas fornecidas pelo próprio texto, preferem criar fatos descontextualizados.

3.6 8º e 9º anos juntos

As atividades que sugeriram uma leitura crítica foram trabalhadas com as duas turmas juntas. Nesses encontros com as duas turmas juntas, procurei observar como eles desenvolviam uma leitura crítica compartilhando a compreensão do texto e buscando juntos reconstruir o sentido do texto.

3.6.1 Tirinhas da Mafalda – trabalhando a leitura crítica. Figuras 45, 46, 47 e 48. (6º encontro)⁸⁸, (10º encontro)⁸⁹, (14º encontro)⁹⁰.

Os textos trabalhados nesses encontros procuram abordar aspectos ideológicos e sociais. O objetivo era desenvolver a habilidade crítica de leitura, conforme veremos a seguir.



Figura: 45. Texto: 11 – Tirinha da Mafalda

Nesse texto, os alunos perguntaram o significado de algumas palavras: “coração” “apertado”, “proteção”, “escondê-los” (não entendiam o pronome “los”), “bem-estar”. O uso da expressão “coração apertado” é metafórico, já “bem-estar” é uma expressão idiomática, por isso devem ter tido dificuldade de compreensão. Quando terminaram a leitura do texto, afirmaram que encontraram muitas palavras que não sabiam o significado, mas procuraram entendê-las usando o contexto. Procurei levá-los a discussão crítica sobre a fala da amiga da Mafalda: “Pra que tudo isso? Era só escondê-los!”. Conforme será mostrado.

P - O que a Mafalda e a amiga estão conversando? Qual o assunto?

W. A. – Juntas, passeando e viram um pobre na rua e falaram: coitadinho, não tem filho, não tem trabalho, não tem emprego. Elas ficaram observando e tiveram sentimento de pena.

P – Vocês concordam?

J. C. – Discordo em algumas coisas. As duas falavam que a calçada estava suja. Que ficaram sensibilizadas em ver um homem pobre, pedindo esmola. No canto onde havia apartamentos luxuosos as pessoas não queriam que o número de pedintes aumentasse.

W. A. – Não tem na tirinha que há apartamentos luxuosos.

⁸⁸ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. S., J. C., W. A. (8º ano) e S. C. (9º ano).

⁸⁹ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: R. S., e J. C. (8º ano) e M. S., R. O., D.C., S. C. (9º ano).

⁹⁰ Estavam presentes, nesse encontro, os seguintes sujeitos: J. C., W.A (8º ano) e S. C. D.C. (9º ano)

J. C. – Ele estava na esquina de casas muito sujas. Estava muito frio, as árvores perderam suas folhas, estava sujo. As casas quebradas, a iluminação ruim.

R. S. – Homem na rua todo sujo.

[S. C. observou os colegas, mas não falou nesse encontro, talvez por ser o único da turma].

Os alunos não conseguiam compreender a intenção comunicativa da amiga da Mafalda e assim não fizeram uma leitura crítica sobre o último quadrinho. Era o momento de mostrá-los o que é uma leitura crítica, fazendo questionamentos que comparasse a solução dada pela Mafalda e pela amiga dela para acabar com a pobreza. Fiz duas perguntas sobre isso: 1) Qual a solução da Mafalda para acabar com a pobreza?; 2) Qual a solução da amiga da Mafalda? Os alunos compreenderam que a Mafalda queria dar casa, proteção aos pobres, mas não compreenderam a solução da amiga. Mostrei-lhes que podiam fazer uma crítica à fala da amiga da Mafalda, quando diz que é melhor esconder as pessoas que moram nas ruas. Mas antes, eles teriam que compreender a intenção comunicativa dessa amiga. Discutimos pouco sobre a solução da amiga da Mafalda e então os questionei se há, no mundo, pessoas que também pensam como ela. Os alunos concordaram que sim e me deram exemplos disso. Nesse momento, mostrei a eles que leitores proficientes procuram também avaliar os textos a partir de suas perspectivas sobre o mundo.

No 10º encontro trabalhamos dois textos. No primeiro (figura 46), os alunos teriam que inferir a reclamação da Mafalda sobre os pais; e, no segundo (figura 47), a crítica à humanidade.



Figura: 46. Texto: 12 – Tirinha da Mafalda

Os alunos entenderam que a vendedora seria a mãe da Mafalda e que a menina estaria comprando um presente para ela. Um aluno não-sujeito discordou e afirmou que o presente era para o pai dela. Pedi que observassem o que a Mafalda disse no terceiro quadrinho e quando viram o nome “pai” passaram a concordar com o colega de que o presente era realmente para o pai. Mostrei que no último quadrinho a Mafalda fez uma crítica aos pais e pedi que observassem essa crítica. S.C. ignora a pista fornecida pelo colega e afirma que a Mafalda queria vender o presente. Mostrei que o terceiro e o quinto quadrinhos se complementavam. Os alunos continuaram confusos. Quando sublinhei as críticas da Mafalda e como ela queria o presente embrulhado, eles compreenderam que ela estava criticando o fato de os pais colocarem as crianças num mundo violento.



Figura: 47. Texto 13 – Tirinha da Mafalda

Nessa tirinha, os alunos não compreenderam a palavra “não funciona”. Ficaram perguntando ao intérprete. Pedi que observassem onde o personagem coloca a placa, afirmaram que era no telefone público, mas mesmo assim não entenderam o sentido do texto. Quando disse que “não funciona” é igual a não serve, não presta, eles afirmaram que tinham entendido o texto. Fiz duas perguntas sobre o texto: 1) O que não funciona?; 2) O que Mafalda pensa que não funciona? Voltaram novamente à leitura do texto, o que sugere que a compreensão que haviam tido inicialmente não responderia aos meus questionamentos. Responderam que o telefone estava com defeito, mas a Mafalda pensava que era a humanidade. Então discutimos sobre o que faria a Mafalda pensar que seria a humanidade. Esse foi o momento para relacionar o texto com a visão deles de mundo.

O outro texto trabalhado era também da Mafalda, sendo uma história em quadrinhos. Esse mesmo foi usado na pesquisa de 2004 com os alunos do 8º ano do ICES (VIEIRA, 2004). Na época usei apenas uma tirinha do texto e os resultados foram diferentes dos apresentados aqui, pois os alunos de 2004 não conseguiam compreender por que o globo estava num berço como se estivesse doente. O emprego metafórico da palavra “doente” ficou estranho para os surdos. Agora, a história completa forneceu mais informações de que a Mafalda falava dos problemas do planeta Terra por metáforas.

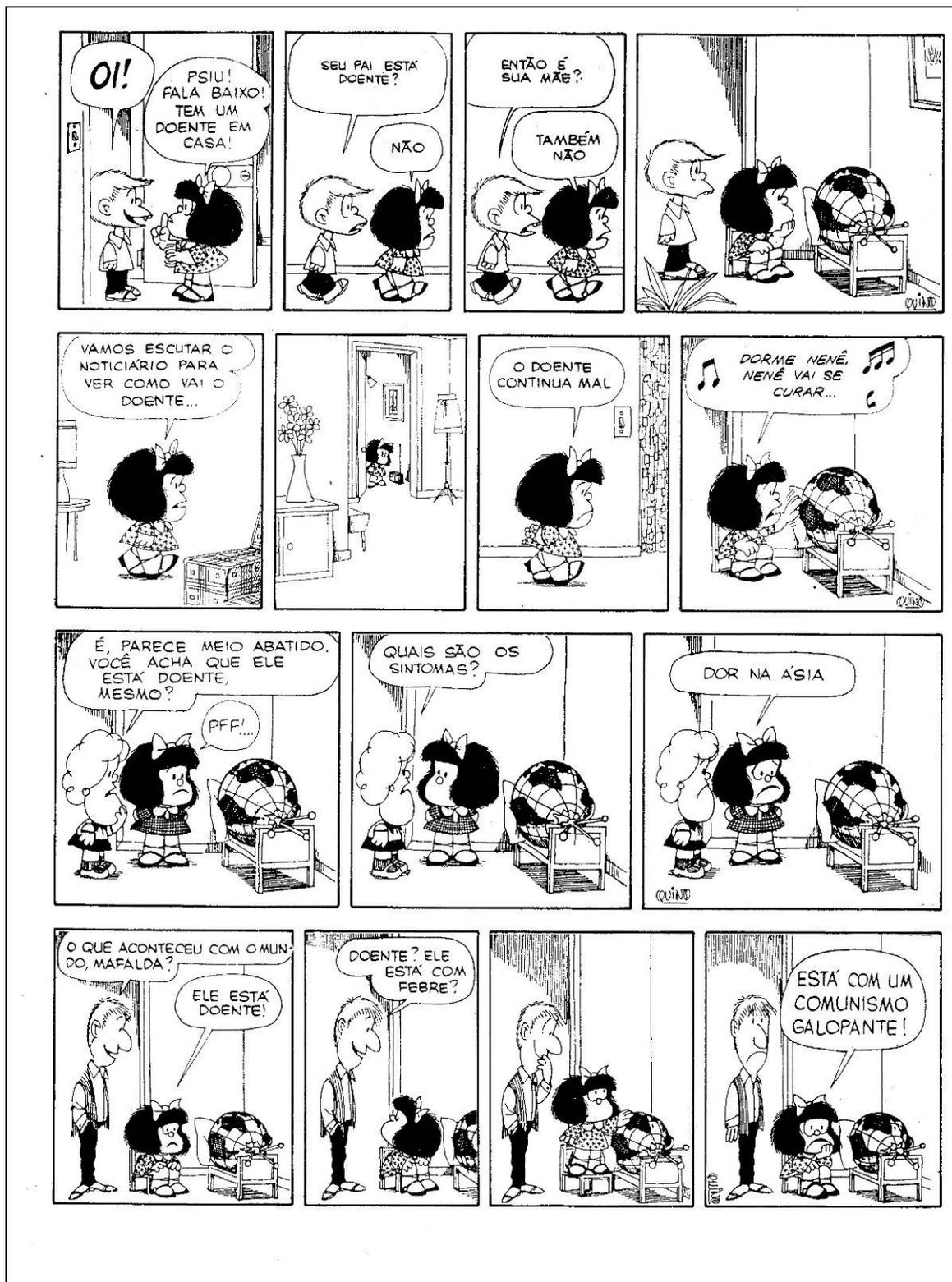


Figura: 48. Texto: 14 – História em quadrinhos da Mafalda

No momento em que estavam fazendo uma leitura silenciosa e discutindo o texto com os colegas, alguns afirmaram que o texto era muito difícil e sentiram vontade de desistir. Quando forneci a pista de que a Mafalda faz uma crítica a alguma coisa, voltaram à leitura e

procuraram discutir entre si o que estavam compreendendo. Quando me disseram que haviam concluído a leitura, iniciei questionamentos procurando observar a compreensão deles e a avaliação crítica sobre o texto.

P – Mafalda começa a conversar com o amigo e pede silêncio. Por que ela pede silêncio?

S. C. – Colega chegou, bateu na porta. Mafalda ouviu o barulho e abriu a porta. Disse: “faz silêncio! Tem um doente”.

D. C. – Tem alguém doente. Alguém na cama.

P – Vocês acham estranho o doente que a Mafalda mostra?

J. C. – Diferente. Bateu na porta. Abriu. Faz silêncio. Tem pessoa doente... [SIC]

S. C. – Mundo...

R. S. – Mafalda está cantando como se fosse neném.

P – Por que o mundo está doente?

S. C. – Tem rádio. Noticiário. Descobriram que está doente. [SIC]

W. A. – Mundo doente? Ficou louco! Não é uma criança. [Parece achar estranho a ação da Mafalda].

J. C. – No oriente, em vários países: Israel, Coréia. Doença no oriente. Problema. Alguma coisa com gás carbônico. [Olha para o colega e pergunta: será que eu consegui?].

[...]

P – Qual a doença que a Mafalda diz que o mundo tem?

J. C. – Doente galopante.

J. C. – Doente de febre?

P – Doente de febre... quem pergunta é o pai. A Mafalda responde. Qual a doença que ela diz que o mundo tem?

S. C. – Resumindo, está com comunismo.

P – O que é comunismo galopante?

S. C. – Mundo está triste. Doença forte. Dentro do mundo tem muito resfriado, tem muita gripe disseminando.

J. C. – Ar tem problema.

Os alunos acharam inicialmente estranho a Mafalda dizer que o globo estava doente, mas depois compreenderam, com apoio dos outros quadrinhos, que ela se referia aos problemas do mundo. Diferentes das primeiras tirinhas, os alunos conseguiram compreender a metáfora usada pela Mafalda de que havia um problema no planeta. Portanto, quanto mais informações os alunos têm mais acessível será a compreensão de metáforas, ditados populares e expressões culturais.

Um aspecto importante a ressaltar nas respostas foi quando eles disseram a doença que o mundo tinha. J. C., por provavelmente não compreender o que significava “comunismo”, disse apenas “galopante”, ou seja, ela vai para o final do quadrinho, onde exatamente tem o nome da doença. Mas quando lhe perguntei o que significa “galopante”, ele retornou alguns quadrinhos, buscando essa resposta, como fazem os leitores experientes quando não compreendem o sentido de uma palavra ou alguma parte do texto. Por suas últimas respostas, verifiquei que os alunos estavam relacionando essa doença da qual a Mafalda se refere a doenças respiratórias e não aos problemas políticos e sociais. Acredito que quando viram a palavra “febre”, pensaram em doenças respiratórias, pois a palavra “comunismo” era desconhecida. Conversamos sobre o sentido de “comunismo”, mas os fiz lembrar que eles compreenderam a história sem saber o significado da expressão “comunismo galopante”. E esse desconhecimento poderia ser um fator desmotivante para eles continuarem a leitura.

Agora serão apresentados os resultados do pós-testes com as duas turmas. Será analisado como os alunos utilizaram o conhecimento prévio, as estratégias e as habilidades de leitura na compreensão dos textos.

3.7 Pós-teste do 8º e 9º anos.

3.7.1 Pós-teste do 8º ano – figuras: 49 e 50. (16º encontro)⁹¹

Antes da realização do pós-teste, os alunos tiveram um retorno do que foi observado na leitura parafrástica das histórias em quadrinhos escolhidas por eles. Esse momento inicial tinha o propósito de prepará-los para o pós-teste, em que mais uma vez seriam avaliados quanto à compreensão dos textos.

Receberam dois textos como pós-teste e mais uma vez não sabiam que estariam sendo avaliados. Embora estes textos sejam simples, de vocabulário fácil, eles exigem do leitor inferências para compreensão. Na tirinha do Chico Bento (figura 49), pela leitura da imagem, os alunos poderiam extrair que o personagem estava rezando e que vai com o terço na mão conversar com o padre. Mas, a pergunta que o Chico Bento faz ao padre só poderá ser entendida se os alunos observarem como o personagem usa a palavra “terço” em sua fala.

⁹¹ Foram avaliados os seguintes sujeitos: W. A., R. S., J. C.

Chico Bento usa um elemento linguístico que permite a polissemia da palavra “terço”, da mesma forma do título “Comida fresca/Gato fresco” (figura 44). No caso da tirinha do Chico Bento, a mudança de um artigo para um numeral (“o” para “um”) muda tanto a classe gramatical quanto o sentido da palavra. “O terço” é o nome do objeto que Chico teria que rezar, mas “um terço” é um numeral, ou seja, uma parte desse objeto. A parte inesperada nessa história está na compreensão disso, ou seja, de que o Chico não queria rezar o terço todo e sim uma parte. Vejamos o texto:

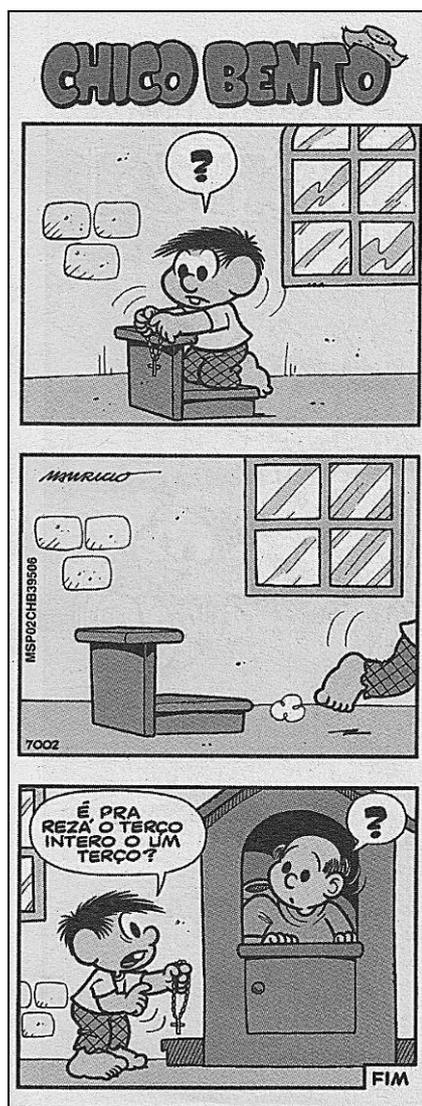


Figura: 49. Texto: 15 – Tirinha do Chico Bento

Como esses sujeitos tinham sido avaliados individualmente no teste intermediário, procurei, agora, avaliá-los quanto à forma que compartilhavam as informações e buscavam auxiliar uns aos outros, conforme professa o ECL (BROWN, 2000). Por isso, quando

receberam os textos foram orientados a trabalharem em grupo para discussão da leitura. A seguir veremos as respostas sobre o texto.

