

LEITURA DE LIVRO ILUSTRADO SEM PALAVRAS POR ADULTOS SURDOS: POSSIBILIDADES PARA A OBRA *O MENINO-VAZIO*

READING OF WORDLESS PICTUREBOOK BY DEAF ADULTS: POSSIBILITIES FOR *O MENINO-VAZIO*

Leila Rachel Barbosa Alexandre¹

Eliana da Cruz Castelo Branco²

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar habilidades e estratégias de leitura relacionadas à compreensão do livro ilustrado sem palavras *O Menino-vazio*, de Jean-Claude R. Alphen por adultos surdos. Para atender ao objetivo, realizou-se descrição das características narrativas da obra, as quais foram, em seguida, analisadas e categorizadas de maneira a serem relacionadas a possíveis caminhos da experiência leitora mais geral quanto a habilidades demandadas e estratégias passíveis de serem utilizadas. Por fim, empreendeu-se reflexão acerca de possíveis especificidades da experiência de leitura de adultos surdos com o livro, com o suporte das observações empreendidas durante atividades de leitura compartilhada da obra em análise. Percebeu-se que a maior parte das estratégias de leitura pode ser comum a leitores surdos e não surdos, entretanto, há pontos em que leitores surdos podem acessar camadas de leitura que se relacionam mais diretamente às especificidades de suas características perceptuais e de suas práticas sociais.

Palavras-chave: Leitura; livro ilustrado sem palavras; leitor surdo.

ABSTRACT: The present work aims to present reading skills and strategies related to the understanding of the wordless picturebook *O Menino-vazio*, by Jean-Claude R. Alphen by deaf adults. To meet the objective, a description of the narrative characteristics of the book was carried out, which were then analyzed and categorized in order to be related to possible paths of the more general reading experience regarding the skills required and strategies that could be used. Finally, reflection on possible specificities of the reading experience of deaf adults with the book was undertaken, with the support of the observations undertaken during activities of shared reading of the book under analysis. It was realized that most reading strategies can be common to deaf and non-deaf readers, however, there are points where deaf readers can access layers of reading that are more directly related to the specifics of their perceptual characteristics and their social practices.

Keywords: Reading; wordless picturebook; deaf reader.

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Docente do curso de Letras-Libras, da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

² Graduanda do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Bolsista ICV/UFPI.

1 Introdução

Se a literatura pode ser considerada um direito humano (CANDIDO, 1995), compreende-se que o contato com ela deve ser amplamente viabilizado para os sujeitos surdos (seja essa literatura produzida ou não no âmbito da cultura surda), inclusive em textos multimodais mais imagéticos e, portanto, mais próximos da experiência sensorial, linguística e social desses sujeitos. É o que evidenciam, por exemplo, as pesquisas de Abrahão e Pereira (2015), Figueiredo e Guarinello (2013) e Rosa (2006), ao apontarem direções para o trabalho com textos literários voltados para surdos que deem destaque às suas características multimodais.

Sabemos, entretanto, que, de modo geral, a escola costuma se preocupar mais com as práticas de letramento que envolvem textos predominantemente verbais, o que dá a entender que o ato de compreender e interpretar seria quase que exclusivamente entender palavras de uma língua. Isso é particularmente evidenciado no trabalho com a leitura de textos literários, que costuma privilegiar gêneros de forma predominantemente verbal escrita em detrimento de gêneros literários que têm forte presença do imagético, como as histórias em quadrinhos e os livros ilustrados, cuja narrativa se desenrola por um sequenciamento imagético ou verbo-imagético.

Além disso, esses gêneros, sendo caracterizados por seu direcionamento a um público infantil e infanto-juvenil, não costumam ser vistos em suas potencialidades para os leitores das mais variadas idades, diversos em suas experiências sociocognitivas. Acreditamos, entretanto, que, pelas múltiplas possibilidades de construção de significado que essas obras oferecem, por sua característica mais lacunar, que demanda fortemente a mobilização dos conhecimentos prévios dos leitores, elas podem ser instrumentos bastante ricos para o desenvolvimento de leitores de todas as faixas etárias, como demonstram Bosch e Durán (2009) e Crawford e Hade (2000). Diante desse cenário, defendemos que entender como funciona o processamento sociocognitivo da leitura é fundamental para propor ações de formação de leitores competentes nas mais diversas práticas sociais.

Por isso, o presente trabalho objetiva apresentar habilidades e estratégias de leitura relacionadas à compreensão do livro ilustrado sem palavras *O Menino-vazio*, de Jean-Claude R. Alphen, por adultos surdos. Nossa pesquisa é baseada nos seguintes questionamentos: Quais habilidades são requeridas de adultos surdos para a leitura de livros ilustrados sem palavras? Que estratégias eles realizam a partir dessas habilidades quando estão lendo um livro ilustrado sem palavras? A partir deles, conduzimos nossa pesquisa de maneira que, além de buscar entender as possíveis características dos percursos de leitura realizados por surdos na prática com livros ilustrados sem palavras, ofereçamos caminhos para possibilitar atividades que fomentem a leitura desse gênero por esse público.

O presente artigo se organiza como a seguir: na seção Bases Teóricas, são apresentadas reflexões teóricas que partem da relação entre literatura e educação de surdos para abordar, em seguida, o livro ilustrado sem palavras. Em seguida, na seção Procedimentos Metodológicos, são apresentados os percursos realizados para a execução desta pesquisa. Na seção Resultados e Discussão, os dados coletados são analisados em três subseções: a primeira apresenta e detalha a construção da obra *O Menino-vazio*; a segunda relaciona, a partir da descrição do livro, habilidades de leitura demandadas e estratégias de leitura que podem ser realizadas para atendê-las; a terceira analisa os achados a partir das possíveis especificidades da experiência leitora de pessoas surdas.

