

## **OBSERVAÇÕES SOBRE A LEITURA DA IMAGEM EM ATIVIDADES COM SURDOS NA PERSPECTIVA DE KRESS E VAN LEEUWEN**

**Patrícia Araújo Vieira**

**Vera Lúcia Santiago Araújo**

pattivieira477@yahoo.com.br

verainnerlight@uol.com.br

**RESUMO:** as atividades de leitura com os surdos revelaram que a imagem nos quadrinhos não funciona apenas como um apoio para a leitura do verbal. Conforme professam Kress e van Leeuwen (1996), a imagem também se comunica independente do verbal. Os resultados também sugeriram que o desempenho leitor desses sujeitos em língua portuguesa (L2) 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-CHAVE:** Bilinguismo; Leitura em L2; Surdez.

### **INTRODUÇÃO**

Os surdos sinalizadores<sup>1</sup> brasileiros vivem em um país que tem como língua oficial o português onde a maioria de sua população é ouvinte e falante desse idioma. Por terem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua primeira língua (L1), os surdos brasileiros têm o português como uma segunda língua (L2). Ao reconhecer a Libras como a língua da comunidade surda brasileira (2002), o país parece ter optado por uma perspectiva bilíngue na educação dos surdos.

O Instituto Cearense de Educação dos Surdos (ICES) é uma escola pública de Fortaleza frequentada apenas por alunos surdos. Essa escola já passou por duas abordagens educacionais: Oralismo e Comunicação Total<sup>2</sup>. Hoje, ela tem como proposta educacional o

---

<sup>1</sup> Usamos o termo “sinalizadores”, porque há surdos que ainda não são fluentes na língua de sinais.

<sup>2</sup> Oralismo – essa abordagem foi introduzida no Brasil em 1911, trazida pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte; ignora a língua de sinais e impõe a

Bilinguismo. Essa proposta educacional, diferente das outras, considera a Libras como a L1 dos surdos, respeita e aceita a cultura surda e também considera a língua portuguesa como a L2.

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 maioria<sup>3</sup> deles não pode contar com o canal oral-auditivo. Há também o fato de eles ainda não terem acesso a escrita em L1 para buscar apoio no momento de letramento em L2. Contudo, a leitura assume um papel extremamente significativo para essa comunidade<sup>4</sup> por conta das funções sociais que ela desempenha. Além disso, é uma forma de essa comunidade interagir com o mundo ouvinte.

A priori, acreditávamos que a imagem funcionava apenas como apoio ou referência na construção do significado do conteúdo verbal. Ao analisar o resultado das atividades realizadas com os surdos, durante a pesquisa de mestrado, constatamos que a imagem não apenas funciona como apoio, ela também comunica independente do verbal, confirmando, assim, o que professam Kress e van Leeuwen (1996) sobre a leitura de imagens.

Esse artigo apresenta uma parte dos resultados observados na pesquisa de mestrado de Vieira (2009) sob orientação da professora doutora Vera Lúcia Santiago Araújo, cujo objetivo foi: 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. Nessa pesquisa, surdos do 8º e 9º anos do ICES participaram de atividades voltadas para a leitura em língua portuguesa como L2 de histórias em quadrinhos e tirinhas. Ademais, buscamos analisar a(s) principal(is) estratégia(s) utilizada(s) por esses sujeitos na leitura dos gêneros história em quadrinhos e tirinhas; bem como verificar como os surdos relacionam a leitura da imagem à compreensão leitora dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas.

---

língua oral de seu país aos surdos. Comunicação Total – considera os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos surdos, mas ainda leva em conta a língua oral. Para essa abordagem, qualquer recurso estilístico visando facilitar a comunicação com as pessoas surdas é válido. O aprendizado de uma língua não é o foco dessa proposta.

<sup>3</sup> Afirmamos a maioria, porque reconhecemos que há graus de surdez e dependendo do grau, há surdos que têm mais resquícios auditivos ou que são oralizados.

<sup>4</sup> Assim como Strobel (2008), também consideramos 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 utilizaremos o nome comunidade num sentido geral, porém cientes da diversidade cultural que há entre os surdos.

## 1 A LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA OS 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<sup>5</sup> 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 (2006:130) 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 depreende-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 (2006) 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

---

<sup>5</sup> 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.

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.

Consoante 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.

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.

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. 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 (2006) diz que a sala de aula de língua portuguesa para os surdos “é sempre um encontro marcado entre as duas culturas linguísticas” (Farias, 2006: 276).

