



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THECIA KAROLINA SOUZA DE CARVALHO

**A VOZ DO SILÊNCIO: MANGÁ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

RECIFE
2023

THECIA KAROLINA SOUZA DE CARVALHO

**A VOZ DO SILÊNCIO: MANGÁ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pelo Prof.º Ms. Bruno Fernandes Alves.

**RECIFE
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C331v Carvalho, Thecia Karolina Souza de
A Voz do Silêncio: Mangá no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais / Thecia Karolina Souza de Carvalho. - 2023.
76 f. : il.
- Orientador: Bruno Fernandes Alves.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.
1. Libras. 2. História em Quadrinhos. 3. Mangá. 4. Educação Bilíngue. 5. Ensino-Aprendizagem. I. Alves, Bruno Fernandes, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

THECIA KAROLINA SOUZA DE CARVALHO

**A VOZ DO SILÊNCIO: MANGÁ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Data da Defesa: 11/09/2023

Horário: 14 horas

Local: Sala 9b

Prof. Ms. Bruno Fernandes Alves - Orientador

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza - Examinadora Interna

Ms. Waydja Cybelli Cavalcanti Coreia - Examinadora Externa

Resultado:

Aprovada

Reprovada

A quem sempre sentiu orgulho ao me chamar de universitária; agora poderá me chamar de pedagoga. Esse espaço eu ocupo graças às suas renúncias, lutas e esperança. Obrigada, mãe.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Thecia do passado por não ter desistido; que em cada momento difícil, abriu o seu caderno para escrever “Será que consigo me formar?” e assim seguiu por oitos períodos. Bom, você conseguiu.

Agradeço ao meu orientador por ter recebido de bom grado a minha ideia de pré-projeto e por me ajudar a tornar real algo que eu não pensava que conseguiria. Agradeço por me inspirar e me incentivar a seguir pesquisando sobre quadrinhos.

Ao meu amor, por tornar essa última etapa mais fácil com sua presença no meu dia a dia, por me fazer rir do meu próprio medo de não conseguir, por me ajudar na elaboração de atividades, por tudo.

À professora e às crianças do 5º ano da escola pesquisada, por terem aceitado participar deste trabalho, contribuindo não apenas na pesquisa, mas na minha formação pessoal e profissional.

Aos meus amigos — virtuais, reais, efêmeros, situacionais — pelos incentivos, por me ouvir, por me ajudar em minhas ideias de artigos e apresentações, por compartilhar dos mesmos problemas acadêmicos e me mostrar que nunca estive sozinha como pensava. Agradeço também àquele que já se foi, por me acompanhar desde meus estudos para o Enem até a aula magna, e que seguiu me acompanhando por mais algumas semanas até ser chamado lá em cima.

Por fim, agradeço à universidade pelas oportunidades que nunca imaginei que poderia ter; graças a ela fiz cursos, aprendi novas línguas, participei de eventos, programas, conheci pessoas e profissionais que abriram meu olhar para o caminho que desejo trilhar.



(SUU MORISHIITA, 2019)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 — Introdução.....	15
Imagem 2 — Da parede ao papel.....	17
Imagem 3 — Primeiro personagem negro em posição de destaque.....	21
Imagem 4 — Olhos grandes do personagem Astro Boy.....	28
Imagem 5 — Vinhetas em diferentes formatos.....	31
Imagem 6 — Tirinha de <i>That Deaf Guy</i>	38
Imagem 7 — Construindo um esboço.....	39
Imagem 8 — Página do primeiro capítulo.....	43
Imagem 9 — Página do segundo capítulo.....	44
Imagem 10 — Agrupando os quadrinhos.....	45
Imagem 11 — Revistas da Turma da Mônica na biblioteca.....	49
Imagem 12 — Entrada da escola.....	55
Imagem 13 — Considerações finais.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Monografias do curso de Pedagogia que abordam o uso de hqs.....	24
Quadro 2 — Pesquisas sobre o uso de história em quadrinhos na educação de surdos.....	37
Quadro 3 — Participantes da pesquisa.....	46
Quadro 4 — Continuação.....	47
Quadro 5 — Categorias e subcategorias dos dados da pesquisa.....	48

LISTA DE TIRINHAS

Tirinha 1 — No ponto de ônibus.....	57
Tirinha 2 — Um romance.....	58
Tirinha 3 — No ônibus.....	59
Tirinha 4 — Libras em tudo.....	60
Tirinha 5 — Respeito.....	61
Tirinha 6 — Escola de Surdos.....	62

LISTA DE SIGLAS

ABE — Associação Brasileira de Educadores

AEE — Atendimento Educacional Especializado

ASL — American Sign Language

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CAPES — Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

EBAL — Editora Brasil-América Ltda

EJA — Educação de Jovens e Adultos

ESO — Estágio Obrigatório Supervisionado

HQ — História em Quadrinhos

INEP — Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

INES — Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS — Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

JFD — Japanese Federation of the Deafs

LDB — Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PEPE — Prática Pedagógica, Pesquisa e Extensão

RESUMO

As línguas de sinais e as histórias em quadrinhos possuem características similares, sendo a experiência visual uma das principais, se configurando também como um dos artefatos culturais da cultura surda. Nesse sentido, a presente pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação com objetivo demonstrar de que forma o mangá *A Voz do Silêncio* (2020) pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma turma do 5º ano do município do Paulista-PE. Em primeiro lugar, para a nossa fundamentação teórica, buscamos delinear as origens das histórias em quadrinhos ocidentais, evidenciando a sua relação com a educação, como também trouxemos as principais características dos mangás. Então, apresentamos um panorama da educação de surdos e os elementos que constituem a Libras, como também a importância da educação bilíngue e o uso de quadrinhos no ensino-aprendizagem de surdos e ouvintes. Através de questionário e entrevista, os alunos e a professora regente do 5º ano participaram da pesquisa, a fim de responder aos objetivos específicos: investigar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos quadrinhos e a concepção docente sobre o seu uso na escola; descobrir as experiências e vivências da professora e dos alunos com a Libras; identificar a presença da temática nos diferentes espaços da escola; analisar as tirinhas dos alunos, considerando os aspectos abordados na sequência didática aplicada. Nos inspiramos na análise de conteúdo para definir quatro categorias que dialogam com os resultados, utilizando também aspectos da análise semiótica. Os resultados apontam que a escola é um ambiente propício para a disseminação da cultura surda e o mangá contribuiu para a construção do conhecimento da língua de sinais.

Palavras-chave: Libras; História em quadrinhos; Mangá; Educação Bilíngue; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The sign languages and comics share similar features, the visual experience is one of the most important, and it is also one of the cultural artifacts of deaf culture. In this regard, this study is an action research project whose aim is to demonstrate how the manga *A Silent Voice* (2020) can be used in the teaching-learning process of the Brazilian Sign Language (LBS) in a 4th grade class in the municipal district of Paulista-PE. Firstly, for our theoretical foundation, we seek to trace the roots of Western comics, emphasizing their relation to education, as well as the main features of manga. Then, we gave an overview of deaf education and the elements that constitute the language, as well as the importance of bilingual education and the use of comics in the teaching and learning of deaf and listeners. Through a questionnaire and interview, the students and the 4th grade teacher participated in the research, in order to answer the specific objectives: to investigate the students' previous knowledges about comics and the teacher's conception of their use in school; to discover the teacher's and students' experiences with the language; to identify the presence of the subject in the different spaces of the school; to analyze students' comic strips, taking into account the aspects discussed in the didactic sequence applied. We used content analysis to define four categories that relate to the results, also using aspects of semiotic analysis. The results indicate that school is a favorable environment for the dissemination of deaf culture and the manga contributed to the development of sign language knowledge.

Keywords: Libras; Comics; Manga; Bilingual education; Teaching-learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
ARCO I: DA PAREDE AO PAPEL.....	19
1.1 O REFLEXO DA SOCIEDADE NAS HQS.....	20
1.2 PARA ALÉM DO QUADRO NEGRO.....	23
1.3 MADE IN JAPAN.....	26
1.4 ELEMENTOS DOS QUADRINHOS.....	30
1.5 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	33
1.6 UMA NARRATIVA ESPAÇO-VISUAL.....	36
ARCO II: CONSTRUINDO UM ESBOÇO.....	40
2.1 AMBIENTAÇÃO DA HISTÓRIA.....	40
2.2 PERFIL DOS PERSONAGENS.....	41
2.3 FERRAMENTAS DE DESENHO.....	41
2.4 ANALISANDO O ROTEIRO.....	42
2.5 MANGÁ EM AÇÃO.....	42
2.5.1 Narrativas Seleccionadas.....	43
ARCO III: AGRUPANDO OS QUADRINHOS.....	46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS.....	46
3.2 CONCEPÇÕES DE QUADRINHOS.....	48
3.3 MANGÁ vs. HQ.....	51
3.4 VIVÊNCIAS COM A LIBRAS.....	53
3.5 POR QUE APRENDER LIBRAS?.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	69
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	70
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	71
APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	72
APÊNDICE E - FOTOS DA INTERVENÇÃO.....	75
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	76



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Os mangás são histórias em quadrinhos japonesas que se firmaram no Brasil em meados de 2000 e desde então o seu acervo em editoras continua aumentando. Por seu caráter amplo, elas conseguem alcançar um público de crianças a adultos. Destes mangás, originam-se os *animes* os quais podem ser encontrados por diversos meios: através de canais televisivos, *internet*, plataformas de *streamings* etc. É inegável a relevância da cultura pop japonesa no nosso contexto social.

Mas por que e para que relacionar mangá e língua de sinais? Seria contestável dizer que não há nenhuma semelhança entre essas duas narrativas. Talvez não seja possível identificar a harmonia em um primeiro momento, mas com atenção identificamos as nuances e como a língua de sinais e o mangá possuem características bem próximas.

Assim como as línguas de sinais se modificam de acordo com o país e a cultura, as Histórias em Quadrinhos (HQs) também são denominadas e produzidas de formas diferentes; nos Estados Unidos, são conhecidas como *comics*, no Japão como *mangás* e no Brasil como gibis ou revistas em quadrinhos, cada uma com suas particularidades e semelhanças.

Além disso, os mangás fazem parte de uma linguagem e narrativa predominantemente visuais e por isso é necessário que o leitor se atente aos desenhos para compreender e imergir na história. A língua de sinais não é diferente disso, pois a experiência visual é um artefato cultural da cultura surda.

