

CHARGE NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: O HUMOR LEVADO A SÉRIO

Cartoon in teaching Portuguese for the deaf: humor taken seriously

Anesio Marreiros QUEIROZ
Universidade Federal de Alagoas
beckmarreiros@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5268-9856>

Clevisvaldo Pinheiro LIMA
Universidade Federal do Piauí
klevislima@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8907-9998>

RESUMO: O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto uma língua natural dos surdos, por força da Lei nº 10.436/2002, foi fundamental para uma mudança na realidade dos surdos no Brasil. O estabelecimento de um *status* de língua à Libras garantiu ao povo surdo, entre outros, o direito de ter a língua de sinais reconhecida como sua primeira língua (L1), sendo a língua portuguesa (LP), em sua modalidade escrita, sua segunda língua (L2). Isso posto, esta proposta baseia-se nos estudos de Quadros e Schmiedt (2006), Costa (2014), Alves (2020), e Brasil (2021), e tem como objetivo propor estratégias para o ensino de LP como L2 para surdos, a partir do gênero textual/discursivo *charge*, de modo que possibilitem novos olhares para a educação desse segmento nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º). Concebe-se que as estratégias sugeridas, que levam em consideração as relações estabelecidas pelos surdos em situações de contexto real e atentam para a manifestação linguística visuoespacial da língua de sinais, tornam a leitura dinâmica e favorecem uma percepção mais acurada da escrita como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social, bem como ampliam as possibilidades de participação dos surdos à cultura letrada.

PALAVRAS-CHAVE: estratégias de ensino; charge; português para surdos.

ABSTRACT: The recognition of the Brazilian Sign Language (Libras) as the natural language of the deaf, through Law 10.436/2002, was fundamental for a change in the reality of the deaf in Brazil. The establishment of a language status for Libras, guaranteed the deaf people, among others, the right to have sign language, recognized as their First

Language, and the Portuguese Language (PL), in the written modality, as their Second Language (L2). Based on studies by Quadros and Schmiedt (2006), Costa (2018), Alves (2020), and Brasil (2021), this paper proposes strategies for teaching PL as L2 for the deaf, through the cartoon textual/discourse genre, with the goal of shedding new light on deaf education in the final years of Elementary School (8th and 9th), considering the order that Alves (2020) suggests for the presentation of contents. We believe that the suggested strategies, as well as the relationships established with real contexts of situations, paying attention to the visual-spatial linguistic manifestation of sign language, make reading dynamic, favoring a perception of writing as a form of interaction in the different fields of life while. Expanding the possibilities of participation of deaf people in literate culture.

KEYWORDS: teaching strategies; cartoon; Portuguese language for deaf people.

INTRODUÇÃO

O ensino de português como segunda língua (L2) para surdos é uma questão amplamente debatida por teóricos da área da surdez, a exemplo de Moura (2015), Silveira e Emmel (2015), Alves (2020), para citar alguns. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, lançou, em 2004, dois livros com orientações aos professores de língua portuguesa (LP) da educação básica sobre as especificidades linguísticas da Libras e o modo como esses profissionais deveriam abordar o ensino de LP a esse público.

De modo geral, a maioria dos materiais disponíveis acerca dessa temática propõe reflexões teóricas centradas em um debate atinente à importância de considerar, na elaboração das metodologias de ensino, a cultura e as identidades surdas, bem como os aspectos visuoespaciais das línguas de sinais. Contudo, esse não é o nosso propósito.

Neste artigo, pretendemos, pelo uso do gênero textual/discursivo¹ *charge*, (mostrar/demonstrar) estratégias para o ensino de LP como segunda língua na modalidade escrita, que possibilitem novos olhares para a educação dos surdos dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos). Assim, almejamos contribuir com os professores que atendem a esse segmento em diferentes ambientes escolares.

Para tanto, seguiremos o que recomenda Alves (2020), no sentido de que para o ensino de português como segunda língua para surdos, os conteúdos devem apresentar-se na seguinte ordem: leitura; repertório vocabular; variação linguística formal e informal; produção textual (escrita e reescrita); e gramática. Outrossim, devem considerar práticas de linguagem que enfatizem a leitura e permeiem o processo de ensino-aprendizagem pela escolha de diferentes gêneros textuais/discursivos.

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

Capovilla *et al.* (2001), ressaltam que, para indivíduos ouvintes, a escrita alfabética representa intuitivamente as propriedades fonológicas da língua falada. Para os autores, há uma progressão entre o pensar, o falar e o escrever, isto é, há uma correspondência direta entre o sistema de representação linguística da língua

¹ Ao longo deste artigo utilizaremos “textual/discursivo” por entendermos, assim como Bezerra (2017), que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais e que “uma compreensão dicotômica da terminologia gêneros discursivos e gêneros textuais dificilmente mostrará alguma produtividade” (p. 32).

falada e o da escrita, permitindo que ao escrever, o ouvinte faça uso “intuitivo das propriedades fonológicas das palavras da mesma língua que usa para pensar e se comunicar” (p. 1492).

