

Bernardo Kolling Limberger  
Pâmela Freitas Pereira Toassi  
Angela Ines Klein  
(organizadores)

**BILINGUISMO E LEITURA**  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

L733b Limberger, Bernardo Kolling; Toassi, Pâmela Freitas Pereira; Klein, Angela Ines (org.).  
Bilinguismo e Leitura: contribuições da psicolinguística /  
Organizadores: Bernardo Kolling Limberger, Pâmela Freitas Pereira Toassi e  
Angela Ines Klein; Prefácio de Cristina Maria Moreira Flores.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023; figs.; gráfs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-5637-958-6.

1. Alfabetização. 2. Ensino de Línguas. 3. Linguística.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Métodos de ensino, instrução e estudo. 371.3
2. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007
3. Leitura. 468.4

Bernardo Kolling Limberger  
Pâmela Freitas Pereira Toassi  
Angela Ines Klein  
(organizadores)

# BILINGUISMO E LEITURA

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA



  
Pontes

*Copyright* © 2023 - Dos organizadores representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração*: Eckel Wayne  
*Capa*: ACESSA Design  
*Revisão*: Joana Moreira

**Conselho Editorial:**

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève - Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UnB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UnB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

**PONTES EDITORES**

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

Impresso no Brasil - 2023

### **Parte III - Leitura em línguas estrangeiras**

O PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM FORMULAICA DURANTE A COMPRE-  
ENÇÃO ESCRITA POR BILÍNGUES..... 191  
Danielle dos Santos Wisintainer / Mailce Borges Mota

COMPREENSÃO LEITORA EM INGLÊS: O PROCESSAMENTO DE CONSTRU-  
ÇÕES DE ESTRUTURA ARGUMENTAL E DE MORFEMAS FLEXIONAIS POR  
BILÍNGUES FALANTES NATIVOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO .....215  
Cândido Samuel Fonseca de Oliveira / Kelly Cesário de Oliveira

COMPREENSÃO LEITORA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL:  
UMA REVISÃO DE LITERATURA EM PESQUISAS BRASILEIRAS.....247  
Angela Ines Klein / Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler /Catarina Portinho-Nauaiack

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DOS SONS E DAS RELAÇÕES GRAFO-  
-FONOLÓGICAS DO ESPANHOL (LA): INSUMOS PARA O ENSINO DE APRENDI-  
ZES JÁ ALFABETIZADOS EM PORTUGUÊS (L1) .....275  
Luciene Bassols Brisolara / Ubiratã Kickhöfel Alves

### **Parte IV - Relação de leitura com ensino, tecnologia e tradução**

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA ADICIONAL: UMA PERSPECTIVA  
COGNITIVA E INSTRUCIONAL.....301  
Cynthia Bailer / Lêda Maria Braga Tomitch

PRÁTICAS PLURILÍNGUES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NUM PROGRAMA  
DE INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUAS PARA SURDOS.....321  
Maria Carolina Lúgaro / Maria Helena Araújo e Sá / Ana Isabel Silva

BILINGUISMO, DISLEXIA E ACESSIBILIDADE TEXTUAL: O USO DE  
ESTRATÉGIAS DE SIMPLIFICAÇÃO TEXTUAL PARA ALUNOS COM  
TRANSTORNOS DE LEITURA .....355  
Aline Fay de Azevedo / Asafe Davi Cortina Silva

LEITURA BILÍNGUE E TECNOLOGIA .....381  
Janaina Weissheimer / Déborah Louise Moura Tavares Pessoa

A LEITURA PARA TRADUÇÃO EM UMA PERSPECTIVA COGNITIVA.....407  
Pâmela Freitas Pereira Toassi

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....435

## PRÁTICAS PLURILÍNGUES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NUM PROGRAMA DE INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUAS PARA SURDOS

Maria Carolina Lúgaro  
(Universidade de Aveiro, Portugal)

Maria Helena Araújo e Sá  
(Universidade de Aveiro, Portugal)

Ana Isabel Silva  
(Instituto Politécnico de Viseu, Portugal)

### **Introdução**

As interações comunicativas na sociedade contemporânea são moldadas na base da multimodalidade e do multilinguismo e multiculturalidade aos quais os indivíduos são expostos. Essa realidade se reflete em sala de aula, onde tem aumentado o interesse pelas perspectivas plurais no ensino de línguas, visando a preparar os estudantes para uma participação cidadã ativa e crítica neste mundo globalizado, instável e complexo (De Carlo; Anquetil, 2019; Lúgaro *et al.*, 2022).

A implementação de práticas educativas que derivam das abordagens plurais para as línguas e culturas, elencadas pelo CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et de Cultures*) implica, além da abertura à diversidade, um

processo dinâmico e estratégico de construção de significado, o uso de recursos multimodais e a reflexão sobre os processos de uso e aprendizagem das línguas (Piccardo, 2017). Dentro dessas abordagens, nosso estudo foca na Intercompreensão em Línguas (IC), que, como promotora do plurilinguismo e da interculturalidade, contribui, entre outros aspectos, para que os estudantes aproveitem as semelhanças e proximidades entre as línguas, utilizando e ampliando seus repertórios no desenvolvimento de uma competência plurilíngue receptiva (Araújo e Sá; Melo-Pfeifer, 2021; Arenare *et al.*, 2021).

O impulso dessas novas abordagens reverbera também na área da educação de surdos<sup>1</sup>, com o surgimento de estudos que vão além do bilinguismo e que incorporam o multilinguismo e a multimodalidade (Bagga-Gupta, 2019; Dias, 2020; Lúgaro *et al.*, 2021, 2022, 2023; Nogueira, 2016; Sousa, 2015, 2018). Esses trabalhos se apoiam numa visão do uso da língua e da comunicação em termos de toda uma gama de recursos semióticos e dos repertórios linguísticos que constituem as práticas discursivas em que os indivíduos se envolvem para construir e negociar sentidos (Bagga-Gupta, 2019; Busch, 2017; Kusters *et al.*, 2017; Lúgaro *et al.*, 2022; Messina Dahlberg; Bagga-Gupta, 2019). Abrindo caminho para práticas pedagógicas plurilíngues na educação de surdos, este estudo é desenvolvido no contexto de implementação de um Programa de Intercompreensão em Línguas (PIL)<sup>2</sup>, com o intuito de descrever as estratégias de leitura utilizadas pelos surdos na construção de sentidos de textos multimodais em diferentes línguas. Pretende-se também analisar de que modo a reflexão sobre os processos de aprendizagem pode auxiliar na conscientização das estratégias utilizadas e promover o “saber aprender”. Por

---

1 Compreendemos a educação de surdos como aquelas práticas pedagógicas que, considerando a diversidade e a individualidade de todos os estudantes, visam à integração e inclusão desse público.

2 Para uma descrição detalhada do PIL e do seu contexto de implementação, ver Lúgaro, Araújo e Sá e Silva (2022). Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8170>. Acesso em: 27 dez. 2023.

fim, almejamos contribuir para a discussão sobre o potencial de programas para surdos que incentivem o uso de todos os seus repertórios e habilidades para significar o mundo multilíngue e multimodal que nos cerca.

Este trabalho consiste em uma parte mais teórica e outra de análise e discussão dos dados. Na parte teórica, discorremos sobre o processo de leitura dos surdos, discutindo o que a literatura mais recente propõe e, em seguida, exploramos a construção de sentidos na leitura à luz das abordagens e práticas plurilíngues. Por último, descrevemos os eixos sociopragmático, linguístico-comunicativo e estratégico do referencial teórico que embasa o PIL<sup>3</sup>. Na segunda parte, analisamos as estratégias utilizadas pelos estudantes surdos na construção de sentidos na leitura de textos plurilíngues, e suas reflexões sobre os processos envolvidos nessa dinâmica.

### **A leitura de surdos a partir de uma perspectiva de comunicação plurilíngue<sup>4</sup>**

A compreensão de leitura é um processo complexo e intrincado que envolve conhecimentos linguísticos e processos cognitivos e metacognitivos que, no contexto de educação de surdos, vêm sendo amplamente explorados e discutidos, sob diversos pontos de vista (Santamaría; Gutiérrez, 2018; Yan; Paul, 2021). O desenvolvimento da leitura dos surdos tem sido uma preocupação nos ambientes educativos e objeto de estudo de investigações que tentam compreender os mecanismos e estratégias que esses indivíduos utilizam para construir sentidos em línguas escritas,

3 Ver Lúgaro, Araújo e Sá e Silva (2022) para uma descrição detalhada do referencial do PIL. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8170>. Acesso em: 28 dez. 2023.

