



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DAPARAÍBA**  
**CAMPUS I**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**  
**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB-IFPB**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO 2ª**  
**LÍNGUA PARA SURDOS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**RAQUEL MONTEIRO DA SILVA FREITAS**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:**  
**UTILIZAÇÃO DO GÊNERO TIRINHA COMO POSSIBILIDADE DE**  
**INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**

**JOÃO PESSOA**

**2020**

**RAQUEL MONTEIRO DA SILVA FREITAS**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:  
UTILIZAÇÃO DO GÊNERO TIRINHA COMO POSSIBILIDADE DE  
INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**

TCC-Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus I, Polo João Pessoa, para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos sob Orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega.

**JOÃO PESSOA**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP  
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

F866e	<p>Freitas, Raquel Monteiro da Silva. Ensino de língua portuguesa para surdos : utilização do gênero tirinha como possibilidade de inclusão do aluno surdo / Raquel Monteiro da Silva Freitas. – 2020. 21 f.</p> <p>Artigo (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Diretoria de Educação a Distância. Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila.</p> <p>1. Ensino de língua portuguesa. 2. Alunos surdos. 3. Tirinha – Gênero textual. 4. Inclusão escolar. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 811.134.3:376</p>
-------	--

Bibliotecária responsável Taize Araújo da Silva – CRB15/536

RAQUEL MONTEIRO DA SILVA FREITAS

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:  
UTILIZAÇÃO DO GÊNERO TIRINHA COMO POSSIBILIDADE  
DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos.

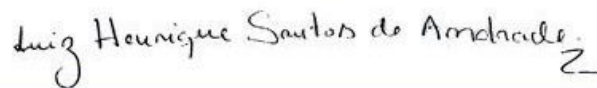
João Pessoa, 03 de dezembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.Dr. Paulo Vinícius Ávila  
Nóbrega (IFPB, campus Guarabira -  
PB) Orientador – IFPB



---

Prof. Dr. Luiz Henrique Santos de Andrade  
(IFPB, campus Catolé do Rocha)  
Avaliador



---

Profª. Dra. Maria Leuziedna Dantas  
(IFPB, campus Sousa)  
Avaliadora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2 L2: UMA NECESSIDADE DO ALUNO SURDO</b> .....	7
<b>2.1 O gênero tirinha</b> .....	10
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	11
<b>3.1 Geração do corpus e Tratamento dos dados</b> .....	12
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	12
<b>4.1 Contextualizando corpus</b> .....	12
<b>4.2 Discutindo os dados</b> .....	13
<b>4.3 Proposta didática com o gênero tirinha</b> .....	18
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	20
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	21

# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UTILIZAÇÃO DO GÊNERO TIRINHA COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Raquel Monteiro da Silva Freitas<sup>1</sup>

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral discutir a necessidade de o aluno surdo aprender a LP como L2 em sala de aula de modo efetivo, por meio de gêneros que o instiguem no processo de aquisição da sua L2. E como objetivos específicos: levantar dados sobre o que dizem os professores do ensino fundamental acerca do trabalho com alunos surdos nas aulas de LP nas escolas para ouvintes; apresentar uma proposta de trabalho com a leitura na perspectiva de inclusão do surdo nas aulas de LP com o uso do gênero tirinha. A pesquisa foi realizada com professores do ensino fundamental I e II de algumas escolas do município de João Pessoa, através de questionário aplicado pelo google forms com questões objetivas e respondido de forma anônima pelos professores da rede pública. O fio condutor neste trabalho é o da leitura, embora reconheçamos que as práticas da escrita também são essenciais ao aluno surdo, pois permitem a fixação e mais segurança no uso cotidiano da sua L2, conforme enfatizamos na proposta com o gênero tirinha, apresentada neste trabalho. Para tanto nos embasamos em autores como Quadros (2006), BNCC (2018), Coste (2012), Soares (2003), Marcuschi (2006, 2008), dentre outros. Os resultados das análises dos dados coletados apontam que boa parte dos professores da rede básica de ensino fundamental I e II ainda não possuem formação adequada para o trabalho com alunos surdos em salas de aula para ouvintes na disciplina de Língua Portuguesa (LP); sentem a necessidade de materiais que os auxiliem neste trabalho, bem como maior contato com a realidade da L1 do aluno surdo, para que assim possam contribuir para uma aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa como L2 ao aluno surdo.