No caso dos surdos, entretanto, evidenciam os referidos autores, essa continuidade é inexistente, uma vez que esses indivíduos pensam e se comunicam em língua de sinais. Ainda assim, frente à tarefa de escrever, espera-se que o surdo faça uso da língua portuguesa, que, no caso dele, pode ser considerada como língua adicional. Importa salientar que apesar de existirem propostas de modalidades escritas da Libras – sendo a mais conhecida o sistema *SignWriting* –, a Lei 10.436/2002 (que reconhece o *status* linguístico da Libras) determina que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”, o que denota a necessidade de estratégias de ensino que possibilitem às pessoas surdas escreverem em uma língua que não é a sua língua materna.

Dentre os trabalhos que se propõem a postular estratégias de ensino capazes de facilitar o aprendizado de português para surdos, destacamos o de Quadros e Schmiedt (2006), intitulado *Ideias para o ensino de português para surdos*, no qual sugerem uma série de atividades práticas a serem desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa, essencialmente voltadas às séries iniciais do ensino fundamental, isto é, alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental.

Embora o enfoque das susoditas autoras tenha sido as séries iniciais do ensino fundamental (enquanto o nosso centra-se nas séries finais), temos em comum o entendimento de que no desenvolvimento de qualquer atividade, é preciso que haja uma contextualização. Nas palavras delas, “o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 40). Acrescentamos a necessidade de que as estratégias utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem sejam dinâmicas e usem a língua de sinais como meio de instrução para as discussões iniciais.

Outra obra que reputamos relevante acerca do ensino de português para surdos e que igualmente propõe estratégias de ensino é a de Alves (2020), que promove um avanço nessa discussão, ao salientar que o ensino de português para surdos deve ser feito no/pelo uso de gêneros textuais/discursivos. Para a autora, o uso de gêneros permite aos surdos compreenderem a função social do texto, suscitando, dessa forma, o processo de aprendizado da leitura e da escrita. É sob essa perspectiva que desenvolvemos as estratégias aqui propostas.

Em seu trabalho, Alves (2020) apresenta os principais aspectos a serem desenvolvidos para cada uma das etapas sugeridas, visando à ordem dos conteúdos a serem ministrados, a saber: leitura; repertório vocabular; variação linguística (formal e informal); produção textual (escrita e reescrita); e gramática.

Dessarte, devemos lembrar que o professor desenvolve ou precisa desenvolver um trabalho por meio do qual seja possível captar a eficácia das estratégias utilizadas, pois “por meio das ‘idas e vindas’, com a troca de materiais, experiências e conhecimento entre professor e aluno, deve-se empregar instrumentos/recursos capazes de facilitar a mensuração de resultados dentro do que foi planejado e estabelecido como objetivo” (QUEIROZ, 2022, p. 111).

Com as exemplificações trazidas a partir do gênero *notícia*, Alves (2020) propõe as seguintes etapas de trabalho: a primeira - leitura - divide-se em três fases: a primeira refere-se à atividade com a leitura propriamente dita, que é aquele tempo voltado para estimular o aluno à compreensão das características do gênero e da informação por meio do acesso a ele, de modo que são apresentados desde a fonte de acesso, o *layout*, os tipos de notícias até a importância de buscá-los, apontando o estabelecimento de relações possíveis com os conhecimentos prévios dos alunos; na segunda fase, o professor deve solicitar que os alunos façam leituras silenciosas, com o objetivo de extrair informações, seguido de questões de compreensão (o que o texto informa? Qual fato? Quem são as pessoas envolvidas? entre outras), para que, possam discutir seus entendimentos do texto, de forma mais livre; e a terceira fase compreende uma releitura envolvida nos questionamentos levantados, estabelecendo relações com a compreensão da imagem/texto.

É oportuno sublinhar que essas três fases são estabelecidas a partir das discussões com os alunos, em Libras, entendida neste trabalho como a primeira língua do surdo, aquela que o deixará mais confortável para expressar e debater suas opiniões. Para momentos seguintes, Alves (2020) argumenta que, na segunda etapa, *vocabulário*, devem ser expostas as principais palavras que surgiram durante a discussão ou no próprio texto, para que se possa trabalhar a tradução e o/os sentido/os possíveis produzido/os no contexto histórico-cultural considerado; na terceira, *variação linguística*, trabalha-se com as marcas formais do texto e possíveis marcas de informalidade que poderão surgir em ambientes diversos; a quarta etapa, *produção textual*, intenta aprender a produzir uma notícia; na quinta e última etapa, *gramática*, sugere-se a apresentação e explicação da estrutura morfológica, a flexão de verbos, pronomes etc., e como esses assuntos são sinalizados em Libras, a depender do conteúdo programático para aquele ano/série.