4 Partimos de uma perspectiva de comunicação entre indivíduos detentores de repertórios plurais, ou seja, de um conjunto de recursos e competências que incluem as várias línguas que estudamos, conhecemos e reconhecemos. Nesse sentido, consideramos que o plurilinguismo está na essência dos indivíduos e emerge naturalmente nos diferentes eventos comunicativos.

modalidade diferente da utilizada na comunicação desse público (Uhmann; Schwengber, 2020).

Nos últimos tempos, surgiram estudos que desdobram a discussão sobre a noção de que o acesso a uma fonologia com base em sons é crucial para se tornar um bom leitor. Petitto *et al.* (2016), apoiados nas pesquisas anteriores e estudos em neurociências, afirmam que o sucesso da leitura não depende da relação entre a palavra escrita e o som, mas da relação entre a palavra escrita e o nível abstrato de organização da linguagem, chamada fonologia, seja escrita ou sinalizada. Os autores chamam de VSP (*Visual Sign Phonology*) o sistema complexo de unidades de sinais que configuram a fonologia visual e facilitam a decodificação das línguas escritas, tanto para surdos como para ouvintes. No caso dos surdos, uma das hipóteses dos autores referidos é que o acesso à Língua de Sinais (LS)<sup>5</sup> desde cedo, juntamente com práticas em VSP – interações linguísticas ricas, observação de padrões de linguagem e das diferentes partes que compõem as línguas –, proporcionam ferramentas cognitivas e linguísticas para a segmentação da língua escrita em unidades de significado, por meio da transferência da segmentação da LS para a segmentação de línguas escritas, o que contribui para o sucesso da leitura.

Esses estudos diluem as fronteiras entre as línguas e põem em evidência a intrincada e enigmática relação entre elas na comunicação e na construção de sentidos. Através da lente da comunicação como uma dinâmica complexa que implica relações entre sujeitos e línguas e seus repertórios plurais (Nascimento, 2019; Nogueira, 2016), analisamos a literatura mais recente sobre a leitura dos surdos a partir de uma ótica plurilíngue, considerada uma prática natural dos surdos. Assim, encontramos estudos nos âmbitos nacional (brasileiro) e internacional que analisam o papel que a LS cumpre na comunicação e o modo como as diferentes

---

5 Adotamos o acrônimo LS (Língua de Sinais) para nos referirmos a todas as línguas de sinais utilizadas pelos surdos, incluindo a LGP (Língua Gestual Portuguesa) e a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

modalidades linguísticas se relacionam e são utilizadas, tanto pelos alunos surdos quanto pelos seus educadores, nas práticas de leitura.

Os trabalhos analisados enfatizam a importância da utilização da LS no contexto educativo, reforçando a necessidade da sua observação, valorização e potencialização (Silva, 2018). Indo além de uma perspectiva bilíngue, Nogueira (2016) e Dias (2020) trazem o conceito de multiletramentos como perspectiva para o ensino da leitura para os surdos e como prática envolvendo estratégias de ensino de português como segunda língua, respectivamente. A primeira autora aponta a complexa relação entre os surdos e seus recursos (multi)semióticos e (multi)linguísticos, e apela para que os aspectos culturais e identitários surdos sejam atendidos por meio da participação efetiva desses alunos em práticas de multiletramento. Já a segunda, argumenta que a multimodalidade nos textos apresentados e a utilização dos recursos que a internet oferece permitem aproximar os alunos surdos da leitura e do processo de significação de maneira prazerosa.

Com base nesses trabalhos, podemos argumentar que a multimodalidade, assim como a diversidade de línguas presentes nos textos, potencializa a utilização de uma maior quantidade de recursos disponíveis por parte dos estudantes, o que enriquece as interações comunicativas e as experiências de aprendizagem, como também evidencia o trabalho de Pinheiro *et al.* (2020). Os autores buscaram verificar as diferenças na utilização de estratégias de leitura entre um grupo de usuários de Libras e um grupo que utilizou a Libras combinada com outros mecanismos, como discurso oral e/ou leitura labial. Os resultados mostraram que o grupo que utilizou meios de comunicação alternativos e variados teve um desempenho melhor de leitura, em todas as categorias testadas.

Ainda na mesma direção, a revisão de literatura realizada por Bernardino e Pereira (2019) busca compreender o processo da

leitura em surdos a partir de uma perspectiva bilíngue, trazendo pesquisas que mostram que, quando o professor utiliza estratégias envolvendo a LS, os alunos conseguem uma leitura mais efetiva. Dentre as estratégias utilizadas por esse público, as autoras mencionam a tradução, o *codeswitching* e o *translanguaging*. A utilização do *codeswitching* entre a língua de sinais e a língua escrita, por parte dos professores, cumpre a função de “ponte” entre as duas línguas para realizar aproximações semânticas, facilitando a compreensão dos textos. Sobre o *translanguaging* como estratégia de compreensão leitora, as autoras convocam o trabalho de Hoffman *et al.* (2017), que objetiva conhecer os *insights* que os leitores surdos bilíngues fornecem sobre seus processos metalinguísticos e estratégias de leitura utilizando o *translanguaging*.

Nesse estudo, os autores argumentam que o *translanguaging*, como prática de linguagem, refere-se à maneira como os sujeitos bilíngues (e plurilíngues) utilizam todos os seus recursos linguísticos para mediar as atividades cognitivas, sociais e de linguagem, especialmente a leitura (Hoffman *et al.*, 2017). Nesta pesquisa, os autores evidenciaram a prática de *translanguaging* em diversas estratégias utilizadas pelos participantes do estudo, principalmente quando estes fizeram uso do seu conhecimento prévio sobre ser surdo ao expandirem as ideias de textos em língua escrita por meio da LS e conectando com o seu conhecimento geral em LS, e na mobilização dos repertórios em LS para transformar o texto em língua escrita num texto compreensível em LS.

Os trabalhos analisados nesta seção compartilham uma concepção de leitura como atividade complexa que envolve diversos processos (linguísticos, cognitivos, de ordem meta), considerando a multimodalidade no processo de leitura e o intrincado relacionamento entre a língua de sinais e a língua escrita, assim como a influência bidirecional de cada idioma no

outro (Mounty *et al.*, 2014). Alguns autores (Dias, 2020; Hoffman *et al.*, 2017; Nogueira, 2016) situam as práticas de leitura dentro de uma visão mais ampla, na qual as práticas fluidas de comunicação se apresentam como instâncias complexas nas quais a diversidade linguística e a multimodalidade estão presentes e inter-relacionadas (Lúgaro *et al.*, 2022).

### **A construção de sentidos na leitura plurilíngue**

As discussões aqui travadas estão situadas no campo da educação em línguas, no que diz respeito à inter-relação com a área de educação de surdos, buscando contribuir para uma educação para todos que, em conformidade com os princípios de inclusão e equidade, atenda e valorize as diferenças, sem deixá-las em evidência (Lúgaro *et al.*, 2022). Estamos cientes de que a heterogênea realidade desse público e suas especificidades linguísticas (idade e tempo de exposição às diferentes línguas, entre outras) condicionam o seu processo de aquisição de línguas escritas (Howerton-Fox; Falk, 2019). Reconhecemos também a complexidade de um contexto de comunicação plurilíngue envolvendo indivíduos surdos, que implica nas trajetórias dos indivíduos com relação às línguas, as inerentes questões identitárias, relações de poder, tensões, conflitos e lutas que continuam sendo travadas na busca do direito de ser e viver a diferença de ser surdo, como tantas outras diferenças (Lúgaro *et al.*, 2023; Uhmman; Schwen-gber, 2020).

Assim, ao explorar a riqueza que a diversidade oferece, tivemos proveito da complexidade e multidimensionalidade desse contexto em particular. Por isso, acreditamos que o plurilinguismo permite dar um salto na educação de surdos e proporciona alternativas didáticas que favorecem a capacidade de transitar entre línguas, culturas e diversas modalidades de comunicação. Dentre essas alternativas, a leitura de textos dentro de uma abordagem

de IC parece relevante para um público de estudantes surdos, pois, na busca do desenvolvimento de uma competência receptiva plurilíngue, coloca os leitores como protagonistas, construtores do seu percurso formativo, propiciando o enriquecimento do seu repertório de estratégias relativas ao desenvolvimento, gestão e avaliação da sua aprendizagem (De Carlo; Anquetil, 2019)<sup>6</sup>.