Em minha vida, os mangás se constituem como fontes de novos aprendizados a partir dos universos específicos de cada obra, os quais apresentam diferentes gêneros, temáticas e visões de mundo. Luyten (2012) os define como como fuga e encontro da realidade; mesmo em histórias aparentemente desvinculadas da realidade, os autores conseguem entrelaçá-las com questões sociais e atuais, abordando desigualdade, preconceitos e também a importância da amizade, amor, família e respeito.

O meu desejo de aprender Libras surgiu a partir do mangá *A Voz do Silêncio*, publicado no Brasil pela editora Newpop. Apoiado pela *Japanese Federation of the Deafs* (JFD)¹, a obra gira em torno do cotidiano de Nishimiya Shouko, uma jovem surda em uma escola sem qualquer política de inclusão. A surdez também é temática em diversos outros mangás através de perspectivas e gêneros diferentes; é o caso de *Ranking of Kings*, um mangá de aventura e *A Sign of Affection*, um mangá de romance, que será publicado no Brasil, também pela editora Newpop.

¹ Federação Japonesa dos Surdos. Organização responsável pela defesa dos direitos das pessoas surdas do Japão. No Brasil, temos a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

A Lei 10.436 de 2002 definiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Em 2005, a lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626 e a Libras foi incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia. Por isso, a educação de surdos e a importância da língua é discutida desde a formação inicial dos professores.

A partir das perspectivas levantadas, surge o problema da pesquisa: quais os limites e possibilidades do uso de mangás no ambiente escolar? Por isso, esta pesquisa-ação traz como objetivo geral demonstrar como *A Voz do Silêncio* (2020) pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da Libras para crianças do 5º ano, numa escola municipal do Paulista.

Além disso, propomos os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos quadrinhos e a concepção docente sobre o seu uso na educação; 2) Descobrir as experiências e vivências da professora e dos alunos com a Libras; 3) Identificar a presença da temática nos diferentes espaços da escola; 4) Analisar as tirinhas dos alunos, considerando os aspectos abordados na sequência didática aplicada.

Desse modo, o primeiro capítulo desta monografia apresenta a origem dos quadrinhos, os elementos que os compõem, diferenciando-os do mangá, como também a sua relevância no campo da educação à luz de pesquisadores da área como Vergueiro (2005; 2012), Mendonça (2008) e Paiva (2017). Em seguida, neste mesmo capítulo, há um panorama da educação de surdos no mundo, caracterizando as três filosofias educacionais que pautam o ensino de surdos. Partindo das discussões de Quadros e Karnopp (2007) e Gesser (2009), evidenciamos aspectos linguísticos da Libras e o papel das histórias em quadrinhos na educação de surdos e no processo de aprendizagem da língua.

O segundo capítulo detalha os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizando o espaço escolar, os participantes e o plano de ação escolhido, assim como as técnicas de análise. No terceiro capítulo, analisa-se os resultados advindos do processo investigativo, relacionando-os com os principais pressupostos que embasam a pesquisa.



DA PAREDE AO PAPEL

ARCO I: DA PAREDE AO PAPEL

Para falar da história das histórias em quadrinhos, é necessário voltar para a pré-história, antes mesmo da invenção da escrita. De acordo com Waldomiro Vergueiro (2012), a imagem gráfica é um elemento comunicativo desde o início da civilização; o homem primitivo se utilizava das paredes como um grande mural e através de sequência de imagens, contava uma história da sua caçada, do seu dia a dia. Mesmo a escrita ideográfica, antecessora do alfabeto fonético, carregou aspectos da imagem daquilo que queria representar.

O advento da indústria tipográfica não impediu que a imagem gráfica fosse utilizada, pelo contrário, ela foi aliada da palavra impressa e com isso, foi-se criando condições necessárias para o surgimento das histórias em quadrinhos, afirma Vergueiro (*ibid.*). Pode-se afirmar que o berço das HQs localizou-se nos Estados Unidos do século XIX, mesmo que aspectos provenientes da linguagem específica dos quadrinhos apareçam em várias regiões no mundo.

Da mesma forma, Mendonça em sua publicação *Tira a Tira, Quadro a Quadro* (2008), afirma que a mistura entre textos e imagens ganhou força no final do século XIX e durante esse período, várias histórias ilustradas em sequência foram feitas. Assim, destaca-se o trabalho de Rudolph Topffer, Wilhelm Bush, Willian Hogart e Angelo Agostini.

Angelo Agostini é responsável pela publicação de uma das mais antigas HQs do Brasil e do mundo, *As Aventuras de Nhô Quim ou Impressões de Uma Viagem à Corte*, publicada no dia 30 de janeiro de 1869. Considerada uma obra importante para os quadrinhos, a data da sua publicação hoje é tida como o Dia do Quadrinho Nacional.

Agostini também foi um dos principais abolicionistas e é conhecido por suas charges que refletiam o caráter vigente da sociedade, trazendo acontecimentos políticos e críticas à monarquia e à escravidão através dos seus desenhos, publicados na *Revista Ilustrada*, a qual circulou de 1876 a 1898.

Apesar das contribuições e relevância para o contexto dos quadrinhos, Mendonça (2008) destaca que as publicações da época ainda possuíam textos fora das imagens. Mas foi a partir da publicação de *The Yellow Kid* que o texto foi inserido à imagem. Richard Felton Outcault é considerado o precursor das HQs por utilizar diversos recursos que caracterizam os quadrinhos atualmente. Outcault também é considerado o primeiro artista moderno a utilizar o famoso balão de fala.

Com isso, Mendonça (2008) comenta que a popularidade dos quadrinhos se deu graças aos jornais americanos. Pode-se dizer que foi uma relação de benefício mútuo, pois assim como os jornais aumentaram a popularidade dos quadrinhos, eles contribuíram nas vendas dos jornais.

Esses jornais alcançavam uma grande parcela da população, dessa forma, os quadrinhos eram lidos pelas classes populares, o que dificultou no seu reconhecimento como expressão artística, tendo em vista que arte e cultura eram destinadas apenas para a elite.

Por isso, os quadrinhos eram vistos como um produto, uma atração comercializada. Um grande exemplo disso é que mesmo após a mudança para outro jornal, o personagem Yellow Kid continuou sendo publicado no jornal anterior, com outro artista responsável. Isso demonstra o interesse comercial acima das questões artísticas e autorais, aponta Mendonça (*ibid.*). Mas essa realidade foi sendo moldada a partir do século XX, que será abordado a seguir.

1.1 O REFLEXO DA SOCIEDADE NAS HQS

“Qual é o efeito de uma sociedade em mudança nos quadrinhos?” Esse é o questionamento que Sônia Bibe Luyten em seu livro *Mangás: o poder dos quadrinhos japoneses* (2012) afirma que todo pesquisador de quadrinhos deve ter ao pensar na realidade dos quadrinhos japoneses. Ao meu ver, essa questão também deve ser levantada ao tratar o contexto histórico dos quadrinhos no ocidente.

Em 1905, surge a primeira revista exclusiva de quadrinhos no Brasil, *O Tico-Tico*. Com o auxílio de Angelo Agostini, a editora *O Malho* publicou a revista que trazia comicidade e situações corriqueiras. Além de possuir seções didáticas, como “História do Brasil em Figuras”, a revista contava com personagens regulares, como Chiquinho, inspirado na criação de Outcault após Yellow Kid: Buster Brown.

Buster Brown era uma criança de família burguesa e aprontava tanto quanto Yellow Kid, mas foi mais aceito pela elite, conforme Mendonça (2008). O personagem foi adaptado considerando a realidade brasileira e publicado regularmente na revista *Tico-Tico*. Ao observar os primeiros quadrinhos da revista, nota-se que o texto com as falas e pensamentos dos personagens ainda se apresentava fora das imagens, sem o uso de balão. Em edições de anos posteriores, já é possível ver o uso de balões de fala e pensamento.

Em 1907, 20 anos após a abolição da escravidão, temos o primeiro personagem negro em posição de destaque nas HQs. Izidoro Carneiro foi introduzido para se tornar alvo das travessuras de Juquinha, o qual o chamava de Giby, nome que se tornaria sinônimo para revistas em quadrinhos brasileiras e traz um significado pejorativo de “negrinho, moleque”.

Imagem 3 — Primeiro personagem negro em posição de destaque



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Como na imagem acima, a representação da pessoa negra nos quadrinhos da época seguiam um estereótipo racista, cujo personagem tinha feições caricatas e lábios exagerados, servindo apenas como alívio cômico e ridicularização. Esse tipo de representação perdurou por anos na história dos quadrinhos, seguindo o paradigma da sociedade naquela época.

Então, em 1912 a distribuição e expansão dos quadrinhos se tornou responsabilidade dos *syndicates*; organizações que vendiam as tiras para diferentes jornais. As tiras eram produzidas por artistas previamente contratados, os quais passavam por um rígido controle do conteúdo e os temas que iriam apresentar nos desenhos (MENDONÇA, 2008, p. 26). Vergueiro (2012) afirma que as tiras deveriam disseminar os valores e visão de mundo norte-americano.

Até esse ponto da trajetória das HQs, o seu caráter era predominantemente humorístico e caricatural. No entanto, no final da década de 1920, as histórias de aventuras se tornaram populares, trazendo consigo a tendência naturalista, cujos desenhos representavam as pessoas e objetos de maneira mais fiel à realidade, conforme Vergueiro (*ibid.*).

Segundo Mendonça (2008), esse momento é considerado a “época de ouro dos quadrinhos”, pois além da ascensão das histórias de fantasia e aventura, também surgiu um novo veículo de disseminação dos quadrinhos, as chamadas *comic books* (VERGUEIRO, 2012, p. 11).

Um enorme fruto dessa época foi o primeiro herói: Tarzan. Nesse momento, a crise de 1929 havia tomado conta não só dos Estados Unidos, mas do mundo todo. Com isso, ocorreu uma crescente de histórias desvinculadas da realidade, trazendo maior foco na aventura e fantasia.

Durante a Segunda Guerra Mundial, surgem os famosos super-heróis como Superman (1938), Batman (1939), Mulher-Maravilha (1941) e Capitão América (1940). Dessa forma, foi possível observar os personagens adentrando no cenário bélico; as HQs foram utilizadas para disseminar a ideologia e posicionamento do país durante aquele período.

