



MARIA STELLA MIRAIS

**PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS) NO  
COMPUTADOR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS**

LONDRINA  
2009

MARIA STELLA MIRAIIS

**PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS) NO  
COMPUTADOR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS**

Artigo da implementação do Projeto de Pesquisa e Caderno Pedagógico desenvolvido para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED.

LONDRINA  
2009

## PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS) NO COMPUTADOR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Maria Stella Mirais<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção junto a alunos surdos, por meio de estratégias pedagógicas, para favorecer a escrita da língua portuguesa, utilizando a produção de história em quadrinhos no computador. Além disso, busca apresentar esclarecimentos e análise das principais dificuldades que o surdo apresenta no aprendizado da língua portuguesa, bem como uma proposta de letramento via história em quadrinhos (Hqs), observando como fundamental a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) neste processo. A metodologia utilizada para desenvolver a proposta de intervenção junto aos alunos iniciou com o manuseio de gibis até a elaboração de história em quadrinhos no computador, por meio dos programas HagaQuê e Quadrinhos da Mônica. Ambos softwares livres, para criação de Hqs eletrônicas que correspondem adequadamente ao público alvo, por ser um gênero textual visual que atrai muito as crianças na faixa etária das séries iniciais da educação básica. Identificamos, após o desenvolvimento das atividades propostas, que houve melhorias na produção escrita dos alunos, sendo significativo os resultados quanto às capacidades de compreensão, aplicação, inventividade e auto correção. Dessa forma, consideramos que a construção de história em quadrinhos eletrônica seja uma estratégia eficaz ao aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, nas modalidades da leitura e escrita, bem como, possibilita o uso do computador como um grande aliado do professor.

**Palavras-chave:** Surdez. Bilinguismo. Educação de surdos. Letramento. História em quadrinhos eletrônica.

### ABSTRACT

This paper discusses the development of a proposed intervention with deaf students by teaching strategies to encourage the writing of Portuguese language by using the production of comics on the computer. It also presents some clarifications and analysis of the major difficulties the deaf has in learning Portuguese and a proposal of literacy through comics, observing that the Brazilian Sign Language (LIBRAS) is fundamental in the process. The methodology used to develop the proposed intervention with the students went from the handling of comic books to the

---

<sup>1</sup> Professora especializada na área da surdez e em didática do ensino superior, certificada pelo PROLIBRAS - MEC como intérprete da Língua Brasileira de Sinais, nível médio. Atua como pedagoga e professora das séries iniciais do ensino fundamental desde 1996, no Colégio Estadual do ILES, em Londrina – PR.

development of comics on the computer, through the programs HagáQuê e Quadrinhos da Mônica. Both are free software for creating electronic comics, ideal for the studied age range for it to be of a visual text genre which attracts early elementary school children. After the development of the proposed activities, there were improvements in the students' writing, with significant results regarding the capabilities of comprehension, application, inventiveness and self correction. Thus, we believe that the construction of electronic comic books is an effective approach to learning Portuguese as a second language in terms of reading and writing, and enables the use of computers as a major ally of the teacher.

**Key-words:** Deafness. Bilingualism. Education of the deaf. Literacy. Electronic Comic Books.

## INTRODUÇÃO

Segundo Fernandes (2006a), as representações que fazemos dos surdos irão definir nossas práticas sociais, contribuindo em maior ou menor grau para o exercício da cidadania desses sujeitos.

Este artigo fundamenta-se na perspectiva pedagógica e social acerca da surdez, bem como numa proposta de educação bilíngue para surdos.

Fernandes (2006a, p. 72) aponta a concepção da surdez na perspectiva pedagógica e social salientando que:

[...] é impossível pensar em um projeto educacional de qualidade que não mantenha como premissas básicas a importância da língua de sinais e a atuação de surdos adultos, competentes linguisticamente, como interlocutores no processo de aquisição dessa língua, contribuindo, significativamente, na formação de personalidade e no processo educacional das crianças surdas.

Quanto à proposta educacional denominada bilinguismo apresentaremos seus aspectos centrais.

Um dos preceitos da filosofia bilíngue é a de que os surdos são sujeitos singulares com sua própria língua e cultura, ou seja, os surdos não necessitam ser comparados aos ouvintes, pois possuem oficialmente / reconhecidamente sua língua, que é a língua de sinais, e fazem parte de uma cultura, na qual as experiências visuais são marcas de sua identidade.