Nessa empreitada, os procedimentos e conhecimentos que o leitor mobiliza para compreender o texto, resultantes da interação entre os conhecimentos prévios e sua capacidade de ativá-los, as características do texto e os objetivos da leitura desempenham um papel crucial na leitura plurilíngue, já que o leitor é confrontado com textos escritos em línguas que não foram aprendidas previamente (De Carlo; Anquetil, 2019; Paulo, 2018). Na abordagem de IC, os leitores utilizam estratégias que se apoiam na analogia entre as línguas, na associação e transferência dos conhecimentos, na inferência e dedução e nas habilidades metalinguísticas e metacognitivas (Arenare *et al.*, 2021; Degache, 2006).

As dimensões e descritores de competência emergentes de estudos e projetos em IC receptiva escrita<sup>7</sup> embasaram a elaboração do referencial teórico do PIL. O referencial é constituído por 3 eixos: psicológico, sociopragmático e linguístico-comunicativo, atravessados por dois eixos transversais: estratégico e meta<sup>8</sup>. Para o objetivo deste estudo, que é analisar as estratégias utilizadas pelos surdos na leitura de textos plurilíngues do PIL, focamos em dois eixos: (i) o sociopragmático, que inclui atividades orientadas para a identificação e utilização de elementos textuais, extratextuais e imagéticos na identificação da finalidade comunicativa e

---

6 Ver o estudo de Lúgaro, Araújo e Sá e Silva (2020), no qual se justifica uma abordagem de IC para o desenvolvimento das multiliteracias dos surdos.

7 Os projetos-base aqui considerados foram: MIRIADI – Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercaptação à Distância (2012-2015). Disponível em: <https://www.miriadi.net/pt-pt/diproloquas>; e EVAL-IC – Avaliação das competências em intercompreensão: recepção e interações plurilíngues (2016-2019). Disponível em: <http://evalic.eu/leprojet>. Acesso em: 28 dez. 2023.

8 Ver o referencial e seu embasamento teórico em Lúgaro, Araújo e Sá e Silva (2022).

intencionalidade dos textos, assim como para a identificação de traços de estruturas discursivas e convenções comunicativas das diversas línguas/culturas; e (ii) o linguístico-comunicativo, que remete para atividades de comparação e correspondência interlinguística, assim como de identificação e utilização de elementos linguísticos que permitam descobrir semelhanças e analogias entre as línguas dos textos e as que os leitores conhecem, para construir sentido com apoio nas palavras transparentes, nas relações e nas transferências entre as línguas.


O eixo designado “estratégico” envolve as habilidades cognitivas que, juntamente com as linguísticas e articuladas com o conhecimento de mundo, entram em jogo para dar sentido ao que está escrito. Numa abordagem de IC em leitura plurilíngue, os leitores são estimulados a ativar, mobilizar e transferir estratégias de analogia, associação, inferência, reflexão metalinguística, entre outras. Dentre os mecanismos de ordem processual utilizados pelos surdos na leitura, os autores destacam a estratégia da palavra-chave e a datilologia manual. A primeira consiste em identificar as palavras mais frequentes e com maior carga semântica (Domínguez *et al.*, 2014; Domínguez; Alegria, 2010). Já a segunda funciona como um mecanismo de mediação entre a representação da palavra escrita e seu sentido, contribuindo para o desenvolvimento do mapeamento entre estruturas morfossintáticas lexicais das línguas escritas e das LS (Miller; Banado-Aviran; Hetzroni, 2021; Petitto *et al.*, 2016).

Para além das estratégias de ordem processual, numa dinâmica de leitura plurilíngue, as habilidades relacionadas com uma dimensão meta são cruciais. No cerne de uma abordagem de IC, tão importante quanto saber utilizar as estratégias de compreensão de leitura é a reflexão sobre o como e o porquê dos caminhos percorridos e das dificuldades encontradas, para poder, assim, alcançar a autonomia na aprendizagem (Paulo, 2018). O incentivo à utilização, em especial, de estratégias metacognitivas

como o autoquestionamento, a realização de previsões e a síntese de conteúdo favorecem o monitoramento e a gestão da compreensão leitora dos surdos (Schirmer, 2003), visto que no PIL foram igualmente convocadas estas estratégias.

No Quadro 1, detalhamos os componentes que constituem os eixos sociopragmático, linguístico-comunicativo e estratégico que embasam o PIL.

Quadro 1 – PIL – Componentes dos eixos estratégico, meta, sociopragmático e linguístico-comunicativo

 <p>Inferências, deduções, hipóteses de sentido, transferências, mecanismos de mediação (palavras-chave, dattilologia manual)</p>	<b>Eixo sociopragmático</b>	<b>Eixo linguístico-comunicativo</b>	<p>Reflexão, autoquestionamento, gestão, monitoramento da compreensão</p>
	Elementos extratextuais (datas, lugares, autores, objetivos do texto, destinatários, gênero discursivo)	Elementos não verbais e paraverbais (imagens, ilustrações, símbolos)	
	Conhecimentos gerais, específicos, em línguas, experiências pessoais	Correspondências ortográficas e fonológicas entre línguas escritas	
	Características internas dos textos (layout, caracteres, estrutura)	Correspondências semânticas, gramaticais, morfológicas entre línguas escritas	
Finalidade comunicativa, destinatários do texto	Correspondências entre línguas escritas e LS		

Fonte: elaboração própria.

Os eixos descritos e seus componentes orientaram o desenvolvimento e avaliação do PIL desde a seleção dos textos e o desenho das atividades até sua implementação na observação dos elementos que compõem os eixos. Seus componentes também foram a base para a análise dos dados e, neste estudo, embasaram a construção das categorias e subcategorias que aglutinam as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes num contexto de leitura plurilíngue com uma abordagem de intercompreensão.

## O contexto do estudo e os participantes

Este estudo é parte de uma pesquisa maior sobre os efeitos de um programa de intercompreensão em línguas no desenvolvimento das multiliteracias de estudantes surdos de Ensino Médio, com o intuito de utilizar seus saberes e repertórios, promovendo uma aprendizagem crítica, autônoma e participativa, e o exercício de uma cidadania plena.

O programa foi realizado em 8/9 sessões de 1 hora e meia cada (totalizando 12 horas), em escolas secundárias de Portugal e uma universidade do Brasil, em modalidade online e presencial, com 9 estudantes de Ensino Médio, com idades entre 17 e 21 anos. A Tabela 1 apresenta uma síntese do contexto, os participantes, a modalidade de implementação e o ano em que as aulas foram ministradas.

Tabela 1 – Caracterização do contexto e participantes do PIL, modalidade e ano de implementação

Contexto	Estudantes		Modalidade	Ano
	Número	Gênero/idade		
Escola secundária região centro-norte, Portugal	2	F; +18 anos	presencial	2021
		M; 17 anos		
Escola secundária região sul, Portugal	4	F; +18 anos	online	2021
		F; +18 anos		
		M +18 anos		
		M; +18 anos		
Projeto em universidade do sudeste do Brasil	3	F; +18 anos	online	2021
		M; +18 anos		
		M; +18 anos		

Fonte: Lúgaro, Araújo e Sá e Silva (2023).

O PIL contém uma introdução e três unidades, com uma variedade de textos multimodais em espanhol, francês, inglês, italiano e português, além de diversas atividades tanto individuais quanto em grupo, de distinta complexidade e diferentes objetivos. Cada unidade foi dividida em diferentes seções com títulos específicos, de acordo com o tipo de atividade. A seção “Percebendo os textos” agrupa atividades de compreensão do texto e construção de sentidos em uma ou várias línguas. Na seção “Explorando as línguas”, as tarefas implicam na realização de comparações e relações entre as línguas. Na seção chamada “Sobre as minhas conclusões”, a intenção é que os alunos ponderem acerca do seu desempenho nas diferentes tarefas e revisitem as estratégias utilizadas na construção de sentidos. Já na seção “Meus pensamentos”, ao final de cada unidade, os alunos são guiados à autorreflexão e autoavaliação sobre a experiência, os sentimentos e sensações durante o programa e as suas possíveis contribuições para a formação e processo de aprendizagem (Lúgaro; Araújo e Sá; Silva, 2022)<sup>9</sup>.

As aulas foram dinamizadas pela investigadora principal, e os estudantes estiveram sempre acompanhados pelos professores encarregados das turmas e por um intérprete de LS que fez a mediação entre a investigadora e os estudantes. Os excertos dos discursos dos estudantes foram transcritos a partir das traduções realizadas pelos intérpretes de LS durante as sessões, que também colaboraram, posteriormente, no esclarecimento e/ou validação de alguns trechos. Os alunos participantes foram identificados com a letra A e um número de 1 a 9, referente ao número do participante, a investigadora com a letra I, as intérpretes com a letra T e o professor da turma com a letra P.