Ao mesmo tempo, surge o trabalho de Will Eisner, o qual foi responsável pela proliferação de um olhar artístico para os quadrinhos, inovando no uso dos recursos comuns à HQs. Segundo Mendonça (2008), ele foi um dos primeiros autores a defender os quadrinhos como modalidade artística, nomeando-os como arte sequencial.

Já no Brasil, ocorriam disputas por direitos de publicação de histórias estrangeiras, além de uma disputa para atrair a atenção do público. Adolfo Aizen e Roberto Marinho tinham uma relação digna de rivais de *anime* e com isso, iniciaram a circulação de revistas para competir entre si: Suplemento Juvenil e Globo Juvenil; O Mirim e O Gibi. É nesse momento que Gibi se torna sinônimo de HQs brasileiras, segundo Paiva em seu livro *Histórias em Quadrinhos na Educação* (2017).

Paiva (*ibid.*) também afirma que Aizen criou a Editora Brasil-América Ltda. (EBAL), ficando responsável por publicações como Batman e Superman. Da mesma forma, a Editora Abril viria a publicar diversos personagens da Disney e, anos depois, foi berço para a publicação da revista em quadrinhos de Maurício de Sousa, autor da famosa Turma da Mônica.

A partir de 1950, no período pós-guerra e início da Guerra Fria, as críticas às HQs se intensificam. Segundo Vergueiro (2012), Fredric Wertham foi um dos principais agentes para a disseminação do ódio contra os quadrinhos. A partir do seu atendimento a jovens em situações conturbadas no seu trabalho como psiquiatra, Wertham levantou argumentos para apontar os malefícios das HQs para jovens e crianças norte-americanas.

Com isso, publicou o livro *Sedução dos Inocentes* (1954), reunindo as suas observações acerca dos quadrinhos. O livro alcançou a atenção da sociedade, o que levou a criar novos códigos e restrições acerca da leitura e criação de novas histórias em quadrinhos.

A censura trazida pelos *Comics Code* reduziu a criatividade dos quadrinhos, os quais se tornaram “[...] histórias pífias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuíam para o aprimoramento intelectual de seus leitores” (VERGUEIRO, 2012, p. 13). As críticas reverberaram por todo o mundo, atingindo também o Brasil. Por isso, os editores nacionais elaboraram seu próprio Código de Ética, juntamente com um selo para reafirmar a aprovação da sua circulação nas bancas.

Mas o seu período de trevas não durou muito tempo; no final da década de 1960 houve uma redescoberta das HQs, graças às declarações de artistas e cineastas famosos que afirmaram se inspirar e utilizar recursos comuns aos quadrinhos. Nesse momento de redescoberta, implantou-se um olhar mais científico para os quadrinhos, iniciando estudos e pesquisas em torno deles.

Ao mesmo tempo, com o enfraquecimento dos códigos de censura, a produção das HQs foram voltadas para uma tendência mais artística e expressiva, dando maior atenção para a expressão pessoal. De acordo com Mendonça (2008), esse movimento ficou conhecido como quadrinhos *underground*.

Com esse movimento surge o chamado *quadrinhos* do autor, nos quais o artista, seu estilo e suas técnicas seriam mais importantes e conhecidos que os personagens. Eles usam a potencialidade dos quadrinhos como manifestação artística e expressiva (MENDONÇA, 2008, p. 35).

Dessa forma, o quadrinho deixa de ser visto apenas como entretenimento e passa a ser visto como potencial artístico, com camadas e aspectos que podem ser estudados e discutidos por artistas e pesquisadores. Nas décadas seguintes essa visão se intensificou, dando maior espaço para os quadrinhos para além de suas revistas.

Como apontado no início da discussão, observa-se ao longo de toda história e construção dos quadrinhos, eles se revelaram como um reflexo do momento histórico e social vivido. De renegado a reconhecido, o quadrinho perpassou diferentes épocas, se reinventando e se renovando, seguindo também como uma forma de expressão e propagação do paradigma recorrente. Com isso, cabe discutir sobre o início da descoberta das HQs no meio acadêmico e como potencial educativo nas escolas do Brasil.

1.2 PARA ALÉM DO QUADRO NEGRO

Os quadrinhos têm recebido cada vez mais a atenção de pesquisadores da área de educação. No nosso repositório de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco

(UFRPE), as histórias em quadrinhos são alvos de quatro monografias, envolvendo diferentes áreas de conhecimento como artes, história e língua portuguesa.

Quadro 1 - Monografias do curso de Pedagogia que abordam o uso de hqs

Título	Autoria	Ano
Arte/Educação, fanzines e histórias de vida: uma experiência de ensino de Arte na educação de jovens e adultos da região metropolitana do Recife	Bastos da Silva	2018
Produção de Textos Escritos a Partir de uma Sequência Didática Envolvendo o Gênero História em Quadrinhos	Melo	2019
O uso de Quadrinhos no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos Primeiros anos do Ensino Fundamental	Silva Pontes	2019
A Utilização das Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula: refletindo com base em depoimentos de estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco	Carvalho	2022

Fonte: Autoria própria com base no repositório de Pedagogia da UFRPE (2023)

Enquanto isso, a partir de um levantamento na Scielo realizado em 2022, foram encontrados seis artigos sobre as HQs na educação. No periódico da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), há quatro artigos sobre a temática em questão. Parte desses artigos focam na literatura e na formação de novos leitores. O critério de pesquisa levou em conta as palavras-chave: [história em] quadrinhos, HQs e mangás alinhados à palavra educação.

Vergueiro (2005) apresenta o estigma das histórias em quadrinhos no meio acadêmico, as quais foram vistas com olhares de desinteresse e indiferença, enfrentando obstáculos até que fossem apreciadas por intelectuais e pesquisadores.

Apesar desse início desesperançoso, a realidade mudou. O Brasil, inclusive, se tornou pioneiro no estudo das histórias em quadrinhos na universidade, criando também uma disciplina específica sobre o tema, ministrada na Universidade de Brasília (UnB) (VERGUEIRO, 2005, p. 20).

O bibliotecário segue a discussão elencando diversos exemplos da aparição das HQs em estudos acadêmicos e exposições entre as décadas de 1950 a 1990 que foram relevantes para o reconhecimento das histórias em quadrinhos. Mas e a área da educação? A partir de que momento ela entra nessa história?

Vergueiro (2012) evidencia que os quadrinhos com a função de transmissão de conhecimento já eram uma corrente no meio quadrinístico. Revistas como *True Comics*, *Real*

Life Comics, *Real Facts Comics* eram lançadas na década de 1940 e possuíam caráter educativo, trazendo antologia de histórias em quadrinhos sobre personalidades e eventos históricos.

Além disso, durante a Segunda Guerra Mundial, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos contou com Will Eisner na produção de manuais de treinamento, utilizando então os elementos dos quadrinhos. Sendo assim, aos poucos os quadrinhos foram saindo da bolha do entretenimento e foi-se percebendo a sua capacidade educativa.

No Brasil, as críticas aos quadrinhos surgem na década de 1920, incentivadas pela Associação Brasileira de Educadores (ABE) que definiam o seu uso como prejudicial para as crianças, pois as introduziam a hábitos estrangeiros. Além disso, uma pesquisa realizada em 1940 pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), afirmava que as HQs provocavam “lerdeza mental” (SILVA, 2009).

Além disso, sabe-se que Fredric Wertham com seu livro *Sedução dos Inocentes* fomentou bastante do ódio contra as HQs, o que levou pais e professores a repudiar fortemente a leitura dos quadrinhos, tornando impossível a sua utilização em sala de aula.

Mesmo assim, o uso das HQs como categoria didática iniciou de forma tímida, mas logo adentrou o ambiente escolar. Um grande ponto de partida para isso foi a avaliação do Ministério da Educação (MEC) em 1990, o que abriu portas para a incorporação da linguagem dos quadrinhos em livros didáticos.

Em seguida, veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, marcando a sua aceitação como ferramenta pedagógica, pois apontava para a necessidade de outras linguagens e manifestações artísticas na educação básica. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apoiam o uso da linguagem dos quadrinhos no ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também define a importância do uso de histórias em quadrinhos desde a educação infantil; o ensino de história em quadrinhos na Língua Portuguesa se encontra no campo artístico-literário como objeto de conhecimento.

Entretanto, isso não significa que eles devem ser usados indiscriminadamente como recurso didático. A diversidade das histórias em quadrinhos atinge diversos públicos: jovens, adultos e crianças, por isso, é preciso estar atento aos conteúdos abordados e saber direcioná-los corretamente para o público, com objetivos em mente.

[...] a utilização dos quadrinhos na educação ainda necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas e levem a resultados concretos em relação ao aprendizado. Ter álbuns e revistas de quadrinhos disponíveis nas salas de aula ou nas bibliotecas

escolares não implica, necessariamente, no uso correto do material por parte dos professores (SANTOS, VERGUEIRO, 2012, p. 84).

Para isso, Vergueiro (2012) aponta a necessidade de uma “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos, a fim de extrair a leitura de mundo e o conhecimento presentes direta e indiretamente neles. E uma das formas de alcançar este objetivo, é através da sua leitura.

Mesmo assim, os autores supracitados afirmam que não basta apenas ler os elementos textuais, mas entender a função de cada característica comum das HQs. Além disso, o formato dos quadrinhos influenciam na maneira que são lidas. Este é o caso dos mangás, os famosos quadrinhos japoneses que vêm conquistando cada vez mais o público infanto-juvenil.

1.3 MADE IN JAPAN

A obra *Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses* de Sônia Bibe Luyten (2012), anteriormente citado para dar início à discussão sobre o reflexo da sociedade nas HQs, apresenta um panorama completo sobre o contexto histórico e social do mangá, desde os seus predecessores até a sua modernização. É um estudo que traz um arcabouço de informações sobre a famosa linguagem dos quadrinhos japoneses e a sua influência tanto na sociedade japonesa, como no ocidente.

Luyten (*ibid.*) aponta a predisposição dos japoneses ao visual, à iconicidade, visto que até mesmo a sua língua escrita — o *kanji*, empréstimo dos chineses — constitui-se a partir da abstração de traços de figuras reais. Essa forma de comunicação visual foi chamada de natureza cinematográfica da cultura japonesa pelo cineasta russo Sergei Eisenstein. Então, teria sido essa predisposição o ponto de partida para a ascensão dos mangás? Para entender isso, é necessário fazer uma visita ao passado do Japão ao lado de Luyten.

