



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

MERCIA CRISTINA DE ARAUJO FREITAS

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDO**

João Pessoa-PB
2015

MERCIA CRISTINA DE ARAUJO FREITAS

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino à Universidade Federal da Paraíba-UEPB para obtenção do título de Mestre sob a Linha de Pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividade de aprendizagem, sob a orientação da professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria.

João Pessoa-PB
2015

*F866h Freitas, Mercia Cristina de Araujo.
História em quadrinhos: uma proposta de ensino da
língua portuguesa para surdo / Mercia Cristina de Araujo
Freitas. –
João Pessoa, 2015.
112f. : il.
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Aluno surdo - habilidades de escrita.
3. Gênero textual HQ. 4. Sequência didática.*

UFPB/BC

CDU: 801(043)

MERCIA CRISTINA DE ARAUJO FREITAS

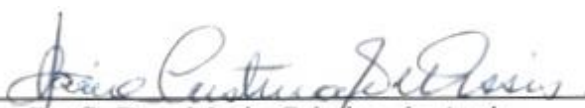
HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SURDO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguística e Ensino à
Universidade Federal da Paraíba-UFPB
para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:



Prof^ª: Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora



Prof^ª: Dra. Maria Cristina de Assis
Examinadora



Prof^ª: Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Examinadora

Prof^ª: Dra. Maria de Fátima Mélo
Suplente

João Pessoa-PB
2015

“É possível voltar no tempo e perceber que o caminho percorrido jamais será o mesmo, que não existe receita pronta, mais infinitas possibilidades de ensino/aprendizagem para o aluno surdo”.

Freitas

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao nosso maravilhoso e amado Deus, que nos momentos felizes o louvamos, nas dificuldades o buscamos, na nossa intimidade o adoramos, nas horas de atribuições nele confiamos, enfim nos acompanha em cada momento de nossas vidas. Especialmente pela conquista desse mestrado, a Ele toda honra e glória.

Aos que amamos (esposo e filhas) pelo incentivo na realização de nossos sonhos, pela compreensão da nossa ausência, pelo apoio nessa caminhada que nos faz pensar na imensa importância desse momento. Que o êxito que alcançamos seja compartilhado por todos com a nossa vitória e com vosso orgulho.

Aos nossos familiares (irmãos, sobrinhos e cunhados) agradecemos pelas palavras de incentivo, pelo carinho e abraços verdadeiros - é maravilhoso poder compartilhar com vocês desse momento.

A professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria que sempre direcionou conhecimentos valiosos nos encontros durante a orientação. Sempre nos recebeu com um sorriso sincero revestido de calma e disponibilidade. Pelo exemplo de interação entre professor e aluno.

Aos nossos professores, grandes Mestres e Doutores, Dermeval da Hora, Juliene Pedrosa, Evangelina Faria, Mônica Mano, Erivaldo Pereira, Regina Celi, Roseane Nicolau, Ana Cristina Aldrigue, Mariane Cavalcante, Socorro Cláudia e Denilson que sempre compartilharam seus conhecimentos com todo desprendimento e dedicação.

À Vera, nossa secretária, sempre a posto para nos atender com dedicação e carinho. A você, nosso carinho.

Aos colegas do mestrado, pelas interlocuções e pelo incentivo que impulsionaram nos momentos difíceis, a vocês minha eterna amizade.

À professora, ao aluno surdo e a interprete, em especial, que valorizou a Libras no processo de aprendizagem da escrita e que tornaram essa pesquisa possível, estiveram sempre disponíveis durante as realizações das atividades, muito obrigada.

A todos (amigas e amigos) que de uma forma ou de outra contribuíram e incentivaram para realização desse sonho.

RESUMO

Esta pesquisa de natureza qualitativa tem como objetivo construir uma proposta de intervenção para o desenvolvimento das habilidades de escrita com aluno surdo. Dessa forma realizamos um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, trazendo algumas reflexões sobre a metodologia adequada para tal com alguns temas que circundam a aprendizagem de uma segunda língua por aluno surdo no contexto escolar. Acreditamos que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS deve nortear o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para o surdo. Portanto, o trabalho fundamentou-se em estudos de autores sobre a aprendizagem da escrita como segunda língua para os surdos (Lodi, 2013; Fernandes, 1999; Faria, 2012; Skliar, 1997; Quadros, 1997,1999, 2011, 2012; Quadros; Schimedt, 2006; Brochado, 2003; e outros), gênero textual (Bakhtin, 1986, 1997; Marcushi, 2002; 2008; Elias; Koch, 2012, 2014; Dolz; Noverraz;Schineuwly,2004), gênero textual História em Quadrinhos (Mendonça, 2010; Rama, 2014; Ramos, 2014, Vilela, 2014; Vergueiro, 2014) e a Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schineuwly,2004).Como metodologia aplicamos uma Sequência Didática como proposta de intervenção, onde desenvolvemos atividades de escrita com o gênero textual História em Quadrinhos da Turma da Mônica. Atividades estas que foram realizadas em cinco momentos: apresentação da situação, a produção inicial, o desenvolvimento dos módulos, a reescrita da produção inicial e uma produção de uma história em quadrinhos. A metodologia foi desenvolvida na escola de Ensino Fundamental da cidade do Paulista/PE, em uma turma do 5º ano com um aluno surdo incluído. Para coleta de dados selecionamos a produção inicial, a reescrita dessa produção inicial e uma produção escrita de uma história em quadrinhos com os elementos que constituem o gênero. Reconhecemos ao final desta pesquisa que mediante a narrativa dos HQs é possível construir estratégias de ensino adequadas para aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdo.

PALAVRAS-CHAVES – Surdo; Escrita; Gênero Textual HQ; Sequência Didática.

ABSTRACT

This qualitative research aims to build an intervention proposal for the development of writing skills with deaf student. Thus we conducted a study on the teaching and learning process of the Portuguese language, bringing some reflections on the appropriate methodology to do so with some issues surrounding the learning of a second language for deaf students in the school context. We believe that the Brazilian Sign Language - Libras should guide the learning Portuguese as a second language in the written form for the Deaf. Therefore, the work was based on authors of studies on the learning of writing as a second language for the deaf (Lodi, 2013; Fernandes, 1999; Faria, 2012; Skliar, 1997; Quadros, 1997.1999, 2011, 2012; Quadros ; Schimedt, 2006; Paperback, 2003; and others), genre (Bakhtin, 1986, 1997; Marcushi, 2002; 2008; Elias; Koch, 2012, 2014; Dolz, Noverraz; Schineuwly, 2004), genre Comic (Mendonça, 2010; Rama, 2014; Ramos, 2014 Vilela, 2014; Vergueiro, 2014) and Teaching Sequence (Dolz; Noverraz; Schineuwly, 2004) .The methodology applied a Teaching Sequence as an intervention measure, which developed activities written with the genre Comic Monica's Gang. These activities that were carried out in five stages: presentation of the situation, the initial production, the development of modules, the rewriting of the initial production and production of a comic book. The methodology was developed in Basic Education School Paulista / PE city, in a class of 5th year with a deaf student included. For data collection selected initial production, the rewriting of this initial production and written production of a comic book with the elements of the genre. We recognize the end of this research through the narrative of comics you can build appropriate teaching strategies for learning Portuguese as a second language for deaf.

KEYWORDS - Deaf; Writing; Textual HQ gender; Teaching sequence.

LISTA DE SIGLAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

INES – Instituto Nacional de Educação do Surdo

SVO – Sujeito Verbo e Objeto

PCN – Plano Nacional da Educação

HQ – História em Quadrinhos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca na Escola

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE FIGURAS

Figura1: Yellow-kid em preto em branco.....	45
Figura2: Yellow-kid em cores.....	45
Figura3: HQ Tico-tico.....	46
Figura4: Exemplo de contorno de quadros.....	49
Figura 5: Exemplo de balão em formato de nuvem.....	50
Figura 6: Exemplo de balão tracejado.....	50
Figura 7: Exemplo de balão com múltiplos rabiscos.....	51
Figura 8: Exemplo de apêndice fora do quadro.....	52
Figura 9:Exemplo de balão composto.....	52
Figura 10: Exemplo de legenda.....	52
Figura 11: Exemplo de onomatopeia fora do balão.....	53
Figura 12: Exemplo de onomatopeia dentro do balão.....	53
Figura 13: Exemplo de figuras cinéticas.....	54
Figura 14: Exemplo de metáfora visual: Amor.....	55
Figura 15: Exemplo de metáfora visual- irritação.....	55
Figura 16: Exemplo de metáfora visual- alegria.....	55
Figura 17: Exemplo de expressões faciais e corporais.....	56
Figura 18: Exemplo de expressão facial e corporal.....	56
Figura 19: Exemplo HQ.....	58
Figura 20: Exemplo de HQ.....	59
Figura 21: Exemplo de HQ.....	59
Figura 22: Exemplo das transformações da Mônica.....	65
Figura 23: Exemplo das transformações de Cebolinha.....	65
Figura 24: Das transformações de Magali.....	66
Figura 25: Exemplo das transformações de Cascão.....	66
Figura 26: Exemplo de citação à história de Chapeuzinho Vermelho.....	67
Figura 27: Exemplo de alusão ao super-herói Hulk.....	68
Figura 28: HQ I: Produção inicial do aluno W aos 13 anos de idade, cursando o 5º Ano, 2015.....	85
Figura 29: Reescrita da produção inicial do aluno W, cursando o 5º Ano,2015.....	87
Figura 30: Produção de uma história em quadrinhos.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Poema.....	21
Quadro 2 - Aspectos tipológicos.....	42
Quadro 3 - Propostas com os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa	50
Quadro 4 - Propostas com os quadrinhos no ensino de Geografia.....	61
Quadro 5 - Propostas com os quadrinhos na aula de História.....	63
Quadro 6 - Esquema da Sequência Didática.....	74
Quadro 7 - Apresentação da situação.....	75
Quadro 8- Produção inicial.....	77
Quadro 9 - Módulo I. Quadro, balão, onomatopeia.....	78
Quadro 10 - Módulo II. Escrita dos nomes dos personagens.....	79
Quadro 11 - Módulo III. Escrita dos nomes de alimentos, objetos e cores do HQ.....	81
Quadro 12- Reescrita da produção inicial.....	82
Quadro 13- Produção escrita de uma história em quadrinhos.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1. Breve histórico sobre a educação do surdo	18
1.2 Língua portuguesa para o surdo: um diálogo entre duas línguas.....	23
1.3 Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdo	24
1.4. Didática de ensino da Língua Portuguesa para o surdo	31
1.5 Produção textual do aluno surdo..	36
1.6 Gêneros textuais: algumas definições.....	38
1.7 Gêneros textuais e o ensino.....	39
1.8 Gênero textual história em quadrinhos: breve histórico.....	44
1.9 As histórias em quadrinhos no contexto escolar.....	56
1.10 A história em quadrinhos da Turma da Mônica.....	63
2. METODOLOGIA.....	69
2.1 Método da Pesquisa.....	69
2.2 Constituição do corpus.....	70
2.3 Sujeito da pesquisa.....	71
2.3.1 Perfil de W.....	71
2.4 Instrumento da pesquisa.....	71
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	73
3.1 A sequência didática.....	72
3.2 Proposta de intervenção para o ensino da Língua Portuguesa como L2-sequência didática.....	72
3.3 Produções do aluno.....	83
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	99
ANEXO 1 – Recursos utilizados na apresentação da situação.....	100
ANEXO 2 –HQ para produção inicial.....	103
ANEXO 3 – Recursos do módulo I.....	105

ANEXO 4 – Atividades do módulo II	108
ANEXO 5 – Atividades do módulo III	111

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa parte do nosso interesse dos estudos e conhecimentos adquiridos na área da surdez, que vem desde a graduação em Pedagogia, na especialização em Educação Inclusiva, e ao longo das atividades profissionais como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos surdos. Atualmente no Mestrado em Linguística e Ensino, percebo a possibilidade de aprofundar os conhecimentos no tema que vêm provocando inquietações já há algum tempo, a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para o surdo. Durante os sete anos de experiência com a educação de surdos, percebemos que as metodologias utilizadas no ensino da escrita nas series iniciais do Ensino Fundamental não demonstraram a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

Percebendo a importância desse processo, podemos considerar o contexto histórico da educação dos surdos, principalmente no que se refere à aprendizagem da escrita. No decorrer da história surgiram filosofias educacionais com o objetivo de favorecer uma aprendizagem de qualidade para os surdos, por isso encontrar um método ideal para o ensino destes alunos foi motivo de grandes questionamentos a respeito de melhores estratégias metodológicas. Essas filosofias têm grande importância para entendermos sua influência nas práticas pedagógicas atuais.

A filosofia oralista tinha como objetivo integrar o surdo à comunidade geral, ensinando-lhe a língua oral do seu país, predominou até a década de 60, e acarretou muitos problemas aos surdos no que se refere aos aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 90):

[...] o atendimento baseado no oralismo, isto é, o aprendizado da língua oral em forma sistematizada e ao longo de muitos anos, não garante o pleno desenvolvimento da criança surda e nem sua integração à comunidade ouvinte, já que apenas o domínio dessa língua, em hipótese alguma, possibilita a equiparação entre pessoas surdas e ouvintes.

A autora ressalta que o oralismo parece ignorar essas dificuldades e continua se fixando exclusivamente na necessidade da criança surda ser oralizada. Onde não são privilegiadas as relações sociais e o diálogo, considerando a linguagem algo individual, bastando apenas que a criança seja exposta sistematicamente a uma língua.

No entanto, essa forma de ensino gerou grande insatisfação entre os educadores da época e chegaram à conclusão de que a oralização não possibilitava a integração do surdo na comunidade ouvinte. Desse modo, outra filosofia de ensino ganhou força, a Comunicação Total que permitia o uso de qualquer estratégia que permitisse a comunicação dos surdos. Este método combinava gestos, leitura labial e língua de sinais.

A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p.103)

[...] utiliza a língua de sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utilizam todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.

Na Comunicação Total houve uma melhora significativa em relação ao Oralismo, porque esta filosofia educacional propiciava a aprendizagem da língua de sinais, no entanto apresentava dificuldades para expressar sentimentos e ideias.

Nesse contexto, o Bilinguismo nasce da mobilização e da insatisfação dos surdos e dos profissionais bilíngües, surge como proposta de ensino usada pelas escolas que se propõem a tornar acessível ao surdo duas línguas: a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita no contexto escolar. Skliar (1997, p.69) defende que “a identificação dos surdos enquanto pessoas surdas e de sua comunidade linguística, asseguram o reconhecimento da língua de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo”.

Dias (2006, p. 42) comenta também que o bilingüismo,

[...] não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar.

Consideramos que a língua materna para o surdo deva ser a língua de sinais e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sua segunda língua. Dessa forma compreendemos que os surdos têm sua própria identidade e o direito de comunicar-se em sua modalidade específica de linguagem. No Brasil a LIBRAS foi reconhecida oficialmente com a publicação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que além de reconhecê-la garante o seu uso e difusão, bem

como prevê seu ensino em concomitância com a modalidade escrita da Língua Portuguesa, não devendo esta, ser substituída pela língua de sinais.

Diante desse panorama é possível perceber que o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo refletem na busca de um caminho educacional que de fato favoreça o desenvolvimento da aprendizagem do surdo. Considerando esse contexto, a escola deve garantir em primeiro lugar, a aquisição da LIBRAS de forma natural e espontânea para o surdo e, a partir de então, pensar no processo de aprendizagem da escrita, reconhecendo a importância da interação por meio das duas línguas.

Durante muitos anos, observamos que a aprendizagem da língua escrita para o surdo ainda é desenvolvida com metodologias e recursos utilizados no ensino do português para ouvinte. Quadros (1999) afirma que o ensino da Língua Portuguesa para o surdo sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes e que, por essa razão, os resultados foram considerados um fracasso. Consideramos esse fracasso como falta de estratégias adequadas para aprendizagem de uma segunda língua para o surdo, então, qual metodologia adequada para o ensino da língua portuguesa para o surdo?

A partir dessas considerações, reputamos a hipótese de que a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) para o surdo pode desenvolver-se a partir do ensino com gêneros textuais. Partindo dessa hipótese, neste estudo temos como objetivo geral construir uma proposta de intervenção para o desenvolvimento das habilidades de escrita com aluno surdo. Em relação aos objetivos específicos elegemos: Aprofundar conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem da língua portuguesa para o surdo; aplicar uma sequência didática com o gênero textual histórias em quadrinhos e analisar as produções textuais do aluno surdo.

Nosso trabalho será desenvolvido com o suporte teórico sobre a aprendizagem da escrita como segunda língua para os surdos (Lodi, 2013; Fernandes, 1999; Faria, 2012; Skliar, 1997; Quadros, 1997,1999, 2011, 2012; Quadros; Schmiadt, 2006; Brochado, 2003; e outros), gênero textual (Bakhtin, 1986, 1997; Marcuschi, 2002; 2008; Elias; Koch, 2012, 2014; Dolz; Noverraz;Schneuwly,2004), gênero textual História em Quadrinhos (Mendonça, 2010; Rama, 2014; Ramos, 2014, Vilela, 2014; Vergueiro,2014) e a Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) .

A pesquisa será desenvolvida em três capítulos, sendo o primeiro capítulo um aprofundamento na literatura sobre a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita para o surdo, gênero textual e gênero textual histórias em quadrinhos. No segundo capítulo apresentamos a metodologia com aplicação da sequência didática e para tal,

realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: apresentar histórias em quadrinhos lidas e discutidas em Libras; oferecer uma história em quadrinho em branco para ser escrita; elaborar atividades em português e Libras e propor uma produção do gênero textual história em quadrinhos e o terceiro capítulo analisaremos as produções textuais do aluno surdo do 5º ano do Ensino Fundamental.

De modo geral, a importância desse trabalho é contribuir com as pesquisas na área da surdez e mostrar a necessidade de se buscar práticas pedagógicas que tenham impactos mais positivos na aprendizagem da escrita do surdo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Breve histórico sobre a educação do surdo

Essa pesquisa inicia-se abordando períodos vivenciados desde a antiguidade até os dias atuais sobre a educação dos surdos. Durante muitos anos da nossa história, o surdo foi colocado à margem do contexto social, cultural, político e educacional no mundo e no Brasil, por acreditarem que a linguagem só poderia se desenvolver através da fala, e com isso o pensamento não existiria. Então, por vários anos, o surdo era visto como uma pessoa que não tinha capacidade de aprender, conforme Dias (2006) os surdos eram vistos como ineducáveis, e por isso enfrentaram muito preconceito.

As histórias da educação do surdo têm registros desde o início do século XVI, com o médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), quem concluiu nas suas experiências com surdos que a “surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos”(JANNUZZI, 2004, p.31). A surdez não era obstáculo para o surdo adquirir conhecimento e possuir habilidades para raciocinar e poder expressar suas ideias e pensamentos.

Outro educador importante nesse contexto histórico foi o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que vivia no mosteiro em São Salvador, em Oña; é considerado como o primeiro professor de surdo, porém o seu ensino privilegiava apenas surdos filhos de nobres que eram enviados para o mosteiro para aprender a ler e escrever e para administrar os bens da família, enquanto isso os surdos filhos de pobres continuavam sem acesso a qualquer tipo de educação. Conforme registros deixados pelo monge, era utilizado o alfabeto manual para ensinar a escrita para os surdos (SACKS, 1990, p.31).

No século XVIII, o abade francês Charles Michel de L’Epée prende a Língua de Sinais com duas irmãs gêmeas surdas que viu sinalizando na rua. A partir da sua aprendizagem, funda em 1775 a primeira escola de surdos, onde desenvolveu uma metodologia para ensinar a leitura e a escrita que era realizada através da Língua de Sinais. O método desenvolvido por Monsieur L’Epée ficou conhecido como “sinais metódicos”, era uma combinação da Língua de Sinais com sinais inventados por ele. Um dos objetivos dessa escola era ensinar a Língua de Sinais para profissionais de outros países, assim quando retornavam para seus países de origem abriam escolas para surdos com a mesma metodologia. Nessa época surge a Língua de Sinais, como forma para o ensino da língua falada. Em 1791, sua escola tornou-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos (SILVA, 2006, p.23).

Esse período foi considerado o mais próspero para educação dos surdos, muitas escolas foram fundadas, através da língua de sinais houve uma evolução significativa, a partir daí, os surdos puderam exercer diversas profissões e dominar temas que antes não estavam ao seu alcance.

Sacks (1990, p.37) ressalta que:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea da história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para eles, de modo geral dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posição de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

No entanto muitas críticas surgiram com o método desenvolvido por L'Épée, porém algumas pessoas defendiam a comunicação por meio da língua falada. Como vimos, existia uma permanente discussão sobre a utilização da língua de sinais na educação do surdo, no entanto o que vigorou foi uma educação norteadada pelo oralismo. Essa discussão se intensificou no I Congresso de Milão, que influenciou de maneira decisiva na educação dos surdos. Silva (2006) relata que esse Congresso aconteceu no período de 06 a 11 de setembro de 1880, onde se reuniram cento e oitenta e duas pessoas, vindas de vários países como Bélgica, França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá; a grande maioria dos congressistas eram ouvintes.

No Congresso ficou determinado que os surdos deveriam usar apenas a língua oral de seu país e os professores deveriam ser ouvintes. Mesmo com a proibição, os alunos continuaram a usar a língua de sinais escondido na escola quando precisavam conversar. Além da proibição, existiram objetivos para educação dos surdos na sua formulação, Silva (2006, p.26) destaca esses objetivos desse evento:

O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por sala e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual.

Para comprovar que esses objetivos eram o melhor para a educação dos surdos, houve uma apresentação de surdos que falavam bem, com a intenção de mostrar que era eficaz o ensino por meio da linguagem oral. Para Skliar (1997, p.109) as conclusões do Congresso de Milão mudaram sensivelmente a história da educação do surdo e dividiu a história em dois períodos:

Um período prévio, que vai desde os meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até os nossos dias, de domínio absoluto, de uma única 'equação', segundo a qual a educação dos surdos se reduz a língua oral.