**Palavras-chave:** L2. Alunos surdos. Professores. Língua portuguesa.

## ABSTRACT

The present work has as general objective to discuss the need for the deaf student to learn LP as L2 in the classroom in an effective way, through genres that instigate him in the process of acquiring his L2. And as specific objectives: to collect data on what teachers of elementary school say about working with deaf students in LP classes in schools for listeners; present a work proposal with reading in the perspective of including the deaf in LP classes using the comic strip genre. The research was carried out with teachers of elementary school 1 and 2 from some schools in the city of João Pessoa, through a questionnaire applied by google forms with objective questions and answered anonymously by teachers of elementary school. The guiding thread in this work is that of reading, although we recognize that writing practices are also essential for the deaf student, as they allow fixation and more security in the daily use of their L2, as we emphasize in the proposal with the comic strip, presented in this paper. For this, we based on authors such as Quadros (2006), BNCC (2018), Coste (2012), Soares (2003), Marcuschi (2008), among others. The results of the analysis of the collected data indicate that a good part of the teachers of the elementary school of basic education I and II still do not have adequate training to work with deaf students in classrooms for listeners in the discipline of Portuguese Language (LP); they feel the need for materials to help them in this work, as well as greater contact with the reality of the L1 of the deaf student, so, for the acquisition and effective learning of the Portuguese Language as L2 to the deaf student.

**Key words:** L2. Deaf students; Teachers; Portuguese language.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua portuguesa do ensino fundamental II, na rede pública de ensino (prefeitura de João Pessoa - PB). Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrado e doutorado em Linguística pela UFPB. Trabalha com práticas escolares da Leitura e discursos sobre a leitura e Documentos Oficiais da Educação.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Letras da UEPB. Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB), com estágio-sanduíche na UNICAMP.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa vem sendo bastante discutido por diversos autores, por meio de artigo, livros e pesquisas. Na década de 90 do século passado, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, Lei 9394/1996, tendo como fio condutor, mais adiante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), diversas discussões foram realizadas e divulgadas, a fim de trazer ao professor metodologias e modos de atrelar teoria e prática em sala de aula, para proporcionar um ensino dinâmico e efetivo.

Alguns anos depois, em 2015, lança-se a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esta aprovada em 2017 para o ensino fundamental, e 2018 para o ensino médio, respectivamente. A partir daí, novamente, diversas outras questões sobre o ensino de língua e, sobretudo o da leitura, tem sido colocado em discussão até o presente momento, tendo em vista as novas tecnologias atreladas às novas competências e habilidades que versam sobre a “língua, códigos e suas tecnologias”.

Entretanto, a língua portuguesa para surdos, ainda hoje, não é tão discutida amplamente como o ensino de língua para os ouvintes, bem como ainda não é objeto de discussão da BNCC, apesar do documento considerar a Libras como uma das línguas presentes no cotidiano dos alunos. A constatação atual é que, muitas vezes, o professor não sabe lidar com alunos surdos que frequentam a escola para ouvintes, pois a maioria não domina a língua do aluno surdo (L1), bem como não tem a prática para desenvolver atividades para a L2 (português) (QUADROS, 2006). Por outro lado, por sua vez, o aluno surdo necessita ter em seu rol de estudos gêneros que o ajudem a desenvolver a sua L2 de modo efetivo, prático e consciente.

Diante desse quadro, elencamos a seguinte pergunta problema para esta pesquisa: Como o professor de língua portuguesa pode contribuir para processo de aquisição da língua portuguesa como L2 para alunos surdos? Para alcançar as respostas a esses questionamentos, propomos alguns objetivos, o geral: Discutir a necessidade de o aluno surdo aprender a LP como L2 em sala de aula de modo efetivo, por meio de gêneros que o instiguem no processo de aquisição da sua L2. E os objetivos específicos: levantar dados sobre o que dizem os professores do ensino fundamental acerca do trabalho com alunos surdos nas aulas de LP nas escolas para ouvintes; apresentar uma proposta de trabalho com a leitura na perspectiva de inclusão do surdo nas aulas de LP com o uso do gênero tirinha.

Destacamos que o caráter investigativo do presente trabalho visa discutir e propor uma possibilidade ao professor de língua portuguesa que possui alunos surdos em suas turmas. A pesquisa foi realizada com professores do ensino fundamental I e II de algumas escolas do município de João Pessoa, através de questionário aplicado pelo google forms com questões objetivas e respondido de forma anônima pelos professores da rede pública.

A escolha para a proposta relacionada ao gênero tirinha se dá por razões referentes à estrutura do gênero, tendo em vista a sua composição por meio da linguagem híbrida: verbal e não verbal. O aluno surdo, ao adquirir sua L1 tem por meio da linguagem não verbal maiores possibilidades de interação, podendo compreender melhor os textos híbridos já que estes tendem a facilitar a interação. Destacamos, também, que durante a pandemia, muitos gêneros visuais, estão sendo utilizados, tendo em vista maior interação e contato visual, sendo este último um dos sentidos mais aguçados do aluno que desenvolve sua L1 desde o início do processo de aquisição da língua.

O fio condutor neste trabalho é o da leitura, embora reconheçamos que as práticas da escrita também são essenciais ao aluno surdo, pois permitem a fixação e mais segurança no uso cotidiano da sua L2. Entretanto, é por meio da leitura verbal e não verbal, inicialmente, que o aluno surdo interage com a língua portuguesa. (COSTE, 2002).

Assim, destacamos que o presente trabalho está dividido da seguinte forma: introdução, pressupostos teóricos, metodologia, análise e discussão dos dados, proposta de trabalho com gênero tirinha e considerações finais.