A pesquisadora ao tratar da presença da ilustração na Antiguidade, afirma que a China foi uma grande influência cultural para o Japão, antes mesmo da sua apropriação ao sistema de escrita chinesa. A partir do século IV, com a sua consolidação como nação, o país foi introduzido a diversos aspectos da cultura continental, como o sistema de escrita chinesa, o budismo e as artes.

Com a ampliação do budismo no país, diversos templos foram construídos na antiga capital Nara. Luyten (*ibid.*) afirma que em 1935 foram descobertos desenhos profanos, caricaturas de animais e pessoas com traços exagerados nos templos de Toshodaiji e Horyuji, tornando-se os exemplos mais antigos da caricatura japonesa e antecedentes dos mangás.

Todavia, são os emakimonos que são considerados a origem dos mangás, segundo Kosei Ono e Osamu Tezuka. Emakimonos são rolos de pergaminhos que continham histórias combinando texto e imagem e eram lidos gradualmente, desenrolando o pergaminho que revelaria os desenhos para a compreensão da história. Tais rolos predominavam nos séculos XI e XII; o mais famoso, chamado de *Chojugiga*, é considerado um clássico da arte cômica japonesa. Nessa coleção, os animais são vistos realizando atividades humanas da época, como caça, colheita etc.

A autora apresenta a trajetória da imagem na Antiguidade à Idade Média por observar a importância das ilustrações nas obras japonesas, citando o historiador Donald Keene, o qual afirma que a história dos livros ilustrados no país é a mesma dos livros em geral, reforçando a predisposição dos japoneses ao visual.

Mesmo assim, foi durante o Período Edo que a palavra *mangá* foi utilizada pela primeira vez, por Katsushita Hokusai, conhecido por suas obras de ukiyo-ê — gravuras em madeiras que retratavam situações mundanas, paisagens, flores, atores etc (*ibid.*).

Entretanto, foi a partir da restauração do comércio internacional que iniciou a modernização do Japão e conseqüentemente, do mangá. Os primeiros cartuns nos moldes europeus foram introduzidos por Charles Wirgman e George Bigot. Wirgman editou a revista *Japan Punch* em 1862 e com isso, mostrou aos japoneses o universo da charge política, afirma Luyten (*ibid.*).

Mas foi Rakuten Kitazawa o responsável pela criação dos primeiros quadrinhos seriados e ele se esforçou para a adoção do termo *mangá* para designar as histórias em quadrinhos. Anos mais tarde, influenciado pelos quadrinhos americanos, criou a primeira história em quadrinhos com personagens regulares: *Togosaky to Mokube no Tokyo Kembutsu* (LUYTEN, 2012, p. 89).

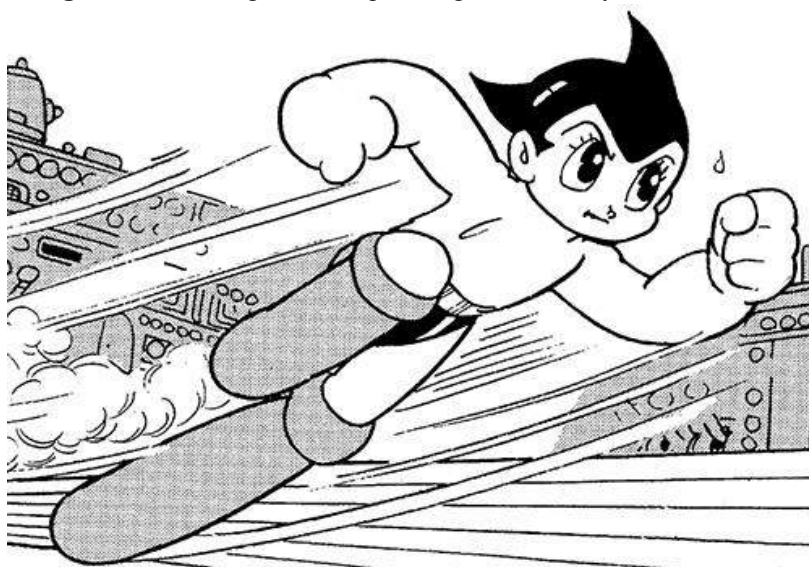
Assim, a autora afirma que antes da Segunda Guerra Mundial, o mangá já estava firmado no gosto popular pois a ocidentalização das produções nacionais diminuíram a partir dos anos 20, o que trouxe maior identificação nas histórias publicadas pelos desenhistas, adequando-se ao contexto e cotidiano japonês.

Então, após a Guerra, os artistas japoneses evitaram o tema bélico em suas criações, diferente das *comics*, as quais apresentavam até mesmo super-heróis famosos enfrentando Hitler. Isso se deve ao fato de que o Japão, após a derrota, quis apagar o seu envolvimento com os ideais durante a Guerra; o país, inclusive, renunciou à guerra para sempre em sua Constituição.

Até o momento, as histórias em quadrinhos japonesas possuíam uma estética diferente do que estamos habituados, mas elas passaram por diversas renovações e uma das grandes influências para esse processo foi Osamu Tezuka. O mangaká foi responsável pela modificação da estrutura da linguagem e ampliação de temas e personagens.

Conhecido como o Deus dos Quadrinhos, Osamu foi o primeiro desenhista a introduzir uma das características mais marcantes dos personagens de animes e mangás até os dias de hoje: os olhos grandes. Segundo Luyten (2012), ele teria se inspirado nas atrizes do teatro da cidade onde morou; ficava impressionado com a composição da maquiagem que aumentava o tamanho dos olhos das atrizes.

Imagem 4 — Olhos grandes do personagem Astro Boy



Fonte: Osamu Tezuka (1952)

Curiosamente, essa característica marcante também é lembrada no sinal da palavra mangá em Libras: posicionando a mão em L próximo ao olho, para representar o tamanho dos olhos dos personagens.

Em vida, Osamu Tezuka manteve uma relação bastante amigável com Mauricio de Sousa. E por falar no Brasil, em que momento os mangás se popularizaram no país? Essa questão também é explicitada por Luyten e está fortemente ligada com a imigração japonesa para o território brasileiro.

O Brasil é o país com a maior quantidade de japoneses e descendentes fora do Japão. O ponto de partida para isso iniciou em 1908, com a chegada de 781 imigrantes com objetivos de melhorar as perspectivas de vida para então retornar ao país de origem (LUYTEN, 2012, p. 148).

Mesmo assim, a permanência dos imigrantes se tornou realidade. Luyten levanta a questão de que a distância cultural entre os japoneses e os brasileiros é muito maior se comparada com os imigrantes alemães ou italianos, isso fez com que os japoneses, temendo o esquecimento da língua e costumes, vissem nos mangás uma forma de manutenção dos aspectos culturais.

Desse temor, também foram criadas escolas japonesas, com o objetivo de manter a língua entre os filhos; o mangá também serviu para isso, além de ser fonte para se atualizar nas gírias, termos correntes e na linguagem informal. Sendo assim, é possível afirmar que o mangá esteve ligado à educação. Através da leitura, os imigrantes e descendentes se aproximavam da sua própria cultura e língua, destruindo as barreiras causadas pela separação da sua terra natal.

Outra questão importante para a popularização dos mangás se deu através das animações japonesas, comumente chamadas de *animes*. Batistella (2014) em sua tese de doutorado aborda a importância dos *animes* para a difusão e popularização dos mangás. A autora afirma que o mundo, juntamente com o Brasil, tomou conhecimento dos animes nos anos 70 e 80, com a veiculação de diversas animações na TV, como Jaspion, Ultraman, Fantômes e Candy Candy.

Mesmo assim, foi a partir da introdução da saga dos Cavaleiros do Zodíaco de Masami Kurumada em 1990 que a fama dos animes se fixou no Brasil. Com isso, a veiculação de animações japonesas se expandiu cada vez mais. Todavia, Batistella (*ibid.*) afirma que a transformação do mangá em fenômeno de leitura fora do seu país de origem se deu com a publicação do mangá Lobo Solitário, pela editora Cedibra em 1988; essa questão também é explicitada por Miotello e Mussarelli (2016) em seu artigo sobre o contexto brasileiro da chegada dos mangás:

Segundo Nagado (2007, p. 14), era a tradução da edição americana, com introdução e capa do mega-astro dos quadrinhos americanos Frank Miller, que foi o grande responsável pela entrada do mangá nos EUA. [...] Ainda de acordo com Nagado, Akira, de Katsuhiro Otomo e Izô Hashimoto lançado pela editora Globo, causou grande repercussão na mídia, em parte por conta do lançamento, na mesma época, do aclamado longa-metragem homônimo (MIOTELLO, MUSSARELLI, 2016, p. 47).

Embora os animes já estivessem no gosto popular, os mangás ainda não estavam estabelecidos no mercado. Mesmo com os elogios às obras citadas, isso não foi suficiente para um sucesso de vendas. Então, a entrada da editora Conrad no mercado foi necessária, juntamente com as publicações de Dragon Ball e Cavaleiros do Zodíaco em 2000 para que o futuro dos mangás no mercado brasileiro se firmasse.

Atualmente, temos quatro editoras que publicam mangás mensalmente no Brasil, são elas: JBC, a qual publica mangás desde 2001; Panini, que iniciou em 2002; NewPOP, a qual adentrou no mercado em 2007 e a mais recente, Pipoca & Nanquim, ativa desde 2018. Além dessas, há editoras que publicam as histórias em quadrinhos japonesas esporadicamente, como a Devir. Essas informações foram tiradas no *website* da Biblioteca Brasileira de Mangás.

Também é importante destacar que a *internet* possui uma vasta seleção de mangás disponíveis através dos chamados *scanlators*, que traduzem e postam gratuitamente mangás de forma não oficial, sem visar lucro. Uma forma de garantir o acesso à mangás não disponíveis no Brasil ou que não estão dentro do poder aquisitivo de todos, considerando o aumento exorbitante no valor das histórias em quadrinhos e mangás atualmente.

1.4 ELEMENTOS DOS QUADRINHOS

A alfabetização na linguagem dos quadrinhos é um processo defendido por Vergueiro (2012) como indispensável para os jovens leitores, tanto para garantir a máxima absorção da composição da sua história, como também para um melhor resultado em atividades escolares. Por isso, as principais características dos quadrinhos e mangás precisam ser destrinchadas.