O período pós-congresso trouxe consequências para o desenvolvimento educacional, cultural e literário dos surdos. O desenvolvimento educacional dos surdos ficou prejudicado porque os professores eram ouvintes e tinham como objetivo conseguir a oralização, e as disciplinas na escola ficavam em último plano (PEIXOTO; POSSEBON, 2013, p. 234). Quanto ao desenvolvimento cultural o prejuízo foi grande, os surdos não podiam ensinar a sua cultura para outras gerações porque não podiam usar a língua de sinais. O prejuízo para o desenvolvimento literário ficou até os dias atuais, os encontros que aconteciam para os surdos contar piadas, histórias, poesias e fábulas deixaram de existir com a proibição da língua de sinais, então esses encontros que aconteciam antes do congresso ficaram apenas na memória de quem viveu naquela época.

A história da educação dos surdos no Brasil tem início com a chegada do imperador D. Pedro II no ano de 1855, trouxe um professor surdo francês Eduardo Huet, que inicia seu trabalho com duas crianças surdas. Dois anos depois, no dia 26 de setembro de 1857, Eduardo criou no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos: o Imperial Instituto para Surdos Mudos, hoje o Instituto Nacional de Educação de surdos (INES). Naquela época as crianças surdas moravam no INES até aprender a língua de sinais (PEIXOTO; POSSEBON, 2013, p. 232).

Atualmente há evidências de que a língua de sinais é importante para a aprendizagem do surdo, isso foi possível a partir dos anos 90 com o bilinguismo que considera duas línguas no contexto escolar, Dias (2006, p.42) comenta que este:

não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar.

O reconhecimento de duas línguas na aprendizagem do surdo é apenas o começo para traçar um caminho onde ele possa expor suas ideias e escrever sobre sua cultura surda, alguns surdos conseguiram com ajuda de intérpretes escrever livros na língua escrita de seu país, para mostrar um pouco sobre a sua identidade cultural. Destacamos alguns autores surdos que ao longo da história conseguiram divulgar suas obras, segundo Peixoto e Possebon (2013, p. 236-239):

1859- Laura Redden: ficou surda aos 10 anos, primeira surda jornalista e escritora, escrevia poemas e livros, na época da guerra usava nome de homem, Howard Glyndon, por causa do preconceito;

1903- Ellen Keller: surda-cega publicou o livro, A história da minha vida, em 1927 publicou Minha religião. Publicou mais de 10 livros;

1061-Sérgio L. Guimarães: surdo brasileiro escreveu o livro de crônicas, Até onde vai o surdo;

1988-Carol Padden e Tom Humphries: linguistas surdos escreveram o primeiro livro a falar do tema Cultura Surda tem o título de: Deaf in America: voices from a culture; e depois escreveram outro livro: Inside deafculture.

2005-Ronise Oliveira: escreveu Meus sentimentos em folhas.

2001- Dra. Shirley Vilhalva escreveu os livros: Recortes de uma vida: Descobrimo o amanhã, e em 2012 Índios Surdos.

2005-Olindina Coelho Possídio: surda pernambucana escreveu o livro No meu silêncio: ouvi e vivi.

2008 – Dra. Karin Strobel: escreveu o livro As imagens do outro sobre a cultura surda.

Como destacamos acima, os surdos conquistaram seu espaço e cidadania, e a literatura faz parte dessa conquista, que também é uma produção cultural do povo surdo. Conhecer esses autores surdos e suas obras é importante porque os ouvintes podem ver o valor da cultura surda. Shirley Vilhalva escreveu uma poesia que está no livro *Recortes de uma vida: Descobrimo o amanhã de 2001*, onde representa bem o significado dessa cultura surda, as necessidades, o pedido de compreensão e ajuda. *Lamento oculto de um surdo* pode ser visto como um reflexo desse momento da história do surdo, Peixoto e Possebon (2013) mostram essa poesia escrita em Língua Portuguesa pela autora surda:

Quadro 1- Poema

LAMENTO OCULTO DE UM SURDO

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e
 Você achou melhor uma escola de ouvintes.
 Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e
 Você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar.
 Quantas vezes levantei minha mão para expor minhas ideias
 Mas você não viu.
 Só prevaleceram os seus objetivos ou
 Você tentava me influenciar com a história
 De que a Lei agora é essa e
 Que a Escola de Surdo não pode existir
 Por estar no momento de “Inclusão”.

Eu fiquei esperando mais uma vez...
 Em meu pensamento...
 Ser Surdo de Direito é ser “ouvido”...
 É quando levanto a minha mão e
 Você me permite mostrar o melhor caminho
 Dentro das minhas necessidades.
 Se você Ouvinte me representa,

Leve os meus ensejos e as minhas solicitações
Como eu almejo
E não o que você pensa como deve ser.
No meu direito de escolha,
Pulsa dentro de mim:
Vida, Língua, Educação, Cultura
E um Direito de Ser Surdo.
Entenda somente isso!

Fonte: VILHALVA, SHIRLEY, 2001.

No Brasil também, vivenciamos momentos históricos importantes que contribuíram para a educação dos surdos:

- 1997– criada no Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA);
- Final da década de 70 – Introdução da Comunicação Total no Brasil sob a influência do Congresso Internacional de Gallaudet;
- 1987 – FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga FENEIDA.
- 2002 –A Lei Federal nº 10.436 (24/04/2002) oficializou a LIBRAS no Brasil.
- 2005 – Decreto nº 5.626 (22\12\2005). Esse decreto regulamenta a Lei nº 10.436, prevê a inserção da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de graduação e educação profissional.
- 2006– Curso de graduação em Letras\LIBRAS, com a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina e com a participação de nove polos, situados em diferentes estados brasileiros.
- 2008 – Curso de graduação em Letras/LIBRAS, licenciatura e bacharelado, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina, sendo a UFRGS em Porto Alegre, um dos polos. No total há 15 polos, em diferentes cidades brasileiras.

Considerando esse contexto histórico no mundo e no Brasil, não temos dúvidas de que essas respectivas leis e o decreto que foram oficializados no Brasil, em seus diferentes processos históricos refletiram de maneira direta na transformação da educação do surdo. Nós, que fazemos parte diretamente da educação do surdo, vivenciamos de perto alguns momentos da luta da comunidade surda no nosso país, momentos de grandes mudanças, e um

forte sentimento de que temos muito por fazer pela educação do surdo. Percebemos com esses fatos da história a importância de refletirmos por uma proposta adequada para o ensino e aprendizagem da escrita para o surdo, tendo em vista que devemos sempre considerar a língua de sinais como língua natural desse processo.

1.2 Língua Portuguesa para o surdo: um diálogo entre duas línguas

Considerar o ensino e aprendizagem do surdo numa perspectiva bilíngue é perceber a existência de duas línguas no contexto escolar, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que é uma língua visual-espacial a qual possui estrutura linguística própria e apresenta todas as características das línguas humanas; e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. (SKLIAR, 1997, p.271), salienta que “a língua de sinais é uma língua plena, natural, não um código artificial de comunicação e como tal deve ser pensada; é um direito dos surdos e não uma concessão”. Considerando esse contexto, devemos garantir em primeiro lugar a aquisição da LIBRAS de forma natural e espontânea, e posteriormente a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Quadros (1997, p.27) acrescenta que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte do pressuposto para o ensino da língua escrita.

Estudos realizados pela autora sobre a aprendizagem da escrita pelo surdo demonstram que, tanto os surdos como os ouvintes têm um desenvolvimento linguístico semelhante desde que as oportunidades de aprendizagem sejam adequadas para ambos. Nesse sentido a Língua de Sinais deve ser adquirida o mais cedo possível como sua língua materna, assim entendemos que “os mecanismos mentais que levam a estruturação do domínio da língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora” (FERNANDES, 1999, p.96). Mesmo privado da presença do som, o surdo demonstra que é possível encontrar possibilidades para desenvolver sua aprendizagem.

Considerando as possibilidades de aprendizagem da escrita, apropriar-se da LIBRAS significa encontrar o caminho mais eficaz nesse diálogo. Sabemos que as duas línguas são distintas quanto à estrutura e seu funcionamento, e isso gera um grande desafio, segundo

Lodi(2013, p.12) apropriar-se da língua escrita exige da criança surda um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente no decorrer no desenvolvimento da LIBRAS.Considerando o processo de aquisição de duas línguas, (VYGOTSKY,1983, p.83) também confirma que “se o desenvolvimento da linguagem exterior precede à interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe sua existência”.

Isso significa que a aprendizagem de uma segunda língua deve ser uma atividade consciente e intencional, se bem desenvolvida com estratégias adequadas possibilitará ao surdo pensar e refletir na aprendizagem de sua primeira língua, dominando elementos que antes não eram do seu conhecimento.

Atualmente, o diálogo entre essas duas línguas no contexto escolar tem sido o grande desafio a ser enfrentado por professores e alunos surdos, principalmente no que se refere ao reconhecimento da LIBRAS como L1 para o surdo e a Língua Portuguesa escrita como L2. A aprendizagem de uma segunda língua não acontece naturalmente, requisitos como estratégias, metodologias, abordagens teóricas e alguns aspectos relacionados ao processo da aprendizagem do surdo precisam ser do conhecimento dos professores que são as pessoas responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa escrita.

Svartholm (1998, p.38) concorda que o “desenvolvimento linguístico e o conhecimento das condições para o sucesso na tarefa de adquirir linguagem devem ser os pontos de partida para qualquer pessoa responsável pela educação de surdos”. Os responsáveis por esse processo, não podem decidir por uma única língua, mas estabelecer esse diálogo entre as duas, de modo que a LIBRAS e a Língua Portuguesa faça parte desse processo.

Considerando esse diálogo, QUADROS e SCHIMIEDT (2006, p.56) colaboram comentando que “no cenário nacional não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato”. Sabemos que na sociedade atual, o contexto bilíngue do surdo configura-se no diálogo entre essas duas línguas, portanto não podemos medir esforços na aprendizagem da Língua Portuguesa, ressaltamos a importância de seu papel dentro da sociedade que valoriza a escrita e a relevância desse processo para sua vida futura.

1.3 Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos

Durante muito tempo, fomos incentivados a escrever como uma atividade de cobrança, para atribuir-nos apenas uma nota, éramos produtores que construíamos nossos textos solitariamente. Nessa visão a escrita era vista como uma atividade meramente mecânica, onde repetia-se o texto para fixar a forma padrão, só interessava o produto final, os erros eram destacados e não serviam para o modelo ideal de escrita.

Atualmente a escrita tem uma concepção diferente, para Bakhtin (1997) a linguagem é vista como uma forma ou processo de interação, nessa concepção, o indivíduo faz o uso da língua realizando ações, agindo e atuando sobre o interlocutor, e não apenas transmitindo informações, ou traduzir e exteriorizar pensamento aos outros. Desta forma, consideramos a escrita como uma atividade de interação entre as pessoas, onde sabemos o que queremos escrever e para quem queremos escrever. Nessa perspectiva, a escrita é uma atividade de cooperação entre seus interlocutores atuando na construção de sentidos. Faz-se necessário acrescentar nessa construção a atividade textual e atividade cognitiva, pois durante a escrita estão envolvidas ações cognitivas complexas como: elaboração e seleção de ideias, textualização, registro e revisão. Nesse processo de cooperação, Faria (2012) ressalta que a escrita é “constituída pelas representações sobre o local e o momento da escrita, sobre o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico e de seu papel social”.

Como processo constante de interação e cooperação, a escrita assume vários sentidos entre autor, texto e leitor. No caso do surdo, quando refletirmos sobre aprendizagem da escrita, muitas indagações surgem acerca da concepção de escrita, qual seria a relação estabelecida entre o escritor e seu possível leitor.

Dessa forma o caminho seria da escrita que enfatize uma aprendizagem que valorize a importância do conhecimento prévio do aluno e as condições de interação para aprender, isto é, uma visão de aprendizagem sociointeracionista, onde a construção do conhecimento acontece entre seus interlocutores (professores, pais e alunos surdos).

Vygostky (1998, p.48) considera que:

[...] o conhecimento é entendido como sendo construído através das interações por aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes), no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender.

Nessa perspectiva de aprendizagem de uma segunda língua, o aluno surdo contribui considerando o conhecimento de sua primeira língua, a LIBRAS, através dos conhecimentos vivenciados com a família, na escola e em outros contextos sociais e principalmente com os

tipos de textos a que está familiarizado. Como visto anteriormente, pesquisadores da área da surdez têm salientado a importância da escrita como segunda língua para o surdo, sob diferentes pontos de vista.

Segundo Lodi (2004, p. 19):

O ensino-aprendizagem da linguagem escrita, em sua dimensão discursiva, torna-se inviável de ser desenvolvida da mesma forma, e, portanto, nos mesmos espaços que as crianças ouvintes (mesmo que com a mediação do profissional tradutor, interprete de libras e língua portuguesa), por envolver processos distintos dos vivenciados por essas crianças.

A aprendizagem da língua escrita ainda é insatisfatória, porque é desenvolvida com os mesmos parâmetros da L1 para ouvintes, nos mesmos espaços e com metodologias semelhantes. Sabemos que cada indivíduo tem sua particularidade, percebe e agrega elementos linguísticos individualmente, no caso do surdo, isso torna-se mais evidente.

Para Quadros (1997, p. 112) a aprendizagem da língua escrita é determinada a partir da existência de questões internas (universais) e questões externas (variáveis). As questões internas (universais) indicam que aquisição da escrita deve oferecer um estímulo adequado para desenvolvê-la, ou seja, *input*. Quanto às questões internas a autora salienta a capacidade para a linguagem, a sequência natural e o período sensível para aprendizagem. No que se refere às questões externas temos o ambiente, interação (*input, output, feedback*), idade, interesse-motivação, prática social, estratégias de aprendizagem, estilo de aprendizagem e os fatores afetivos.

A autora se refere à motivação e aceitação da segunda língua, e às situações que compartilham nas práticas sociais como aspectos que podem acelerar a aquisição da L2. (QUADROS, 2011, p. 107) Alguns aspectos fundamentais para esse processo:

- a) O processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- b) O potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- c) A possibilidade de transferência da LIBRAS para o português;
- d) As diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e) As diferenças de papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- f) As diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- g) Um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- h) A existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Partindo dos aspectos citados pela autora, a aquisição da L2 para o surdo não será baseada no som, como acontece com os ouvintes, a criança surda precisará de um desenvolvimento direto com a escrita textual de forma contextualizada. A importância desses

aspectos está relacionada ao envolvimento das atividades propostas pelos professores que podem ser explorada sem todos os níveis de desenvolvimento da língua, principalmente no que se refere à aprendizagem da L2 para o surdo.

Fernandes (2002, p.31) acrescenta:

O estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo.

No que se referem aos mecanismos de aquisição da L2, devemos sempre considerar que a aprendizagem da Língua Portuguesa para o surdo desenvolveu-se ao longo desses anos com base na L1. Por isso, durante a leitura das produções textuais do surdo, o leitor ouvinte considera que a sua escrita não atende o padrão normal, com isso muitos não percebem a escrita do surdo como uma segunda língua, e como tal apresenta alguns aspectos peculiares durante o processo de aprendizagem.

Acrescentamos a tudo isso dois fatores importantes que contribuem com as dificuldades no desenvolvimento da sua escrita: primeiro, a aquisição da LIBRAS tardiamente pela grande maioria dos surdos, principalmente quando são filhos de pais ouvintes; e segundo, a ausência de um sistema de escrita em sinais amplamente difundido. Quadros (2003, p.18) ressalta a importância dessa escrita durante esse processo de aprendizagem:

A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece naturalmente com a língua de sinais. Se as crianças (surdas) tivessem acesso a essa forma de escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo. Considera-se aqui que a alfabetização e a aquisição de uma segunda língua envolvem processos diferentes, principalmente quando se trata de línguas de modalidade diferentes. Qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e escrita em uma L2 pressupõe que os alunos estejam alfabetizados na forma escrita em L1. Portanto, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da LIBRAS, sugere-se iniciar a aquisição formal da língua portuguesa, nesse caso, a segunda língua das crianças.

No caso do surdo, por não conhecer um sistema de escrita em língua de sinais, e o apoio necessário que essa escrita em LIBRAS oferece, é muito importante o momento de fazer opção por estratégias e estruturas que se empregam na escrita em português. Seria o mesmo processo de aquisição da escrita no momento da alfabetização para o ouvinte. Por essa razão, apresentam muitas dificuldades no momento de escrever na Língua Portuguesa.

Os aspectos citados por Quadros que interferem na escrita do surdo são percebidos nos textos do surdo, os quais apresentam algumas características peculiares, de acordo com (SALLES, 2004, p.23) essas características seriam: enunciados curtos, vocabulário reduzido,

ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação. Essas características apresentadas no texto do surdo dificultam a sua compreensão. Podemos considerar que esse fato não é exclusividade do surdo na aquisição da segunda língua. Qualquer pessoa que se propõe a aprender uma segunda língua, surdo ou ouvinte, apresentará características da primeira língua. Essas características são conhecidas como estágios de interlínguas.

Interlínguas é um termo criado por Selinker (1994) que faz referencia ao sistema linguístico empregado por um falante da segunda língua. Atualmente pesquisadores e professores têm percebido esses processos de aprendizagem numa nova perspectiva de acordo com a Teoria da Interlíngua (IL). Essa teoria traz um novo olhar no tratamento da escrita do surdo, que considera alguns aspectos na escrita como estágios de interlínguas, seria um sistema que o surdo constrói no percurso de sua aprendizagem até alcançar a competência da língua escrita.

Brochado (2003, pp.309-310) em sua pesquisa com textos de alunos surdos refletem um processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, baseada na Teoria da Interlíngua, identificou e classificou três estágios de interlínguas distintos nas análises das produções dos alunos surdos.

1.3.1 INTERLÍNGUA I (IL1)

Neste primeiro estágio de interlíngua em crianças surdas, foi observado o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2), Conforme Brochado (2003, pp.309-310) observam-se estas características:

- Predomínio de construções frasais sintéticas;
- estrutura gramatical de frases muito semelhantes à língua de sinais brasileiras (L1), apresentando poucas características do português (L2);
- aparecimento de frase na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- predomínio de palavra de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;
- uso de construções de frases tipo tópico-comentário, em quantidade proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- falta de marcas morfológicas;

- uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- pouco uso de conjunção e sem consistência;
- semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.

Exemplificamos esse primeiro estágio nos textos de alunos surdos na fase de Interlíngua I (BROCHADO, 2003, p. 154):

Aviso

Para família

Dia 22 mês março ano 2001
 Quinta-feira nos 3ª Serie A B
 Ira Ônibus TCC visitar
 prefeitura lugar
 plant Importante uniforme.
 Trazer lanche.

A autora verificou na produção textual de um aviso, onde o aluno surdo demonstra conhecer a estrutura do gênero textual, no entanto apresenta dificuldades no emprego do artigo, conjunções e preposições. Omite ou emprega poucos os verbos, na maioria das vezes estes estão no infinitivo. Para Brochado, esse texto apresenta características da L1 e início da aquisição do português.

1.3.2 INTERLINGUA II (IL2)

No segundo estágio de interlíngua a autora constatou que na escrita de alguns alunos, ocorre uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L2. Segundo Brochado (2003, pp.309-310) nesta segunda fase de interlíngua ocorre:

- justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;
- frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- emprego de frases no infinitivo e também flexionado;
- emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- uso de algumas preposições, nem sempre adequados;
- uso de conjunção, quase sempre inadequado;

- inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- muitas vezes, não se consegue aprender o sentido do texto parcialmente ou totalmente;
- sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

No segundo estágio, utilizamos como exemplo a descrição de uma gravura produzida por um aluno surdo. (BROCHADO, 2003, p. 172):

Descrição a partir de uma gravura

O pássaro vê o rio.
 O pássaro fica galho árvore.
 Os homens trabalham solo.
 Os bois e vacas comer grama.
 A natureza boa.

Brochado constatou na escrita desse texto onde o aluno utiliza artigos, preposições, expressões gramaticais e flexiona. Na maioria das vezes esse emprego é feito de maneira inadequada ou inconscientemente. O aluno mescla as duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e uso de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo.

1.3.3 INTERLÍNGUA III (IL3)

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominantemente da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, estas caracterizam-se, segundo Brochado (2003,p.309-310), por apresentar:

- Predomínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposição com mais acertos;
- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa(porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- flexão de nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoas (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;

- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Como exemplo para o terceiro e último estágio da interlíngua, citaremos o texto *Bilhete para mamãe*, produzido por um aluno surdo (BROCHADO, 2003, p.151).

Bilhete para mamãe
Maringá, 7 de maio de 2001

querida Mamãe
Mamãe eu quero dar presente
mais lindo para você.
Eu quero ser filho bom
sempre.
Feliz dia das mães.
Beijos seu filho

A autora observou no texto que o aluno emprega os elementos gramaticais da Língua Portuguesa, onde já apresenta características do estágio de Interlíngua III. As observações realizadas pela autora das produções textuais das crianças surdas nos três estágios de interlíngua mostram que o processo de aprendizagem da escrita passa por fases distintas. Por essa razão, a aprendizagem do português pelo surdo e o acesso ao sistema linguístico é mais complexo, pois trata-se de uma língua visual-espacial e a outra, oral-auditiva. As duas línguas são diferentes e possuem estruturas distintas, tanto na gramática, quanto no vocabulário, e cada uma tem regras próprias.