Outros autores, que embora não pesquisem a leitura como L2<sup>6</sup>, 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

---

<sup>6</sup> Para Soulé-Susbielles (1987), a leitura em LE/L2 não difere por natureza da L1.

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, 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.

Com a leitura das histórias em quadrinhos e tirinhas, trabalhamos 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: 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 linguísticas-discursivas, das quais, fazemos uso quando interagimos nas diferentes situações sociais.

Contudo, o trabalho com a imagem partiu do conhecimento intuitivo dos alunos. Somente analisando os resultados dessa pesquisa e que pudemos compreender que a imagem não funciona apenas como uma referência para a leitura do verbal. Conforme veremos a seguir, a imagem também se comunica ao leitor independente do verbal.

## 2 A LEITURA DA IMAGEM

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, os autores 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. Para Antunes Vieira (2007), o texto pós-moderno utiliza-se mais do que uma articulada composição de frases e períodos, ele necessita de imagens e até mesmo de sons, como a TV, cinema e internet. Ainda conforme a autora, as práticas discursivas contemporâneas apresentam a imagem como a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade.

Em relação ao conteúdo visual e ao conteúdo verbal, Kress e van Leeuwen (1996) 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 visual, durante as atividades com os surdos, foi usada apenas a leitura intuitiva da imagem. Contudo, os resultados apresentados na pesquisa, conforme já foi exposto anteriormente, confirmaram as informações apresentadas pelos teóricos Kress e van Leeuwen (1996) sobre a leitura da imagem relacionada ao verbal.

Seguindo a concepção teórica de que a imagem comunica independente do verbal, Kress e van Leeuwen (1996) se propõem a descrever um modelo de análise das estruturas visuais, a partir da orientação hallidayana de linguagem como semiótica social. O propósito dos autores é analisar o modo como se utilizam as imagens para produzir significados, e o modo como a linguagem visual se organiza dentro do uso numa sociedade contemporânea. Os autores adaptam a teoria hallidayana com o objetivo de descrever os modos como a

linguagem visual: representa a experiência, estabelece relação com o observador, se organiza como estrutura visual.

### **3 GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E TIRINHAS**

Conforme relatado na seção anterior deste artigo, a imagem se torna um recurso indispensável na aprendizagem de uma língua para os surdos. 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), 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 melhor sequência narrativa e ainda mais pistas contextuais.

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

Com a leitura das histórias em quadrinhos e tirinhas, a imagem foi trabalhada usando-a como um formulador de inferências para a leitura do conteúdo verbal. No entanto, a

leitura da imagem partia do conhecimento intuitivo dos sujeitos orientados pelas professoras-pesquisadoras, conforme fora relatado.

#### 4. METODOLOGIA

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.

Logo, a pesquisa no ICES seguiu os seguintes passos: antes de propor aos alunos um minicurso, conversamos 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 nos informou da dificuldade desses alunos em se locomoverem à escola em horários diferentes do que eles estudam. O único horário que tínhamos ao nosso dispor era durante as aulas da disciplina de Artes. Conversamos com a professora dessa disciplina e ela nos cedeu o horário das quintas-feiras no turno da noite, nos horários de 18h – 19h30min (8º ano) e 19h30min – 21h (9º ano). O minicurso formou-se em 16 encontros perfazendo um total de 30 horas/aula para cada turma.

Escolhemos 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 costumam ir para uma instituição inclusiva onde serão integrados aos ouvintes nas salas de aula<sup>7</sup>.

A pesquisa foi realizada no ICES e contou com a participação de três sujeitos alunos do 8º ano e quatro do 9º ano. O minicurso fez um total 30 horas/aula. Escolhemos o 8º e o 9º do Ensino Fundamental por serem os últimos anos em que esses alunos frequentam uma instituição específica para surdos. Depois do 9º ano, eles costumam ir para uma instituição inclusiva onde serão integrados aos ouvintes nas salas de aula.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Na época, a escola não fornecia o ensino médio aos alunos surdos, no entanto, desde 2010, a escola já oferece esse nível de ensino.

<sup>8</sup> Na época não havia ensino médio no ICES, contudo desde 2010 a instituição oferece o Ensino Médio.

## 4.1 SUJEITOS

Os sujeitos participantes desta pesquisa fazem parte do 8º e 9º ano do turno da noite do ensino fundamental II. Foram considerados sujeitos da pesquisa os alunos que apresentaram ao menos 70% de presença e participaram dos três testes (pré-teste, teste intermediário e pós-teste).<sup>9</sup> Essa pesquisa contou com 7 sujeitos, sendo 3 do 8º ano e 4 do 9º 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.<sup>10</sup>

8º ano	
<b>R. S.</b>	Tem 37 anos. Nasceu surda e sua surdez é profunda. No primeiro ano, estudou em uma escola de 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.
<b>J. C.</b>	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.
<b>W. A.</b>	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 aparelho, 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 de ouvintes.