P – Vocês já conhecem o Chico Bento?

R. S. – [R. S. não respondeu a minha primeira pergunta] Ele está dentro da igreja.

P – Ele está agora na igreja, mas onde ele vive?

J. C. – No campo ou na fazenda.

P – O que ele está fazendo?

R. S. – Se confessando.

P – O que ele pergunta ao padre?

W. A. – Ele está na igreja, confessando e pergunta: Como é para eu usar isso aqui? Eu não estou entendendo. Chico Bento fica abismado, depois que o padre responde.

P – Você observou que pergunta ele fez?

W. A. – Rezar

J. C. – Ele vai à igreja e não está entendendo como reza o terço. Ele está arrependido de alguma coisa e vai ao padre pedir ajuda.

R. S. – Ele está lá de joelho, rezando e pede orientação sobre o terço.

Até o momento, eles ainda não tinham reconhecido a diferença entre as duas palavras de mesma grafia (“o terço” / “um terço”). W. A. não compreendeu a leitura da imagem nem do verbal quando disse que o Chico ficou abismado com a resposta do padre no último quadrinho. O padre não respondeu nada, ele apenas sinalizou que não estava compreendendo o Chico. J. C. acreditava que o problema do Chico estava no fato de ele não saber rezar o terço. R. S. também concorda com a leitura de J. C. Procurando fazer com que os alunos não fizessem suposições lendo apenas a imagem, a próxima pergunta procurou orientá-los a observar a semelhança e a diferença entre “o terço” e “um terço”.

P – Vocês viram que na fala do Chico Bento tem duas palavras?

J. C. – Para rezar o terço todo ou só um terço.

P – Duas palavras que se repetem. Quais são?

J. C. – Terço

P – A escrita é igual?

R. S. – Igual

P – Mas o significado é o mesmo?

J. C. – Diferente.

P – Por que essas palavras estão com significado diferente?

J. C. – Porque tem “um” e na outra “o”

P – Chico Bento queria rezar o terço todo?

J. C. – Não.

R. S. – Não. Ele rezou todo em casa.

P- Será que foi isso ou ele não queria mesmo?

J. C. – Discordo. Chico Bento queria rezar o terço todo.

P- Se eu quisesse rezar o terço todo, eu iria perguntar ao padre se eu posso rezar só uma parte?

[Todos balançam a cabeça respondendo não].

J. C. – O que é “inteiro”?

P – É todo.

J. C. – Entendi. Terço todo ou parte do terço.

O reconhecimento linguístico de que as palavras “o” e “um” podem traçar uma mudança de sentido gramatical e semântico na palavra “terço” ainda é difícil para eles. Mas J. C. reconheceu que há duas palavras com a mesma grafia e sentidos diferentes. R. S., procurava ler o texto e observar as respostas dos colegas, mas suas afirmações geralmente eram cópias das respostas dos outros sujeitos adicionadas a adivinhações mal sucedidas. J. C. e W. A. procuravam fazer inferências observando o contexto, também liam a imagem e usavam as pistas fornecidas pelas perguntas. Como no momento em que perguntei: “Se eu quisesse rezar o terço todo, eu iria perguntar ao padre se eu posso rezar só uma parte?”. J. C. logo me perguntou o que significava inteiro e então compreendeu o final da história.

No próximo texto (figura 50), eles teriam que descobrir o sentido do título observando o final da história. O título “Ajuda Bem-Vinda” se refere ao fato de o Cascão não conseguir socorrer uma criança que estava se afogando, porque ele não gostava de água. Na maioria das vezes, o título, nas histórias em quadrinhos da turma da Mônica, é compreendido apenas no final da história. Assim como na história em quadrinhos “Tantas Expressões” (figura 36).

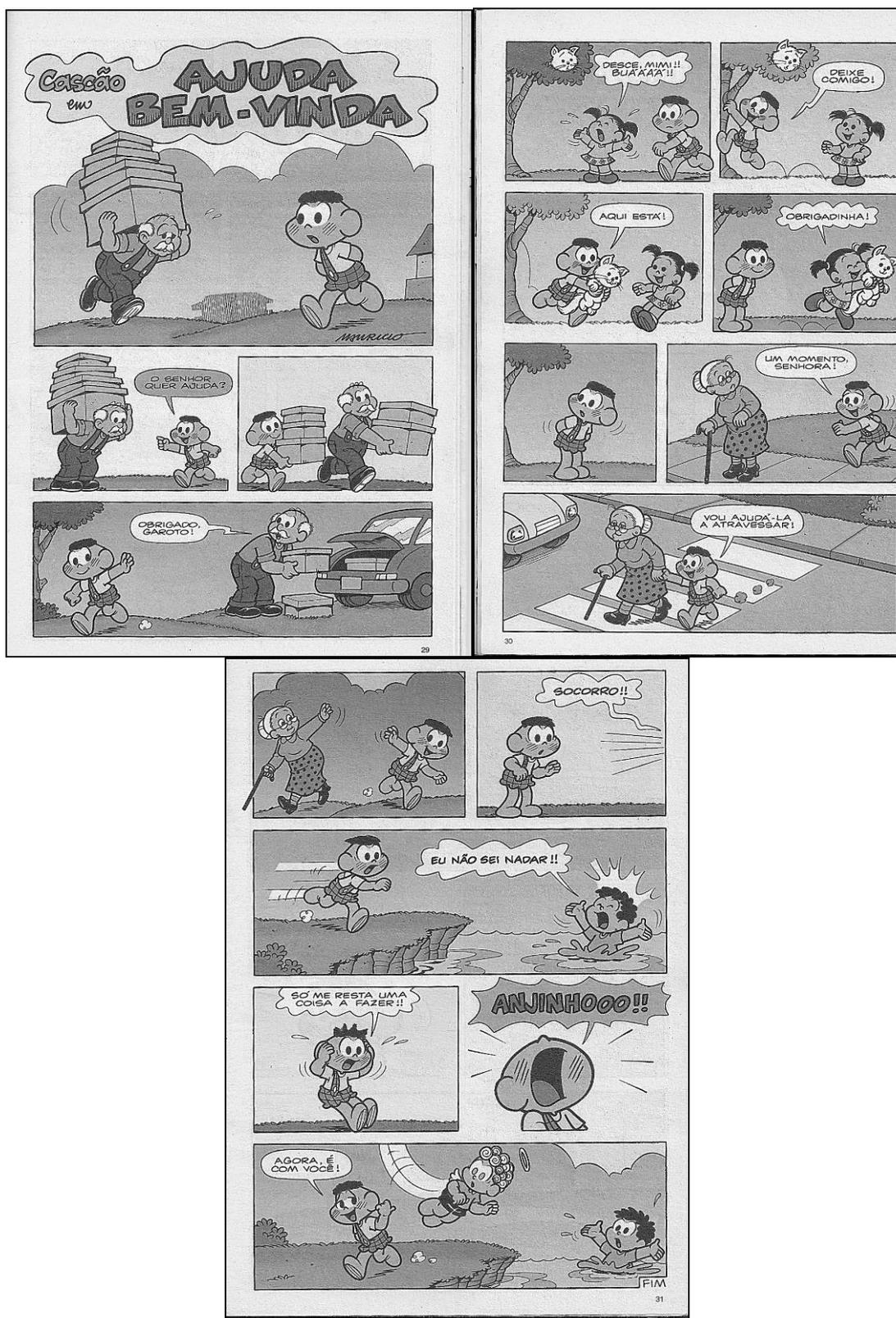


Figura: 50. Texto: 16 - História em quadrinhos do Cascão

J. C. – Essa história é fácil.

P – O que tem a ver o título “Ajuda Bem-Vinda” com o final da história?

J. C. – Ajuda o velhinho no começo. É a ajuda.

P – E o final?

J. C. – Cascão ajuda todo mundo.

P – No final acontece alguma coisa que tem relação com o título?

R. S. – O menino agradecendo.

P – O Cascão não gosta de água, lembram? Ajuda Bem-Vinda. O que está acontecendo? Olhem o final. Por que a ajuda é bem-vinda?

W. A. – O anjo chega e ajuda e o Cascão sai.

J. C. – Cascão está cansado.

W. A. – Cascão ia chegando na água e não gosta de água.

J. C. – É isso. Porque eu não pensei nisso. Cascão não gosta de água, por isso o anjinho veio ajudar. A ajuda é boa.

Os alunos só conseguiram compreender que o título se referia a ação do Anjinho no último quadrinho, quando lhes foi fornecida a informação de que o Cascão não gostava de tomar banho. A ajuda do Anjinho chegou no momento certo, por isso ela era bem-vinda. Para verificar se eles compreenderam a importância do título para a compreensão do texto, pedi que criassem um novo título para a história e assim eu poderia verificar a relação que eles constroem entre título e texto.

W. A. – Homem sujo.

P – Por quê?

W. A. – Por que ele não gosta de tomar banho.

R. S. – Coração bom de ajudar.

J. C. – Briga não. O importante é perdoar.

P – O texto fala em perdão?

J. C. – O importante é perdoar, porque o anjo chegou e perdoou o fato do Cascão não ajudar o homem que está sendo afogado.

J. C. apresentou superinterpretação ao fazer a inferência de que a história tratava do perdão que o Anjinho concedeu ao Cascão. Esse aluno, na escolha do título, anulou as informações contextuais que foram levantadas desde o início da discussão sobre o texto.

R. S. apresentou um título mais parecido com o assunto do texto e W. A. focalizou uma característica da personagem. Esse dois sujeitos apresentaram um título relacionado ao contexto abordado, diferente de J. C. Vale ressaltar que R. S. e W. A. falaram os seus títulos primeiro, J. C. não observou as respostas dos colegas e apresentou um título bem diferente

deles. Nos últimos encontros, J. C. se mostrava incomodado quando os colegas davam respostas parecidas com as dele e R. S. se irritava porque ele sempre queria ser o primeiro a responder às perguntas. Em umas das atividades, J. C. me pediu que eu perguntasse primeiro aos colegas para que não imitassem a resposta dele. Provavelmente, por reconhecer que apresentou um desempenho leitor melhor do que W. A. e R. S., o fez não querer desenvolver um trabalho cooperativo com os colegas. Isso pode ter colaborado para que o desempenho leitor de J. C., nesse teste, fosse inferior ao das outras atividades em que a sua compreensão leitora apresentava-se superior a dos colegas.

Agora, será apresentado os resultados do pós-teste no 9º ano. Depois será feita uma análise sobre desempenho das duas turmas nessa tarefa.

3.7.2 Pós-teste do 9º ano – figuras 49 e 50. (16º encontro)⁹²

Os alunos também tiveram o mesmo retorno sobre a leitura no teste intermediário. O pós-teste foi realizado após essas observações. No primeiro texto (figura 51), os alunos não perceberam o uso que o Chico fez das duas palavras de mesma grafia (“o terço” / “um terço”) no último quadrinho. As respostas se basearam apenas na tentativa de ler a imagem.

P – O que Chico Bento está fazendo?

D. C. – Ele parece está pedindo ajuda, porque ele é pobre.

P – Ele não fala que está pedindo ajuda.

S. C. – Jesus Cristo. Rezando. Pensando na casa. Outra semente que vai brotar e surgir de novo.

Escrevi na lousa as palavras “o terço” e “um terço”. S. C. explicou o que é “terço”, mas não falou da diferença entre o uso dessas palavras. R. O. e M. S. disseram que não estavam entendendo. Expliquei que Chico Bento fez uma brincadeira com essas palavras de mesma grafia, sendo que na primeira (“o terço”) há um artigo que faz dessa palavra um nome e na outra (“um terço”) há um numeral que a torna uma fração. D. C. lembrou da história em quadrinhos da Magali - “Comida fresca e gato fresco” (figura 42), em que as palavras “fresco” e “fresca” apresentam grafias parecidas, mas sentidos diferentes.

⁹² Foram avaliados os seguintes sujeitos: S. C., R. O., D. C., M. S.

Na leitura desse texto, só deu para observar o desempenho de D. C. e S. C. Já R. O. permaneceu calada, mas ficou prestando atenção às respostas dos colegas. M. S. saiu várias vezes da sala e não participou da discussão. Percebi que eles não procuraram desempenhar um trabalho cooperativo. Leram rapidamente o texto, talvez acreditando que pelo tamanho não teriam dificuldade em compreendê-lo. Formularam hipóteses sobre o texto apenas pela leitura da imagem.

No segundo texto (figura 50), pedi que me explicassem o sentido do título observando o desfecho da história. Leram e me pediram para comentar suas leituras.

D. C. – Cascão estava andando. Tinha um senhor carregando muita coisa pesada.

S. C. – Cascão é um rapaz que aceita ajudar e depois dá tchau.

Aluno não-sujeito – Ajuda ao velhinho. Cascão gosta sempre de ajudar. Quando vê a pessoa morrendo afogada. Cascão pede ajuda do anjinho.

P – Vocês lembram que o Cascão não gosta de água?

S. C. – Ah, ele é sujo. Não gosta de água. Então, ele pediu o anjo para ajudar.

P – O que é ajuda bem-vinda?

R. O. – Bem-vinda é vender.

S. C. – Porque Cascão é bom. O anjo vê que Cascão é sujo, então foi ajudar.

S. C. quando teve a pista de que o Cascão não gostava de água, conseguiu compreender o sentido da expressão “Ajuda Bem-Vinda”. Solicitei que criassem um novo título para a história. S. C. reclamou que era muito difícil e que não conseguia. Orientei-os a trabalharem em grupo. Depois de algum tempo, disseram que não conseguiam.

Observei que a falta do conhecimento prévio de que o Cascão não gostava de tomar banho, os fez compreender que o título se referia ao fato de o Cascão ajudar a todos que precisavam de ajuda. Essa turma também não procurou desenvolver um trabalho em grupo. Leram rapidamente o texto e não demonstraram desejo de discutir entre si suas leituras, provavelmente porque acharam as imagens fáceis e o texto curto.

Pelos resultados revelados no pós-teste, constatei que mesmo sendo a imagem uma referência na construção dos possíveis sentidos do texto para esses leitores (REILY, 2003), a leitura inferencial do texto do Chico Bento e do Cascão (figuras 49 e 50) só foi possível com as orientações durante os questionamentos. Portanto, percebe-se que a mediação do professor

na leitura dos quadrinhos continua sendo relevante para esses leitores construírem uma leitura proficiente. Pois, percebi que eles só passaram a reconhecer as informações implícitas nos textos durante o desenvolvimento dos questionamentos nas aulas.

3.8 Comparando o desempenho das duas turmas no minicurso

Ao analisar o desempenho dos alunos nos testes e nas aulas do minicurso, além do histórico de aprendizagem deles, observei semelhanças e diferenças entre as turmas.

1 Quanto às semelhanças:

1.1 No histórico de aquisição da L1

Todos os alunos são filhos de pais ouvintes e por seus pais não saberem a LIBRAS, a comunicação entre eles se fazia por gestos ou pantomimas. Os sujeitos dessa pesquisa aprenderam a LIBRAS depois dos dez anos de idade.

1.2 Na leitura das histórias em quadrinhos e tirinhas

No pré-teste, mostraram que liam apenas as imagens do texto. Quando não entendiam algo, geralmente não faziam perguntas a mim, preferiam apresentar a compreensão leitora acrescentando ou omitindo informações ao texto. Procuravam não expor suas dúvidas.