2 Bases Teóricas

Esta seção tem como foco informações teóricas que alicerçam o conhecimento sobre as principais maneiras pelas quais o sujeito surdo poderá desenvolver habilidades na compreensão de leitura de cunho imagético, respeitando os limites de sua subjetividade. São abordados conceitos e questões voltados às práticas relacionadas com a leitura de livros ilustrados sem palavras e como podem possibilitar a construção de sujeitos críticos.

2.1 *Literatura, imagem e leitor surdo*

Para Jouve (2012, p. 135), “as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um mundo – merecem que nos interessemos por ela”. Nessa reflexão, é importante frisar a necessidade de que, desde cedo, as crianças surdas tenham contato com materiais literários para que despertem nelas não somente a curiosidade ou a criatividade imaginária, mas também o pensamento crítico e construtivo sobre a realidade em que estão inseridas. Segundo Dell’Alba e Stumpf (2017, p. 81),

Os estudos literários do campo de educação de surdos podem colaborar com a construção da identidade surda, que tem a oportunidade de descobrir valores de seu grupo social usuários da língua de sinais e também a percepção do próprio ser.

Nesse sentido, a literatura contribui para que a comunidade surda possa produzir e construir mais possibilidades para expressar sua subjetividade, cultura, identidade e visão de mundo dentro da sociedade. Nesse contexto, a literatura de base mais imagética pode contribuir dentro do meio educacional como recurso para o desenvolvimento de leitores surdos, compreendida sua aproximação com a realidade visual desses sujeitos. O contato com diferentes livros imagéticos e de temáticas diversas pode contribuir para que esses leitores promovam entre os seus pares, dentro e fora da comunidade surda, as interações necessárias para possíveis discussões que regem os aspectos sociais, como a política, a filosofia, a sociologia, as ideologias, os costumes, dentre outros, que têm direta ligação com o cotidiano e, principalmente, na formação do senso crítico. Assim, embasados por Abrahão e Pereira (2005, p. 143),

Partimos dos princípios de que a literatura é uma experiência fundamental para o exercício da sensibilidade e da reflexão humana de que o surdo possui na língua de sinais uma ferramenta completa de expressão.

O contato do sujeito surdo com a literatura geralmente não ocorre no meio familiar porque os pais não são usuários da língua de sinais ou não tem domínio dela. Assim, fica a cargo da escola propiciar aos sujeitos surdos o desenvolvimento da capacidade interpretativa de diferentes tipos de linguagens e códigos. Diante dessa circunstância, Castanha (2008, p. 145) ressalta que,

A escola pode ser também espaço para, no mínimo, desenvolver o interesse por outras linguagens, o que certamente contribuirá para que seus alunos se tornem leitores mais críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem.

Entendemos, assim como Coscarelli (2016, p. 63), que leitura é “construção de sentidos a partir de um texto e [...] um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros”. Assim, a leitura é uma ação concernente a práticas textuais relacionadas a diferentes linguagens e modos e fortemente ligada a contextos socioculturais, portanto, a literatura, como parte dessas práticas, se faz tão profícua nos mais diversos tipos de textos e é capaz de se relacionar e reverberar situações diversas.

Nessa direção, para que as pessoas surdas manifestem suas subjetividades e suas expressividades sejam mais bem trabalhadas, é importante utilizar materiais textuais diversos, inclusive próximos da materialidade visual de sua língua, como é o caso dos livros ilustrados, para o desenvolvimento não só do conhecimento de mundo, mas também do conhecimento prático dos significados imagéticos, o que favoreceria o letramento visual, assim conceituado por Santaella (2012, p. 6):

Letramento visual ou alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos; detectar o que se produz no interior da própria imagem; como elas se apresentam; o que indicam; qual seu contexto de referência, do que significam.

Na leitura dos livros ilustrados também se faz o processamento cognitivo e a apreensão dos significados construídos nos textos, desenvolvendo o letramento ou alfabetização visual. Além disso, busca-se também atribuir sentidos às coisas e ações do meio em que estamos inseridos, por todo o dinamismo advindo de línguas, identidades, culturas e suas vivências.

É a partir dessa constatação que concordamos com Figueiredo e Guarinello (2013, p. 181), quando afirmam que

considerar a multimodalidade no contexto da surdez significa abrir possibilidades para o professor incorporar os aspectos visuais às suas práticas, não apenas com o objetivo de fazer com que o aluno surdo participe das atividades propostas em sala de aula, mas com o propósito maior de garantir interações que possibilitem a inserção desse aluno em práticas letradas.

Essa percepção vai ao encontro da nossa crença de que as práticas socioculturais dos leitores influenciam como os textos multimodais serão lidos, o que nos faz questionar como sujeitos surdos, considerando as especificidades das práticas culturais em que estão imersos, lidam com textos imagéticos.

2.3 A construção narrativa em livros ilustrados sem palavras

Os livros ilustrados sem palavras são caracterizados pela ausência de texto verbal guiando a narrativa. Neles, apenas as imagens contam a história, embora haja, em geral, a presença do título na capa. Segundo Arizpe (2013, p. 6), obras desse tipo fazem as seguintes demandas aos leitores:

preencher lacunas iconotextuais maiores que aquelas geralmente encontradas em livros ilustrados com palavras; reconhecer que há uma sequência e as conexões devem ser feitas entre imagens; elaborar uma hipótese sobre essas conexões sem saber o que é significativo ou o que poderia acontecer no futuro e reconhecer que muitas vezes existem múltiplas possibilidades interpretativas e finais ambíguos³.

Essa caracterização vai ao encontro do que explica Castanha (2008, p. 143) sobre o desenvolvimento da leitura imagética: “para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler imagens”.

As histórias evocadas nos livros ilustrados seguem alguns aspectos importantes dentro da narrativa, pois não se trata de somente dispor imagens no papel. Em vez disso, são pensadas pelos ilustradores as possibilidades de conduzir o olhar de quem os ler, mas respeitando os limites apresentados no texto original. Sendo assim, essas narrativas acontecem como explica Fittipaldi (2008, p. 98):

Uma ou mais personagens em ação, objetos posto em relação num lugar em acontecimentos: essas são as condições essenciais para colocar histórias em andamento. A composição dos elementos do desenho numa configuração espaço-temporal confere narratividade à imagem.