Em primeiro lugar, é importante destacar que o quadrinho trata-se de uma linguagem mista, envolvendo o aspecto verbal e visual. Assim, a linguagem visual combina tanto a imagem desenhada, quanto o formato do quadrinho, a montagem das tiras, criação de personagens, metáforas visuais, ângulos de visão etc.

Já a linguagem verbal envolve o balão, a legenda, onomatopeias e quaisquer informações passadas através da escrita. Nesse momento, o quadrinho, balão, legenda e onomatopeia serão foco de discussão. Segundo o autor, a compreensão desses elementos permite a melhor utilização dos quadrinhos no ensino, facilitando também na construção de uma história.

O quadrinho ou vinheta representa uma cena específica ou uma sequência interligada de instantes. Vergueiro (*ibid.*) informa que dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos que são necessários para o fluxo da história. Além disso, a sua denominação não é uma regra; os quadrinhos podem ter formatos diversos e serem dispostos de diferentes maneiras, de acordo com a escolha do artista. A imagem abaixo apresenta formatos distintos que foram selecionados para introduzir características específicas da personagem, dando foco às suas ações.

Imagem 5 — Vinhetas em diferentes formatos



Fonte: Suu Morishita (2019)

Desse modo, o dinamismo das vinhetas afasta a monotonia visual. Mesmo assim, a disposição dos quadros pode gerar dificuldade na leitura para aqueles que não estão acostumados com esse ritmo narrativo (*ibid.*). Outra característica que envolve as vinhetas trata-se das linhas que demarcam o contorno, possuindo também função informativa. Nas histórias em quadrinhos japonesas, por exemplo, o contorno na cor preta é utilizado para representar uma cena do passado, chamado de *flashback*.

Mesmo assim, o autor evidencia que os contornos dos quadrinhos não representam uma prisão ou gaiola da qual nada pode escapar. Autores podem extrapolar os limites dos quadrinhos e realizar ações fora deles. Da mesma forma, os quadrinhos podem aparecer relacionados por necessidade narrativa, com uma ação iniciada em um quadrinho e finalizando em outro, ou mesmo transpassando os limites da vinheta.

Outra característica marcante e de extrema importância na constituição das histórias em quadrinhos é o balão. De acordo com Vergueiro (*ibid.*), o balão é a intersecção entre imagem e palavra. Para a decodificação do texto inserido no balão, o leitor deve considerar tanto a imagem e texto, como outros elementos conectados ao balão.

O rabicho, por exemplo, quando direcionado a um personagem, indica que ele está falando. Além disso, um balão ligado a outro abaixo representa pausas e um discurso prolongado do mesmo personagem. Adicionalmente, a presença de múltiplos rabichos indica que vários personagens estão falando simultaneamente.

Além disso, o balão pode apresentar diferentes formatos que indicam a entonação do personagem ou a sua intenção. O famoso balão em formato de nuvem indica um pensamento; já o balão pontiagudo indica um grito ou um tom de voz mais agressivo; o balão trêmulo pode indicar um choro. São inúmeras maneiras de passar a entonação e intenção do diálogo apresentado a partir do balão.

Já as falas que se encontram fora do balão são chamadas de legenda e representam a voz onisciente do narrador. Segundo Vergueiro (*ibid.*), ela serve para situar o leitor no tempo e espaço da história, indicando mudança de localização, avanço ou retorno no tempo etc. Ela deve ser lida antes do balão para que o leitor se situe melhor na situação apresentada na cena.

Enquanto isso, a onomatopeia é considerada uma das características mais marcantes por ser indispensável na elaboração de uma história em quadrinhos, mesmo não sendo exclusiva deles; essa perspectiva é abordada por Leitão (2013) em seu artigo sobre os sons nos mangás. Para Cagnin (1975 apud LEITÃO, 2013), as onomatopeias nos quadrinhos apresentam dois aspectos: o analógico, que diz respeito ao tamanho dos grafemas, volume e dimensão e o linguístico que envolve a qualidade sonora do grafema representado.

Leitão (*ibid.*) evidencia a diferença entre as onomatopeias apresentadas nos mangás e nos quadrinhos comparando a quantidade em dois volumes. Enquanto em uma edição de Arqueiro Verde (2003) há a ocorrência de 43 onomatopeias, em um volume de Shaman King (2003), na mesma quantidade de páginas, as onomatopeias aparecem 93 vezes.

Além disso, enquanto nos quadrinhos ocidentais temos onomatopeias com valores icônicos, como: *Crash, Boom, Bam*, a representação gráfica das onomatopeias nos mangás possuem um grau elevado, visto que se integra no quadrinho de modo que não se sabe onde termina o desenho e começa a onomatopeia (LUYTEN, 2002 apud LEITÃO, 2013).

A autora ainda afirma que o mangá possui uma vantagem cultural por possuir três sistemas de escrita para reproduzir visualmente o som desejado. Mas a sua maior vantagem diz respeito ao que Luyten (*ibid.*) chamou de mimesis: palavras que imitam estados ou condições de seres animados ou inanimados. Ou seja, o japonês possui palavras para definir aspectos que são impossíveis na língua portuguesa, como: *Shiin* para representar o som do “silêncio”, *Kaa* para representar o rubor em uma situação vergonhosa etc.

Sendo assim, os mangás apresentam aspectos que podem ser difíceis de serem traduzidos para a nossa língua. Em muitos casos de tradução e edição, acrescenta-se pequenas legendas em português para facilitar na compreensão (MIOTELLO, MUSSARELLI, 2016).

Desse modo, para aqueles que não estão acostumados com mangás, as onomatopeias apresentadas podem se transformar em um empecilho para a compreensão da história. Mesmo

assim, é possível apreender esses aspectos com o hábito de leitura de mangás e através da alfabetização dos quadrinhos apoiada por Vergueiro (2012) e defendida por Leitão (2013) como uma dupla-alfabetização, a fim de entender os recursos específicos do mangá: sentido de leitura, onomatopeias, tradução etc. Por isso, uma sequência didática que apresenta as características dos mangás e que dê subsídios para que os estudantes produzam quadrinhos se faz necessário e se configura como um dos objetivos dessa pesquisa.

1.5 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda desde 2002, por meio da Lei 10.436, reivindicada pelo Movimento Surdo ao longo dos anos, visto que a história dos surdos foi marcada por repressão e negação de sua própria cultura e identidade desde a Antiguidade. Portanto, não é possível abordar a trajetória da língua de sinais sem entender o processo educacional dos surdos. Não cabe aqui esgotar o assunto, mas trazer uma visão geral de como se deu e se dá a educação de surdos.

Segundo Honora e Frizanco (2009), a educação dos surdos é marcada por três concepções que definem a forma que a pessoa surda e a sua comunicação são vistas: Oralismo, Comunicação Total e por último, o Bilinguismo, que continua em vigor e é apoiado pela comunidade surda e estudiosos da área.

Na Antiguidade, os gregos e romanos não consideravam surdos como humanos, pois a fala era apontada como resultado do pensamento, logo, eles não pensavam. Da mesma forma, Aristóteles afirmou que o ouvido e a audição tinham uma importância no desenvolvimento da sabedoria e no aprendizado. Dessa forma, a educação dos surdos ainda não era discutida como uma possibilidade.

Já na Idade Média, havia a crença de que os surdos não teriam acesso à salvação, pois de acordo com Paulo na Epístola aos Romanos, a fé provém do ouvir a palavra de Cristo. Todavia, por essa mesma razão, Honora e Frizanco (*ibid.*) afirmam que houve uma tentativa de educar os surdos filhos de nobres; monges que haviam feito Voto de Silêncio foram convocados pela Igreja para serem preceptores dos surdos, adaptando a linguagem gestual que criaram. Sobre isso, os autores evidenciam:

A Igreja Católica tinha grande influência na vida de toda sociedade da época, mas não podia prescindir dos que detinham o poder econômico. Portanto, passou a se preocupar em instruir os Surdos nobres para que o círculo não fosse rompido. Possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manter suas almas imortais. Além disso, não perderiam suas posições e poderiam continuar ajudando a Santa Madre Igreja (HONORA, FRIZANCO, 2009, p. 19).

Guedes (2012) aponta que o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) teve uma grande relevância na educação dos surdos nobres, pois investiu esforços para demonstrar que eles tinham capacidade de se desenvolver como uma pessoa ouvinte. Sendo assim, seu trabalho atraiu grupos surdos que se reuniam e compartilhavam os gestos caseiros, tornando possível a comunicação. Dessa forma, mesmo que esses gestos não se configurem como uma língua surda, esse momento marca o início de uma socialização entre surdos que permite a identificação a partir das vivências de experiências visuais (GUEDES, 2012, p. 12).

Mas foi na França que a educação para surdos começou a ser consolidada, a partir da criação da Instituição Escolar Imperial, fundada em 1761 em Paris. A sua fundação também marca o desenvolvimento da proposta educacional do abade L'Épée (*ibid.*). Nesse sentido, a língua de sinais passa a ser reconhecida e utilizada nas práticas pedagógicas voltadas para os surdos. Mesmo assim, Guedes denota que a língua ainda era vista apenas como um meio de provar que os surdos eram capazes de adquirir conhecimentos e de desenvolver a escrita.

O ano de 1800 foi marcado pelo início de tentativas de “correção da surdez”. A partir disso, diversos tipos de próteses auditivas foram inventadas e com os avanços científicos e tecnológicos, aprimoradas. Dessa forma, dá-se início à patologização da surdez, tornando-se mais uma questão medicinal do que educacional (GUEDES, 2012, p. 17).

Um marco decisivo para os surdos foi o Congresso de Milão em 1880, o qual definiu a educação de surdos a partir do modelo clínico-terapêutico, proibindo o uso da língua de sinais. A partir deste congresso, o oralismo foi reconhecido como o método mais apropriado para a educação e integração de surdos na sociedade, pois a partir da oralização, eles estariam mais próximos da norma ouvinte.

