

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE OLINDA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL PROLING - FUNESO**

ANGELA BARBOSA DE SIQUEIRA

**O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA
ESCRITA DO SURDO**

JOÃO PESSOA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANGELA BARBOSA DE SIQUEIRA

**O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA
ESCRITA DO SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Lingüística na área de Lingüística e Ensino.

*Orientadora: Prof^a. Dra. Evangelina M^a
Brito de Faria*

JOÃO PESSOA

2008

ANGELA BARBOSA DE SIQUEIRA

**O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA
ESCRITA DO SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito a obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Evangelina M^a Brito de Faria – UFPB
(orientadora)

Prof^ª. Dra. Marluce Pereira da Silva – UFRN

Prof^ª. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – UFPB

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir esse trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

...a Deus, pelo dom da vida.

... a Dr^a. Evangelina M^a Brito de Faria, orientadora, por contribuir com conhecimento, dedicação e carinho com essa dissertação.

...aos amigos que contribuíram para que essa dissertação se concretizasse.

...às amigas e professoras Gesilda Leal e Zélia da Fonte por viabilizarem e contribuírem com esse trabalho.

...aos alunos surdos que participaram desse estudo.

...a Escola Municipal Engenho do Meio pelo acolhimento.

...as Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes.

...a minha família pelo amor, respeito e compreensão ao meu trabalho.

*Em vez de serem apenas bons,
Esforcem-se para criar um estado de coisas
que torne possível a bondade;
Em vez de serem apenas livres
Esforcem-se para criar um estado de coisas
que liberte a todos!*

Michel Foucault

RESUMO

Neste trabalho buscamos apresentar as questões relacionadas ao letramento de alunos surdos da Rede Municipal da cidade do Recife, num contexto bilíngüe (língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda dos surdos), através do gênero textual *histórias em quadrinhos*, partindo de uma seqüência didática em torno do gênero escrito. Para fazer parte do *corpus* dessa pesquisa foram realizadas ações com os alunos surdos, que desenvolveram atividades de linguagem, a partir de uma produção textual escrita, com objetivo de nortear o nosso trabalho utilizando uma seqüência didática elaborada pela pesquisadora. Durante o desenvolvimento da proposta foi trabalhado o gênero de história em quadrinhos, que resultou numa produção final aqui descrita e analisada. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento da escrita de alunos surdos através de um gênero textual escrito e como específicos, elaborar uma seqüência didática, aplicá-la e descrevê-la. Pretendemos apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem do português escrito, buscando assim contribuir para o desenvolvimento da educação dos surdos. Os resultados apontam para uma pedagogia de gêneros textuais como um caminho para o letramento inclusive dos surdos.

Palavras-chaves: Bilingüismo; Gênero Textual; Histórias em quadrinhos; Letramento; Surdez.

ABSTRACT

This research is an attempt to show some issues related to literacy of deaf pupils who study in public schools of municipality in Recife within bilingualism (language of deaf people – LIBRAS as first language and written Portuguese language as second language of deaf students) by using the text genre “comics” along with a didactic sequence so that students achieve writing skills of that genre. The *corpus* of this work was composed by a plan of actions to apply with deaf students who developed language activities starting from a written text that guided tasks in a didactic sequence proposed by the researcher. Along the process the students read comics so that would help them to create new ones. The research aimed to analyze the development of writing skills of deaf students. The specific aim was to create a didactic sequence, apply it, describe the performance of students and present a teaching learning approach to the writing of Portuguese as second language with deaf students, which is a contribution to improve educational development of those special students. As a result the studies point out to the pedagogy of text genre as a way to develop literacy with deaf pupils as well.

Key - words: Bilingualism; Text genre; Comics; Literacy; Deafness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I – O PERCURSO DO LETRAMENTO	13
1.1 - Letramento.....	13
1.2 - Gêneros textuais.....	18
1.3 - História em quadrinhos.....	25
CAPÍTULO II – A VISÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	39
2.1 - A educação de surdos	39
2.2 - As correntes educacionais filosóficas	48
2.3 - Letramento e surdez.....	53
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	57
3.1 - Metodologia de coleta de dados.....	58
3.2 - O contexto da pesquisa.....	59
3.3 - Caracterização dos participantes	60
3.4 - Organização da seqüência didática.....	63
3.4.1 – A produção inicial	65
3.4.2 – Primeiro módulo	66
3.4.3 – Segundo módulo	71
3.4.4 – Terceiro módulo	75
3.4.5 – A produção final	77
CAPITULO IV – A PRODUÇÃO ESCRITA	78
4.1 - Análise dos dados	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de experiência profissional como educadora de alunos surdos, em sala de aula, enquanto professora regente, com atendimento itinerante da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio nas redes municipais do Recife e Jaboatão dos Guararapes onde nos últimos dezessete anos, no exercício da profissão foi possível verificar que um dos maiores obstáculos ao letramento dos surdos, perpassa pela aprendizagem da escrita em língua portuguesa.

Muito se tem apontado para a falta de coesão e coerência nos textos dos alunos surdos. Para eles a língua portuguesa é uma língua nova pois, por mais que estejam rodeados de falantes, eles não estão expostos a esta língua devido ao impedimento do canal auditivo. Por não poder ouvir, o aluno não tem acesso ao *input* do idioma para adquirir uma língua oral, embora a sua capacidade cognitiva inata esteja disponível para a aprendizagem de qualquer língua.

Vivenciando as mudanças ocorridas no ensino de línguas com base nos estudos linguísticos, percebe-se que a metodologia desenvolvida para o ensino de português para os surdos, continua ultrapassada utilizando-se a língua como código, ensinada a partir de palavras soltas para a ampliação do vocabulário.

Essa percepção motivou-nos a desenvolver esta pesquisa que tem como objetivo geral a análise do desenvolvimento da escrita dos alunos surdos, a partir de atividade com o gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQ) e, como objetivos específicos, elaborar uma sequência didática baseada em Schneuwly & Dolz (2004), para a produção de HQ; construir a sequência didática com alunos surdos;

descrever as dificuldades encontradas pelos alunos durante a produção escrita e contribuir para a prática pedagógica de professores que trabalham com alunos surdos.

Escolhemos este gênero textual por considerar que integra várias abordagens linguísticas, inclusive linguagem verbal e não-verbal. Sabemos que os surdos percebem o mundo através da visão e que os conhecimentos lhes chegam através desse sentido. Defendemos como hipótese que o trabalho com as práticas de letramento facilitará o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita através do gênero textual HQ mediado pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e ajudará no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos surdos.

A estrutura do trabalho consta de quatro capítulos. No primeiro será feita uma revisão bibliográfica sobre o letramento, gêneros textuais e HQ, que tomaremos como apoio para a construção da parte prática. No segundo, faremos uma revisão sobre a educação de surdos no Brasil com base, entre outros, nos seguintes autores: Ferreira Brito (1993), Góes (1996), Goldfeld (1997), Skliar (1997), Quadros (1997). No terceiro, descreveremos como foi realizada a pesquisa, apresentando as produções dos participantes e o contexto dessa produção. Finalmente, no quarto capítulo, analisaremos as seqüências didáticas produzidas pelos participantes da pesquisa.

As novas teorias lingüísticas partem da concepção Vygotskiana, de linguagem como mediadora de pensamentos e ações através das atividades humanas; da abordagem bakhtiniana de gênero discursivo, na perspectiva de língua, que se internaliza através dos gêneros discursivos, e da contribuição de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean Paul Bronckart, da Escola de Genebra, Suíça, com

a proposta de um modelo de uma seqüência didática, considerada como um “megainstrumento” para o ensino-aprendizagem de línguas maternas.

Com a mudança introduzida pela Lingüística Aplicada ao ensino-aprendizagem das línguas, é natural que haja uma necessidade de revisão em muitos campos de estudos na área da linguagem, um deles é o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. Uma justificativa dada por alguns lingüistas como Ferreira Brito (1995), Eulália Fernandes (1990 e 2005), Tânia Felipe (1990), Ronice Quadros (1997), Elisane Rampelotto (1993) e Lodenir Karnopp (2002) é que o português não é a língua materna dos surdos.

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (1998) para os professores de língua portuguesa estão baseadas na necessidade de os alunos serem expostos à diversidade de gêneros textuais, que circulam no âmbito social como princípios do ensino da língua materna, ancorados em teorias sociointeracionistas, que defendem a utilização dos gêneros textuais nas práticas comunicativas diárias, para sentir seu alcance quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita desses alunos.

A perspectiva da inclusão escolar e social que determina o direito de todos os alunos na escola, independente de suas diferenças culturais, sociais, étnicas, raciais e das suas condições físicas, emocionais e intelectuais tem discutido o direito dos alunos surdos a ingressar na rede regular de ensino, o que determina que as escolas estejam abertas à diferença lingüística dos alunos surdos. O acesso à comunicação e à educação deverá ser garantido com a implementação da formação de recursos humanos, tais como, o projeto pedagógico da escola, o conhecimento das necessidades desses alunos, a caracterização da população a ser atendida e a descrição dos serviços e modo de atendimento.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial apontam para a inclusão como política de ensino e mostram a necessidade de adequar a escola a essa nova abertura para o ensino de crianças com necessidades especiais. Um dos modos de adequação é o ensino de línguas através de gêneros textuais. A mudança que se dá para os alunos ouvintes deve contemplar, também, os alunos surdos, uma vez que estão inseridos no mesmo contexto de aprendizagem e no mesmo ambiente escolar, e, dentro dessa perspectiva esperamos que essa proposta possa contribuir para o letramento de alunos surdos e inseri-los na sociedade letrada.

CAPÍTULO 1 – O PERCURSO DO LETRAMENTO

1. 1. Letramento

No Brasil, segundo Soares (1998, p.15), surgiu pela primeira vez o termo letramento, no prefácio do livro “O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato (1986). Ela diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento. Para Soares o letramento ganhou status de termo técnico no léxico, nas Ciências da Linguagem e em Educação, quando Kleiman em 1995, lançou o livro “Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social.”

Kleiman (1995, p.19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Essas práticas acontecem por meio de agências de letramento, como a família, a escola, a igreja e outros.

Soares (1998, p.32) define letramento como um estado ou condição de quem não só sabe ler ou escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circula na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de integração.

Kleiman (1995, p.21), baseada em Street (1984), defende dois modelos de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico. Segundo a autora o modelo autônomo pressupõe uma única maneira e universal de letramento.

No modelo autônomo do letramento a escrita é vista como um produto completo e não leva em conta o contexto no qual é adquirido, promovendo no aluno

a capacidade de ler, interpretar e escrever textos abstratos dos gêneros expositivos e argumentativos, não considerando o cotidiano do aluno. Nesse modelo a escola atribui o fracasso escolar aos alunos, porque pertencem as classes menos favorecidas e concebem a escrita como:

[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...] a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem e reconstróem, durante a interação. (KLEIMAN 1995, p. 22)

Street (1984) contrapõe ao modelo autônomo um modelo alternativo de letramento que define como ideológico, em que as práticas de letramento no plural, seriam sociais e culturalmente determinadas, ou seja, a escrita assume significados específicos para um grupo social dependendo do contexto e da instituição em que for adquirida e praticada.

Além do letramento nos modelos autônomo e ideológico, há uma subdivisão do letramento que foi introduzido por Heath (1983) *apud* Kleiman (1995, p.36), que são os eventos e as práticas de letramento.

A autora define eventos de letramento como situações em que a escrita se constitui parte essencial, através da interação entre os participantes, “qualquer ocasião em que uma peça de escrita se integra a natureza das interações dos participantes e/ou processos interpretativos” Heath (1982) *apud* Marcuschi, (2001, p 37) como, por exemplo, adultos lendo histórias infantis para crianças, esse evento torna-se importante, quando ocorre com certa frequência. Outros exemplos de eventos de letramento seriam o comentário do conteúdo de um jornal ou revista com

um amigo e a organização de uma mensagem. Assim, eventos de letramento são todas as atividades diárias que envolvem a leitura e a escrita no contexto social.

Entendemos práticas de letramento como um conjunto de atividades que permitem as crianças construir relação com leitura e escrita enquanto práticas discursivas, dependendo do grau de letramento familiar ou da instituição em que a criança está inserida, sendo determinadas segundo o contexto. As práticas de letramento têm seu início muito antes de as crianças chegarem à escola e iniciarem o processo de aprendizagem formal de leitura escrita, ou seja, são desenvolvidas a partir de diferentes contatos em eventos de letramento, que se dão nas relações ocorridas nas diversas agências de letramento (família, escola, igreja, entre pares).

Soares (1998, p.36) apresenta uma diferença entre o sujeito alfabetizado de o sujeito letrado. Para a autora o letramento envolve dois fenômenos diferentes, leitura e escrita e cada um com sua especificidade.

Ler [...] é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo processo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? (SOARES 1998, p.48). Escrever [...] é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* deve estar uma pessoa, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (SOARES 1998; p.49)

Rojo (1995, 1998) define o “grau de letramento” considerando a categoria proposta por Ehlich (1982), em virtude de a nossa sociedade ser complexa nas mais variadas práticas letradas existentes nos diferentes grupos sociais. Classificam-se em três os graus de letramento, usando como base as práticas de escrita adotadas nas diversas agências de letramento: a família, a igreja, a rua e outras.

[...] (a) Baixo Grau de Letramento (BGL): de nenhum uso de escrita até usos de escrita para funções empráticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas de anotações - e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). Neste caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade; (b) Médio Grau de Letramento (MGL): os usos de escrita incluiriam também as funções homílica, (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos, etc.) e institucional [...]; (c) Alto Grau de Letramento (AGL): todas as funções seriam freqüentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção (ROJO, 1995, p.71-72).

Para Soares (1998, p.83) há diferentes tipos e níveis de letramento, afirmando que dependem das necessidades, das demandas do indivíduo, de seu meio, do contexto social e cultural. Cita exemplo de jovens e adultos não alfabetizados, que possuem grande grau de letramento e estão sempre fazendo uso da leitura e da escrita no contexto social no qual estão inseridos.

Segundo Kleiman (1995, p.41) os níveis de letramento são decorrentes da familiaridade de falantes com usos, funções e organizações textuais da escrita que irão refletir diretamente na oralidade desses sujeitos, cujas famílias letradas constituem uma agência de letramento, contribuindo para o sucesso dos alunos na escola. As práticas e os usos de escrita fazem parte do cotidiano numa sociedade letrada quando as nossas crianças têm acesso aos mais diversificados materiais de escrita como livros, receitas, jornais, bulas, bilhetes, cartas, pedidos, contas diversas. São consideradas também outras agências de letramento a igreja, a rua, lugares de trabalhos, onde o sujeito está sempre em contato com a escrita.

Alguns autores, inclusive Tfouni (1995, p.23), defendem que não existe pessoa iletrada, pois os sujeitos estão sempre participando de atividades de leitura e de escrita, através de práticas de letramento como, por exemplo, leitura de uma

conta de energia, escrita de um bilhete, leitura de uma conta de compras, e outros documentos que fazem parte da sociedade letrada a qual pertencem.

O termo letramento deve ser visto de uma forma mais ampla contemplando as diversas formas de utilização da escrita. Entre os variados tipos de letramentos temos: letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático e outros que representam os conhecimentos existentes na sociedade. Dionísio (2005, p.131) considera uma pessoa letrada a que é capaz de atribuir sentidos a mensagens existentes nas múltiplas fontes de linguagem devendo também deve ser capaz de produzir mensagens nessas fontes.

Rojo (2005, p. 65) trata do letramento multissemiótico que defende a geração de aprendizagem interativa (imagens visuais, sons, vídeos) embasada nas idéias de Lemke, segundo as quais não é só o trabalho do livro que deve ser levado em conta para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas a autora coloca a relação do texto escrito com outras modalidades de linguagem, imagens estáticas e em movimento de fala, música e fotografia, elementos que dão ao texto digital um artefato hipertextual, com interatividade, intertextualidade e multissemiótica. Devemos lembrar que vivemos na era digital e que a maioria das crianças quando chegam à escola, já possuem um domínio das novas tecnologias, precisando que a escola esteja envolvida com o letramento multissemiótico desenvolvendo a leitura de textos escritos, imagens e sons e interação múltipla. Nessa concepção o texto passa a ter um espaço digital, hipermidiático, chamando novos campos de conhecimento semiótico para lidar com os textos e o ensino-apredizagem.

Segundo Rojo (2001, p.65) o letramento crítico aborda os textos como enunciados que se materializam no discurso, fazendo com que os alunos sejam capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados percebendo suas

intenções, seus efeitos e suas estratégias, sendo assim os textos não podem ser vistos fora do discurso, das ideologias e das significações, contrapondo-se a metodologia que durante muito tempo apresentava os textos na forma lingüística e não pelas vozes e sentidos que colocam no discurso com o objetivo de tornarem os alunos leitores e produtores de textos.

Não podemos falar em letramento sem discutirmos o conceito de gêneros textuais abordados na teoria bakhtiniana que defende que todas as atividades humanas relacionam-se com o uso da linguagem e esta se constitui através dos gêneros discursivos que são inumeráveis e se constituem através de enunciados orais e escritos.

1.2. Gêneros Textuais

Na antiguidade, no tempo de Aristóteles, na Grécia antiga, os textos eram classificados em três categorias: o lírico, o poético e o romântico e as classes mais privilegiadas tinham contatos com diversos gêneros textuais da época.

Desde então, na Grécia, a noção de gênero era abordada agrupando-se os textos que tinham características e propriedades comuns, ou seja, os gêneros, que eram caracterizados pelas propriedades formais, fixas e imutáveis, possuindo caráter normativo.

Faraco (2006, p.108) supõe que foi “Platão quem primeiro abordou os gêneros, no Livro III, da República, que divide a mimese, isto é, a representação literária da vida, em três modalidades: a lírica, a poética e a dramática.” Por muito tempo a teoria dos gêneros literários e retóricos esteve mais voltada para a perspectiva dos produtos (forma) do que ao processo dos mesmos.

Segundo Bazerman (2006, p.25) a visão moderna de gêneros evoca uma tradição antiga de avaliar os trabalhos de acordo com suas espécies, tradição que remonta a Aristóteles, mas que nos séculos XVII e XVIII se tornou moribunda dentro de uma versão normativa de decoro artístico.