Logo, quando os personagens fazem algum tipo de ação e remete-se à ideia de movimento no papel na perspectiva de quem os lê, entende-se que as imagens ganharam vida dentro da história, tornando-as dinâmicas e envolventes nesse processo. Assim também acontecem as trocas de olhares de personagem(ns) e leitor, já que, para Fittipaldi (2008, p. 98), “acontece uma relação de intimidade entre o texto que conta a história, a imagem que a reconta – com outras chaves simbólicas e possíveis, outros pontos de vista – e o leitor, que de outras maneiras vai ressignificar as narrativas”. Nesse contato entre o leitor e o livro, o elo presente se faz necessário para a construção e desconstrução, simultânea, do real e do imaginário, como também ocorrerão outras ações próprias de quem faz leitura de imagens, como explicado por Biazetto (2008, p. 76):

A percepção de uma imagem envolve a relação do leitor com ela, como ele vê, pois o olhar compreende as experiências vividas por aquele que olha. Perceber é um processo tão dinâmico que a mesma imagem vista e compreendida por

³ No original: “such as filling in iconotextual gaps that are larger than those usually found in picturebooks with words; recognizing there is a sequence and connections must be made between images; elaborate a hypothesis about these connections without knowing what is significant or what could happen in the future and recognize that there are often multiple interpretative possibilities and ambiguous endings”.

um observador pode ter seu sentido alterado, colocando uma outra imagem ao seu lado. A percepção de uma imagem depende de quem olha e do que está em torno.

Os significados dados às histórias dos livros ilustrados, subjetivamente por cada leitor, poderão ter diversificadas construções de sentidos, porém os limites inerentes aos aspectos imagéticos são respeitados. A depender de quem os lê e como compreende e formula a sua interpretação referente à informação imagética, cada indivíduo irá recorrer às suas experiências e conhecimentos prévios, assumindo um comportamento ativo de leitura, de maneira a preencher lacunas textuais e perceber os múltiplos caminhos de construção de sentido (CRAWFORD; HADE, 2000; ARIF; HASHIM, 2008).

Também a partir dessas ações é possível fazer inferências para o desenvolvimento do saber obtidas nas experiências de vida e conseqüentemente internalizadas no subconsciente, e que promovem entre os pares as interações necessárias para discutir os aspectos sociais na política, filosofia, sociologia, ideologias, costumes, dentre outros, inerentes ao cotidiano. Esse ideal também é reforçado por Ramos (2013, p. 9):

Todos necessitamos de simbolização do real para nos desenvolvermos, e o mundo da infância está repleto de signos e símbolos que sustentam a existência adulta, daí a importância que os livros ilustrados adquirem ao mostrar como esses símbolos podem ser representados.

Tudo que está no campo visual do leitor pode ter diferentes significações, por se tratar de algo subjetivo, porque os símbolos e signos que veem são construídos de diferentes formas dentro das relações do dia a dia. Os livros ilustrados podem evocar temáticas próximas da realidade do leitor, mas de forma divertida e criativa, quer seja para entender o outro ou a si mesmo, os sentimentos, os problemas, na busca por soluções.

Biazetto (2008, p. 76) ressalta também:

É complexo o ato de perceber uma imagem, pois o processo depende tanto de atributos intrínsecos a ela (intensidade, tamanho, contraste, novidade, repetição e movimento) quanto de fatores extrínsecos a ela pertinentes ao leitor (atenção, expectativas e memória).

Ler imagens é uma forma de expressão acessível aos olhos, contudo, é necessário entender as duas nuances apresentadas no desenrolar da narrativa pontuadas por Biazetto, pois a interpretação textual imagética da história requer de nós atenção na riqueza dos detalhes mencionados, pois é a partir deles que o leitor irá deixar fluir a sua imaginação, criatividade e extrair possíveis significados inerentes à leitura. Nessa ação, as cores são de grande importância como destaca Biazetto (2008, p. 80): “as cores complementares podem também ajudar nesse sentido de conduzir a leitura”. A partir delas, as percepções visuais das gradações de cores irão indicar dentro da história os aspectos temporais (o dia, a noite, as estações do ano), sentimentais (a alegria, a tristeza, a solidão, o medo), o contexto em que estão dispostos e relacioná-los às expressões corporais-faciais dos personagens.

Estes são alguns elementos importantes dentro da narrativa que possibilitam ter compreensão daquilo que está explícito e do que está implícito nos livros ilustrados sem palavras. A partir deles, é possível instigar no leitor a construção do seu imaginário, como também seu lado crítico.

3 Procedimentos Metodológicos

Considerando o propósito de apresentar possíveis habilidades e estratégias de leitura demandadas para a compreensão do livro ilustrado sem palavras *O Menino-vazio*, de Jean-Claude R. Alphen por pessoas surdas, foram realizados procedimentos metodológicos de ordem qualitativa. A obra escolhida compõe o corpus de análise do projeto de iniciação científica “Leituras de obras literárias multimodais por sujeitos surdos: análise de caminhos percorridos e proposição de possibilidades de percurso”, que objetivou descrever as habilidades demandadas e as possíveis estratégias utilizadas por surdos para ler livros ilustrados sem palavras, o que permitiu compor matrizes que podem servir como referência para estudos futuros. O fato de as obras possuírem pouco ou nenhum texto verbal (com exceção da capa) no desenrolar da narrativa nos permitiu analisar mais propriamente as possibilidades de caminhos da leitura imagética, de maneira mais independente das especificidades linguísticas dos possíveis leitores.

Para análise de habilidades e estratégias de leitura demandadas para *O Menino-vazio*, assim como para as demais obras que compunham o projeto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Catalogar suas características genéricas recorrentes e descrever como essas características se manifestam na materialidade textual de cada exemplar coletado.
2. Construir quadro explicativo para relacionar as características genéricas e textuais de cada exemplar analisado com as habilidades de leitura que demandariam.
3. Construir matriz de habilidades de leitura demandadas e possíveis estratégias a serem executadas para atendê-las.