---

<sup>9</sup> Ver Lúgaro, Araújo e Sá e Silva (2022, 2023) para uma descrição detalhada do processo de desenho do PIL, seu contexto, os participantes e a exemplificação das atividades.

## Metodologia de análise

Os dados analisados neste estudo foram recolhidos das transcrições das videograções das sessões presenciais, e complementadas pelas respostas escritas pelos estudantes nos bate-papos na plataforma Zoom, nas sessões em formato virtual. As interações durante a implementação do PIL foram confrontadas e trianguladas com os registros sobre as observações realizadas nas sessões do diário de bordo da investigadora e com as respostas nos cadernos de atividades. Todos os dados foram processados e analisados por meio da análise de conteúdo.

Como primeiro passo, as transcrições das gravações das sessões foram realizadas *ipsis litteris* e organizadas em documentos correspondentes a cada unidade do PIL. Foram realizadas várias leituras a fim de nos familiarizarmos com o fenômeno estudado. Identificamos as unidades de significado que correspondiam a padrões de pensamento sobre o processo de leitura plurilíngue, como, por exemplo, a realização de previsões, sínteses, reformulações, resolução de problemas, interpretação de imagens e do essencial dos textos, questionamentos, entre outros (Schirmer, 2003).

Em seguida, as unidades de significado emergentes foram organizadas em duas categorias prévias inspiradas nas categorias criadas por Pressley e Afflerbach (1995), iluminadas por estudos sobre os saberes necessários para a compreensão de leitura plurilíngue e as estratégias mobilizadas em IC receptiva (Arenare *et al.*, 2021; Bonvino *et al.*, 2018; De Carlo; Anquetil, 2019), assim como por trabalhos que identificaram as estratégias de leitura de estudantes surdos (Banner; Wang, 2011; Schirmer, 2003), e adaptadas ao contexto e aos objetivos deste estudo: (i) construindo o sentido; e (ii) monitorando e avaliando a (inter)compreensão. Dentro dessas categorias, identificamos as estratégias de leitura plurilíngue utilizadas pelos participantes deste estudo, associadas aos eixos sociopragmático, linguístico-comunicativo e meta do

referencial do PIL, e as organizamos em subcategorias, listadas no Quadro 2, que serão discutidas à luz da literatura sobre o tema.

Quadro 2 – Listagem das estratégias de leitura plurilíngue utilizadas pelos participantes associadas aos eixos sociopragmático, linguístico-comunicativo e meta

Categorias	Subcategorias
<b>Construindo sentido</b>	<p><i>Leitura e releitura</i> *Utilizam a modalidade de leitura adequada às necessidades comunicativas e objetivos (leitura superficial, seletiva ou aprofundada)</p> <p><i>Mobilização de repertórios</i> *Ativam conhecimentos gerais e experiências pessoais, conhecimentos em línguas, relações e analogias entre o texto e seus conhecimentos e experiências</p> <p><i>Construindo e reconstruindo</i> *Identificam partes importantes do texto para formular hipóteses *Relacionam elementos extratextuais, imagéticos, não verbais e para verbais com partes do texto *Identificam palavras-chave do texto para construir a ideia principal *Confirmam ou reajustam previsões e inferências *Resumem e parafraseiam partes do texto em LS.</p> <p><i>Desenvolvendo processos de intercompreensão</i> *Realizam previsões e inferências com o apoio de elementos verbais, icônicos, não verbais, paraverbais e paratextuais *Ativam inferências a partir de elementos contextuais: autores, destinatários, informação espaço-temporal, tipo de texto, layout etc. *Utilizam o contexto discursivo para realizar hipóteses de significado com palavras pouco ou nada transparentes *Exploram as correspondências gráficas entre as diversas línguas escritas *Relacionam as línguas escritas e a LS para inferir significado.</p>

<p><b>Monitorando e avaliando a (inter)compreensão</b></p>	<p><i>Monitorando o processamento do texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>*Identificam línguas palavras e conceitos que entendem ou não</li><li>*Reajustam as estratégias e mecanismos para resolver problemas de compreensão</li><li>*Analisam as informações apresentadas no texto ajustando sentidos</li><li>*Emitem opiniões sobre o que leem</li></ul> <p><i>Refletindo sobre os processos de intercompreensão</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>*Compreendem a potencialidade das proximidades entre as línguas para a compreensão</li><li>*Reconhecem a origem dos problemas de compreensão</li><li>*Têm consciência dos seus pontos fortes e fracos como leitor plurilíngue.</li></ul>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

A lista anterior serve apenas ao propósito de facilitar a visualização das estratégias de maneira clara e organizada. Porém, nessa ecologia complexa de comunicação, pautada pela presença de uma diversidade de línguas e pela multimodalidade, os processos de construção de sentidos em leitura plurilíngue se desenharam na interconexão, combinação e justaposição das estratégias mobilizadas.

## **Resultados e discussões**

Durante a implementação do programa, ficou evidente que fatores individuais relacionados com o conhecimento em línguas, a proficiência de leitura, o *background* linguístico e cultural, entre outros influenciaram muito na quantidade, qualidade e combinação de estratégias utilizadas na construção de sentido em línguas pouco conhecidas. Apesar disso, no intuito de enriquecer as discussões em prol de uma educação plurilíngue para os surdos, e considerando que todos os participantes deste estudo desenvol-

veram competências em leitura plurilíngue, o nosso foco é posto na análise das estratégias que, de modo geral, foram utilizadas por eles na implementação desse programa específico e que são discutidas na sequência.

## Construindo sentido

A complexidade e multidimensionalidade da construção de sentidos nesse espaço multimodal, que opera nas fronteiras entre línguas de base epistemologicamente visual, as LS e línguas escritas, trouxeram uma grande riqueza de recursos e estratégias de (inter)compreensão (Lima; Rezende, 2019). Nessa empreitada, como esperado, os repertórios dos alunos tiveram um papel crucial na leitura, sendo os principais pontos de ancoragem para a realização de previsões e inferências sobre os sentidos dos textos. Abaixo, ilustramos dois momentos que revelam a mobilização dos repertórios dos estudantes na busca de sentidos.

Exemplo 1:

*“Uma das línguas é italiano.” A8*

*“[A língua é] Espanhol.” A7*

*“O que te faz pensar na presença do espanhol?” I*

*“A palavra ‘b-a-l-c-o-n-e-s’. Eu acho que é varandas ou janelas.”<sup>10</sup>*

A7

Exemplo 2:

*“‘I-n-v-i-t-a’ no sentido de chamar, de conversar, de convite?” A2*

*“Como você sabe?” I*

*“É porque já encontrei numa brincadeira em inglês que tinha escrito ‘i-n-v-i-t-e’, e a brincadeira era de chamar, brincar, por isso eu associei.” A2*

---

10 As palavras separadas por hífen correspondem àquelas que foram soletradas digitalmente.

Os estudantes, que afirmaram ter pouco conhecimento de inglês e espanhol, mobilizaram seus repertórios linguísticos, estabeleceram relações entre o léxico (re)conhecido e as línguas presentes no texto (*balcones* – espanhol), realizaram correspondências interlinguísticas (*invita/invite/convite*) e desvelaram significados, evidenciando o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos. Observamos que a leitura intercompreensiva favoreceu a exploração, valorização e mobilização de todos os conhecimentos linguísticos dos estudantes, mesmo que parciais e adquiridos de maneira informal, como em brincadeiras e jogos ou em contatos interculturais (Exemplo 3).

Exemplo 3:

“No *Mc Donald’s* [local de trabalho do estudante] *sim encontrei uma pessoa que [...] falava espanhol.*” A7

“*Espanhol já tive contato, tenho parentes lá [na Espanha].*” A4

“*Com português, espanhol, e inglês eu tenho muito contato nos jogos.*” A5

Os participantes deste estudo trouxeram à tona experiências pessoais e outras relacionadas com o “ser surdo” (Exemplos 4, 5 e 6) que deixaram de manifestar o seu engajamento emocional com os textos. Assim, expressaram opiniões (Exemplos 6 e 7), mostraram admiração, surpresa e interesse (Exemplos 6 e 8), utilizando expressões faciais e corporais, acenos, ou seja, morfemas gramaticais das LS, revelando a ativação da consciência metalinguística tanto nas línguas escritas como na LS para construir e monitorar significados (Hoffman *et al.*, 2017).