Esses estágios de interlíngua indicam um dos caminhos a ser percorrido no ensino da segunda língua. Um olhar mais atento do professor e uma reflexão sobre sua prática pedagógica, onde possa repensar qual a metodologia adequada e qual melhor didática para que o aluno aprenda a escrever na Língua Portuguesa.

1.4. Didática de ensino da Língua Portuguesa para o surdo

Situamos nosso diálogo a partir da didática de duas línguas, a L1 e a L2 como base para o ensino e aprendizagem da criança surda. Como vimos anteriormente, é importante a aquisição da LIBRAS como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Indicamos dois tópicos para iniciarmos esse diálogo, o primeiro seria o planejamento linguístico referente à LIBRAS e no segundo as questões relacionadas ao ensino da L2.

Iniciamos nosso diálogo com o que de fato fez a diferença na educação dos surdos, ou seja as políticas linguísticas que foram implementadas a partir do Decreto nº 5626/2005 que

determinou uma série de ações no campo da legislação, possibilitando o debate na sociedade no sentido de encontrar medidas para transformar a educação do surdo. Por muitas décadas, esse contexto bilíngue foi negado e o modelo utilizado era um padrão para todos, ouvintes e surdos. Ainda hoje existe contraste na educação do surdo, que se estabelece como normal ou anormal, maioria ou minoria, surdo ou ouvinte. Essas dicotomias não constroem para esse sujeito o direito de ser bilíngue.

Para Skliar (1998, p.26) uma educação possível para os surdos se estabelece ao se criarem “políticas linguísticas, de identidade, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação”. Assim, consideramos nesse contexto que a LIBRAS é constituída como de fato e de direito, uma língua que possibilita a aprendizagem do aluno surdo. Muitas pesquisas foram realizadas por vários autores (FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004) reconhecendo a LIBRAS como uma língua importante no contexto bilíngue.

Diante desse contexto bilíngue faremos uma breve análise na aquisição da aprendizagem da criança ouvinte e da criança surda. O processo inicial de aquisição da fala do ouvinte e do surdo acontece igualmente, portanto um fator importante para aprendizagem da escrita para ambos, segundo Locke (1997) o bebê cruza um longo e importante caminho até chegar à língua falada, esse processo evolutivo envolve o desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas, motoras, neurológicas, emocionais e sociais que são esclarecidas pela psicologia e pela linguística em suas mais diversas ramificações.

Sabemos que o bebê quando nasce não possui um aparelho fonador pronto para produzir sons, porém nos três primeiros meses é possível a emissão de alguns sons vocálicos com a interação entre bebê e a mãe. Durante essa interação muitas informações são transmitidas através da expressão facial, da frequência e da entonação vocal, entre outros. Informações que se mostram como estimulador do desempenho comunicativo do bebê (FARIA, 2012, p. 26). Para o surdo essas informações também são transmitidas na interação com a mãe durante processo de aquisição da LIBRAS.

Segundo Quadros (1997, pp. 29-30) o processo de aquisição de língua de sinais é igual ao da língua oralizada, o período linguístico e os estágios são os mesmos, seriam os seguintes:

- Período pré-linguístico (do nascimento aos 14 meses de idade): faz parte dessa fase o balbúcio, um fenômeno que ocorre em todos os bebês, independente da língua. Essa capacidade, segundo Petitto e Maranato (1991)

faz-se presente também através de sinais. Observaram produções manuais em bebês surdos para verificar a existência ou não de alguma organização sistemática. Perceberam duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético da língua de sinais. A gesticulação, diferentemente, não possui organização interna.

- Estágio de uma palavra ou de um sinal (de 12 meses aos 2 anos):Petitto (1987) afirma que, nesse período, parece ocorrer uma transformação básica em que a criança muda o conceito de apontação inicialmente gestual (pré-linguístico) para percebê-lo como elemento do sistema gramatical da língua de sinais.
- Estágios das primeiras combinações (por volta de dois anos):nessa fase, as crianças já usam o sistema pronominal, mas de forma inconsciente. Revela também que a compreensão da apontação dos pronomes não é clara para a criança dentro do sistema linguístico das línguas de sinais. Também as semelhanças na aquisição do sistema pronominal entre crianças ouvintes e surdas sugerem um processo universal de aquisição de pronomes, mesmo entre línguas de modalidades diferentes.
- Estágios de múltiplas combinações (por volta dos três anos):a criança entra na fase da grande explosão. Nesta fase ocorre a distinção derivacional, por exemplo, a diferenciação entre cadeira e sentar. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido aos cinco anos. Para Quadros (1995), estudos mostram que o processo de aquisição ocorre de forma análoga com surdos e ouvintes, o que ajuda a defender a existência de universais linguísticos.

Percebemos com os estágios de desenvolvimento da linguagem apresentados pela autora são semelhantes para crianças surdas e ouvintes, independente da língua ser oral-auditiva ou visual-espacial. O conhecimento acerca dessas fases se torna relevante no momento de planejarmos estratégias da L2, para tal consideramos, além desses estágios, outros fatores individuais que podem influenciar na sua aprendizagem, segundo Cook (1991), esses fatores seriam: a motivação, as aptidões dos alunos, as estratégias de aprendizagem e a idade.

Dentre esses fatores, destacamos a motivação como um fator importante para o ensino e aprendizagem da L2. A necessidade de aprender uma segunda língua ou realizar qualquer outra atividade da nossa vida surge de um bom motivo, um desejo ou até mesmo uma vontade, tudo isso determinará o sucesso dessa aprendizagem. A motivação será importante nesse processo se o professor identificá-la no aluno, planejamento das estratégias de ensino deve considerar essa motivação.

Durante o processo de interação entre a L1 e a L2, as estratégias de ensino devem ser motivadoras e ministradas de forma estimulante, respeitando as peculiaridades do contexto do surdo, para que as condições de aprendizagem sejam significativas. Essa interação é estabelecida nas relações entre seus interlocutores, e não apenas estabelecidas e planejadas nas propostas da escola.

De acordo com Skliar (1997 p.28) essas estratégias devem considerar “todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem com experiência visual”. Considerando as especificidades do aluno surdo, o autor ressalta a necessidade de explorar diversos recursos visuais, como: desenhos, imagens, internet, fotografias, vídeos e filmes para aquisição do conhecimento e de suas significações, esses recursos possibilitarão o uso e funções da leitura e escrita no meio social.

Além de reconhecer a motivação como um fator importante para o ensino, o professor deve identificar as estratégias de aprendizagem que o aluno escolhe para aprender uma segunda língua. Quadros (2013, p.86) considera algumas estratégias eficientes para o ensino da L2:

- a) encontrar o estilo de aprendizagem que combina com o aluno;
- b) envolver o próprio aluno no processo de ensino da língua;
- c) desenvolver consciência sobre a língua tanto quanto no nível da forma, quanto no nível comunicacional;
- d) prestar atenção na expansão do conhecimento sobre a língua;
- e) desenvolver a L2 como um sistema separado da primeira língua;
- f) estar consciente das demandas implicadas na aprendizagem da L2.

O incentivo do professor para que o aluno se torne independente nas escolhas de estratégias de aprendizagem é determinante para o ensino e aprendizagem da L2, a autora ressalta o papel do professor nesse processo. Considerando os outros dois fatores que também estão diretamente ligados ao olhar mais atento do professor, as aptidões estão relacionadas às habilidades de aprendizagem do aluno como: facilidade para guardar informações, facilidade na comunicação e facilidade para analisar informações. Quanto à idade, pesquisas indicam que é um fator que pode influenciar na aprendizagem, que seria o período propício para a aquisição da linguagem.

Considerando os fatores que podem influenciar na aprendizagem da segunda língua, o professor precisa, então, explorar recursos que vão ao encontro desses fatores. No caso do aluno surdo, através dos recursos visuais poderá conhecer as principais convenções da escrita, como: tipo de escrita, direcionamento, reconhecer palavras, horizontalidade, sinais de pontuação, letras e símbolos. Entendemos que, nesse contexto o texto é um recurso importante para a aprendizagem da L2. Salles (2004, p.23), afirma:

Ao longo dos estudos este objeto foi compreendido sobre diversas óticas: ora observando a sua natureza sistêmica: como unidade linguística superior a frase, como uma sucessão de combinação de frases, como um complexo de proposições

semânticas: ora considerando-se o aspecto cognitivo: vendo-o como um fenômeno psíquico, resultado dos processos mentais; ora ressaltando-se o seu caráter pragmático: como sequência de atos da fala, como um elemento de comunicação verbal, ou ainda como processo produto de práticas sociais.

Ressaltamos o caráter pedagógico com o qual o texto está envolvido durante a aprendizagem, visto como uma produção estabelecida entre diálogos, no qual o seu sentido se constrói a partir das experiências vivenciadas, dos conhecimentos prévios e da visão de mundo no momento em que o texto se realiza. O autor também aponta o texto como um recurso por excelência, reconhecido como elemento determinante no ensino e aprendizagem da escrita. Nesse sentido, é importante proporcionarmos textos para o aluno surdo que possibilitem seu desenvolvimento, textos que expressem significados com suas vivências. Quadros (2013, p.198) apresenta algumas estratégias para serem desenvolvidas com alunos surdos na produção textual:

- Fazer a leitura de textos visualmente em Libras;
- Assistir trechos de filmes relacionados com o texto escrito;
- Buscar na internet imagens relacionadas com o texto escrito;
- Discutir sobre relações entre as pessoas e diferentes perspectivas em Libras;
- Rer o texto marcando palavra-chave e discutir sobre os sinais dessas palavras;
- Falar sobre as experiências relacionadas com o texto em Libras;
- Dramatizar o texto;
- Produzir textos imagéticos, ou seja, com representações visuais associadas ao texto (figuras, fotos desenhos);
- Produzir textos escritos em português.

Durante a produção de textos escritos, o uso dessas estratégias para o ensino da escrita se faz necessário no sentido de favorecer a aprendizagem do aluno surdo. É importante utilizar textos com ilustrações interessantes que ofereçam apelos visuais e seduzam ao aluno, textos com desenhos, caricaturas, fotografias, ícones, símbolos, que são encontrados em livros, revistas, histórias em quadrinhos, filmes, outdoor, folhetos, jornais e cartazes, entre outros. A partir desses recursos visuais apresentados nos textos que o aluno será capaz de compreender e entender o significado do mesmo. As autoras Quadros e Schimiedt (2006, p.43) comentam que:

À medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio de registros das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança. A leitura e a escritura de um texto deve ter significado real para a criança.

O comentário das autoras faz referências à metodologia utilizada no momento de apresentar para o aluno surdo um texto. Quando os recursos visuais se tornarem interessantes no contato com o texto, o aluno será capaz de compreender e iniciar uma produção textual.

Por essa razão consideramos o texto como recurso relevante para o ensino e aprendizagem da língua escrita, no entanto alguns aspectos apresentados durante a produção, e que seria importante abordarmos para efeito de conhecimento, estas são as estratégias de comunicação desenvolvidas pelos alunos surdos na aprendizagem da L2. Vale apenas salientar que dentre essas estratégias está incluída a interlíngua. Farias (2007, p. 27) oferece uma definição para estratégias:

São processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes quando tentam se comunicar na língua que estão aprendendo. Nesse processo, o aluno tenta superar as carências de sua competência lingüística com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória.

As estratégias de comunicação seriam as tentativas utilizadas pelos falantes de segunda língua no momento de sua comunicação, nos estudos de Faerch e Kasper (1983) os autores dividem as estratégias em duas categorias: estratégias de redução e estratégias de realização.

As estratégias de redução seriam uma mudança nos objetivos comunicativos do falante por conhecer o vocabulário ou a estrutura da L2. Diante do problema de comunicação o aluno utiliza várias estratégias, evita um determinado tema no momento de conversação, desiste da mensagem que pretendia expressar e substitui um vocábulo por outro.

As estratégias de realização seriam, segundo o autor, diante de um problema de comunicação o falante procura alternativas para resolver as estruturas da L2 que desconhece e substitui por outras para efetivar a comunicação. Dependendo de como é realizada a resolução dos problemas de comunicação, os autores dividem as estratégias de realização em dois grupos: estratégias de compensação (alternância de línguas, transferências interlingüística, transferência intralingüística, estratégia baseada na interlíngua, Generalização, Paráfrase, Criação de vocabulário, Reestruturação, estratégias de cooperação, estratégias não linguísticas) e estratégias de recuperação. Segundo os estudos dos autores, as estratégias de compensação se aplicam nas comunicações orais, no entanto algumas podem ser utilizadas na comunicação escrita da L2.

Sendo assim, o uso de estratégias comunicativas de estudantes da segunda língua tem sido considerado por diversos autores como procedimento favorável para a aprendizagem. No caso dos surdos, essas estratégias se aplicam perfeitamente na aprendizagem, ou seja, na criação de palavras, empréstimo ou mudança de vocábulos, presença de transferência de

estrutura, etc. Entender essas tentativas de comunicação na aprendizagem da escrita pode favorecer as intervenções pedagógicas, e o aluno surdo poderá avançar no seu processo de aprendizagem da escrita.

1.5 Produção textual do aluno surdo

Do ponto de vista pedagógico parece recomendável compreender o texto, não como um produto acabado em sua estrutura, mas como ressalta Koch (2001, p.21) com atenção voltada para “seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”. Para o surdo a compreensão de um texto é uma atividade que requer ativar múltiplos processos de diferente natureza. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não contemplem orientações para o ensino do português (L2), pode-se perfeitamente adotar essa concepção sobre o texto numa perspectiva pedagógica.

No caso do ensino com surdo o texto tem sua importância, para Kleiman (1989,p.80) o leitor deve perceber relações intratexto e projetá-las sobre outras (extra e intertextos) descobrir e inferir significados mediante estratégias flexíveis e originais. Neste sentido para Lopes (2004apud Freire, 1998, p.46) a interação e produção de um texto numa segunda língua pressupõem conhecimentos adquiridos anteriormente como: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento de organização textual.

1.5.1 Conhecimento de mundo

O conhecimento que o aluno traz representa sua história de vida, podemos entender que estes conhecimentos de mundo são os significantes, que são trazidos para o processo de aprendizagem e armazenados na memória construindo os arquivos de informação.

Todavia a compreensão sobre as diversas temáticas se constrói pela interação com o texto e pelo esforço do leitor no processo de interpretação somado com suas experiências anteriores. Freire (1998, p.11) acrescenta que o ato de ler e escrever,

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Considerando esse conhecimento como fator importante nessa relação de interação, é a organização que esse conhecimento terá com as experiências adquiridas a partir da sua primeira língua, a LIBRAS.

1.5.2 Conhecimento Sistêmico

Diz respeito aos conhecimentos formal da língua: vocabulário, sintaxe e regras de construção de uma oração que fornecerá subsídios para construção do texto pelo aluno. Freire (1998, p.48) define conhecimento sistêmico assim:

[...] é o que engloba o conhecimento de vários níveis de organização linguística: o conhecimento léxico-semântico, morfológico-sintático e fonético-fonológico. Por determinar este tipo de conhecimento as pessoas são capazes, por um lado de construir seus textos orais e escritos, a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e, por outro lado, de compreender enunciados se apoiando no nível sistêmico da língua.

No início da escolarização do surdo as situações didáticas devem focar nas atividades de produção e interpretação para o conhecimento sistêmico da segunda língua na forma escrita, onde será intermediada pela LIBRAS.

1.5.3 Conhecimento de Organização Textual

O conhecimento diz respeito à organização de diferentes textos, como narrativas, descrições, cartas, receita, entrevistas. Cabe à escola proporcionar ao aluno surdo o acesso aos diversos tipos de textos que se encontram em circulação no convívio escolar e social. De acordo com Kleiman (1989, p.46) os tipos de textos classificam em:

[...] narrativa (se caracteriza pela ação cronológica dos eventos, apresentação dos personagens, explicitação do lugar onde acontecem os fatos, uma trama, seus componentes causais e uma resolução para o trama), a expositiva (se caracteriza pela ênfase nas ideias e nas ações. O autor constrói seu texto construindo relações dialógicas) e a descritivas (se identifica por efeitos de listagens, de qualificação).

Para a aprendizagem do surdo vai ser fator determinante a sua vivência com várias tipologias textuais. Pereira sugere atividades com diferentes tipos de textos, assim como:

Textos informativos: cartão, avisos, ofício, requerimento, notícia, placa, outdoor, reportagem, receitas, bula manual técnico, textos sobre tópicos científicos, como: história, relatório de pesquisa, entre outros. *Textos persuasivos:* direito do menor, texto religioso, regimento da escola, publicidade comercial, debate, editorial, panfleto sindical. *Textos lúdicos:* fábulas, lendas, charges, quadrinhos, crônicas,

novelas, romance, entre outros. (PEREIRA1996 apud KARNOPP; KLEIN, 2005, p.20)

Partindo da citação das autoras, é necessário que o surdo tenha oportunidade para aprender o português escrito tendo acesso a diversos tipos de textos escritos e que essa atividade e discussão sejam realizadas sempre em língua de sinais.

1.5.4 Coesão e Coerência

Para Salles (2004, p.27), pelo menos em princípio, “coesão e coesão tornam-se imprescindível para que um texto seja interpretável”. Entende-se por coesão o princípio referente aos modos como os componentes da superfície textual se conectam mutuamente (COSTA VAL, 2000). Essa concepção amplia a noção de coesão textual que antes se firmava apenas em uma lista finita de mecanismos que concorrem para o estabelecimento da coesão. Segundo Beaugrande e Dressler (1981) esses elementos devem ser entendidos como sinalizadores e não como garantidores de conexão entre elementos textuais, Salles também (2004, p. 30) refere-se ao sentido ou aos sentidos que o texto possibilita aprender.

Para que o aluno surdo consiga alcançar essa coesão textual na Língua Portuguesa é necessário que ele faça uso correto de estratégias e conceitos propostos na linguística textual. O professor precisa conhecer as especificidades da escrita do aluno surdo e os conhecimentos adquiridos durante a sua interação, esses fatores favorecem a produção textual do aluno surdo.

1.6 Gêneros textuais: algumas definições

Observando algumas pesquisas atuais, é perceptível a infinidade de trabalhos que elegem os gêneros textuais como objeto de discussão. Graças a isso, compreensível também é o crescimento de docentes que aderem, cada vez mais, seja na academia ou nas escolas de Educação Básica à perspectiva dos gêneros textuais, podemos apontar vários autores que definem e redefinem os gêneros textuais, havendo muitos pontos em comum.

Bakhtin (1997) coloca o enunciado como a unidade da comunicação verbal, realçando assim a dialogicidade como elemento importante da linguagem, também define gêneros textuais, afirmando que eles são constituídos por enunciados relativamente estáveis e que, para nos comunicarmos, valemo-nos necessariamente de algum gênero para tal tarefa.

Embora a definição bakhtiniana de gêneros textuais seja a mais famosa, temos outros autores que também conceituam esse objeto. Marcuschi (2002, p.19) oferece outra definição, ao afirmar sobre os gêneros:

São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos [...] São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Aqui podemos ver que o autor confere a função que os gêneros textuais cumprem nas atividades sócio-discursivas, bem como o caráter social dos gêneros que constituem um fruto do trabalho coletivo.

Outro conceito sobre gêneros textuais parte de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.28). Para esses autores, o gênero funciona como um instrumento, configurando-se como um conjunto estabelecido de vários subsistemas semióticos, com ênfase no sistema linguístico, “permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. A respeito dessa definição, percebe-se que os autores põem em relevo o gênero como instrumento, que propicia o desenvolvimento de habilidades naquele que o maneja. Com isso, o gênero ganha aqui importância não apenas como ferramenta, como também ocupa a função de ampliar habilidades linguísticas e cognitivas.

1.7 Gêneros textuais e o ensino

De acordo com a definição dos autores, os gêneros textuais são tomados como objeto de ensino da Língua Portuguesa, uma prática que já vem acontecendo nas escolas e ganharam maior atenção quando os PCNs da Língua Portuguesa destacaram a sua importância em sala de aula. No entanto, durante muito tempo, e numa visão tradicional de escrita, a escola trabalhava com a proposta de três tipos de textos: narração, descrição e dissertação. Essa concepção de ensino da escrita demonstrou a falta de proficiência do aluno na produção textual durante esses anos. Caldas (2013, p.3) ressalta que:

É papel do professor deve apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que textos não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral.

Percebemos a importância de trabalhar com gêneros textuais que fazem parte do dia a dia do aluno, para que possam compreender o real significado do texto e dessa forma desenvolver habilidades na comunicação oral e escrita.

Nessa abordagem atual de ensino com gêneros textuais, será eficaz para adquirir a proficiência na escrita, se o aluno aprender a importância de considerar para quem ele escreve. Nesse contexto atual de produção, entendemos a escrita como um processo de interação entre escritor e leitor, onde, quem escreve e quem lê são vistos, segundo Elias e Koch (2012, p.34) “como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto”. A escrita precisa ter sentido para ser vista como produto dessa interação, onde todos os aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais estejam presentes nesse evento comunicativo.

Significa dizer que, quem escreve pensa no que vai escrever e no leitor, a escrita não pode ser vista como uma atividade apenas para receber nota, ela envolve outros aspectos; sendo assim, fica evidente que as questões gramaticais ou notacionais não são destaque no momento da produção de um texto. Entendemos a escrita como uma atividade de produção textual, onde o escritor durante a sua escrita ativa vários conhecimentos: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento de texto e os conhecimentos interacionais. (ELIAS; KOCH, 2014, p.37-43)

O conhecimento linguístico é adquirido nas práticas comunicativas do dia a dia e sistematizado nas práticas educativas sobre gramática, ortografia e o léxico de sua língua. O conhecimento enciclopédico que se encontra armazenado em nossa memória e adquiridos através de nossas leituras, do que ouvimos falar e nas diversas experiências diárias. O conhecimento de texto adquirido dos elementos que compõem o texto como os aspectos do conteúdo, estilo, função e o suporte de veiculação, e principalmente, saber que a escrita de um texto é constituída a partir de outros textos, estamos falando da intertextualidade, e os conhecimentos interacionais constituídos de diversas práticas interacionais, histórica e cultural ao longo de sua vida.