Esses procedimentos geraram informações sobre características gerais das habilidades e estratégias de leitura demandadas pela obra, aquelas que possivelmente se relacionam às experiências de grande parte dos leitores. Essa caracterização é fundamental, pois, somente a partir delas foi possível fazer trabalho reflexivo sobre possíveis diferenças que podem ser relacionadas às especificidades culturais, perceptivas e linguísticas de leitores surdos. Essa reflexão contou com as observações advindas de duas atividades de leitura compartilhada de *O Menino-vazio* com participantes surdos e não surdos adultos, realizadas em 2019, na Universidade Federal do Piauí. A primeira delas parte de um minicurso de dois dias, em que uma das pesquisadoras foi ministrante, integrou as atividades de um evento acadêmico sobre leitura realizado na instituição e contou com a presença de dois participantes surdos. A segunda, aconteceu durante oficina de leitura de livros ilustrados, ministrada pelas autoras, em três dias, com vinculação ao curso de Letras-Libras da UFPI. Dela participaram quatro pessoas surdas. Com relação a esse relato de experiência, entendemos que, por sua brevidade, busca

apenas delinear especificidades da leitura feita por surdos percebidas em situação real de interação com a obra, as quais deverão ser observadas e analisadas em mais detalhes com a continuação do estudo.

4 Resultados e discussão

Nesta seção, serão abordados os dados encontrados por meio da análise do livro *O Menino-vazio*, desenvolvida em subseções que tratam da caracterização da obra, das relações entre habilidades e estratégias para sua leitura e, por fim, das especificidades das leituras realizadas por pessoas surdas.

4.1 Caracterização da obra *O Menino-vazio*

Tavares (2019, p. 184) entende que “nesse movimento de construção de significados, atentar para os detalhes contidos nas imagens dispostas nas páginas atesta o caminho para a formação do leitor estratégico” (p. 184). Concordando com a pesquisadora, a descrição de *O Menino-vazio* aqui apresentada se baseia, pelo menos em parte, nos procedimentos realizados por ela para a descrição de *Lá e aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, de maneira que consigamos capturar da maneira mais detalhada possível os elementos-chave para a leitura dessa obra.

O livro *O Menino-vazio* (2012), de Jean-Claude R. Alphen, é composto por 24 páginas, possui tamanho 26 x 21 cm, capa dura, paleta de cores em vermelho, branco e preto, sem nuances de volume, bidimensional e com sombras projetadas. A linha estética utiliza o mínimo de elementos, cores, traços e formas geométricas simples. Com temática relacionada ao campo da abstração, por abordar emoções, transparece delicadeza em expor os acontecimentos, os espaços e os personagens. Conforme as informações disponibilizadas pelo autor da obra, depois de concluída a narrativa imagética, *O Menino-vazio* aprende, pela experiência da amizade, o que realmente importa na vida e vai se “preenchendo”. No entanto, ele é preenchido mesmo pelas significações que trazem sentido pela perspectiva de quem ler a cada virada de páginas.

Figura 1 – Capa do livro *O Menino-vazio*

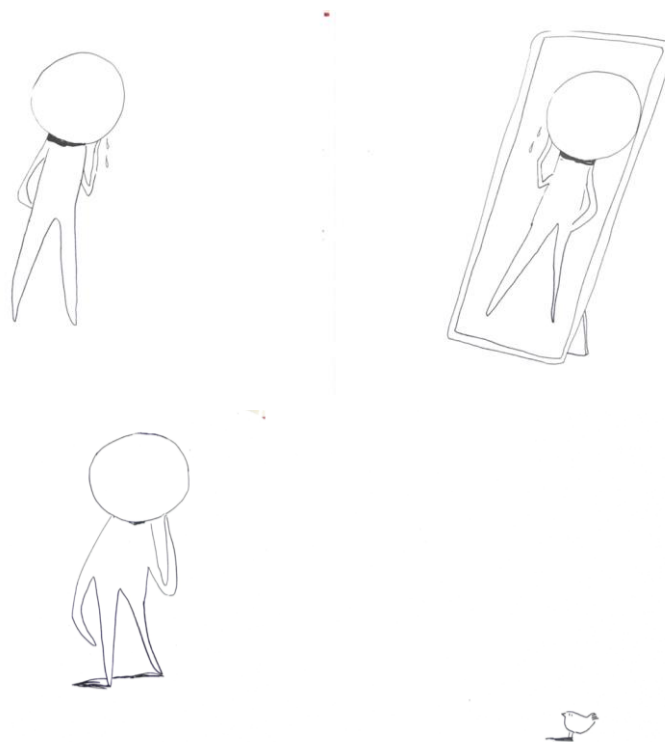


Fonte: Alphen (2012)

A capa do livro conta com a presença de dois personagens: em primeiro plano, o menino, em grande dimensão e posicionado ao centro, com traços simples. Em sua sombra projetada, sua cabeça está “oca”, remetendo ao título, escrito na cor branca. Também percebemos na “forma do menino” a ausência de algumas características físicas. Em segundo plano, o pássaro de dimensão muito pequena e sua sombra, com traço estético simples, preenchido na cor vermelha assim como toda a capa do livro, detalhe que chama atenção e que enfatiza o lado emocional dentro da história imagética que será despertada à medida que se aprofunda na leitura.