Exemplo 4:

“*Ela está sem sapatos, está descalça. É para sentir a música. Eu sei por que já fiz igual. No chão de madeira dá para sentir a música.*” A8

Exemplo 5:

*“Na aula de inglês nós trabalhamos esta música, o vídeo foi gravado em LS por nós em várias línguas, alemão, francês [...]” A4*

Exemplo 6:

*“Ele fala sobre poesia negra, é muito interessante e eles fazem competição de poesia na comunidade ouvinte e na comunidade surda também.” A1*

Exemplo 7:

*“Gostei porque tem muitas cores, muitos detalhes e destaca-se pela simplicidade.” A6*

Exemplo 8:

*“Nossa que estranho, uma pessoa surda que não ouve, consegue cantar.” A1*

*“Estou admirada com tudo isto, estou surpreendida. Estes termos, estas palavras, essas semelhanças [entre as línguas] é muito interessante. Sobre este pintor também, sobre este artista.” A4*

O conhecimento do tema e a relação entre as experiências pessoais e as informações novas fundamentaram as previsões, inferências e hipóteses de sentido levantadas pelos estudantes e permitiram que fossem construídos significados que, sem esses saberes prévios, seriam, em princípio, inacessíveis. O Exemplo 9 ilustra como os conhecimentos prévios facilitaram o acesso a significados.

Exemplo 9:

Figura 1 – Tarefa 1 da Unidade 1 do PIL



Fonte: <https://www.cuentamealgbueno.com/2020/03/andra-tutto-bene-llenemos-los-balcones-de-arcoiris-> (adaptado).

*“Vocês já tinham visto esse desenho e essa frase?” I*

*“Já tinha visto o arco-íris.” A8*

*“[A frase] Significa ‘Vai ficar tudo bem.’” A9*

*“[O objetivo do cartaz é] Para todos ficarem em casa.” A7*

*“A frase é para mostrar que é preciso positividade, esperança e que devemos nos manter unidos.” A6*

*“Na minha opinião [a foto foi tirada] na Itália.” A7*

*“No dia 13 de março de 2020, apareceu a Covid e fechou tudo.” A8*

*“Tem a ver com a pandemia mundial.” A6*

A imagem e a frase que introduziram um texto em espanhol convocaram experiências e saberes prévios que permitiram que os estudantes tecessem significados, extrapolando a informação explícita sobre o contexto discursivo, os objetivos do texto e a mensagem transmitida pela frase, apurando a construção de sentidos no texto que leram depois.

Além dos conhecimentos prévios, as estratégias de intercompreensão mais utilizadas para levantar hipóteses e fazer inferências sobre os sentidos dos textos foram as seguintes:

a) apoio em palavras transparentes e correspondências interlinguísticas

“‘Sociabiliser’ parece com português [...] em LS é social, socializar.”

A2

“Qual a profissão dela?” I

“Ela é cantora.” A8

“Qual palavra em inglês significa cantora?” I

“S-a-n-g.” A8

b) identificação de elementos-chave (datas, nomes próprios etc.)

“Quando ficou famosa?” I

“Em Inglaterra em 2017.” A9

“Descobriram no quadro o nome da pessoa que pintou?” I

“K-o-b-r-a” A8

c) realização de correspondências lexicais, gráficas e semânticas (Exemplos 10 e 11)

Exemplo 10:

Figura 2 – Tarefa 3 da Unidade 3 do PIL



Fonte: <https://www.nofi.media/2018/10/artiste-stephen-wiltshire/59260>  
(adaptado).

*“Ele é capaz de imaginar alguma coisa, a cidade, uma praia e fazer o desenho, a imagem parece vista de cima, parece que está num avião.” A2*

*“Parece que fez um passeio por uma cidade, ele memorizou e desenhou.” A1*

Na explicação da compreensão da frase, os estudantes utilizaram uma combinação de várias estratégias e múltiplas pistas para levantar hipóteses de sentido. O apoio em elementos verbais e não verbais (a imagem e a frase), o reconhecimento de palavras transparentes que possibilitaram a realização de correspondências lexicais (*mémoire* – memorizar; *capable* – capaz), permitiram aos estudantes realizar inferências bastante aproximadas sobre o sentido da frase.

No Exemplo 11, os estudantes deviam identificar, durante a leitura de um trecho em italiano da biografia de um artista (ver

abaixo), as profissões da mãe e do pai. Nas respostas de dois estudantes, vemos como os estilos cognitivos diferenciados que cada um utiliza na construção de sentidos favorecem o processamento da informação de maneiras diversas.

Exemplo 11:

Quadro 3 – Tarefa 3 da Unidade 2 do PIL

Figlio di un tessitore e di una casalinga, lo street artist infatti non ha avuto le possibilità economiche per ricevere una formazione accademica. La sua città natale è diventata allora una tela sulla quale affinare il talento. Già dal 1987 iniziava ad apporre la sua firma sui muri, finendo più volte in arresto per vandalismo durante l'adolescenza.

Fonte: <https://www.ultimavoce.it/eduardo-kobra-streetart/> (adaptado).

“A mãe ficava em casa? C-A-S-A-L-I-N-G-A.” A2

“Tessitore e casalinga.” A5

O estudante A2 realizou a correspondência lexical entre uma palavra em italiano (*casalinga*) e a palavra “casa” em português, inferindo de forma correta o significado da profissão. Já A5 identificou e escreveu no caderno de atividades as palavras do texto referentes às profissões (*tessitore* e *casalinga*, A5), revelando capacidade analítica em termos de reconhecimento de classes de palavras e da posição onde as informações se encontram na frase. Ao ser perguntado sobre como sabia que essas duas palavras remetiam às profissões dos pais do artista, o estudante disse ter reconhecido a palavra *figlio* em italiano como “filho” em português, o que o levou a inferir que as palavras seguintes indicavam as profissões dos pais. Ou seja, ele se apoiou tanto em elementos lexicais quanto morfosintáticos, e, ainda, em estratégias de intercompreensão (correspondências lexicais) para identificar a informação no texto.

De fato, em alguns momentos, o léxico considerado (ou tornado) transparente funcionou como ponto de partida para uma compreensão mais aprofundada dos textos, como veremos nos excertos seguintes.

Exemplo 12:

Figura 3 – Tarefa 1.4 da Unidade 2 do PIL

No site italiano de onde retiramos a imagem anterior, encontramos o seguinte comentário sobre o mural:

Un messaggio di speranza e di pace è quello che trasmette Kobra nel suo murale.  
L'artista brasiliano, raffigura cinque bambini di etnie differenti tutti con una mascherina e nel gesto di pregare.

4. Escreve com **tuas palavras** o que compreendeste do comentário

~~mensagem, L'artista, brasileiro, diferentes~~  
~~tutti, mensagens, artistas, brasileiras~~ → ~~diferentes~~  
→ ~~libro~~ uma → uma ~~Uma~~ um  
~~espera e paz~~

No site italiano de onde retiramos a imagem anterior, encontramos o seguinte comentário sobre o mural:

Un messaggio di speranza e di pace è quello che trasmette Kobra nel suo murale.  
L'artista brasiliano, raffigura cinque bambini di etnie differenti tutti con una mascherina e nel gesto di pregare.

4. Escreve com **tuas palavras** o que compreendeste do comentário

~~L'artista, speranza, murale, diferentes, gesto,~~  
~~Brasiliano~~

No site italiano de onde retiramos a imagem anterior, encontramos o seguinte comentário sobre o mural:

Un messaggio di <sup>esperança</sup> speranza e di pace è quello che trasmette Kobra nel suo murale.  
L'artista <sup>brasileiro</sup> brasiliano, raffigura cinque bambini di etnie differenti <sup>mas</sup> tutti con <sup>uma máscara</sup> una mascherina e nel gesto di <sup>fé</sup> pregare.

4. Escreve com **tuas palavras** o que compreendeste do comentário

~~L'artista brasileiro que transmitir esperança e paz como~~  
~~su mural. Kobra mostra a diferença de etnie com máscara~~  
~~e o gesto de fé.~~

Fonte: Cadernos de atividades do PIL.

Nos exemplos anteriores, a identificação de palavras-chave transparentes (*l'artista; gesto; brasileiro*), o apoio no recurso da tradução (*messaggio* – mensagens; *differenti* – diferente) e o reconhecimento de partes importantes do texto (“O artista brasileiro quer transmitir esperança...”) parecem ter funcionado como um andaime na construção de um sentido mais amplo, se levarmos em consideração que, na atividade seguinte, na qual foi pedido para explicar em LS o que haviam compreendido, os estudantes parafrasearam e resumiram o sentido do texto em LS, demonstrando compreensão.