**Quadro 1:** Perfil de cada sujeito do 8º ano

9º ano	
<b>R. O.</b>	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.
<b>M. S.</b>	Tem 50 anos. Nasceu surdo, mas escuta um pouco pelo ouvido direito. É filho de pais ouvintes e é o único surdo da família. Aprendeu Libras com 20 anos <sup>11</sup> com outros surdos no próprio ICES. Faz tratamento com

<sup>9</sup> Esses testes foram realizados na sala e em grupo, com exceção do teste intermediário em que os alunos foram avaliados individualmente. Todos os testes foram feitos usando histórias em quadrinhos e tirinhas. No pré-teste e no pós-teste, os alunos respondiam aos questionamentos feitos por nós sobre os textos em quadrinhos que receberam. Já no teste intermediário, eles escolheram uma história em quadrinhos e procuraram, após a leitura individual, compartilhar aos colegas de sala. Em todos esses testes, os surdos foram avaliados quanto à compreensão leitora tanto da imagem quanto do verbal.

<sup>10</sup> As entrevistas foram traduzidas pelos intérpretes.

<sup>11</sup> 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.

	fonoaudióloga. É casado com uma surda. Disse que gosta muito de ler textos em língua portuguesa. Não é oralizado. Nunca estudou em escolas de ouvintes.
<b>D. S.</b>	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 de ouvintes.
<b>S. C.</b>	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 de ouvintes.

**Quadro 2:** Perfil de cada sujeito do 9º ano

## 4.2 MATERIAL UTILIZADO NO MINICURSO

As atividades desenvolvidas no minicurso eram voltadas para a leitura dos gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas em língua portuguesa como L2. Não havia livro didático específico. Os textos e as atividades eram formulados logo após cada aula, observando o desenvolvimento da aula anterior. Foram realizados 13 atividades de leitura e 3 testes durante os 16 encontros. Contudo, para fins desse artigo, duas atividades com quadrinhos serão apresentadas, pois elas contribuíram para compreensão de que a imagem se comunica independente do verbal.

## 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

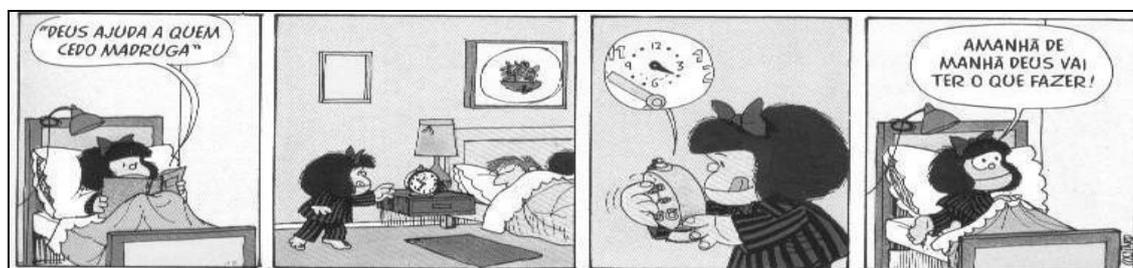
A primeira análise dos dados era feita após cada aula, observando os registros de campo. Com o término do minicurso, todas as filmagens das aulas foram analisadas. Percebendo que nem todas as interações dos alunos foram traduzidas simultaneamente pelo intérprete do minicurso, foi solicitada a presença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

As respostas dos alunos foram traduzidas da Libras para a língua portuguesa, com ajuda dos intérpretes. Para efeito de compreensão dos resultados, a análise e discussão das atividades trabalhadas com os surdos serão apresentadas na seguinte ordem: primeiramente as atividades com o 8º ano, em seguida, com o 9º ano, conforme veremos a seguir.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 TIRINHA DA MAFALDA (8º ANO)

Ao utilizar a tirinha da Mafalda, procuramos 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 1** Tirinha da Mafalda.