A partir dos estudos dos manuscritos de Bakhtin e da divulgação de sua obra “A estética da criação verbal” (1953-2000) no capítulo intitulado “Os gêneros discursivos” abordam-se questões dos gêneros textuais que apontam um caminho para o estudo da linguagem como atividade sociointeracionista e caracterizada de enunciados contrapondo-se aos estudos lingüísticos como uma unidade tradicional (a sentença). Estes enunciados são produtos das atividades humanas que devem ser vistos na sua função comunicativa no processo de interação, desde então Bakhtin definiu que:

Falamos apenas através de determinado gênero do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termo teóricos, podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organiza as formas gramaticais sintáticas (BAKHTIN 1992-2003; p. 282-283)

A concepção de língua proposta por Bakhtin (1953/2003) é a de que a língua é dialógica, produtora da história humana e se constitui de enunciações nas diversas situações sociais, nos diferentes lugares através dos gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização de língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade do gênero do discurso são infinitas porque são

inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.
(BAKHTIN 1953/2003, p.261-262)

Para Bakhtin os gêneros discursivos constituem-se em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários constituem-se em circunstância de uma comunicação espontânea mais simples, como uma conversa ou diálogo, escrita de bilhetes e aproximam-se da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano. Os gêneros secundários constituem-se de uma comunicação mais complexa, principalmente através da escrita como textos científicos, artísticos, sócio-políticos, romances, teatro, discurso científicos, discursos ideológicos, entre outros e são realizados nas esferas dos sistemas ideológicos.

O gênero é determinado pela esfera social, pelas necessidades temáticas, pelo conjunto de participantes, pela vontade enunciativa e interação com o locutor. Três elementos caracterizam os gêneros discursivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

- O Conteúdo temático é entendido pelos conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através dos gêneros.
- A Construção composicional são os elementos de estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos dos gêneros.
- O Estilo é a configuração específica da unidade da linguagem, traços de posições enunciativas do locutor, ou seja, marcas lingüísticas.

Outros teóricos que tratam de gênero textual são Schneuwly & Dolz (1994/2004), que de Bakhtin adotaram a noção tripla da constituição de um gênero: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional.

Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que

deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com outros participantes de troca verbal [...] um plano comunicacional [...] são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero [...] Schneuwly & Dolz (1994/2004 p 26)

A forma mais clara sobre como definir um gênero na parceria de Schneuwly & Dolz, temos quando os autores enunciam:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que podem se tornar dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura. (SCHNEUWLY & DOLZ 2004, p.75).

O grupo de Genebra, representado por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Brockart e outros, teve uma grande influência de Vygotsky com relação ao desenvolvimento da linguagem. A criança sofre uma transformação quando ingressa na escola, pelo contato com o gênero primário e/ ou secundário, através das diversas atividades de linguagem e a sua interação, vivenciadas no contexto escolar, que contribuem para o seu desenvolvimento social.

Schneuwly & Dolz (2004, p.71) defendem a idéia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Estas práticas de linguagem estão relacionadas com as dimensões sócio-cognitivas e lingüísticas na função da linguagem.

Schneuwly & Dolz (2004) propõem que os gêneros textuais sejam agrupados como unidade de ensino e aprendizagem da língua materna. Partindo de três critérios: os diferentes domínios sociais de comunicação, as capacidades de

linguagem dominantes e os aspectos tipológicos. Os autores propõem que sejam agrupados em cinco aspectos tipológicos, contemplando os gêneros orais e escritos.

- Agrupamento da ordem de relatar; que são os textos destinados a documentação e a memorização das ações humanas como: noticiários, diários e relatos históricos.
- Agrupamento da ordem de narrar; entendidos como textos destinados a recriação da realidade tais como contos, fábulas, lendas, romances e outros.
- Agrupamento da ordem de argumentar; textos destinados a defesa de um ponto de vista, ou seja, cartas do leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, teses e trabalhos acadêmicos.
- Agrupamento da ordem de descrever; textos destinados a instruir a realização de atividades, prescrever e regular modo de comportamento: receitas, regras de jogo e regulamentos.
- Agrupamento de ordem de expor; textos destinados a construção de conhecimento: artigos, conferências, resenhas, relatos científicos, entre outros exemplificam este gênero.

Nessa perspectiva, a escola deverá expor os alunos aos diversos gêneros textuais, para que os alunos conheçam e façam uso nas suas atividades de comunicação e assim se apropriem da língua na modalidade oral ou escrita.

Encontramos também a indicação de como trabalhar com gêneros discursivos para o ensino da língua materna nos PCNs (1998, p.21).

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, caso contrário, não passa de um

amontoado aleatório de enunciados. [...] Os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. [...] Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos. As quais geram novos usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Concordamos com Rojo (2000, p.27) que destaca a grande importância dos PCNs para o ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira) quando indicam os gêneros discursivos como objeto de ensino e destacam a importância dos mesmos na leitura e na produção de textos, dentro da nova concepção de língua como dialógica que se internaliza através dos gêneros discursivos nas diversas esferas sociais.

Nesta perspectiva de gênero discursivo, a escola deverá proporcionar aos alunos desde a educação infantil até a universidade, oportunidades para que eles possam construir conhecimentos através dos diversos gêneros textuais e fazer uso dos mesmos na sociedade letrada.

Partindo da necessidade da elaboração de um modelo didático, Schneuwly & Dolz (1997/2004, p. 82) propõem uma revisão dos gêneros escolares aplicando três princípios no trabalho didático:

- Princípio da legitimidade: que trata dos saberes reconhecidos ou de especialistas;
- Princípio da pertinência: que trata das capacidades dos alunos, das finalidades e dos objetivos da escola aos processos de ensino-aprendizagem;
- Princípio de solidarização: que trata da coerência com os saberes, funções e propósitos;

A partir dos estudos dos gêneros textuais, os autores apresentam um modelo para planejar e elaborar uma seqüência para oportunizar o ensino da língua materna.

No sistema educacional suíço utiliza-se esse modelo didático, que tem servido como referência para pesquisadores do ensino da língua materna, apresentando-lhes resultados favoráveis. Os autores definiram seqüência didática como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (SCHNEUWLY & DOLZ 2004, p.97).

A estrutura da seqüência didática é composta de: apresentação da situação, produção inicial, módulo um, módulo dois, módulo N e a produção final.

A apresentação da situação é o momento em que o professor descreve as atividades de expressão oral ou escrita que serão realizadas em relação ao gênero a ser trabalhado.

A produção inicial é o momento da elaboração da primeira produção oral ou escrita no gênero a ser trabalhado durante um período pré-estabelecido, com o objetivo de avaliar as capacidades lingüísticas dos aprendizes, tornando-se o norteador das atividades futuras, tendo um papel central de regulador da seqüência didática tanto para o professor como para o aluno.

Os módulos são os conjuntos das atividades ou exercícios, que darão embasamento para que os alunos dominem o gênero oral ou escrito cujos problemas em relação ao gênero que foi escolhido sejam trabalhados de forma sistemática, que sejam sanadas as dificuldades iniciais

A produção final é o momento em que o aluno coloca em prática o conhecimento adquirido em relação aos gêneros oral ou escrito trabalhados durante os módulos. A partir dessa produção o professor avalia se os objetivos foram alcançados, a fim de que novos gêneros sejam trabalhados e os alunos se apropriem da língua.

Na seqüência didática, as atividades de leitura e escrita devem levar o aluno a perceber a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão, sua forma de organização (distribuição de informações) e sua composição estilística conforme a teoria dos gêneros discursivos.

Escolhemos o trabalho com o gênero HQ por acreditar que seja uma via de aquisição de escrita por conter elementos verbais e não - verbais que ajudam a contextualizar a situação de produção e reproduzir a forma do diálogo a que estão acostumados, visto que os surdos são seres que percebem o mundo através da visão. Vejamos, no próximo capítulo, esse modelo aplicado a uma história em quadrinhos.

1. 3. Histórias em Quadrinhos

Desde os tempos mais remotos, os homens das cavernas utilizavam as paredes como mural, registrando ali as suas aventuras de caça. Naquele momento, o homem fazia o primeiro registro de história contada através de seqüência de imagens, desenhos e da pintura. Os homens das cavernas já transmitiam suas impressões do mundo, as suas histórias, através da imagem.

Carvalho (2006, p.23) apresenta duas hipóteses para o surgimento das histórias em quadrinhos, a primeira foi com o ítalo-brasileiro, Angelo Agostini, em

1869, *As Aventuras de Nhô Quim* (ou *Impressões de uma viagem à Corte*). Tratam de elementos de quadrinhos, como desenhos e textos em uma seqüência de fatos. A segunda foi Richard Fenton, em 1895, quando publicou no jornal de New York World, o personagem Yellow Kid. Para os americanos, este personagem foi considerado o embrião das HQs e o marco inicial das histórias em quadrinhos no mundo ocidental.

Em 1940, Will Eisner criou o *The Spirit*, o seu mais famoso personagem, um mascarado sem superpoderes combatendo o crime com suas mãos e sua inteligência, que era profundamente humano, porém moldado como super-herói. O Spirit é considerado um dos mais importantes quadrinhos do gênero. Eisner revolucionou os desenhos através de cortes e ângulos variados, de uso de luz e sombras, fusões de imagens e agilidade, tornando o texto ágil e bem humorado, apresentando o personagem que buscava o glamour ou heroísmo, mas possuía humanidade. Eisner também criou o termo “graphic novel”, um romance gráfico que abordava textos e desenhos com expressividade. Em 1978, lançou o graphic novel, *Um Contrato com Deus* (Figura 01), que conta a história de pessoas simples no bairro do Bronx, na Nova Iorque dos anos 30.

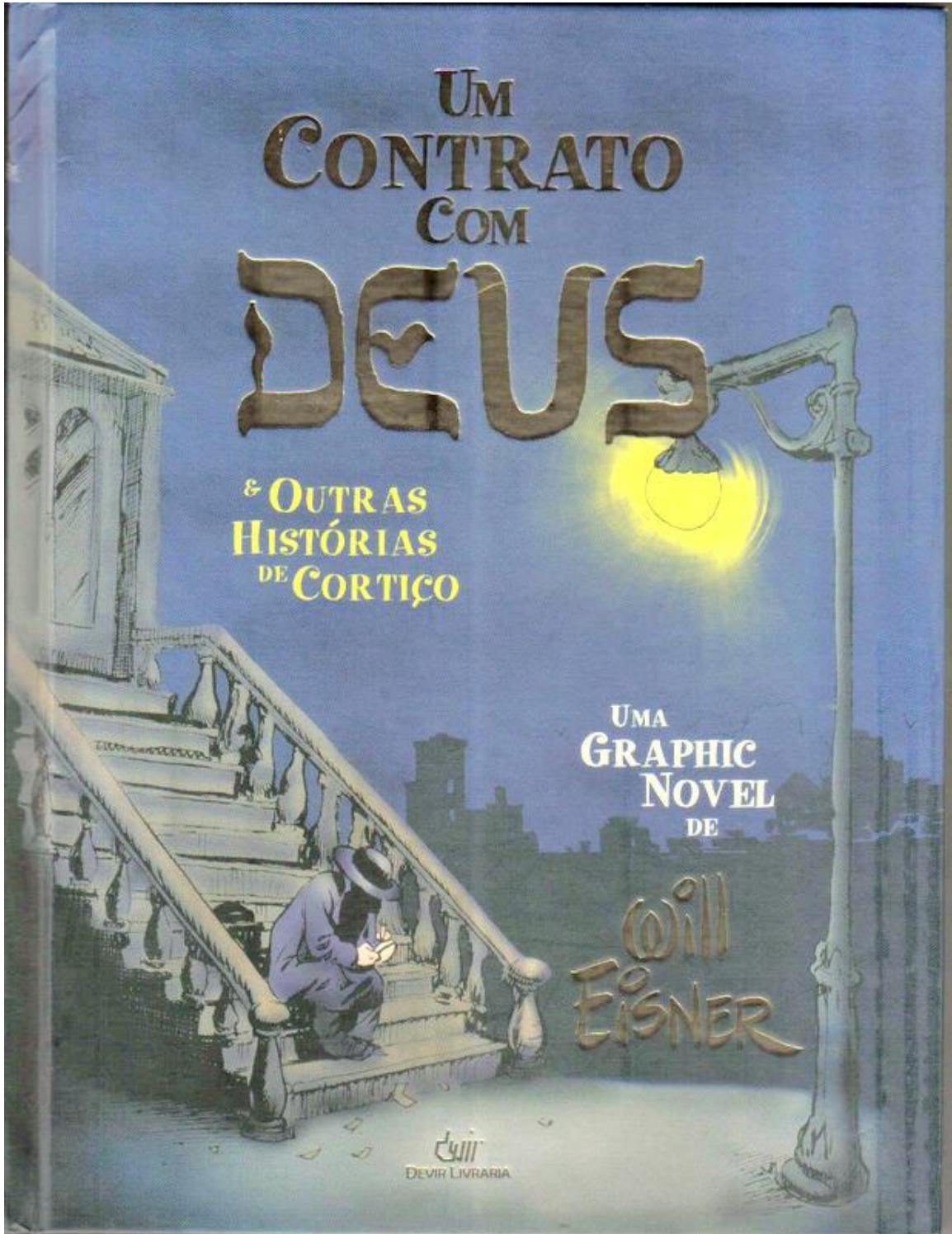


Figura 1 Capa do primeiro Graphic Novel, Um Contrato com Deus e outras histórias de cortiço de Will Eisner.

O escritor publicou também “O Edifício” em 1987, “No Coração da Tempestade” em 1991; “Pequenos Milagres” em 2000, “Farjin” e “Os Judeus” em 2003. Eisner adaptou histórias dos clássicos da literatura para os quadrinhos como

“A Baleia Branca” (Moby Dick) de Herman Melville, em 1998 e “Último Cavaleiro Andante” (Dom Quixote) de Cervantes em 1990. Ele atuou como professor da School of Visual Arts de Nova Iorque, publicando dois livros sobre o gênero: Quadrinhos e Artes Seqüenciais em 1985 e Narrativas Gráficas, em 1986, que muito contribuíram com as histórias em quadrinhos no mundo.

No que concerne ao surgimento das histórias em quadrinhos não podemos esquecer o Oriente, que está um século à frente do Brasil e dos Estados Unidos com a publicação do Mangá (quadrinhos japoneses) por Tobae Sankokushi, em 1702.

No século XX as HQs se popularizaram em publicações específicas como no caso dos gibis, revistas, jornais, internet com as temáticas e estilos variados para atender todas as faixas etárias de leitores. O Brasil é considerado o sexto país do mundo onde se lêem HQ, onde há uma grande aceitação desse gênero textual tão rico de expressão. A HQ, com base em Mendonça é:

Gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. (MENDONÇA, 2003, p.199, 200)

Outra definição da HQ é apresentada por Cirne (2000, p.23) que define HQ como narrativas gráfico-visuais impulsionadas por sucessivos cortes, que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ ou pintadas. O corte gráfico é o espaço-temporal a ser preenchido pelo imaginário do leitor.

O gênero textual HQ é caracterizado pela linguagem visual, quadrinhos ou vinhetas, planos, ângulos de visão, metáforas visuais e linguagem verbal e não-verbal que está formada pelos balões, legendas, onomatopéias e ainda linguagem icônica formada pelo enquadramento de planos, ângulos de visão, formato dos

quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e utilização de figuras cinéticas.

Quadro ou requadro é a moldura de história, no qual estão inseridos os desenhos que compõem a cena e pode ser utilizado como recurso narrativo.

Recordatórios são painéis dentro dos quadros, utilizados pelo “narrador” para uma exemplificação fundamental. Eles tratam do ocorrido, indicam tempo/espaço, acontecimento paralelo, etc. e esclarecem o que não ficou claro no desenho e nem foi dito pelos personagens.

Balão é uma linha que envolve as palavras e os signos atribuídos a um personagem e indica qual é a personagem que está praticando a ação. Eles podem ser classificados como balão-pensamento, balão-fala, balão-cochicho.

- Balão-fala é o formado por traço contínuo em volta das palavras de forma arredondadas com um “rabisco” que indica o personagem que está falando.
- Balão-pensamento é o formado por nuvenzinha, com bolinhas que vão até a cabeça da personagem que realiza a ação.
- Balão-cochicho é o formado por pontilhados em torno das palavras do enunciado.

Onomatopéias são palavras que representam os sons e são utilizadas como efeitos visuais nos quadrinhos dando mais impacto às cenas.

Linhas cinéticas são “risquinhos” nos quadros, que indicam movimentos nas cenas. As mais utilizadas são os pequenos riscos que indicam os movimentos dos personagens.

Metáforas visuais são símbolos que indicam sentimentos ou acontecimentos nas cenas como, por exemplo, quando a personagem está

apaixonada seu coração salta pela boca, quando xinga alguém, usam-se as figuras “cobras, lagartos e outros” e quando sente dor usam-se muitas estrelas.

Desenho iconográfico é a representação de um objeto ou coisa utilizando característica peculiar desses objetos. A representação facilita a identificação como, por exemplo, grama, moita, árvore, nuvens e outros...

No ocidente, a leitura do gênero HQ realiza-se como a leitura de um texto em prosa ou verso, sempre da esquerda para a direita e de cima para baixo seguindo a narração dos fatos.

Após a Segunda Guerra Mundial as HQ se multiplicaram e ajudaram a popularizar o gênero com o surgimento dos heróis fictícios no conflito bélico. Com a aceitação pelos adolescentes americanos suas tiragens aumentaram e novos gêneros começaram a surgir, destacando as histórias de terror e suspense que abordavam representações realistas. Nesta época Carvalho (2006, p.31) cita o exemplo dos Estados Unidos que contratou Will Eisner, um dos expoentes dos quadrinhos, para produzir HQ instruindo soldados a utilizar equipamentos, no domínio de técnicas de higiene e em outras atividades. Quando Eisner descobriu a potencialidade dos quadrinhos para educar, deixou de desenhar Spirit e começou a produzir quadrinhos educativos e institucionais.