Destacamos ainda que a etapa *gramática* deverá ser trabalhada a partir da escrita/ reescrita dos textos pelos alunos, uma vez que coexistem, no mesmo ano, surdos com diferentes graus de conhecimento de língua portuguesa. No caso do aluno surdo, na maioria das vezes, essa heterogeneidade é mais acentuada devido a alguns fatores como: configuração familiar (surdo filho de pais surdos ou ouvintes etc.), tipo de contato com a língua de sinais (escolas bilíngues, AEE², ‘apenas’ intérprete de libras etc.), período de aquisição da Libras (ou não), entre outros.

Para além do que propõe Alves (2020), levamos em consideração no desenvolvimento de nossas propostas de estratégias de ensino de português para surdos as recomendações estabelecidas pelo MEC (BRASIL, 2021). Em 2021, o MEC, junto à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), lançou a *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*, documento dividido em seis cadernos, sendo o terceiro volume direcionado aos anos finais do ensino fundamental.

A proposta traz orientações dirigidas aos currículos dos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades e superdotação, e surdos com outras deficiências associadas.

Entendemos, coadunando Queiroz (2022, p. 62), que esse documento

ajuda a desmistificar o pensamento de muitos educadores que ainda ‘limitam’ o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, pois muitos atribuem a ele uma deficiência linguística pelo fato de não construírem um texto com a mesma coesão de um estudante ouvinte que tenha o português como L1, então ‘facilitam’ ou trabalham superficialmente os conteúdos de língua portuguesa.

No Quadro 1, apresentamos um resumo das competências gerais determinadas pelo documento em epígrafe para as práticas de linguagem voltadas à leitura visual, fundamental nos momentos iniciais e durante o processo. Esclarecemos que os níveis B1 a B4 (como descritos no documento do MEC) se referem, respectivamente, ao 6º, 7º, 8º e 9º anos.

2 Atendimento Educacional Especializado. Um atendimento que acontece no contraturno do aluno e que tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2009).

Quadro 1 – Competências gerais para a leitura visual

Práticas de Linguagem	Níveis	COMPETÊNCIAS GERAIS
Leitura visual	B1	A - Compreender textos escritos multissemióticos; B - ampliar o léxico;
	B2	C - envolver-se em práticas de leitura; D - compreender textos multissemióticos, a fim de relacionar à sua vivência (características textuais e finalidade);
	B3	E - refletir sobre o funcionamento da língua escrita;
	B4	F - compreender, por meio da análise contrastiva a diferença entre a Libras e do português escrito; G - compreender a linguagem figurada do português escrito; H - compreender a cultura surda e a interculturalidade.

Fonte: organizado pelo autor, a partir do Caderno III de Brasil (2021).

Como já dito, é com base nas orientações dessa proposta curricular e nos estudos de Alves (2020) que desenvolvemos nosso trabalho com o gênero textual/discursivo *charge*. Nossa proposta buscará, igualmente, atender às competências gerais para as práticas de linguagem estabelecidas no Quadro 1, relacionando leitura e escrita, Libras e língua portuguesa.

O GÊNERO *CHARGE*

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), “a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” já se tornou conhecida, pois eles coordenam as operações comunicativas do dia a dia das pessoas. Se você vai ao médico, por exemplo, provavelmente, ele fará indicação de algum tratamento ou remédio por meio de uma receita (campo da vida cotidiana); se você gosta de ler diariamente informações sobre sua cidade, país ou mundo, precisa ter acesso às notícias (campo da vida pública), que podem estar no jornal impresso, em sites *on-line* etc.; ‘fazer o mercado’ do mês gerará uma nota de compras (campo da vida cotidiana), na qual é possível confirmar todos os produtos e valores individuais.

Assim, a receita, a notícia e a nota de compras são exemplos de gêneros textuais/discursivos, sendo notados em seus usos e sujeições sociopragmáticas. Nessa mesma direção, Rodrigues (2005), a partir da leitura que faz de Bakhtin, correlaciona os gêneros

às esferas da atividade e comunicação humana, isto é, “às situações de interação dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística, etc.) (p. 164). Ainda segundo a autora, é somente em situações de interação que se pode apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros.

Entre os diferentes gêneros textuais/discursivos destacamos a *charge*, um dos exemplos de gêneros pertencentes às formações discursivas do meio jornalístico. A *charge* é um gênero textual/discursivo caracterizado por formas de expressão humorísticas e críticas que aparecem principalmente em jornais e revistas. Em geral, consiste em imagens que ilustram situações ou personagens, acompanhadas de textos curtos que fazem críticas sociais, políticas ou culturais. Costa (2014, p. 73), define a *charge* como uma

palavra de origem francesa que significa carga, ou seja, algo que exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo *burlesco* ou *ridículo*. Por extensão, trata-se de uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento. [...] Geralmente é um texto de opinião (v.), expresso em dimensão verbal e não verbal [...].