Uma proposta bilíngue que assegure o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (L1) e da Língua Portuguesa (L2) para surdos deverá estar pautada em

estratégias metodológicas que “não conduzam ao apagamento da língua de sinais e na potencialização da língua portuguesa (majoritária)” (FERNANDES, 2008). Isso porque na sua dimensão política, aqui entendida como as relações de poder que perpassam o processo educativo podem caracterizar-se como práticas “ouvintistas”.

Sabemos que como grupo minoritário, assim como os indígenas e imigrantes, os surdos estão submetidos a um processo de dominação sendo oprimidos pelo grupo majoritário, neste caso os ouvintes, falantes da língua oficial do país, geralmente querendo impor suas representações.

Lembremos do papel da família no processo de construção da identidade surda, e observemos que de acordo com algumas pesquisas, mais de 90% dos pais de crianças surdas são ouvintes, comunicam-se “como podem” com seus filhos, dominando insatisfatoriamente a Libras. Daí a necessidade dos pais dominarem a língua de sinais.

Consideremos também que os profissionais que atuam no ambiente escolar, sem exceção, devam tornar esse espaço um lugar de interação social verdadeiro, o que será garantido pelo uso da Libras nas relações de aprendizagem ou em qualquer outro momento de comunicação.

Quando falamos sobre interação social verdadeira, queremos lembrar que, nas relações entre surdos e ouvintes, também é cultivado pelos surdos um mecanismo de opressão sobre os ouvintes. Trata-se da “diglossia”, ou seja,

o uso de língua oral sinalizada por surdos que são fluentes em língua de sinais, mas que não fazem uso da mesma na interação com o ouvinte, reservando-a para a comunidade surda, onde a língua de sinais tem o estatuto de língua do grupo de solidariedade. (WOODWARD, 1978, p. 19-20).

As observações acima são necessárias para o entendimento de que: se há o “apagamento” da Libras, se utilizamos o português sinalizado e se praticamos “diglossia” reforçamos e aumentamos as dificuldades de estruturar as duas línguas já que essa “miscelânea” conduz a sérios erros de interpretação relacionados ao aprendizado das línguas em questão.

Botelho (2005, p. 99-100) comenta que uma das defesas dos surdos face à opressão dos ouvintes é o silêncio. “[...] ainda que os surdos estejam rompendo com a dominação a que tem sido submetidos [...] a cultura do silêncio ainda se mantém”.

A autora defende a proposição de políticas educacionais “que acolham a diferença, sem pedir em troca pelo surdo, a assimilação colonialista do discurso da

normalidade." (BOTELHO, 2005, p. 121)

Também ressaltamos a necessidade dos surdos de comunicarem-se de fato na língua de sinais com os ouvintes, para que possa existir o uso de uma língua e não uma pseudo língua como descrito anteriormente. cremos que a melhor defesa não seja o ataque e nem o silêncio, e sim o estabelecimento de interações entre ouvintes e surdos.

Brandão (2007, p. 12) coloca que ao repensarmos a educação, devemos ter a "direção ampliada do olhar à experiência pedagógica de outras culturas".

Por esse motivo, apresentamos sua análise sobre a postura pedagógica a ser adotada com os índios, no intuito de ilustrar como podemos pensar a educação para os alunos surdos.

Não pensar apenas uma educação indígena desde o ponto de vista de nossas próprias ideias pedagógicas. Algo como uma educação para os nossos índios. Ir aos índios, aos negros, e a tantos outros e ouvi-los. Aprender com eles. Saber o que pensam do que nós pensamos, como classificam o que classificamos e como praticam o que praticamos, com ou sem o nome de: educação. Abrir o leque do que sejam práticas metodológicas e teoria da educação. (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Podemos perceber que o diálogo estabelece aprendizados, permitindo que os saberes sejam socializados, onde cada um no processo de ensinar, também aprende, e vice e versa.

Portanto, conforme Fernandes (2006a), afirmamos que uma escola bilíngue deva recusar práticas que impõem valores de uma cultura em detrimento de outras, reconhecer a surdez como diferença e compreender que os alunos surdos apresentam dificuldades como qualquer aluno e que algumas das dificuldades, principalmente as específicas do aprendizado da segunda língua (LP), são frutos do encaminhamento metodológico dos professores, devido ao não reconhecimento da surdez como experiência visual e conseqüentemente do entendimento de que essa experiência, conforme explicita Skliar (1999b, p. 11):

[...] envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. E que a escola, enquanto ambiente de aprendizagem deva ser um ambiente bilíngue, onde a língua de sinais ocupe lugar central, seja mediadora nas trocas, onde haja um maior número de experiências respaldadas pela língua de sinais e com a presença de adultos surdos.