No Brasil, a data de 30 de janeiro de 1879, marca o surgimento da história em quadrinhos quando Angelo Agostini fez a primeira publicação do personagem Nhô Quim com “As Aventuras de Nhô Quim” (Impressões de uma Viagem a Corte) na revista “Vida Fluminense”. A estrutura da história trazia quadros, desenhos e seqüências de fatos. Nesta data comemora-se “O dia nacional do quadrinho brasileiro.”

A primeira revista infantil, o Tico-Tico (fig 02), criada pelo jornalista Luiz Bartolomeu de Souza e Silva (1866-1932), em 11 de outubro de 1903; com a participação do artista Angelo Agostini, que elaborou o primeiro cabeçalho e o nome da revista inspirado no passarinho tico-tico fez muito sucesso com o público durante muitos anos. As famílias letradas da época costumavam presentear os filhos no natal com a revista Tico-Tico, que as crianças adoravam, por possuir uma variedade de passatempos, histórias em quadrinhos, atividades de recortes e montagens de desenhos e curiosidades.

Muitos escritores brasileiros como Érico Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Rui Barbosa, Ziraldo, Ruth Rocha, Luiz Câmara Cascudo, Gilberto Freyre, Fagundes Telles leram esta revista. Esse hábito se fortaleceu tornando-se fonte de prazer e contribuindo para que os mesmos se tornassem escritores.



Figura 2 Capa do primeiro número do Tico-Tico, 11 de outubro de 1905

Tico-Tico foi criada antes dos cadernos infantis. Essa revista teve a participação de escritores como Lygia Fagundes, Carlos Drummond de Andrade e outros. O personagem mais famoso do Tico-Tico foi Chiquinho, decalque do personagem norte-americano Buster Brown, de Richard Fenton Outcault. Em 1930 o autor Luiz Sá apresentava os personagens Reco-reco, Bolão e Azeitona que representavam bonecos redondos e se tornaram os mais populares das séries em quadrinhos brasileiros, essa foi a primeira HQ publicada aqui.

Maurício de Souza fala da importância da revista Tico-Tico na sua infância quando se lembra da revista fazendo referência a esta publicação.

O Tico-Tico era uma revista presente e desejada na minha infância, embora já estivesse sofrendo a competição braba de outras publicações com histórias em quadrinhos norte-americanas. Isso, nos anos 40. Mas como eu lia tudo que me caía as mãos, devorava o Reco-Reco, Bolão e Azeitona, do Tico-Tico, e pulava para Brucutu dos gibis. Voltava para Chiquinho, do Tico-Tico, e depois ia para o Mandrake, do Globo Juvenil. Gostava dos almanaques do Tico-Tico pelo volume de informações, desenhos, histórias. Pela variedade. (VERGUEIRO & SANTOS, 2005, p.213)

Em 1939, o jornalista Roberto Marinho lançou a revista “O Gibi”, cuja palavra significava “moleque”. A revista trazia um menino negro que era o símbolo da mesma, que fez muito sucesso junto a criançada da época contribuindo para que a palavra “Gibi” se tornasse sinônimo de histórias em quadrinhos no Brasil. No ano seguinte surgiu “O Guri” lançado pelo empresário de comunicações Assis Chateaubriand.

A Editora Brasil-América Latina (EBAL), em 1945, foi quem primeiro importou as primeiras revistas de personagens como Super-Homem, Príncipe Valente e outros.

O Serviço Social da Indústria (SESI), em 1947, lançou a revista em quadrinho do Sesinho, que foi criada um ano após a fundação do SESI, que contou

com a participação do cartunista Ziraldo, quando no Brasil havia pouca publicação de personagens criados aqui. Essa publicação durou até 1960. Em 2001, o Sesinho voltou ser publicada. A revista é de distribuição gratuita, com finalidade educativa para ser utilizada nas comunidades e nas escolas.

Segundo Patati e Braga (2006,p.183) a Editora Abril, fundada em 1950, publicou a revista “O Pato Donald” da família Disney. A Abril durante muito tempo dominou a edição das revistas em quadrinhos, gibis importados dos Estados Unidos que contavam também com o apoio do cinema, com a animação dos desenhos das revistas, lançando e fixando os seus personagens junto ao público.

Em 1959, Maurício de Souza criou seus primeiros personagens, Bidu e Franjinha, depois vieram Cebolinha e Piteco em 1965, Cascão em 1962 e só em 1964 criaria Mônica, a sua mais importante personagem, a mais querida pela garotada. Em 1970, as personagens ganharam uma revista com os seus nomes: revista da Mônica, da Magali, do Cebolinha e do Cascão que foram traduzidas para nove idiomas e exportadas para dezessete países.

Em 1960, surge a primeira revista brasileira em quadrinhos, A Turma do Pererê, produzida por um único escritor, Ziraldo, escritor de livros infantis e cartuns. A Turma do Pererê teve o seu primeiro número publicado em outubro de 1960, pela revista “O Cruzeiro”, que foi editada até número 43 em abril de 1964.

O Pererê, segundo Cirne (1990), representava as questões culturais em sua pluralidade:

O Pererê carregava dentro de suas aventuras uma brasilidade perpassada pela euforia política e cultural vivida então. Como se dava esta brasilidade? Muito simples, na ambientação das histórias (a Mata do Fundão lembra o interior de Minas com algumas pinceladas amazônicas), nas várias propostas temáticas (o aproveitamento de superstições e costumes do nosso ludismo infantil: a consciência diante de comemorações natalinas festejadas com uma alimentação de fato brasileira; o aproveitamento de situações esportivas e

artísticas vividas por todos nós etc.), nos desenhos livres e despojados de qualquer influência estrangeira. E mais nos personagens que primavam pela representatividade tipológica. Senão, vejamos um mito folclórico (o próprio Saci-Pererê), um índio (Tinim) e sua namoradinha (Tuiuiu), uma onça (Galileu) e um caçador de onças (Compadre Tônico), um coelho (Geraldinho), um macaco (Allan) e outros. Nada de elefantes, de panteras, de super-heróis falsos e mistificadores. (CIRNE, 1990 p.51)

Em 1970, Jaguar e Ziraldo fundaram O Pasquim, um jornal de humor e crítica, que publicava artigos, entrevistas, piadas e tiras sobre o Brasil; escrevendo sobre arte, política e crítica numa perspectiva questionadora.

Na década de 70, a produção de quadrinhos e charges aumentou muito com a participação dos trabalhadores junto aos sindicatos, que nesta época assumiam um discurso crítico em relação à situação vivida pelo país. Naquele momento, essas publicações foram de grande importância para os trabalhadores.

No ano de 1980, Angeli cria “Chiclete com Banana”, uma revista de humor anárquico e urbano, que foi um sucesso de público e vendas, tendo a participação entre outros dos cartunistas Glauco, Luis Gê, Roberto Paiva e Laerte. Esse foi um momento relevante para a história em quadrinhos, que teve uma aceitação a nível nacional.

Em educação, as histórias em quadrinhos durante muito tempo eram proibidas de circular no âmbito escolar, pois os professores e especialistas em educação não as consideravam como obras literárias. Elas não poderiam fazer parte dos conteúdos, talvez por preconceito, considerando que a leitura desse gênero influenciaria na educação e comportamento dos alunos prejudicando a sua aprendizagem.

Segundo Carvalho (2006, p.32) em 1944, o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) mostrou um estudo que afirmava que histórias em quadrinhos levavam à “lerteza mental”. Essa afirmação resultou na proibição da

leitura desse gênero, gerando também uma frase preconceituosa de que “quem lê histórias em quadrinhos fica com o cérebro do tamanho de um quadrinho”.

Durante o ano de 1949, a discussão acerca das histórias em quadrinhos foi parar no Congresso Nacional para que o mesmo avaliasse a situação do gênero textual, na educação das nossas crianças e jovens. Os congressistas avaliariam se as leituras dos mesmos eram benéficas ou não para os alunos. Criou-se uma comissão para analisar os quadrinhos, onde o relator da comissão era o sociólogo e escritor pernambucano, deputado federal Gilberto Freire, chegando à conclusão favorável aos quadrinhos como:

As HQs, em si, não são boas nem más, dependem do uso que se faz delas; As HQs ajudam na alfabetização; Por meio de seus enredos, elas ajudam o leitor a ajustar sua personalidade à época e ao mundo; As HQs preenchem a necessidade das histórias e aventuras na mente infantil; (CARVALHO 2006, p.34)

Após a conclusão da comissão, os quadrinhos foram vistos de forma mais aceitável, dependendo da maneira como o leitor fazia uso das histórias.

As histórias em quadrinhos têm se mostrado nos últimos anos um material didático riquíssimo na construção de sentido da leitura e relação de texto e desenho. Estas desempenharam um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas maternas ou estrangeiras e no processo de alfabetização e letramento das crianças nas séries iniciais.

Os textos das histórias em quadrinhos são de fácil compreensão pela presença das imagens, que dão sentido ao texto e ajudam no ensino-aprendizagem da linguagem. Mendonça (2003, p. 202) enfoca a acessibilidade desse gênero para adultos e crianças com baixa escolaridade nos primeiros anos de escolarização.

O papel de semiose distintas (verbal e não-verbal), usadas para a construção do sentido, terminam por tornar as HQs acessíveis não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às

crianças em fase de aquisição de escrita que podem apoiar-se nos desenhos para construir sentido (MENDONÇA, 2003, p.202).

Em 1990, após avaliação do MEC, muitos autores de livros didáticos começaram a diversificar a linguagem, através da diversidade de textos informativos, acrescentando o gênero textual, história em quadrinhos, em suas produções. O gênero começou a ser visto como texto que poderia contribuir para o ensino e aprendizagem do português como língua materna.

Na Bahia, o cartunista Antônio Cedraz iniciou em 1998 a publicação de tiras no jornal “A Tarde de Salvador” com “A Turma do Xaxado”, contando histórias que tratam de temas relacionados à região nordestina que abordam a indústria da seca de uma forma crítica, situação essa em que vivem os nordestinos até hoje. Estas tiras se transformaram em livros que possibilitam a utilização na sala de aula nas diversas disciplinas. Este material vem sendo divulgado em nível nacional.

Gesueli (2004) desenvolveu na UNICAMP uma pesquisa com Hagá Quê (história em quadrinhos) um programa de computador para crianças em fase de alfabetização e do Ensino Fundamental, com o objetivo de propiciar atividades com o gênero discursivo e o processo de leitura e escrita dessas crianças.

Júdice (2005, p.41) registra a primeira publicação de material didático para o ensino do Português do Brasil para estrangeiros. O livro Falando, Lendo, Escrevendo Português: Um Curso Para Estrangeiro, de Lima e Lunes, publicado em 1981, contempla uma história em quadrinhos de Mauricio de Souza. Júdice comenta que só após dez anos esse tipo de gênero aparece em material didático brasileiro, em 1992, no livro Aprendendo Português no Brasil, de Laraca, Bore e Pereira. Os textos desse livro incluíam as histórias de Mauricio de Souza.

No ano de 2002, o MEC em parceria com algumas universidades e secretarias de educação lançou o Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar,

GESTAR I, formado pela FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE/ MEC, um caderno de teoria e prática que aborda diferentes procedimentos de leitura e produção de texto, bem como dos efeitos de interação leitura escrita com o gênero HQ, com o objetivo de assegurar a aprendizagem e a compreensão dos textos lidos e escritos.

O professor, para trabalhar com gênero textual HQ em sala de aula precisará ser um bom leitor de HQ, de forma que irá transmitir essa paixão pelo gênero. Caso não seja apaixonado por esse gênero textual como afirma Cirne (2000), precisa conhecer a estrutura composicional, as convenções próprias do texto, o modo de representar os sons, a seqüência de leitura, os códigos e símbolos, conhecer os autores, os personagens e os suportes onde os gêneros estão inseridos.

Atualmente no Brasil, já dispomos de algumas publicações acerca de como trabalhar HQ em sala de aula como Calazans (2005), Rama (2004), Júdice (2005). Esses autores propõem a utilização deste gênero nas diversas disciplinas, através da interdisciplinaridade em todas as modalidades de ensino desde a educação infantil até os estudos acadêmicos.

CAPÍTULO 2 - A VISÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

2. 1. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Inicialmente será abordado um panorama da surdez no mundo. Depois falaremos das correntes filosóficas que guiaram a educação dos surdos durante os últimos séculos dentro da concepção de ensino-aprendizagem das línguas, nas modalidades oral ou escrita e/ ou da língua de sinais, inclusive o letramento e a surdez.

Na antiguidade os surdos eram pessoas que despertavam apenas compaixão e acreditava-se que eram pessoas castigadas pelos deuses, ou enfeitadas que deveriam ser sacrificadas ou banidas da sociedade.

No século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano (1501 – 1578) percebeu a surdez a partir de um novo olhar, utilizando sinais e linguagem escrita para ensinar a língua oral aos surdos. Segundo Reis (*apud* Goldfeld, 1997), Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser instruído, quando disse: “é um crime não instruir o surdo-mudo” e que era preciso acreditar na capacidade de aprendizagem dos surdos. Nesse século surgem os primeiros educadores de surdos, com métodos específicos para ensiná-los.

Para Soares (1999) Cardano reconheceu a habilidade dos surdos em raciocinar, defendendo que a escrita poderia representar os sons da fala ou pensamento, ou seja, a surdez não impediria que eles fossem capazes de adquirir conhecimento e também acreditando no poder da escrita na vida dos surdos.

A educação de surdos teve sua origem no século XVI, a partir dos trabalhos do monge beneditino Pedro Ponce de Leon que demonstrou que eram falsas as idéias médicas, filosóficas e crenças religiosas da época, sobre incapacidade dos surdos para aprendizagem. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que utilizava o alfabeto manual, a escrita e a oralização. Ele ensinou os filhos dos nobres a falarem latim, grego e italiano e criou uma escola para surdos.

Sá (1999, p.92) afirma que a primeira escola pública baseada no método Henick foi fundada em 1750, na Alemanha, por Samuel Henick (1712-1789), que foi considerado o maior educador de surdos da Alemanha. Nesse momento, na França, o abade Charles Michel de L'Épée, começou o trabalho com duas crianças surdas obtendo bons resultados. Em 1760 ele fundou o Instituto de Surdos e Mudos, a primeira escola pública para surdos. A partir do contato com os surdos, o abade L'Épée descobriu que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas na comunicação dos surdos. Começou então o processo de reconhecimento de língua de sinais nas práticas metodológicas desenvolvidas, sendo utilizada, a língua de sinais, e os conteúdos dos alunos surdos eram os mesmos para os ouvintes, permitindo o acesso à leitura.

No Segundo Congresso Mundial de Educação de Surdos em 1880, realizado em Milão, Itália, participaram representantes da Bélgica, França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Rússia, Estados Unidos, Suécia e Canadá. O objetivo do congresso era tratar da educação dos surdos; a situação dos internatos, número de alunos por sala e como seria o ensino para os alunos surdos, se através da linguagem oral ou gestual. O Congresso declarou que o método oral ou oralismo seria o mais adequado, considerando que possibilitaria a integração do surdo na

sociedade. Esse método foi oficializado nesse congresso, levando a corrente filosófica oralista para a França, Estados Unidos e outros países e logo após, também foi implantada no Brasil. (SOARES, 1999, p.34)

De acordo com Sanchez (1999, p.35), a educação de surdos, predominante nas mãos de ouvintes, manteve quase que invariavelmente um sentido de “reabilitação”, de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva e dessa forma, “integrar-se” com os ouvintes.

Skliar (1997, p.77) considera que na história da educação dos surdos existiram dois grandes períodos: Um primeiro, que vai desde 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 nossos dias, de predomínio absoluto de uma única “equação”, segundo a qual a educação de surdos se reduz à língua oral, visto que a maioria das nossas escolas ainda mantém a filosofia oralista, prezando muito pela língua oral para que haja uma comunicação entre surdos e ouvintes.

Em 1920, surgiu na Espanha o primeiro livro tratando da educação de surdos, escrito por Juan Martin Pablo Bonet,(1579 – 1633) que se baseou nas idéias de Ponce de Leon “Reduccion De Las Letras Y Artes Para Enseñar A Hablar A Los Surdos”. O livro falava da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon, da escrita de língua de sinais. Bonet ensinava a leitura aos alunos surdos através de instrução, linguagem e articulação do alfabeto manual e com a linguagem de sinais. Esse livro despertou a atenção dos estudiosos da Europa pela possibilidade de dar voz aos surdos.

Segundo Thoma e Lopes (2006, p.12) em 1815, Thomas Hopking Gallaudet, educador de surdos, preocupado com a educação deles, visitou o abade

L'Épée na França para conhecer o método para trabalhar com surdos e convidou um dos melhores alunos da escola de L'Épée, Laurent Clerc, para iniciar nos Estados Unidos o ensino com surdos utilizando a língua de sinais. No ano de 1817 foi fundada a primeira Escola Americana para Surdos. Posteriormente em 1865 criou-se a Universidade Nacional para Surdos-Mudos que hoje é Universidade de Gallaudet. (SACKS, 2004, p.35)

Goldfeld (1997, p.29) afirma que no Brasil, as primeiras iniciativas referentes à educação de surdos ocorreram em 1855 com a chegada do educador surdo, o francês H Ernest Huet, ao Rio de Janeiro. Convidado por Dom Pedro II, Huet fundou a primeira escola de surdos, o Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) que depois receberia o nome de Instituto Nacional De Surdos (INES). Nessa época os surdos não eram reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres.

Foi através dos ensinamentos de Huet, que a Língua de Sinais se difundiu e se desenvolveu no Brasil. Durante anos o INES foi à única escola especial para surdos. Daí a importância deste instituto, já que foi a primeira instituição nacional a atender alunos surdos, sendo até hoje considerada importante referência educacional, o marco para educação de surdos do país.

O INES começou seus trabalhos atendendo os alunos do sexo masculino, vindos de diversas regiões do Brasil. A escola seguia as orientações educacionais segundo as quais eram de que os alunos usassem os sinais não seguindo as orientações dos oralistas.