1.3 Na leitura das imagens e organização da sequência de quadrinhos

Os alunos fluentes na LIBRAS, mostraram no teste intermediário, que conseguiam ler as imagens dando uma sequência ao texto, observando o início da história, o conflito e o fim. Participavam mais, observavam as perguntas sobre o texto, resgatavam as pistas deixadas em cada pergunta e procuravam fazer uma leitura levantando hipóteses e buscando a confirmação delas. Além disso, fizeram uma leitura da imagem mais harmonizada com o conteúdo verbal, como foi o caso dos alunos J. C. e W. A. (8º ano) e D. C. (9º ano). Já os não fluentes geralmente iniciavam a história e não concluía, mesmo tendo as imagens como apoio. Nas atividades de organização dos quadrinhos em que tinham que dar uma sequência

ao texto, os alunos não fluentes erravam e os alunos fluentes conseguiam fazer a sequência correta.

1.4 As consequências de uma educação oralista

Os alunos mais velhos e que fizeram parte de um contexto oralista de ensino ou que estudaram um bom tempo em escolas regulares não bilíngues, tiveram resultados parecidos. Procuravam, durante a leitura dos textos, soletrar palavra por palavra usando o alfabeto manual da LIBRAS. Pela falta de fluência, tinham dificuldade para compreender o intérprete e vice-versa. Faziam acréscimos ou omissões e participavam muito pouco dos questionamentos sobre os textos, como foi o caso dos alunos R. S. (8º ano), M. S. e R. O. (9º ano). M. S. foi o que apresentou mais dificuldade, tanto na compreensão das imagens quanto na interação com o intérprete. Geralmente, ele apresentava uma leitura baseada em adivinhações usando pouco as imagens nos textos. Provavelmente isso aconteceu por ser o mais velho da turma, 50 anos, e por ter passado um longo período numa escola oralista.

2 Quanto às diferenças:

2.1 A motivação

Os alunos do 8º ano, nos três primeiros encontros, demonstraram-se desmotivados, resultando na participação de poucos sujeitos em relação ao número de alunos matriculados. Já os do 9º ano desde o início se mostraram motivados e procuravam executar todas as atividades.

2.2 O desempenho leitor

No 8º ano, os alunos procuravam apresentar uma leitura que não exigisse tantos questionamentos. Geralmente, apresentavam uma leitura parafrástica. Já o 9º ano procurava responder apenas o que era solicitado. A continuidade da leitura só era possível, se questionamentos fossem feitos. Necessitavam de minha intervenção para se pronunciarem sobre o texto.

2.3 O contato com a cultura surda e a convivência apenas com ouvintes

No 8º ano, tive dois alunos com históricos parecidos, mas com envolvimento com a LIBRAS e com a comunidade surda diferentes. R. S. e W. A. (8º ano) têm idades próximas: 37 e 30 anos. Aprenderam a LIBRAS com 17 e 20 anos respectivamente e por conviverem numa comunidade oralista, isolaram-se muito. Contudo R. S. passou mais tempo numa escola regular, convivendo somente com ouvintes. Já W. A. foi para uma escola de surdos (ICES) e passou a interagir com outros surdos. Portanto, nesse caso, W. A. teve mais tempo de contato com a cultura surda, fortalecendo sua identidade e seu conhecimento da LIBRAS. Por isso, tanto nos testes como nas outras atividades do minicurso, ele apresentou uma leitura mais pautada no texto. Teve também mais habilidade com a leitura da imagem. R. S., no início do minicurso, limitava-se a soletrar palavras. Esse comportamento foi mudando pouco a pouco. Apesar dos progressos, ela ainda precisa de muito monitoramento para poder ler um texto. Quanto a W. A., esse se tornou um leitor mais independente, embora ainda não seja um leitor proficiente.

2.4 Quando as duas turmas realizaram atividades juntas

No primeiro encontro juntos, o 8º ano teve uma participação mais efetiva. A partir do segundo encontro, as turmas conseguiram trabalhar juntas. A cada encontro, essa união foi ficando mais forte, até que no final estavam discutindo o texto em grupo.

2.5 A diferença de um ano de escolaridade entre as turmas

Acredito que a diferença de um ano de escolaridade entre os sujeitos do 8º e do 9º ano não foi o fator determinante do desempenho leitor. Como já foi dito anteriormente, os fatores que determinaram a diferença de desempenho leitor foram: fluência na L1, integração com a própria comunidade surda, contato com textos em língua portuguesa e a participação em uma escola de proposta pedagógica bilíngue.

3. Considerações finais sobre as duas turmas

Pelos resultados do pós-teste, constatei que em relação aos gêneros história em quadrinhos e tirinhas, os alunos das duas turmas ainda necessitam da interferência e

orientação do professor para que reflitam sobre suas hipóteses iniciais e usem as estratégias de leitura em L2, evitando assim adivinhações descontextualizadas. Observei também que quando esses sujeitos usavam apenas a imagem como referência e construção do sentido dos textos em quadrinhos sem o conhecimento metacognitivo das estratégias, apresentavam uma leitura pautada em inferências mal sucedidas, resultando em super e sub-interpretação. Esses resultados se assemelham aos de Botelho (2002).

3.9 Sala de aula

Esta seção tem por propósito apresentar a análise geral do minicurso, como também, por ser uma pesquisa-ação, a auto-avaliação desta professora-pesquisadora. Para a análise serão considerados as observações feitas pelos sujeitos desta pesquisa sobre o minicurso e sobre a professora-pesquisadora, como também as observações dos intérpretes dos cursos Letras/LIBRAS (UFC –CE/UFSC-SC) e Comunicação Assistiva LIBRAS/BRAILE (PUC-MG) sobre o envolvimento da professora-pesquisadora com as turmas de alunos surdos. Também será analisado de que forma os princípios do ECL estiveram presentes no desenvolvimento do minicurso.

3.9.1 Organização da sala e participação dos alunos

A sala foi organizada em círculo ou semi-círculo para que os alunos fossem motivados a interagirem. Além disso, em círculo ou semi-círculo, os alunos buscavam discutir os textos juntos. Cada resposta apresentada poderia ser complementada ou alterada pelo colega do grupo. O intérprete procurou ficar do meu lado esquerdo, posição escolhida por ele mesmo. Os alunos podiam tanto me visualizar quanto ao intérprete. Para o coordenador e intérprete do BIOS (curso piloto), mesmo o professor não sendo usuário da LIBRAS é importante que os alunos possam visualizá-lo nas aulas⁹³. De acordo com o coordenador, os surdos têm o direito de terem o intérprete e o próprio professor em seu campo visual.

⁹³ Essa informação foi fornecida no início do projeto piloto (BIOS), em agosto de 2007.

3.9.2 O envolvimento da professora-pesquisadora com a turma

Conforme Richards e Rodgers (2001), o professor de línguas assume os papéis de analista das necessidades dos aprendizes, conselheiro e gestor do processo de aprendizagem em grupo. Quanto a esses papéis, quero primeiramente ressaltar que esses sujeitos se tornaram a minha terceira turma de alunos surdos⁹⁴. Portanto, o meu tempo em sala de aula com surdos é de aproximadamente um ano, o qual considero relativamente pouco para conhecer a identidade cultural desses sujeitos, aprender sua língua e os fatores que permeiam a aprendizagem deles. Outro fator que dificultou o desenvolvimento inicial do minicurso foi a desmotivação dos alunos com o ensino do português⁹⁵ e a descrença deles em relação às pesquisas. No primeiro e no segundo encontro, eles saíam constantemente da sala, evitavam responder às perguntas do questionário de sondagem e chegavam atrasados. A partir do momento em que notaram que as aulas usariam sempre quadrinhos e as atividades de leitura seriam desenvolvidas por meio de um trabalho colaborativo, a motivação das turmas e o envolvimento deles com as atividades de leitura aumentou. Os alunos começaram a se sentir mais à vontade para participarem das discussões sobre os textos, mesmo que tivessem que discordar dos colegas ou refazer suas hipóteses. Até mesmo os não-sujeitos⁹⁶, porque frequentaram apenas um ou dois encontros, também quiseram participar e expor suas leituras. Acredito que um fator determinante para o envolvimento desses sujeitos foi o reconhecimento da LIBRAS como a L1 deles. A partir dela, puderam compartilhar suas leituras, receber orientações e discutir suas crenças e ideologias em relação aos textos. Conforme Botelho (2002), a competência na língua de sinais por parte dos sujeitos surdos possibilita a aprendizagem de outras línguas por meio de uma metodologia comparativa entre os dois sistemas linguísticos.

Quanto à forma como foi solicitada a compreensão leitora dos alunos, concordo com Kleiman (2001) e Terzi (2002) que os questionamentos do professor são importantes na condução da compreensão das informações implícita, contudo o excesso deles pode gerar insegurança. Foi o que aconteceu em alguns encontros com os surdos. Percebi que, quando

⁹⁴ A primeira turma foi no ICES (2004) – 6 encontros. Depois, o BIOS (2007) – 4 meses. Por último, o ICES (2008) – 10 meses.

⁹⁵ Acredito que os fatores que levaram a desmotivação desses sujeitos são vários, mas não é o foco dessa pesquisa relacioná-los. Portanto, no capítulo 1, procurei ressaltar por meio do contexto histórico e das abordagens pedagógicas os aspectos gerais que possivelmente podem ter culminado na desmotivação pelo ensino da língua portuguesa.

⁹⁶ Os alunos não-sujeitos justificaram suas faltas ao minicurso por conta do horário de trabalho e também pelas dificuldades de acesso ao ICES.

me excedia nos questionamentos sobre o texto, eles se sentiam inseguros. Estavam sempre buscando minha aprovação. Por isso, mudavam várias vezes suas respostas. Analisando esses momentos, vejo que muitas vezes por querer fazer com que os alunos compreendam o que lêem, podemos cometer o erro de tornar o papel do professor como aquele que só pergunta e do aluno como aquele que só responde. Conforme Kleiman (2001), há pontos no texto que são iluminados na construção conjunta da compreensão. E talvez esse fosse o momento em que eu como professora deveria ter adentrado na discussão sobre o texto e exposto também a minha leitura, permitindo que esses sujeitos desenvolvessem a autonomia de discordar ou concordar com as minhas observações. Seria o momento de eles aprenderem a se posicionar diante de um texto.

3.9.3 Os textos do minicurso

Conforme Almeida Filho (2008), Brown (2000), Widdowson (1991) e Richards e Rodgers (2001), ensinar uma língua seguindo os princípios do ECL é focalizar um ensino pautado nas necessidades do aluno. O aluno é o foco nesse processo de aprendizagem e o professor é o facilitador e orientador no processo de ensino. Por isso, as atividades propostas buscavam nos alunos o reconhecimento das estratégias de leitura em L2 mencionadas por Araújo e Sampaio (2002) e Kleiman (2001), levando em consideração a habilidade desses sujeitos com a leitura da imagem. Para orientá-los na leitura dos textos, algumas atividades foram desenvolvidas, tais como: organização dos quadrinhos, relação entre as falas das personagens e as imagens e o *cloze*. Procurei também colocá-los em contatos com textos que expunham a língua portuguesa em uso apresentando expressões metafóricas, ditados populares e expressões idiomáticas.

3.9.4 Material didático

Na pesquisa em 2004, no ICES (VIEIRA, 2004), observei que com o gênero tirinhas os surdos apresentaram um desempenho leitor satisfatório, provavelmente por esse gênero priorizar o aspecto visual. Conforme os resultados do pré-teste, essa parece ser a primeira estratégia de leitura desses sujeitos.

Quando desenvolvi o projeto piloto com os alunos do BIOS, percebi que as histórias em quadrinhos apresentavam metáforas, ditados populares e expressões idiomáticas

que possibilitariam a esses sujeitos o contato com a língua alvo em situações de uso, além das inferências que alguns desses gêneros solicitam dos leitores. Os textos utilizados no minicurso foram autênticos, mesmo quando a leitura deles se tornava complexa para os surdos (conforme os princípios do ECL quanto a atividades de leitura de textos sem adaptações - RICHARDS E ROGERS, 2001 e WIDDOWSON, 1991). Seguindo esse princípio, todos os textos utilizados foram retirados de revistas em quadrinhos ou de sítios da internet. Em alguns momentos, os alunos afirmaram que o texto não era fácil, mas eles se sentiram desafiados a compreendê-lo. Por essa razão, participavam mais, levantavam hipóteses e concordavam ou discordavam da leitura dos colegas. Quando percebia que os alunos estavam tendo dificuldades de compreensão, apresentava a eles um glossário de sugestões que, conforme Widdowson (1991), funcionava como um apoio para preparar o aprendiz para enfrentar os possíveis problemas. Esse glossário era exposto por mim oralmente antes de eles iniciarem a leitura ou durante os questionamentos.

As perguntas feitas durante a exposição da compreensão leitora dos alunos eram elaboradas previamente por mim como sugestão de discussão. Mas durante as conversas e exposições da leitura dos textos, essas perguntas eram modificadas buscando uma maior participação dos alunos.

O foco do minicurso era a leitura de histórias em quadrinhos e tirinhas, portanto os aspectos gramaticais foram apenas ressaltados quando foi necessária a explicação deles para a compreensão dos textos, como no caso da conjunção “mas” na história do Pato Donald. Seguindo as orientações de Widdowson (1991), os aspectos lexicais eram trabalhados usando as informações contextuais. Buscava-se nos sujeitos o reconhecimento do processo de inferência lexical usando as pistas contextuais. Quando essas pistas eram insuficientes, era fornecido o significado das palavras desconhecidas. Por exemplo, no terceiro encontro em que foi trabalhada a história em quadrinhos, cujo o título era “Tantas Expressões” (figura 36), pedia a reconstituição do sentido da expressão usando o contexto. Já na tirinha da Mafalda (figura 49), cujo quadrinho apresenta a expressão “não funciona”, o significado dessa expressão foi fornecido assim que os alunos solicitaram, por serem insuficientes as pistas para compreendê-la. De acordo com Widdowson (op. cit.), o aprendiz deve desenvolver a capacidade comunicativa de ler e para isso ele precisava desenvolver uma estratégia de interpretação que consiga dar sentido às palavras ou expressões desconhecidas usando o contexto. Caso esse processo não seja permitido, conforme o autor, os professores podem

estar interrompendo essa oportunidade de os próprios aprendizes descobrirem por eles mesmos.

3.9.5 Observações dos alunos ao minicurso

A entrevista com os alunos-sujeitos dessa pesquisa⁹⁷ sobre o material didático, o desempenho da professora e a metodologia usada tinham o objetivo de avaliar o minicurso levando também em consideração o julgamento desses sujeitos. Conforme Richards e Rodgers (op. cit.), o professor tem a responsabilidade de tentar responder às necessidades linguísticas dos alunos, sendo possível chegar a conhecer as necessidades dos aprendizes por meio de conversas informais e individuais com os mesmos. Portanto, os sujeitos dessa pesquisa foram entrevistados num encontro após o encerramento do minicurso, por meio de uma conversa informal para que respondessem aos seguintes questionamentos: 1- O que você achou das aulas de leitura em língua portuguesa com histórias em quadrinhos e tirinhas? 2 – O que você achou do minicurso?; 3 – Achou que o material usado no minicurso contribuiu para um melhor desenvolvimento em sua leitura em língua portuguesa?; 4 – O minicurso o(a) motivou a ler textos em língua portuguesa?; 5 – Em casa, você tem procurado ler histórias em quadrinhos ou tirinhas?

Os alunos concordaram que as imagens nos quadrinhos os ajudavam a compreender o texto. “Dava para eu ver algumas palavras que eu não conhecia. Alguma palavra que eu não conseguia entender eu olhava a imagem e a contextualização” – J. C. (8º ano). Também concordaram que o material usado os motivou a ler textos em quadrinhos: “Os quadrinhos ajudaram muito com os desenhos. Eu não leio quadrinhos. Eu não tenho em casa. Eu observava as figuras. Algumas palavras eu conhecia. Eu olhava bem os desenhos e entendia o texto” – W. A. (8º ano). E todos disseram que, embora não tivessem sido despertados antes para ler textos em quadrinhos, agora queriam ler e sabiam que conseguiriam. “Eu não lia textos. Minha filha tem quadrinhos, então eu pego e leio, mas eu tenho pouco tempo para fazer isso” – R. O. (9º ano).