Defendemos uma postura crítica frente ao que se propõe como metas educativas, que o trabalho deva ser pensado coletivamente, que a escola pratique gestão compartilhada onde as opiniões sejam ouvidas.

De acordo com Dorziat (1999, p. 35), ressaltamos que a escola “[...] deva trabalhar com conteúdos culturais vivos, atualizados, com os quais os alunos travem relação, visando a propiciar o acesso a todo tipo de conhecimento”.

Ao refletir sobre o processo de formação de professores a respeito de ensino da língua portuguesa para alunos surdos, identificamos que:

[...] as falhas curriculares na formação dos professores acerca do ensino da língua portuguesa prejudicam os alunos, tornando sua produção menos complexa; com menor número de orações e encadeamento de frases; com poucos adjetivos, advérbios e pronomes e apresentando uma taxa maior de substantivos. (FERNANDES, 2006a, p. 95).

Fica evidente que quanto às produções escritas dos alunos, a norma padrão da língua deva ser demonstrada através do reconhecimento das diferenças entre a estrutura das línguas aprendidas, neste caso, a língua de sinais e o português escrito.

A seguir apresentaremos a proposta de produção de história em quadrinhos eletrônica, como procedimento de letramento para surdos, tendo em vista que este poderá favorecer a melhoria da escrita da Língua Portuguesa dos alunos surdos.

## **PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS ELETRÔNICA COMO PROCEDIMENTO DE LETRAMENTO PARA SURDOS**

Por ser um gênero textual que dá ênfase ao visual, sendo de grande interesse dos alunos, elegemos as histórias em quadrinhos por considerarmos que seu uso é essencialmente importante ao aluno surdo, principalmente nas séries iniciais de ensino, propiciando o fortalecimento do hábito e do prazer de ler e o desenvolvimento da modalidade escrita do português.

Concordamos com Santos (2003) quando o autor resalta que o potencial didático pedagógico dos quadrinhos envolve o incentivo à leitura, à discussão de temas e à dramatização, entre outros.

A linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados ao ensino. A união do texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra. (SANTOS, 2003, p. 4).

Dessa forma, acreditamos que sendo uma linguagem que se utiliza de imagens e textos articulados, em sequência, favoreça ao aluno surdo o aprendizado de segunda língua, neste caso o português.

Santos (2003) nos aponta ainda, que nas pesquisas sobre essa temática, um outro aspecto positivo encontrado é o de que alguns quadrinhos (Hqs) abordam temas da atualidade ou de natureza histórica, ética e científica suscitando reflexões à respeito de ideias e valores.

A opção pelas Hqs eletrônicas justifica-se pelo fato de que a informática está cada vez mais presente no meio acadêmico e o uso adequado de recursos tecnológicos como o computador, torna-se um grande aliado do professor, principalmente neste caso, no qual o atendimento passa a ser quase que individualizado, priorizando a criatividade e inventividade de cada aluno.

De acordo com Freire (2003, p. 212):

[...] muitos programas de computadores podem hoje ser utilizados como práticas discursivas no contexto da surdez, [...] As ferramentas para a produção escrita (editores de texto, de páginas da Web e de histórias em quadrinhos) [...] certamente fundam novas dimensões para o uso da linguagem e novas condições de produção de discurso integrando outros elementos ao que hoje denominamos leitura e escrita.

A construção de história em quadrinhos eletrônica e as atividades correlatas trabalhadas pelo professor dentro ou fora de sala, complementam-se e representam uma estratégia eficaz ao aprendizado da língua portuguesa.

## **METODOLOGIA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO**

Neste projeto foram utilizados os seguintes programas (softwares): 1- HagaQuê e 2-Quadrinhos da Mônica (versão demonstrativa).

Os alunos alvo da proposta de intervenção foram os alunos surdos matriculados na 3ª série, que na época eram seis. Identificamos que os mesmos apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e produção textual.

A seguir apresentamos as características dos alunos.