A *charge* sempre retratará temáticas da atualidade, mediante textos verbais e não verbais, de forma criativa, possibilitando reflexões e discussões nos variados espaços sociais, utilizando-se do humor como uma estratégia para chamar a atenção do leitor. Por ser um gênero humorístico, também têm sido largamente empregado no ensino, explorado em livros e materiais didáticos de maneira interdisciplinar, apesar de se sobressair nos que dizem respeito às competências de domínio de uma língua (TAFFARELLO, 2018).

Para a autora supracitada, a *charge* ainda se caracteriza como um “texto jornalístico-opinativo multimodal, pois utiliza mais de uma modalidade de signo, o verbal e o não verbal, composto de um ou mais quadros (neste caso, caracteriza-se normalmente como narrativa) [...]” (TAFFARELLO, 2018, p. 87). Ainda segundo essa autora, uma *charge* nunca será autoexplicativa: “o discurso chárigo – como todos os discursos – está associado a outros discursos, uma rede de acontecimentos que o contextualizam em relação a determinada situação da sociedade” (p. 91).

Portanto, o referido gênero ironiza, satiriza ou critica acontecimentos e/ou pessoas – aqui no Brasil, em geral, políticos do cenário nacional e internacional. Nos últimos anos, a temática manteve-se, principalmente na forma como os políticos agiram

ante as questões ligadas à pandemia e ao governo do Ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro, como é possível observar em jornais como a Folha de S. Paulo, onde uma nova *charge* é lançada diariamente, e em páginas do Instagram como a *@cartuninsta_das_cavernas* que conta com mais de 200 mil seguidores.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das estratégias direcionadas ao ensino de português como L2 na modalidade escrita para surdos, selecionaram-se duas charges que estão disponíveis para assinantes e não assinantes da página do Jornal Folha de São Paulo.

Por oportuno, ressalta-se que o periódico tem o maior número de seguidores da América Latina no *Twitter*, e de acordo com a Associação Nacional dos Jornais (ANJ),³ é o jornal diário brasileiro de circulação nacional com o maior número de seguidores no *Instagram*, com 3,5 milhões de seguidores,⁴ e o maior jornal da América Latina, 13º no mundo em número de assinaturas digitais, segundo o ranqueamento realizado pela rede de mídia global FIPP.⁵

Além do alcance do jornal, um dos outros critérios utilizados para a sua seleção foi a presença, nas *charges*, da dimensão verbal do texto, uma vez que o foco é ensino de LP. A seguir, as Imagens 1 e 2 ilustram as *charges* selecionadas e o contexto em que foram produzidas.

3 Disponível em: <https://www.anj.org.br/site/relatorios-de-atividade/73-jornal-anj-online/22261-jornais-brasileiros-estao-entre-as-maiores-audiencias-de-diarios-da-america-latina-nas-redes-sociais.html>. Acesso em: 10 jun. 2022

4 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldeleitor/2022/03/folha-alcanca-3-milhoes-de-seguidores-no-instagram.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2022.

5 Disponível em: https://d1ri6y1vinkzt0.cloudfront.net/media/documents/FIPP_2019_GDS_Report.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

Imagen 1 – *Charge* de João Montanaro

Fonte: Folha de São Paulo (2021).

A Imagem 1 corresponde à 19^a (décima nona) *charge* do mês de dezembro de 2021, lançada no portal Folha de São Paulo. Nesse período, espalhava-se pelo mundo a variante ômicron, do vírus SARS-CoV-2, muito mais transmissível que as outras variantes descobertas até aquele momento. No Brasil, discutia-se uma data para iniciar a vacinação infantil contra a Covid-19, e naquele momento, o País somava 617.905 mortes causadas pelo vírus.

Imagen 2 – *Charge* de Ricardo Scarpa

Fonte: Folha de São Paulo (2022).

A *charge* da Imagem 2 foi a 13^a (décima terceira) lançada na página do jornal no mês de janeiro de 2022. Naquele momento, especificamente no dia 14, divulgava-se a apresentação dos participantes do famoso *reality show* Big Brother Brasil (BBB), cuja

22^a edição estrearia na TV Globo no dia 17. O programa consiste no confinamento de um número variável de participantes em uma casa (em 2022 foram 20) – onde são vigiados por câmeras 24 horas por dia, sem manter qualquer conexão com o mundo exterior – concorrendo a um prêmio final de R\$ 1,5 milhão.

Isso posto, expõem-se a seguir as estratégias propostas para o ensino de LP como L2 para surdos, a partir do gênero textual *charge*, de acordo o objetivo delineado nesta investigação, a fim de propiciarem novos olhares para a educação dos surdos dos anos finais do ensino fundamental (8^º e 9^º anos), tendo em vista os pressupostos de Alves (2020).

ESTRATÉGIAS PROPOSTAS

Ressaltamos que as propostas aqui sugeridas podem ser adaptadas para outros gêneros ou às realidades vivenciadas por cada professor, porquanto as salas de aulas com alunos surdos são heterogêneas, além de que os surdos podem ou não ser fluentes em Libras, entre outros fatores.