A atividade do exemplo anterior é uma amostra de como, ao longo do programa, os estudantes exploraram as potencialidades de aproximação entre as diversas línguas escritas, e de como utilizaram tanto a língua escrita como a LS para explicar, resumir e parafrasear os sentidos dos textos. Nesse caso, os estudantes foram expostos a um texto em italiano, depois resumiram o sentido do texto em português<sup>11</sup> por escrito (excertos na Figura 3) e, por último, explicaram o sentido em LS. Em outros momentos, eles descreveram imagens em LS, seguindo com a leitura de textos.

Esse tipo de atividade, envolvendo o uso, a relação recíproca e as conexões entre o conhecimento em LS, em português e em outras línguas, evidenciou a influência multidirecional entre os elementos constituintes dos repertórios linguísticos dos participantes, revelando os “processos de translanguajamento, como configurações das práticas sociolinguísticas naturais dos(as) surdos(as)” (Lima; Rezende, 2019, p. 16).

---

11 Não fazemos distinção entre as variantes, brasileira ou portuguesa, do português utilizada pelos estudantes no caderno de atividades do PIL. Consideramos que essa distinção não é relevante para nosso estudo, já que não é a língua utilizada pelos participantes na comunicação diária, sendo solicitada aqui, apenas para escrever as respostas de algumas das atividades. Por outro lado, desde um ponto de vista conceitual, como explicado no texto, o nosso foco não está na distinção das línguas (escritas ou de sinais) como sistemas arbitrários e independentes, mas como elementos constituintes dos repertórios dos estudantes participantes.

Para ilustrar o que foi dito anteriormente, trazemos a continuação: um diálogo que aconteceu na leitura de um trecho em italiano da biografia de um artista (Quadro 3). A pergunta era sobre quando e por qual motivo ele havia sido preso.

Exemplo 13:

“Foi na adolescência, a polícia o prendeu por uma briga.” A6

“Onde diz isso?” I

“Está no texto, V-A-N-D-A-L-I-S-M-O.” A6

Nesse ponto, a professora da turma, também surda, confirma para o estudante que o gesto que ele está fazendo corresponde a “briga”, ou *bullying*, mas não a “vandalismo” e, em seguida, explica o conceito de vandalismo em LS.

Nessa interação específica e em vários outros momentos, observamos a singularidade desse contexto, que permitiu a expansão das ideias expressas no texto por meio da LS, a realização de conexões com o conhecimento geral em LS e o uso de estruturas da LS (Hoffman *et al.*, 2017; Mouny *et al.*, 2014).

Um dos mecanismos utilizados pelos participantes como mediador entre as línguas escritas e a LS foi o *fingerspelling*, ou datilologia manual. A literatura comprova que essa habilidade, única dos surdos bi/plurilíngues e complementar da LS, tem uma forte relação com o desenvolvimento da leitura, apesar de ainda não estar claro o mecanismo subjacente à ligação entre as duas habilidades (Crume *et al.*, 2021; Mouny *et al.*, 2014). Neste estudo, o *fingerspelling* auxiliou os participantes a lidar com o uso da linguagem figurada e com as palavras de significado mais abstrato. Assim, foi acionado pelos estudantes para se referirem ao léxico em línguas escritas para as quais não existe (ou não conhecem) um gesto correspondente, como vimos no exemplo da palavra vandalismo, na seção anterior. Inversamente, os estudantes também buscaram, com relativa frequência, apoio no

recurso de *fingerspelling* quando não sabiam a palavra escrita correspondente a um gesto em LS, tal como verificaremos no exemplo seguinte.

Exemplo 14:

“Como é p-r-é-d-i-o? Eu sei em LS, mas em português não.” A2

“Como se escreve I-t-á-l-i-a? Pode soletrar pra mim?” A1

Vimos que a leitura plurilíngue com uma abordagem de IC favoreceu o desenvolvimento metalinguístico nos participantes, colocando em prática processos cognitivos que lhes permitiram encontrar semelhanças inter e intralinguísticas, realizar inferências, analogias e transferências entre as línguas escritas e também entre elas e a LS. Esses processos demandam a aplicação do conhecimento metacognitivo e, como veremos a seguir, envolvem mecanismos de autogestão e autorregulação para que a escolha e a implementação das estratégias de construção de sentido sejam feitas de maneira consciente, planejada e organizada, e o aprender a ler se transforme em ler para aprender (Bonvino *et al.*, 2018; Mouny *et al.*, 2014).

### **Monitorando e melhorando a (inter)compreensão e refletindo sobre os processos**

Tão importante quanto saber ler é ter consciência de como aconteceu o processo de construção de sentidos e saber utilizar estratégias apropriadas para monitorar e melhorar a compreensão (Mouny *et al.*, 2014; Yan; Paul, 2021).

Durante as leituras, os estudantes questionaram, comentaram e opinaram sobre o que liam e compreendiam, dialogaram com o próprio texto e formularam perguntas retóricas que pareceram impactar na compreensão dos textos e funcionaram como uma

estratégia para confirmar e/ou monitorar a construção de sentido, como sugere o Exemplo 15.

Exemplo 15:

*“Ah então ela canta.”* A2

*“Como assim? O artista é do Brasil, mas ele está na Itália? Ele mudou pra lá e ficou famoso lá?”* A1

*“Como sendo surda, ela consegue cantar?”* A5

*“Pela vibração e com sua memória auditiva, tentando várias vezes, treinando diariamente, conseguiu acertar no ritmo.”* A4

Em outros momentos, as discussões e o confronto com os pares e/ou professores e investigadora foram um caminho no reajuste das estratégias em direção à compreensão:

Exemplo 16:

*“Onze.”* A2

*“Onze anos, tem 11 anos no texto.”* A1

*“Tem certeza de que esse 11 é a idade dele?”* I

*“Ah, ele nasceu em 1976.”* A2

*“Ele tem 45 anos.”* A2 e A3

Com a questão indutora da investigadora, os estudantes voltaram ao texto, analisaram as informações mais cuidadosamente e identificaram elementos que os guiaram na busca pela informação solicitada (data de nascimento), embora esta não estivesse explícita no texto.

Essas interações demonstram que os sentidos em leitura plurilíngue vão se desvelando aos poucos, e que cada descoberta serve de degrau para a próxima. Num processo progressivo, os leitores constroem uma compreensão aproximada e, gradualmente, por meio de ajustes das estratégias, do refinamento de métodos e do acúmulo de conhecimento, detectam correspondências menos

evidentes, alcançando uma construção de sentidos mais apurada (De Carlo; Anquetil, 2019; Paulo, 2018).

Na seção “Sobre minhas conclusões”, os estudantes mencionaram que a ajuda dos professores foi um dos elementos que auxiliou na compreensão dos textos. Curiosamente, os participantes não mencionaram a colaboração dos pares, embora a leitura conjunta, as discussões sobre os textos e sobre as instruções e a resolução das atividades em duplas ou em grupo tenham sido algumas das práticas mais implementadas durante o programa.

Na reflexão sobre os elementos que haviam facilitado ou dificultado a compreensão, a proximidade e o distanciamento entre as línguas foram os mais mencionados.

Exemplo 17:

*“Para mim a língua mais difícil foi o francês porque as palavras são mais diferentes, como essas aqui [aponta e soletra algumas palavras] que nunca vi, nunca tive contato. Se for mais parecido com português para mim é mais fácil. As mais fáceis para mim espanhol e inglês. Inglês porque eu tenho aulas há muito tempo e o espanhol pelo parecido com o português.” A5*

*“Para mim também o francês [foi a mais difícil de compreender] mas igual fui conseguindo, mas foi mais difícil, mas não foi muito, porque fui conseguindo. A mais fácil para mim foi o espanhol e o italiano porque são muito parecidas com o português e entre espanhol e italiano há muitas semelhanças. Estas 3 são as línguas que me parecem mais fáceis de compreender.” A4*

Houve consenso entre os estudantes sobre a dificuldade do francês e a facilidade do espanhol. Todavia, o estudante A4 expressa que, apesar de o francês ter-se revelado uma língua mais desafiadora, foi possível realizar correspondências entre as línguas pela sua semelhança, mesmo entre aquelas que não domina, como o espanhol e o italiano, aproveitando o potencial intercomprensivo entre línguas da mesma família.

De fato, os estudantes nem sempre ficaram cientes ou reconheceram as estratégias utilizadas para construir sentido, o que já havia sido evidenciado por estudos sobre as estratégias metacognitivas dos surdos (Yan; Paul, 2021):

*“Eu acho que é italiano.” A9*

*“E como você sabe?” I*

A9 responde com um gesto de “não tenho ideia”.