|        |  |
|--------|--|
| A<br>1 | Tem nove anos e 03 meses, apresenta perda auditiva bilateral severo-profunda; causa provável da surdez: prematuridade extrema (06 meses, 900 gr) ou anoxia (precisou de oxigênio). Ingressou nesta escola em 1994 tendo frequentado até 2002, retornando em 2008, após 05 anos estudando em uma escola regular para ouvintes, onde não obteve aproveitamento acadêmico satisfatório. Possui razoável compreensão da Libras.  |
| A<br>2 | Tem 11 anos e 10 meses, apresenta perda auditiva bilateral profunda; causa provável da surdez: rubéola congênita; outras queixas e exames: 02 meses na incubadora: sopro no coração e estreitamento pulmonar. Eletrocardiograma: apresenta estenose pulmonar mínima. EEG- imaturo. Tomografia de crânio: atrofia subcortical. Exame de vista: desvio ocular (estrabismo), alteração fundoscópica compatível com rubéola congênita, usa lente de correção. Ingressou nesta escola em 2003, sem nunca ter frequentado outra. Possui boa compreensão da Libras. |
| A<br>3 | Tem 10 anos e 01 mês, apresenta perda auditiva bilateral severo-profunda, neuro-sensorial; causa da surdez desconhecida. Ingressou nesta escola em 2002, sem nunca ter frequentado outra. A (3) pode ser considerado uma criança de vulnerabilidade social, tendo em vista sua condição financeira, estrutura familiar e local de moradia. Possui ótima compreensão da Libras.   |

|        |  |
|--------|--|
| A<br>4 | Tem 09 anos e 10 meses, apresenta perda auditiva bilateral profunda, neuro-sensorial; causa da surdez desconhecida. Ficou na incubadora 08 dias por apresentar respiração acelerada na primeira mamada; teve pneumonia com 1 ano e 08 meses; andou com 1 ano e sete meses com auxílio de fisioterapia. Outras queixas: úlcera de córnea. Ingressou nesta escola em 2002, sem nunca ter frequentado outra. A (4) sofreu um grave acidente há 03 anos e, pode ser decorrente e/ou consequência o esquecimento de “N” vocabulários estabelecidos na primeira série; fato que merece mais avaliações. Seu caso está sendo pesquisado na instituição escolar. Possui boa compreensão da Libras. |
| A<br>5 | Tem 9 anos e 08 meses, apresenta perda auditiva bilateral severo-profunda, neuro-sensorial; causa da surdez: Hereditariedade- tem dois tios paternos com deficiência auditiva (D.A), o pai com D.A de um ouvido. Apresenta também queixa de anorexia. Ingressou nesta escola em 2001, sem nunca ter frequentado outra. Possui ótima compreensão da Libras.   |
| A<br>6 | Tem 9 anos e 04 meses, apresenta perda auditiva bilateral profunda, neuro-sensorial; causa provável da surdez: paralisia cerebral, anoxia ao nascer e icterícia. Apresenta também atraso no desenvolvimento motor - andou com 02 anos e 04 meses com ajuda de fisioterapia. Ingressou nesta escola em 2002, sem nunca ter frequentado outra. Possui ótima compreensão da Libras.   |

Quanto aos professores participantes, contamos com a participação do professor regente da turma e a professora de Libras para o desenvolvimento de trabalhos correlatos desenvolvidos durante suas aulas.

O atendimento ocorreu durante o período de fevereiro a setembro, inicialmente duas vezes por semana, ora na sala de aula no turno regular juntamente com o professor regente, ora em atendimento às duplas e individualmente, no contra turno, uma vez por semana, aproveitando os dias que as crianças vinham para as aulas de reforço, inclusive, envolvendo a professora do reforço. Nesta ocasião, a professora do reforço também participava da realização das atividades. Essa oportunidade de intercâmbio com a professora do contra turno

favoreceu apoios mútuos do ensino do português escrito.

Os horários das aulas de Hqs, no computador, foram combinados com os familiares que contribuíram positivamente sempre que solicitados.

Para a implementação dessa proposta, contamos com total apoio da direção da escola que permitiu replanejar um espaço para os computadores, haja vista que no laboratório os computadores apresentam o sistema (LINUX) incompatível para “rodar” os programas de história em quadrinhos.

Para o desenvolvimento, a direção da Escola disponibilizou três computadores Windows, mouse e teclados comuns, um notebook, uma impressora, um pendrive, CD room gravado, contendo programa dos Quadrinhos da Mônica (versão demonstrativa), TV pendrive e DVDs Cine Gibi I e II (com interpretação na Língua Brasileira de Sinais apresentando as historietas dos quadrinhos), gibis, cadernos, carimbos, posteres, boneco da personagem Mônica, material fotocopiado, retroprojeter de transparências, lâminas de transparência para retroprojeter, sala de aula com carteiras, mesa, quadro de giz, giz colorido, lápis de cor, tesoura e cola.

## **PROCEDIMENTOS**

Passamos agora à apresentação da sequência das atividades que foram desenvolvidas com os alunos cuja intencionalidade foi a construção dos sentidos e significados do que se propõe.

Tomamos como base que todo conteúdo deve primeiramente ser trabalhado na língua de sinais, portanto, cabe ao professor o domínio desta língua - que é a língua natural ou primeira língua do surdo - sendo garantido através dela a comunicação efetiva ao iniciar os trabalhos de letramento.