Segundo estes autores durante a escrita o produtor baseia-se em conhecimentos interacionais que (Idem, p.44-48):

- Configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor conhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado;
- Determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;

- Seleciona a variante linguística à situação de interação;
- Faz adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- Assegura a compreensão da escrita para conseguir aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, ativados de formulação ou construção textual.

Dessa forma, a produção textual é uma atividade que privilegia a interação entre autor e leitor, ainda que este último seja o próprio escritor. Uma atividade na qual sejam feitas as revisões quantas vezes forem necessárias, sempre com a intenção de transmitir suas ideias e principalmente que se ajuste ao gênero textual escolhido, para alcançar a compreensão de quem ler o texto.

Nesse contexto de produção textual, se faz necessário apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais, para que possa construir ao longo de sua vida escolar a habilidades com os gêneros trabalhados. Para que os alunos dominem diferentes gêneros Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.102) apresentam um agrupamento dos gêneros, considerando as regularidades e transferências linguísticas de cada um. No entanto, o professor deve considerar que os gêneros textuais possuem características diferentes, que exigem adaptações no momento de planejar o ensino.

Os autores ressaltam que para os gêneros textuais sejam trabalhados em sala de aula, se faz necessário que esse agrupamento obedeça a três critérios importantes: o primeiro é corresponder às atribuições sociais que exige a comunicação escrita e oral no ensino. O segundo critério é retomar as diferenças tipológicas já demonstradas nos diversos manuais, planejamentos e currículos e o terceiro critério, que os gêneros agrupados sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem. Em função desses critérios, os autores apresentam o seguinte agrupamento com os aspectos tipológicos.

Quadro 2 - Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma

		Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discursos de problemas sociais e controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomadas de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamento	Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instrução de uso Instruções

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 102.

Os autores sugerem esse agrupamento como forma de facilitar a escolha de diferentes gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula. A escolha adequada com objetivos bem definidos podem facilitar o domínio dos diferentes gêneros pelos alunos, e isso

pode ser alcançado a partir de estratégias de ensino proposta numa Sequência Didática bem elaborada. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p.83) comentam que “a Sequência Didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Nesse sentido, as estratégias já abordadas e a metodologia adequada numa Sequência Didática favoreceram a intervenção na sala de aula, e dessa forma provocaram mudanças na aprendizagem através dos gêneros textuais e nas diversas situações de escrita e fala.

Os autores apresentam um esquema de Sequência Didática que pode ser trabalhado para o ensino com vários gêneros textuais tanto na oralidade quanto na escrita. Esse modelo pode estar elaborado em momentos de aprendizagem distintos: apresentação da situação, produção inicial, módulos nos quais as quantidades serão determinadas pelo professor dependendo das necessidades apresentadas pelo aluno e a produção final. Pensando, no processo de ensino e aprendizagem com gêneros textuais, percebemos a importância desse modelo de Sequência Didática, pois permite que o professor desenvolva estratégias de ensino e direcione seu trabalho de maneira sistematizada e tendo como objetivo principal, desenvolver habilidades comunicativas na oralidade e na escrita.

1.8 Gênero textual história em quadrinhos: breve histórico

Alguns estudos indicam que as histórias em quadrinhos tiveram início na pré-história, com os homens primitivos, segundo Iannone e Iannone (1994). Desconhecendo a escrita, os homens das cavernas usaram as paredes para registrar através de desenhos suas caçadas, os animais, os elementos da natureza e os lugares que iriam percorrer. Esses registros mostram a necessidade do ser humano desde a antiguidade de estabelecer uma comunicação. Nas civilizações mais antigas os desenhos nas paredes também eram utilizados como forma de comunicação.

As Histórias em Quadrinhos surgiram nos meados de século XIX e ficaram conhecidas como HQs, de acordo com Mendonça (2010, p.210) tiveram seus precursores na Europa com as histórias dos autores Wilhem Busch com *Max e Moritz* (1865) e Rudolf T. Pffer, com *Sr. Vieux-Bois* (1827). Em 1895, nos Estados Unidos, o jornal de New York Word publicou os quadrinhos do ilustrador Richard Outcault, com o personagem Yellow Kid, a publicação foi um sucesso, hoje é considerado por muitos, o pai dos quadrinhos. A publicação

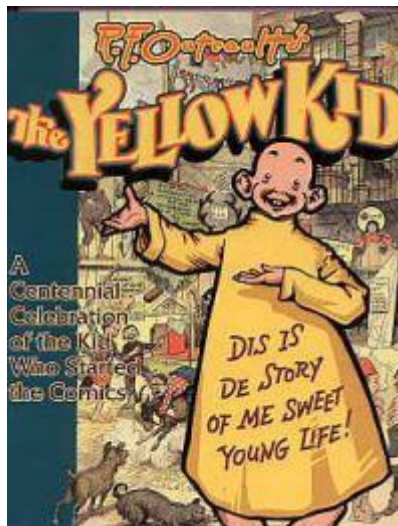
do Yellow Kid foi feito primeiro em preto e branco e a partir de maio do mesmo ano foi apresentado em cores.

Figura1: Yellow-kid em preto em branco



Fonte: Disponível em:
<http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/y/yellow-kid.htm> Acesso: 10 maio 2015.

Figura 2: Yellow-kid em cores



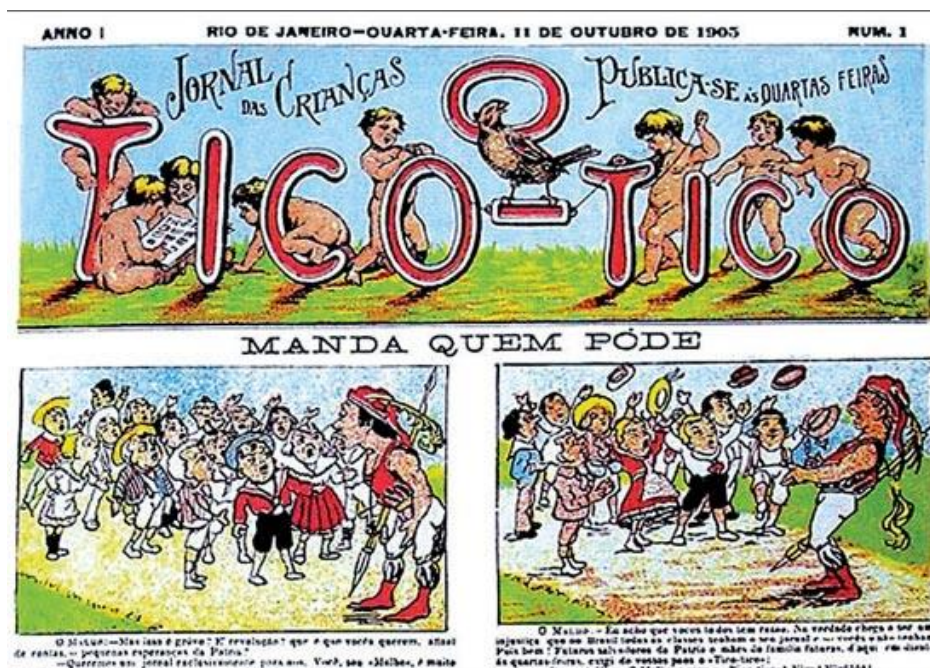
Fonte: Disponível em:
<http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/y/yellow-kid.htm> Acesso: 10 maio 2015.

Yellow Kid (o menino amarelo) era uma criança de sorriso largo, desdentada, calva e vestia uma camisola amarela que pertencia a sua irmã mais velha, a escritura impressa na roupa tinha como objetivo satirizar os outdoors de propaganda. A partir desse personagem, as histórias em quadrinhos tiveram uma grande inovação, os textos que antes eram escritos no rodapé, passaram a ser escritos na roupa dos personagens, mais tarde foram incorporados aos balões onde a fala dos personagens passaram a ser escritas.

Nas décadas de 20 e 30 surgem os primeiros quadrinhos orientais, estes ganham fama com histórias de aventura e histórias para crianças. Nessa época dá-se destaque a história chamada *Norakuro*, *Tagawa Suiho* cujo herói era um cachorro do exército. A palavra “MANGÁ” foi criada em 1814, pelo ilustrador Hokusai e literalmente quer dizer “imagem involuntária”, pois tentam passar ao leitor o máximo de espontaneidade possível através das ações que aparecem no decorrer da história. Osmangakás são os desenhistas de mangá, Osamu Tezuka foi o primeiro do mangá de fantasia com histórias como *Kimba – O Leão Branco* e a *Princesa e o cavaleiro*, trazendo para o oriental os conhecidos olhos grandes.

No Brasil as histórias em quadrinhos tiveram início no ano de 1886, com Ângelo Agostini, suas publicações jornalísticas apresentavam desenhos com temas de sátiras políticas e sociais, o seu personagem principal foi o Zé Caipora (1883). A primeira revista brasileira que publicou as histórias em quadrinhos foi a Tico-Tico.

Figura 3: HQ Tico-tico



Fonte: TICO-TICO – 1905. Disponível em <https://josecarlosdebritoecunha.wordpress.com/hq-2/hq/>.

Acesso: 06 maio 2015.

A revista Tico-Tico foi lançada no Rio de Janeiro em 11 de outubro de 1905, criada pelo jornalista Bartolomeu de Souza e Silva, era direcionada ao público infanto-juvenil, suas seções continham informações variadas, era uma revista feita para divertir e educar. Entre os personagens que faziam parte da revista receberam destaque o Zé Macaco, Faustina, Reco-Reco e Bolão. A revista circulou no Brasil por 56 anos, sua última edição publicada foi no ano de 1962. Porém, quem mais fez sucesso foi a revista Gibi, publicado em 1938, seu sucesso foi imediato, tanto que a palavra 'Gibi' acabou virando sinônimo de HQs.

No século XX, o jornal tornou-se o veículo ideal para a divulgação dos HQs, atualmente, estão presentes nos gibis, jornais, livros didáticos e no meio virtual, como boletins informativos de empresas privadas e públicas, e nas revistas destinadas aos mais variados públicos, infantil, juvenil e adulto.

Nas últimas décadas do século XX, com os avanços das ciências da comunicação e dos estudos culturais, as histórias em quadrinhos passaram a ter um status maior entre as elites intelectuais, sendo aceitas como forma de comunicação e manifestação artísticas com características próprias. Esse status surge após professores e pais perceberem que muito do preconceito existente com os HQs era por falta de conhecimento para trabalhar esse gênero textual. Hoje, sob uma perspectiva de aprendizagem da leitura e escrita, as histórias em quadrinhos estão inseridas nas práticas pedagógicas dos professores como um instrumento de transmissão do conhecimento e não apenas como recurso para diversão.

Vergueiro (2014) acrescenta que as primeiras revistas em quadrinhos de caráter pedagógico foram publicadas na década de 1940 nos Estados Unidos, True Comics, Real Life Comics e Real Fact Comics faziam analogias sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos. No Brasil, esse evento aconteceu com os livros dos maiores autores da literatura mundial, como, Vharles Dickens, William Shakespeare, Daniel Defoe, Victor Hugo, Jonathan Swift e Edgar Allan Poe, entre outros.

Nos dias atuais, as histórias em quadrinhos começaram de forma tímida nos livros didáticos, porém ainda havia uma resistência quanto ao uso desse material nas escolas. Após uma avaliação realizada nos anos de 1990 pelo Ministério da Educação, as histórias em quadrinhos passaram a ter uma linguagem diversificada no que diz respeito aos textos informativos e às atividades adequadas ao contexto de sala de aula, tornando-se comum a sua publicação em livros didáticos em diversas áreas do conhecimento.

1.9 Caracterizando a história em quadrinhos

A aprendizagem da escrita é um processo pelo qual, precisamos estar em contato com diferentes textos escritos, entender o uso social de cada um, e através deles perceber quais as dificuldades que a escrita coloca no momento de produção. Podemos situar nesse contexto, o gênero textual história em quadrinhos que pode ser definido por alguns autores, considerando vários pontos.

Para Iannone e Iannone (1994, p. 36) é uma “historia contada em quadros (vinhetas), ou seja, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, desenho e o texto”, sendo o quadrinho criado para transmitir a sequência de uma mensagem. Outro conceito sobre as HQs é apresentado por Cirne (2006 p.23-24), “quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionados por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e ou pintadas”. Para Mendonça (2010, p.199) a história em quadrinhos

é um gênero caracterizado como icônico ou icônico-verbal narrativo.

Os autores destacam que, as histórias em quadrinhos são uma interação entre a linguagem visual e a linguagem verbal, essa relação permite que o leitor entenda a mensagem com mais plenitude. Porém (Mendonça, 2010) ressalta que “as HQs revelam um gênero tão complexo quanto os outros no que tange a seu funcionamento discursivo”. Isso significa que o professor precisa conhecer a linguagem deste recurso e como eles podem se adequar aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Com as mesmas características dos HQs, outros gêneros textuais não-verbais ou icônico-verbais circulam na mídia escrita destacamos a caricatura, a charge, o cartum e as tiras. O cartunista Fernando Moretti (2001) tenta distinguir esses gêneros, porém acrescenta que não é tarefa muito fácil. A caricatura é a deformação das características marcantes de uma pessoa, animal; a charge é uma ilustração de um fato contado de forma gráfica; o cartum é uma forma gráfica exagerada a fim de satirizar os acontecimentos atuais e as tiras são narrativas curtas até quatro quadrinhos tendo como característica básica o humor.

Desde a sua criação, o código visual e verbal vem se aperfeiçoando para aprimorar a transmissão da mensagem. Vergueiro (2014, p.34) destaca elementos que compõem os HQs.

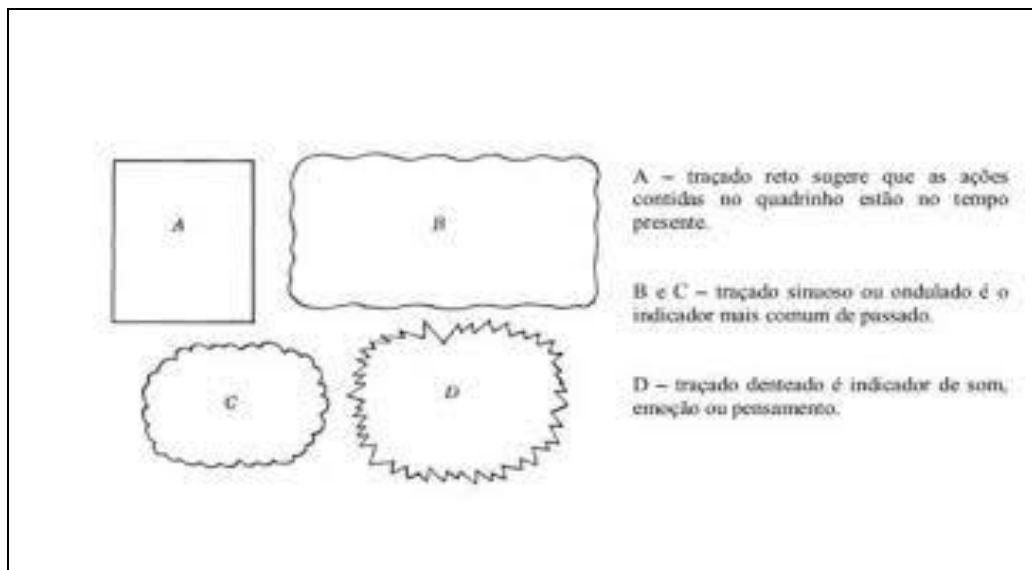
À linguagem icônica estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato de quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais.

Precisamos conhecer melhor os elementos que compõem as histórias em quadrinhos, possibilitando melhor a apropriação do gênero textual. Compreendendo melhor a função de cada elemento será possível para o professor adequar aos seus objetivos de ensino e aprendizagem. Diante do contexto pedagógico se faz necessário uma breve apresentação desses elementos do HQs.

1.9.1 O quadro ou vinheta

O quadro ou vinheta é o principal recurso das histórias em quadrinhos, seus formatos, tamanhos e contornos fazem parte da constituição do tema tratado pelo autor, funciona como moldura no momento da ação, delimita, separa e indica o espaço entre diferentes imagens, além disso, a sua disposição também possui a função de informar as ações que indicam movimento, ações no tempo presente e como um indicador de passado. Eisner (2001) também apresenta alguns contornos de quadros com essas funções informativas:

Figura 4: Exemplo de contorno de quadros



Fonte: EISNER, 2001, p.44

Durante a criação, o artista poderá optar na variação dos quadros ou vinhetas, utilizando cores, tamanhos e formatos diferentes, a variação favorece uma leitura mais dinâmica e prazerosa.

1.9.1.1 Balão

O balão nas histórias em quadrinhos representa uma rica fonte de informações, além de ser um indicador do discurso direto. Observando o seu contorno, é possível entender o diálogo e as expressões entre os personagens, seu contorno pode expressar: pensamentos, sonhos, medo ou pesadelo, entre outros. O balão é constituído por duas partes, segundo Vergueiro (2014, p.56) “rabicho um prolongamento indicando quem está falando e o continente do balão a linha que o delimita”. Os diversos formatos de balões trazem novos significados para o texto, onde o leitor pode entender a história mesmo antes de começar a leitura. Para ele “o leitor deve considerar tanto imagem e texto como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza”(Idem, p.56). O autor exemplifica os balões de acordo com seu significado e Ramos (2009) contribui propondo alguns nomes como podem ver nos exemplos abaixo.

Figura 5: Exemplo de balão em formato de nuvem



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015.

1.9.1.2 Balão-nuvem

Com rabicho em formato de bolhas e o continente em forma de nuvem, demonstra o pensamento com palavras que não são pronunciadas ou sonho do personagem representado com desenhos.

1.9.1.3 Balão-cochicho

Figura 6: Exemplo de balão tracejado



Fonte: Disponível www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015.

O tracejado do segundo balão do continente e do rabicho indica que o personagem está falando muito baixo, transmitindo a ideia de que a outra personagem não pode ouvir.

1.9.1.4 Balão-unísono

Figura 7: Exemplo de balão com múltiplos rabiscos



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015.

Reúne vários rabichos no mesmo continente representando a fala dos personagens ao mesmo tempo.

1.9.1.5 Balão de apêndice

Figura 8: Exemplo de apêndice fora do quadro



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015

Balão de apêndice com o rabicho para fora do quadro como mostrar o primeiro quadro, indica a fala do personagem que não aparece no quadro.

1.9.1.6 Balão composto

Figura 9: Exemplo de balão composto



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015.

Trata-se de um balão com dois ou mais balões intercalados indicando momentos de

fala do mesmo personagem.

Assim, como podemos perceber com os exemplos dos autores, há um universo de classificações de balões e várias possibilidades à disposição dos autores durante o processo criativo das histórias em quadrinhos.

1.9.2 A legenda

A legenda fica situada na parte superior do quadro, frequentemente aparece em formato retangular. A sua posição indica o início da leitura, segundo Vergueiro (2014, p.62) “representa a voz do narrador”, é um recurso para situar o leitor no tempo e espaço, a mudança do local dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimentos ou percepções dos personagens. A sua forma de apresentação é variada dependendo da intenção do narrador. A legenda aparece ao lado do balão como outro importante elemento narrativo.

Figura 10: Exemplo de legenda



Fonte:Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch>. Acesso em 16 maio 2015.

1.9.3 A onomatopeia

As onomatopeias são palavras que imitam sons de animais, pessoas e da natureza por meios de caracteres alfabéticos, são extremamente importantes na linguagem, e em alguns casos poderão substituir o texto em um quadrinho. Elas poderão vir dentro ou fora dos balões.

A utilização das onomatopeias pode variar dependendo das opções e da criatividade do autor.

Figura 11: Exemplo de onomatopeia fora do balão

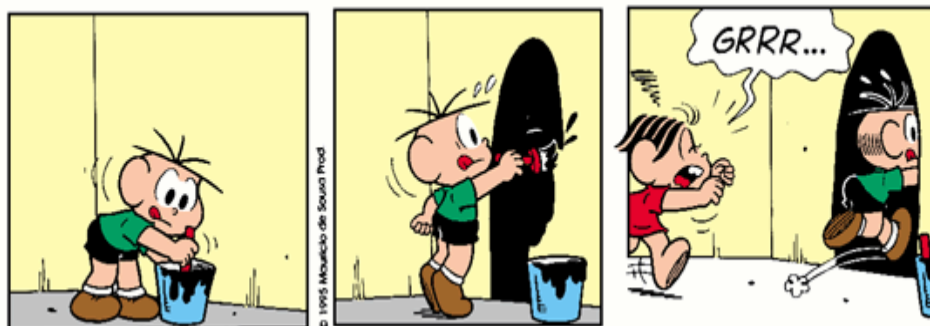


Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015.

As onomatopeias que estão fora de balões fazem parte dos sons emitidos no meio ambiente como o trovão, a chuva, uma explosão entre outros.

Figura 12: Exemplo de onomatopeia dentro do balão



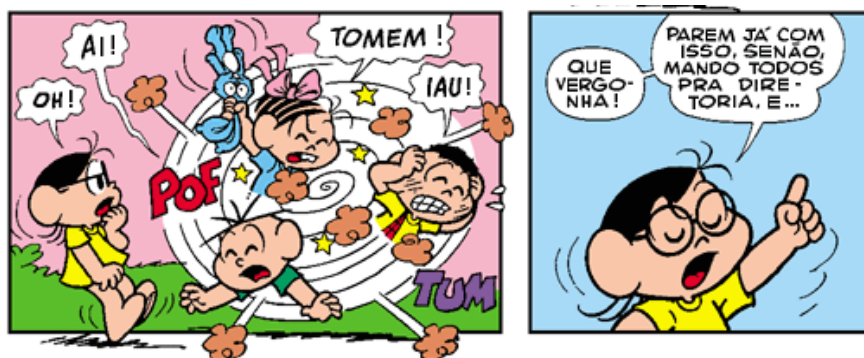
Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015.