## **2 L2: UMA NECESSIDADE DO ALUNO SURDO**

O surdo, assim como o ouvinte, nasce com a capacidade inata de aquisição da linguagem. Entretanto, sem a capacidade de ouvir, este indivíduo adquire primeiramente a Língua de sinais (L1). A partir do uso dessa língua em suas interações sociais e inserção em uma comunidade ouvinte, esse sujeito passa a notar a necessidade de também adquirir (quando criança, o que seria o período ideal) ou aprender a Língua Portuguesa (L2), nesse caso, em especial a escrita, tendo em vista que a sua L1 é quem determina o que seria a oralidade para os ouvintes, tornando-se bilíngue. Assim, ao adquirir a língua portuguesa (L2), é necessário que o sujeito desenvolva competência linguística. Tal competência, segundo Hymes (1971) deve ser desenvolvida de modo que não se restrinja a apenas um conhecimento estrutural da língua, mas que seja amplo, sendo, pois o indivíduo capaz de



utilizar a língua de forma efetiva e adequada para cada situação linguística em que se envolva. Marcushi (2008) também afirma, que as competências linguísticas devem ser trabalhadas de modo que considere o cotidiano de seus usuários, levando em consideração as diversas habilidades que envolvem a leitura e a escrita.

Nesse sentido, Coste (2002) propõe que a leitura seja trabalhada do sentido para o signo e do signo para o sentido. Na primeira, denominada dimensão semasiológica, a leitura é tratada de modo interpretativo e perceptivo, que busca ver a leitura como o “o texto em relação com o mundo”. Nessa perspectiva, a leitura estaria sempre ligada às condições de produção e contexto. Na segunda, denominada abordagem onomasiológica ocorre exatamente o inverso: a leitura passa a ser efetivada no momento em que o leitor atribui sentido ao texto lido, partindo de suas concepções de mundo, de uma visão própria.

Outro ponto que diz respeito à leitura trata-se do letramento. Esse termo surge no campo das ciências linguísticas por volta da década de 1980. De acordo com Soares (2003), a necessidade da inserção do termo letramento nos estudos linguísticos surgiu a partir da necessidade de se pensar, não só questões que versam sobre a leitura e a escrita, mas como essas tecnologias estão inseridas nas práticas sociais dos sujeitos que delas fazem uso. Deste modo, há uma distinção clara entre letramento e alfabetização.

De acordo com a autora, a alfabetização está ligada à aprendizagem das tecnologias do ler e do escrever, enquanto o Letramento está voltado para as práticas sociais e culturais que um indivíduo realiza a partir das habilidades aprendidas através da leitura e da escrita. Então, considera-se um indivíduo letrado aquele que se insere nessas práticas sociais e culturais, sendo, portanto, proficiente no que diz respeito aos usos efetivos em situações cotidianas que as exigem.

Assim, parte-se do pressuposto de que a prática do letramento nos contextos educacionais está “intimamente relacionada com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder. Nesse sentido, o letramento, ao longo das últimas décadas passou a ser integrado como necessidade em sala de aula. Assim, as aulas de língua portuguesa não devem estar desvinculadas as práticas cotidianas e sociais do aluno. A leitura, e por extensão literatura, tem papel essencial na formação dos alunos como um todo, em especial do aluno surdo. Conforme destaca Quadros (2006, p. 17):

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção

na cultura (Soares, 1998:36-37). Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngüe da criança surda.

Atualmente, em nossa sociedade tem alcançado níveis de letramento bastante elevados e centrados na escrita. No que se refere aos espaços destinados à leitura, é na escola onde encontramos essa prática de forma institucionalizada, ou seja, esta é a responsável por ensinar a ler, por conduzir o aluno a esse novo universo, pois é na escola que a leitura se encontra de modo disciplinar. Esta leitura pode ser desenvolvida pela prática da leitura dos pais ou familiares para a criança, por exemplo. E, na escola, de fato, a criança inicia o processo de leitura e de escrita: a alfabetização “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.” (SOARES, 2004, p. 2).

No que diz respeito ao aluno surdo, isso não se dá de forma tão tranquila e natural, exatamente pelas dificuldades e resistência encontradas no seu próprio meio social para desfrutar e utilizar sua L2, tendo em vista que, não poucas vezes faltam atividades em sala de aula que sejam contextualizadas de acordo com o mundo deste aluno. Por essa razão, aqui apresentamos o conceito de letramento, tendo em vista que o trabalho com esse conceito não apenas leva em consideração questões que versam sobre a língua portuguesa, mas sim todas as práticas que envolvem a língua de um modo geral, incluindo Libras e o português como a segunda língua do aluno surdo. Quadros (2006, p. 9) aponta que:

Normalmente, não são professores surdos e não são falantes nativos da língua brasileira de sinais. E são estes professores que usam a língua de sinais com as crianças surdas no contexto educacional. Faz-se necessário reconhecer que a língua de sinais é uma segunda língua para eles e, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem compreendida e produzida. Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela.