Para a lingüista Ferreira Brito (1993, p.06) o INES exerceu um papel importante para a educação dos surdos, ensinando a língua de sinais e utilizando-a na escolarização dos alunos surdos, sendo considerado um espaço específico de ensino-aprendizagem para os surdos no país.

Em 1911, o INES implantou a tendência Oralista, que defendia a utilização da modalidade oral como única possibilidade lingüística em todas as disciplinas. A língua de sinais foi usada na sala de aula até 1957. Uma decisão da diretora Ana Rimola de Faria Dora, assessorada pela professora Ápia Couto, defensora do oralismo, proibiu oficialmente o uso da língua de sinais em sala de aula, mas os alunos continuaram utilizando-a às escondidas nas dependências da instituição.

Sá (1999, p.75) destaca que foi fundado em São Paulo, em 1929, o Instituto Santa Terezinha ligado a Igreja católica para atender a moças surdas, já que o INES só atendia rapazes surdos. O uso da língua de sinais era permitido fora das dependências da sala de aula. A instituição foi considerada o segundo pólo de usuários da língua de sinais no país. Esta instituição teve influência da Língua de Sinais Francesa (LSF), onde os primeiros professores eram religiosos franceses que vieram da Europa para ensinar no Brasil.

Segundo Souza (1998, p.89), em 1977 foi fundada a Federação Nacional e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), no Rio de Janeiro, formada apenas por pessoas ouvintes que tinham como objetivo defender os direitos dos surdos. Nesta instituição, quem decidia a vida das pessoas surdas eram os ouvintes que deixavam os surdos sem voz, sem direito de decidir sobre suas vidas.

Souza (1998, p.89) ainda afirma que um marco relevante no processo de conscientização dos adultos surdos é a fundação da Federação Nacional da Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 16 de maio de 1987, com sede no Rio de Janeiro. A FENEIS é uma instituição de direito privado, sob a direção de pessoas surdas, sem fins lucrativos e com o objetivo principal de servir a pessoas surdas do Brasil, realizando atividades como: cursos de intérpretes, instrutores

surdos, curso de LIBRAS para ouvintes, portanto contém caráter sócio-cultural, educacional e assistencial.

Em 1979, Lucinda Brito, lingüista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), inicia pesquisas na área da surdez e descobre que no Brasil há uma tribo indígena no norte do Maranhão que utiliza uma língua de sinais. Constata-se que nesse momento havia duas línguas de sinais no país, sendo a língua de sinais brasileira Kaapor (LSKB), criada na tribo indígena Urubus-Kaapor e a língua de sinais dos centros urbanos (LSCB) usada nas grandes cidades do país. A pesquisadora foi em busca de novos dados sobre essas línguas. Neste momento surgiram vários pesquisadores nessa área como Ciccone, Rodrigues, Felipe e outros. A partir daí, começaram a surgir no Brasil as primeiras dissertações e teses defendidas nas universidades brasileiras, e uma das universidades que mais se destacou foi a UFRJ no Rio de Janeiro.

Segundo Lopes (2007, p.29) surge na década de 1990, no Estado do Rio Grande do Sul, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes, partindo da necessidade de orientação de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja área de investigação é a de educação especial, precisamente no campo da surdez. Em 1996, o professor argentino Carlos Skliar foi convidado a participar desse programa como professor visitante. Com a sua chegada cria-se o Núcleo de Pesquisa em Políticas da Educação de Surdos (NUPPES), mais vagas surgiram na UFRGS e a instituição tornou-se uma referência para o país na área de surdez, surgindo o Grupo de Estudos Surdos que Skliar (1998) define como:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas,

são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR 1998 b, p. 5)

A partir dos NUPPES novos grupos de pesquisadores surdos e ouvintes surgiram em diversas universidades e outras instituições que trabalhavam em torno de um objetivo, o de encontrar os melhores caminhos para a educação de surdos. Esses grupos foram surgindo em várias partes do país:

- Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade de Campinas- SP.
- Grupo de Estudo sobre Linguagem e Surdez (GELES), Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos (NUPPES), Universidade Federal de Santa Catarina.
- Grupo de Estudos Surdos (GES), Universidade Luterana do Brasil.
- Grupo de Estudos Surdos (GES), Universidade Federal de Santa Catarina.
- Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos formado por pesquisadores de sete universidades do Rio Grande do Sul.
- Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Secretaria de Educação de Pernambuco e Centro SUVAG de Pernambuco.

Recentemente, o Laboratório de Aquisição de Fala e Escrita, LAFE-UFPB, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria e da Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, vem desenvolvendo pesquisas em nível de mestrado e doutorado na área de educação de surdos e ensino inclusivo na Paraíba e no Nordeste.

Partindo do princípio da integração e da preocupação com a garantia do direito a escola para todos, conforme ficou estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1993, na Espanha, os congressistas elaboraram a

Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para as Necessidades Educativas(1994). A Declaração propõe que as escolas acolham todas as crianças com deficiência das mais variadas origens e situações, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou quaisquer outras. Consideramos os princípios da Declaração de Salamanca uma forma democrática do acesso escolar para alunos com necessidades especiais, o que não vinha ocorrendo. Muitas vezes as escolas negavam-se a atender esses alunos, alegando que não apresentavam condições adequadas e pessoal qualificado para recebê-los.

Para que a escola se torne inclusiva é necessário que se modifique para atender a qualquer diversidade, oferecendo acomodações compatíveis com as necessidades das crianças. A Declaração de Salamanca abre uma exceção para determinados casos como de surdos, considerados minorias lingüísticas. Esses alunos devem ser encaminhados para escolas e classes regulares, ou classe especial caso a classe regular não atenda as necessidades educacionais ou sociais e lingüísticas dos alunos.

Na atualidade, o debate com base na perspectiva da inclusão, no que diz respeito a educação dos alunos “com necessidades educativas especiais” assume a posição de que todos os alunos devem estudar juntos conforme as orientações da Lei De Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB Lei 9394/ 96) que estabelece também no seu capítulo V artigo 5, que a educação dos alunos com “Necessidades Especiais” deve acontecer “preferencialmente” na rede regular de ensino com um apoio especializado nas escolas regulares para atender as especificidades desses alunos. O Ministério de Educação (MEC) vem implantando em nível nacional a inclusão de todos em sala regular. A FENEIS, as Associações de surdos e pesquisadores da área lutam pelo direito a escola de surdos, onde a sua língua, sua

cultura e sua identidade sejam respeitadas e se tornem cidadãos na sociedade em que vivem.

Lopes (2007, p.32) descreve que em 1999, realizou-se o Terceiro Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos em Porto Alegre, com a participação de muitos pesquisadores da área de surdez com objetivo de discutirem a educação de surdos. Nessa oportunidade, como nos anteriores, os surdos tiveram espaço para a discussão, sempre utilizando a língua de sinais para opinar nas questões da educação, cultura e identidade surda. Este congresso formulou um documento com o título “A educação que nós surdos queremos”, que foi difundido entre os surdos, organizações governamentais e não governamentais em todo o país. O documento apresenta propostas relativas aos direitos humanos, tais como: escolas para surdos, classes especiais, questões culturais e sociais dos surdos que incluam Língua de Sinais, propostas curriculares, as relações familiares, a arte surda e a formação dos professores.

Com a necessidade de preparar a escola para a inclusão dos alunos surdos na perspectiva de uma escola inclusiva, no ano de 2001, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou o Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, com o objetivo de melhorar a educação de surdos no Brasil. Assim sendo a SEESP-MEC responsável pela diretriz educacional propôs às Secretarias Municipais de Educação implantarem o programa que denominou “LIBRAS Em Contexto”, coordenado pela lingüista Tânia Felipe. O programa tem três metas: a primeira meta oferece curso de LIBRAS para instrutores, multiplicadores, surdos, professores e professores intérpretes. A segunda meta define a criação de Centros de Capacitação de Professores de Educação e de

Atendimento às Pessoas Surdas (CAS) e a terceira meta, propõe a criação de salas de atendimento especializadas.

No Brasil a língua de sinais foi oficialmente reconhecida como segunda língua pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. A lei reconhece LIBRAS como meio legal de comunicação pelas pessoas surdas no país.

Segundo Thoma e Lopes (2006, p.23) a política da escola inclusiva é questionada pelos surdos e profissionais que defendem uma escola para surdos. Os estudos na área de surdez como de Fernandes (1990, 2005), Ferreira Brito (1993), Quadros (1997), Góes (1996), Souza (1998) e Skliar (1998 e 1999) mostram a importância de uma escola bilíngüe para surdos onde não só a língua de sinais será aprendida, mas também as questões culturais e identidades serão trabalhadas para que os surdos tornem-se cidadãos capazes de participar em todos os aspectos da sociedade.

2. 2. As correntes filosóficas educacionais

Segundo Quadros (1997, p. 21 e 24) a educação de surdos no Brasil apresenta três abordagens: a primeira fase defende a educação oralista, cuja ideologia ainda permanece até os dias de hoje; na segunda fase surge a proposta do bimodalismo dentro da Comunicação Total, que defende o uso simultâneo de sinais e fala e a terceira proposta é da educação bilíngüe que aborda o aprendizado de duas línguas para pessoa surdas.

Segundo Ferreira Brito (1993, p.27) o oralismo defende o aprendizado da língua oral e a “recuperação” da pessoa surda, com objetivo de aproximá-la do

modelo ouvinte e integrá-la (socialmente). A criança surda deve aprender a falar a partir das atividades de treinamento auditivo, de leitura labial, de estimulação de órgãos fonoarticulatórios.

A surdez na concepção oralista é considerada uma deficiência, que precisa de tratamento. Esse conceito segundo Souza (1998, p.04) citando Perelló e Tortosa define assim:

O “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ ou em área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal” da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo”. (PERELLÓ e TORTOSA, 1972)

Nessa perspectiva oralista o surdo era considerado um doente que precisava ser clinicamente tratado e a escola exercia o papel de reabilitadora da fala, quando o professor deixava as atividades pedagógicas para reabilitar os alunos, procurando instalar fonemas e trabalhando a oralização. Segundo Souza (1998) os resultados na maioria das vezes eram insatisfatórios, os surdos não conseguiam falar segundo o modelo ouvinte e também não adquiriam a língua de sinais.

Os oralistas defendiam que o aprendizado da língua de sinais prejudicaria a aquisição de uma língua oral, sendo assim os surdos eram privados de aprenderem a sua língua materna dedicando-se apenas a aprendizagem da língua oral do grupo majoritário.

Com a filosofia oralista muitos métodos foram criados com o objetivo de alcançar o modelo ouvinte de fala como cita Góes:

Nessa proposta, embora haja naturalmente variações nos procedimentos pedagógicos (que podem se classificar, amplamente em unissensoriais ou multissensoriais), os esforços educacionais são apoiados de forma exclusiva, no uso da língua majoritária (isto é, do grupo majoritário ouvinte), que deve ser o objeto privilegiado do

ensino e o meio para a organização das atividades curriculares em geral. (GÓES, 1996. p.40)

Estudiosos como Góes (1996), Ferreira Brito (1993) e Skliar (1997) consideram o oralismo uma imposição social da maioria ouvinte; da maioria lingüística sobre a minoria lingüística, que vai além do lingüístico, perpassa problemas sociais, políticos e culturais, ou seja, a comunidade surda possui língua e cultura diferentes, logo, os surdos precisam participar de duas comunidades.

Um dos grandes defensores do oralismo foi Alexander Graham Bell, que acreditava que os surdos deveriam aprender a língua oral e que os professores de língua de sinais deveriam ser banidos da escola como afirma Lane (1997). O oralismo, até 1960, dominou todo sistema educacional brasileiro, quando o lingüista americano William Stokoe, da Universidade de Gallaudet, mostrou que a língua de sinais possuía todas as características das línguas orais, quando publicou o artigo “A estrutura da língua de sinais: O perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos”. Após essa publicação surgiram vários estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais e a sua importância na educação dos surdos.

No final dos anos 70, com os resultados insatisfatórios do oralismo, chegou ao Brasil a Comunicação Total, que já era utilizada na Europa e nos Estados Unidos, quando a educadora de surdos, Ivete Vasconcelos, visitou a Universidade de Gallaudet e trouxe para o Brasil essa nova corrente filosófica para educação de surdos.

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho com a criança surda que implica na utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelho de amplificação sonora e conseqüente trabalho no desenvolvimento das pistas auditivas e trabalho com fala, tanto em nível de leitura orofacial como de produção. (MOURA 1993, p.01)

Góes (1996, p. 40) define a Comunicação Total como uma das filosofias que marcou o cenário da educação de surdos, pois era vista como uma forma mais aberta e flexível de comunicação surda, pois permitia “o uso de múltiplos meios de comunicação buscando trazer à sala de aula, sinais utilizados pela comunidade de pessoas surdas”. O objetivo principal dessa filosofia estava voltado para a fala e a integração da criança surda à comunidade ouvinte, utilizando as diversas formas de comunicação com as crianças surdas.

A metodologia da Comunicação Total defende o uso de múltiplos meios de comunicação, destaca a importância da informação procurando desenvolver as capacidades de comunicação das crianças surdas através de recursos lingüísticos e não-lingüísticos combinando: fala, audição, leitura, sinais, datilologia (alfabeto manual), pantomima e qualquer recurso que ajude a cumprir os seus objetivos. (CICCONE, 1990; MOURA, 1993)

A Comunicação Total teve a segunda fase que defendia a abordagem bimodal enfocando o ensino da língua majoritária em duas modalidades: uma falada e outra sinalizada, ou seja, codificada em sinais. As duas línguas (oral e de sinais) são praticadas simultaneamente, por um único falante sem que haja a interferência de uma sobre a outra, visto que as línguas de sinais possuem estruturas diferentes.

Ferreira Brito (1993) criticava o uso do português sinalizado destacando a impossibilidade de estruturar duas línguas ao mesmo tempo, exemplificando com o sinal de “ROUBAR”, que usa a expressão facial e o movimento com a boca, que são impossíveis de serem realizados simultaneamente com a fala. Por esta razão acreditava que essa corrente trazia danos à educação dos surdos.

Após quase três séculos de oralismo, uma nova abordagem educacional começa a nascer, quando o parlamento sueco aprovou uma lei que rege que os

surdos devem ser bilíngües, ou seja, serem fluentes na língua de sinais sueca e na língua oficial daquele país, garantindo o direito de ser surdo e aprender as duas línguas (SVARTHOLM, 1999, p.15).

Depois de alguns anos a corrente de bilingüismo foi implantada nas escolas da Venezuela, Estados Unidos, Cuba, Uruguai, França e outros países. Lopes (2007, p.65) afirma que essas experiências vão além de garantir como primeira língua a língua de sinais, perpassando pelas mudanças no olhar de surdos e ouvintes sobre o surdo e a surdez, que durante um longo tempo, foram vistos a partir de saberes clínicos e terapêuticos como sujeitos deficientes e incapazes. Quadros (1997, p. 27) define o bilingüismo na educação de surdos como:

[...] 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 desse pressuposto para o ensino da língua escrita. [...]

Já Skliar (1997, p.102) propõe um modelo sócio-antropológico de educação bilíngüe, “no qual o *déficit* auditivo não possua nenhum papel relevante”, um modelo que se origina e se justifica nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais exerça um papel fundamental na vida dos surdos.

A concepção de surdez na visão antropológica corresponde a “uma experiência visual” que se constitui em múltipla identidade como define Skliar:

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. (SKLIAR, 1998, p.11).

A proposta bilíngüe segundo Felipe (1990) não privilegia apenas uma língua, mas oferece condições para que as crianças possam utilizar as duas línguas, dependendo do contexto em que estão inseridas dando-lhes oportunidade de escolher a língua que melhor se adequar ao seu momento.

Hoje, a Suécia é um país como modelo a ser seguido em relação à proposta bilíngüe, pois o oralismo e a comunicação total não são mais adotados naquele país. Todos acreditam no bilingüismo onde os surdos tornem-se cidadãos bilíngües na língua de sinais e na língua oficial do seu país exercendo o direito de ser cidadãos.

A educação bilíngüe desenvolve um papel fundamental na vida das pessoas surdas, como mostra Botelho:

[...] a educação bilíngüe trabalha na perspectiva de formar cidadãos e não fonoarticuladores e leitores de lábios de palavras ou frases simples. Rompe com as mentalidades mantidas pelo oralismo e, por extensão, pela Comunicação Total. Afirma o *status* da língua de sinais e reserva ao surdo um lugar relevante na educação. (BOTELHO, 2005, p.118)

Assim, não só na educação, mas também em todas as esferas sociais, políticas e religiosas, os surdos serão capazes de participar das duas comunidades: a dos surdos e a dos ouvintes.

2. 3. LETRAMENTO E SURDEZ

A principal problemática na educação dos surdos está relacionada a alfabetização, questões da leitura e da escrita de uma língua de modalidade oral, no caso dos surdos brasileiros, o português escrito, que a maioria considera difícil.

Apesar de muitos surdos já estarem na escola há muitos anos, seu conhecimento de português se assemelha ao dos estrangeiros recém chegados ao Brasil e que estão no processo de aprendizagem de uma segunda língua. (SOUZA, 1998, p.05).

Para Grannier (2002, p.50) o aprendizado do português escrito corresponde a uma língua nova e “a aprendizagem dessa língua corresponde a aprender uma língua muito diferente da sua”. O contato dessa nova língua, para os surdos, só acontece quando eles chegam à escola.

O letramento tem sido ao longo dos anos a preocupação de profissionais da área de surdez, pois a maioria dos surdos desenvolve a capacidade de codificar e decodificar, ou seja, alfabetização. O aluno faz a relação através da datilologia (alfabeto manual), mas tem dificuldade em entender o que lêem e atribuir sentidos ao texto lido. Essa dificuldade poderá ser atribuída às práticas pedagógicas utilizadas por várias escolas, detectada nos textos dos alunos (GÓES, 1998, p.04). Outro fato é que quando os alunos chegam à escola apresentam pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa na modalidade oral ou escrita.

Segundo Botelho (2002, p.65) a escola dos surdos não vem desenvolvendo um letramento voltado para as práticas sociais da leitura e da escrita como afirma:

No caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. E como problema adicional, as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, e de linguagem. Isto permitirá desenvolver competência na leitura e na escrita, sendo esta última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como faz os ouvintes.