Ao final da entrevista J. C. (8º ano) ressalta a importância do intérprete no minicurso e disse que sem o intérprete seria difícil a comunicação. Segundo ele, as instruções

⁹⁷ D. C. (9º ano) foi o único aluno que não foi entrevistado, porque não estava presente nesse dia.

e as discussões sobre os textos se tornaram significativas porque eram em LIBRAS. Por isso, considero que, para um trabalho com o ensino do português como L2 para esses sujeitos apresentar resultados significativos, os alunos devem ser proficientes em LIBRAS e o professor deve compartilhar da mesma língua de seus alunos ou ter a presença de um intérprete em sala. Além do conhecimento da LIBRAS, é importante que o professor reconheça a cultura e a identidade surda e que permita que a L1 seja a língua de troca de experiências, de informações e de orientações entre professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ainda são poucas as pesquisas realizadas sobre a leitura em língua portuguesa como L2 dentro de uma abordagem bilíngue para surdos, muitas informações novas sobre os surdos e o contexto da surdez surgiram durante o desenvolvimento do minicurso desta pesquisa. Quando iniciei as aulas, mesmo após a pesquisa de 2004 (VIEIRA, 2004) e a do projeto piloto no BIOS (VIEIRA, 2008), acreditava que todos os surdos, principalmente os alunos adultos do ICES, fossem usuários fluentes da LIBRAS. Contudo, os resultados revelaram que tal concepção não é real. Mesmo esses sujeitos apresentando um histórico de aquisição da L1 parecido (filhos de ouvintes, migraram por escolas não bilíngues e aprenderam a LIBRAS depois da infância), dois alunos demonstraram não serem fluentes em LIBRAS (L1). A falta de fluência desses dois alunos ajudou-me a responder a primeira pergunta desta pesquisa:

- **Qual a importância do conhecimento da LIBRAS (L1) no desempenho leitor desses sujeitos?**

Os resultados deste estudo revelaram que, os sujeitos que não apresentavam um conhecimento profundo da LIBRAS⁹⁸, costumavam fazer adivinhações descontextualizadas, procuravam ler decodificando palavras e também apresentavam dificuldade para usar as imagens dos quadrinhos como uma estratégia para a compreensão dos textos. Nas atividades que exigiam organização dos quadrinhos para formar a sequência dos eventos nas histórias em quadrinhos ou nas tirinhas, os sujeitos não fluentes sempre erravam. Verifiquei também que o desempenho leitor desses sujeitos na leitura da imagem era inferior aos sujeitos fluentes, pois costumavam criar fatos que nem mesmo pela leitura da imagem poderiam ser justificados. Parece-me que os surdos com atraso na aquisição da língua de sinais apresentam dificuldade para compreender a coerência das ideias num texto, pois além de terem criado fatos às histórias também não conseguiram organizar os eventos nas narrativas.

⁹⁸ Esses alunos se comunicavam usando os sinais da LIBRAS misturados a sinais caseiros e pantomimas. O intérprete tinha dificuldade de entendê-los, e eles, de entender o intérprete.

- **Que estratégia(s) de leitura os surdos utilizam para fazer a leitura dos gêneros história em quadrinhos e tirinhas?**

Para responder a essa pergunta foi aplicado um pré-teste antes do desenvolvimento das atividades do minicurso. Tanto o resultado do pré-teste, como os dos outros testes (teste intermediário e pós-teste), além das atividades do minicurso, revelaram que a imagem era a primeira e provavelmente a única estratégia que eles utilizavam para compreender os textos. Desconheciam como poderiam se beneficiar das outras estratégias. Quando iniciavam a leitura do texto, o primeiro passo dado era a leitura da imagem, logo depois, formulavam hipóteses sobre o texto. Na maioria das vezes, não confirmavam essas hipóteses pela leitura do conteúdo verbal. Tiveram também dificuldade para compreender as tirinhas da Mafalda (figuras 45, 46 e 47), em que a compreensão do assunto da história só era possível se também fizessem a leitura do conteúdo verbal. Pelas leituras desses alunos, percebi que as imagens nos quadrinhos também podiam se comunicar independentemente do verbal, conforme professam os autores Kress e Van Leeuwen (1996) sobre a leitura da imagem. Algumas afirmações dos surdos sobre os textos só poderiam ser justificadas pela imagem, como no caso da leitura da tirinha da Mafalda (figura 38), em que os alunos construíram uma leitura diferente do que o texto (imagem e conteúdo verbal) propunha. Eles procuraram ler apenas as imagens dessa tirinha. Em virtude da pouca habilidade para confirmar as hipóteses levantadas pela leitura da imagem no conteúdo verbal, os questionamentos e as atividades desenvolvidas em sala buscavam fazer os alunos reconhecerem as estratégias metacognitivas de leitura em L2, a saber: predição, *skimming*, *scanning* e inferência lexical associada ao conhecimento prévio do aprendiz e às habilidades de leitura, conforme Araújo e Sampaio (2002) e Kleiman (2001).

- **Como a imagem contribuiu para a compreensão dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas?**

Por ser a língua de sinais uma língua visual, os surdos geralmente apresentam habilidade com a leitura de imagens. Quando tinham que ler textos em quadrinhos que apresentavam ditados populares, expressões idiomáticas e metáforas buscavam a compreensão dessas expressões usando as pistas fornecidas pela imagem, como no caso da tirinha da turma da Mônica (figura 37) e da tirinha da Mafalda (figura 38). Conforme Reily (2003), as lacunas ou brechas não explicitadas no conteúdo verbal permitem ao leitor buscar a

coesão da história usando o sentido apresentado pelas ilustrações do texto. Ou seja, ao ler as histórias em quadrinhos e tirinhas, esses sujeitos procuraram fazer inferências ao conteúdo verbal por meio das informações retiradas da leitura da imagem. É importante frisar que, nesta pesquisa, todos os benefícios da imagem foram mais significativos para os surdos fluentes em LIBRAS.

- **Como os princípios do ECL podem contribuir para o desempenho leitor dos surdos com as histórias em quadrinhos e tirinhas?**

Além dos benefícios da imagem, os princípios dos ECL contribuíram para a motivação e o envolvimento das turmas com os textos. No início da pesquisa, os alunos demonstravam descrença em relação ao minicurso, saíam constantemente da sala ou ficavam conversando entre si. Quando apresentei o primeiro texto e pedi que trabalhassem em grupo, auxiliando uns aos outros, começaram a se envolver com as atividades, fazendo questionamentos e também participando das indagações sobre os textos. Começaram também a usar as pistas contextuais para suprir o pouco conhecimento lexical, nisto desenvolveram competências estratégicas, além da competência gramatical, sociolinguística e discursiva na compreensão da língua alvo. No último dia do minicurso, os alunos demonstraram que gostaram da experiência de ler quadrinhos e que se sentiam motivados a ler esses gêneros em casa.

Quanto ao desenvolvimento leitor das turmas com as histórias em quadrinhos e tirinhas, percebi que eles já procuravam evitar adivinhações descontextualizadas. Nas discussões sobre os textos, passaram a observar as pistas contextuais e a reavaliar constantemente suas hipóteses iniciais. Contudo, cada aluno, conforme seu histórico de aprendizagem⁹⁹, obteve um desenvolvimento leitor específico. Ou seja, os alunos que não são fluentes na L1 e que também vivenciaram mais tempo a abordagem oralista nas escolas onde estudaram, como R. S.(8º ano), M. S. (9º ano) e R. O. (9º ano), apresentaram uma interpretação fragmentada e com muita dificuldade de dar sentido ao texto. Já os alunos como J. C. e W. A. (8º ano) e D. C. (9º ano), que desde cedo tiveram contato com a LIBRAS e interagiram com a comunidade surda, apresentaram uma leitura mais pautada no texto e

⁹⁹ Utilizo histórico de aprendizagem para me referir a todo o processo a que os sujeitos se submeteram para aprender uma segunda língua: se estudaram apenas em escolas especiais, a idade que adquiriram a LIBRAS, a abordagem educacional usada na escola em que estudaram.

habilidade na leitura de imagens. Nos resultados do teste intermediário e do pós-teste, verifiquei que alguns alunos já não apresentavam os problemas de leitura listados por Botelho (2002), como: familiaridade e certeza, preocupação com a aprovação, super e sub-interpretação, embora ainda necessitem da interferência do professor para desenvolverem uma leitura mais proficiente. Quando concluí a pesquisa de 2004 no ICES, com os resultados obtidos com as tirinhas, passei a acreditar que o trabalho de leitura usando os quadrinhos iria desenvolver significativamente a leitura desses sujeitos a ponto de torná-los leitores independentes. Reconheço, agora, que o desempenho leitor desses alunos também depende da aquisição da L1 (LIBRAS), do contato que eles têm com os textos em língua portuguesa tanto na escola quanto em casa e de um contexto de aprendizagem dentro dos parâmetros bilíngues.

Acredito que a presente pesquisa levou esses sujeitos a utilizarem a estratégia da leitura da imagem associada às estratégias de leitura em L2 na compreensão dos textos em língua portuguesa. Contudo, como ainda são aprendizes em L2, os professores devem continuar esse trabalho procurando estimular a autonomia desses sujeitos quanto à leitura dos textos. De acordo com Bruner (1996 apud FREIRE, 1999), o professor tem a função central de construir andaimes que ajudarão o aluno no processo de aprendizagem e que poderão ser retirados no momento em que o aluno demonstrar controle consciente sobre o conhecimento, marcando assim a passagem da sua competência em leitura, ou seja, o momento em que o aprendiz alcança autonomia com relação ao professor. Desse modo, é imprescindível, que os professores e as escolas busquem, por meio das pesquisas, tornar as instituições de ensino escolas bilíngues de fato, fazendo com que as aulas de língua portuguesa sejam significativas e funcionais para os sujeitos surdos. Esse foi o fator motivador desta pesquisa. Logo, espero que este estudo contribua para o avanço no desenvolvimento do ensino bilíngue nas escolas especiais e regulares.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução: Ernani Rosa. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5.ed. Campina, SP: Pontes, 2008.

ANN, Jean. Bilinguismo and language contact. *In*: LUCAS, Ceil (org.). **The Sociolinguist of Sign Languages**. Cambridge: University Press, 2001. p. 33-60.

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y contato de lenguas**. 1.ed. Espanha: Ariel, 1996.

ARAÚJO, Antônia Dilamar; SAMPAIO, Santilha. **Inglês Instrumental Caminhos para leitura**. Teresina: Alínea Publicações Editora, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

_____. *In* INES, **A língua brasileira de sinais**. Vol 3. Fascículo 7. Disponível em <<http://www.ines.org.br/inêslivros>>. Acessado em: 17/08/2002.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2.ed. New York: Longman, 2000.

CUNHA, José Carlos. **Pragmática linguística e didática de línguas**. Belém: UFPA, 1991.

EMMOREY, Karen. **Language Cognition and the Brain: insights from sign language research**. Estados Unidos: LEA, 2001.

FARIAS, Sandra Patrícia de. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino de leitura para surdos. *In*: QUADROS, Ronice Müller. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 252-283.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferença, contradições e mistérios**. 2003. 216f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. Letramento na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de; MASSI, Giselle (Org.). **Letramento: Referência em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. *In*: QUADROS, Ronice Müller. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 216-251.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação dos Surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidades da Educação Bilíngue para os Surdos**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-34.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. **Letramento e Surdez: a visualização das palavras**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006. p. 110-122.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emília e PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Português para Deficiente Auditivo**. Brasília: Edunb, 1991.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HILÁ, Cláudia Valéria Dona. **Tiras: Diagnóstico de uma aula de leitura na formação inicial**. Entretexto, Londrina, v. 7, jan/dez. 2007. p. 135-149. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/10.pdf>> Acessado em 13/08/2009.

HORTÊNCIO, Germana Fontoura Holanda. **O perfil dos intérpretes de LIBRAS em Fortaleza**. 2004, 35f. Projeto de dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOZLOWSKI, Lorena. A proposta bilíngue de educação do surdo. **Espaço**: informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro, dez 1998, n. 10, p. 47-53.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Oficina de leitura**: teoria & prática. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: The Grammar of visual design. Nova York: Routledge, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 257f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memórias de Surdos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Cilene da Cunha. Et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos Santos (orgs.). **Estratégias de Leitura – Texto e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: LACERA, Cristina; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (org.). **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 15-20.

POLETTI-LUGLI, V. C.; NASCIMENTO, E. L. **O gênero história em quadrinhos no livro didático: leitura-fruição ou apropriação?** Entretexto, Londrina, n. 6, p. 88-95, jan/dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf6/11.pdf>> Acessado em: 13 de agosto de 2009.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira**. Revista expectativa. v. 5, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84/254>>. Acessado em 23/03/2008.

QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: Desafios e possibilidades na educação para os surdos**. 21 a 23 de julho de 1997. p. 80-87.

_____ ; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

_____. Et al. **Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2008.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

REILY, Lucia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino da arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, Rodrigues Ivani; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-192.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução: José M. Castrillo y Maria Condor. Sucursal en Espanha: Cambridge University Press, 2003.

ROSA, Andréa da Silva. **A presença do intérprete de Língua de Sinais na mediação social entre surdos e ouvintes**. *In*: SILVA, Rodrigues Ivani; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 235- 243.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira. Et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 1.

SÁNCHEZ, Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**. 1.ed. [s.l.]: CEPROSORD, 1990.

_____. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-45.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Katia Regina. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-64.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da. **Sobre a arbitrariedade do signo: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. 1997. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para os surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SOULÉ-SUSBIELLES, Nicole. **Improving students' competence in foreign-language reading**. Journal ELT. Oxford University Press, v. 41/3, [s.n.], july 1987.

SOUZA, Aline Nunes de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. 2008. 237f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, José Pinheiro de; HODGSON, Elaine C. Chaves; PINHEIRO, Jocely de Deus (org.). **Projeto PALÍNGUAS**. Fortaleza: UFC, 2007.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da Leitura**. 3.ed. São Paulo: Pontes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Josalba Ramalho. Interface entre pesquisas em leitura e teorias literárias de leitura. *In: TOMITCH, Leda Maria Braga (Org.). Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.* Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 145-163.

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.

_____. **A importância da proficiência em libras por parte dos professores de surdos:** relato de pesquisa-ação em sala de aula de surdos. *Revista Querubim (Online)*, v. 6, p. 170-176, 2008. Disponível em:

http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4

_____; ARAUJO, Vera Lúcia Santiago. **A Leitura em Português como L2:** análise das possíveis crenças de professores de surdos. *Entretextos (UEL)*, v. 7, p. 235, 2007. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/17.pdf>> Acesso em: 13 de agosto de 2009.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

REFERÊNCIAS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E TIRINHAS

Figura 34 – Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira18.htm>> Acessado em: 13/08/2009.

Figura 35 – Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tabloide/tab047.htm>> Acessado em: 13/08/2009

Figura 36 – SOUSA, Maurício de. Mônica e Marina em tantas expressões. **Almanaque da Mônica.** São Paulo: Editora Globo, n. 102, maio. 2004.

Figura 37 - SOUSA, Maurício de. **Magali.** São Paulo: Editora Globo, n. 322. out. 2001.

Figura 38 - SOUSA, Maurício de. **Magali.** **Almanaque da Magali.** São Paulo: Editora Globo, n. 39, dez. 2003.

Figura 39 - SOUSA, Maurício de. Mônica. **Almanaque da Mônica**. São Paulo: Editora Globo, n. 102, maio. 2004.

Figura 40 – Disponível em <<http://clubedamafalda.blogspot.com/>>. Acessado em 17/04/08.

Figura 41 – QUINO. *In*: CEREJA, Roberto Willian; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 5º ano. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002. p. 74.

Figura 42 – IOTTI, Carlos Henrique. *In*: ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela. **Gramática: texto: análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2006. p. 19.

Figura 43 – ZIRALDO. *In*: CEREJA, Roberto Willian; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 1º ano. São Paulo: Atual, 2007. p. 168.

Figura 44 - SOUSA, Maurício de. Magali e Mingau em comida fresca, gato fresco. **Magali**. São Paulo: Editora Globo, n. 315, jul. 2001.

Figura 45 e 46 – DISNEY. Deu baile no dia dos namorados. **Pato Donald**. São Paulo: Abril, n. 2359, 2008.

Figura 47 – Disponível em: <<http://tirinhasmafalda.uniblog.com.br/306742/tirinhas-02.html>>. Acessado em 17/04/08.

Figura 48 – Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/>>. Acessado no dia 17/04/2008.

Figura 49 – Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/>>. Acessado 17/04/08.

Figura 50 - QUIINO. **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Figura 51 - SOUSA, Maurício de. Chico Bento. **Chico Bento**. São Paulo: Editora Globo, n. 395, março. 2002.