Deste modo, observamos que se trata de um problema não só do aluno surdo que não conhece o contexto da sua segunda língua, mas também um problema do professor, que não teve em sua formação noções sobre Libras ou conhecimento sobre a didática do português para surdos. Embora a aprovação da Lei no 10.436/02, regulamentada pelo decreto 5.626/05 que torna obrigatório o ensino de Libras nos cursos de licenciaturas e

cursos de Ensino superior, ainda observa-se a necessidade de buscar melhorias e modificações na esfera da política linguística voltada ao ensino de surdos com o objetivo de expandir o conhecimento da língua e futuramente buscar o reconhecimento da Libras também como língua utilizada no Brasil por boa parte de estudantes brasileiros (PROMETI e CASTRO JÚNIOR, 2015).

Atrelada a essas questões, Quadros (2006, p. 13), ainda, discute que no cenário nacional, “não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendendo-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando.”

## 2.1 O gênero tirinha

Os gêneros Textuais de acordo com a definição de Marcuschi (2006, p. 25): “Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos lingüísticos isolados”, os textos “são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”. Segundo alguns autores, atualmente estima-se que existam mais de 5 mil gêneros em circulação na sociedade. Os gêneros do discurso fazem parte, portanto, de nosso dia a dia. Ainda, conforme Marcuschi, através da expansão tecnológica, cada vez mais novos gêneros vão surgindo para suprir as necessidades comunicativas dos sujeitos usuários da língua.

As tirinhas são um gênero textual bastante divulgado no meio social, através dos jornais, revistas e suportes de entretenimento. Aparentemente de fácil compreensão, o gênero textual tirinha usa estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Essa ligação é tão forte que a tira cômica se torna um híbrido de piada e quadrinhos. Conforme Francelino (2011, p. 3),

A tirinha, ou tira, recebe esse nome já pelo seu aspecto/formato. Uma das principais características é o tratamento do tema pelo viés do humor; contudo, podem-se destacar, ainda, a presença de um texto curto (tamanho determinado pela forma retangular); a utilização de um ou mais quadrinhos na elaboração do texto; a presença de personagens fixos ou não e o uso de narrativa com desfecho inesperado no final. Por ser um texto curto e de natureza humorística, é comum alguns acharem que se trata de uma piada.

Ainda de acordo com o autor, do ponto de vista pedagógico, a tirinha pode ser um excelente gênero para se trabalhar em sala de aula, tendo em vista seus recursos linguísticos oferecidos, atrelados aos recursos visuais. “No tocante ao ensino de leitura numa visão discursiva, os sujeitos são considerados atores/participantes ativos do ato de

ler, pois eles se constituem dialogicamente na instância do texto, espaço em que ocorre o compartilhamento de visões de mundo e em cujas extremidades se (des)encontram autor e leitor.” (*ibidem* p.6). Destacamos que este aspecto torna-se totalmente viável e exequível para o trabalho com os alunos surdos, tendo em vista o aspecto imagético do gênero, o que facilitaria na leitura e no processo de construção de sentidos, “o que significa dizer que apenas o conhecimento do código não é suficiente para a consecução dos objetivos do autor.” Assim, a partir da leitura da imagem, de seu conhecimentos de mundo, do nível de letramento já alcançado pela sua convivência com a língua L1 e L2, o aluno surdo poderia trabalhar com algumas habilidades já latentes em sua L1, no caso Libras, a partir da leitura da imagem, partindo, posteriormente para a leitura e compreensão do código.

### 3 METODOLOGIA

Para realização deste trabalho, optamos pela pesquisa bibliográfica e de campo, seguida de apresentação de uma proposta para o ensino de leitura com alunos surdos. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de um material previamente elaborado, constituído principalmente a partir de livros e artigos. Esse tipo de pesquisa permite ampliar o conhecimento de um determinado objeto de estudo, sobretudo pelas diferentes visões e teorias que envolvem o objeto estudado.

A opção pelo procedimento da pesquisa de campo nos permitiu entrássemos em contato por meio virtual<sup>3</sup> com professores para entrevistá-los. Os sujeitos foram os professores de língua portuguesa e de ensino polivalente de escolas públicas de João Pessoa-PB. Entramos contato com eles a fim de levantar informações e dados relativos ao objeto de estudo em questão. Para Gil (2008), a pesquisa de campo permite a observação de uma realidade específica, além de não exigir a elaboração uma hipótese, uma vez que as perguntas de pesquisa norteiam os procedimentos técnicos a serem adotados.

No caso do presente trabalho, nossa pesquisa bibliográfica, também, ocorreu a partir da realização de pesquisas e leitura de artigos, pesquisas, dissertações que versam sobre a temática estudada, associada ao que dizem os Documentos Oficiais sobre o ensino de leitura numa perspectiva contextualizada e inclusiva para o aluno surdo.