Salienta-se, inclusive, que as atividades propostas são, em alguns casos, baseadas em questões que supostamente podem ser levantadas durante as discussões, mas quem direcionará as atividades e, posteriormente, selecionará palavras, frases e imagens mais adequadas até a produção textual é o professor, a partir do diagnóstico levantado junto à cada turma.

I LEITURA

A atividade de leitura e compreensão deve ser realizada utilizando a língua de sinais como meio de instrução, considerando que ela é a L1 do surdo, pois é nesse momento que o professor coloca os alunos para discutir, concordar e/ou discordar entre si, acrescentando novas ideias a partir de outras falas, a fim de que cresçam em conhecimento de mundo.

Como se está trabalhando com *charges*, que denotam aspectos verbais e não verbais, essa interação pode começar com o seguinte questionamento: “ao olhar esta charge o que você entende?”. Questionamentos como esse incentivam os alunos a discutirem, a expressarem suas opiniões e o professor, enquanto um mediador no processo de ensino-aprendizagem, pode ajudar na condução das discussões.

A partir disso, levando em consideração a *charge* da Imagem 1, podem ser levantadas questões relacionadas à celebração do Natal (advindas da própria palavra Natal), à pandemia e às mortes causadas pela Covid-19 (discussões impulsionadas

pelas imagens dos porta-retratos dos familiares mortos), à alta dos preços nos alimentos (manifestadas a partir da frase *esse ano eu só consegui comprar um galeto [...]*), entre outros.

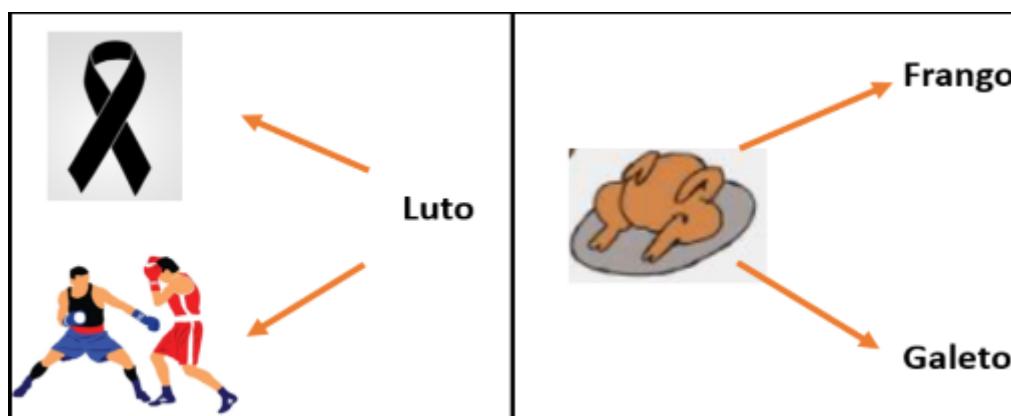
Dessa forma, para o segundo momento, *repertório vocabular*, podem-se extrair muitas palavras para que os seus sentidos possíveis sejam explorados. Por exemplo, a palavra *luto* e a imagem *galeto*, como mostrados na Imagem 3 da próxima seção.

II REPERTÓRIO VOCABULAR

Nessa etapa do processo de instrução, busca-se explicar outros sentidos para a palavra *luto*, que pode significar, como expresso na *charge* da Imagem 1, o instante de tristeza vivido por alguém após o falecimento de outrem, pertencente à família ou próximo; e o verbo *lutar*, no presente, quando alguém profere, por exemplo, “eu *luto boxe*”. Para *galeto*, presente tanto no texto verbal quanto no não verbal, alude-se ao sentido produzido pela variação linguística, uma vez que na Região Nordeste, por exemplo, o galeto é mais comumente chamado de *frango*.

Importa lembrar que essa atividade é importante para que os alunos conheçam outros significados. Nessa direção, autores como Alves (2020) e Queiroz (2022) afirmam que em muitos casos, os surdos conhecem apenas um único significado para cada palavra.