A estratégia proposta via Hqs foram:

Inicialmente, os alunos assistiram os Dvds das historietas da Turma da Mônica, leram gibis, dramatizaram histórias, recontaram histórias na Libras e, na sequência foram trabalhados os vocabulários e a produção escrita.

Considerando o nível de desenvolvimento dos alunos, lançamos mão de algumas atividades mais específicas, em que os passos seguidos para o desenvolvimento dessas atividades para ensinar os alunos escreverem história em quadrinhos eletrônica foram:

O manuseio de diversos gibis, possibilitando a familiarização com os mesmos, o reconhecimento das personagens e seus “sinais” na Libras, observação da forma de apresentação dos quadrinhos nos gibis, do trabalho de elaboração de roteiros, entre outros. Esse momento permitiu a familiarização com os gibis. Essa leitura foi incentivada e acompanhada, e percebemos que os alunos encontraram facilidades em historinhas sem texto porém, somente a leitura de historinhas sem texto não seria suficiente e/ou o mais adequado para o que intencionávamos, que era inicialmente aquisição e ampliação de vocabulários, assim foi solicitado que cada aluno recontasse a historieta do gibi para o grupo, na Libras.

O grupo assistiu às historietas do Cine gibi I e II, ambos traduzidos para a Libras, e recontaram através da Libras para seus colegas de sala. Pudemos acompanhar a sequência lógica apresentada por cada aluno.

Em seguida, o grupo registrou um resumo do filme assistido, tendo o professor como escriba ou colaborador.

Atentamos para o fato que, mesmo com a tradução do próprio filme, este não dispensou o acompanhamento e a tradução do professor, já que alguns sinais são diferentes (dialeto) dos utilizados por nossos alunos. Aos alunos foi oportunizado dramatizar, bem como, manter um diálogo para que pudessem interpretar a história, reconhecer, compreender valores veiculados dando sua opinião sobre a temática em questão, tudo em Libras.

Em um caderno, especialmente reservado para atividades de interpretação e produções textuais das Hqs impressas, foram trabalhadas historietas de três quadros explorando a noção temporal, as características físicas e psicológicas das personagens que inclusive, eram mesmas personalidades das histórias.

Foram apresentados roteiros contendo os conceitos: quem, o que, quando, quantos, onde, como, entre outros, que foram trabalhados sistematicamente em todos os textos.

Prosseguimos facilitando a compreensão do português, fazendo comparações entre as duas línguas - Libras e Língua Portuguesa.

Tendo o professor como um mediador do conhecimento, priorizamos pela motivação e percepção do aluno quanto à importância da aquisição e ampliação do seu vocabulário e, ao trabalhar com os mesmos, atentamos para o fato de serem contextualizados.

Assim sendo, as atividades foram trabalhadas num processo gradativo pela sua especificidade e/ou complexidade.

Retomamos a noção temporal e ampliamos vocabulário, contextualizando, como por exemplo, quando a professora de Libras dos alunos contou uma fábula (A raposa e as uvas), foi trabalhado a historinha de um gibi com releitura da mesma.

Quando trabalhado em sala de aula, hábitos de higiene ou alimentação saudável, encontramos HQ similar para explorar o tema.

Em algumas histórias questionamos sobre a possibilidade de mudança do final da mesma. Recortamos e também utilizamos fotocópias de algumas historinhas.

Após termos explorado aspectos dos itens anteriores, retiramos o último quadro e solicitamos que as crianças propusessem um final diferente.

O registro no caderno, de certa forma, era a garantia de mais uma fonte de consulta para o aluno, sendo utilizados os carimbos das personagens para nomear, descrever, estruturar frases, estudar os verbos, entre outros; e as Hqs impressas para explorar o significado dos balões explorando as representações de sentimentos e porque não, como se registram as onomatopeias.

Relembramos que quanto aos registros dos alunos, foram espontâneos, dirigidos ou reestruturados sendo o professor o escriba ou colaborador ou o aluno o próprio escriba, ora solicitando alguns vocabulários o que era respondido e, quando verbos, consultados no cartaz ou quadro de giz, estando no “infinitivo”. Buscando avaliar as condições atuais dos alunos os “erros” de português em algumas produções textuais eletrônicas foram mantidos.

Prosseguimos, até o final do primeiro semestre com a abordagem de interpretação de história em quadrinhos no caderno. Solicitamos a elaboração de textos e partimos para reestruturação da Língua portuguesa, explicitando as diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa, no aspecto discursivo (como se fala) e como se escreve (padrão, registros nos livros, etc.), mostrando aos alunos que seu “erro” faz parte de seu processo de construção do conhecimento, incentivando-o a continuar sua produção de português escrito.