Há uma diferença entre a alfabetização de surdos e a alfabetização dos ouvintes, estes últimos, quando começam o processo de alfabetização na escola, já

estão oralizados (dominam a língua oral do grupo lingüístico majoritário), trazem um conhecimento de mundo e são usuários de uma língua compartilhada por todos, condições para que a alfabetização aconteça. Já no caso dos surdos a maioria chega à escola sem um domínio de língua oral ou de sinais.

Pesquisas têm apontado a língua de sinais como instrumento de mediação ao acesso a língua portuguesa escrita, como podemos constatar em Pereira (2002), Silva (2001) e Botelho (2002). Tais pesquisas também confirmam que as crianças que adquirem língua de sinais nos primeiros anos de vida têm um melhor desempenho em todas as áreas do conhecimento.

A aprendizagem de leitura e escrita pelos surdos não depende da exposição auditiva e da oralidade, o que indica que a língua de sinais exerce para o surdo o mesmo que a fala representa para o ouvinte. (FERREIRA BRITO 1993; SVARTHOLM 1999).

As crianças surdas de famílias ouvintes têm pouco acesso às práticas de letramento, ou seja, não têm uma língua compartilhada para que essas práticas aconteçam realmente. Não ocorre como nas famílias de ouvintes o momento das narrativas infantis na hora de dormir, as cantigas de ninar, cantigas de roda, contação de história e o brincar com os personagens do mundo infantil que as crianças ouvintes já conhecem quando chegam à escola.

Quadros e Schmiedt (2006, p.25) propõem para o ensino da língua portuguesa dois recursos importantes para serem utilizados em sala de aula: o relato de história e a produção de história infantil em língua de sinais. Para as autoras quanto mais cedo os alunos surdos tiverem contato com a língua materna, o processo de letramento será facilitado. As autoras Quadros e Lebedeff (2005, p.107 e 108) defendem que quanto mais cedo os surdos estiverem envolvidos em práticas

de letramento na família e na escola nas atividades de educação infantil fazendo uso da língua de sinais, mais efetivamente essas crianças serão inseridas nas práticas discursivas. Nesta forma de letramento veremos no próximo capítulo a metodologia desenvolvida na pesquisa para inserir o aluno surdo no mundo da leitura e da escrita.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, serão discutidos os aspectos relativos à metodologia de trabalho. Adotamos uma pesquisa “participativa” constituída de uma seqüência didática aplicada em um grupo de sete alunos surdos, registrando e avaliando a situação bilíngüe que caracteriza este grupo social enquanto aprendizes de LIBRAS e da língua portuguesa escrita, como segunda língua. Nessa situação de aprendizagem considerou-se também que a apropriação do português escrito por esses participantes deverá ocorrer a partir de práticas discursivas que levam em conta o texto enunciativo.

As atividades foram desenvolvidas em três etapas. Na primeira etapa foi feito o contato com a dirigente da escola e com a professora regente, com os alunos e seus familiares objetivando apresentar a pesquisa e a intenção de que a mesma tivesse como campo de coleta de dados a classe especial da área de surdez da referida escola. A escolha do campo de pesquisa ocorreu por conta do interesse e da disponibilidade da professora regente na escola escolhida para participar da pesquisa, pois já vem há algum tempo, junto com a pesquisadora, desenvolvendo estudos nessa área. Quando o projeto foi aceito, a pesquisadora iniciou o diagnóstico escolar e o levantamento da vida escolar dos alunos através de entrevista com os familiares e responsáveis, e com a professora regente. Nessa fase também, a pesquisadora discutiu junto com a professora da turma o que seria trabalhado na seqüência didática, o momento pedagógico que estava sendo vivenciado na escola e sugeriu materiais que seriam utilizados no desenvolvimento dos módulos, considerando o nível de aprendizagem dos alunos. Esta fase durou

dois meses. Na segunda etapa, a pesquisadora elaborou o material didático em anexo para ser utilizado na sala de aula, considerando o tema “Os animais”, vivenciado na unidade pedagógica, no momento da pesquisa. Esse material é composto de cartazes com HQs ampliados, fichas e balões de fala e pensamento e uma Caixa de Gibis. Em parceria com a professora, foram planejadas as atividades a serem realizadas por ela e pelos alunos durante a aplicação da sequência didática. **A** terceira etapa constou da aplicação da sequência didática, no período de um mês, composta de aulas expositivas utilizando cartazes, leitura e produção textual do gênero HQ, atividades no laboratório de informática e na biblioteca da escola, descritos adiante.

Inicialmente, será abordada a metodologia adotada para a coleta de dados. Nesta etapa do capítulo serão apresentados o contexto da pesquisa, as caracterizações dos participantes e a organização dos módulos.

3.1. Metodologia de coleta dos dados

Para dar conta do trabalho aqui proposto, utilizamos livros de HQs, revistas, cartazes, filmes e realizamos atividades de leitura e produção textual na biblioteca da escola e no laboratório de informática.

O processo de construção do *corpus* se deu durante os meses de novembro e dezembro de 2007, em cinco momentos de aulas gravadas em vídeo, nos quais o primeiro teve como foco o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero HQ. Nos três momentos seguintes aconteceram os módulos divididos em sete aulas que focalizaram o trabalho da professora no contexto de sala de aula, e as atividades desenvolvidas com recursos e materiais diversos em sala de aula e no

laboratório de informática. As atividades desenvolvidas foram propostas pela pesquisadora e realizadas pela professora regente que participou ainda opinando em relação ao que seria trabalhado. O último momento foi destinado à produção final apresentando os resultados da seqüência didática.

3. 2. O contexto da pesquisa

A escola pública municipal da cidade do Recife onde se desenvolveu a pesquisa fica localizada no bairro do Engenho do Meio, em Recife, PE, possui uma boa infraestrutura, assim como um corpo técnico administrativo e docente para atender às necessidades da comunidade. A escola funciona em três turnos com alunos distribuídos em classes de Educação Especial (surdos e deficientes mentais, em salas separadas), Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e recebe, também, alunos inclusos no ensino regular com diversas necessidades especiais (mentais, motoras e visuais) em todos os turnos.

A professora regente, que aceitou participar dessa pesquisa, faz parte do quadro efetivo da rede municipal, possui uma experiência de vinte e três anos em educação de surdos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio como professora regente e professora itinerante, e também é proficiente em LIBRAS, restringindo o uso do português oral nas atividades de sala de aula.

A escola conta ainda com uma instrutora surda que faz parte do projeto que atende às turmas de surdos da rede municipal do Recife, com o objetivo de ensinar LIBRAS a esses alunos que estão no processo de aquisição das duas línguas.

Nessa unidade escolar há um laboratório de Informática, onde os alunos são atendidos uma vez por semana e também conta com um projeto de leitura na biblioteca da escola, que tem à frente uma professora que está aprendendo LIBRAS e que interage com os alunos e com a professora regente nessa língua.

3. 3. Caracterização dos participantes

O grupo que participou da pesquisa foi constituído por sete alunos surdos que para efeitos da pesquisa foram numerados e nomeados com pseudônimos para garantir sua privacidade: 1. Pedro, 2. Israel, 3. Aline, 4. Paula, 5. Eduardo, 6. Marta e 7. Marina. A faixa etária desse grupo, na época da pesquisa, variava entre dez e vinte e um anos e todos estavam em processo de aprendizagem de português escrito como segunda língua, e de LIBRAS como primeira língua. Os alunos comunicam-se em sua língua materna com os colegas, com as professoras e com os funcionários no contexto escolar.

Dada a diversidade na história de vida e, portanto, na trajetória educacional de cada participante, torna-se necessário uma apresentação do grupo, pois suas histórias serão consideradas para justificar a aquisição da linguagem. Os dados pessoais foram fornecidos pelos pais ou responsáveis dos participantes num encontro com a pesquisadora na escola, através de uma conversa informal.

Participante 1 - (Pedro) estava com vinte e um anos quando foi aplicada a seqüência didática. Nasceu pré-maturo numa família de ouvintes e além da surdez teve paralisia cerebral e apresenta problema visual. Começou a estudar no Centro Especializado Neuropsicológico (CENEUP) numa turma de Educação Especial. Aos oito anos foi para a Escola Padre Antônio Henrique para uma turma especial de

surdos, onde permaneceu durante sete anos e aos quinze anos foi transferido para a escola onde está hoje, passando a estudar com uma professora proficiente em LIBRAS, língua usada nas aulas. Por ser um aluno com deficiências múltiplas o processo de aquisição da língua de sinais foi mais lento. O aluno descobriu recentemente que pode se comunicar em LIBRAS. Ele quer conversar o tempo todo, pois se comunica bem com os colegas e participa das atividades de sala de aula. Encontra-se em processo de aprendizagem das duas línguas.

Participante 2 - (Israel) estava com dez anos na época da aplicação da seqüência didática. Ele foi adotado, por uma família de ouvintes, começou a estudar aos três anos numa escola particular em uma turma de ensino regular próxima de sua residência onde ficou por seis anos. Em 2006 foi para a escola que está hoje iniciando, nesse ano, a aprendizagem de LIBRAS. É protetizado e atendido no Instituto Materno Infantil de Pernambuco (IMIP), por fonoaudióloga, duas vezes por semana. Comunica-se em LIBRAS com a professora e os colegas. Encontra-se em processo de aprendizagem das duas línguas.

Participante 3 - (Aline) estava com doze anos na época da aplicação da seqüência didática. Ela nasceu numa família de ouvintes, foi uma criança muito doente por isso só começou a freqüentar a escola quando tinha oito anos. Estudou numa turma de Educação Especial de alunos com deficiência mental durante três anos e em 2006 veio para essa escola que está até hoje freqüentando uma turma com alunos surdos onde iniciou a aprendizagem de LIBRAS. Comunica-se em LIBRAS com a professora e os colegas. Encontra-se em processo de aprendizagem das duas línguas.

Participante 4 - (Paula) estava com quatorze anos na época da aplicação da seqüência didática. Além da surdez ela apresentava déficit visual e paralelamente

estava sendo acompanhada por neurologista. Ela nasceu numa família de ouvintes, começou a estudar quando tinha nove anos, pois a família encontrou muita dificuldade para matricular a filha, porque não encontrava escola que a aceitasse. Começou a estudar na Associação de Pais Amigos dos Excepcionais (APAE), numa turma de surdos quando iniciou o aprendizado de LIBRAS. Depois foi transferida para esta escola onde permanece até hoje. Paula Comunica-se em LIBRAS com a professora e os colegas. Encontra-se em processo de aprendizagem das duas línguas.

Participante 5 - (Eduardo) estava com onze anos na época da aplicação da seqüência didática. Ele nasceu numa família de ouvintes, começou a estudar aos quatro anos quando foi matriculado no ensino regular. Esse aluno tem atendimento de fonoaudióloga uma vez por semana. Permaneceu por vários anos no ensino regular, porém seu desenvolvimento não era satisfatório. Segundo sua mãe, seu desempenho melhorou quando começou a freqüentar a turma especial de surdos nesta escola, onde começou o aprendizado de LIBRAS. É oralizado e comunica-se em LIBRAS com a professora e os colegas. Encontra-se no processo de aprendizagem das duas línguas.

Participantes 6 e 7 – (Marta e Marina) são gêmeas, logo as suas histórias de vidas são parecidas e terão uma única narrativa. Elas estavam com dezenove anos na época da aplicação da seqüência didática. Nasceram numa família de ouvintes, que descobriu a surdez quando elas tinham um ano de idade. Aos cinco anos começaram a freqüentar uma escola da Legião Brasileira de Assistência (LBA), numa turma de educação especial. Aos seis anos foram matriculadas em outra escola da Rede Estadual, e, segundo a mãe, elas melhoraram um pouquinho durante os três anos de estudos nessa escola. Em 2004 foram matriculadas na

escola do Engenho do Meio em uma turma da área de surdez, iniciando o aprendizado de LIBRAS. Em 2005 foram transferidas para outra escola do grande Recife e no mês de outubro de 2007 voltaram para a escola em que estão hoje. Elas comunicam-se em LIBRAS com a professora e os colegas e se encontram em processo de aprendizagem das duas línguas.

3. 4. Organização da seqüência didática

As seleções dos textos e atividades trabalhados nos três módulos foram elaboradas pela pesquisadora, considerando o objetivo da pesquisa, o contexto escolar e o tema que a escola estava desenvolvendo na época da pesquisa: “Os Animais.”

Os módulos foram realizados no período de 19 de novembro a 18 de dezembro de 2007, com dois encontros semanais. Os textos trabalhados foram retirados do Gibi “Almanaque Historinhas de duas páginas da Turma da Mônica”, Número 01/2007, (Fig 03). As histórias escolhidas foram trabalhadas na ordem: a primeira “O espelho” (Mingau), a segunda, “Tá sonhando” (Bidu) e a terceira, “Pegadas” (Chico Bento), que foram ampliadas na forma de cartazes, por um surdo da cidade de Jaboatão dos Guararapes. A cada encontro a professora explorou uma história complementando com outras atividades de leitura e escrita diversificadas.

Todas as atividades realizadas durante a aplicação da seqüência foram gravadas em vídeo sob a responsabilidade de uma aluna do curso de Doutorado em Educação da UFPE, que aceitou colaborar com esta pesquisa.



Figura 3 Capa do almanaque Historinha de duas páginas, Turma da Mônica de Maurício de Souza

3.4.1. A produção inicial

A professora iniciou as atividades em LIBRAS discorrendo sobre o passeio que a turma havia realizado a uma exposição de animais que acontecera em dias anteriores e os alunos contaram sobre o que viram na exposição. Dos sete alunos da turma, cinco foram ao passeio com a professora. Uma aluna não foi com a turma, mas viu a exposição na companhia dos pais. O único aluno que não foi ao parque de exposição este ano, fez menção à visita ao mesmo evento no ano anterior e ainda a outro passeio ao jardim zoológico, fazendo questão de estar inserido no debate sobre o tema “Os animais”.

A professora explicou a atividade de produção textual que seria realizada naquele momento e solicitou que os alunos produzissem uma história em quadrinhos com o título “Visita à Exposição de Animais”. Poderiam ser utilizados desenhos e escrita para a construção do gênero textual HQ. Após a explicação a professora escreveu no quadro o título da história e os alunos começaram a realizar as suas produções.

O *corpus* da primeira produção foi constituído de produções textuais produzidas pelos participantes em situação normal de sala de aula. As produções foram realizadas sem a interferência da pesquisadora, mas sob a orientação da professora regente que deu os comandos para a produção textual. A pesquisadora realizou a avaliação das capacidades dos alunos e da produção textual dos aprendizes para nortear as futuras atividades dos módulos que tinham como objetivo levar o aprendiz a falar ou escrever de forma mais clara na situação de comunicação da língua portuguesa.

A análise do conjunto das produções iniciais produzidas pelos alunos revelou o desconhecimento da estrutura composicional do gênero HQ, quanto ao conteúdo temático, recursos visuais, uso das letras, dos quadros e balões. Os alunos apresentaram ainda dificuldades na elaboração do texto escrito, ou seja, apresentaram palavras soltas, mostrando dificuldades com a língua portuguesa escrita.

A partir desse levantamento de dados, a pesquisadora propôs a professora regente, que trabalhasse durante o período de um mês, uma seqüência de atividades didáticas elaboradas de forma que usando histórias em quadrinhos os participantes obtivessem melhor desempenho na produção escrita.

3.4.2. Primeiro módulo

A professora iniciou as atividades com o gênero HQ explorando o conhecimento prévio dos alunos sobre os animais, através de perguntas como: Quem tem um animal em casa? Qual é o nome dele? Como ele é? À medida que os alunos respondiam a professora anotava no quadro as respostas contendo o nome do aluno, seu respectivo animal e como o chamavam.

No momento seguinte, a professora apresentou a história em quadrinhos Mingau, o gato de Magali em “Espelho” (fig.04 e 05), reproduzidas em dois cartazes que foram colados no quadro. Durante a leitura da história, a professora conduzia a atenção dos alunos para a estrutura composicional do texto, possibilitando a análise textual em questão.

Os objetivos para esse módulo eram a compreensão da estrutura geral do gênero HQ, com começo, meio e fim, reproduzidos em quadros. Para alcançar os

objetivos foi dada ênfase ao título da história, ao que acontecia com o personagem principal registrado nos quadros e ao término da história que continha a palavra “fim”. A técnica usada aqui foi a de ocultar os dois últimos quadros da história para que os alunos apontassem possíveis desfechos. A professora apresentou também outro aspecto das características de HQ, as linhas cinéticas, quando perguntava: “O que está acontecendo com Mingau?” e como os alunos perceberam isto chamando a atenção para os “risquinhos” em torno do gato. Ao final foi solicitado que cada aluno criasse um “fim” para a história trabalhada naquele dia.

Após o estudo das características do gênero HQ, a professora apresentou o gibi “Historinhas de duas páginas”, Almanaque da Turma da Mônica, de Mauricio de Souza. A pesquisadora presenteou a turma com uma caixa de gibis organizada por ela, que foi recebida pelos alunos com surpresa e encantamento começando imediatamente a explorá-la, lendo os gibis nelas contidos. Como tarefa de casa a professora solicitou que os alunos produzissem uma HQ com um bicho de estimação.

Todo o material que foi trabalhado e o que foi produzido, foi fixado em uma parede na sala de aula, encerrando assim o dia da abertura dos módulos.

As histórias sobre o animal de estimação dos alunos foram apresentadas no dia seguinte, quando foi possível observar a utilização de características quadrinhísticas .

Nos dias subseqüentes, o gênero HQ continuou sendo explorado através de produções escritas em sala de aula e em casa, com a leitura dos gibis que os alunos levavam para casa por empréstimo, fazendo depois o comentário da história e tirando dúvidas do que não entenderam. Interagindo com o que estava sendo

estudado, os alunos começaram a trazer de casa materiais referentes ao tema, como revistas e desenhos.