As onomatopeias poderão vir dentro de balões, representando os sons que as pessoas realizam como o choro, a risada, o medo, raiva entre outros.

1.9.4 As figuras cinéticas

As figuras cinéticas são representações gráficas que dão a ideia de movimento para as imagens das histórias em quadrinhos e são fixas. Elas assinalam a trajetória dos objetos e personagens auxiliando na compreensão do movimento que é excluído quadro a quadro. A variação depende da imaginação do autor. As mais comuns são as que expressam trajetória linear, oscilação ou impacto, entre outras.

Figura 13: Exemplo de figuras cinéticas



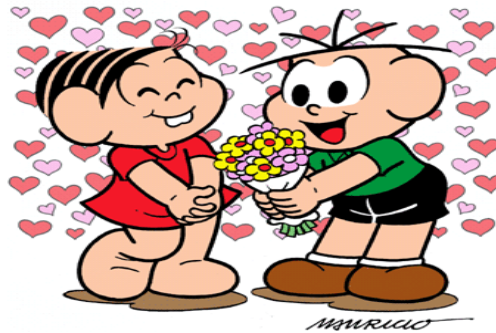
Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 16 maio 2015.

1.9.5 As metáforas visuais

As metáforas visuais são signos ou convenções gráficas que possibilitam um entendimento rápido dos sentimentos ou acontecimentos, reforçando o conteúdo verbal. São variadas e infinitas, podendo estar dentro ou fora do balão. Vergueiro (2014, p.54) comenta que as metáforas visuais “atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal”.

Figura 14: Exemplo de metáfora visual: Amor



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 20 maio 2015.

Figura 15: Exemplo de metáfora visual- irritação



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 20 maio 2015

Figura 16: Exemplo de metáfora visual- alegria



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 20 maio 2015.

Além das metáforas visuais, outros recursos podem trazer significados durante a leitura das

histórias em quadrinhos, o formato da letra é mais um recurso que transmite significado na sua composição, Eisner (2001, p.10) diz que “o tratamento visual das palavras como forma da arte gráfica é parte do vocabulário”. O tipo de letra, tamanho, a cor e sua disposição espacial reforçam a ideia de que esse recurso visual é essencial e que irá auxiliar no sentido da narrativa.

As expressões faciais e corporais são importantes para descobrir os pensamentos, emoções, intenções e características que não estão explícitas no texto. Os quadros abaixo exemplificam o uso da expressão corporal e facial dos personagens.

Figura 17: Exemplo de expressões faciais e corporais.



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 20 maio 2015.

Figura 18: Exemplo de expressão facial e corporal



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 20 maio 2015.

A cor é mais um elemento expressivo que compõem a linguagem dos quadrinhos, transmite grande parte das informações das características contidas nos personagens. Alguns

personagens passaram a ser simbolizados a partir do uso das cores, o Incrível Hulk e o Lanterna Verde, são personagens facilmente reconhecidos pela sua cor verde, o Capitão América tem as cores da bandeira norte-americana na sua roupa, os Smurfs ficaram conhecidos pela cor azul do seu corpo. Mauricio de Sousa utilizou a cor vermelha para o vestido da Mônica, para ressaltar a personalidade forte e briguenta da personagem.

Nas histórias em quadrinhos é frequente o uso do ponto de exclamação, interrogação e reticência que garante a expressividade do texto. Em geral os autores de HQs gostam de surpreender o leitor com elemento supressa no final da história, que pode ser através de uma fala, um personagem ou um fato novo no cenário, a relação entre todos esses elementos também oferecem sentido ao texto.

Não temos dúvida que, todos esses recursos não verbais associados à linguagem verbal darão sentido ao tema exposto. Conhecendo os elementos que compõe as HQs, percebemos as possibilidades para trabalhar no contexto escolar. Dessa forma se faz necessário promover a apropriação das histórias em quadrinhos em sala de aula, nas práticas de linguagem tanto na oralidade como produção textual.

1.10 As histórias em quadrinhos no contexto escolar

O gênero objeto do nosso estudo, atualmente é um meio de comunicação presente nas diferentes esferas sociais e seu público atinge diferentes idades. É uma linguagem que está presente em nosso dia a dia porque são fáceis de encontrar e seu preço é acessível à grande maioria. Os HQs são um bom exemplo de material de apoio didático, a sua união de imagem e texto desperta a curiosidade e contribuem no desenvolvimento da competência leitora e escrita, do senso crítico, da imaginação e da criatividade, entre outros.

Outro fato que assegura a sua aceitação e emprego como recurso para o ensino e aprendizagem foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1999 que, que propõe a inserção de outras linguagens na educação formal, pelo incentivo dos PCNs e pela compra e distribuição das histórias em quadrinhos nas escolas realizada pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Vergueiro (2014, p.21-25) acrescenta a esses fatores alguns motivos que indicam as histórias em quadrinhos como gênero textual apropriado para o ensino da leitura e escrita.

Motivos que possibilitam um desempenho melhor do que aquele que se obteriam sem as histórias em quadrinhos.

Os estudantes querem ler os HQs porque já fazem parte do seu dia a dia, estão no jornal, na internet, nos anúncios, e os seus personagens preferidos estão nos filmes da televisão e no cinema. O interesse pela leitura será maior porque esses personagens vão estar presentes na sala de aula, esse contexto aumenta a motivação dos alunos para o conteúdo, aguça a curiosidade e desafia o senso crítico.

Texto e imagem juntos nas histórias em quadrinhos ensinam com mais eficiência do que separadamente. Seus elementos típicos ampliam as possibilidades de compreensão dos conceitos e conteúdos programáticos. A interligação do texto com as imagens, existente nas histórias em quadrinhos amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, não atingiria com a mesma facilidade. Vergueiro (2014) comenta que “a leitura dos quadrinhos também enriquece o vocabulário dos estudantes” porque é uma linguagem de fácil compreensão pelas suas características específicas da linguagem quadrinhística, os temas abordados são variados, muitas das expressões utilizadas são do conhecimento dos alunos.

Um bom exemplo do comentário do autor é o HQ da Turma da Mônica, que oferecem informações sobre vários temas que possam ser debatidos em sala de aula, como podemos observar com alguns exemplos a seguir:

Figura 19: Exemplo HQ



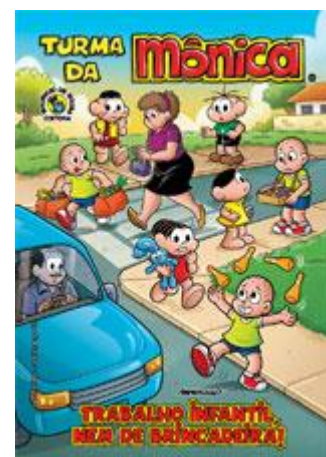
Fonte: Disponível em:
www.turmadamonica.com.br
Acesso em 25 maio 2015.

Figura 20: Exemplo de HQ



Fonte: Disponível em:
www.turmadamonica.com.br
Acesso em 25 maio 2015.

Figura 21: Exemplo de HQ



Fonte: Disponível em:
www.turmadamonica.com.br
Acesso em 25 maio 2015.

Observando essas histórias da Mônica com abordagens variadas, percebemos que elas possibilitam a integração em diversas áreas do conhecimento como na Língua Portuguesa,

história, geografia, ciências e artes. A prática em sala de aula com as histórias em quadrinhos de uma forma interdisciplinar amplia o universo de comunicação dos alunos, desenvolve o hábito da leitura, favorece a concentração das leituras para pesquisa e estudo, podemos então afirmar que os elementos gráficos desses HQs enriquecem a comunicação contribuindo nas relações de um modo geral.

A história em quadrinhos é uma narrativa com linguagem própria, em vários momentos deixam de ser escritos para ser representado visualmente, esse caráter elíptico característico do gênero textual, faz com que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e a compreensão da leitura.

A leitura deste material tornou-se frequente, trazendo temas que podem ser entendidos pelos alunos, mesmo para aqueles que não possuem um conhecimento prévio cultural, social, político ou linguístico. O professor pode utilizar desde os primeiros anos das séries iniciais até o Ensino Médio ou em qualquer faixa etária.

Com os motivos exposto pelo autor, percebemos a relevância na utilização didática em sala de aula. O aproveitamento com sucesso desse gênero textual vai depender da criatividade, motivação e estratégias adequadas para atingir os objetivos de ensino. É um material que não precisa dispor de grandes recursos, porque elas estão disponíveis na internet, jornais, revistas, facilmente encontradas nas bancas de revista por um custo baixo, e os próprios alunos podem pedir emprestados ou trocar com colegas.

O professor só precisa escolher o HQ adequado que possibilite estratégias apropriadas para as atividades em sala. Algumas questões importantes devem ser consideradas na escolha desse material como: não devem ser uma opção de relaxamento ou diversão para aluno, não devem ser a única opção de material para sanar todas as dúvidas do aluno e atender todos os objetivos do planejamento do professor e devem estar integrados a outros recursos didáticos.

Por isso, no momento da seleção, devemos considerar as fases do desenvolvimento intelectual e de escolaridade do aluno. Atualmente, diversas temáticas são abordadas nas histórias em quadrinhos, essas publicações favorecem a escolha adequada para essas fases. Vergueiro (2014, p. 27-39) destaca essas fases:

- Na Pré-escola é o momento de trabalhar a oralidade, a coordenação e as emoções, por isso, a leitura dos HQs nessa fase deve privilegiar as narrativas curtas e sem cobranças de produções escritas. A opção pode ser por histórias com balões simples, com onomatopeias fora e dentro dos balões, cores variadas e principalmente, ser trabalhada de maneira lúdica.

- Os alunos do Ensino Fundamental estão na fase de reconhecimento e apropriação da realidade e sua integração acontece rapidamente aos fatos que os circulam, adquirindo consciência de que o mundo vai além de sua casa e escola. A leitura nessa fase pode ser cobrada porque a sua capacidade de compreensão dos recursos dos HQs acontece com mais facilidade.
- Atenção especial na escolha das histórias em quadrinhos para os alunos do Ensino Médio, eles se encontram em um momento de transição da infância para adolescência, são influenciáveis pelo comportamento do grupo que participam, são mais críticos com o material que recebem para leitura.

Considerando essas fases de desenvolvimento, ressaltamos que o material escolhido deve ser instigante, deve desafiar a sua inteligência e favorecer o debate de temas variados em sala de aula. Assim, as produções serão mais ricas em detalhes e próximas da realidade do aluno.

Do ponto de vista apresentado pelo autor, quanto aos motivos e as fases, consideramos também a aplicação dos HQs nas diversas áreas do conhecimento no ensino. No contexto escolar, além da Língua Portuguesa, outras disciplinas podem ser contempladas: a geografia, história entre outras. Alguns autores como Ramos (2004), Rama (2014), Vilela (2014) defendem essa aplicação nas suas respectivas áreas do conhecimento e sugerem propostas de planos de aula para professores que pretendem trabalhar com os HQs. Nos quadros abaixo essas propostas estão detalhadas segundo os autores por disciplinas.

Quadro 3 - Propostas com os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa

TEMA	OBJETIVOS	HQs-TIRA
-Adequação\inadequação	-Fixar a noção de que o contexto torna o uso da língua adequado ou inadequado em determinadas situações	- Chico Bento ² ;
-Variação linguística	-Demonstrar ao aluno que a língua é homogênea e que varia em diferentes aspectos	-Quarteto Fantástico ³ - Cebolinha
Preconceito linguístico	-Orientar os estudantes para a existência do preconceito linguístico	-Tira dos Piratas do Tietê

² Ressalvamos que atualmente o modo de falar desse personagem não mais pode ser visto como preconceito; fala do interior/fala da cidade, pois as pessoas do campo estão na cidade e muitos podem voltar da cidade para o campo.

- Fala e escrita	-Mostrar ao aluno que fala e escrita não são línguas diferentes, mas modalidades linguísticas complementares	-Quadrinhos dos super-heróis
-Aspectos da oralidade	-Mostrar que a fala não desregrada ¹ ; ao contrário, possui características próprias	-O super-herói Overman
-Caracterização dos personagens	-Fazer o aluno perceber como o uso da língua é importante para a caracterização dos personagens em textos narrativos	-Chico Bento
-Depreensão do sentido por meio do contexto	- Mostrar ao aluno que muitas vezes só podemos entender o sentido de uma palavra ou expressão por meio de contexto situacional	-Smurfs
-Produção de sentido e coerência	-Levar o aluno a perceber algumas estratégias de produção de sentido por meio do conceito de coerência	-Tira da Mônica
-Coesão	-Mostrar como se dão alguns mecanismos de coesão nas histórias em quadrinhos	-Tira de As Cobras
-Recursos de expressão visual	- Incitar a reflexão sobre quão ricos de informação podem ser os elementos visuais utilizados no processo interativo.	-Pinduca

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com RAMOS, 2014, p.66-84.

Segundo o autor, algumas sugestões para o ensino da Língua Portuguesa, porém o professor pode descobrir outras possibilidades para trabalhar em sala de aula com as histórias em quadrinhos, ele só precisa fazer a opção adequada ao tema que irá desenvolver.

Quadro 4 - Propostas com os quadrinhos no ensino de Geografia

TEMA	OBJETIVOS	HQs – TIRA
-Noções e conceitos de cartografia	-Desenvolver habilidades de leitura de símbolos, associando-os às informações; adquirir noções para a construção de conceito de escala cartográfica; identificar e analisar o	- <i>Território de bravos</i> , de Luiz Gê

¹ Desregrada: a língua falada ocorre num processo de interação, em que duas ou mais pessoas dialogam (RAMOS,2014).

-Paisagem e espaço geográfico	uso de diferentes perspectivas de representação do espaço	
	-Desenvolver a observação e identificação dos elementos da paisagem; estabelecer correlação entre os elementos identificados; reconhecer os processos de produção do espaço geográfico;	- <i>O Incrível Hulk</i>
-Representação do espaço brasileiro	- Analisar a representação do(s) espaço(s) brasileiro(s); identificar possíveis estereótipos ou informações equivocadas sobre o espaço geográfico brasileiro; analisar a relação dos personagens com os lugares retratados;	- <i>Batman no Brasil e Wolverine: Rio de Sangue</i>
-Capitalismo	-Compreender que características tidas como pessoais ou naturais são produto do processo de produção capitalista; identificar os elementos produzidos pelo sistema capitalista, referentes à divisão do trabalho, relações sociais e processo de produção; analisar criticamente as relações entre as personagens, refletindo sobre o papel de cada um deles;	- Pato Donald
-A questão palestina	-Compreender o recente processo de ocupação da região da Palestina; analisar criticamente os conflitos árabe-israelenses, levando em conta as diferentes visões que os explicam;	- <i>Palestina: uma Nação Ocupada; Palestina: na Faixa de Gaza</i>
-Nordeste e (outros)	- Trabalhar temas relacionados à região.	- Turma do Xaxado

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com RAMA, 2014, p. 88-103.

A autora ressalta que os HQs devem ser utilizados como proposta de trabalho mais ampla na sala de aula, alguns conceitos da geografia possibilitam o seu uso como espaço, escala,

visão vertical e oblíqua e leitura de símbolos. As histórias em quadrinhos utilizadas na geografia apenas para leitura de imagem não é adequado, comenta a autora. Essas sugestões servem para estimular a criatividade do professor no momento de planejar suas atividades.

Quadro 5 - Propostas com os quadrinhos na aula de História

ENFOQUES	HQs
<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado - Ler e estudar como registros da época em que foram produzidos - Utilizados como ponto de partida de discussão de conceitos importantes para a história - Ilustrar a época em que são ambientadas: a arquitetura das cidades romanas e gregas; os uniformes dos militares romanos; armas utilizadas pelos gladiadores, etc - Discutir temas, conceitos e aspectos importantes, sempre atuais: o eixo dominação-resistência, o direito de autonomia dos povos, o conceito de etnocentrismo, o julgamento de outras culturas pelos valores e ótica da cultura do observador, os ideais de convivência pacífica entre os povos, o respeito à diversidade cultural, o respeito à diferença. 	<ul style="list-style-type: none"> -Álbuns – A Guerra dos Farrapos; Adeus, chamingo brasileiro e Príncipe Valente - Chiclete com banana - <i>As aventuras de Conan, o Bárbaro</i> -<i>Asterix</i> - <i>Asterix</i>

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com VILELA, 2014, p.109-111.

1.11 A história em quadrinhos da Turma da Mônica

As histórias em quadrinhos foram durante muito tempo foram ignoradas no âmbito escolar, eram consideradas uma ameaça para o desenvolvimento intelectual das crianças. Essa culpa pelos males causados à sociedade foi vivenciada no Brasil e em vários países, Vergueiro (2014, p.16) comenta que elas eram consideradas “inimigas do ensino e aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores. Portanto, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade”, ao contrário do que vimos no passado, hoje, as histórias em quadrinhos podem ser uma rica fonte de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Atualmente, reconhecidas como um gênero textual adequado para o trabalho em sala de aula, acreditamos que as histórias da Turma da Mônica serão ideais para o ensino e aprendizagem da escrita. São prestigiadas no meio infanto-juvenil especificamente,

protagonizadas por Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha, cuja autoria pertence a Mauricio de Sousa.

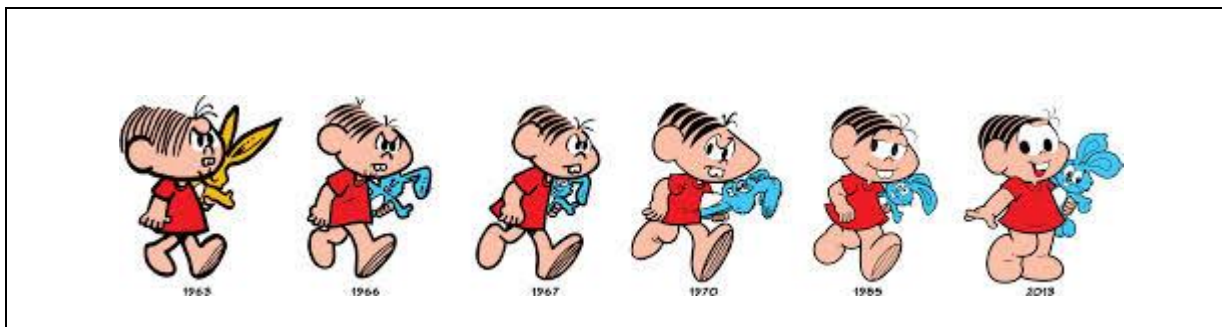
O autor é conhecido como o maior cartunista brasileiro, é membro da Academia Paulista de Letras ocupando a cadeira nº 24, é o autor brasileiro em quadrinhos mais premiado e o mais famoso. Criou a Turma da Mônica e vários outros personagens que fazem parte de uma lista de sucesso como: Chico Bento, Penadinho, Horácio, Raposo, astronauta entre outros.

Mauricio de Sousa nasceu em São Paulo, numa cidade pequena chamada Santa Isabel, dia 27 de outubro de 1935, em Mogi das Cruzes. Filho do poeta e barbeiro Antônio Mauricio de Sousa e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa. Durante a sua infância gostava de desenhar e rabiscar no seu material escolar. Na sua adolescência mudou-se para São Paulo para trabalhar no jornal Folha da Manhã, escrevendo reportagens policiais. Nesse período criou o personagem o cãozinho “Bidu”, e a partir de uma série com “Bidu e Franjinha”, iniciou sua carreira de cartunista.

Em 1970, Mauricio de Sousa lançou a revista da “Mônica”, foi um sucesso, chegando a 200 mil exemplares, pela Editora Abril. Hoje, suas criações alcançam cerca de 50 países com os quadrinhos e tiras de jornais, e suas publicações chegam a um bilhão de revistas, livros ilustrados, revistas de atividades, álbum de figurinhas, CD-ROMs, livros tridimensionais e livros em braile.

A Mônica foi seu primeiro personagem, criada em 1963, inspirada em sua filha de personalidade forte e briguenta, a menina era gorducha, dentuça e baixinha, tornou-se a personagem mais conhecida de Mauricio de Sousa. Veste um vestido vermelho e vive agarrada com seu coelho Sansão para todos os lugares que vai. Sua primeira revista publicada foi no ano de 1970, é a primeira personagem de história em quadrinhos que recebeu dois prêmios importantes, o primeiro foi no ano de 2007 como “Embaixadoras da UNICEF” e o segundo no ano de 2008 como “Embaixadora do Turismo Brasileiro”. Ao longo desses anos, Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão passaram por várias transformações desde a sua criação até os dias atuais, no entanto, as características físicas e as cores das roupas se mantêm até os dias atuais.

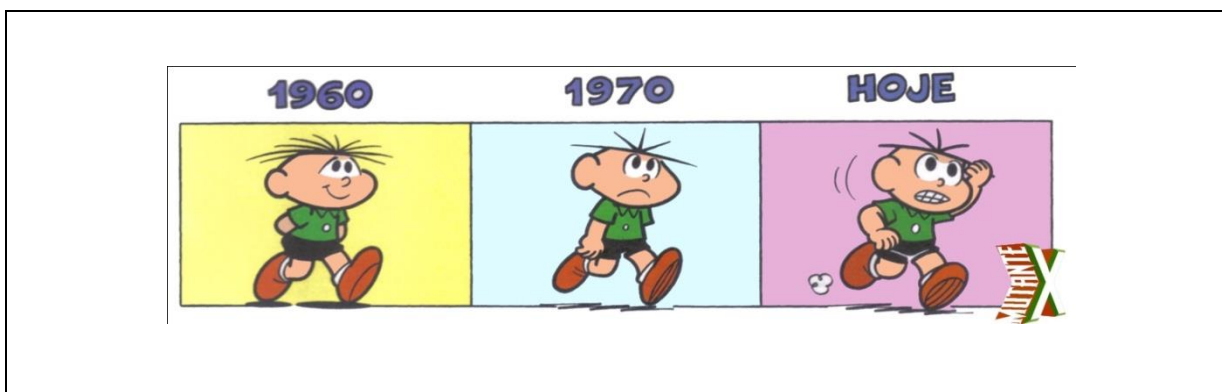
Figura22: Exemplo das transformações da Mônica



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso 25 maio 2015.