Entretanto, algumas estratégias foram facilmente reconhecidas pelos estudantes, como:

a) a identificação das palavras transparentes;

*“As palavras, as frases escritas, dá para buscar.” A7*

*“Fomos ao texto e vimos as palavras parecidas.” A7*

*“[...] com atenção dá para perceber, algumas [línguas] parecidas com português [...], quando é parecido conseguimos identificar.” A1*

b) a associação das informações do texto com as línguas que já conheciam e/ou com as imagens;

*“Às vezes [...] tentamos fazer uma associação com português [...].” A1*

c) o conhecimento sobre o assunto.

*“As palavras parecidas [...]. E o conhecimento sobre o tema.” A7*

*“Foi a imagem, também o assunto quarentena, que já conhecia.” A2*

As reflexões sobre os caminhos percorridos na construção de sentidos em leitura plurilíngue levaram os estudantes a realizar descobertas sobre o funcionamento das línguas e as analogias entre elas, traduzindo o desenvolvimento da capacidade de observação e de análise de códigos:

*“Ah, por exemplo ‘gracias’ não tem cedilha.” A5*  
*“[...] na frase ‘está tudo bem’, ‘vai ficar tudo bem’, a frase tem várias traduções diferentes. Não tem como encontrar a mesma definição, todas as mesmas palavras nas outras línguas, né? Na mesma ordem...” A2*

O PIL propiciou a (re)descoberta das próprias capacidades, dos conhecimentos prévios e do que foi sendo construído ao longo do percurso, como aponta o depoimento a seguir:

*“Com italiano nunca tive contato, mas percebi que dá perfeitamente para associar a lógica, relacionar com as palavras em português, inglês, espanhol e dá para compreender de forma clara.” A4*

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo analisar e descrever as estratégias de leitura que estudantes surdos de Ensino Médio utilizaram durante um programa de intercompreensão em línguas (PIL) para a construção de sentidos de textos multimodais em diferentes línguas. O PIL representou a primeira experiência deste gênero para todos os alunos participantes deste estudo e a primeira vez que a didática da IC é implementada com estudantes surdos de Ensino Médio.

Esse evento demandou grande esforço cognitivo por parte dos estudantes, que por vezes expressaram certa frustração e desânimo perante o que parecia indecifrável. Contudo, no decorrer das atividades, foram se apropriando de estratégias de (inter)compreensão. Ao final do PIL, os participantes avaliaram a experiência como positiva e reconheceram ter desenvolvido conhecimentos que podem vir a ser de utilidade para a vida futura.

Esse contexto, multimodal na sua essência, desvelou sua riqueza na combinação de estratégias e mecanismos variados, desenhando um cenário com características, possibilidades e potencialidades únicas na criação de significados. Vimos como

os estudantes utilizaram as línguas escritas, as LS e a datilologia manual numa mixagem de recursos que os guiaram na construção de sentidos e que revelaram um processo de construção de conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos.

Ao mesmo tempo, de maneira individual e nas discussões em grupo, os estudantes refletiram sobre o funcionamento das línguas e sobre os caminhos percorridos nos processos de (inter) compreensão realizados, viabilizando a internalização das possibilidades estratégicas na construção de sentidos plurilíngues, promovendo o “saber aprender”.

O PIL permitiu constatar a aplicabilidade de programas que promovam uma educação plurilíngue para os surdos, deslocando o foco da aprendizagem de línguas para uma aprendizagem com e pelas línguas. Dentro dessa perspectiva, as línguas deixaram de ser o foco principal de aprendizagem e se tornaram o meio em prol de uma educação para um mundo plural (Alarcão *et al.*, 2010), no qual os participantes-sujeitos-aprendizes se envolveram em processos ativos de mobilização das suas potencialidades estratégicas, (meta)cognitivas e (meta)linguísticas para, no processo de construção de sentidos em leitura plurilíngue, ampliar o acervo desses conhecimentos.

## Referências

ALARCÃO, I. *et al.* Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, v. 15, p. 9-26, 2010.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Online plurilingual language interaction: identity construction and the development of the plurilingual competence of students and teachers. A focus on intercomprehension. In: PICCARDO, E.; GERMAIN-RUTHERFORD, A.; LAWRENCE, G. (org.). *Routledge handbook of plurilingual language education*. [S.l.]: Routledge, 2021. p. 276-295.

ARENARE, G.; CARRASCO PEREA, E.; LÓPEZ FERRERO, C. Romance languages and EFL: friends or foes? A study on the effects of romance intercomprehension training on plurilingual competence and EFL reading skills in young learners. *International Journal of Multilingualism*, p. 1-20, 2021.

BAGGA-GUPTA, S. Languageing across time and space in educational contexts. *Language Studies and Deaf Studies. Deafness & Education International*, v. 21, n. 2-3, p. 65-73, 2019.

BANNER, A.; WANG, Y. An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 16, n. 1, p. 2-23, 2011.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. da C. Desafios no ensino-aprendizagem da segunda língua numa proposta bilíngue de educação para surdos. *Línguas&Letras*, v. 20, n. 48, 174-193, 2019.

BONVINO, E.; FIORENZA, E.; CORTÉS VELÁSQUEZ, D. Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings. *Frontiers in Communication*, v. 3, p. 1-15, 2018.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of spracherleben-the lived experience of language. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2017.

CRUME, P. K.; LEDERBERG, A.; SCHICK, B. Language and reading comprehension abilities of elementary school-aged deaf children. *Journal of deaf studies and deaf education*, v. 26, n. 1, p. 159-169, 2021.

DE CARLO, M.; ANQUETIL, M. Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. *EL.LE*, v. 8, n. 1, p. 163-234, 2019.

DEGACHE, C. *Didactique du plurilinguisme*. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Synthèse de l'activité de recherche. UFR des sciences du langage, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 2006.

DIAS, I. de S. *Multiletramentos: uma perspectiva para o ensino de leitura para surdos*. 2020. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.

DOMÍNGUEZ, A. B. *et al.* Analysis of reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, v. 35, n. 7, p. 1439-1456, 2014.

DOMÍNGUEZ, A. B.; ALEGRIA, J. Reading mechanisms in orally educated deaf adults. *Journal of deaf studies and deaf education*, v. 15, n. 2, p. 136-148, 2010.

HOFFMAN, D. *et al.* Translanguaging supports reading with deaf adult bilinguals: a qualitative approach. *The Qualitative Report*, v. 22, n. 7, p. 1925-1944, 2017.

HOWERTON-FOX, A.; FALK, J. L. Deaf children as 'english learners': The psycholinguistic turn in deaf education. *Education Sciences*, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2019.

KUSTERS, A. *et al.* Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 219-232, 2017.

LIMA, H. J. de; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos(as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-19, 2019.

LÚGARO, C.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; SILVA, A. I. Deafness and multiliteracies: paths towards inclusion in a plurilingual and multimodal world. In: ANASTASSIOU, F. (org.). *Biliteracy and multiliteracies: building paths to the future*. [S.l.]: Cambridge Scholars Publishing, 2021. p. 186-217.

LÚGARO, C.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; SILVA, A. I. A leitura de textos plurilíngues por estudantes surdos a partir de uma abordagem de intercompreensão: enfoques sobre a dimensão psicológica. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, n. 1, p. 1-29, 2023.

LÚGARO, C.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; SILVA, A. I. Intercompreensão em línguas para surdos: uma proposta para o desenvolvimento das multiliteracias. *Revista Lusófona de Educação*, v. 54, n. 54, p. 13-34, 2022.

MESSINA DAHLBERG, G.; BAGGA-GUPTA, S. On the quest to “go beyond” a bounded view of language. Research in the intersections of the Educational Sciences, Language Studies and Deaf Studies domains 1997-2018. *Deafness & Education International*, v. 21, n. 2-3, p. 74-98, 2019.

MILLER, P.; BANADO-AVIRAN, E.; HETZRONI, O. E. Developing reading skills in prelingually deaf preschool children: fingerspelling as a strategy to promote orthographic learning. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 26, n. 3, p. 363-380, 2021.

MOUNTY, J.; PUCCI, C.; HARMON, K. How deaf american sign language/English bilingual children become proficient readers: an emic perspective. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 19, n. 3, p. 333-346, 2014.

NASCIMENTO, A. M. do. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2019.

NOGUEIRA, A. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, v. 4, n. 1, 2016, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: EDUFU.

PAULO, L. M. de. *A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas*. 2018. 469 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PETITTO, L.-A. *et al.* Visual sign phonology: insights into human reading and language from a natural soundless phonology. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, v. 7, n. 6, p. 366-381, 2016.

PICCARDO, E. Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (org.). *Handbooks of education*. Handbook of research and practice in heritage language education. [S.l.]: Springer International Publishing, 2017. p. 1-19.