Figura 4 Almanaque Historinha de duas páginas Turma da Mônica de Mauricio de Souza Nº 01 – setembro de 2007



Figura 5 Almanaque Historinha de duas páginas Turma da Mônica de Mauricio de Souza N° 01 – setembro de 2007

3.4.3. Segundo módulo

A aula foi iniciada com a atividade diária do calendário com a participação de todos os alunos, que foram ao quadro do calendário ampliado, contendo figuras relacionadas ao dia da semana, mês e ano em LIBRAS. Os estudantes fizeram a leitura do mesmo e registraram o dia da semana naquele momento.

A professora explicou que daria continuidade ao trabalho com HQ e começou a colar no quadro cenas de uma história em quadrinhos ampliadas e recortadas. As cenas não seguiram a ordem lógica da história, estavam intencionalmente misturadas. Os alunos acompanharam atentos discutindo entre si as imagens que viam. O título, escrito em ficha, também foi apresentado. A palavra “fim”, características das HQ, foi propositalmente deixada fora das vistas dos alunos. Eles começaram a leitura coletiva da história, com alguns alunos manifestando-se com estranheza na organização da história, fazendo “sinal” de errado. A professora questionou sobre o possível erro perguntando: Tem certeza que está errado? O que está errado? Para alguns alunos não havia erro, mas uma “confusão” como definiram em LIBRAS. Houve um momento de debate e chegou-se a conclusão de que a história estava completa, porém desorganizada. A professora propôs que organizassem a história juntos. Os alunos se revezaram indo ao quadro recolocando as figuras da história na ordem correta. Reorganizada a história e colocado o título no lugar, os alunos notaram que faltava a palavra “fim” para que a história fosse concluída. Com a história de Bidu (figura 06 e 07) a professora resgatou as características de HQ trabalhadas anteriormente: tema, quadros, seqüência (começo, meio e fim).

O segundo módulo teve como objetivo introduzir novas características de HQ, tipos de balões, onomatopéias, riscos cinéticos, etc. Concluída essa etapa a professora propôs que fosse feita a dramatização da história lida. Nesse momento, o aluno Pedro retirou da bolsa um DVD. Era um Cine Gibi de Mauricio de Souza, um desenho animado legendado da história da Turma da Mônica, que possui uma inovação, uma janela com tradução em LIBRAS. A professora e a pesquisadora, que haviam selecionado o mesmo filme para o dia, elogiaram o interesse do aluno, combinando a sessão de vídeo para o final da aula. Os alunos fizeram a dramatização revezando-se na interpretação da história lida.

Dentro da programação, os alunos assistiram ao vídeo “Cine Gibi”, recebendo a tarefa de reproduzir em papel a história vista naquele dia como atividade de casa. Cada aluno recebeu uma folha de papel contendo balões de fala e de pensamento para que fossem recortados e usados em suas histórias. Esse material foi organizado pela pesquisadora.



Figura 05 Almanaque Historinha de duas páginas Turma da Mônica de Mauricio de Souza Nº 01 – setembro de 2007



Figura 06 Almanaque Historinha de duas páginas Turma da Mônica de Mauricio de Souza Nº 01 – setembro de 2007

3.4.4. Terceiro módulo

No início da manhã a turma recebeu a visita da diretora da escola e da professora da biblioteca, que vieram trazer para os alunos o Kit de Leitura, que faz parte do projeto de leitura da rede Municipal de ensino do Recife. No projeto todos os alunos do ensino fundamental recebem livros para sua biblioteca particular. O kit era composto por dois livros: “O Mistério da Ilha”, de Ana Maria Machado, e, “As Palavras Voam”, de Cecília Meireles. Após assinar a lista de recebimento, os alunos, curiosos, começaram a “ler” os livros, fazendo comentários com os colegas. Todos os alunos escreveram seus nomes nos livros antes de guardá-los.

As atividades do dia foram desenvolvidas no laboratório de informática, onde os alunos foram apresentados ao programa Hagá Quê. O Hagá Quê é um software educacional de histórias em quadrinhos eletrônicas. Ele possibilita a criação de histórias em quadrinhos usando as imagens e os balões contidos nele ou transferidos de outras áreas de trabalho do computador. Nesse dia, a professora que era familiarizada com o Hagá Quê, escolheu figuras e balões já contidos no programa, por entender que seriam apropriados para o primeiro momento. Cada aluno operou em um computador. A professora, assessorada pela monitora de informática e pela pesquisadora apresentou aos alunos os recursos do software dando espaço para que fossem explorados. Após o tempo previsto para o conhecimento do software a professora propôs que cada um criasse a sua história usando as imagens do programa. Como conteúdo da manhã os alunos visitaram também sites relacionados ao tema HQ.

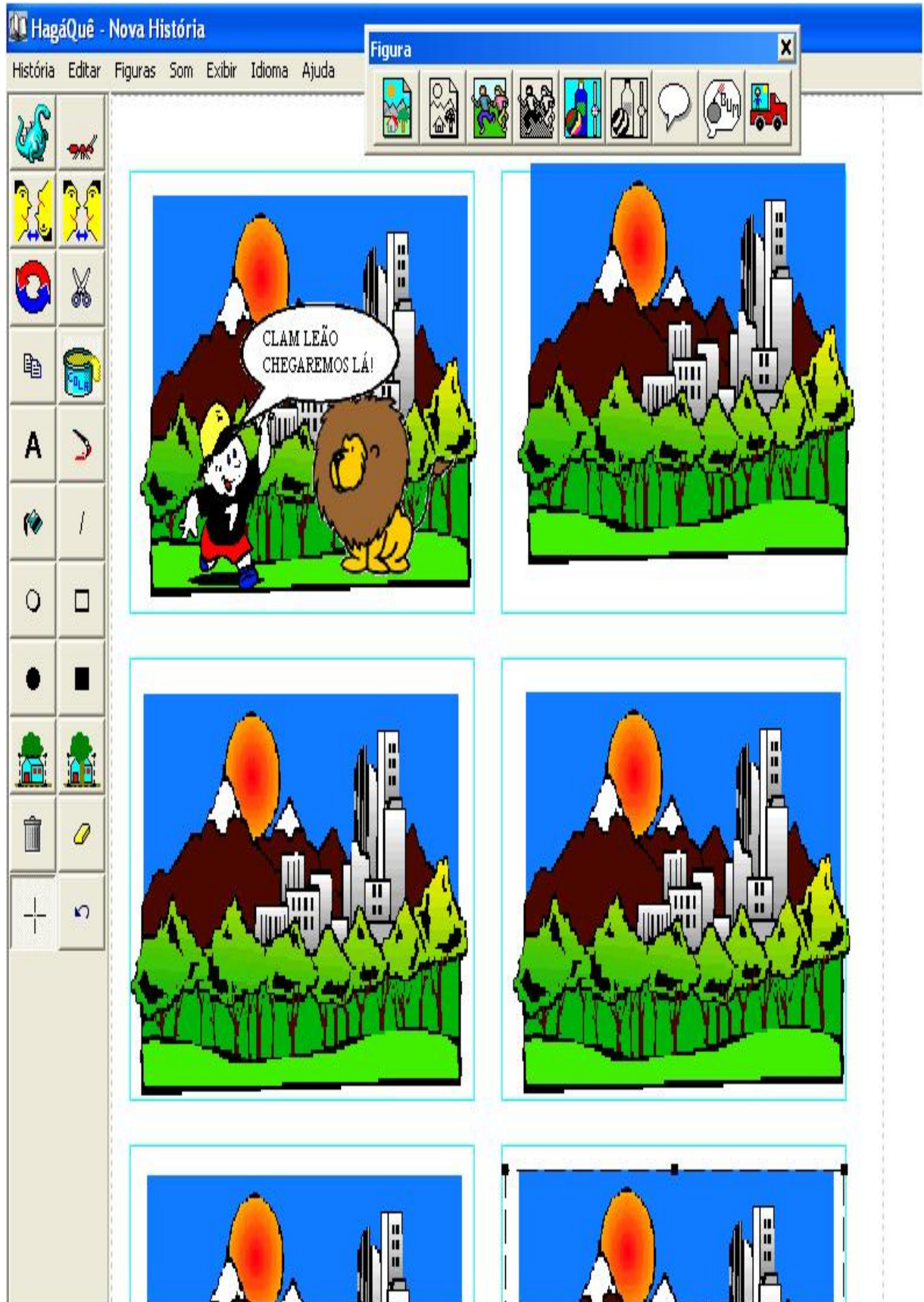


Figura 6 Software educacional, o Hagá Quê (histórias em quadrinhos eletrônicas)

3.4.5. A produção final

A produção textual final foi elaborada depois que a professora trabalhou durante um mês a seqüência didática proposta pela pesquisadora, no início dessa pesquisa. A professora solicitou que os alunos elaborassem uma História em Quadrinhos com o mesmo título da primeira produção: “Visita à Exposição dos Animais”. A produção final serviu para comparação com as primeiras produções textuais realizadas por eles no início da nossa pesquisa. Neste momento, os alunos não tiveram acesso à primeira produção, que estavam guardadas com a pesquisadora. Ao receberem o papel para a produção dos textos os alunos solicitaram régua e fizeram algumas perguntas como: Quantos quadros seriam necessários para a história? Deveriam empregar palavras ou desenhos?

Esclarecidas as dúvidas os alunos iniciaram a produção do novo texto e à medida que concluíam as histórias entregavam-nas a professora. O horário determinado para a produção foi de noventa minutos. Ao final desse tempo a pesquisadora agradeceu a colaboração de todos e despediu-se. As análises das produções seguem no próximo capítulo, onde descrevemos os resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 - A PRODUÇÃO ESCRITA

4. 1. Análise dos dados

Este capítulo destina-se à descrição e discussão dos resultados da pesquisa. Inicialmente analisaremos as produções escritas dos alunos surdos, escolhemos para isto os textos de três participantes para fazer parte do *corpus* deste estudo. Foram duas produções de cada aluno, um texto elaborado no primeiro momento, antes de ser aplicada a seqüência didática na turma e o texto da produção final que demonstra o progresso dos alunos no caminho da escrita dos surdos.

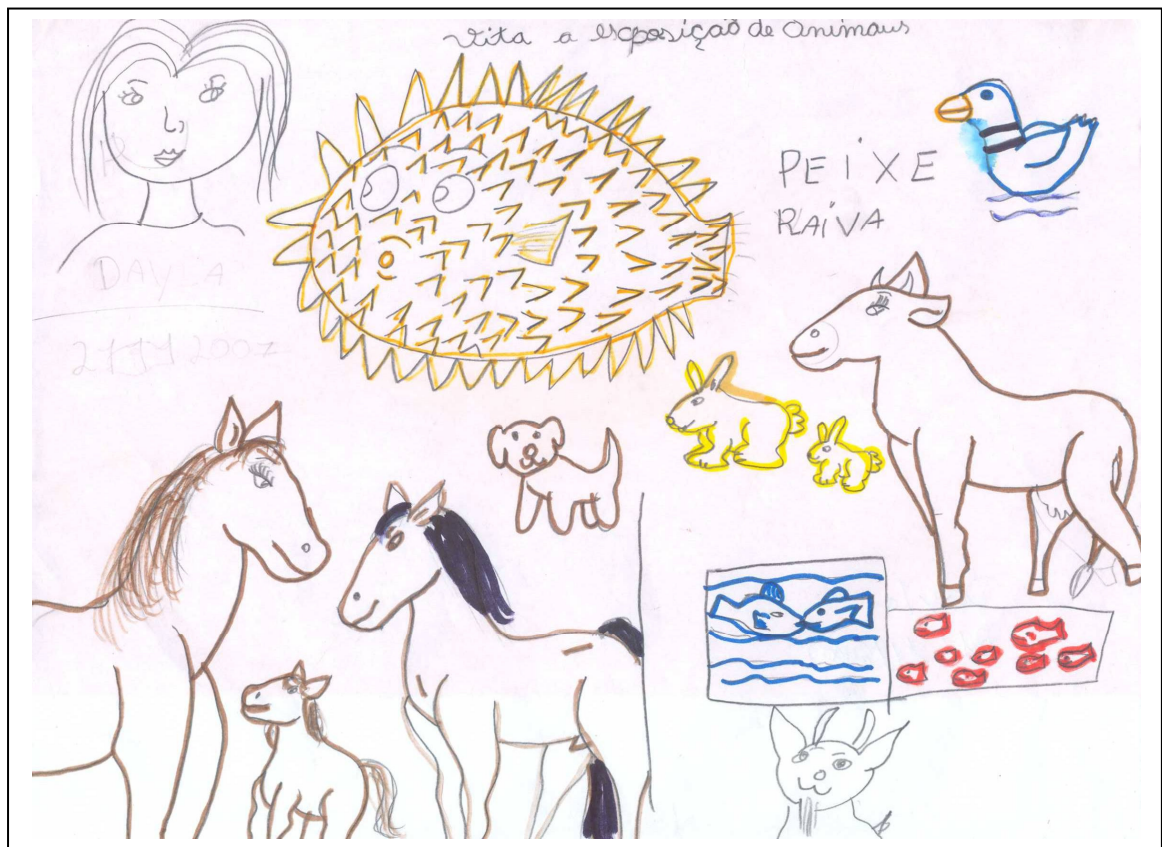


Figura 7 Produção inicial 21/11/07 – Aline – 10 anos

Analisando a produção inicial de Aline, faremos algumas considerações. Sabemos que o gênero textual apresenta três estruturas: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. A respeito do que Bakhtin diz de cada um, entendemos que a aluna não fez alusão a esses três níveis: conteúdo temático através do aspecto visual e não-visual, o título e a palavra 'peixe raiva', visto que o conteúdo não constitui um texto, pois não apreende um sentido. Quanto à estrutura composicional, a produção textual não apresentou a estrutura do gênero HQ, só um aglomerado de elementos não verbais e a própria disposição dos mesmos em toda a página. Quanto ao estilo, não podemos verificar o léxico e a sintaxe do gênero HQ. Como constatamos a produção não constitui um texto, não sendo possível identificar as marcas lingüísticas. Desse modo a aluna demonstrou desconhecer o gênero HQ e as suas características. Assim sendo, a professora deverá considerar esse aspecto precisando trabalhar toda a estrutura composicional do mesmo.



Figura 8 Produção final 18/12/07. Aline - 10 anos

Na produção final, verificamos que o texto apresentou característica do gênero HQ quando a aluna apresentou a história do passeio, tratou do conteúdo temático registrado através de elementos da linguagem verbal e não-verbal quando aparecem as imagens que reportam o passeio.

Na estrutura composicional o texto organizou-se a partir de quadros, onde os enunciados e os acontecimentos foram registrados através de linguagem verbal e não-verbal e balões de fala direcionados aos locutores. Ficou explícito o uso da linguagem verbal quando a professora apresenta o bode e a aluna apresenta a tartaruga. Elas fazem movimento de braço e há fala nos balões. As características do gênero são claramente identificadas na produção e podemos afirmar que se trata do gênero HQ. Quanto ao estilo, no texto aparecem marcas lingüísticas e diálogos nos balões de fala que são direcionados aos personagens (a professora, a aluna, os colegas e os animais) que interagem. Há balões em todos os quadros, mas não aparecem enunciados em todos. Talvez o fator tempo tenha contribuído para isso, necessitando possivelmente de outro momento de escrita para que o texto fosse concluído. No segundo e no quarto quadros aparecem também linhas cinéticas, os riscos ao redor dos personagens, nos quadros em que a menina anda a cavalo e o hamster brinca na gaiola. Há metáforas visuais no quadro em que os peixes se beijam e os corações indicam que eles estão apaixonados. Concluiu o desenho com o uso da palavra “fim” no final do último quadro. Verificamos a falta de um desfecho para conclusão da história.

Quando comparamos a produção inicial com a produção final verificamos que após a aplicação da seqüência didática a aluna começou a se apropriar do gênero. Encontramos os três elementos do gênero HQ: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo em sua produção final que apresenta as características como

balões de fala, quadrinhos, movimento dos personagens que estão sempre interagindo com outros personagens, ou seja, não são estáticos e nem uma foto que congela a cena. Na produção final apareceram mais personagens. Além da aluna e dos animais, foram acrescentados a professora e três colegas que interagem no contexto da história. A aluna finalizou a história com a palavra *fim* que não apareceu na primeira produção, o que é uma característica do gênero HQ.