A criação de Cebolinha foi inspiração de um colega de infância de Mauricio em Mogi das Cruzes, no interior de São Paulo, que falava trocando o “R” pelo “L”. Criado em 1960, ele já foi mais gordinho, de cabelos espetados, inteligente e malandro, tem um bichinho de estimação chamado Floquinho. Sua primeira revista publicada foi no ano de 1973.

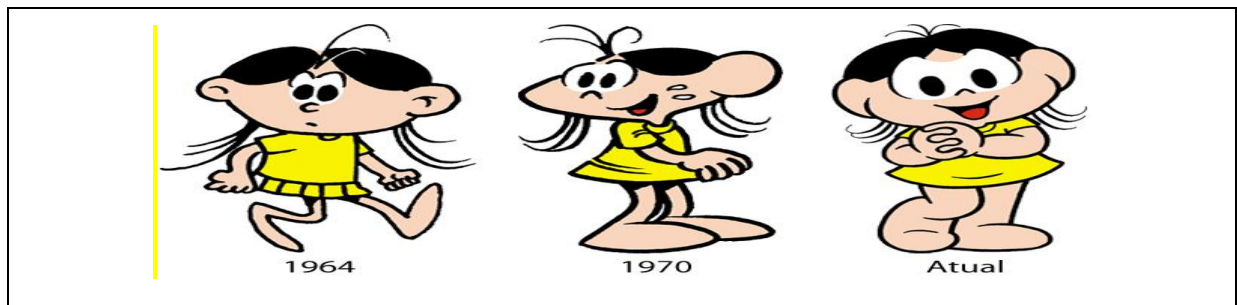
Figura 23: Exemplo das transformações de Cebolinha



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 25 maio 2015.

Magali é uma menina comilona e gosta muito de comer melancia, Mauricio de Sousa apresentou Magali nos HQs em 1963, uma garota delicada e meiga, veste um vestido amarelo. É a melhor amiga da Mônica, seu bichinho de estimação é o gato Mingau. Foi criada em 1963, porém sua primeira revista foi publicada em 1989.

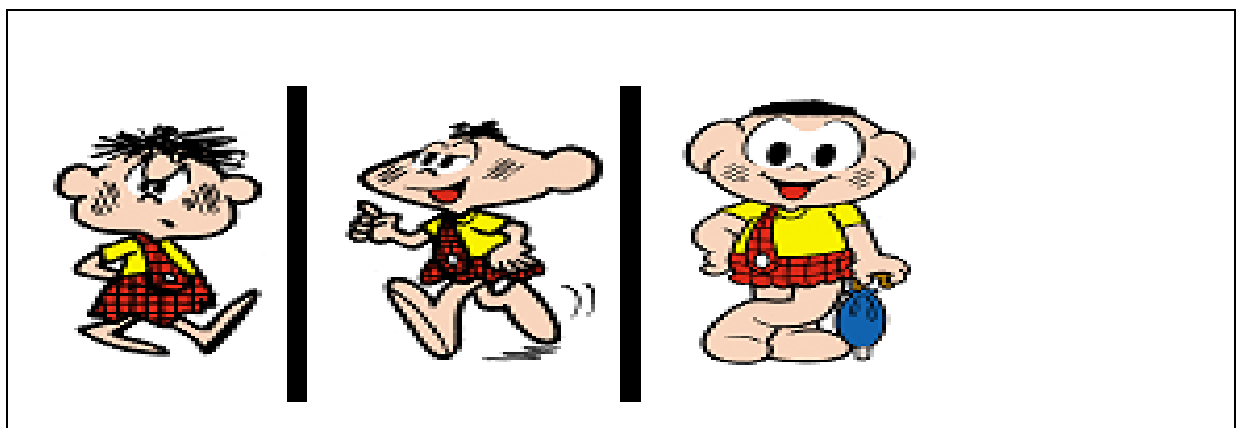
Figura 24: Das transformações de Magali



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 25 maio 2015.

Cascão foi criado em 1961, também inspirado na amizade de infância de Mauricio, que não gostava de tomar banho. É um garoto esperto, que gostava de inventar seus brinquedos usando sucata. Sua primeira revista foi publicada em 1982, seu bichinho de estimação é um porquinho chamado Chovinista.

Figura 25: Exemplo das transformações de Cascão



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 25 maio 2015.

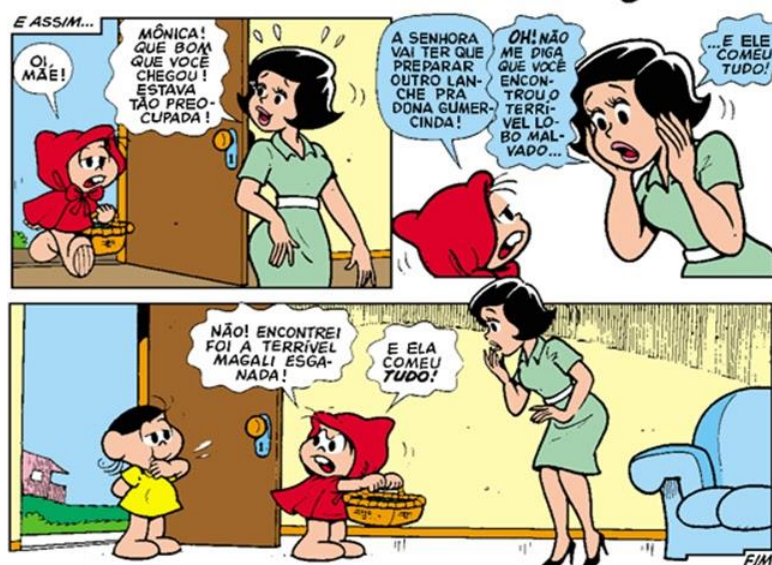
Considerando o HQ como uma fonte para o estudo da linguagem escrita e oral, e tendo como representante desse gênero textual o maior escritor brasileiro de HQ, Mauricio de Sousa, elegemos a sua obra A obra por abordar temas sociais e educativos, que tratam das

diferenças, respeito, saúde, ecologia, higiene e inclusão de pessoas com deficiências. As aventuras com os personagens divertem e ajudam na formação de valores da criança, aquisição do conhecimento, cultura e educação.

A intertextualidade é um dos elementos linguísticos presentes nos HQs de Mauricio de Sousa, o autor constrói um texto com a presença de outros textos, (ELIAS; KOCH, 2014, p. 86) definem a intertextualidade como “todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem”. Então, o texto sempre existirá na presença de outros textos, nas histórias da Mônica acontecem por meio de alusão ou citação a outros textos.

No HQ da Mônica, Mauricio de Sousa faz uma citação à história de Chapeuzinho Vermelho, bastante conhecida no público infantil. O conhecimento da história é ativado no momento da leitura, Sendo assim, percebemos claramente a intertextualidade na história em quadrinhos que sugerimos nesse exemplo.

Figura 26: Exemplo de citação à história de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br_Acesso em 30 maio 2015.

No quadro o autor faz uma alusão ao super-herói Hulk, é um personagem bastante conhecido pela cor verde e muito forte.

Figura 27: Exemplo de alusão ao super-herói Hulk



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 30 maio 2015

Muitos recursos intertextuais das mais variadas fontes são utilizados pelo autor para compor as suas histórias, como filmes, músicas, contos de fadas, programas de televisão, clássicos da literatura entre outros, para mantê-las atualizadas e interessantes. Isso demonstra o grau de informatividade que Maurício de Sousa mantém nas suas histórias, Marcuschi (2008, p. 132) comenta que “num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele”. Percebemos esse elemento linguístico nas histórias porque são abordados temas variados.

Além dos motivos apresentados, consideramos outras razões, que justificam a escolha pelas histórias da Turma da Mônica para trabalhar o ensino e aprendizagem da escrita:

- As histórias em quadrinhos da Turma da Mônica conquistaram leitores de todas as idades desde a sua criação nos anos 70;
- São ricas quanto à presença dos elementos composicionais do gênero;
- É uma narrativa que combina a linguagem visual e verbal;
- A turma da Mônica apresenta cenários próximos à realidade do aluno por ser uma produção nacional;
- A Turma da Mônica bebês apresenta desenhos e textos que reúnem cenários e ações que despertam a imaginação, possibilitando uma identificação maior com o público infantil.

Consideramos essas HQs um material rico para estudo linguístico e um recurso didático adequado para prática docente. A sua utilização é oportuna pela existência de textos e imagens que auxiliam na ampliação de vocabulários, na compreensão de conceitos e aprendizagem da leitura e escrita. Ideal para elaboração de uma sequência didática.

2. METODOLOGIA

Apresentamos neste capítulo uma exposição detalhada de todos os procedimentos metodológicos desenvolvidos nessa pesquisa. Todas as etapas estão detalhadas de forma a demonstrar o desenvolvimento do estudo desde o início do projeto de intervenção com a Sequência Didática até a etapa da análise das produções textuais dos alunos surdos.

2.1 Método da Pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, segundo Lüdke (2005, p.16) esse tipo de pesquisa aprofunda o conteúdo analisado, pois “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. O foco da pesquisa qualitativa está no estudo dos processos que os sujeitos vivenciam, para isso possui características variadas nos métodos e nos instrumentos de coleta dos dados. Entre os mais aplicados estão a entrevista, a análise documental e a observação participante ou não.

Para nossa pesquisa temos como foco a observação participante, porque entendemos que o ser humano por natureza costuma observar, conhecer e compreender os acontecimentos e situações. Para Mann (1970, p. 96) a observação participante é uma “tentativa de colocar observador e o observado do mesmo lado, tomando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência dele”. Dessa forma é de suma importância que o pesquisador observe atentamente em busca de acontecimentos específicos durante a sua busca dos dados.

Para nossa pesquisa realizamos a observação participante na turma do 5º Ano com 35 alunos ouvintes e um aluno surdo, onde foi possível observar que a prática pedagógica pode influenciar no processo de aprendizagem desse aluno. Ressaltamos que a observação participante nesse sentido foi de grande importância, pois obtivemos informações as quais não seriam possíveis caso não tivéssemos realizado essa observação participante.

A observação participante consiste na participação do pesquisador como membro integrante do grupo estudado, para fazer parte desse grupo alguns objetivos seriam necessários segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 192) “o objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreender a importância da investigação, sem ocultar seus objetivos e missão”. Nessas condições procuramos a partir das produções textuais

da história em quadrinhos, investigar como acontece o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo.

2.2 Constituição do corpus

Selecionamos para coleta de dados as produções textuais de um aluno surdo do 5º ano do Ensino Fundamental que faz uso da LIBRAS, no entanto não tem acesso a escrita na Língua Portuguesa. Para isso, realizamos no primeiro momento uma visita à escola e fizemos uma observação participante para verificarmos a dinâmica da sala de aula, para verificação da prática pedagógica da L2 para o aluno surdo.

Nossa proposta surgiu na tentativa de responder alguns questionamentos a respeito do ensino e aprendizagem da escrita para o surdo, a partir das concepções sobre os gêneros textuais, em especial, o gênero textual história em quadrinhos. Sabemos da importância de trabalhar com textos em sala de aula, para Marcushi (2008) o trabalho do professor deve sempre acontecer com o texto numa abordagem de gênero textual. Nessa perspectiva o material escolhido atende a nossa proposta de intervenção, por entendermos que auxilia no desenvolvimento da prática da escrita do surdo, porque incorpora linguagem visual à linguagem escrita.

Realizaremos a pesquisa em uma escola municipal na cidade do Paulista, situada no bairro do Janga, que funciona com três turnos; pela manhã com a Educação infantil e do 1º ao 5º Anos. No turno da tarde do 6º ao 9º Anos e à noite com o EJA. Para o ano de 2015, a escola tem matriculado cerca de 900 alunos entre eles, cinco alunos surdos, sendo dois alunos no 4º ano, dois alunos no 5º Ano e um aluno no 9º Ano. A escola conta com dez professoras da Educação Infantil ao 5º Ano, dez professores do 6º ao 9º Ano nas disciplinas específicas, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um intérprete que comparece na escola três vezes por semana.

Observamos que a presença de um intérprete na sala de aula é muito importante, pois segundo Lacerda (2009) o intérprete pode intermediar as relações no contexto escolar, contribuindo com a prática pedagógica e com as implementações das estratégias de ensino da L2. Dessa forma garantido à transmissão dos conhecimentos e detectando as dificuldades apresentadas no ensino e aprendizagem.

A autora ressalta também que “o intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e

os modos de abordar diversos temas” (LACERDA, 2009, p.35) Por esse motivo, acreditamos que a presença do interprete durante a intervenção realizada na referida escola foi muito importante para garantir a proposta de desenvolvimento das habilidades da escrita com os alunos surdos.

2.3 Sujeito da pesquisa

Para descrição utilizamos produções de um aluno surdo, onde adotamos nome fictício para preservar sua identidade, denominamos de W para identificação durante as análises das produções textuais. Vale salientar que a opção por conta de dois fatores: estar matriculado em uma turma do 5º Ano com trinta alunos ouvintes e estar fora da faixa etária e sem ter acesso à escrita.

2.3.1 Perfil de W

O aluno W tem 13 anos e está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã da referida escola. Em relação ao seu histórico escolar tivemos a informação de que ingressou na escola aos sete anos de idade, não conhecia a LIBRAS, sua comunicação era realizada através de sinais caseiros, que desenvolveu com sua mãe e irmãos. W é um aluno surdo profundo bilateral⁴, devido ao sarampo que teve aos nove meses de idade. Já em relação à sua família; seus pais e irmãos são ouvintes e não sabem falar em LIBRAS. Quando nos referimos ao seu comportamento em sala de aula aparenta ser um aluno tranquilo e realiza as atividades propostas pela professora. W frequenta a sala do AEE na escola e já sinaliza o alfabeto, animais, cores, alimento, números e objetos, porém não faz uso da escrita em português.

2.4 Instrumento da pesquisa

Como instrumento da pesquisa utilizamos algumas atividades de escrita durante os módulos com os elementos do HQ e os vocabulários do mesmo. Para o corpus deste trabalho

⁴ Surdo profundo – individuo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. Esse tipo de surdez impede a percepção e identificação da voz humana e conseqüentemente de adquirir naturalmente a linguagem oral.

empregamos a sequência didática com as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, onde foram desenvolvidas todas as etapas que esse instrumento oferece segundo os autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A sequência didática foi realizada na sala de aula com a presença da professora, todos os alunos, ouvintes e surdo e sempre com a presença do intérprete para realizar as leituras em LIBRAS, no entanto, para as análises das produções escritas, coletamos apenas do aluno W. A proposta de intervenção teve início no segundo bimestre de 2015, a transcrição das produções textuais foram realizadas levando em consideração a Língua Portuguesa, e tendo a LIBRAS como mediadora de todo processo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento para coleta dos dados aconteceu inicialmente com a visita à escola, conforme dia e hora marcados. Durante a visita, a gestora solicitou o projeto de pesquisa para que fossem analisados os objetivos do projeto de intervenção pela equipe pedagógica. No segundo agendamento fomos informados que a pesquisa poderia ser realizada, porém as identidades dos participantes e da escola deveriam ser preservadas.

Em seguida aconteceram as visitas à sala de aula, a primeira visita para observar o ensino da escrita para os alunos surdos e nas visitas seguintes a aplicação do projeto de intervenção que contempla os seguintes procedimentos: apresentar histórias em quadrinhos lidas e discutidas em LIBRAS; oferecer uma história em quadrinhos sem texto para produção inicial; elaborar atividades escrita e LIBRAS durante os módulos; propor uma reescrita da produção inicial e produzir uma história em quadrinhos, que aconteceu durante os meses de maio e junho de 2015, onde as atividades transcorreram da seguinte maneira: três horas aulas para apresentação da situação, duas horas aula para produção inicial, três horas aulas para cada módulo, duas horas aulas para reescrita da produção inicial e duas horas aula para produção de uma história em quadrinhos. Neste sentido, nossa coleta de dados foi realizada através das atividades de escrita desenvolvida pelo aluno surdo durante a aplicação dos módulos da sequência didática. Quanto às análises dos dados foram realizadas a partir da produção inicial, a reescrita dessa produção inicial e produção escrita de uma história em quadrinhos.

3.1 Proposta de intervenção para o ensino da Língua Portuguesa como L2 – Sequência Didática

Os estudos e reflexões realizadas até o momento sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo, gênero textual e o gênero textual histórias em quadrinhos, levou-nos a desenvolver um trabalho com gêneros textuais de forma mais funcional.

Então, numa perspectiva de aprendizagem da escrita a partir de gêneros textuais, elaboramos uma sequência didática, priorizando a prática pedagógica planejada, sugerida pelos autores Dolz; Noverraz; Scheuwly (2004). A escolha deve-se ao fato de entender as possibilidades de aprendizagem da escrita através de procedimentos sistematizados.

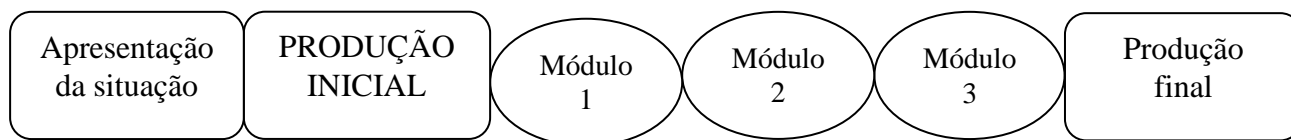
Segundo os autores, a sequência didática define-se como “um conjunto de atividades

escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”(DOLZ; NOVERRAZ;SCHNEUWLY,2004, p.82). É realizada com o objetivo de proporcionar para o aluno as habilidades na construção de um gênero textual, permitindo ao mesmo tempo observar os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e as necessidades de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as dominantes das aulas (estudo linguísticos, leitura e escrita), os autores acrescentam ainda (Idem, p.83):

A sequência didática tem como finalidade proporcionar ao aluno procedimentos para realização de todas as tarefas e as etapas que irá produzir o gênero textual. A sua elaboração na concepção original envolve as seguintes atividades a serem desenvolvidas no processo de produção textual, conforme.

Por essa razão, a proposta a ser apresentada deve ser considerada como uma busca na construção da escrita, que apresenta metodologia e procedimentos para o ensino com gêneros textuais, realizada de forma ordenada onde os procedimentos são desenvolvidos por módulos. Sendo assim, a Sequência Didática sugerida pelos autores (Idem, p.98) apresenta a seguinte estrutura:

Quadro 6-Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz,;Noverraz; Scheuwly (2004, P. 83)

As atividades propostas foram organizadas em quadros, seguindo a estrutura da sequência didática, que está sistematizado da seguinte forma: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulo I, Módulo II, Módulo III, Reescrita da produção Inicial e Produção de uma História em Quadrinhos.

3.1.1Apresentação da Situação

A apresentação da situação de acordo com (Idem, p.84) “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” é uma etapa muito importante, momento de despertar a motivação e o interesse

pelo gênero textual que irão trabalhar, expor para o aluno surdo que durante algumas aulas, ele estará envolvido em um projeto de comunicação que será realizada na modalidade escrita, com vários momentos de estudo sobre as histórias em quadrinhos e seus elementos. As atividades serão realizadas em etapas com diferentes momentos sobre as HQs.

Todos os alunos da sala participaram do projeto, porém só foram analisadas as produções escritas dos alunos surdos. Todas as produções foram apresentadas para a turma, no caso do aluno surdo a apresentação foi apresentada em LIBRAS com auxílio do intérprete. Assim completam a apresentação afirmando que:


a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.(Ibidem, p. 87)

A apresentação das histórias em quadrinhos e das atividades foram desenvolvidas de maneira que o aluno percebesse a importância do gênero textual na construção da sua escrita. E principalmente todas as etapas precisaram ser bem definidas e apresentadas em LIBRAS pelo intérprete.

Quadro7- Apresentação da situação

Data: 06-05-2015

Tempo: 3 horas aula

OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<p>-Conhecer os personagens e o escritor da história da Turma da Mônica</p> <p>-Compreender a estrutura do gênero textual história em quadrinhos</p> <p>-Familiarizar com os elementos da história em quadrinhos</p> <p>-Relatar suas experiências em português e LIBRAS com os HQs</p>	<p>-O professor apresenta o gênero textual HQ e as diversas revistas da Turma da Mônica e o intérprete sinaliza.</p> <p>- O professor apresenta os personagens e o escrito da Turma da Mônica e o intérprete apresenta em LIBRAS.</p> <p>- O professor fala sobre os elementos que constitui os HQs e o interprete sinaliza.</p>	<p>-Revistas da Turma da Mônica</p> 

<p>-Realizar atividades de leitura em português e LIBRAS</p> <p>-Divertir com a leitura do HQ da Mônica</p> <p>-Relacionar linguagem verbal e não-verbal de modo a produzir sentido</p>	<p>-O professor destaca as diferenças da linguagem verbal e não-verbal dos HQs.</p> <p>-Leitura em português realizada pelo professor e em LIBRAS pelo intérprete de uma história da Mônica.</p> <p>-O aluno surdo relate em LIBRAS e os ouvintes em português todos os pontos apresentados pelo professor e pelo intérprete.</p>	<p>-Vídeos com os personagens da Turma da Mônica</p>  <p>-Vídeos com o escritor Mauricio de Sousa</p>  <p>-História para leitura da Turma da Mônica</p> 
---	---	--

Fonte: Freitas, 2015.