A história ocorre entre imagens de páginas duplas, sem margem e sem fundo. O uso do espaço em branco foi pensado estrategicamente para que ocorra o jogo de significados entre o menino em frente ao espelho e o menino ao “ver” o pássaro, como nas imagens a seguir:

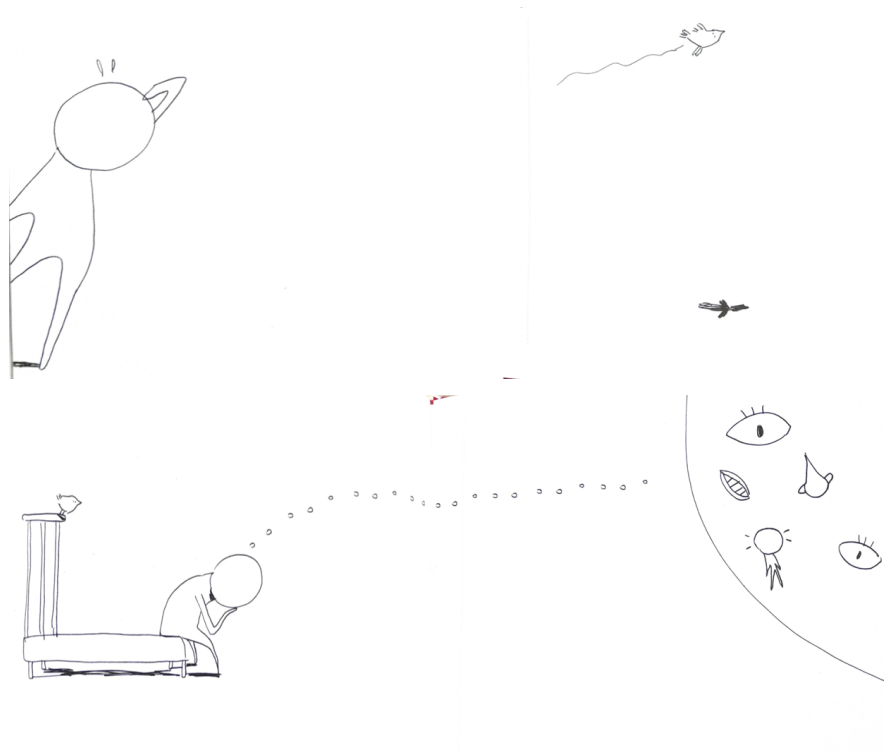
Figura 2 – Sequência de cenas (menino em frente ao espelho, menino em frente ao pássaro)



Fonte: Alphen (2012)

Esses momentos fazem com que o leitor reflita sobre o antes e o depois do encontro dos personagens e quais contribuições significativas fornecem à história sem palavras. Por se tratar de uma narrativa imagética, o autor do livro cria para o leitor várias possibilidades de interpretação para as possíveis contradições que ocorrerão dentro da história como, por exemplo, o instante em que o menino indica, pela expressão corporal, que “viu” o pássaro voar e, na outra página, o personagem sentado em uma cama refletindo, depois que teve contato com o pássaro, sobre a ausência de partes do rosto que ele não possui, como olhos, boca e nariz.

Figura 3 – Sequência de cenas (menino vê pássaro voando, menino pensa no que falta em seu rosto)

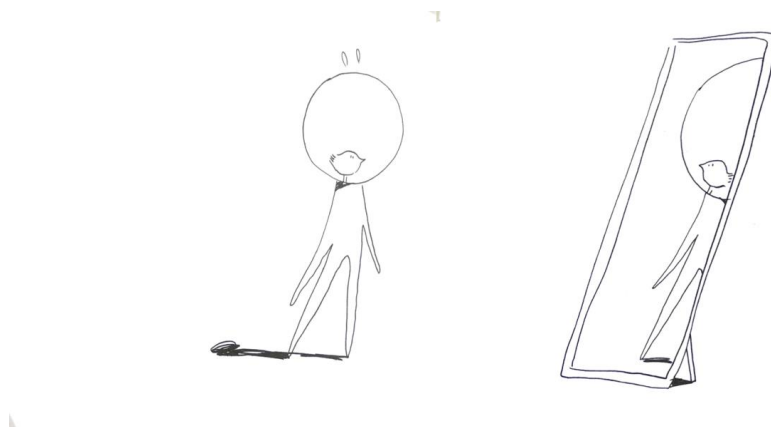


Fonte: Alphen (2012)

Essa última passagem imagética pode trazer para o leitor momento semelhante que tenha vivenciado em situações cotidianas, em que não se via igual entre seus pares ou por não se sentir aceito por ser diferente, causando-lhe incômodo pessoal.

O menino é agraciado pelo pássaro, que voa em sua direção e pousa em sua cabeça, sendo percebido pelo garoto. O pássaro adentra em sua cabeça “vazia” e ao mesmo tempo o menino caminha em direção ao espelho.