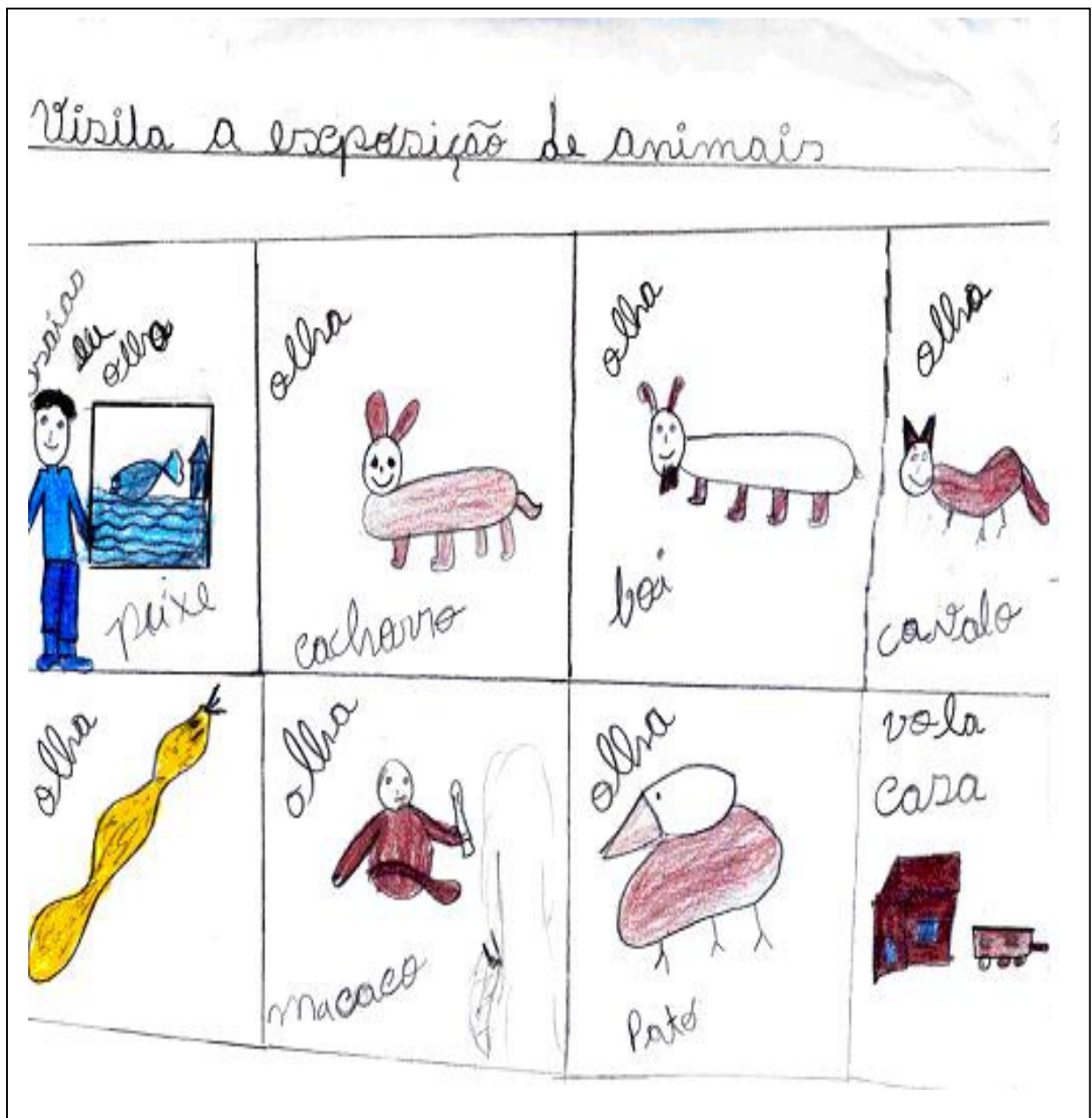


Figura 9 Produção inicial 21/11/07 – Israel – 10 anos

Na produção inicial, verificamos que o aluno Israel já possuía alguma compreensão quanto à estrutura composicional do gênero HQ, quando apresentou os quadros que formaram a história. O conteúdo temático foi apresentado quando, no primeiro quadro, registrou os personagens no contexto do passeio. Não há interação entre os participantes, mas há linguagem verbal e não-verbal. Quanto à estrutura composicional não apresentou as características do gênero HQ.

O aluno apresentou os animais vistos no passeio quadro a quadro. Colocou-se no primeiro quadro enquanto personagem e deu um sentido para a história quando escreveu a frase “vola casa” indicando o “Fim”. No último quadro o aluno quis dizer que depois do passeio voltaram a escola no ônibus que os esperava na saída. Quanto ao estilo, o aluno não estruturou as frases em língua portuguesa, apresentou as frases estruturadas em LIBRAS com a presença do verbo e o complemento relacionando-os.



Figura 10 Produção Final 18/12/07 – Israel - 10 anos

Na produção final do aluno Israel, verificamos que ele já sabe que uma história em quadrinhos se organiza a partir de um conteúdo temático, quando apresentou o contexto do passeio, os colegas, os animais e ele mesmo como protagonista.

Quanto à estrutura composicional o texto apresentou um título, quadros para narrar os fatos, onde o aluno foi apresentando, quadro a quadro, os fatos ocorridos no passeio com a escola. Na história apareceram recursos gráficos visuais como: os balões de fala e os personagens interagindo.

No estilo apresentou coerência quanto ao tema ao qual se dispôs a narrar. No último quadro, o aluno utilizou a expressão facial de admiração em relação ao cachorro e afirmou que o cachorro era bonito. Finalizando a produção escrita empregou a palavra *fim* no último quadro, no lado direito, como recurso que faz parte de todas as histórias em quadrinhos.

Comparando a primeira produção com a segunda o aluno demonstrou que na produção inicial tinha apenas noção que uma história em quadrinhos se realiza através de quadros, porém não apresentou elementos segundo a teoria dos gêneros como conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Após a aplicação da seqüência didática o aluno demonstrou que se encontrava no processo de apropriação do gênero HQ. Em sua produção final apareceram as características do gênero HQ como balões de fala, personagens, quadros, expressões faciais e a palavra *fim* que aparece em dois gêneros na esfera sociocultural, nas histórias em quadrinhos e nos filmes.

O aluno não deu um desfecho para a história, ficando em evidência a falta de uma conclusão do texto, mesmo aparecendo o termo *fim*. Na primeira produção o aluno apresentou uma conclusão, quando mostrou uma casa e escreveu o

enunciado “vola casa”. Desenhou ainda o ônibus, transporte escolar que utilizou na volta para a escola.

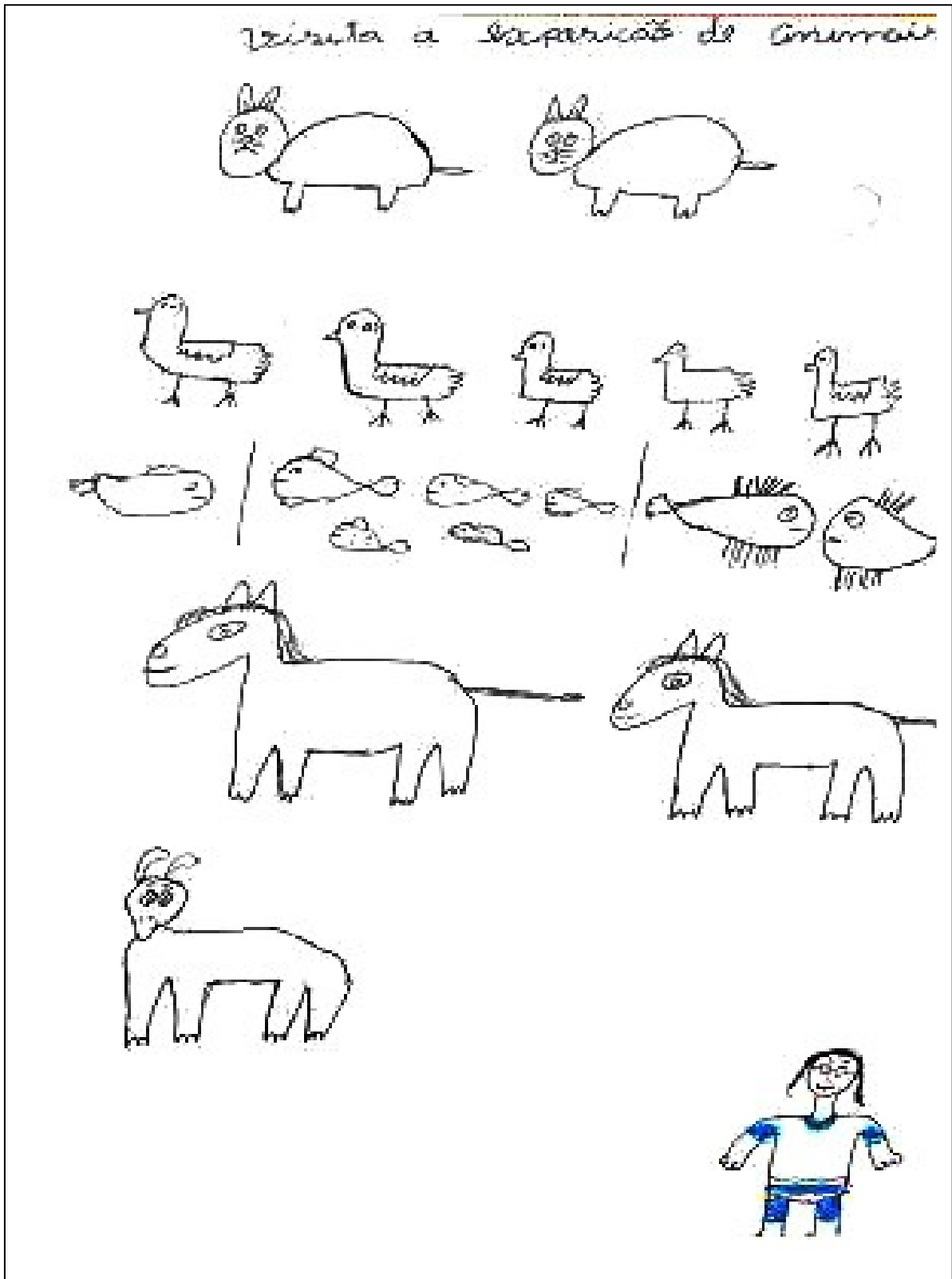


Figura 11 1ª Produção Textual 21/11/07 – Paula – 14 anos

Na produção inicial verificamos que Paula não possuía compreensão acerca do gênero histórias em quadrinhos, pois apresentou um aglomerado de desenhos soltos na página inteira. Os desenhos se relacionavam aos animais que foram vistos no passeio e a aluna apresentou-se no canto inferior direito da página, como se estivesse observando os animais.

A produção textual não apresentou um texto na estruturação do gênero HQ, sendo assim não foi possível identificar a estrutura composicional do mesmo. Quanto ao estilo não pudemos verificar como foi abordado, pois o texto não possuía estrutura composicional, não sendo, portanto, considerado um HQ. Não foi apresentada uma linguagem verbal, apenas um título que foi escrito no quadro pela professora, donde se conclui que a aluno copiou o título da história.

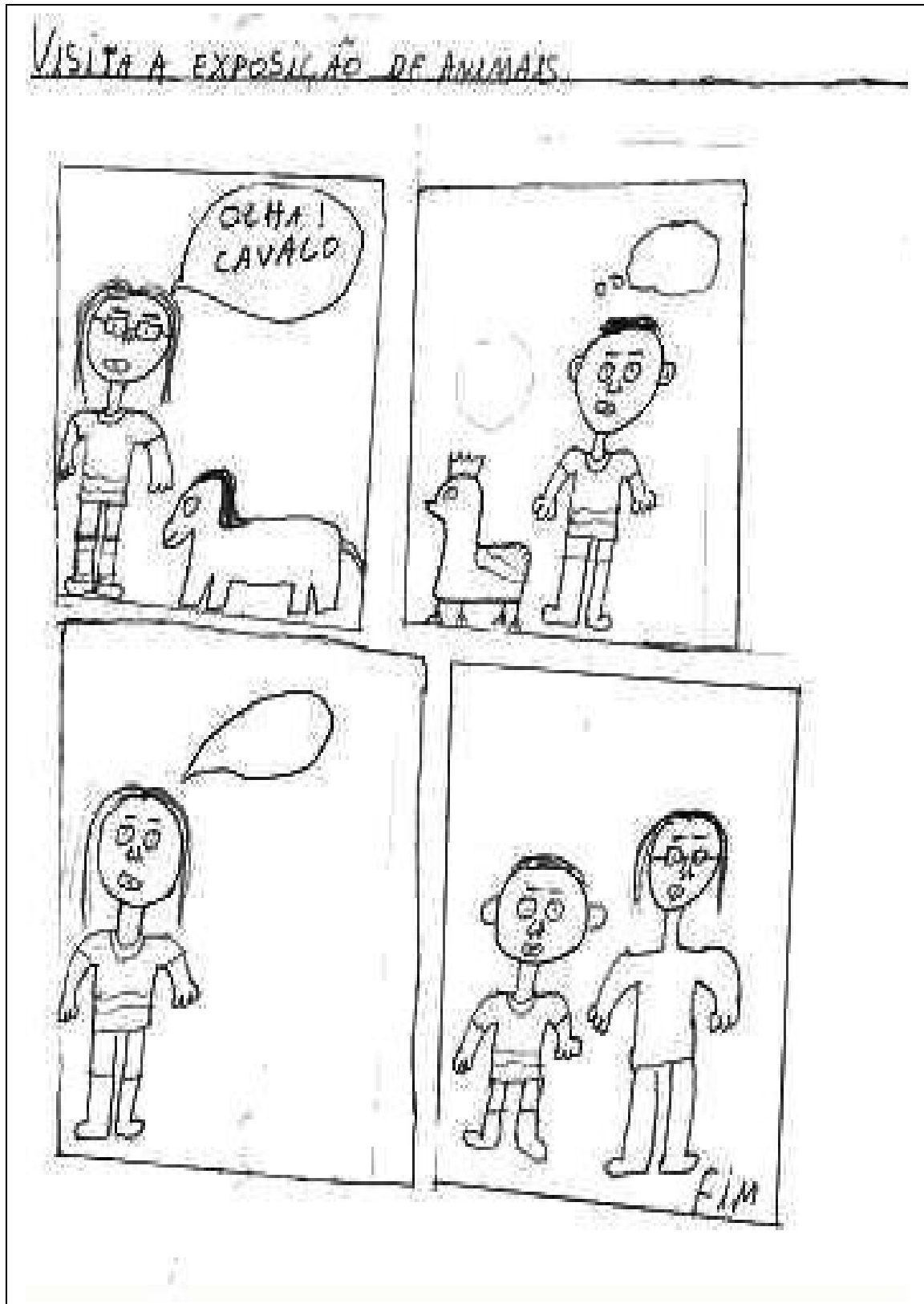


Figura 12 Produção Final 18/12/07 – Paula – 14 anos

Na produção final verificamos que a aluna agora já sabe que uma HQ se organiza a partir de um conteúdo temático quando trata do tema relacionado ao

passeio, o qual foi proposto pela professora, apresentando o contexto e os participantes na sua produção final.

O texto apresentou uma estrutura composicional quando apresenta um título e quadros onde foram inseridas as seqüências de fatos. Aparecem também balões de fala e pensamento direcionados aos locutores. No texto aparecem personagens da história, a aluna, os colegas e os animais.

Quanto ao estilo a aluna utilizou poucas unidades lingüísticas, mas utilizou ponto de exclamação no enunciado “olha o cavalo!”. Mostrou que está começando a se apropriar da língua portuguesa escrita através do gênero HQ estruturando os enunciados com balões de fala e pensamento que aparecem corretamente direcionados aos locutores. O texto apresentou pouca linguagem verbal, mas a linguagem não-verbal encontra-se coerente com o texto. Também apareceu a marca lingüística ‘fim’ no último quadro, uma característica do gênero, porém faltou uma conclusão para o texto.

Comparando a produção inicial com a produção final, pudemos verificar que a aluna Paula apresentou um avanço em relação ao gênero trabalhado e à língua portuguesa escrita, quando apresentou as características do gênero, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo que não foram utilizados na construção da produção inicial. A aluna utilizou a linguagem não-verbal e a linguagem verbal de forma tímida. Os balões foram elaborados, faltando apenas os enunciados dos mesmos, talvez o fator tempo tenha contribuído para isto, necessitando de uma retomada do texto em outro momento para que a aluna pudesse elaborar os enunciados, mas o texto indica que a aluna está no caminho para o mundo letrado, descobrindo a estrutura da língua escrita que vai surgindo a partir do contato com o gênero textual.

Este foi o primeiro trabalho realizado com o gênero HQ para este grupo de aprendizes e naturalmente a professora dará continuidade a esse trabalho e outras atividades de linguagem deverão ser feitas para que os participantes se tornem leitores e produtores de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo geral a análise do desenvolvimento de escrita a partir do gênero textual HQ onde descrevemos as dificuldades encontradas no letramento dos surdos. No primeiro capítulo apresentamos o conceito de letramento enquanto um conjunto de práticas sociais. No segundo dissertamos sobre a educação de surdos e o seu envolvimento no letramento. No terceiro, demonstramos o método usado na aplicação da seqüência didática. As análises da seqüência didática nos apontam um caminho a ser percorrido em direção ao mundo letrado.

Para que os alunos surdos estruturem de forma adequada as produções textuais e se apropriem da língua oral ou escrita, com o apoio dos diversos gêneros textuais, faz-se necessário que a escola viabilize experiências escolares e sociais que permitam o acesso a diferentes tipos textuais. O professor deverá criar sua própria seqüência didática, levando em conta o contexto em que os alunos estão inseridos e proporcionar atividades com diferentes tipos de textos. É através dos diversos gêneros textuais que os alunos começam a caminhar rumo ao mundo da escrita, para se tornarem pessoas letradas, participando das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vivem.

Este estudo mostrou a importância de LIBRAS na proposta bilíngüe para a aprendizagem da língua portuguesa escrita enquanto segunda língua para a construção de um sujeito letrado apontando a escola como um espaço de constituição de identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda Skliar (1997-1998), Souza (1998), Quadros (1997) e outros.

Merece destaque a interação dos participantes deste estudo com a produção escrita (livros, revistas, cartazes, filmes e a mídia digital) e a participação de todos com as práticas de linguagem propostas pela professora no contexto escolar. A escrita torna-se significativa quando os alunos fazem uso da mesma nas diversas atividades de linguagem de sala de aula e atividades para a casa.

Podemos afirmar que os alunos poderão se tornar leitores e produtores de textos se imersos em práticas sociais de linguagem (leitura e escrita) a partir dos diversos gêneros discursivos que abordam temas das diversas ordens da vida, assim tornando-se aptos para exercerem seus direitos e deveres enquanto cidadãos de uma sociedade letrada.

As seqüências didáticas não devem ser consideradas como uma receita pronta a ser seguida passo a passo. Cada professor que se dispuser a trabalhar com o modelo proposto deverá criar sua própria seqüência didática, levando em conta a situação de comunicação e as práticas de linguagem dos alunos.

Um dos fatores de grande relevância foi a oportunidade que os alunos surdos tiveram de interagir com material escrito de gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas da sociedade e no contexto escolar, contribuindo assim para que esses se apropriem desse gênero e percorram o caminho da leitura e escrita tornando-se sujeitos letrados.

As práticas de letramento através de uma proposta bilíngüe para alunos surdos permitem afirmar que os alunos surdos podem se tornar produtores e leitores de textos se forem imersos em práticas sociais de leitura e escrita desde as séries iniciais, a partir do gênero discursivo, visto que a língua se constitui em gênero e que através dos mesmos, abordamos assuntos variados tendo a LIBRAS como um instrumento ideológico para os processos relacionados aos surdos.

Ainda podemos concluir que o fato de a professora ser proficiente em LIBRAS e de os alunos estarem num bom processo de conhecimento de LIBRAS, formou um contexto no qual havia uma língua compartilhada, que contribuiu para um bom desempenho no processo de leitura e escrita, como prática social, permitindo que os mesmos realizassem uma leitura compreensiva, fossem capazes de realizar uma produção textual e trilhar no caminho da escrita. A mediação que o professor e o aluno estabelecem com o mundo da escrita é relevante, considerando-se a língua de sinais como primeira língua e que os alunos surdos estão adquirindo uma segunda língua.