---

<sup>3</sup> Destacamos que, devido à pandemia, as visitas presenciais nas escolas não foram possíveis, desta forma optamos por entrar em contato com alguns gestores e grupo de professores da rede pública de ensino para que pudessem preencher o formulário disponibilizado pelo Google Forms para que assim, após as respostas, nós pudséssemos ter acesso aos dados e assim gerar nosso corpus para análise.

Em seguida, apresentamos uma proposta de ensino de leitura, a partir do gênero tirinha, que contribua para a inclusão do aluno surdo como usuário efetivo da língua portuguesa nas mais diversas situações comunicativas, levando em consideração o que diz os Documentos Oficiais da educação brasileira, bem como as competências e habilidades promovidas pela Base Nacional Curricular Comum (2018).

### **3.1 Geração do corpus e Tratamento dos dados**

As perguntas norteadoras do questionário aplicado aos professores da rede pública de ensino versaram sobre as metodologias aplicadas ao ensino de Língua portuguesa para ouvintes em turmas que continham um ou mais alunos surdos. Elaboramos perguntas, também, que buscavam saber sobre o conhecimento dos professores acerca do ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, bem como o uso de materiais didáticos para as atividades. Buscamos indagar sobre suas formações do professor acerca do ensino especial para o aluno surdo ou, ainda, sobre o conhecimento da Libras como L1 dos alunos surdos. Ao final, perguntamos sobre o gênero tirinha como possibilidade de trabalho inclusivo para o aluno surdo em turma de ouvintes.

Após gerar o corpus por meio do Google Forms, observamos alguns gráficos gerados pelo aplicativo, a partir das respostas dadas, tendo em vista que estas se apresentavam como objetivas (de marcar), conforme mencionaremos maiores detalhes na análise e discussão dos dados.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção apresentamos, conforme previsto no objetivo geral proposto para o presente trabalho: Discutir a necessidade de o aluno surdo aprender a LP como L2 em sala de aula de modo efetivo, por meio de gêneros que o instiguem no processo de aquisição da sua L2. Para tanto, realizamos pesquisa com os professores de língua portuguesa do ensino fundamental I e II, de forma a observar de que modo esses alunos podem vir a efetivar as práticas com sua L2, a partir da leitura e de atividades que prezam pelo letramento, com ênfase para o gênero tirinha, como proposta de aula de leitura em sala de aula.

### **4.1 Contextualizando corpus**

Conforme apontamos na metodologia, aplicamos o questionário a professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino, com intuito de verificar como os professores estavam organizando suas aulas de Língua portuguesa em turmas que contem alunos surdos.

Conseguimos coletar um total de 14 entrevistas, respondidas por professores de algumas escolas desta capital, João Pessoa. Destacamos que não tivemos como realizar a escolha de escolas específicas, tendo em vista a impossibilidade de nos apresentarmos de forma presencial. Assim, optamos por divulgar nos grupos de professores da rede do aplicativo whatsapp, pedindo que só respondesse aqueles professores de Língua Portuguesa ou polivalente que tivessem alunos surdos em suas salas de aula.

Dos professores responderam, 92,9% dos professores polivalente, ou seja, são aqueles que ministram aulas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, e 7,1% professores de língua portuguesa.

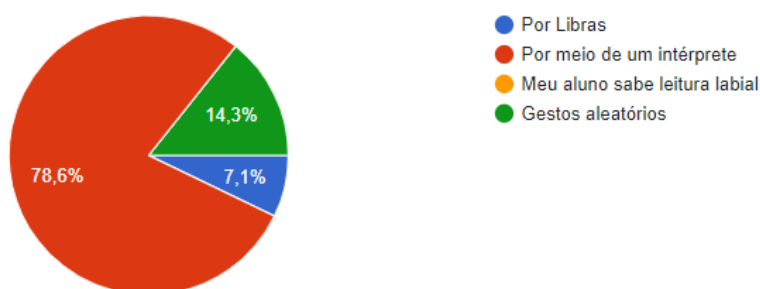
## 4.2 Discutindo os dados

Iniciamos questionando como os professores se comunicam com seus alunos surdos. Obtivemos respostas conforme o gráfico abaixo:

### Gráfico 1: Comunicação com o aluno surdo

1. Como você se comunica com seu aluno surdo:

14 respostas



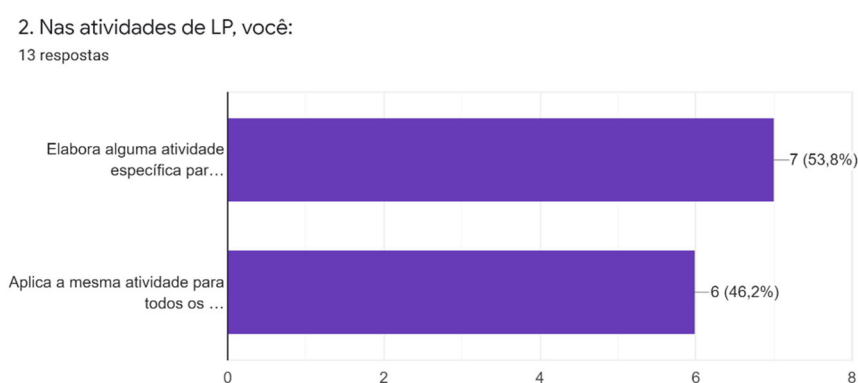
Fonte: gráfico gerado pelo Google Forms

Conforme observamos no gráfico, a maioria dos professores se comunicam com seus alunos surdos por meio de intérpretes, os quais traduzem a língua portuguesa para Libras e vice e versa. Conforme aponta Quadros (2006, p. 9) “normalmente, não são professores surdos e não são falantes nativos da língua brasileira de sinais.” Este é um