Figura 52 - SOUSA, Maurício de. Cascão em ajuda bem-vinda. **Cascão**. São Paulo: Editora Globo, n. 454, nov. 2005.

Anexo A – SOUSA, Maurício de. Magali em uma grande comilona. **Almanaque da Magali**. Editora Globo, n. 35, dez. 2002.

Anexo B – SOUSA, Maurício de. Magali pensando no futuro. **Almanaque da Magali**. Editora Globo, n. 40, fev. 2004.

Anexo C – SOUSA, Maurício de. Mônica e Magali em Troca o vestido. **Almanaque da Mônica**. Editora Panini Gomes, n. 7, jan. 2008.

Anexo D – SOUSA, Maurício de. Dudu em recordações de casamento. **Almanaque do Cebolinha**. Editora Globo, n. 81, jun. 2004.

Anexo E – SOUSA, Maurício de. Chico Bento em o pé de laranja lima. **Chico Bento**. Editora Globo, n. 395, março. 2002.

Anexo F – SOUSA, Maurício de. Mônica em eu quero ir à praia. **Mônica**. Editora Globo, n. 199, jan. 2003.

Anexo G – SOUSA, Maurício de. Cascão em alguém mais sujinho do que eu! **Cascão**. Editora Globo, n. 454, nov. 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM**QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM**

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Você já estudou numa escola de ouvintes?
4. Você se comunica em LIBRAS?
5. Você lê lábios com facilidade?
6. Na sua escola você estuda a LIBRAS?
7. Você gosta das aulas de português? Por quê?
8. Você consegue ler com facilidade textos em língua portuguesa?
9. O que acha difícil quando ler um texto em língua portuguesa?
10. Que tipo de textos você gosta muito de ler? Quadrinhos, notícias, fofocas, piadas, entrevista, romance?
11. Você já repetiu de ano?
12. Qual a disciplina na escola que você achava mais fácil?
13. O que você gosta de estudar nas aulas de língua portuguesa? Gramática, leitura ou produção de textos?
14. O que você faz nos momentos de lazer?

Obrigada por participar desta pesquisa!

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DAS AULAS

10/04/2008 (4º encontro) - Tirinha da Mônica: Cebolinha e Mônica - “A verdade dói...”. Figura 39

Objetivos: analisar a associação que os surdos fazem da imagem com o conteúdo verbal. Verificar o conhecimento dos surdos sobre o provérbio “A verdade dói”. Observar como os alunos reconstruem o sentido do provérbio dentro do contexto da figura 39.

Metodologia da atividade:

Os alunos receberão uma tirinha com as imagens e os balões em branco. Será colocado na lousa as frases trocadas e eles terão que associá-las às imagens. Depois, será feito questionamentos sobre o sentido que o provérbio “A verdade dói” se apresenta no texto.

17/04/2008 (5º encontro) - Tirinha da Mafalda. Figura 40

Objetivo: Observar a interpretação inferencial dos alunos sobre o ditado popular: “Deus ajuda a quem cedo madruga”.

Metodologia da atividade:

Será apresentada a personagem Mafalda aos alunos. Quem é ela, de onde ela veio e que tipo de histórias seus quadrinhos geralmente apresentam. Depois será dado um tempo para que eles façam a leitura da tirinha. Os questionamentos feitos sobre o texto estarão relacionados ao ditado “Deus ajuda a quem cedo madruga”, e à fala da Mafalda “ Amanhã de manhã Deus vai ter o que fazer!”. Qual a intenção comunicativa da personagem?

15/05/2008 (6º encontro) – Tirinha da Mafalda 2. Figura 47.

Objetivo: Analisar a interpretação inferencial dos alunos sobre a intenção comunicativa da Mafalda quando diz: “Pra que tudo isso? Era só escondê-los?”. Verificar se eles resgatam as informações contextuais.

Metodologia da atividade:

Pedir que façam a leitura individual. Depois, informar que nessa tirinha há uma crítica a forma como algumas pessoas encaram a pobreza.

Perguntas sobre o texto:

- 1) Sobre o que Mafalda e sua amiga estão conversando?
- 2) Como Mafalda reage ao ver um mendigo?
- 3) Qual o enunciado que mostra o que ela sente?
- 4) Qual a solução da Mafalda para acabar com a pobreza?
- 5) Qual a solução da amiga?

05/06/2008 (7º encontro) – História em quadrinhos sem conteúdo verbal. Figura 41.

Objetivo: verificar se os alunos são capazes de dar uma sequência textual aos quadrinhos desorganizados.

Metodologia da atividade:

Os alunos receberão quadrinhos desordenados e terão que organizá-los dando uma sequência. Depois, serão feitas perguntas sobre o texto.

Perguntas sobre o texto:

- 1) O que está acontecendo na história?
- 2) Quem são os personagens?
- 3) Qual a solução dada pelo médico?

19/06/2008 (8º encontro) - Tirinha do menino que quer um computador e do Menino Maluquinho. Figuras 42 e 43. Cloze.

Objetivos: analisar se os alunos são capazes fazer inferência lexical num texto em *cloze*.

Metodologia da atividade:

Os alunos receberão duas tirinhas faltando as palavras de maior valor semântico. Eles terão que descobrir essas palavras usando o contexto. Depois, serão feitas perguntas sobre as tirinhas.

Perguntas sobre a tirinha – figura 42:

- 1) Quem são as personagens dessa tirinha?
- 2) O que o menino quer?
- 3) Qual a exigência do menino?
- 4) O que o pai quis expressar com “Ta bêbado essa hora?!”
- 5) O que o pai entendeu da resposta do menino no segundo quadrinho?
- 6) Qual é a confusão no último quadrinho?

Perguntas sobre a tirinha – figura 43:

- 1) O que está aborrecendo o Maluquinho?
- 2) O que ele diz que os pais receberão depois (2º quadrinho) de sua saída?
- 3) Para onde Maluquinho foi?

(Férias)

21/08/2008 (9º encontro) – História em quadrinhos “Comida fresca/ Gato fresco”. Figura 44.

Objetivo: observar a interpretação dos alunos em relação ao título, pois há pares de palavras semelhantes na escrita, mas usados em sentidos diferentes.

Metodologia da atividade:

Colocar o título na lousa e questioná-los quanto ao sentido das palavras “fresco” e “fresca”.

Perguntas iniciais:

- 1) O que significa comida fresca?
- 2) O que significa gato fresco?

Perguntas sobre o texto:

- 1) Quais são as personagens envolvidas na história?
- 2) O que o gato está fazendo?
- 3) Como ele reage quando a sua dona o chama para comer?
- 4) Na p. 4, no 3º quadrinho, o gato está feliz? Por quê?
- 5) E nas outras vezes por que o gato não queria comer?
- 6) Qual a atitude final da Magali?
- 7) Como os dois ficam quando o gato come?
- 8) Quem agora não quer comer?

Pergunta final:

- 1) O que significa “comida fresca”?
- 2) O que significa “gato fresco”?

16/10/2008 (10º encontro) - Tirinha da Mafalda (figura 48) e Tirinha da Mafalda (figura 49). 8º e 9º juntos.

Tirinha da Mafalda (figura 48)

Objetivos: Verificar o sentido que os alunos constroem na leitura do último quadrinho.

Metodologia da atividade:

Os alunos receberão uma tirinha e eles poderão discutir a leitura em grupo. Lembrá-los que essa personagem sempre crítica alguma situação cotidiana.

Perguntas sobre o texto:

- 1) O que a Mafalda está fazendo?
- 2) O que a senhora do primeiro quadrinho está fazendo pela Mafalda?
- 3) O que Mafalda está pensando no 3º quadrinho?
- 4) Onde a Mafalda está?
- 5) Que crítica Mafalda faz na tirinha?

Tirinha da Mafalda (figura 49).

Objetivo: observar como os alunos compreendem a intenção comunicativa da Mafalda na seguinte fala: “Achei que ele ia pendurar a placa na humanidade”.

Metodologia da atividade:

Os alunos receberão a tirinha. Será dado um tempo para que eles leiam e compartilhem entre si suas leituras.

Perguntas sobre o texto:

- 1) O que está escrito no papel?
- 2) O que não funciona?
- 3) O que Mafalda pensa?
- 4) Que crítica a Mafalda faz?

23/10/2008 (11º encontro) – História em quadrinhos do Pato Donald – “Deu baile no dia dos namorados”. 1ª parte. Figura 45.

Objetivos: observar o desenvolvimento leitor dos alunos quando as perguntas funcionam como pistas para compreensão textual.

Metodologia da atividade:

Serão colocadas na lousa algumas perguntas sobre o texto. Cada pergunta será explicada aos alunos antes de eles terem o texto em mãos. Depois, será dado um tempo para que leiam o texto em quadrinhos. Por ser uma história extensa e em virtude do tempo disponível, o texto será dividido em duas partes separadas pela conjunção “mas”, para dar uma ideia aos leitores de que há continuidade da história.

Perguntas sobre o texto:

- 1) Por que a Margarida está se arrumando?
- 2) O que Pato Donald está preparando para Margarida?
- 3) O que aconteceu no restaurante “Le Snob”?
- 4) Em que rua fica o restaurante que o Pato Donald levou a Margarida?
- 5) Por que Pato Donald e Margarida estão fugindo?

30/10/2008 (12º encontro) – História em quadrinhos do Pato Donald – 2ª parte. Figura 46.
 → Os objetivos e a metodologia são os mesmos da aula anterior.

Perguntas sobre o texto:

- 1) Como se chama o vilão?
- 2) Onde Margarida e Pato estavam?
- 3) Por que Margarida e Pato estão usando máscaras?
- 4) O que o vilão tem nas mãos que é muito perigoso?
- 5) Como Pato e Margarida são descobertos?
- 6) O que eles fazem assim que são descobertos?
- 7) Como termina a história?
- 8) Por que Pato Donald, no final da história, diz que aquele dia dos namorados vai ser o mais demorado?

06/11/2008 (13º encontro) - Os alunos escolherão uma história em quadrinhos ou uma tirinha e depois contarão para a turma. (Teste intermediário)

Objetivos: analisar se sozinhos os alunos são capazes de escolher uma história em quadrinhos ou uma tirinha e depois apresentar uma leitura parafrástica.

Metodologia da atividade:

Será entregue aos alunos várias revistinhas e dado um tempo para que escolham e leiam uma história. Depois, terão que apresentar a história à turma.

Apresentação da história à classe

13/11/2008 (14º encontro)- História em quadrinho da Mônica – 8º e 9º ano juntos.

Neste encontro, apenas um aluno não-sujeito do 8º ano compareceu. Como não foi possível realizar a atividade com as duas turmas, essa aula não foi relatada nesta pesquisa.

20/11/2008 (15º encontro) – História em quadrinho da Mafalda. Figura 50.
8º e 9º ano juntos.

Objetivo: analisar a leitura dos alunos mediante metáforas da língua portuguesa.

Metodologia da atividade:

Os alunos lerão em grupo a história em quadrinhos. Depois, responderão aos questionamentos sobre a compreensão leitora.

Perguntas sobre o texto:

- 1) Por que Mafalda pede silêncio?
- 2) O amigo da Mafalda pensa quando ela pede silêncio?
- 3) O que Mafalda está fazendo no 4º quadrinho?
- 4) O que Mafalda canta para o planeta?
- 5) O que a amiga da Mafalda diz quando vê o planeta?
- 6) O que é dor na Ásia? (11º quadrinho).
- 7) O que é comunismo galopante?

27/11/2008 (16º encontro) - Tirinha do Chico Bento e história em quadrinhos do Cascão (pós-teste). Figuras 51 e 52.

Objetivos: Verificar se os alunos já utilizam as estratégias e as habilidades em L2. Observar se já desenvolvem as competências estratégias e gramaticais na leitura dos textos.

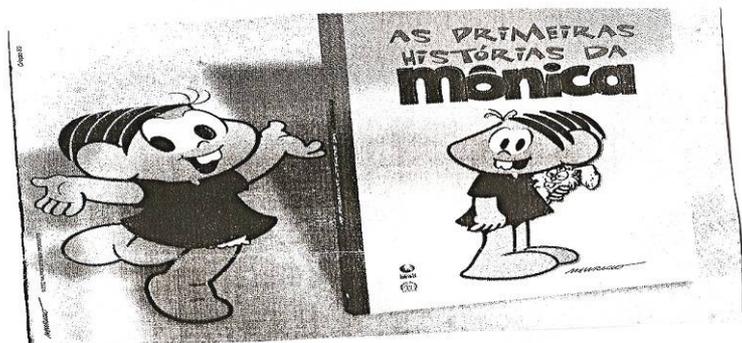
Metodologia da atividade:

Primeiramente, será comentado sobre as estratégias que o leitor deve utilizar para que leitura de um texto em L2 seja compreendida. Depois, será entregue os textos e observado se eles já conseguem usar essas estratégias na leitura.

2 perguntas-chaves sobre as últimas atividade de leitura:

- 1) Qual a diferença de uso das seguintes palavras: terço e um terço?
- 2) Qual a relação do título com o final da história?

APÊNDICE – C – ATIVIDADE DE LEITURA COM OS ALUNOS DO BIOS. GÊNERO: BIOGRAFIA



1) Leia a biografia da Mônica e responda as perguntas sobre o texto.

Mônica¹⁰⁰ é uma personagem criada por [Maurício de Sousa](#) em [1963](#), e baseado em sua própria filha, que só se metia em encrencas.

Suas principais características são:

- É dentuça (dentes incisivos protuberantes).
- Usa sempre vestido [vermelho](#).
- Possui superforça e enfrenta qualquer um, mesmo adulto, com extrema facilidade.
- Tem um [coelho](#) de [pelúcia](#) chamado Sansão com o qual bate nos meninos que a perturbam.
- Não possui dedos nos pés.
- É uma menina que sempre está muito atenta.

Possui um animal de estimação: um cão chamado [Monicão](#), que ganhou de presente de [Cebolinha](#). Sua melhor amiga é [Magali](#).

Inicialmente aparecia nas tiras de jornais do Cebolinha, mas em [1970](#) ganhou sua própria revista. Os personagens de Maurício passaram então a ser conhecidos como [Turma da Mônica](#) e ela se tornou a principal personagem. Isso é tema de uma história "[Trocando os Cebolas](#)", em que o Cebolinha atual é trocado pelo dos anos 60 (tirinhas) e no final aparece numa tirinha de 1963 e dá de cara de novo (viu ela quando estava no futuro) com a Mônica.

Com o tempo seu traço evoluiu (assim como o dos demais personagens de Maurício), porém em suas primeiras histórias era muito baixinha e com cara de brava.

a) Quem criou a Mônica?

¹⁰⁰Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%B4nica_\(Mauricio_de_Sousa\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%B4nica_(Mauricio_de_Sousa))>. Acessado em: 13/08/2009.

b) Em quem o autor se baseiou quando criou a personagem Mônica?

c) Escreva 3 características da personagem Mônica, de acordo com o texto.

d) Qual o animal de estimação da personagem Mônica?

e) Quem é a melhor amiga da Mônica?

f) Onde a personagem Mônica aparecia antes de ter a sua própria revista?

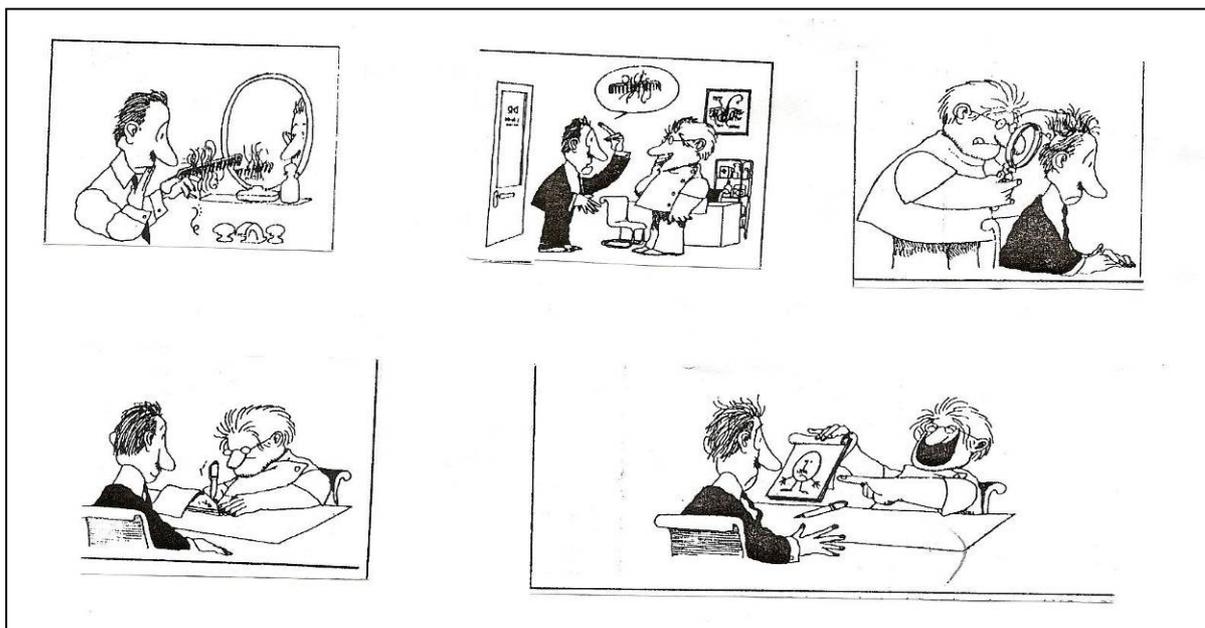
g) A Mônica de hoje é a mesma do tempo em que ela foi criada? Explique.

APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DOS QUADRINHOS.

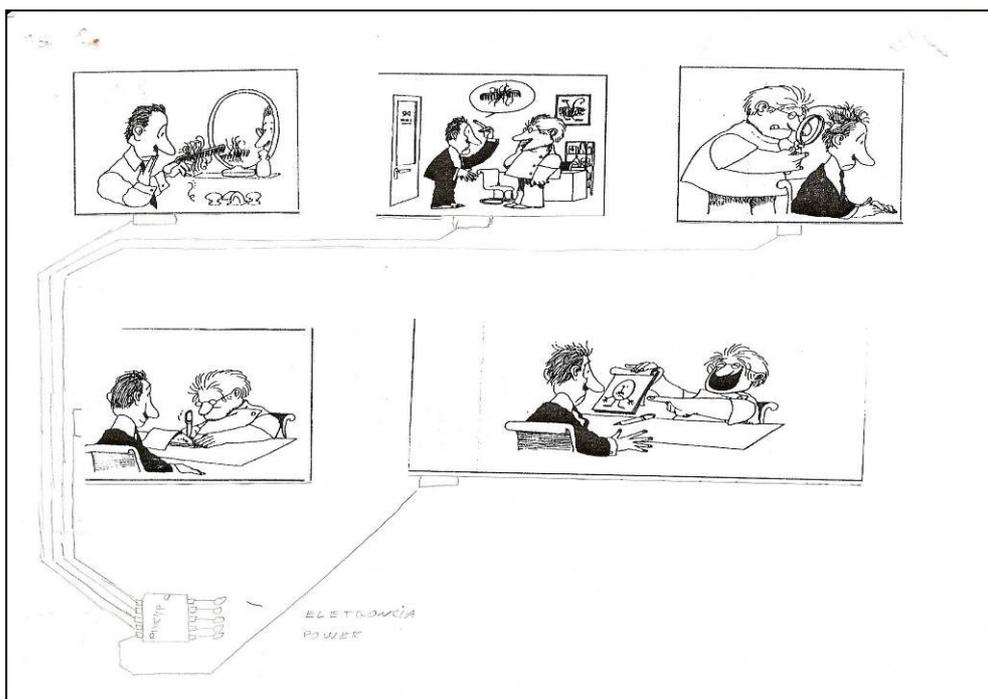
1) Organize os quadrinhos dando uma sequência.

8º ano:

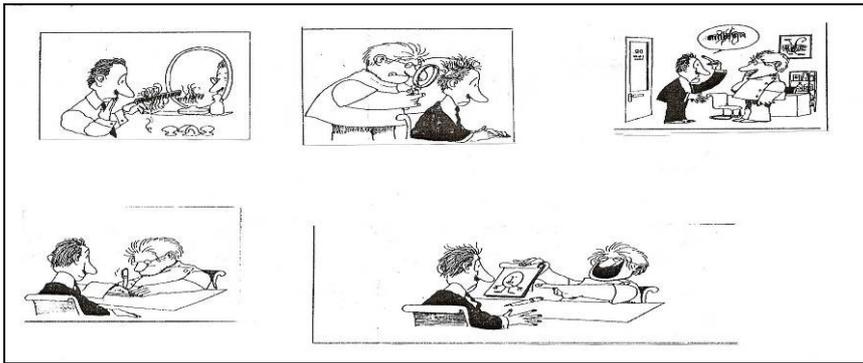
Sujeito W. A.



Sujeito J. C.



Sujeito R. S.

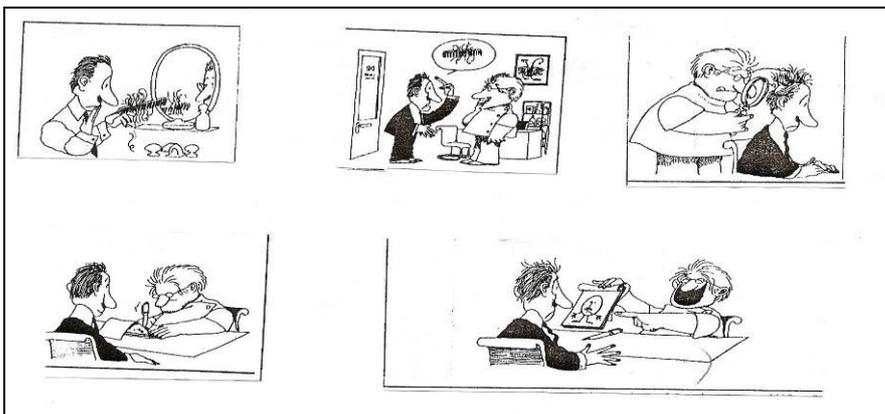


9º ano:

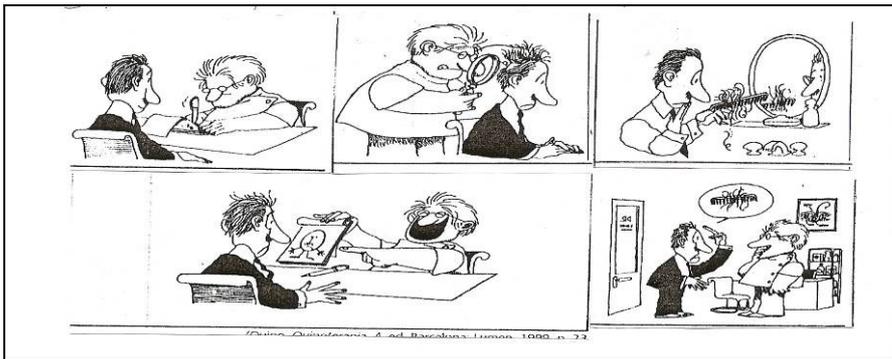
Sujeito D. C.



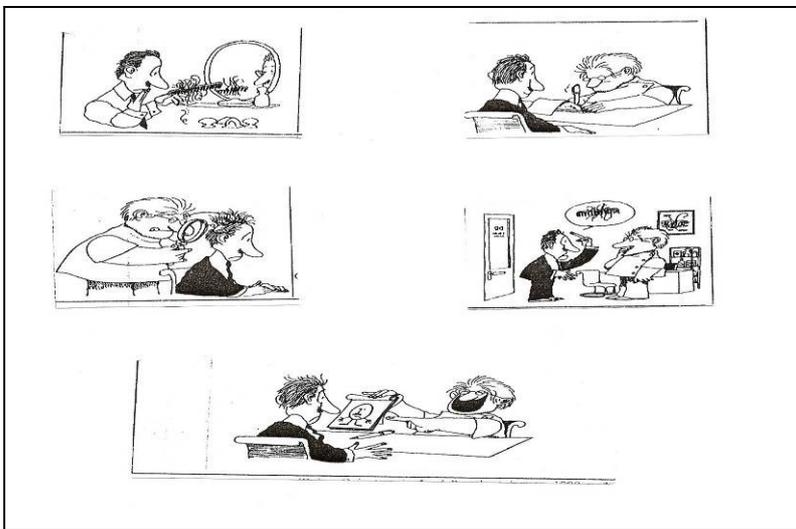
Sujeito S. C.



Sujeito R. O.



Sujeito M. S.



APÊNDICE E – ATIVIDADE EM CLOZE.

1) Observe as seguintes palavras: “cartões-postais”, “pai”, “meu”, “férias”, “vizinho”, “sala”, “quarto”. Preencha os espaços na tirinha com essas palavras, observando as pistas contextuais para encaixá-las. Uma dessas palavras não se encaixa na tirinha.

8º ano:
 Sujeito R. S.



A aluna preencheu nesta ordem: “pai”, “meu”, “sala”, “quarto”, “cartões”, “postais”.

Sujeito W. A.



O aluno preencheu nesta ordem: “sala”, “meu pai”, “sozinho”, “férias”, “cartões-postais”, “vizinho”.

Sujeito J. C.



O aluno preencheu nesta ordem: “férias”, “sozinho”, “carta”. Deixou três espaços em branco.

9º ano:

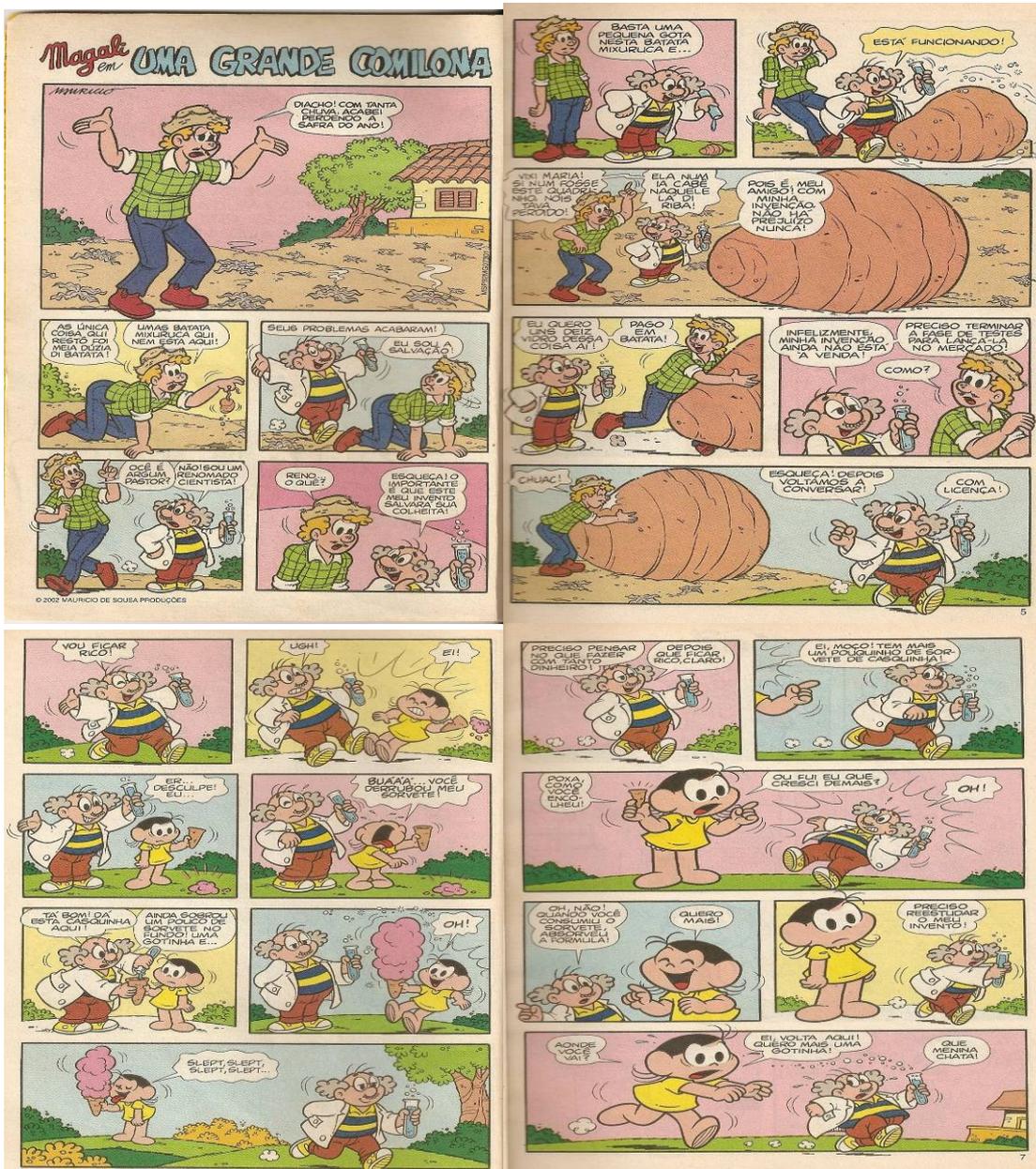
Sujeito M. S.