Figura 4 – O menino percebe o pássaro dentro de sua cabeça

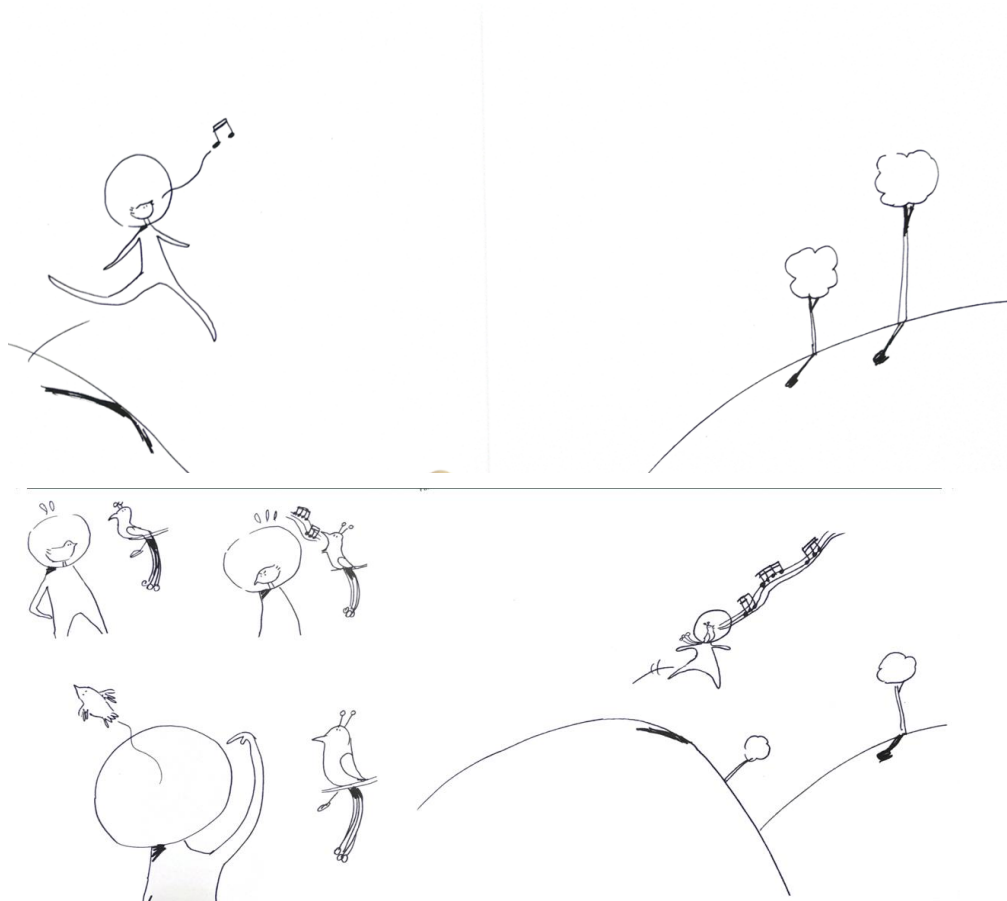


Fonte: Alphen (2012)

Nessa perspectiva, ao ver refletida no espelho sua imagem com o passarinho dentro da sua cabeça, pelas duas marcas exclamativas, notamos seu espanto como também sua sombra projetada, diferente da sua primeira aparição em frente ao mesmo espelho, expressando tristeza. Continuando a leitura imagética, o menino mostra-se contente e, com a ajuda do pássaro, eles cantam juntos, o que o leitor perceberá pela presença de uma nota musical. Assim seguem saltitantes e felizes, já que ambos passam a fazer companhia um para o outro.

Avançando na história, eles encontram, no caminho, outra ave, o que faz o menino ficar espantado. Já o pássaro, seu amigo, demonstra não gostar. O outro tem penas e canto que difere da ave de dentro de sua cabeça, a qual acaba saindo porque o menino sinaliza para a outra ave ocupar o seu lugar. Não se importando com o amigo mais antigo, o menino e a outra ave saem cantarolando.

Figura 5 – Sequência de cenas (o primeiro pássaro canta de dentro da cabeça do menino, o primeiro pássaro é trocado por um segundo pássaro na cabeça do menino)



Fonte: Alphen (2012)

Esse momento pode causar no leitor uma possível reflexão de situações que já tenha passado em relações de amizade. Nesse caso, a estratégia imagética utilizada pelo autor da obra pode despertar sentimentos que dependerão da vivência de quem ler. Ao virar a página, o menino e o outro pássaro veem aves pousadas em uma árvore iguais ao seu novo amigo. No

momento em que elas cantam, seu “amigo” reconhece seus pares e vai embora junto com o bando, ficando o menino triste. Seu antigo amigo vê a situação de longe, o garoto acena para ave, mas ela voa para outra direção.

Chegando quase ao fim da narrativa, o leitor perceberá que o “menino-vazio” não pensará em características físicas que lhe faltam, mas no primeiro passarinho amigo. Dentro da passagem imagética em que o menino está em seu quarto, sentado na cama entristecido com tudo que havia acontecido, a ave presencia da janela com preocupação a sua tristeza e no leitor pode provocar o sentimento de comoção. Entre páginas duplas, o pássaro voa na direção do menino, canta e o menino se vê espantado. Surge o sentimento especial entre os dois personagens, que se concretiza nas páginas finais com a verdadeira relação de amizade, tal que o passarinho não é mais colocado dentro de sua cabeça, mas em seu coração, representado pela cor vermelha, a mesma que já estava presente na capa. No garoto não lhe falta mais nada: percebemos, na projeção de sua sombra, que ele não está mais vazio, nascendo entre eles o sentimento de completude.

4.2 Relações entre habilidades e estratégias na leitura de *O Menino-vazio*

Nesta subseção, foram categorizadas as informações obtidas a partir da descrição das características de *O Menino-vazio*. Indicamos aqui as habilidades de leitura demandadas e as estratégias de leitura que podem ser exercidas pelos leitores, de maneira geral, para compreensão da obra analisada. A partir delas é que trataremos, na próxima subseção, de possíveis especificidades relacionadas aos leitores surdos.

Compreendemos as habilidades como explica Alexandre (2019, p. 46):

As habilidades são as capacidades sociocognitivas necessárias para realizar ações, que vão sendo construídas e consolidadas na mente à medida que os sujeitos se engajam em práticas de letramento e aprendem com elas e são mobilizadas quando necessárias para atender às demandas dessas práticas.

Já as estratégias, de acordo com Coscarelli e Cafiero (2013), são entendidas como “os caminhos que utilizamos para atingir os objetivos desejados”. Tavares (2019, p. 182) afirma que:

Um trabalho com as estratégias de leitura possibilita o entendimento do que foi lido, levando a perceber como ocorre a formulação de imagens, como as ideias são sintetizadas ou como as inferências podem ser produzidas para organizar a compreensão do texto.

As estratégias, portanto, permitem aos leitores refletirem e inferirem sobre o que está sendo construído como também perceber, interpretar e compreender o conteúdo que se aplica a cada exemplar apresentado.

No quadro a seguir, estão sintetizadas as habilidades demandadas e as possíveis

estratégias que podem ser utilizadas para a leitura de *O Menino-vazio* a partir da descrição realizada na subseção anterior. Na primeira coluna, foram destacados elementos fundamentais em uma narrativa imagética: a capa, os personagens, a temática e a narrativa. A partir deles, são apresentadas as habilidades demandadas do público leitor para compreender a história através de imagens, em um processo que respeita a subjetividade de quem lê, assim como os limites de abstração que o livro pode proporcionar e como promover suas inferências dentro da leitura. Essas habilidades são recorrentes para os livros ilustrados sem palavras, consolidando-se como meios facilitadores para leituras futuras de outros exemplares do gênero. Na terceira coluna, estão as possíveis estratégias realizadas no processo de leitura para compreensão da narrativa imagética em análise.