Imagen 3 – Sentidos do texto e outros

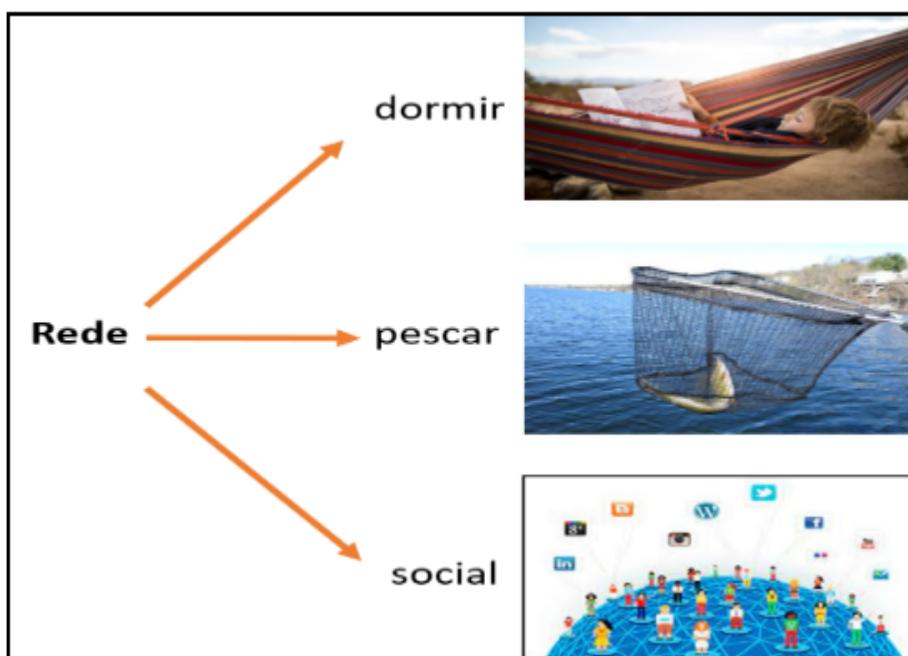


Fonte: elaborado pelo autor, a partir de imagens disponíveis em: <https://images.google.com/>.
Acesso em: 20 jun. 2022.

Já na Imagem 4, recorre-se a mais um exemplo de como trabalhar *repertório vocabular*. Porém com uma palavra que, provavelmente, surgirá a partir da discussão

sobre a segunda charge (imagem 2). Para tanto, mostra-se como exemplo a palavra *rede*, que não está posta explicitamente, mas que é um ponto chave a ser levantado nas discussões do primeiro momento trabalhado devido à polissemia que a caracteriza.

Imagen 4 – “Redes”



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de imagens disponíveis em: <https://images.google.com/>.
Acesso em: 20 jun. 2022

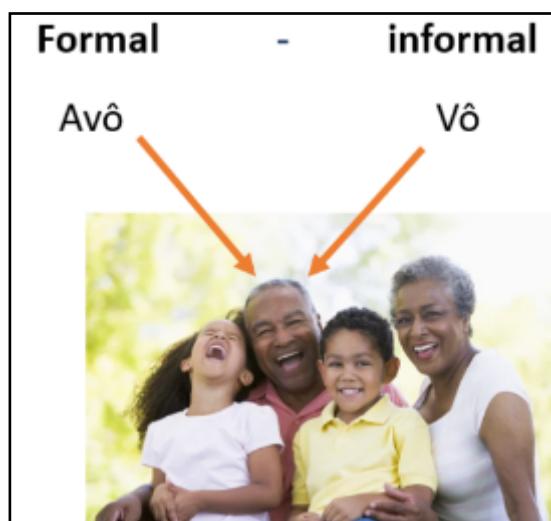
A segunda *charge*, como referido outrora, foi lançada na semana de apresentação dos participantes do BBB22, fazendo referência ao confinamento e à exposição pública dos participantes por um período de 90 dias, incentivados pela premiação de R\$ 1,5 milhão. Outrossim, a charge reproduz o fato de também se fazer isso hoje em dia (a exposição pessoal) de forma gratuita, por intermédio das redes sociais.

Daí a escolha da palavra *rede* e de suas possíveis matrizes de sentido. Dessa forma, reportou-se à rede que se usa para dormir ou descansar, à rede que serve de instrumento para pescar, e à rede social (que também é uma expressão polissêmica, já que pode ser “real” – uma rede de amigos – ou “virtual, como o Facebook, Instagram etc.). Esses são todos objetos diferentes para funções diferentes, mas carregam o sentido de algo que está “entrelaçado”, daí a denominação *rede*. Levantadas tais possibilidades de sentidos, avança-se para a terceira etapa.

III VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FORMAL E INFORMAL

Para essa etapa, retirou-se um exemplo de texto (Imagem 5), aparentemente simples para os ouvintes falantes nativos do português brasileiro, mas que pode gerar confusão entre indivíduos surdos, pois como eles estudam a modalidade escrita da língua, é mais comum que se familiarizem primeiramente com sua variedade formal, sem necessariamente se atentar para as variações de registro vocabular, por exemplo. Não obstante, o professor precisa explorar esses elementos de variação linguística, a partir de outros exemplos, representativos de diversas situações de comunicação (sugestão: escrita dos próprios alunos no aplicativo *WhatsApp* ou em outra plataforma de interação social).

Imagen 5 – (in)formalidade da língua



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de imagens disponíveis em: <https://images.google.com/>.
Acesso em: 22 jun. 2022

Apresenta-se, então, a proposta para uma atividade desenvolvida com a palavra *avô*, destacando que apesar de *vô* ser uma forma comum desse nome, encontrado na fala e na escrita, na escrita formal, é recomendado usar *avô*. É importante explicar, ainda, que apesar de se considerar que o conteúdo sobre a tonicidade da sílaba não deve ser ensinado nesse momento, uma vez que estamos falando de L2 escrita, o acento agudo é o que singularizará o gênero no caso de *avô* (masculino) e *avó* (feminino), e que também há a forma informal *vô*.