PINHEIRO, Â. M. V.; ROCHA-TOFFOLO, A. C.; VILHENA, D. de A. Reading strategies for the profoundly deaf Libras users: Benefits of speech and lip reading for strengthening linguistic skills. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, p. 1-12, 2020.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1995.

SANTAMARÍA, V. G.; GUTIÉRREZ, A. B. D. Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de Investigación en Logopedia*, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2018.

SCHIRMER, B. Using verbal protocols to identify the reading strategies of students who are deaf. *Journal of deaf studies and deaf education*, v. 8, n. 2, p. 157-170, 2003.

SILVA, G. M. da. Transitando entre a libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018.

SOUSA, A. N. The development of deaf people's writing in Portuguese (second language) and English (third language): similarities and differences. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018.

SOUSA, A. N. de. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 2015. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

UHMANN, S. M.; SCHWENGBER, M. S. V. Inclusões de alunos surdos. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 794-807, 2020.

YAN, P.; PAUL, P. Metacognition and english reading-related outcomes for d/deaf and hard of hearing students: A narrative review. *Human Research in Rehabilitation*, v. 11, n. 2, p. 94-112, 2021.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### **Alana Lehmen Heinen**

Mestranda em Letras e bolsista PROSUC/CAPES no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, que integra as áreas de estudo e concentração em “Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos”. Graduiu-se em Letras – Português e Inglês pela mesma universidade e integrou o grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem CNPq, no projeto “A poesia encontra a UNISC e a Educação Básica”, no qual colaborou com atividades de extensão. Participou de seminários de capacitação de ensino e educação bilíngue, em especial a língua inglesa. Tem experiência no ensino desse idioma e é professora no centro de ensino FISK Venâncio Aires.

*E-mail:* [alanaheinen24@gmail.com](mailto:alanaheinen24@gmail.com)

### **Aline Behling Duarte**

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/2023), mestra em Letras (UFPEL/2018) e graduada em Letras – Português e Inglês e respectivas literaturas (UFPEL/2012). Colaboradora nos grupos de pesquisa Fenômenos e contextos de Línguas em Contato e Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo – LAPLIMM. Tem como interesses de pesquisa temas como bilinguismo, multilinguismo, acesso lexical, níveis de proficiência, psicotipologias e influências translinguísticas.

*E-mail:* [alinebehlingduarte@gmail.com](mailto:alinebehlingduarte@gmail.com)

### **Aline Fay de Azevedo**

Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, Coordenadora do curso de graduação em Letras Inglês da PUC-RS, Pesquisadora colaboradora no Instituto do Cérebro (INSCER), Coordenadora do curso de extensão em Educação Bilíngue e Professora coordenadora Letras – Inglês e Português do Núcleo de Apoio à Aprendizagem. Doutora em Linguística pela PUC-RS, com pesquisa realizada no INSCER (Bilinguismo, Dislexia e fMRI). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Psicolinguística, com foco em Biliiteracia e Avaliação. Integrou o projeto ACERTA e Neuroeducação (CNPq) no Instituto do Cérebro (INSCER) de 2013-2022, onde pesquisou bilíngues e monolíngues disléxicos e as bases neurais da dislexia com o uso de fMRI. É responsável pelo projeto Literacia e EdTech: um estudo sobre o impacto do GraphoGame na Alfabetização. Coordena o grupo de pesquisa NeuroEdTech Lab (CNPq), e suas áreas de interesse são as bases neurais da dislexia em bilíngues e monolíngues e fMRI, neurobiologia da leitura, neurociência e educação, ensino de inglês como língua adicional e Education 3.0/4.0.

*E-mail:* [aline.azevedo@puhrs.br](mailto:aline.azevedo@puhrs.br)

### **Aline Pereira dos Passos**

Licenciatura em Português e Inglês e Mestrado em Psicolinguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, atua como professora de inglês na OnLine Language Center. Tem experiência de pesquisa na área de processamento de ambiguidade lexical e no estudo da criação de memórias falsas por indivíduos bilíngues. Seu foco é na investigação do papel da coativação linguística e da ambiguidade lexical na produção de memórias falsas na segunda por falantes bilíngues.

*E-mail:* [alinepassos94@gmail.com](mailto:alinepassos94@gmail.com)

### **Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes**

Ph.D. em Psicologia Cognitiva pela University of Texas at El Paso. Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua na linha de Psi-

colinguística. Tem experiência com pesquisas de natureza experimental em que investiga o papel da coativação da língua de falantes bilíngues e multilíngues nos processos de leitura. Além disso, tem experiência em pesquisas que estudam o papel da memória de trabalho na leitura de indivíduos bilíngues. Mais recentemente, tem estudado a relação entre bilinguismo e a expressão de emoções.

*E-mail:* ana.fontes@ufrgs.br

### **Ana Isabel Silva**

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (IPV) e integra o Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI). Doutorada em Línguas e Literaturas, Linguística e Ensino de Línguas pela Universidade Católica Portuguesa, desde 2012. É, atualmente, Vice-Presidente do Conselho Pedagógico da ESEV; Coordenadora da Área disciplinar de Português e Coordenadora do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Recentemente, assumiu a Coordenação da equipa científico-pedagógica para avaliação e certificação de manuais escolares de Português (1.º CEB). Leciona nos cursos de formação de professores. Colabora com a EUNICE (European University for Customised Education). Os seus interesses convergem para os estudos sobre a linguagem e respetivos usos em diferentes contextos linguísticos e comunicacionais, estudos sobre Educação de surdos, Língua Gestual Portuguesa, Línguas e Literaturas e Didática da Língua Portuguesa.

*E-mail:* aisilva@esev.ipv.pt

### **Angela Ines Klein**

Graduação em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000), mestrado (2009) e doutorado (2013) em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado estágio de doutorado no Programa de Linguística Experimental e Clínica na Universidade de Potsdam, Alemanha (2012). Atualmente é professora do Curso de Letras – Português e Alemão da Universidade Federal de Pelotas, tendo fundado o Laboratório de Processamento Visual durante

### **Luciene Bassols Brisolará**

Graduação em Letras, Licenciatura em Português, Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Católica de Pelotas (2001), Mestrado em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004), Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008) com bolsa sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona (2006-2007), e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Pelotas (2018). É professora associada IV da Universidade Federal do Rio Grande, vinculada ao Instituto de Letras e Artes e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem. Integra o grupo de pesquisa do CNPq Língua materna e estrangeira: aquisição, ensino e variação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Aquisição da Fonologia, Fonologia do Espanhol, Aquisição de L2, Variação Linguística e Teoria Fonológica. *E-mail*: bluciene@gmail.com

### **Mailce Borges Mota**

Professora Titular do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui doutorado em língua inglesa (UFSC, 2000). É docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) na UFSC. Coordena o Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos. Seus principais temas de pesquisa são os sistemas de memória e de atenção no processamento da linguagem, o processamento lexical e sintático de monolíngues e bilíngues e as etapas iniciais da aprendizagem da leitura.

*E-mail*: mailce.mota@ufsc.br

### **Maria Helena Araújo e Sá**

Professora Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), em Portugal, onde realizou, em 2012, as provas de Agregação no Ramo de Didática e Tecnologia Educativa. É Diretora do Programa Doutoral em Educação e Coordenadora Cientí-

fica do CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores). Foi fundadora do LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, estrutura funcional do CIDTFF que coordenou entre 1999 e 2019. Colabora extensivamente com programas de formação avançada (a nível de mestrado e Doutoramento) em Angola, Moçambique e Macau-China. É atualmente coordenadora da Rede de Investigação em Educação em São Tomé e Príncipe e coordenadora científica do Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), projeto de cooperação entre os governos de Portugal e de Espanha, com a colaboração da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Os seus domínios de atuação situam-se nas áreas da Didática de Línguas e Supervisão de formadores e professores, com enfoque nas temáticas da intercompreensão, plurilinguismo e interculturalidade, articulando vertentes de investigação, formação e intervenção na sociedade.

*E-mail:* helenasa@ua.pt

### **Maria Carolina Lúgaro**

Licenciatura em Letras – Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. Atualmente cursa doutorado no departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, em Portugal, desenvolvendo pesquisa sobre os contributos de um Programa de Intercompreensão em Línguas no desenvolvimento das multiliteracias de estudantes surdos de Ensino Médio. Atua como professora de Língua Espanhola no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e suas principais áreas de interesse são o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a Intercompreensão em Línguas Românicas.

*E-mail:* carolinalugaro@ua.pt

### **Maria Teresa Carthery-Goulart**

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo e pós-graduação em Neurolinguística pelo Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. Tem mestrado em Psicologia na área de Neurociências e