No Brasil, houve a fundação do Imperial Instituto de Surdos-mudos em 1857, com participação de Ernesto Huet, surdo francês que veio ao Brasil em 1855. Huet tinha conhecimentos em metodologias de ensino para surdos a partir da Língua de Sinais Francesa (LSF); Guedes (2012) afirma que foi no instituto que precursores da educação de surdos de diversos estados buscaram formação na área, como também se deu a mescla da LSF com os sinais já usados no Brasil, dando origem à Libras. No entanto, o instituto aderiu ao oralismo puro em 1911 e em 1957, a Libras foi proibida em todos os espaços da instituição.

Porém, constata-se que o nível educacional dos surdos caiu consideravelmente após a instauração do oralismo, visto que lhes foi negado a sua língua natural e materna. Capovilla (2000) afirma que a filosofia educacional do oralismo foi substituída gradualmente pela Comunicação Total devido ao reconhecimento das limitações do enfoque exclusivo na fala. Não se trata de um método propriamente dito, mas uma oposição ao oralismo.

A partir da Comunicação Total, busca-se utilizar diferentes modalidades de comunicação, incluindo a língua de sinais, a fala, a leitura labial e outros sistemas de comunicação alternativa. Nesse sentido, Capovilla (*ibid.*) evidencia que a comunicação e educação de crianças surdas melhorou drasticamente com a junção de métodos, mesmo assim, a aquisição da leitura e escrita por crianças surdas não teve os resultados esperados.

Através de pesquisas, foi constatado que ao sinalizar e oralizar junto, as professoras omitiam sinais e pistas gramaticais essenciais na comunicação, o que dificultava a compreensão dos alunos surdos.

A conclusão desconcertantemente óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Desse modo, embora tenha trazido avanços na concepção de surdo e na sua educação, a Comunicação Total foi sendo substituída pela filosofia do Bilinguismo, a partir da disseminação de pesquisas e o aprofundamento nos estudos da língua de sinais, que a tomam como o veículo mais apropriado para a educação e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas (*ibid.*).

Desde então, a educação bilíngue tem sido discutida e atualmente é apoiada e ancorada pela Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, garantindo aos surdos o acesso à educação na sua língua materna, tendo a língua portuguesa na modalidade escrita. Em 2021, a Lei nº 14.191 alterou a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

De acordo com a lei,

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Desse modo, essa perspectiva também transforma a forma de enxergar o aluno surdo na escola regular. O receio de inserir a criança surda em escola regular é trazido por Machado (2006), ao evidenciar a predominância da filosofia oralista nessa modalidade de ensino; as ações necessárias para a sua integração/inclusão nesse meio é reduzida apenas ao fato de colocá-lo fisicamente no espaço, optando por modelos clínico-terapêuticos e assistencialista, tendo uma concepção de surdez baseada na falta e na deficiência.

O autor, a partir de depoimentos de surdos egressos, traz a perspectiva de que a escola regular priva o surdo do contato com a sua própria cultura e com os outros surdos, impedindo a construção da sua identidade.

Também na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão. Nessa escola, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes (Marchesi, 1995b), sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem considerar o seu modo de viver: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses (MACHADO, 2006, p. 49).

Sendo assim, há uma crítica à concepção de surdo presente nas escolas regulares e é necessário reflexões e formações que deem subsídios para que a escola regular torne-se um espaço de oportunidades para as manifestações culturais e linguísticas dos surdos. Mesmo assim, as leis garantem que essas escolas devem dispor de salas de atendimento especializado, como também a presença de intérpretes de Libras, a fim de diminuir as barreiras que impedem a inclusão plena dos estudantes surdos.

1.6 UMA NARRATIVA ESPAÇO-VISUAL

Nesta seção, serão abordadas algumas características pertinentes à Libras, como também aspectos relativos à cultura surda, de modo a desmistificar o senso comum encontrado no dia a dia. Em primeiro lugar, é preciso reforçar aquilo que parece óbvio, mas segue sendo um equívoco recorrente para quem não tem familiaridade: a Libras é uma língua. Assim como o Português, Inglês e qualquer língua oral.

O que acontece é que muitas vezes se utiliza a expressão “linguagem de sinais” para se referir a ela, o que não é correto e acaba sendo uma forma, intencional ou não, de colocá-la numa posição inferior em relação às línguas orais. Quadros e Karnopp (2007) afirmam que o termo linguagem é usado não apenas para línguas, mas é aplicado a qualquer sistema de comunicação, sejam naturais, artificiais, humanos ou animais.

Gesser (2009) afirma que o status linguístico foi atribuído às línguas de sinais em 1960, através dos estudos de William Stokoe, que constatou que as línguas de sinais possuem estruturas que se configuram como gramática. Descrevendo os níveis fonológicos e morfológicos da ASL, Stokoe apresentou a existência de três parâmetros na constituição de sinais; esse estudo foi ampliado por linguísticas como Robin Battison em 1974, que demonstrou a existência de mais um parâmetro. Atualmente, as línguas de sinais possuem cinco parâmetros que embasam seu funcionamento.

A *configuração de mão* diz respeito à posição dos dedos e a forma que a mão toma na realização de um sinal. Uma mesma configuração de mão pode ser usada para diferentes

sinais e só será possível distinguí-los a partir da observação dos outros parâmetros. O *ponto de articulação* indica o local em que o sinal é feito, podendo ocorrer em alguma parte do corpo do emissor ou em um espaço neutro.

O *movimento*, como o nome já diz, indica o movimento que a configuração de mão fará; alguns sinais são estáticos. Já a *orientação*, diz respeito à direcionalidade do sinal, muito importante em verbos opostos, como: ir/vir, subir/descer. Por fim, o último parâmetro mostra que as mãos não são o único veículo de transmissão de informações; Gesser (*ibid.*) aponta que os surdos fazem uso extensivo de marcadores não manuais: *as expressões faciais*. Movimento da cabeça, expressão dos olhos, boca, sobrancelhas são fundamentais na sinalização, podendo demonstrar intensidade de um sentimento, ação etc.

Outro recurso bastante comum à língua de sinais é o alfabeto manual ou datilologia. Gesser (*ibid.*) o define como um código de representação das letras alfabéticas e é utilizado apenas na soletração de nomes de pessoas ou lugares, siglas e palavras que ainda não possuem um sinal. Ela ressalta que o uso do alfabeto manual implica letramento, por isso crianças surdas e ouvintes que ainda estão em processo de alfabetização podem ter dificuldade.

Além disso, a Libras também possui classificadores, os quais servem para descrever e representar objetos, animais, contar histórias e situações para além de sinais específicos e um “português sinalizado” — processo de tradução direta, sinal por sinal, de frases estruturadas em português. Desse modo, os surdos possuem língua própria, mas não apenas isso; para além de uma concepção de deficiência auditiva, os surdos possuem culturas e identidades diversas.

Para Strobel (2008), a cultura surda é a forma da pessoa surda entender o mundo e modificá-lo, tornando-o acessível e ajustando-o às suas percepções e experiências visuais. Por isso, a cultura surda abrange a língua, ideias, crenças, hábitos que contribuem para a formação das identidades surdas.

Além disso, ouvintes também podem fazer parte da comunidade surda; familiares, amigos, profissionais. Com isso, existe um termo para designar ouvintes filhos de adultos surdos, chamados de *Children of Deaf Adults* (CODA). Quadros e Massutti (2007) definem a experiência de nascer, viver e crescer em uma família de pais surdos como uma fronteira cultural que atravessa percepções culturais, sociais e políticas.

Ela define a experiência visual como um dos artefatos da cultura surda. O conceito de artefatos culturais indica produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo (STROBEL, 2008, p. 37). Strobel também cita outros artefatos culturais, como a família, a língua, a literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais.

Sendo assim, essa experiência visual faz com que o uso de histórias em quadrinhos seja uma ferramenta bastante utilizada, em especial, no ensino da língua portuguesa para surdos. No quadro abaixo, indica-se algumas pesquisas que trabalham essa questão.

Quadro 2 - Pesquisas sobre o uso de história em quadrinhos na educação de surdos

Título	Ano	Tipo
A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos.	2017	Artigo
História em quadrinhos: uma proposta de ensino da língua portuguesa para surdo	2016	Dissertação
MCHQ-Alfa: uma proposta de ferramenta para aprendizagem da língua portuguesa na educação de surdos utilizando o potencial das histórias em quadrinhos mediada por mapa conceitual	2014	Artigo
Quadrinhos hipermédia para alunos surdos: diretrizes para a construção de objeto de aprendizagem	2016	Artigo
“MANGÁS SURDOS”: uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos	2022	Artigo
A tradução pedagógica de histórias em quadrinhos do português para a Libras: proposta de cartilha para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos	2022	Dissertação

Fonte: Autoria própria baseado no Google Scholar (2023)

Além disso, em um outro trabalho, Gesser (2012) aponta as histórias em quadrinhos como produtivas no ensino-aprendizagem da Libras e de aspectos culturais do povo surdo. Como exemplo, ela apresenta uma tira da série *That Deaf Guy* de Matt e Kay Daigle; a série mostra situações corriqueiras na vida do surdo através do humor, ajudando a desconstruir estereótipos ligados à sua cultura.

Imagem 6 - Tirinha de *That Deaf Guy*



Fonte: Matt & Kay Daigle (2010)

A autora também defende o uso de tirinhas, quadrinhos e ilustrações para que os ouvintes compreendam a importância de expressões faciais e classificadores. Sendo assim, a cultura surda e as histórias em quadrinhos podem andar de mãos dadas e contribuir no ensino-aprendizagem da Libras por crianças ouvintes, assim como a pesquisa se propõe.



CONSTRUINDO UM ESBOÇO

ARCO II: CONSTRUINDO UM ESBOÇO

Essa pesquisa possui caráter qualitativo, seguindo os pressupostos teóricos da pesquisa-ação a partir de Thiollent (1986). De acordo com o autor, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Sendo assim, é necessário que haja uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema e essa ação deve ser intencional e problemática, planejada após investigações diante do campo de estudo.

Ainda segundo o autor, os principais aspectos da pesquisa-ação são: explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada; ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados; deve-se resolver ou esclarecer os problemas investigados; acompanhar o processo de decisões e ações e com isso, aumentar o nível de consciência e conhecimento das pessoas envolvidas na pesquisa.

2.1 AMBIENTAÇÃO DA HISTÓRIA

A escola escolhida para a pesquisa-ação localiza-se no bairro do Janga, no município do Paulista. A instituição já foi alvo de pesquisa anteriormente, nas disciplinas de Prática Pedagógica, Pesquisa e Extensão (PEPE) II em 2019 e Estágio Obrigatório Supervisionado (ESO) III em 2022, ambas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na minha observação do ESO, pude recolher informações a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, fornecido pela secretaria.