Quadro 1 – Matriz de habilidades de leitura de livros ilustrados demandadas e possíveis estratégias a serem executadas a partir delas

ELEMENTO	HABILIDADES DE LEITURA NECESSÁRIAS	ESTRATÉGIAS DE LEITURA POSSÍVEIS
Capa	-Utilizar conhecimento de mundo e experiências anteriores com a leitura imagética para fazer inferências sobre a narrativa a partir dos elementos apresentados na capa.	- Inferir que a história vai tratar de uma pessoa solitária, por haver um personagem em destaque; - Inferir que se trata de uma história de amizade, porque há um passarinho perto do menino; - Inferir que a história fala de tristeza ou depressão, porque o menino está vazio e essa palavra costumeiramente é associada a esses sentimentos.
Personagens	-Mobilizar conhecimento de mundo e observação dos elementos visuais para perceber quais são os personagens principais e secundários da história, quais são suas características e por quais transformações eles passam ao longo da narrativa.	- Inferir que os personagens principais são o menino e o passarinho; - Perceber que o menino não apresenta os elementos que compõem um rosto; - Inferir que os pássaros são diferentes tanto em aspectos físicos, quanto pelo canto emitido, que desperta a atenção do menino.
Temática	-Mobilizar conhecimento prévio e percepção de elementos da narrativa para perceber quais temas são abordados, como essa	- Relacionar a ideia de “estar vazio”, é comumente associada ao sentimento de tristeza ou depressão, à ação do menino em frente ao espelho, antes e depois, que mudanças e sentimentos foram

	abordagem é feita e com quais intenções.	despertados; - Deduzir que se trata de uma história de amizade, pelas reviravoltas da relação do menino com o pássaro.
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como as relações de causa e consequência dos acontecimentos são marcadas na narrativa; - Perceber as estratégias usadas para que a narrativa avance no tempo; - Compreender as imagens que compõem as cenas, os pontos de virada e de clímax da narrativa imagética; - Compreender a ocorrência de mudanças contextuais dentro da história imagética; - Associar as ações dinâmicas dos personagens a cada virada de páginas; - Perceber o papel dos personagens secundários no andamento da narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir que o pássaro se aproxima do menino porque o vê triste; - Inferir que, ao “entrar” na cabeça “oca” do personagem principal, o pássaro passa a ser responsável pelos seus sentidos e o deixa feliz; - Inferir que surgem sentimentos negativos quando ocorre a troca de pássaros pelo menino e o próprio menino é trocado pelo segundo pássaro, por causa da diferença do canto e da forma; - Inferir que o menino aprende o significado de amizade, por meio da ação imagética da sombra projetada e do pássaro posto no lado esquerdo do peito do personagem principal, na cor vermelha.

De modo geral, as características que se materializam nesse livro ilustrado passam a ser uma ponte que permite sociocognitivamente que o leitor consiga ativar, utilizar e mobilizar as habilidades introdutórias e necessárias, conforme o quadro. Simultaneamente, os elementos e a materialidade manifestados nos livros conectam-se às ações imagéticas, pistas visuais da narrativa, fazendo com que seja possível construir as estratégias indicadas no quadro, para compreensão do conteúdo específico que está sendo abordado na obra.

Relacionado esse aspecto, citamos Moraes (2008, p. 58): “falei inicialmente do livro como algo que não se limita a ser percorrido visualmente, mas a ser lido, e ler implica em estabelecer relações entre o que é contado por meio da sequência de páginas e como é contado”. Ou seja, os elementos que compõem uma narrativa imagética estão intrinsecamente relacionados às materialidades genéricas e textuais, assim podendo contribuir na leitura visual

para a construção do texto desenvolvida por cada leitor. Isso comprova que o uso de materiais imagéticos para a promoção da leitura pode fomentar a identificação do leitor com os personagens e o contexto em que estão inseridos; pode fazer com que ele atente aos significados que os detalhes/pistas visuais trazem; coloque em prática, na construção do seu novo aprendizado, experiências anteriormente vividas, dentre outros e, como resultado, terá acesso ao conhecimento construído por meio de imagens.

4.3 Especificidades da leitura de *O Menino-vazio* por pessoas surdas

Nessa subseção, iremos abordar aspectos estratégicos da leitura imagética por pessoas surdas que foram observados durante as atividades de leitura do livro *O Menino-vazio*. Grande parte das estratégias de leitura observadas no Quadro 1 foram utilizadas por leitores surdos e não surdos de maneira semelhante, visto que a narrativa sem palavras a princípio demanda menos da experiência linguística do leitor e mais da experiência de mundo. Ainda assim, entendemos que as pistas imagéticas fornecidas nos livros, ou seja, as informações visuais, são fontes mais próximas da realidade linguística dos surdos participantes da oficina, o que talvez nos ajude a entender a percepção de que os leitores surdos leram a obra de maneira mais detalhada. Em conjunto, essas informações auxiliaram na construção e compreensão dos sentidos da história e despertaram nos leitores surdos as habilidades demandadas nesse percurso.

Ao iniciarmos a mediação da leitura do livro, partimos de perguntas que fizessem os participantes mobilizarem a habilidade de utilizar conhecimento de mundo e experiências anteriores com a leitura imagética para fazer inferências sobre a narrativa a partir dos elementos apresentados na capa. Foi possível observar que os leitores não surdos tendiam a focar no título para fazer inferências, baseando-se em sentidos metafóricos da palavra “vazio” em português para cogitar que a história falaria sobre depressão, tristeza ou solidão. Mesmo quando instados a pensarem nesse vazio em relação à imagem do personagem principal, indicaram que faltava a ele sentimento ou pensamentos, já que sua cabeça está vazia, continuando em uma abordagem mais abstrata. Já uma leitura surda mencionou que faltava ao menino expressão facial, ou seja, era o rosto do menino que estava vazio, o que é concretamente percebido pela ausência de olhos, nariz e boca e mais facilmente observável pelos sentidos humanos, visto que pensamentos, sentimentos ou mesmo órgãos que relacionamos a eles, como cérebro ou coração, não são visíveis. Essa indicação, não revelada pelos leitores não-surdos, informa sobre o acesso da leitora surda a uma camada de leitura mais baseada na objetividade da percepção, além de revelar a base da sua experiência comunicativa, na qual as expressões faciais são fundamentais para a construção da compreensão.