Essa etapa o professor apresentou o gênero textual HQ que foram trabalhado as atividades e as produções escrita. Todos os alunos da sala foram informados sobre os elementos que compõe os HQs, os personagens e escritor da Turma da Mônica e a importância da linguagem verbal e não-verbal enquanto gênero narrativo. Realizamos a apresentação da situação,o interprete sinalizou em LIBRAS e todo material (anexo 1)ficou exposto no mural da sala, dessa forma todos os alunos da sala, ouvintes e o aluno surdo puderam observar os recursos utilizados na apresentação da situação.

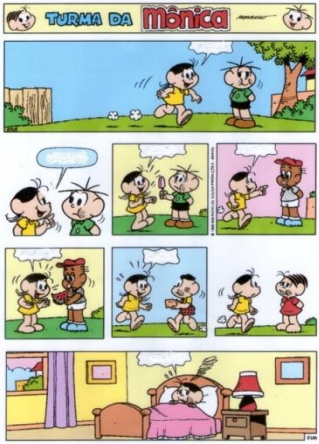
3.1.2 Produção Inicial

Antes da produção inicial foi necessária a retomada de alguns pontos sobre o que já foi visto do HQ na apresentação da situação. O contato inicial com a produção do gênero textual HQ foi de suma importância, o professor observou os conhecimentos prévios e a real situação do aluno surdo no processo da escrita. Dolz, Michèle; Noverraz; Schneuwly (2004 p.87) comentam que “é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer, uma avaliação foi necessária para o planejamento dos módulos durante a sequência didática.

Quadro 8–Produção inicial

Data: 13-05-2015

Tempo: 2 horas aula

OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<p>-Produzir uma história em quadrinhos em português escrito</p>	<p>-O professor entrega para os alunos uma história em quadrinhos sem linguagem escrita e o intérprete sinaliza em LIBRAS para os alunos.</p> <p>-Antes da escrita, o aluno relata em LIBRAS a história da Mônica</p>	<p>-HQ da Turma da Mônica para produção escrita do aluno.</p> <p>- Lápis, caneta e borracha.</p> 

Fonte: Freitas, 2015.

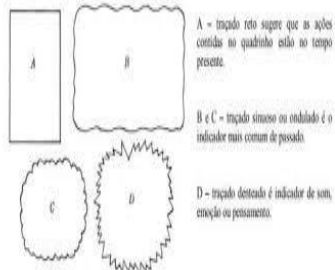
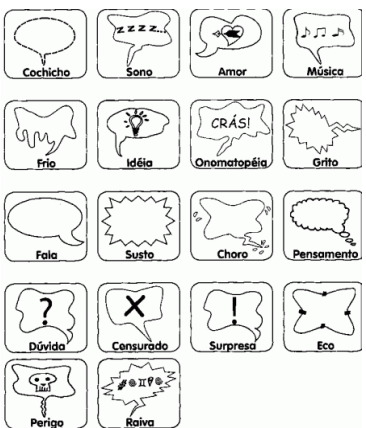
A produção inicial da história em quadrinhos da Turma da Mônica (anexo 2) foi um momento de observações dos conhecimentos prévios dos alunos, inicialmente não atribuímos uma nota, apenas fizemos as observações necessárias em relação à escrita do aluno surdo. A análise dessa produção permitiu avaliar as dificuldades encontradas no entendimento da história durante a sinalização em LIBRAS e a escrita em português.


Baseado nos autores mencionados, os módulos a seguir foram elaborados com elementos que compõem o HQ como demonstrado a seguir.

Quadro 9- Módulo I. Quadro, balão, onomatopeia

Data: 20-05-2015

Tempo: 3 horas aulas

OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<p style="text-align: center;">QUADRO</p> <p>-Conhecer a importância dos quadros como um elemento para constituir a narrativa;</p> <p>-Perceber que a disposição dos quadros determina o sentido da narrativa;</p> <p style="text-align: center;">BALÃO</p> <p>-Compreender a importância dos balões como elemento da narrativa nos HQs.</p> <p>-Reconhecer vários tipos de balões.</p>	<p>-O professor apresenta os quadros e seus significados e o intérprete sinaliza em LIBRA.</p> <p>-O professor demonstra a disposição dos quadros no HQ e o intérprete sinaliza para todos da sala.</p> <p>-O professor explica para os alunos que os balões representam a fala dos personagens e os sentimentos do personagem.</p> <p>-Explicar que o balão tem uma função dependendo do seu formato.</p> <p>-O professor distribuiu as atividades com balões e o intérprete sinaliza para todos da sala.</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>-Cartaz com modelos de quadros e seus significados.</p>  <p>-Cartaz com vários tipos de balões e seus significados;</p>  <p>-Atividade com balões;</p> <p>-Jogo da memória com balões</p> <p>-Cartaz com as onomatopeias;</p>

<p>ONOMATOPEIA</p> <p>-Compreender que a onomatopeia é um elemento da narrativa que constitui os HQs.</p> <p>-Reconhecer o significado das onomatopeias dentro e fora dos balões;</p>	<p>- O professor explicou para os alunos que as onomatopeias são palavras que representam sons emitidos por pessoas, animais e pela natureza e o intérprete sinaliza.</p> <p>-O professor distribuiu a atividade com as onomatopeias e o intérprete sinaliza em LIBRAS.</p>	 <p>-Atividade com onomatopeias;</p> <p>- Caneta, lápis, papel e borracha.</p>
--	---	---

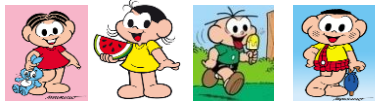
Fonte: Freitas, 2015.

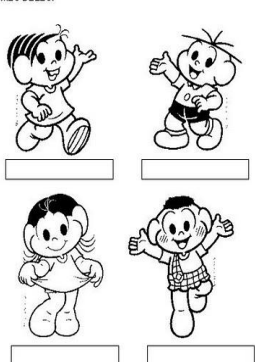

O primeiro módulo foi trabalhado de modo que os alunos compreendessem o significado desses elementos para composição da narrativa, desenvolver a criatividade e a autonomia dos alunos para o momento final de produzir a sua história em quadrinhos. Desenvolvemos o primeiro módulo utilizando cartazes com modelos de quadros, balões e onomatopeias e em seguida os alunos realizaram atividades (anexo 4) referentes aos objetivos propostos. O intérprete esteve presente durante as aulas sinalizando para os alunos. Os cartazes ficaram expostos no mural da sala de aula para apreciação dos alunos e fixação dos elementos apresentados.

Quadro 10 - Módulo II. Escrita dos nomes dos personagens

Data: 25-05-2015

Tempo: 3 horas aulas

OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<p>-Ler em LIBRAS o nome dos personagens;</p> <p>-Escrever em Língua Portuguesa o nome da Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão.</p>	<p>-O professor prepara os cartazes com a Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão escrito em português e apresenta para a turma e o intérprete apresenta em LIBRAS para que seja identificado e sinalizado pelo aluno surdo.</p> <p>-O aluno faz a leitura em LIBRAS e transcrever como foi</p>	<p>-Cartaz dos personagens com os nomes escritos em português;</p>  <p>Mônica Magali Cebolinha Cascão</p> <p>-Atividade para escrita com os nomes;</p>

	<p>sinalizado em português.</p> <p>-Após a sinalização, a professora realiza atividades lúdicas com jogo da memória com figura, nome e sinal, quebra-cabeça com figura e nome.</p>	<p>PINTE OS PERSONAGENS QUE VOCE CONHECE E ESCREVA OS NOMES DELES:</p>  <p>DE ONDE VOCÊ CONHECE ESTES PERSONAGENS?</p> <p>-Caça-palavras com os nomes dos personagens;</p> <p>-Jogo da memória com os personagens com figura e escrita;</p> <p>-Quebra cabeça com os personagens.</p> <p>AGORA QUE JÁ CONHECEMOS BEM A TURMA DA MÔNICA, VAMOS BRINCAR DE CAÇAPALAVRAS?</p>  <table border="1" data-bbox="1053 1299 1308 1467"> <tr><td>M</td><td>Ô</td><td>N</td><td>I</td><td>C</td><td>A</td><td>X</td><td>X</td><td>B</td></tr> <tr><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td></tr> <tr><td>C</td><td>E</td><td>B</td><td>O</td><td>L</td><td>I</td><td>N</td><td>H</td><td>A</td></tr> <tr><td>V</td><td>V</td><td>M</td><td>A</td><td>G</td><td>A</td><td>L</td><td>I</td><td>V</td></tr> <tr><td>O</td><td>O</td><td>O</td><td>O</td><td>O</td><td>O</td><td>O</td><td>O</td><td>O</td></tr> <tr><td>C</td><td>A</td><td>S</td><td>C</td><td>Ã</td><td>O</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td></tr> </table>	M	Ô	N	I	C	A	X	X	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	E	B	O	L	I	N	H	A	V	V	M	A	G	A	L	I	V	O	O	O	O	O	O	O	O	O	C	A	S	C	Ã	O	X	X	X
M	Ô	N	I	C	A	X	X	B																																																
A	A	A	A	A	A	A	A	A																																																
C	E	B	O	L	I	N	H	A																																																
V	V	M	A	G	A	L	I	V																																																
O	O	O	O	O	O	O	O	O																																																
C	A	S	C	Ã	O	X	X	X																																																

















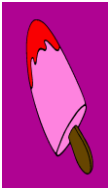




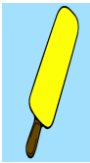
















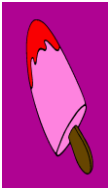




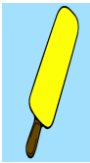
















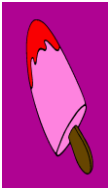




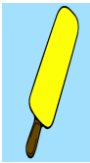
Fonte: Freitas, 2015.

A partir da lista com as figuras e os nomes dos personagens que foram apresentados pela professora para os alunos na aula, as atividades (anexo 5) foram realizadas em dupla. O intérprete auxiliou a dupla onde o aluno surdo W participava, e em seguida todos apresentaram para os colegas de sala e expuseram serão no mural junto com as outras atividades como de costume.

Quadro 11 - Módulo III. Escrita dos nomes de alimentos, objetos e cores do HQ

Data: 28-05-2015

Tempo: 3 horas aulas

OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS																																				
<p>-Escrever em português os nomes dos alimentos, objetos e cores do HQ.</p> <p>-Realizar leitura em LIBRAS dos alimentos, objetos e cores.</p>	<p>-O professor apresentou os alimentos com figuras e nomes em português escrito e o intérprete sinaliza para os alunos da sala de aula os alimentos e a palavra escrita em português.</p> <p>-O professor mostra a lista com objetos com figuras e nomes em português escrito e o intérprete sinaliza os objetos e a palavra escrita.</p> <p>-O professor lista as cores com figuras e escrita e o intérprete sinaliza.</p> <p>-O aluno sinaliza os alimentos, objetos e cores e as palavras escritas.</p>	<p>-Cartaz com lista das cores com nomes e sinal;</p> <table border="1" data-bbox="1054 622 1401 1032"> <tr><td></td><td>AMARELO</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>AZUL</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>VERDE</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>BRANCO</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>LARANJA</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>PRETO</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>VERMELHO</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>ROSA</td><td></td></tr> </table> <p>-Cartaz com alimento e objetos e nomes do HQ;</p> <p>-Jogo da memória com sinale escrita das cores;</p> <table data-bbox="1054 1272 1417 1480"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>PICOLÉ</td> <td>BOLO</td> <td>MELANCIA</td> </tr> </table> <table data-bbox="1054 1570 1394 1818"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>CAMACOELHO</td> <td>PICOLÉ</td> <td></td> </tr> </table>		AMARELO			AZUL			VERDE			BRANCO			LARANJA			PRETO			VERMELHO			ROSA					PICOLÉ	BOLO	MELANCIA				CAMACOELHO	PICOLÉ	
	AMARELO																																					
	AZUL																																					
	VERDE																																					
	BRANCO																																					
	LARANJA																																					
	PRETO																																					
	VERMELHO																																					
	ROSA																																					
																																						
PICOLÉ	BOLO	MELANCIA																																				
																																						
CAMACOELHO	PICOLÉ																																					

Fonte: Freitas, 2015.

Acreditamos que a presença desse módulo enriqueceu bastante o vocabulário dos alunos, pois o mesmo apresenta elementos que faz parte do contexto do HQ da Turma da

Mônica. Trabalhar as cores, objetos e alimentos teve como objetivo a aprendizagem da escrita e da LIBRAS.

Concluimos todos os módulos, os cartazes com as figuras dos alimentos, cores e objetos, personagens e os elementos do HQ escritos em português ficaram expostos no mural da sala. Nesse momento permitimos que o aluno explorasse em LIBRAS todos os elementos do HQ e os vocabulários apresentados.

Em relação à aprendizagem dos verbos, realizamos uma atividade lúdica com dramatização na sala de aula. Como recurso para esse conteúdo, utilizamos imagens de pessoas praticando diferentes ações que foram colocadas dentro de uma caixa decorada e com sinais de algumas ações colados, a qual chamamos de “caixa surpresa”. Separamos a turma em grupos e o intérprete ficou responsável para desenvolver esta atividade em sinais no grupo em que o aluno surdo fazia parte. Cada grupo sorteou os seus verbos e juntos desenvolveram a apresentação.

Quadro 12 - Reescrita da produção inicial

Data: 03-06-2015

Tempo: 3 horas aulas

OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
-Reescrever uma história em quadrinhos da Turma da Mônica.	-O professor entrega para o aluno a história em quadrinhos da Turma da Mônica que já escreveram na produção inicial. -O intérprete sinaliza as orientações da professora para esse momento.	-Atividade para construção de frases.

Fonte: Freitas, 2015.

Nessa etapa final se fez necessário uma revisão do que produziu e uma reescrita da produção inicial. Dessa forma verificamos se o aluno avançou na sua aprendizagem, então sugerimos que o aluno escrevesse a mesma história em quadrinhos da produção inicial.

Quadro 13 - Produção escrita de uma história em quadrinhos

Data: 10-06-2015

Tempo: 3 horas aulas

OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
- Produção escrita de uma história em quadrinhos.	-O professor solicita para os alunos que produza uma história em quadrinhos. -O professor sinaliza para o aluno em LIBRAS sobre os conhecimentos adquiridos para escrita.	-História em quadrinhos impressa para a produção final.

Fonte: Freitas, 2015.

Chegamos à etapa final da sequência didática, momento em que o aluno produziu sua história em quadrinhos com tempo necessário para esquematizar os quadros, balões, escrever o texto e ilustrar, e então pudemos realizar uma avaliação. Para isso, consideramos no momento da avaliação os textos do aluno surdo e as atividades realizadas durante os módulos. Em relação à avaliação realizada, Fernandes (2011, p. 118) comenta que:

Em relação à avaliação da produção escrita, é fundamental valorizar o conteúdo desenvolvido pelos alunos, buscando a coerência em seu texto, mesmo que a estruturação frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra.

No que se refere à avaliação, a autora ressalta a importância de avaliar o texto do aluno surdo de acordo com as estratégias que são utilizadas durante a produção, considerando que a LIBRAS será o ponto de partida para a aprendizagem.

3.2 Produção do aluno

Diante da metodologia desenvolvida, este capítulo analisou as produções das histórias em quadrinhos do aluno surdo com a aplicação da sequência didática. Passamos então para as análises dos dados que foi realizada da seguinte forma: as produções iniciais do aluno, a reescrita produção inicial e a construção de uma história em quadrinhos.

3.2.1 Desempenho do aluno surdo W em relação à Língua Portuguesa na modalidade escrita

Para descrição e análise das histórias em quadrinhos dos informantes, mantivemos os textos em português originais dos alunos surdos. Na produção textual foi utilizada uma metodologia de ensino da Língua Portuguesa baseada em recursos visuais mediada pela LIBRAS.

A aprendizagem da escrita passou por procedimentos sistematizados se constituiu uma sequência didática a partir do gênero textual história em quadrinhos. A escolha deve-se aos recursos visuais que o gênero textual oferece, entre outros motivos que possibilitam um desempenho melhor da aprendizagem, como ressalta Vergueiro (2014), o qual verificamos nas análises seguintes.

A análise das produções do aluno surdo W foi realizada com base na discussão em sala de aula durante a apresentação da situação da sequência didática. Para essa etapa foram levadas várias histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, a partir disso os alunos passaram a ter contato mais próximo com esse gênero textual. Observamos que o aluno se mostrou entusiasmado e curioso, para o aluno era seu primeiro encontro com os HQs.

Figura 28: HQ I: Produção inicial do aluno W aos 13 anos de idade, cursando o 5º Ano, 2015.



Fonte:Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 02 abr. 2015.

A produção inicial do aluno surdo W foi realizada a partir da apresentação da situação realizada pela professora e sinalizada pelo interprete. Durante a realização da atividade percebemos a tentativa do aluno de escrever a história em quadrinhos, fazendo uso de sua memória visual a partir de uma lista do alfabeto que esteve afixada na parede da sala de aula no início do ano letivo. Não consideramos ainda o começo da construção da escrita, mas é o início de uma futura narrativa. Dessa forma Quadros e Schmiedt (2006, p.44) afirmam que “por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-lo a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados”.

A autora ressalta a importância desse momento na produção do aluno surdo, pois está iniciando o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Com essa atividade de escrita o aluno fez a cópia das letras, diante dessa realidade concordamos com Quadros (1999) ao afirmar que o aluno só copia porque não compreende o processo da escrita em L2, seguindo apenas o modelo de aprendizagem do ouvinte, a autora também ressalta que para a maioria dos surdos, essa ainda é a prática vivenciada em sala de aula. Observamos ainda nessa produção que o aluno se encontra no estágio inicial de produção da escrita, nessa perspectiva as autoras afirmam que “não é necessário, num primeiro momento uma preocupação exagerada com a estrutura frasal na Língua Portuguesa” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006 p.44).

Figura 29: Reescrita da produção inicial do aluno W, cursando o 5º Ano, 2015.



Fonte: Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em 02 abr. 2015.

Como podemos observar com a reescrita da produção inicial do aluno surdo, fica evidente que o mesmo consegue escrever os vocabulários adquiridos durante a realização das atividades. Diferentemente da escrita inicial, o aluno demonstra um processo de aprendizagem da escrita. Isso mostra que a metodologia desenvolvida a partir de procedimentos didáticos adequados, utilizando os recursos visuais e principalmente a presença do interprete intermediando todo processo foram eficazes no ensino da L2.

Verificamos que nos quadros 1,2, 4 e 8 escreve o verbo COMER no infinitivo, é muito comum encontrarmos textos de surdos na fase inicial da escrita dessa forma, segundo Brochado (2003) verifica-se “o uso preferencialmente, no infinitivo”, seria uma estratégia de transferência da LIBRAS (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2). No quadro (3) o aluno escreve PICLE verificamos a falta da vogal “o”, no quadro (5) o aluno escreve MEALIA (melancia), há uma troca de lugar da consoante L e a ausência das consoantes N e C, acreditamos que a ausência das letras e a troca na ordem não seja um erro gramatical, mais uma questão visual. Quanto a ausência da acentuação na palavra PICLE (picolé) é comum durante a aprendizagem da escrita, os surdos apresentarem essa dificuldade, como não pronuncia a palavra não percebem a tonicidade.

Figura 30 - Produção de uma história em quadrinhos



magali comer Jujo Picole bolo
melancio

Fonte: Elaborada pelo aluno W, junho 2015.

Para finalizar a sequência didática, o aluno realizou a construção de uma história em quadrinhos, onde o interprete sinalizou todos os procedimentos que o aluno deveria seguir para realizar a atividade, que além do HQ o aluno escreveu uma frase. Verificamos com a atividade pontos importantes na produção do gênero:

1. O aluno utilizou 4 quadros de traços retos para moldurar a sua história e informar os principais fatos de sua história;
2. O aluno demonstrou entender que os balões que utilizou têm a função de expressar qual personagem está falando;
3. As expressões faciais dos personagens mostram a sua tristeza no momento de entregar seu alimento, com essas expressões o aluno mostrou qual o estado emocional dos amigos de Magali;
4. Quanto às cores utilizadas pelo aluno foram as que identificam cada personagem da história da Turma da Mônica, ao utilizar os quadros, balões e as expressões faciais o aluno demonstrou a interação entre dois códigos. Para Vergueiro(2014) o HQ é constituído por dois códigos o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude;
5. A história produzida apresenta elementos da narrativa no HQ;
6. As letras utilizadas foram maiúsculas e de imprensa que são apropriadas para os HQs;
7. O aluno construiu um texto “Magali comer tudo picule bolo melancio” percebemos nessa construção que o aluno mudou a forma de escrever “picule para picule” e “mealha para melancio” e utiliza a estrutura SVO, que segundo Brochado (2003, p.309) é o “aparecimento de construção de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário”.Compreendemos que ao utilizar essa estrutura o aluno está transferindo estruturas da língua de sinais (L1) para a Língua Portuguesa (L2) e o ponto que podemos destacar é a escrita da palavra “tudo”, demonstrando um avanço significativo na produção desse texto;
8. O aluno com a sua narrativa sabe o que quer escrever, para quem está escrevendo e entende a estrutura do gênero história em quadrinhos;
9. O aluno foi capaz de transformar a sua história em quadrinhos em um texto que apresenta marcas da LIBRAS, mas demonstra sentido para o leitor;

Na análise dessa produção notamos que o verbo “comer” ainda não sofreu flexão, houve omissões de algumas letras, não acentuou a palavra picolé e não utilizou a pontuação

correta. No entanto, o aluno, demonstrou que seu texto tem sentido para o leitor, como ressaltam Elias e Koch (2014), podemos destacar também a coerência e a criatividade ao escrever. Foi de suma importância do papel da LIBRAS durante o processo de aprendizagem da escrita, Fernandes(2011,) comenta que “ esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais”, pois acreditamos também que sem esse valor não seria possível a aprendizagem de uma segunda língua para o surdo.