Nesta fase iniciamos a utilização do computador. Concordamos com Matos ao dizer que

[...] a utilização de um software que oferece recursos visuais diferenciados atende perfeitamente aos propósitos de letramento para surdos favorecendo a apreensão de sentidos da leitura e escrita, ainda, como dito anteriormente, “vale destacar que apenas o conhecimento do código - como a memorização de letras e sílabas, por exemplo - não garante a leitura, caracterizando a atividade como mera decifração” (GESUELI apud MATOS, 2006, p.68).

Primeiro, explicamos as funções de cada comando. Os comandos do programa “Quadrinhos da Mônica” situados à esquerda da tela do computador e apresentados na sequência: escolha do cenário, das cores de fundo do cenário, das personagens, dos objetos do cenário e outros elementos, dos balões, da caixa para escrita de texto e, finalmente, o comando para imprimir as historietas. Os comandos situados na parte inferior da tela do computador correspondem à: entrada e saída do programa, aumento e diminuição do tamanho das personagens e outros elementos, giro das personagens para esquerda e para a direita, “borracha” e, mudança de páginas do “gibi” em construção.

Os alunos experienciaram livremente os softwares Hqs, tirando suas dúvidas com o professor ou com seus pares mais competentes.

Nas aulas seguintes, foi preciso que os alunos utilizassem os recursos com mais objetividade, tendo o professor como mediador nas tarefas. Foi solicitado que, em duplas ou individualmente criassem uma historieta de três quadros.

Para a realização da atividade no computador, foi necessário a familiarização dos alunos com o teclado e dependendo do ritmo de cada criança, cada historieta demandou duas ou três aulas. Neste processo de construção, foram observados diferenças na necessidade de apoio e orientações por parte do professor.

A seguir apresentamos a análise sobre o referido processo.