elemento que, tanto para o aluno surdo quanto para o professor, representa uma dificuldade considerável, tendo em vista que, pelo fato de o professor não conhecer a Libras a fundo, por meio da vivência, muitas vezes, não compreende a realidade do aluno, e este, por sua vez, sente-se descolado de sua realidade.

No que diz respeito às atividades de língua portuguesa os números ficam bem próximos entre os professores que elaboram atividades específicas para o aluno surdo e aqueles que aplicam a mesma atividade dos alunos ouvintes para os alunos surdos. Vejamos o gráfico:

**Gráfico 2: Atividades de Língua portuguesa para surdos**



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Nas respostas para este questionamento, houve 1 (uma) abstenção, apenas 13 dos 14 entrevistados responderam, sendo 53,8% aqueles que elaboram alguma atividade adaptada aos alunos surdos e 46,2% os professores que aplicam as mesmas atividades para os alunos ouvintes e surdos.<sup>4</sup> Vale salientar, dependendo do assunto, gênero ou temática tratada, algumas atividades são mais acessíveis ao aluno surdo do que outras, como, por exemplo, algumas atividades de gramática da L2 que se tornam inviáveis ao aluno surdo, tendo em vista a estrutura da sua L1 não usa alguns elementos sintáticos ou de gênero, o que dificulta ao aluno surdo reproduzi-las em sua L2. Assim, é importante, conforme mencionamos em nosso embasamento teórico, que o professor aplique em sala o conceito de letramento, pois este vai além do processo de decodificação e escrita

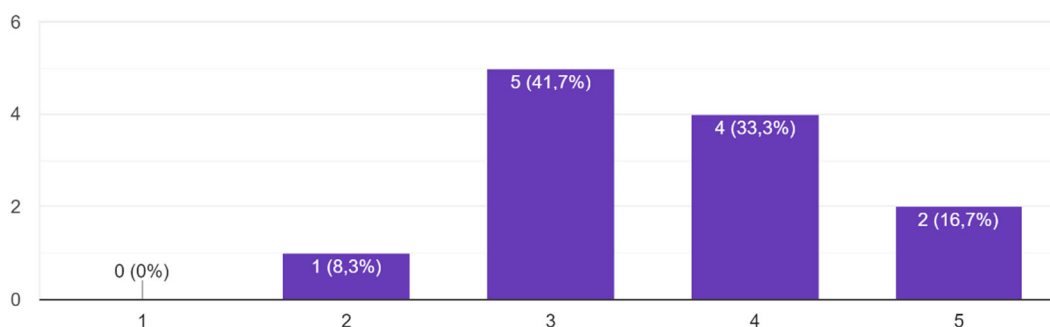
<sup>4</sup> Como não conversamos pessoalmente com os professores não sabemos a opinião deles sobre o fato de adaptarem ou não as atividades de Língua portuguesa. Não podemos afirmar ao certo se aqueles que não adaptam não o fazem porque não consideram necessária a adaptação, compreendendo que os alunos surdos conseguem acompanhar bem ou se, aqueles que adaptam o fazem porque acham importante que as atividades sejam voltadas para os alunos surdos de forma especial. Mais adiante, em outros trabalhos, investigaremos esses detalhes mais subjetivos.

propriamente dita, levando também em consideração os usos e as práticas sociais destes alunos surdos na sociedade e no meio em que vivem. Em relação à metodologia atual de Língua Portuguesa, pedimos que os professores atribuíssem valores, numa escala de 1 a 5, na qual 1 (auxilia pouco) e 5 (auxilia bem), em relação ao aluno surdo na aquisição da LP como sua L2. Obtivemos as seguintes respostas, conforme gráfico abaixo:

### Gráfico 3: Metodologia do ensino de LP

4. Você acha que a metodologia utilizada em LP auxilia o aluno surdo na aquisição da LP como sua segunda língua?

12 respostas



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Embora tivéssemos duas abstenções nas respostas, concluímos que a maioria dos professores concorda que nem sempre as metodologias utilizadas nas aulas contribuem para uma aprendizagem da L2 com eficácia por parte dos alunos surdos, sobretudo, por que muitas das atividades ainda são desenvolvidas de modo prescritivo e sem uma discussão da dimensão do seus usos sociais na linguagem cotidiana, o que já configura uma grande dificuldade para os alunos ouvintes e, ainda mais, para alunos surdos.