IV PRODUÇÃO TEXTUAL (ESCRITA E REESCRITA)

Em relação à produção textual, no caso do 8º e 9º anos, não é aconselhável trabalhar a produção do gênero *charge*, apesar do que sugere Alves (2020) para abordar a notícia, tendo em vista que pouco se trabalharia a escrita propriamente dita, e também pela própria complexidade que envolveria a produção de uma *charge* por alunos dessas séries.

Sugere-se, nesse sentido, que seja apresentado o conceito de *charge*, como apresentado por Costa (2014), e que para trabalhar a escrita, pode-se propor a produção de um texto que responda à pergunta inicialmente lançada, quando ainda se discutia o entendimento a respeito do conteúdo abordado: *ao olhar esta charge, o que você entende?*

Acentua-se que a produção textual é fundamental nessa fase, pois ainda considerando o ensino de uma segunda língua e os fatores que impediram o acesso do aluno surdo à gramática da LP em outros momentos da vida escolar, essa primeira escrita deve constituir a base para o ensino de gramática, deve ser ensinada a partir de “problemas” apresentados em sua própria escrita.

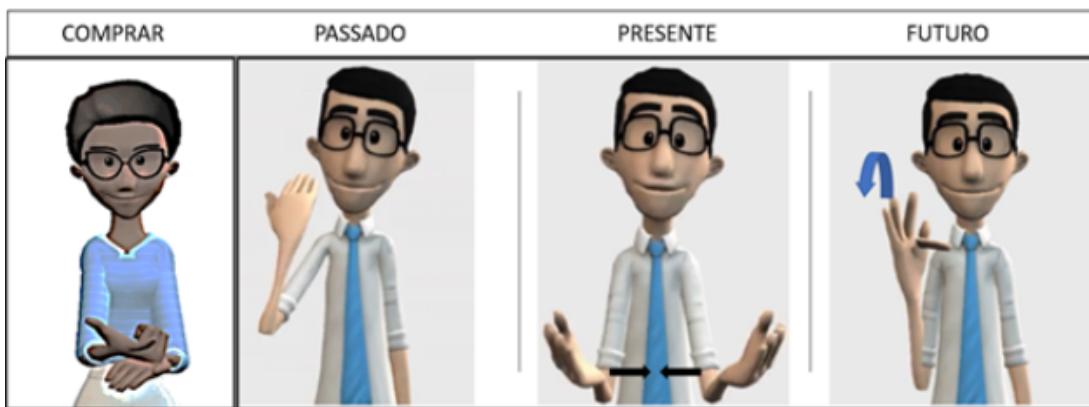
V GRAMÁTICA

A gramática da língua portuguesa, como se sabe, é um “desafio” para os alunos ouvintes que a têm como L1. Tal desafio, no entanto, é ainda maior para os alunos surdos, cuja continuidade entre o pensar, o falar e o escrever é inexistente (CAPOVILLA, 2001).

Por isso, sugere-se que a gramática seja trabalhada a partir da escrita dos alunos: a primeira escrita gera uma correção inicial (individual ou em grupo), discussão e explicação para, em seguida, a reescrita modificar no texto aqueles aspectos já abordados.

Em consonância com Alves (2020), essa reescrita pode acontecer mais de uma vez para o mesmo texto, mas os professores devem ficar atentos para que tal atividade não se torne muito cansativa.

Imagen 6 – Tempos verbais



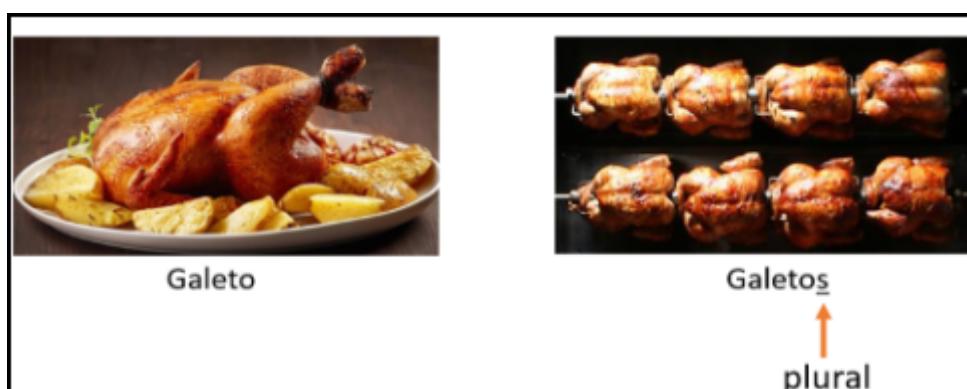
Fonte: Aplicativo Hand Talk (2022).