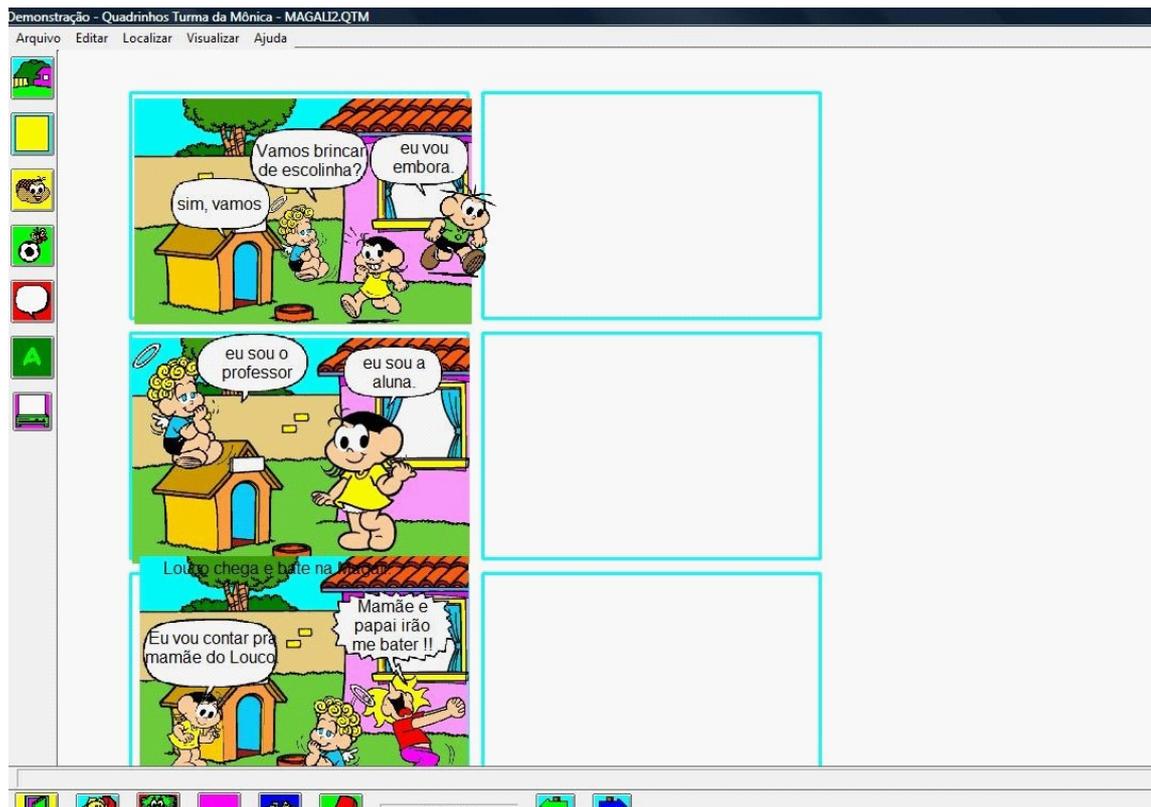
## **RESULTADOS**

Os resultados obtidos pelos alunos, após o processo de intervenção, serão apresentados individualmente. Para isso será descrito os avanços no desenvolvimento das tarefas propostas, bem como, as orientações e apoios oferecidos pela professora.

A (1) - Apresentou boa compreensão e domínio dos comandos; houve melhorias quanto à sequência e raciocínio lógico, já na terceira aula; demonstrou inventividade; quanto ao nível de dificuldade de escrita, a aluna escreveu com trocas e omissões de grafemas, necessitando ainda do apoio do professor para

estruturação do texto. A intervenção da professora junto a A(1) baseou-se na efetivação de uma metodologia diferenciada dos demais alunos, já que a mesma demonstrou boa comunicação também na oralidade, bem como, um bom feedback auditivo.

A título de exemplo apresentamos a produção de A (1) a seguir:



**Quadro 1:** A (1)- terceira aula no micro, 18/09/09.

A (2)- Apresentou boa compreensão e domínio dos comandos; necessitou de apoio individualizado quanto à sequência e raciocínio lógico; demonstrou razoável criatividade; quanto ao nível de dificuldade de escrita, a aluna escreveu com trocas, adição e supressão de grafemas, porém, apresentou resultado satisfatório quanto ao aprendizado de vocabulários pois leu e escreveu o nome de todas as personagens das histórias em quadrinhos da Mônica; necessitou do apoio do professor para estruturação de frases, considerando discurso direto. A principal intervenção da professora junto a A (2) baseou-se em constantes questionamentos para desenvolvimento do raciocínio lógico.

A (3)- Aprendeu razoavelmente os comandos, com apoio por meio de questionamentos do professor localizou cenários, cor de fundo do cenário, personagens, objetos do cenário, balões e caixa de texto. Até o final da terceira aula

não havia concluído a sua história. Está na etapa dos balões e seus significados. A intervenção da professora junto a A (3) baseou-se na revisão dos comandos e em constantes questionamentos para a criação de uma historieta.

A (4) Demonstrou familiaridade com o computador e excelente domínio dos comandos. Arrastou as caixas de comando (o que não foi ensinado) para locais diferenciados, facilitando a sua condição visual; sequenciou adequadamente e demonstrou inventividade pois, se num primeiro momento não nos parece lógico - por ter mudado os cenários quadro a quadro -, no terceiro quadro o aluno propôs o encontro das personagens, o qual contextualizou, dando sentido à historieta. Demonstrou bom raciocínio lógico matemático pois a proporção que utilizou no jogo de bolas de gude foi precisa. Quanto ao nível de dificuldade de escrita, apresentou dificuldade com o aprendizado de vocabulários e produção do texto. Quando não recordava o nome das personagens, consultava na lista do comando “personagens” o que indicou que sua estratégia para resolver problemas foi ótima.

A intervenção da professora junto à A4 baseou-se na leitura, revisão dos vocabulários, verbos e estruturação de texto simples. O texto nos balões foi reestruturado pela professora junto com o aluno.

A título de exemplo apresentamos a produção de A (4) a seguir:

Demonstração - Quadrinhos Turma da Mônica - HIGGOR1.QTM

Arquivo Editar Localizar Visualizar Ajuda

Magali, minha amiga, vamos brincar de boneca?

Cascão, vamos brincar de bola de gude?

Vamos passear turma!  
Eu quero ir ao parque.  
Eu quero comer melancia.  
Ei amigos, vamos brincar?

No quadro 1: Magali amiga vem maninas  
No quadro 2: Cascão vem bringing bola.  
No quadro 3: Amigos vem brincar. Eu quer melancia. Eu quer brincar parque. Eu quer passear.

Página 1

ARTIGO CIENT VITA... qtm demo Demonstração - Qu...

**Quadro 2:** A (4), segunda aula no micro 18/09/09

A (5)- Aprendeu rapidamente os comandos e demonstrou habilidade com o teclado. Foi inventiva, realizou auto correção, utilizou balão duplo de fala. Quanto ao nível de dificuldade da escrita, escreveu corretamente o nome das personagens, porém estruturou frases do tipo “Bidu cansado beber água dormir” com forte marca da língua de sinais. A intervenção da professora junto à A4 baseou-se na revisão de tempos verbais.