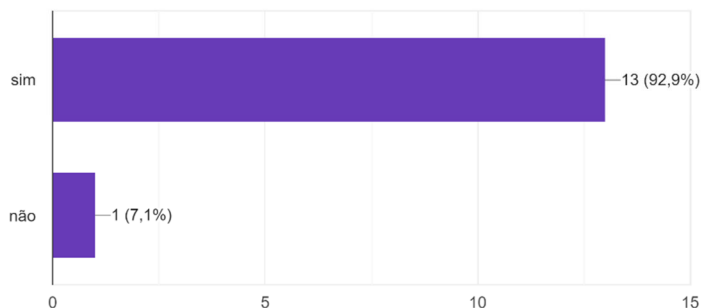
Conforme apontado por Quadros (2006), muitos professores sentem dificuldades em adequar ou elaborar atividades de LP, ou, ainda, de encontrar materiais disponíveis na rede de ensino para o trabalho com alunos surdos devido à indisponibilidade destes ou de formação no conhecimento da Libras, ou conhecerem muito pouco da L1 dos alunos, vejamos o gráfico abaixo:



#### Gráfico 4: Material para o trabalho de LP com alunos surdos

5. Você sente falta de algum material de LP que o ajude nas aulas de leitura ou escrita para o aluno surdo?

14 respostas



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Conforme o gráfico, 92,9% dos professores sentem falta de materiais didáticos que possam auxiliá-los no trabalho de LP com alunos surdos. Apesar da disciplina Libras estar prevista em Lei de ser oferecida em cursos superiores, os professores não recebem formação necessária para lidar com o ensino bilíngue específico para alunos surdos, pois “[...] a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará embuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais. (2006, p. 19).

O gráfico a seguir confirma a análise dada ao gráfico 4 anterior, demonstrando que parte dos professores não tiveram uma formação que trabalhasse questões sobre a metodologia das aulas de LP para surdos, sobretudo aqueles que tiveram sua formação anterior ao decreto 5.626/05, o qual prevê a obrigatoriedade da inserção da disciplina Libras em cursos superiores no Brasil.

#### Gráfico 5: Contato com temas envolvendo a LP para surdos

7. Na sua formação:

14 respostas



Fonte: Gerado pelo Google Forms

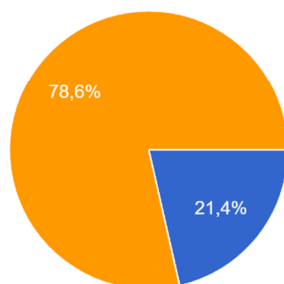
Notamos que não há menção para uma boa formação no que se refere à LP voltada para o trabalho com surdos nas universidades. Alguns professores afirmam ter cursado disciplinas de Libras, mas que estas não se voltavam a um trabalho de associação com a L2, ou, ainda, sobre a formação para um ensino bilíngue eficaz para o aluno surdo.

Por fim, questionamos aos professores a opinião deles sobre o gênero tirinha e a possibilidade de um trabalho que priorizasse a leitura e a compreensão do aluno surdo nas aulas de LP. Tivemos os seguintes resultados:

### Gráfico 6: Opinião sobre o gênero tirinha nas aulas de LP para o trabalho com surdos

8. Na sua opinião, o gênero tirinha:

14 respostas



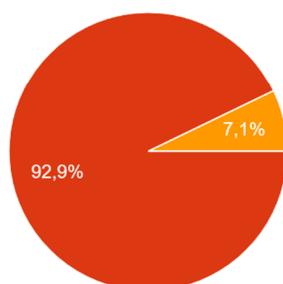
- Seria um excelente gênero para trabalhar leitura com o aluno surdo.
- Não é um bom gênero pois o aluno surdo teria dificuldade em ler o português.
- É uma possibilidade de desenvolvimento das competências leitoras no aluno surdo, pois associa o...
- Não condiz com a realidade do aluno surdo.

Fonte: Gerado pelo Google Forms

### Gráfico 7: A leitura do gênero tirinha para surdos

9. Em relação à leitura:

14 respostas



- O gênero tirinha não é o mais indicado. Há gêneros melhores disponíveis.
- O Gênero tirinha permite o aluno surdo ler a imagem, mesmo ainda não dominando a LP.
- É mais interessante que o professor trabalhe apenas a leitura de imagens com o aluno surdo.
- É mais interessante textos que seja em sua totalidade por escrito, pois cabe a...

Fonte: Gerado pelo Google Forms

Conforme os gráficos 7 e 8 acima apresentados, segundo a opinião dos professores, o gênero tirinha apresenta-se como uma excelente possibilidade de trabalho, tendo em vista seus aspectos visuais e linguagem híbrida apresentada em sua composição, embora uma pequena parte dos professores considerem que o trabalho deva ser realizado sem a parte escrita, focando apenas na parte das imagens.

Partindo das análises dos gráficos gerados a partir do questionário aplicado aos professores, elaboramos uma proposta para o trabalho com leitura nas aulas de LP em sala de aula de ouvintes com presença de alunos surdos, conforme expomos a seguir.