Em relação aos personagens, entendemos que os leitores poderão inferir serem surdos em duas situações: quando essas histórias retratam a sua própria realidade ou o(s) personagem(ns) principal(is) apresentam características que podem ser vistas como inerentes à comunidade surda. Na leitura compartilhada de *O Menino-vazio*, visando o possível acesso a camadas de leitura que se diferem pela experiência de ser ou não surdo, perguntamos aos participantes das atividades se eles achavam que o menino era surdo ou ouvinte. Ao fazer essa pergunta, pretendíamos que os leitores se perguntassem por que estávamos questionando isso e procurassem pistas. O fato de o menino estar isolado e sozinho foi indicado por leitores surdos participantes das atividades como argumento para a hipótese de que o personagem era surdo. Além disso, na cena em que ele demonstra sentir falta de olhos, nariz e boca, não aparecem

orelhas, o que foi indício, para alguns participantes, de que o personagem é, de fato, surdo e não perdeu o sentido da audição. Soma-se a isso o fato de que o som sai da “boca” do menino, por meio do pássaro em sua cabeça”, assim como lágrimas caem de seus “olhos”, entretanto, o som não entra em sua cabeça, como mostrado na Figura 5.

Em *O Menino-vazio*, assim como em grande parte dos livros ilustrados sem palavras, há presença de onomatopeias, representação de algum tipo de som. Isso acontece porque, em geral, são livros baseados em uma cultura ouvinte, feitos por autores ouvintes que, presume-se, têm público-alvo crianças ouvintes, mas é possível que não haja obstáculos durante a leitura e a compreensão do texto por surdos quando o som emitido dentro da narrativa é interligado ao elemento que o gerou, oportunizando-os também na obtenção de informações. No caso da obra aqui analisada, a presença de notas musicais remete a um universo ouvinte, entretanto, as estratégias utilizadas pelo autor para contrapor os dois pássaros são de base imagética: diferenciação pelo tamanho dos pássaros, pelos seus “enfeites” e pelo “tamanho” dos seus cantos (perceptível na quantidade de notas musicais em sequência). Isso faz com que não seja preciso que o leitor consiga ouvir música ou mesmo saber ler as notas para que compreenda o confronto que está posto.

5 Considerações Finais

Para atender ao objetivo de apresentar habilidades e estratégias de leitura relacionadas à compreensão do livro ilustrado sem palavras *O Menino-vazio*, de Jean-Claude R. Alphen, por adultos surdos, realizamos primeiramente descrição dos elementos narrativos que compõem a obra, os quais foram em seguida analisados e relacionados a habilidades demandadas e possíveis estratégias realizadas para sua leitura. Foi observado que as ações dos elementos, os personagens, e os contextos em que se apresentam durante a história promovem as pistas visuais, que demandam do público leitor construir as estratégias no percurso narrativo. Isso vai possibilitando a compreensão e interpretação dos conteúdos, conduzindo a leitura e construindo o sentido central da história.

Com relação às possíveis especificidades percebidas em atividades de leitura do livro por adultos surdos, percebeu-se que a compreensão da narrativa segue em grande parte as estratégias mais gerais elencadas, entretanto, há caminhos de leitura mais dependentes das experiências perceptuais e sociais dos leitores que podem fazer com que leitores surdos acessem camadas de leitura diferentes em comparação com leitores não surdos. Por isso, ao final deste estudo, entende-se que os dados apresentados fornecem, em vez de conclusões fechadas, pontos de partida importantes para que se possa, a partir deles, nas pesquisas futuras, observar como mais leitores surdos leem livros ilustrados sem palavras e que caminhos de significação escolhem seguir, considerando as habilidades e estratégias de leitura aqui descritas.

Agradecimento: Programa de Iniciação Científica Voluntária – ICV/UFPI.

Referências

ABRAHÃO, B. F.; PEREIRA, D. C. M. O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal. *Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, pp. 1399-1413, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/20/09.pdf>>.

ALEXANDRE, L. R. B. *Letramento digital e letramento acadêmico: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras*. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ALPHEN, J-C. R. *O Menino-vazio*. São Paulo: Jujuba, 2012.

ARIF, M. M.; HASHIM, F. Reading from the wordless: a case study on the use of wordless picture books. *CCSE English Language Teaching*, v. 1, n. 1, pp. 121-126, jun. 2008.

ARIZPE, E. Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, v. 43, n. 2, 2013.

BIAZETTO, C. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

BOSCH, E; DURÁN, T. Ovni: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil)*, v. 7, n. 2, pp. 39-52, 2009.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTANHA, M. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, I. (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

COSCARELLI, C. V. Navegar e Ler na Rota do Aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola. Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e Ensinar a Ler. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 8-35.

CRAWFORD, P. A.; HADE, D. D. Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 15, n. 1, pp. 66-80, 2000.

DALL'ALBA, C; STUMPF, M. Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. *Revista Leia Escola*, [S.l.], v. 17, n. 1, pp. 76-89, set. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/851>>.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. *Educação Especial*, v. 26, n. 45, pp. 175-193, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4404>>.

FITTIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, I. (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

MORAES, O. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

ROSA, F. S. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. *Literatura, Letramento e Práticas educacionais: Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, pp. 58-64, jun. 2006.

SANTAELLA, L. *Como eu ensino: Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

TAVARES, M. Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado. *Revista Graphos*, v. 21, n. 1, pp. 176-196, 4 jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46554>>

Recebido em: 14/10/2020

Aceito em: 15/11/2020