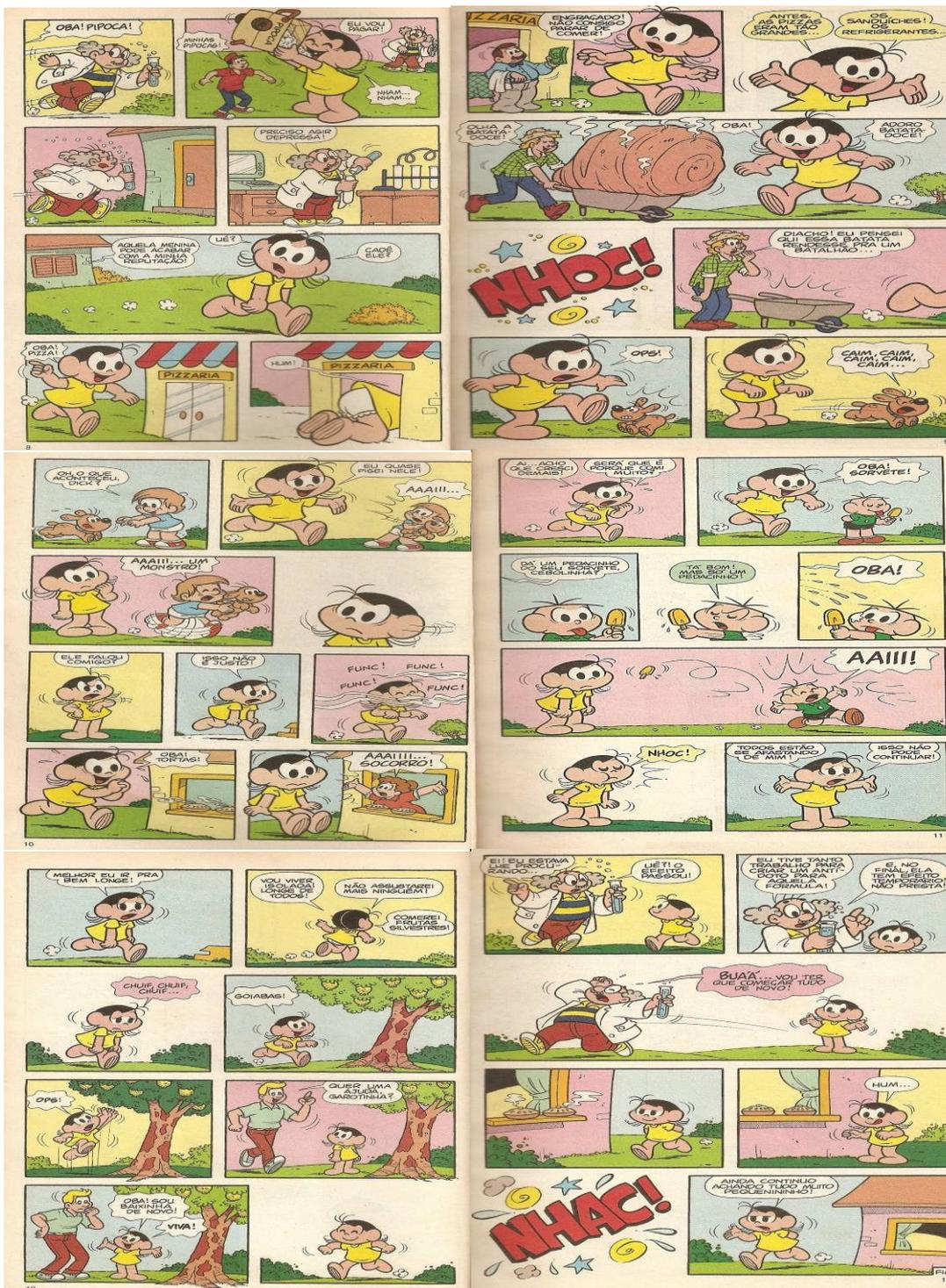


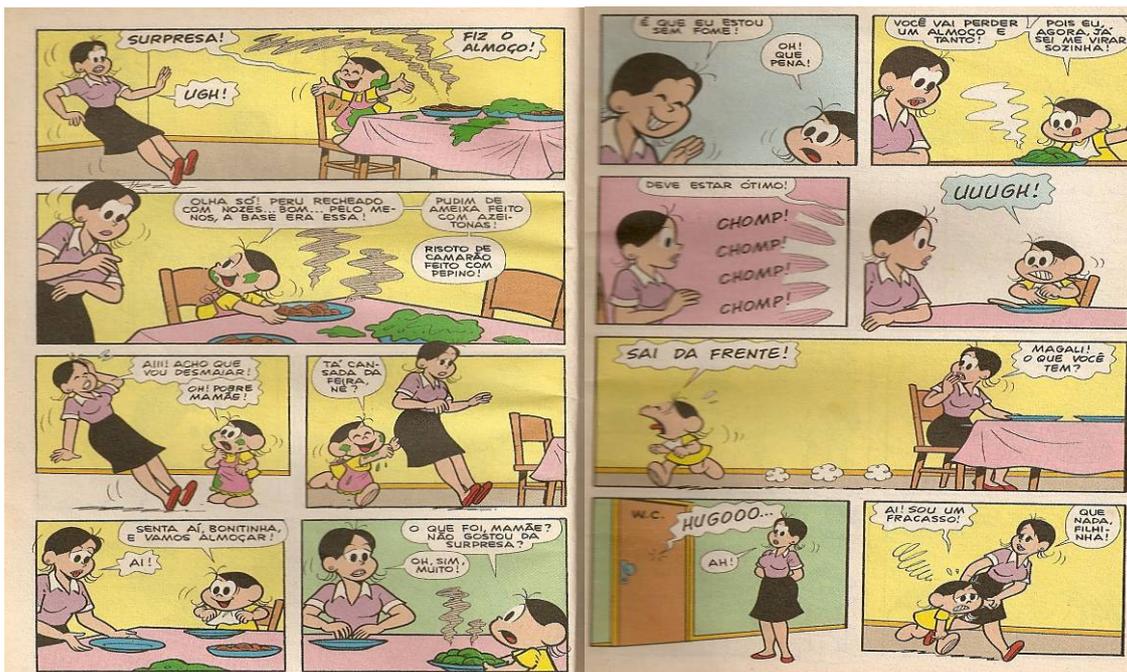
O aluno preencheu nesta ordem: “vizinho”, “sala”, “sozinho”, “cartões”, “meu pai”, “quarto”.

ANEXOS

ANEXO A – HISTÓRIA EM QUADRINHOS ESCOLHIDA POR R. S. (8º ANO) – TESTE INTERMEDIÁRIO.







ANEXO C – HISTÓRIA EM QUADRINHOS ESCOLHIDA POR J. C. (8º ANO) – TESTE INTERMEDIÁRIO.

MÔNICA e MAGALI em TROCA O VESTIDO!

ESTE VESTIDO TÁ DEZ?

APOSTO QUE VOU ABANAR DO ANIVERSÁRIO DO TITI!

DEVE SER MAGALI!

YAMOS JUNTAS PRA FESTINHA!

AI, MAGALI! S AI, MAGALI! O QUE TÁ?

ESTÁ BASTANTE BOM!

EU NÃO! VOCE É QUEM TÁ!

NÓS COMBINAMOS DE EU PASSAR ACQUI PARA BRINCAR JUNTAS LA LEMBRADA?

ENTÃO, SE EU SAÍ DE CASA ANTES, E POR QUE EU ME VESTI ANTES!

YAMOS LA?

TÁ LOUCA, É BASTA?

ISMOIS, ASSIM, IGUALZINHAS.

QUAL É O PROBLEMA?

FICA PARECENDO UMA DAS DE CAPIPIR!

UMA DOPLA CAPIPIR!

DUAS? QUE QUÊ?

VOCE É A CASARINHA FRUPRU!

O QUE TEM A CASARINHA FRUPRU?

O VESTIDO! ELA TEM A CASARINHA FRUPRU!

QUEI! ACHEI MUITO MUITO!

SEI LA! SEI QUE TEMOS QUE SEI LA!

JASARINHA FRUPRU VAI ESTAR NA ESTA! IMAGINA A ODEIÇÃO!

PREFIRO TROCAR!

QUE TAL?

DEMAIS!

MAS LA ELIZA TEM UM IGUAL!

E ESTE?

A JULIANA TEM!

ESTE?

A SÉLVIA ACABOU DE COMPRAR!

ESTE?

A RENÊ!

ESTE?

A MONIQUE!

ESTE?

A CAROLINA!

GRRI! SERÁ QUE NESTA RUA TODO MUNDO TEM A MESMA ROUPA?

O QUE VOCE QUERIA? MORAMOS NUM BAIRRO QUE SO TEM UMA BUTIQUE!

TÁ BOA, DESISTO! VOU COM O MEU VESTIDINHO VER MELHO, MESMO!

TÁ BATIDINHO, MAS PELO MENOS É ORIGINAL!

BOM, ERA... ATÉ HA POUCO!

SUAÁ! O QUE EU FAÇO, MAGALI? DESSE JEITO VOU PELADA!

YÁ COMIGO!

SOU CRAQUE EM CAVIAR COBAS!

PRINCIPALMENTE AEMARQUES, E GELADEIRAS!

AH! PERFEITO!

CALCA JEANS E CAMISETA? PELO MENOS É ORIGINAL! QUAL OUTRA MENINA USARIA ISTO NUMA FESTA?

QUE DEZ! VOCE TEM CASA IDEIA, MAGALI!

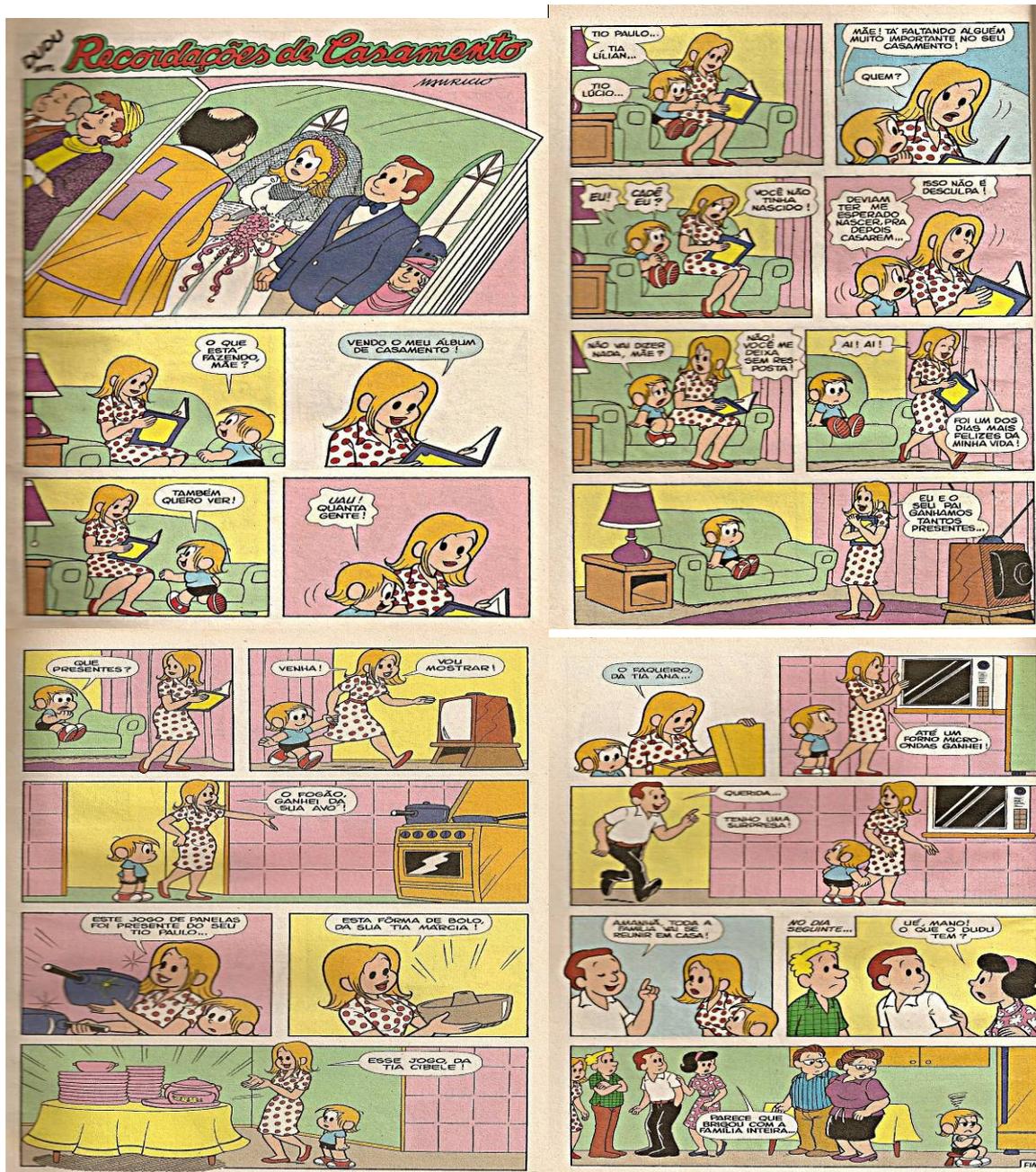
A FOME AJUDA!

PUKA! SE NÃO FORSE VOCE, NÃO SEI O QUE FARIA!

BEM...

FIAM

ANEXO D – HISTÓRIA EM QUADRINHOS ESCOLHIDA POR D. C. (9º ANO) – TESTE INTERMEDIÁRIO.



ANEXO E - HISTÓRIA EM QUADRINHOS ESCOLHIDA POR S. C. (9º ANO) - TESTE INTERMEDIÁRIO.

CHICO BENTO EM O PÉ DE LARANJEIRA

ESTA HISTÓRIA COMEÇA MUITO TEMPO ATRAS...

...O VÔ DO MEU PAI!

O SEU MEU BISAVÔ!

QUI TINHA CABADO DI MUDA' PRA ESTAS TERRAS JUNTO CA MINHA BISAVÔ, PRA FIXA' RESIDENCIA!

ERA UM TEMPO DURO I ELES TRABALHAVA MUITO!

UM DIA, MINHA VÔ CHEGOU CUM A QUININA DI ARVRE!

ERA UMA LARANJEIRA, I ELA FALÔ QUI ERA A MIORE DA REGIAO!

MEL BISAVÔ SI ADESSO DI PRANTA ELA LIGERINHO!

I CUIDO DELA COMO SI FOSSE PARTE DA FAMILIA!

A TERRA ERA TÃO BOA QUI A MUDINHA FOI LOGO ORESCENDO!

I POR FALÁ IM FAMILIA...

...UM DIA, MEU BISAVÔ APARECEU CUM A NOVIDADE!

ERA O MAIS NOVO MEMBRO DA FAMILIA!

I DIZÊ QUI AQUIELA TÁ SE MEU VÔ!

UM NENEM DO TAMANHO DA LARANJEIRA!

OS MEIS FORO PASSANDO I A REVÊ I ELES TRABALHAVA TÃO LIGERO QUANTO O MEU VÔ!

I TUUUU!!

OPAA!!

IA PERDIDA MAIS ARRUINS ANTES DI LUTAR CUM A MIORE GRANDEZA I FAMILIA!

I DIZÊ QUI AQUIELA TÁ SE MEU VÔ!

FOI NUM DIA DANHELES QUI ELES SI COSTARCO DA FREQUELA MUITO SUNITA!

ESSA MOÇA É A MINHA VÔ!

NEM PERDIDA DIZÊ QUI ELES SI COSTARCO DA FREQUELA MUITO SUNITA!

I NAMORARSI MUITO DIBAKO DA LARANJEIRA I ESTAS TERRAS!

ANSEM PANTA?

DE ANTES DI PASSAR SI CUM OS CHAVEI PRAI!

ESSE AI É O MEU PAI!

MEU PAI FOI O PREMIO A SI SI, NA 4 SAÍDI SI AGORA!

I FOI O MEU PAI QUI DISCURIU QUI...

...AQUELA LARANJEIRA ERA A MIORE DA REGONDEZA!

I MINHA VÔ DISCURIU A RECEITA DA COMO FAZE UM BIC DOCE DI LARANJA!

I MUITOS INVERNO VIERO...

I SI FORO!

INTRO, UMAS COISA LIGERITA COMEÇARO A ACCONTERE NO MEU SITO!

ERA A MODERNIDADE, OS BARULHAS, I AS IDEIAS, I A INHEZA DA CIDADE!

MAIS, MEU PAI NUM SI IMPORTAVA!

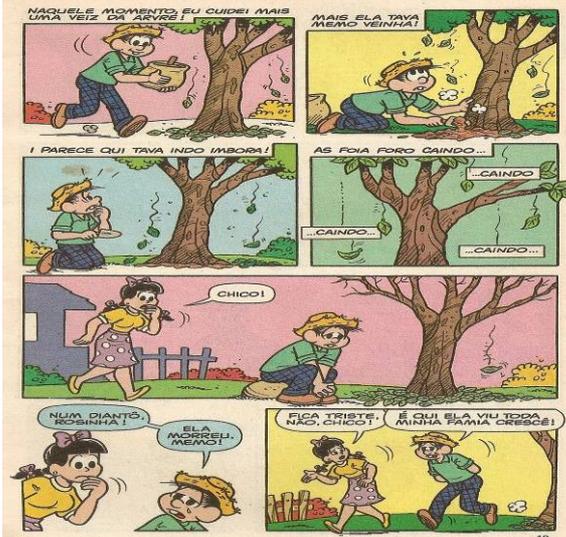
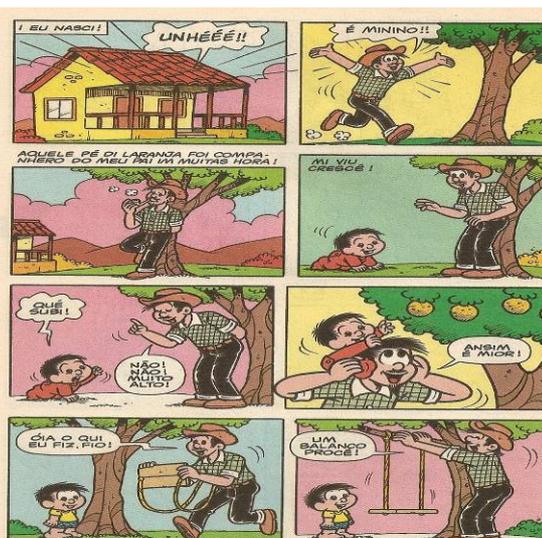
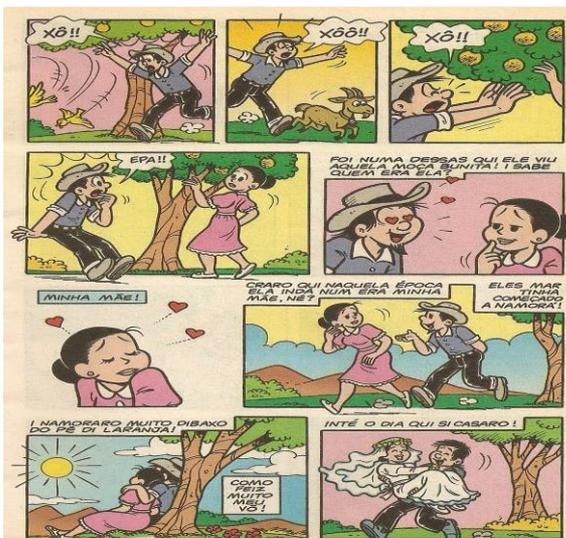
ELE JA ERA UM POME FEITO!

LEVAVA A SUA VIDA SI SEMPRE, I NUNCA SI DESPARA!

CUIDANDO DO SITO I DO PAI, I DO BIC!

AFUGENTANDO AS PRAGA!

XD!!





ANEXO F – HISTÓRIA EM QUADRINHOS ESCOLHIDA POR M. S. (9º ANO) – TESTE INTERMEDIÁRIO.

MÔNICA em EU QUERO IR À PRAIA!

Page 1:

- Mônica: HUMPF!