Segundo o PPP, a escola municipal foi uma aquisição da gestão do prefeito Yves Ribeiro em 2010 e no ano seguinte iniciou-se seu primeiro ano letivo. Por sua fácil localização, a comunidade escolar também advém de bairros próximos ao Janga, como Pau Amarelo, Engenho Maranguape etc.

A escola comporta um total de 26 turmas, com os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA, funcionando nos três turnos. Sua equipe administrativa-pedagógica é formada por 18 funcionários, incluindo assessora especial, coordenadora de biblioteca e intérprete de Libras. Já a equipe docente possui 25 professores.

O documento fornecido também aborda a questão da realidade social dos estudantes, afirmando que a comunidade escolar é composta por discentes de renda média e baixa. Uma questão levantada é a possível falta de pertencimento dos estudantes na comunidade escolar, considerando que os estudantes advém de bairros adjacentes, o que faz com que o estudante não se sinta parte da comunidade que rodeia a escola.

O espaço físico da escola contém quatro salas de educação infantil, além de dois banheiros voltados para o nível. Também há 12 salas de aula e uma sala dos professores, além de laboratório de informática, biblioteca, sala de reuniões, secretaria, sala de arquivo, almoxarifado, cozinha, depósito de alimentos, quadra poliesportiva coberta, campo de areia, parque infantil e piscina.

2.2 PERFIL DOS PERSONAGENS

Os participantes da pesquisa foram alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma turma matutina composta por 36 estudantes. A professora regente dessa turma também participou da pesquisa, por meio de uma entrevista individual que abordou suas concepções sobre a Libras e as Histórias em Quadrinhos. A escolha dessa turma foi baseada no fato de que, no 5º ano, espera-se que os estudantes possuam um desenvolvimento maior na leitura e escrita, em relação aos anos iniciais. Na seção de resultados, os participantes estão caracterizados de forma mais abrangente.

2.3 FERRAMENTAS DE DESENHO

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram a observação, entrevista individual com a professora regente e questionário com os estudantes. Todos os instrumentos foram cruciais para a coleta de dados, dando vida à pesquisa-ação. De acordo com Lüdke e André (1986), a observação se torna um instrumento válido quando é sistemática e controlada, ou seja, é necessário um planejamento cuidadoso do que e como será observado. Para os autores, a observação permite que o observador chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos. Por isso, foi um instrumento utilizado para a construção da pesquisa.

Esse instrumento foi inicialmente utilizado para delimitar o universo pesquisado, permitindo conhecer os estudantes e a rotina de aula, para que o plano de ação fosse elaborado dentro da realidade deles. Além disso, o questionário foi aplicado nesta fase exploratória da pesquisa, a fim de diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre mangás e se possuem contato com a Libras.

Em relação à entrevista individual, Lüdke e André (*ibid.*) afirmam que ela desempenha um papel importante não apenas na pesquisa científica, mas em outras atividades humanas. Esse instrumento permite a captação imediata e corrente da informação desejada com o entrevistado. Assim, o roteiro de entrevista individual se encontra no Apêndice B.

2.4 ANALISANDO O ROTEIRO

A partir dos objetivos definidos para a pesquisa, nos inspiramos na análise de conteúdo para a construção dos resultados advindos do uso dos instrumentos de coleta de dados, como a entrevista e o questionário. De acordo com Franco (2008), o ponto principal da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, documental ou figurativa. De toda maneira, a mensagem expressa um sentido e um significado.

A autora se ancora em Bardin (1977) ao definir a inferência como a principal intenção da análise de conteúdo. Busca-se uma conexão entre a teoria e os dados obtidos para a compreensão das características, causas e efeitos do texto. Segundo Franco (*ibid.*), a teoria orienta a concepção da realidade do investigador.

Outro momento crucial na análise de conteúdo é a elaboração de categorias. Para Franco (*ibid.*), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59). Dessa forma, a análise dos resultados utiliza-se de categorias e subcategorias.

Além disso, também nos inspiramos na análise semiótica partindo dos pressupostos de Cagnin (2014), com o objetivo de analisar as tirinhas criadas pelos estudantes e toda a sua composição de elementos quadrinísticos, considerando seus dois signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita. Dessa forma, também considera-se elementos como o tempo narrativo, meios expressivos gráficos, a sequência, dentre outros aspectos trazidos pelo autor de modo objetivo.

2.5 MANGÁ EM AÇÃO

O plano de ação se caracteriza como sequência didática; ela foi realizada em dois momentos. A sequência didática teve como objetivo aprimorar os conhecimentos sobre os mangás a partir da obra *A Voz Do Silêncio* (2020), trazendo também aspectos da língua de sinais de acordo com o enredo da história. O plano de aula (APÊNDICE D) foi planejado a partir dos conhecimentos prévios dos alunos segundo o questionário aplicado e foram selecionados capítulos do mangá com o objetivo de trazer engajamento sobre as características do mangá e as especificidades da língua de sinais e da cultura surda. Como atividade, os estudantes realizaram tirinhas, as quais serão analisadas no capítulo seguinte.

2.5.1 Narrativas Selecionadas

Para utilizar o mangá, foi necessário separar cenas que se articulam aos objetivos da sequência didática de trazer aspectos da língua de sinais. Como o mangá possui 62 capítulos compilados em 4 volumes, não seria possível trazer a sua leitura completa. Santos e Vergueiro (2012) alertam que os quadrinhos não devem ser usados de qualquer forma e indica o recorte de narrativas como ponto de partida para discussões. Por isso, cabe destacar as cenas e a razão pelas quais elas foram selecionadas, para fins de contextualização.

No primeiro dia de sequência, páginas finais do primeiro capítulo foram utilizadas para introduzir o enredo aos alunos, que conheceram a premissa e os personagens principais. A obra gira em torno de Nishimiya, criança surda que tem dificuldades para participar das atividades escolares devido a falta de intérprete; ela usa caneta e papel para se comunicar com os colegas. Com o tempo, seus colegas de classe e até mesmo o professor regente desprezam a sua presença, e então, ela começa a sofrer bullying.

Nas páginas apresentadas aos alunos, Nishimiya chega em sua nova turma de ouvintes. Shouya, garoto ouvinte, estranha o fato de que ela é surda e usa um caderno para se comunicar.

Imagem 8 - Página do primeiro capítulo



Fonte: Yoshitoki Oima (2020)

Dessa forma, essa narrativa foi usada para dar início à discussão sobre surdez e como seria a maneira apropriada de se comunicar com uma pessoa surda. Além disso, os estudantes foram direcionados para identificar as características dos quadrinhos usadas nas dez páginas lidas. A partir disso, foram ensinados os sinais previstos no planejamento.

Já no segundo dia, os alunos leram um extrato do capítulo dois, no qual a coordenadora da escola sugere que todos tirem cinco minutos do dia para aprender a língua de sinais, a fim de ajudar Nishimiya. Todos os seus colegas relutam sobre a necessidade de aprender a língua e apenas uma colega se dispõe a estudar uma hora por dia.

Imagem 9 - Página do segundo capítulo



Fonte: Yoshitoki Oima (2020)

Além disso, nos capítulos três e seis há uma cena em que os personagens usam o sinal de amigo na Língua Japonesa de Sinais, sinal no qual seria “casado” em Libras. O uso deste sinal foi usado para demonstrar como as línguas de sinais são distintas, reforçando o seu caráter linguístico. De maneira geral, essas foram as cenas usadas na sequência didática.



AGRUPANDO OS QUADRINHOS

ARCO III: AGRUPANDO OS QUADRINHOS

Considerando os instrumentos utilizados, este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, os quais foram divididos em quatro categorias que dialogam com os objetivos específicos. Sendo assim, enfatiza-se a concepção sobre quadrinhos, mangás e a experiência com a Libras no contexto social e escolar, como também as tirinhas criadas pelos estudantes.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS

No quadro abaixo, caracterizamos os sujeitos que participaram da entrevista e do questionário aplicado. Embora a turma possua 36 alunos, apenas 28 estavam presentes no momento do questionário. Além disso, a entrevista com a professora foi realizada na semana anterior, em seu momento de aula-atividade. Para preservar a identidade, foram selecionados codinomes de personagens de mangás.

Quadro 3 - Participantes da pesquisa

Identificação	Idade
Itsuya	38 anos
Shisui	10 anos
Neji	10 anos
Kakashi	10 anos
Temari	10 anos
Shino	11 anos
Nami	10 anos
Denji	10 anos
Akari	10 anos
Zoro	10 anos
Shikamaru	12 anos
Momo	10 anos
Bakugou	13 anos
Armin	10 anos
Ashido	10 anos

Fonte: Autoria própria (2023)

Quadro 4 - Continuação

Identificação	Idade
Ino	11 anos
Anyu	10 anos
Shinobu	12 anos
Bojji	10 anos
Gaara	14 anos
Muichirou	10 anos
Kanroji	10 anos
Nezuko	10 anos
Zenitsu	13 anos
Aki	10 anos
Ochako	10 anos
Tenten	10 anos
Midoriya	11 anos
Kirishima	10 anos

Fonte: Autoria própria (2023)

Itsuya² é Mestre em Educação Matemática e Tecnológica, com graduação em Pedagogia. Atua na educação há 16 anos, iniciando na área com 22 anos. Está na escola há cinco anos, mas acompanha a turma do 5º ano há apenas dois meses. A nossa entrevista foi realizada no dia 19 de abril às 10h37, em seu momento de aula-atividade.

As perguntas realizadas se encontram no Apêndice B e buscaram compreender suas experiências com a Libras e a sua concepção sobre o uso de quadrinhos na educação. Enquanto isso, o questionário (Apêndice C) foi aplicado no dia 27 de abril; as questões serviram para compreender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre histórias em quadrinhos e suas experiências com a Libras.

Após a coleta, os dados foram organizados de maneira objetiva para que iniciasse o processo de categorização com base nas respostas dos alunos e da professora, bem como

² Dois nomes foram escolhidos intencionalmente por ter relação com os participantes. Itsuya, por exemplo, vem de Itsuya-san, um mangá sobre uma professora que usa seus poderes para tentar resolver problemas dos seus alunos. Assim como Bojji, personagem surdo de Ousama Ranking. O aluno, embora seja ouvinte, é CODA, filho ouvinte de pais surdos.

aspectos do espaço escolar, dividindo-os em duas temáticas: histórias em quadrinhos e Libras. Assim, o quadro abaixo caracteriza as categorias que serão destrinchadas nas seções seguintes.