Antes de pedirmos que iniciassem a leitura, apresentamos informações contextuais sobre as características dessa personagem e o humor crítico que há nas tirinhas dela. Conversamos inicialmente sobre o fato de que o texto que iriam ler apresenta informações não explícitas, por isso, deveriam procurar pistas na imagem e, a partir delas, reconstruírem o sentido das falas. Informamos também que a Mafalda era uma menina de aproximadamente sete anos, muito crítica e questionadora, criada por um autor argentino. Pedimos que observassem o ditado popular “Deus ajuda a quem cedo madruga” e que tentassem compreender esse ditado pelas pistas que o texto fornecia.

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, constatamos que os alunos iam levantando as informações implícitas, construindo, desse modo, inferências sobre o texto. E ao desenvolverem esse tipo de leitura, eles pareciam 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 as observações de Brown (2000) e Widdowson, (1991) em que, ao invés de adaptar os textos, o professor deve orientar seus aprendizes na execução da tarefa. Observem as respostas dos alunos durante a aula:

P<sup>12</sup> – E, então, o que vocês acham?

J. C. – Deus ajuda. Madrugada. 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.].

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

Os alunos 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 nos certificar de que eles compreenderam o ditado “Deus ajuda a quem cedo madruga”, fizemos 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.

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.

A tentativa de fazer inferências resultou em acréscimos ao texto, se observarmos principalmente as respostas de J. C. Contudo, partes desses acréscimos podem ser inferidas 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 as respostas não mostraram que eles construíram o sentido do ditado levando em consideração o contexto e observando o propósito da Mafalda em

---

<sup>12</sup> Professoras-pesquisadoras.

relação ao ditado. Os alunos não compreenderam a ironia da personagem em relação ao ditado quando falou “amanhã 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 ser a principal estratégia de leitura do verbal, assim, por não aparecer a imagem da Mafalda retornando com o despertador, a inferência que levaria 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.

Com a conclusão dessa atividade, observamos 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. No entanto, quando há mais quadrinhos com imagens, fortalecem-se as pistas que esses sujeitos necessitam para compreender o texto.

## **5.2 TIRINHA DA MAFALDA (9º ANO)**

Nesta turma era difícil manter sempre um bom número de alunos, pois eles nos contaram que às vezes precisavam faltar por causa do trabalho. Isso dificultava a presença deles. Nesse encontro, tivemos apenas um sujeito presente (D. C.) e outro aluno que não foi considerado sujeito da pesquisa por ter frequentado pouco o curso. Permitimos 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 1), proporcionamos, da mesma forma que no 8º ano, as informações sobre a Mafalda e o estilo de tirinha dessa personagem. Procuramos 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.

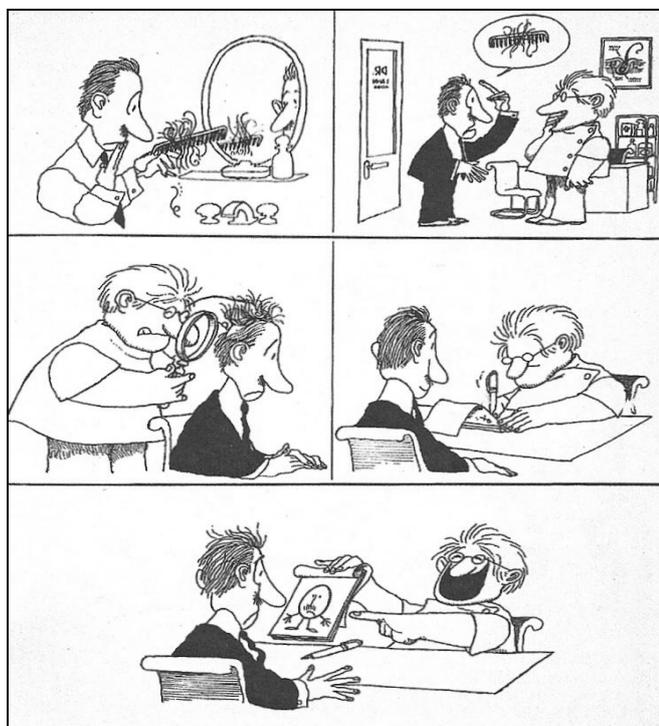
P – Por que ela adiantou o relógio?

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 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 informamos que a Mafalda colocou o 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.

### 5.3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS SEM CONTEÚDO VERBAL (8º ANO)

Os alunos receberam os quadrinhos separados e teriam que reorganizá-los dando uma sequência textual a partir da imagem. Nossa 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 a importância do conhecimento da L1 por parte dos aprendizes, conforme Kato (1999) e Sacks (1998).



**Figura 2** História em quadrinho apenas com imagem.

Na organização da sequência textual, R. S. foi a única aluna que trocou a sequência. 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.