### **4.3 Proposta didática com o gênero tirinha**

A proposta seguinte está embasada no livro “*Idéias para ensinar português para alunos surdos*” de Quadros (2006), bem como embasada nos pressupostos do letramento, conforme discutido na parte teórica do presente trabalho.

## **TRABALHANDO COM O GÊNERO TIRINHA**

### **1. Introdução**

Esta é uma atividade de leitura e compreensão textual, realizada a partir do gênero tirinha a ser realizada com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental envolvendo alunos ouvintes e surdos em fase de aprendizagem da língua portuguesa como L2.

### **2. Objetivos / competências a serem desenvolvidas:**

- Desenvolver a prática da leitura e compreensão textual a partir de gêneros com linguagem verbal e não verbal;
- Aprimorar práticas de letramento com base na temática das tirinhas, ativadas pelo conhecimento prévio;
- Realizar associação entre código e imagem, buscando a relação entre essas duas linguagens.

### **3. Recursos**

O professor organizará e levará tirinhas impressas de sua escolha as quais serão objetos das atividades de leitura proposta. Poderão apresentar a linguagem híbrida ou apenas a historinha composta apenas por imagens. Exemplos abaixo:



Fonte: <https://www.google.com/search?q=tirinha+turma+da+monica>



Fonte: <https://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>



Fonte: <http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-garfield.html>

#### 4. Metodologia: Desenvolvendo a atividade

O professor levará diversas tirinhas semelhantes aos exemplos acima e distribuirá para os alunos (não importa se houver repetição das tirinhas entre os alunos).

É importante que neste primeiro momento o professor deixe que os alunos realizem a leitura de modo despreocupado, tenham contato com o gênero, leiam, troquem as tirinhas entre si, para que haja a leitura sem intervenções.

Após este momento, o professor pedirá para que os alunos, em especial os surdos, descrevam a compreensão da historinha presente na tirinha com base nas imagens apresentadas ou pelo que entenderam. O professor pode neste momento questionar se a imagem ou algum conhecimento prévio contribuiu para a compreensão.

O professor fomentará ao grupo a discussão sobre o fato da primeira tirinha não conter diálogos ou qualquer palavra e questionar aos alunos se isto interferiu de alguma forma na compreensão e/ou interpretação textual.

Para melhor sistematização das atividades, o professor após este momento, pode elaborar perguntas escritas que o auxiliarão como parâmetro avaliativo. Questões que versem sobre o conhecimento prévio, a compreensão e a interpretação textual das tirinhas são o ideal.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma das razões em evidenciar a temática deste trabalho é a de que muitos de nós professores do ensino fundamental não possui formação para trabalhar com alunos surdos em sala de aula de modo efetivo, conforme objetivo específico proposto. Conforme Quadros (2006), falta ao professor a vivência, o contato com a língua e a formação para as metodologias que envolvem o aprendizado do surdo da Língua Portuguesa como sua segunda língua.

Conforme apontamos como objetivo geral para este trabalho: discutir a necessidade de o aluno surdo aprender a LP como L2 em sala de aula de modo efetivo, por meio de gêneros que o instiguem no processo de aquisição da sua L2, chegamos à conclusão de que esta necessidade urge, uma vez que, nos questionários coletados, os professores, apesar de demonstrarem a elaboração de atividades adaptadas para surdos ou, ainda, utilizarem as mesmas atividades para todos os alunos, ainda sentem que há uma lacuna a ser preenchida de modo mais sistemático. Conforme Prometi e Castro Júnior, (2015), Libras foi uma língua instituída por lei para ser trabalhada em diversos cursos superiores. Entretanto, faz-se essencial torná-la objeto de estudo de modo mais profícuo nos cursos de licenciatura, atrelada à língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo.

No que diz respeito ao nosso último objetivo: apresentar uma proposta de trabalho com a leitura na perspectiva de inclusão do surdo nas aulas de LP com o uso do gênero tirinha, vimos que boa parte dos professores veem esse gênero como uma possibilidade de trabalho uma vez que há a presença da linguagem verbal e não verbal, associada ao processo de letramento que envolve as temáticas e práticas linguísticas do cotidiano dos alunos surdos bilíngues.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (volume 1).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Leis, diretrizes e bases da educação**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 03 out 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Acesso em 20 ago 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Acesso em 20 ago 2020.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). **O texto: leitura e escrita**. 3. ed. Revisada. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FRANCELINO, Pedro Farias. Ensinar e aprender com tirinhas: discursos (des)(re)velados, práticas (re)visitadas. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

MARCUSCHI, L.A. In: Karwoski, A.M; Gaydeczka, B; Brito, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

QUADROS, Ronice M. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, 2006.

PROMETI, D.; CASTRO JUNIOR, G. EAD E O ENSINO DE LIBRAS: O CASO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB) Daniela Prometi. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 161-178, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. *Belo Horizonte: Autêntica*, 2003.