Page 2:

- Mônica: EU QUERO!!
- Chico: QUE QUÊ ISSO MELH?
- Mônica: NÃO FUI EU!! EU NÃO FUI!!
- Chico: DEVE TER SIDO O XAVESCO É...
- Mônica: EU EU!

Page 3:

- Mônica: HUMPF!
- Chico: NESTE MOMENTO, UM ACENTE DE PRESENTES SUGERIA NA MINHA CABEÇA.
- Mônica: DEVERAS!
- Chico: DO QUE A MÔNICA ESTÁ FALANDO? O QUE ELA PODERIA ESTAR QUERENDO?

Page 4:

- Mônica: E MAIS...
- Chico: QUAL A LAJE QUE ELA ESTÁ DE DIZ?
- Mônica: O UNIVERSO... TEM UM FIM?
- Chico: POR QUE VOCÊ É O DELSO... NÃO SE ENFURAR... O SEU NISTOLA, E NÃO O CASCO?

Page 5:

- Mônica: QUIETOS VOCÊS DOIS??
- Chico: EU QUERO ATENÇÃO!!
- Mônica: ES SEI ALO MÔNICUINHA!
- Chico: SOMOS TÔCOS OUVIDOS!
- Mônica: O QUE TÔIS?
- Mônica: M-MELIS PAIS NÃO QUEREM ME LEVAR À PRAIA!
- Chico: ELES DISSEAM QUE ESTAVAM OCUPADOS DE MAIS QUE TRABALHAR E COISA É TAL...
- Mônica: M-MAS EU QUERIA TANTO IR!

Page 6:

- Mônica: BUAAA!!!
- Chico: EU QUERO IR À PRAIA!!
- Mônica: EU QUERO IR À PRAIA!!
- Mônica: EU NÃO ACREITO QUE VOCÊ SEJA TÃO AMADA, MÔNICA!
- Chico: É ISSO AÍ!!
- Mônica: ONDE JÁ SE VIL FICAR INCOVANDO SEUS PAIS, SO PORQUE TE DEU A LOUCA DE IR À PRAIA?!

Page 7:

- Mônica: CHUIF! CHUIF! CHUIF!
- Chico: PUXA E EU QUE PENSEI QUE PODIA CONTAR SEMPRE COM OS AMIGOS...
- Mônica: E EU ACHO QUE ME ENGANEI!
- Chico: Ô MÔNICA! DESCULPA!
- Mônica: É CLARO QUE VOCÊ SEMPRE PODE CONTAR COM OS AMIGOS!

Page 8:

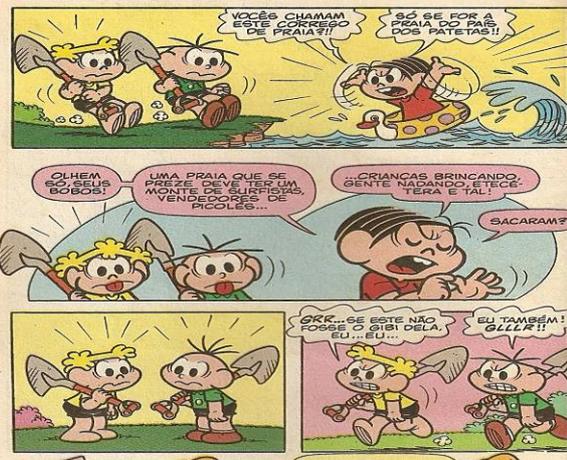
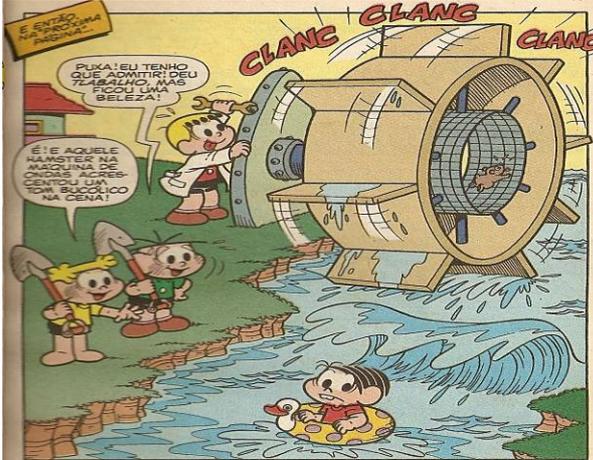
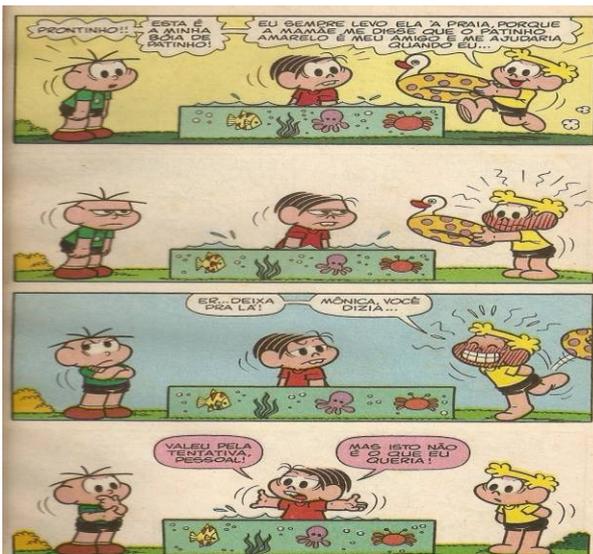
- Mônica: EH! EH! EH!
- Chico: ESSA FOI BOA!
- Mônica: SACOU ONDE ESTÃO OS SEUS AMIGOS?
- Chico: AH! AH! AH!
- Mônica: CHUIF! CHUIF!
- Chico: EH! EH! EH!...
- Mônica: AH...

Page 9:

- Mônica: SOLAS! EU NÃO ACREITO QUE ESTOU CANDO NESTA!
- Chico: NEM EU!
- Mônica: Ô MÔNICA! NÃO FICA ASSIM!
- Chico: NÓS SO ESTAVAMOS BRINCANDO!!
- Mônica: SÉRIO?! NÃO ALUNAS UMA PAUSA NA VOZ, NÃO SAIA DAÍ!

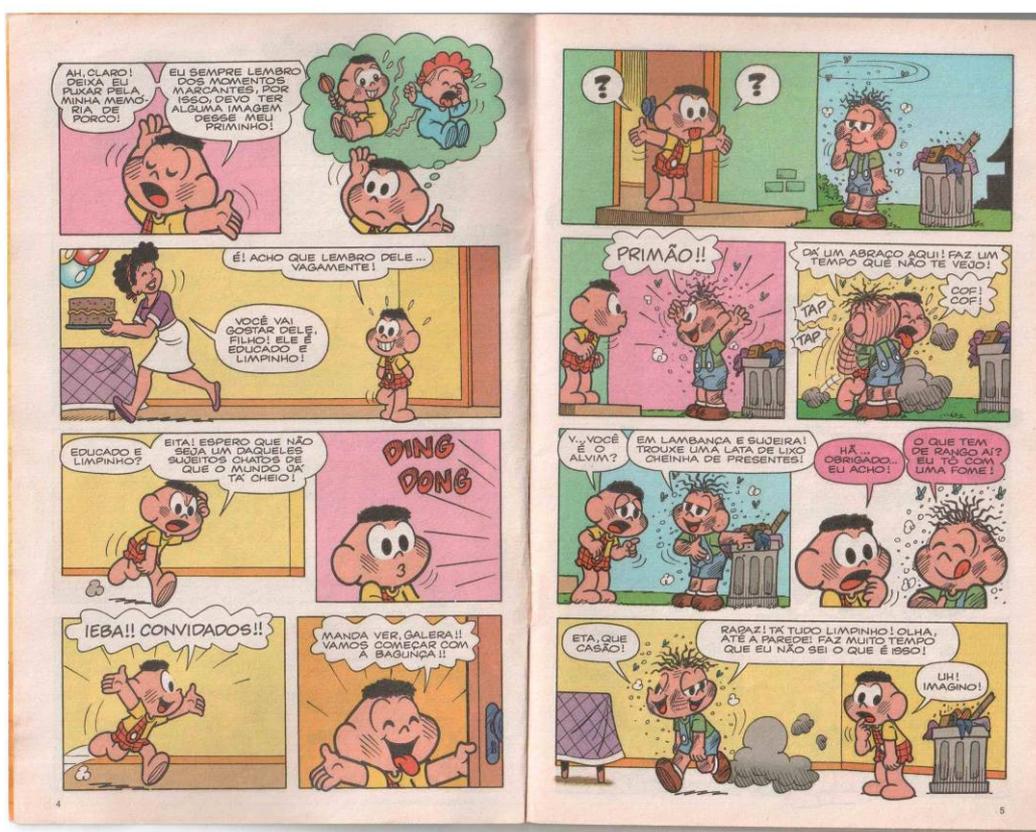
Page 10:

- Mônica: ARRUMAR UMA PRAIA PRA MIM?
- Mônica: NÃO! NÃO!
- Mônica: É MINHA! DEVOLVAM!!
- Mônica: VEJA MÔNICA! DEGAMOS EMPRESTADA A PRAIA PARA VOCÊ Nadar: QUE EMPRESTADA O TEU MARID?
- Mônica: VAI A BOLA É SO VOCÊ ENTÃO, EU QUERIA UMA PRAIA NA MIMHA!
- Chico: M-MAS...
- Mônica: HUMPF! AGORA EU SEI DOE NUS EU ESTO O CASCO!
- Mônica: É AÍ O QUE VOCÊ ACHA?
- Chico: E-EU NÃO SEI!
- Mônica: NÃO ERA BEM TÔTO QUE EU TINHA EM MENTE!
- Mônica: EU SEI O QUE ESTO FALTANDO! ESTO FALTANDO AÍ!





ANEXO G – HISTÓRIA EM QUADRINHOS ESCOLHIDA POR R. O. (9º ANO) –
TESTE INTERMEDIÁRIO.



DEIXA EU TIRAR OS MEUS KAKAZIS! ESTE É TÃO BOO! ME MATANDO!

ANDAR DEBAIXO DESSE SOLÃO DA UM SUADORÇO... FUNCI! FUNCI!

NOSSA!! MAS VOCÊ É MAIS FEDORENTO DO QUE EU!!

EH EH EH OBRIGADO!

A VIDA NO LIXÃO NÃO É FÁCIL! TEMOS QUE CONVIVER COM A SUJEIRA, O FEDORÃO E AS BARATAS!

É! MAS FAZ BOM TEMPO ANTIGAMENTE, VIVIAMOS NO ESGOTO!

VOCÊ NÃO NO LIXÃO?

ER... DA LICENÇA, QUE TEM MAIS PORCO, QUERO DIZER, GENTE BATENDO NA PORTA!

DING DONG

PARABÉNS PRA VOCÊ, NESTA DAAATA...

FUNCI! FUNCI!

PAAAA... QUÃO!! HOJE VOCÊ TÁ DE MARA!!

QUE INTRIGA! QUEM DÊSSE QUE SÓ EU?

NEA NE ANIVERSÁRIO "LIMPÓZINHO"?

ESSE CHEIRO ENTUPU AS NARINAS!

É SÓ O MEU PRIMO ALVINHO QUE VEM PASSAR O ANIVERSÁRIO COMIGO!

JÁ SEI! É NO CAMINHO, UM CACHORRO, DE LIXO VEM EM CIMA MELE!

ER... NÃO É BEM ISSO! É QUE...

GRONCH! NHOC! NHOC! SWURP!

...ELE PULOU A JANELA, MAIS O LADO "PERCO" DA FAMÍLIA!

SE BEM QUE TÁ, MAIS PRA JAVALI!

LEPA! AMIGUINHOS!

DI, AMIGOS DO CASACÃO! SÓ EU PRIMO ALVINHO!

HUM! A GENTE JÁ SABE!

NÃO PRECISA CHEGAR MAIS PERTO!

SEM ESSA, RAPAZIADA! DOU UM ABRAÇO DE URSO, O'!

ABRAÇO DE URUBU, VOCÊ QUER DIZER!

E AS MENINAS MERECEM BEIJINHOS!

CHUAC! CHUAC!

ONDE FORAM A MONICA E A MAGALI?

FOLAM LAVAR O LOTO, EU ACHO!

MAGALI, EU ACHAVA QUE O CASACÃO FOSSE O "LADO SOMBRIO" DA FAMÍLIA!

O LADO FEIUDO, VOCÊ QUER DIZER?

ARRRDUU!

QUE HORROR! E EU QUE ACHAVA ME LAMBUIZAR COM COI, BERTURA DE SOLO!

CALMA! É SÓ A GENTE NÃO CHEGAR MUITO, PERTO DA INUNDICIE DELE E...

ENGRACADO! TEM ALGUMA COISA AQUI NO MEU DENTE!

ACHO QUE É O ALMOÇO DE ONTEM!

PODE SER O RESTINHO DE UMA ALFACA! VOCÊS QUEREM VER?

EH! AONDE FOI TODO MUNDO?

O DEBOLINHA PULOU A JANELA E AS MENINAS SE TRANCARAM NO BANHEIRO NOVAMENTE!

ESSES SEUS AMIGOS SÃO TÍMIDOS ASSIM QUI E SO IMPRESSÃO MINHA?

ELES SÃO SO EDUCADOS!

HUM! TENHA CUIDADO COM A MÁ INFLUÊNCIA DESSA GENTE COM FRIGIDE!

!UHUUU, CRIANÇAS! TROUXE UNS DOCINHOS PARA VOCÊS!

OBA!! COMIDA!!

GRONCH! GRONCH! SWURP! GRONCH!

NHOC! NHOC! ARROT!!



CACÃO! O QUE ACONTECEU AQUI? QUE SUJEIRA É ESSA?

É FUNGO! É FUNGO!

COMO EU TAVA DIZENDO, PRIMO...

...A FESTA É OLHA NOSSA?

PODEMOS SUJAR A CASA, LANÇAR A SUJA, ENFIM, CALHAR O BANHO DEBAR A CIDADE UMA MUNDICIE E... A

EI!!

CHEGA!!

NÃO SEI SE VOU ME DANAR POR ISSO, MAS NÃO AGUENTO MAIS SUAS PORCARIAS!

NÃO!!! O QUE VOCÊ TÁ FAZENDO??

14

É PARA O BEM DO MEU NARIZ E DA HUMANIDADE!!

TCHIBLOF

HÁ? ACHO QUE O CHOQUE FOI DEMAIS PRA ELE!

GAH!!

AAH!! EU SABIA QUE BANHO FAZIA MAL, MAS NÃO TANTO ASSIM!!

ORR! MAIS UMA VEZ O MEU PLANO FOI BASTANTE BOM!

15

CAPITÃO FEIO!

CLARO! QUEM MAIS SÓIA SER?

COITADINHO! NÃO SOBROU UM SO FEODORINHO!

M... MEU PRIMO ERA UM ROBO?

E EU QUE ACHAVA QUE VOCÊ FOSSE MEU CIBER-NÉTICO! COMPANHA NA SUJEIRA E NA PORCUIDADE!

BOM! EU ATÉ GOSTO, MAS QUE MEU PRIMO ERA FICAR E...

EI, PERA! COMO É QUE VOCÊ SABE QUE EU TENHO UM PRIMO CHAMADO ALVINHO, SE NEM DA FAMÍLIA VOCÊ É?

PUXA PELA MEMÓRIA RAPAZ!

OLVI SUA MÃE NO TELEFONE, FALANDO DA FAMÍLIA INTEIRA!

BLA! BLA! BLA!

É MESMO! A MINHA MÃE, QUANDO GELADA, NÃO TELEFONA, NÃO SOLTA MAIS!

16

PELO MENOS, MEU PLANO NÃO FOI EM VÃO! CONSEGUI ENPORCALHAR A CASA E SUJAR SEUS CONVIVADOS!

HÁ! HÁ! HÁ!

EI! É MESMO! E POR CALHA DISSO, VOCÊ ACABOU COM A MINHA FESTA DE ANIVERSÁRIO!

HA! HA! HA!

EI, CALMA AÍ! NÃO TÁ VENDO QUE O AMBIENTE AQUI É PERIGOSO? TEM ÁGUA NA BANHEIRA!!!

ORRR!!

ZUUM

MAS VOCÊ NÃO PERDE POR ESPERAR! EU VOLTAREI!!

HA! HA! HA!

E EU VOU ESTAR ESPERANDO PRA VOCÊ LIMPAR TODA ESSA URUGA QUE APROTOU!!

17