Na Imagem 6, por meio dos avatares do *App Hand Talk (Maya e Hugo)*, apresenta-se os sinais, em Libras, do verbo *comprar* (extraído da *charge* da Imagem 1 e demonstrado por Maya) e dos sinais de *passado, presente e futuro* (Hugo), para sugerir que os tempos verbais sejam trabalhados assim: primeiro, escolhe-se um verbo; depois, faz-se a demonstração de sua sinalização; em seguida, a escrita dos principais tempos verbais.

É meritório frisar que em Libras, os verbos são sinalizados *sempre no infinitivo*, e o tempo verbal é indicado, quando não está claro no contexto, principalmente pelo sinal de passado, presente e futuro anterior ao verbo. Já em português, há uma mudança nas desinências verbais que indicam a flexão de um verbo em modo, tempo, pessoa e número.

A Imagem 7 incita uma flexão de número, apesar de ser demonstrada em relação a um substantivo.

Imagen 5 – “flexão de número”



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de imagens disponíveis em: <https://images.google.com/>.
Acesso em: 23 jun. 2022

A Imagem 7 mostra um *frango*, de um lado, e vários *galetos* do outro, ilustrando a flexão de número (singular e plural). Essa diferença é visualmente demonstrada a partir da imagem e da escrita, ratificando a importância, no processo de ensino-aprendizagem para surdos, da visuoespacialidade da Libras, mediante a junção da escrita à representação visual da coisa/objeto/ser vivo em questão para a LP – sempre a partir do uso da língua de sinais, já que a presente proposta visa ao ensino na perspectiva bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se apresentar uma proposta de atividade voltada para o ensino de português como L2 para surdos, fazendo uso do gênero textual/discursivo *charge*. Apesar da escolha desse gênero específico, acredita-se que a estratégia utilizada pode ser adaptada a vários outros gêneros, desde a parte I (leitura), que compreende uma discussão sobre a temática geral, conduzida em Libras (L1 do surdo), até o desenvolvimento da escrita, como mostrado nessa proposta com a *charge*. Direcionados pela pesquisa de Alves (2020), juntamente com as diretrizes estabelecidas pelo MEC na proposta curricular para o ensino de português para surdos, acreditamos ter tido êxito no objetivo traçado neste artigo.

Além de apontar a relevância do uso da Libras (L1) como meio de instrução nesse contexto, mostrou-se que o uso de imagens (manifestação linguística visuoespacial) é fundamental para as discussões iniciais a respeito das questões que se manifestem e do desenvolvimento de atividades que favoreçam a construção de sentidos a partir da relação entre texto verbal e não verbal presente no gênero escolhido, até chegar à produção escrita, uma vez que nessa modalidade, a língua de sinais não substitui o português.

Dessa forma, a dinâmica aplicada para trabalhar a escrita do aluno surdo contribui, no processo de ensino-aprendizagem, com professores de vários níveis de ensino, já que na maioria das vezes, o docente não tem formação específica para trabalhar o português como segunda língua principalmente com foco na modalidade escrita.

Nesse sentido, é válido ressaltar que os profissionais que atuam com esse público, seja nas salas bilíngues regulares, escolas bilíngues, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) etc., sejam fluentes na Libras e em língua portuguesa, a fim de garantir inclusão do aluno surdo. Acredita-se que a aplicação dessas estratégias, por meio de outros gêneros, como realizado com a notícia, respaldada em Alves (2020), e a aqui sugerida, pode auxiliar os profissionais por todo o País no desenvolvimento de atividades que contribuam de forma didática e participativa no aprendizado de português, na modalidade escrita, pelos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa.** João Pessoa: Ideia, 2020.

AUSTREGESILO, Lakshmi Eliane Lobato. **Desculpe, não ouvi!** São Paulo: Atitude Terra, 2014.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro:** questões (meta)teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 26 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior:** caderno III – ensino fundamental (anos finais). Ivani Rodrigues Silva et al. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

CAPOVILLA, Fernando Cesar *et al.* A escrita visual direta de sinais *SignWriting* e seu lugar na educação da criança surda. In: CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Edusp, 2001.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. Brasília: SEEPI: SEED: MEC, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

PFEIFER, Paula. **Novas crônicas da surdez:** epifania do implante coclear. São Paulo: Plexus, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para surdos.** Brasília: MEC: SEESP, 2006.

QUEIROZ, Anesio Marreiros. **O ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ao 9º ano assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Teresina.** 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVEIRA, Rosane; EMMEL, Ina. (orgs.) **Um retrato do português como segunda língua:** ensino, aprendizagem e avaliação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TAFFARELLO, Maria Cristina de Moraes. Charge: o humor levado a sério no ensino. In: CARMELINO, Ana Cristina; RAMOS, Paulo (org.). **Gêneros humorísticos em análise.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

Recebido em: 03 abr. 2023.

Aceito em: 01 mai. 2023.