Após a reorganização do texto, pedimos que nos explicassem o que estava acontecendo na história em quadrinhos. Nessa atividade de compreensão visual, procuramos 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 mais detalhadas sobre a imagem. Nesta atividade, verificamos 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 Gesueli e Moura (2006).

#### **5.4 HISTÓRIA EM QUADRINHOS SEM CONTEÚDO VERBAL (9º ANO)**

Veremos agora as respostas dos alunos do 9º ano quantos aos textos trabalhados no 8º ano.

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.  
D. C. é o único aluno que conseguiu analisar o texto observando o final inesperado.

Os outros alunos construíram situações não justificadas pela imagem. Consideramos o fato de D. C. ter adquirido a Libras ainda na infância um fator importante para a leitura desse texto. Ao final da atividade, explicamos aos alunos o objetivo desse texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As 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. Muitas vezes respondiam às perguntas do texto observando apenas a imagem. Mesmo sendo a imagem uma importante estratégia para os surdos, o não reconhecimento das estratégias de leitura em L2, dificultou a compreensão de alguns textos por parte dos alunos. Essa pesquisa também nos fez refletir sobre a importância do ensino da leitura de imagens na escola. Pois, pelas leituras desses alunos, percebemos 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 1), em que os alunos construíram uma leitura diferente do que o texto (imagem e conteúdo verbal) propunha.

Em virtude da pouca habilidade para confirmar as hipóteses levantadas pela leitura da imagem no verbal, os questionamentos e as atividades desenvolvidas em sala, buscamos 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).

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 Mafalda (Figura 1). Conforme Reily (2003), as lacunas ou brechas não explicitadas no 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 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.

Acreditamos 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 e principalmente quanto à leitura da imagem. 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. Essa pesquisa nos fez compreender a importância de trabalhar textos imagéticos na sala de aula, procurando orientar nossos alunos na construção do significado da imagem no texto, levando em consideração o contexto cultural, as questões ideológicas que permeiam o texto, e a relação das informações verbais com a imagem. 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. Logo, esperamos que este estudo contribua para o avanço no desenvolvimento do ensino bilíngue nas escolas específicas e regulares para surdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANTUNES VIEIRA, Josenia. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ANTUNES VIEIRA, Josenia; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R.G. Bou; FERRAZ, Janaína de Aquino. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.
2. ARAÚJO, Antônia Dilamar; SAMPAIO, Santilha. *Inglês instrumental: caminhos para leitura*. Teresina: Alínea Publicações Editora, 2002.

3. BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2000.
4. 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: Arara Azul, 2006.
5. FERNANDES, Sueli de Fátima. 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.
6. 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.
7. GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, 2006.
8. HILÁ, Cláudia Valéria Dona. Tiras: diagnóstico de uma aula de leitura na formação inicial. *Entretexto*, Londrina, v. 7, jan/dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/10.pdf>> Acessado em: 13 ago. 2009.
9. KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
10. KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. São Paulo: Pontes, 2001.
11. KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: The Grammar of visual design*. Nova York: Routledge, 1996.
12. ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
13. 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. (Org.). Estratégias de leitura – Texto e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
14. POLETTO-LUGLI, V. C.; NASCIMENTO, E. L. O gênero história em quadrinhos no livro didático: leitura-fruição ou apropriação? *Entretexto*, Londrina, n. 6, jan/dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf6/11.pdf>> Acessado em: 13 ago. 2009.
15. RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
16. 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.
17. SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
18. SOULÉ-SUSBIELLES, Nicole. *Improving students' competence in foreign-language reading*. Journal ELT. Oxford University Press, v. 41/3, [s.n.], July 1987.
19. SOUZA, José Pinheiro de; HODGSON, Elaine C. Chaves; PINHEIRO, Jocely de Deus. (Org.). *Projeto PALÍNGUAS*. Fortaleza: UFC, 2007.
20. STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
21. TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.
22. THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.
23. VIEIRA, Patrícia Araújo. *O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
24. WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

#### REFERÊNCIAS DAS TIRINHAS

Figura 1 - Disponível em <<http://clubedamafalda.blogspot.com/>>. Acessado em 17/04/08.

Figura 2 - QUINO. In: CEREJA, Roberto Willian; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5º ano. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002. p. 74.

**ABSTRACT:** the reading activities with the deaf students revealed that the images in the comic strips and stories 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:** bilingualism; L2 reading; deaf people.

Recebido no dia 05 de junho de 2012.

Aceito para publicação no dia 10 de agosto de 2012.