A proposta apresentada neste trabalho é uma maneira de mostrar como trabalhar atividades de linguagem diversificada, apoiada por um professor bilíngüe e em LIBRAS, como língua compartilhada na escola de surdos. As atividades apontam para o desenvolvimento da língua portuguesa escrita. Esperamos que a escola comprometa-se a cumprir com o seu papel social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** In estética da criação verbal; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261 – 306.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos - Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE. 1994.

CALAZANS, F. M. A. **História em quadrinhos na escola**, São Paulo: Paulus, 2004.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**, Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CICCONI, M. **Comunicação total: Introdução, estratégias a pessoa surda**, Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CIRNE, M. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Europa: FUNARTE, 1990.

_____ **Quadrinhos, sedução e paixão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIONÍSIO, A.P. **Gêneros multimodais e multiletramento** in KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO S. B.(orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: LUCENA (2006).

FARACO, C.A. **Linguagem E Diálogo: As Idéias Lingüísticas Do Circulo De Bakhtin.** Curitiba, PR: CRIAR, 2006.

FELIPE, T.A. **Por uma proposta de educação bilíngüe,** In Espaço Informativo técnico científico do INES, Vol. 1, n.1. Rio de Janeiro (jul/ dez 1990)

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos.** Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

_____ **Surdez e Bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos,** Rio de Janeiro, RJ: Babel, 1993.

GESUELI, Z. M. **A Intertextualidade na elaboração de narrativas em línguas de sinais** In LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R.(orgs.) **Surdez, processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editoralovise, p. 95 – 112, 2000.

_____ **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas.** In LODI, A. B. C., HARRISON, K. M. P. (org.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade.* Porto Alegre: Mediação p. 39-49, 2004.

GRANNIER, D. M. **Português por escrito para usuário de LIBRAS.** In *Integração.* N.24. Ano 14. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus 1997.

JUDICE, A. (org). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros.** Niterói,RJ: Intertexto, 2005.

KARNOPP, L.B. **Língua de sinais e Língua Portuguesa: Em busca de um diálogo.** In LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.B., CAMPOS, S.R.L., TESKE, O. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LANE, H. **A máscara da benevolência a comunidade surda amordaçada.**

Tradução de Cristina Reis. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1997.

LEBEDEFF, T. B. **Práticas de letramento na pré-escola de surdos: Reflexões**

sobre a importância de contar histórias in THOMA, A. S., CONCIN, M. (org). A

invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.128-142.

LOPES, M. C. **Surdez & educação:** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

_____ **Letramento e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

MEC/ SEF, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares**

Nacionais, 3º e 4º ciclos do ensino de educação fundamental, língua portuguesa,

Secretária de Educação Fundamental – 1997. p.21.

MENDONÇA, M. R. de S. **Um gênero quadro a quadro: A história em**

quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P. et al (org). **Gêneros textuais ensino.** Rio de

Janeiro, RJ: Lucerna, 2005. p.194-207.

MARCUSCHI, A. M. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e**

eventos comunicativos in SIGNORINI, F. (org) Investigando a relação oral/ escrito

e as teorias de letramento, Campinas, SP: Mercado de Letras 2001. p. 23 – 50.

MOURA, M. C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo, SP: Tec Art, 1993.

PATATI, C. e BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos 100 Anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 2006.

PEREIRA, M.C.C. **Papel da Língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos**. In LODI, A.C.B., Harrison, K.M.P., TESKE, O. (orgs.), Letramento e minorias. Proto Alegre, RS: Mediação, 2002.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC. SEESP. 2006.

RAMA, A. (org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo Contexto. 2006

RAMPELOTTO, E.M. Processo e Produto na Educação de surdo. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria. R.S.: 1993

ROJO, R. H. **Concepções não valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”** in KLEIMAN, A. B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.p. 65 – 89.

_____ **Letramento na ontogênese: Uma perspectiva sócio-construtivista.** In ROJO, R.H. (org) alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.121 – 171.

_____ **A Prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's,** Campinas SP, Mercado de Letras, 2000.

_____ **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gênero do discurso?** In SIGNORINI F.(org) investigando a relação oral/ escrita e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 51-74, 2001.

_____ **Gênero do discursivo e Gênero Textuais: questões teóricas e aplicadas.** In MEURER, J.L., BONINI, A., MOTA – ROTH, (orgs.) gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. p. 194 – 207.

SÁ, N.R.L. **Educação de Surdos: A caminho do bilingüismo.** Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 1998.

SANCHES, C.M. **La lengua escrita: esse esquivo objeto de La pedagogia para surdos Y oyentes.** In SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.* Vol. 2. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999. p.35 – 45.

SCHNEUWLY & DOLZ. **Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo, SP: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial** (org). Porto Alegre, RS: Mediação 1997.

_____ **A Surdez um Olhar sobre as Diferenças.** Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

_____ **Atualidades da Educação para Surdos.** Vol.2. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, M. A. L. **A educação de surdos no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, Bragança, Paulista: EDUSF, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

SVARTHOLM, K. **Bilingüismo dos surdos.** In SKLIAR, C. (org.) Atualidade da Educação bilíngüe para surdos. Vol. 2. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999. P.15 – 25

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização,** São Paulo, SP: Cortez, 1995.

THOMA, A. S. e LOPES, M.C., (orgs.). **A invenção da surdez II: espaço e tempo de aprendizagem na educação de surdos,** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

VERGUEIRO, W. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária** in As histórias e, quadrinhos na sala de aula, BARBOSA, A., RAMOS, P., VILELA, T., RAMA, A., (Org.) 3 cd São Paulo, SP: Contexto, 2006.

VERGUEIRO, W. & SANTOS, R.E. (Org.), **O Tico-Tico 100 anos.** - - Vinhedo, SP: Opera Graphica, 2005.

Site visitados:

História da HQ – afinal quem foi a primeira? < <http://www.mundohq.com.br> > acesso em: 15/10/2007.

O que é HQ? <<http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque> > acesso em: 15/10/2007.

Turma da Mônica páginas semanais < http://.monica.com.br/cgi_bin/load.cgi > acesso em 13/12/2007

ANEXOS



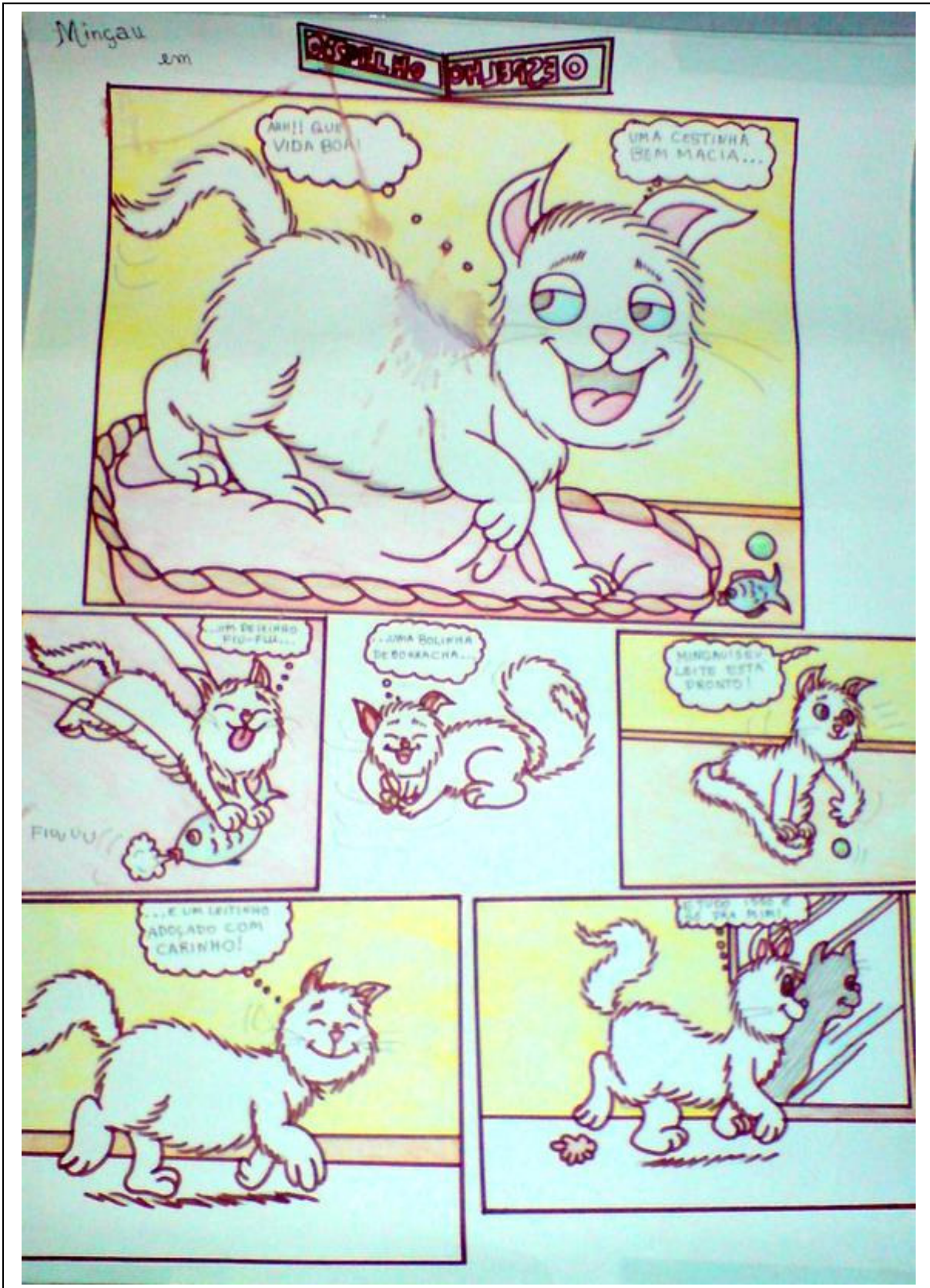
Caixa de revistas em quadrinhos



Cartazes das histórias Bidu em: Tá Sonhando?



Cartazes das histórias Bidu em: Tá Sonhando?



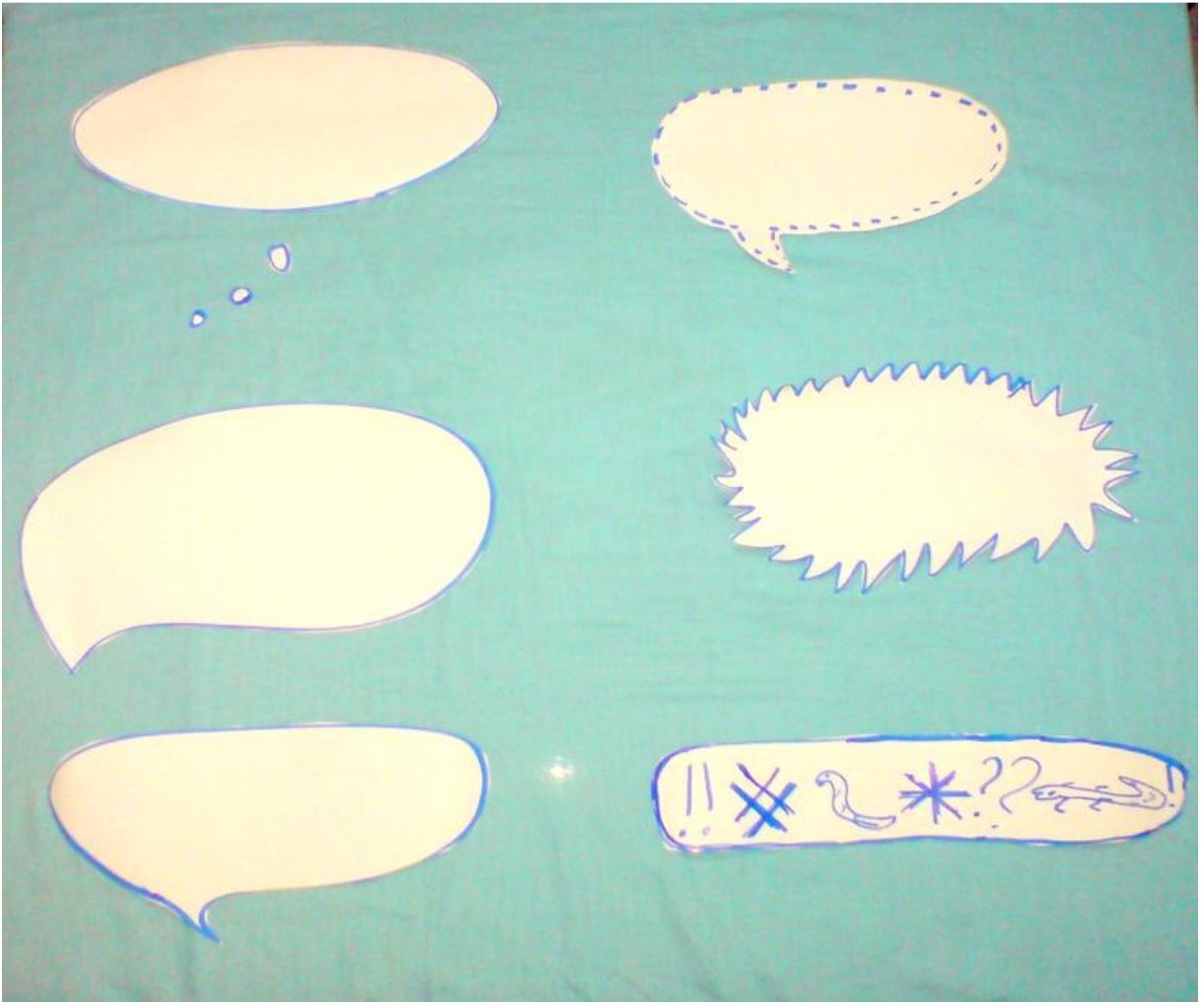
Cartazes das histórias Mingau em: O Espelho



Cartazes das histórias Mingau em: O Espelho



Faixas de escrita da fala dos personagens



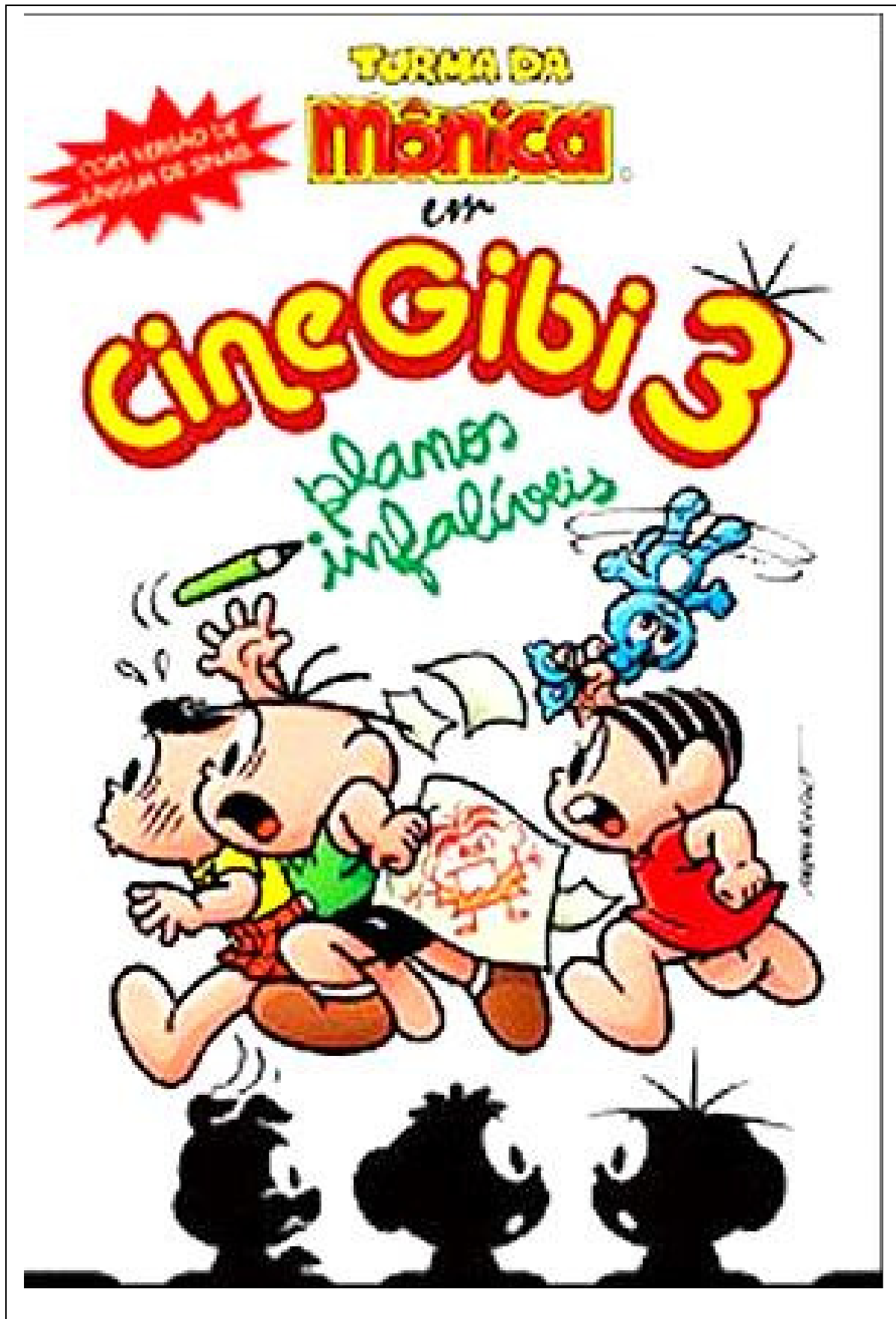
Balões de fala e pensamento



Capa do DVD Cine gibi Turma da Mônica



Capa do DVD Cine gibi 2 Turma da Mônica



Capa do DVD Cine gibi 3 Turma da Mônica

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)