Considerando o desenvolvimento observado durante as etapas de produção do aluno, apesar do texto não apresentar preposições, conectivos, conjunções e outros elementos porque o aluno ainda não tem vivência na segunda língua. Desse modo, podemos dizer que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua acontecerá como vimos na discussão dos dados. No entanto salientamos outros fatores de igual importância que segundo Lodi (2013, p.181) pode ocorrer caso:

[...] os processos educacionais respeitem o desenvolvimento lingüísticos das crianças; que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, conheçam as particularidades lingüísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem; que práticas de ensino pensadas para esta comunidade delineadas e continuamente refletidas.

Entendemos que a produção do aluno se encontra na fase inicial da aprendizagem, e segundo a autora, precisamos respeitar esse desenvolvimento e as questões que envolvem o processo, e possamos refletir sobre outras possibilidades e estratégias de ensino para que o aluno possa avançar para outros estágios de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa possibilitou atingir o objetivo principal, que foi uma proposta de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para o surdo, onde a metodologia desenvolvida se deu através de uma sequência didática com o gênero HQ. De modo geral ficou evidente nas descrições e análises das produções escrita do aluno surdo uma fase inicial de aprendizagem da Língua Portuguesa como sua segunda língua.

Ressaltamos que, a escolha pelas Histórias em Quadrinhos favoreceu a leitura em LIBRAS do aluno surdo e aprendizagem de sua escrita, que se justifica pelos motivos apresentados por Vergueiro (2014) que possibilita resultados satisfatórios, porque aumenta a motivação, aguça a curiosidade, amplia a compreensão dos conceitos através das palavras e imagens, as informações têm um alcance maior devido aos recursos da linguagem quadrinhística, amplia o vocabulário e a imaginação do leitor.

Além desses motivos, destacamos as possibilidades de uso nas diversas áreas do conhecimento como na Língua Portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e artes, demonstrando ser um rico apoio didático. Ressalto ainda, a diversidade de conteúdos encontrados durante os estudos que podem ser utilizados desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, bastando apenas que seja adequada a fase escolar do aluno.

Todos esses motivos foram contemplados com o HQ da Turma da Mônica, que motivou o aluno pela riqueza de recursos apresentados, facilitando nosso trabalho pela grande circulação nos gibis, jornais, internet, nos livros didáticos e na biblioteca da escola, ressaltando a preferência de leitores do público infanto-juvenil que gostam de ler as histórias. Considero uma pertinente escolha por ser uma excelente fonte de aquisição de conhecimentos, valores, cultura e educação, no caso do aluno surdo, ocorreu uma motivação maior porque os personagens são atraentes e divertidos.

Diante de tudo, afirmo que trazer as Histórias em Quadrinhos para sala de aula é trabalhar a leitura e a escrita com texto de forma mais prazerosa, dinâmica e lúdica e o mais importante, poder se aventurar no mundo da imaginação seja a leitura realizada por entretenimento ou para estudo. Contudo precisamos adequar essas atividades à realidade do nosso aluno surdo, com criatividade e estratégias apropriadas.

Dessa forma, nossa hipótese se confirmou nos dados analisados durante a realização das atividades, constatando que a aprendizagem da escrita foi possível a partir do gênero escolhido. Percebemos que os procedimentos da sequência didática permitiram também uma

proximidade maior com os HQs, um avanço considerável no desenvolvimento da LIBRAS em outros contextos de comunicação e verificamos os conhecimentos prévios do aluno na leitura e na escrita.

Diante disso, ressaltamos que durante a observação participativa no trabalho em sala de aula, foi possível considerarmos alguns pontos importantes durante o processo:

- A prática docente com o surdo ainda é desenvolvida com a mesma metodologia do ouvinte;
- Infelizmente o trabalho em sala de aula não é desenvolvido numa perspectiva de gênero textual como ressalta Marcuschi (2008);
- O trabalho com sequência didática a partir de gênero textual ainda é motivo de desconhecimento por parte dos educadores;
- Os recursos são os mesmos utilizados com os ouvintes;
- O desconhecimento da LIBRAS por alguns professores.

Destacamos a presença e a postura profissional competente do intérprete durante a realização da metodologia e da coleta de dados, assim contribuindo com os resultados dessa pesquisa. Seus relatos sobre o conhecimento do aluno com a LIBRAS possibilitaram identificar os aspectos nos quais ocorreram avanços no conhecimento e fluência da sua primeira língua. Enfim, possibilitou também observar como foi o processo de construção do texto do aluno. Por isso, no decorrer da pesquisa, ressaltamos a importância da LIBRAS durante a realização das atividades. Acreditamos que essa pesquisa evidenciou alguns temas que refletiram diretamente nesse desafio, não se trata de uma receita pronta, mas uma nova perspectiva de ensino da L2 para o surdo.

Esta pesquisa teve também a intenção de despertar a motivação de professores que trabalham com alunos surdos, de forma que possam refletir sobre estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2, respeitem o desenvolvimento linguísticos e suas particularidades e pensem quais estratégias o aluno utiliza no momento de produzir um texto.

Enfim, espero que esse estudo tenha de alguma forma despertada a curiosidade e o interesse pelas discussões abordadas, lembrando que, a educação do surdo é um tema inquietante e muito ainda têm para se discutir e faz-se necessário refletir sobre outros métodos de ensino. Afinal não temos a intenção de passar uma receita pronta, mas de mostrar possíveis caminhos que podem ser trilhados por todos aqueles que são responsáveis por esse processo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª Ed. São Paulo:Hucitec, 1986.
_____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo, SP:Martins Fontes. 1997.
- BREAUGRANDE, Roobert de; DRESSLER, wolfgang Ulich. Einführung in die Textlinguistik.Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.
- CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula:uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. IBILCE/UNESP – São Josédo Rio Preto. Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf >
Acesso em: 13\07\2015.
- CIRNE, Moacir. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2006.
- COOK, Vivian. **Second Language Learning and Language Teaching**.Edward Arnold: New York. 1991.
- COSTA,M.P.O. **Deficiente auditivo**. São Paulo. Editora EDUFScar, 1994.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Repensando a textualidade**. IN: AZEREDO, José Carlos de. Língua Portuguesa em debate. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. In: ROJO, Roxane; Cordeiro, Gláís Sales. (org.) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Ed. Martins Fontes, 2001.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª Ed. 7ª reimpressão – São Paulo. Contexto 2012.
- _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª edição. 2ª reimpressão-São Paulo. Contexto, 20
- FARIA, Evangelina Maria Brito. **Aquisição da linguagem**. In: **Língua portuguesa e libras, teorias e praticas. Vol.6** Evangelina Maria Brito de Faria. Maria Cristina de Assis (Org). João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

FARIAS, Maria Solange de. **Estudo de Interlíngua de Brasileiros Estudantes de Espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidades Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FAREC, Claus; KASPER, Gabriele (Orgs). **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática da língua brasileira de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, S. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação**. In: **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. SKLIAR, Carlos (Org). Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____ **Educação de surdos**. 2. Ed. Atual-Curitiba: Ibplex, 2011.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, A. **Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Revista Espaço – Informativo do INES. Rio de Janeiro, pp.45-52, 1998.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª edição – São Paulo: Plexus Editora 2002.

IANNONE, Leila Rentroi; IANNONE, Roberto Antônio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção desafios).

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KARNOOP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. **A Língua na Educação dos Surdos**. Porto Alegre: Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial, 2005. v-2.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor - Aspecto cognitivo da leitura**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto. 2001.

LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LACERDA, Cristina. **Interprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOCKE, Jonh. **Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada**. In: FLETCHER, Paul; WHINNEY, Brian Mac. **Compêndio da linguagem da criança**. Tradução: Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

LODI, A.C.B. **O poder da escrita e a escrita do poder.** In: Harrison, Kathrin Marie Pacheco; Campos, Sandra Regina Leite de (Orgs) **Leitura e Escrita: no contexto da diversidade.** Porto Alegre. Editora Mediação. 2004.

_____. **Ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.** In: **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** Lacerda. C.B.F. Santos, L.F (Org). São Carlos: Edufscar, 2013.

LÜDKE, Manga; André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2005.

MANN, Peter H. **Métodos de intervenção sociológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MARCONI, Marina de Andrade LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luis A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORETTI, Fernando. **Qual a diferença entre charge, cartum e quadrinhos?** Disponível em: <[HTTP://www.ccqhumor.com.br/artigos/cartum-diferenca.htm](http://www.ccqhumor.com.br/artigos/cartum-diferenca.htm)>. Acesso em 08 mai. 2015.

PEREIRA, M.C.C; MOURA, M.C; LODI, A.C. **O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos.** In: Ciccone, M. (Org.) **Comunicação Tota: Introdução, estratégias, a pessoa surda.** 2.ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

PETITTO, L. On the Autonomy of language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In *Cognition*. Elsevier Science Publisher B.V. Vol.27. 1987. (1-52).

POSSEBON, Fabrício; PEIXOTO, Janaína. **Estágio Supervisionado III.** In: **Língua portuguesa e libras, teorias e práticas.** Nayara de Almeida Adriano. Janaína Aguiar Peixoto (orgs). João Pessoa. Editora da UFPB. 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos. Aquisição da Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Phrase Structure of Brazilian Sign Language.** Tese de doutorado PUCRS. 1999.

_____. **O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas.** [www.Virtual.udesc.br/Midioteca/Publicações Educações de Surdos](http://www.Virtual.udesc.br/Midioteca/Publicações_Educações_de_Surdos). Artigo 08. htm, 2003.

_____. Didática da Libras. In **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas.** V. 4. ASSIS, Cristina, FARIA, Evangelina Maria Brito (org.) João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

_____. Tópicos Especiais Em Escrita do Português com L2. In **Língua Portuguesa e Libras: Teorias e Práticas.** V.7. ADRIANO, Nayara de Almeida. Peixoto, Janaína Aguiar (Orgs). João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de;KARNOPP,L.B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de;SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideais para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC,SEESP, 2006.

RAMA, Angela. **Os quadrinhos no ensino da geografia.** In: BARBOSA, Alexandre. RAMOS, Paulo. VILELA, Tulio. VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos 1.** Ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2009.

RAMOS, Paulo. **Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa.** In: BARBOSA, Alexandre.VILELA, Tulio. VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro. Companhia das Letras, 1990.

SALLES, Moreira Lima Heloisa Maria. **Ensino de Segunda Língua para Surdos.** Caminhos para a Prática Pedagógica. Programa Nacional de Apoio ao Surdo. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial, v.1 Brasília 2004.

SELINKER, L. **Rediscoveringiter language.** (Applied linguistics and language study). Logmam, 1994.

SILVA, V. **Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880.** In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I.**Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A reestruturação Curricular e as Políticas Educacionais para as diferenças: o caso dos surdos.** In: SILVA. Luiz Heron da. (Org.). **Identidade social e construção do conhecimento.** Porto Alegre. Ed. Secretaria Municipal de Educação de porto Alegre, 1997.

_____. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos.** In: Carlos Skliar (org.) **Educação & Exclusão.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, V.I.

_____. **Educação & exclusão:** Abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto alegre: Mediação, 1998.

SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos.** Revista Espaço – Informativo do INES. Rio de janeiro, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no Ensino.** In: BARBOSA, Alexandre. RAMOS, Paulo. VILELA, Tulio. RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____, A Linguagem dos Quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre. RAMOS, Paulo. VILELA, Tulio. RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs). **Como Usar as Historias em Quadrinhos na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

VIGOSTSKI, L.S. **Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras Escogidas III. Madri: Visor, 1983.

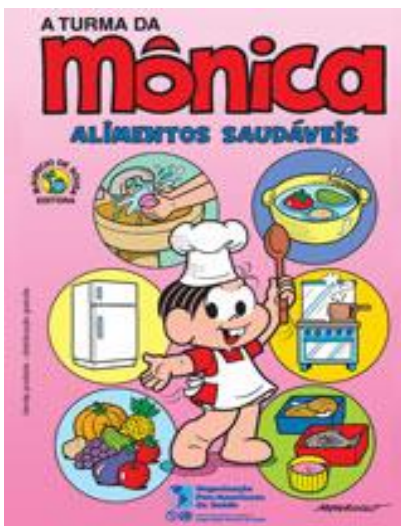
_____. **A pré-história da linguagem escrita.** In VIGOSTSKI, Lev.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILELA, Tulio. **Os quadrinhos na aula de história.** In: BARBOSA, Alexandre. RAMOS, Paulo. RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1

- Recursos utilizados na apresentação da situação



Parque em FESTA NO PARQUE



ESTA HISTÓRIA CONTINUA... CERTEZA! E NOUTRO LUGAR MUITO LEGAL!

ANEXO 2

- HQ para produção inicial

CRIE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

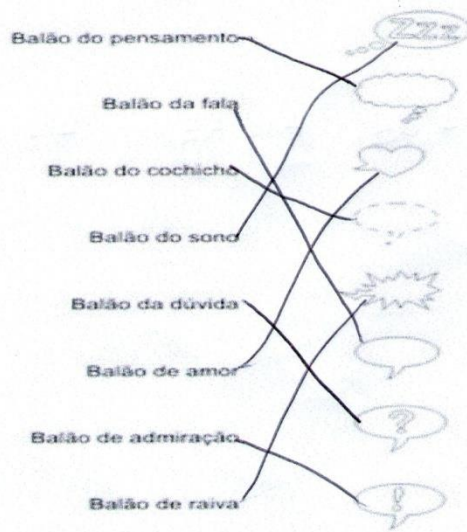
 **TURMA DA Mônica** 



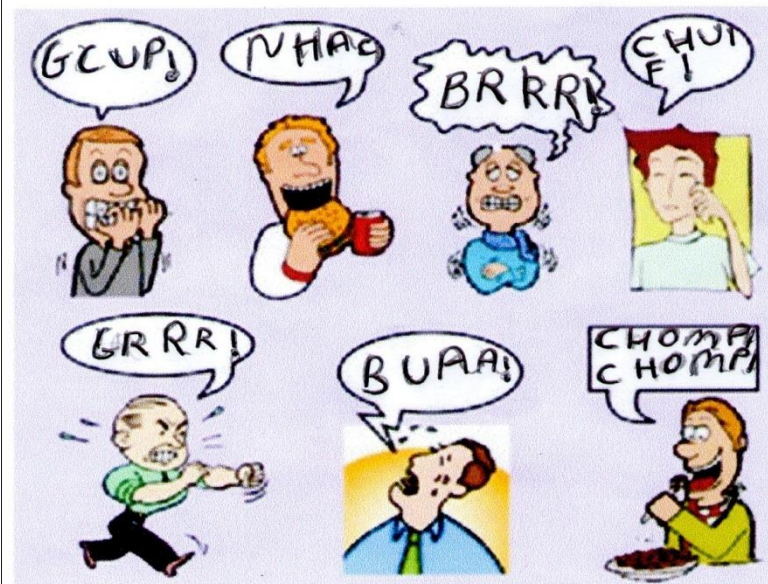
ANEXO 3

- Atividades do módulo I

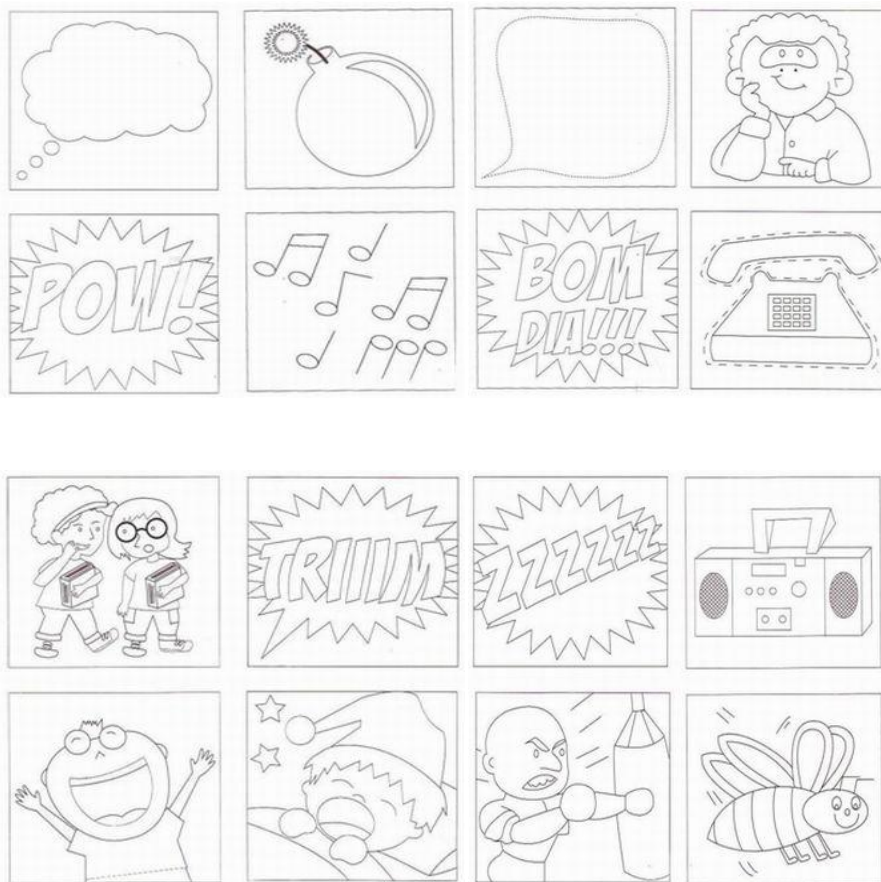
Nas histórias em quadrinhos os sentimentos das personagens geralmente aparecem nas expressões dos desenhos. Uma outra maneira de mostrar o que as personagens sentem, pensam e falam são os balões. Observe e ligue:



Escrever as onomatopéias nos balões.



JOGO DA MEMÓRIA



<http://educandocomatiamaaraecia.blogspot.com.br/2013/03/vamos-brincar-com-onomatopeias.html>

ANEXO 4

- Atividades do módulo II

AGORA QUE JÁ CONHECEMOS BEM A TURMA DA MÔNICA, VAMOS BRINCAR DE CAÇA-NOMES?



CEBOLINHA



CASCÃO



MAGALI



MÔNICA

M	Ô	N	I	C	A	X	X	B
A	A	A	A	A	A	A	A	A
C	E	B	O	L	I	N	H	A
V	V	M	A	G	A	L	I	V
O	O	O	O	O	O	O	O	O
C	A	S	C	A	O	X	X	X

PINTE OS PERSONAGENS QUE VOCE CONHECE E ESCREVA OS NOMES DELES:



MOICA



CEBOLINHA



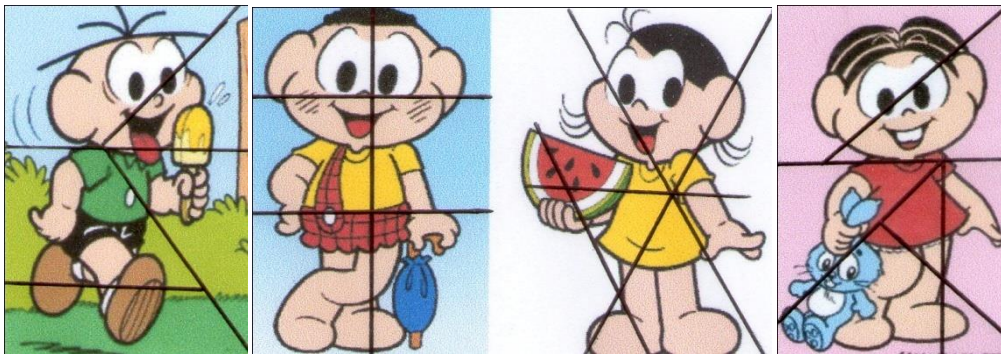
MAGALI



CASCÃO

DE ONDE VOCÊ CONHECE ESTES PERSONAGENS?

QUEBRA CABEÇA



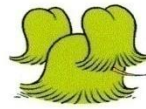
ENCONTRE NO CAÇA-PALAVRAS O NOME DOS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA E SEUS BICHINHOS DE ESTIMAÇÃO



CHOVINISTA



MINGAU



FLOQUINHO



MONICÃO

W H J M B E R C H O V I N I S T A M I M
 N D S A C G J K L I O O P P I R R T R D
 M N C E B O L I N H A I N Y I O L S S C
 B V Z A A C X I L Ç D B E Z I A X C W G
 M Ô N I C A P P I P N I O N I C Ã O V V
 E R F D S X C V V N H H J K Z A Z X C L
 C A S C Ã O I O I P M A G A L I P I M L
 S F G H Y T R E W E E F G B N C X S W J
 M I N G A U J S S Q I F L O Q U I N H O



CASCÃO



MÔNICA



CEBOLINHA



MAGALI

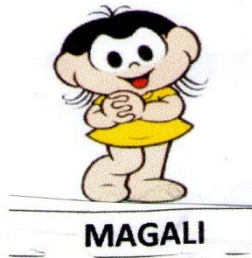
ANEXO 5

- Atividades do módulo III

RECORTE E COLE AS FICHAS COM O NOME DAS IMAGENS.



MÔNICA



MAGALI



CASCAO



CEBOLINHA



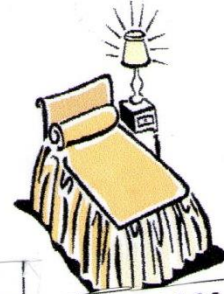
PICOLÉ



MELANCIA



BOLO



CAMA

MÔNICA	CEBOLINHA	CASCÃO	MAGALI
PICOLÉ	MELANCIA	BOLO	CAMA