A (6) Possui familiaridade com o computador e bom domínio dos comandos; foi criativo tendo elaborado um ótimo enredo (início/meio/fim). Quanto ao nível de dificuldade de escrita, percebe-se vários fatores interferindo na mesma, como por exemplo, o aluno escreveu como falou e ouviu e também registrou na estrutura da língua de sinais. Já na segunda aula, demonstrou autonomia, solicitando apoio

somente na escrita da palavra “perigosa”. A intervenção da professora junto a A (6) baseou-se na efetivação de uma metodologia diferenciada, já que o mesmo demonstrou boa comunicação também na oralidade, bem como, um bom feedback auditivo. A título de exemplo apresentamos a produção de A (6) a seguir:



**Quadro 3:** A (6), terceira aula no micro, 09/09/09.

O processo de intervenção será finalizado com a impressão de uma historinha de cada aluno. Estas irão para um painel da escola para que possamos compartilhar com os demais professores e alunos. Para encerrar, montaremos uma revistinha contendo um texto (HQ) de cada aluno.

## CONCLUSÃO

Considerando o processo de ensino desenvolvido com os alunos constatamos que houve melhorias na produção escrita dos mesmos, os quais se esforçavam para estruturar frases no português padrão.

Estas atividades proporcionaram oportunidades para os alunos trabalharem com outras áreas, por exemplo, na matemática: proporção, perspectiva, noção espacial, tamanho e forma; na história, geografia e ciências: habitat dos animais; paisagens da zona urbana e rural, profissões; identidades das personagens.

Este artigo direciona o olhar do professor para o uso de estratégia diferenciada, indica o uso do programa HagaQuê e Quadros da Mônica e detalha a aplicação de atividades sugeridas que servem também para outros alunos que apresentem dificuldades com o aprendizado do português escrito e estejam recebendo atendimento diferenciado, em grupos menores ou individualmente, como exemplo as salas de atendimento para reforço, no contra turno.

A alta motivação dos alunos para a realização das atividades propostas proporcionou o desenvolvimento de aulas dinâmicas, baseadas numa relação dialógica entre professor e aluno, aluno e aluno, facilitando a construção coletiva e individual de textos, favorecendo o aprendizado do português escrito.

A socialização dessas atividades e seus resultados entre os professores da escola pesquisada, servem também de motivação aos mesmos, haja vista o reconhecimento dos aspectos positivos no uso de tecnologias educacionais em suas aulas.

Finalizamos, apontando a necessidade de continuidade dos estudos, propondo a criação de histórias mais longas e complexas, utilizando os recursos mais avançados dos programas HagaQuê, como por exemplo, a utilização de imagens de um arquivo pessoal, inserindo na história fotos que inclusive podem conter efeitos especiais e, sendo autor e personagem da história o aluno poderá escrever sobre seu cotidiano. Assim, a oportunidade de mesclar o real ao fictício envolve o desenvolvimento de um trabalho riquíssimo e contextualizado propiciando um dos aspectos mais importantes que é a função social da escrita.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Célia Regina Vitaliano.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação**. 2007. (Escritos abreviados: Série: Cultura/Educação-8). Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=89>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 27-40.

FERNANDES, Sueli. Políticas educacionais: educação para todos e a proposta pedagógica: conhecendo a surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006a. Anexo I.

\_\_\_\_\_. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Projeto PDE**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[stella\\_prof@seed.pr.gov.br](mailto:stella_prof@seed.pr.gov.br)> em 18 set. 2008.

FREIRE, Fernanda M. P. Surdez e tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, Ivani R.; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 193-217.

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

MATOS, Heloisa A. Vicente de. **Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e a constituição do leitor surdo.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 65-75, jun. 2006.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROCHA, Heloísa Vieira da; BIM, Silvia Amélia; TANAKA, Eduardo. **HagáQuê?** Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

SALLES, Heloisa Maria M. et al. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** 2. ed. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. 2 v.

SANTOS, Roberto Elísio. **A história em quadrinhos na sala de aula.** In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: INTERCON, p. 01-13, set. 2003.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999a. 2 v.

SKLIAR, Carlos. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999b. v. 2, p. 7-14.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. de. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Maurício. **Quadrinhos da turma da Mônica.** Disponível em: <<http://www.monica.com.br/index.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

WOODWARD, J. **Some sociolinguistic problems in the implementation of bilingual education for deaf students.** Proceedings of the National Symposium on Sign Language Research and Teaching, USA, 1978.