Quadro 5 - Categorias e subcategorias dos dados da pesquisa

Concepções de quadrinhos	Mangá vs. HQ	Vivências com a Libras	Por que aprender Libras?
<p>São educativos;</p> <p>São lúdicos e multifacetados;</p> <p>Marca a infância e tem muito significado;</p> <p>São legais, interessantes e divertidos.</p>	<p>São a mesma coisa;</p> <p>Mangá é sinônimo de anime;</p> <p>História em quadrinhos é sinônimo de super-heróis;</p> <p>Mangá é fonte de spoilers;</p> <p>Quadrinhos têm tirinhas e mangás não;</p> <p>Quadrinhos são educativos e mangás não;</p> <p>Mangás são realistas e têm mais falas.</p>	<p>Na escola;</p> <p>Nos muros da escola.</p> <p>Na família;</p> <p>Na sala de aula;</p>	<p>Para dar informações;</p> <p>Para se relacionar;</p> <p>Para cumprimentar;</p> <p>Para todas as situações;</p> <p>Para respeitar;</p> <p>Para ser incluído.</p>

Fonte: Autoria própria (2023)

3.2 CONCEPÇÕES DE QUADRINHOS

Embora a relação entre quadrinhos e educação não tenha um início amigável, hoje já podemos afirmar que eles andam de mãos dadas. Silva (2009) considera as histórias em quadrinhos como uma importante fonte de conhecimento e de leitura do mundo. A partir das diversas narrativas apresentadas, elas se tornam instrumento para discussões sobre as mensagens, concepções e valores trazidos pelos autores.

O caráter **educativo** é citado por dois alunos como razão do seu interesse por quadrinhos. Assim, os próprios estudantes relacionam as histórias em quadrinhos à educação.

Da mesma forma, a professora acredita que o caráter **lúdico e multifacetado** são motivos para usá-las em sala de aula, como mostra a sua resposta abaixo.

Itsuya: Eu acho muito legal porque é lúdico, né? Os alunos gostam, é um gênero textual que eles gostam, então acho super válido; quanto mais gêneros textuais forem trabalhados para eles perceberem e irem diferenciando as características é super importante para a formação deles. Além de trabalhar temas variados, né, dá para inserir temas variados.

Em sua resposta, observamos a perspectiva apontada por Silva (*ibid.*), em que as diferentes narrativas dos quadrinhos podem auxiliar na inserção de temas variados no ensino. Itsuya afirma que já utilizou histórias em quadrinhos em sala, mesmo não sendo através de uma sequência didática específica.

Itsuya: Sim, sim. Assim, uma sequência didática só com História em quadrinhos ainda não. Mas assim, dentro dessas atividades, dos textos em diferentes disciplinas sempre tem tirinhas, né, não a história completa, revistinha, mas tirinhas. E na biblioteca eles têm acesso à revistinhas.

Paiva (2017) afirma que o preconceito e falta de reconhecimento das HQs por parte de professores e gestores se dá pela sua convivência em ambientes propícios a essas percepções, o que pode significar que a docente está em ambientes que consideram o potencial educativo dos quadrinhos e que ela reflete sobre as possibilidades do seu uso, embora ainda não tenha experiências com o seu uso isolado.

A referida biblioteca foi visitada após a entrevista, mas ela estava em processo de reforma. Mesmo assim, alguns exemplares de revistas da Turma da Mônica foram achados e além disso, foi informado que antes da reforma havia uma prateleira específica para quadrinhos.

Imagem 11 - Revistas da Turma da Mônica na biblioteca



Fonte: Autoria própria (2023)

A edição *Viva as Diferenças* foi lançada em 2009 e conta com a presença de uma personagem com Síndrome de Down, a partir disso, algumas informações sobre a síndrome são esclarecidas. Sendo assim, a edição trabalha os aspectos da inclusão e o respeito às

diferenças. Já a edição *A gente se entende* busca disseminar valores relacionados à participação cidadã na sociedade. Portanto, ambas edições possuem caráter educativo, trazendo valores e conhecimento do mundo.

Mesmo assim, Santos e Vergueiro (2012) ressaltam que a presença dos quadrinhos na sala de aula e na biblioteca não garantem seu uso apropriado, pois eles são produzidos para públicos diferenciados e não podem ser usados indiscriminadamente. Então, embora quadrinhos que se destinam apenas ao entretenimento também possam ser utilizados em ambiente didático, é necessário um cuidado maior por parte dos professores ao planejar as atividades, considerando o conteúdo, a faixa etária e os objetivos.

Silva (2009) também nos faz refletir sobre a presença das histórias em quadrinhos na escola, evidenciando que muitas vezes o potencial educativo dos quadrinhos é reduzido a uma mera “tapeação didática”. Tende-se a tratar os quadrinhos de forma superficial, incorporando-os aos livros didáticos apenas como um meio de torná-los mais agradáveis ou como uma maneira de distrair os alunos enquanto transmitem conhecimentos científicos. Em uma resposta sobre a razão para gostar de história em quadrinhos, um aluno vai muito além dessa percepção.

Midoriya: Porque ela é muito boa para marcar a infância de uma pessoa, é muito legal, uma história tem muito significado pra mim.

Desse modo, o aluno traz um valor emocional e afetivo sobre a sua relação com os quadrinhos, ao afirmar que têm **muito significado** para ele. Essa colocação é muito além do que a simples didatização dos quadrinhos é capaz de sentir. Desse modo, sua fala ressalta como essa linguagem pode deixar uma impressão profunda na vida dos leitores; ela têm o poder de estimular a imaginação, despertar a curiosidade e oferecer uma experiência única de leitura. Além disso, pode abordar temas complexos e relevantes, proporcionando reflexões sobre a vida, a sociedade e valores.

Ao incorporar as histórias em quadrinhos no ambiente escolar de maneira mais significativa, é possível enriquecer a experiência educacional e torná-la mais relevante para as vivências e percepções individuais. Além disso, outros adjetivos também são atribuídos aos quadrinhos: seis alunos acham **legais**; três dizem ser **interessantes** e cinco acham **divertidos** e **engraçados**. De 28 crianças que participaram do questionário, apenas três afirmam não gostar, mas não explicam a razão para tal.

De maneira geral, notamos que os alunos e a professora acreditam no potencial artístico, educativo e afetivo dos quadrinhos, trazendo colocações valiosas na sua concepção

de quadrinhos. Dessa forma, encontramos nesta turma um ambiente propício para a sua utilização não apenas para essa pesquisa, como também nas práticas pedagógicas do dia a dia.

3.3 MANGÁ vs. HQ

Após trazer as concepções que os alunos e a docente têm de quadrinhos, cabe destacar que buscamos também relatar se concebem os mangás em uma categoria diferente dos quadrinhos ocidentais. As diversas respostas evidenciam que os animes estão presentes no dia a dia dos estudantes e fazem parte do interesse deles; apenas sete não gostam ou não assistem animes, um número um pouco maior do que aqueles que não gostam de quadrinhos.

Assim, com base nas respostas da questão três sobre a diferença entre mangá e quadrinhos, observa-se que há opiniões distintas. Três estudantes acreditam que são **a mesma coisa**; a partir disso, temos a resposta de uma aluna:

Ashido: O mangá e a história em quadrinhos são quase a mesma coisa, mas o mangá é um tipo de anime em quadrinho e a história em quadrinhos não mostra animes.

Essa perspectiva de mangá como um tipo de anime aparece nas respostas de outros estudantes. Além de Ashido, nove alunos afirmam que mangá é sinônimo de anime, chegando a argumentar que são “**histórias em quadrinhos versão anime**”. De acordo com Batistella (2014), a transposição do mangá para a animação origina uma forma de cinema que possui a mesma relevância que filmes no Japão. Mais do que um desenho infantil e desprezioso, os animes são fonte de promoção de debates e um reflexo da sociedade japonesa (*ibid.*).

Ainda de acordo com a autora, os animes foram importantes para a difusão e popularização dos mangás no Brasil; ela afirma que a veiculação dos animes em redes de televisão foi um dos principais motivos para a busca das narrativas em formato impresso.

Atualmente, embora não estejam presentes nas redes televisivas de canais abertos, a *internet* se tornou o principal caminho para assistir aos animes através de plataformas de *streaming*. De toda forma, a busca por animes vem antes da busca por mangás, o que explica a percepção dos estudantes em compreender o mangá como um sucessor ou tipo de anime. Mesmo assim, há um estudante que afirma:

Muichirou: Mangá conta spoiler do anime e quadrinhos é uma história pequena

Nesse caso, o estudante concebe o mangá como predecessor do anime, considerando que ele seria **fonte de spoilers**³ do anime. Além disso, a sua percepção de quadrinho como

³ Palavra usada quando o desfecho de uma história é revelado antes do momento, através de informações externas sobre a história.

uma história pequena pode estar fazendo referência às tirinhas comuns em livros didáticos, como Itsuya já citou na categoria anterior.

Outras respostas também dão a entender essa percepção; Nami afirma que os mangás “são mais **realistas** e **têm mais falas**”, o que pode significar que ela acredita que os quadrinhos se resumem apenas às tirinhas, por isso o mangá, que seria uma “história completa”, teria mais falas e mais próximo da realidade. Neji também nos conta que “**quadrinhos têm tirinha e mangá não**”, mesmo que ele considere mangá como “*quadrinhos* que falam sobre animes”.

Já Zoro, ao fazer essa diferenciação, diz que “**os quadrinhos são educativos e os mangás não**”. Essa perspectiva é compartilhada por um aluno que aprecia animes; o mangá, nesse caso, não é considerado educativo. Conforme discutido, alguns estudantes tendem a enxergar os quadrinhos apenas como tirinhas, devido à sua presença em atividades escolares e livros didáticos, o que poderia sugerir um caráter educativo. No entanto, os mangás — tido como sinônimo de anime — costumam ser mais associados a momentos de entretenimento para os alunos.

Luyten (2012) afirma que assim como os quadrinhos ocidentais, os mangás também receberam críticas de educadores, com o argumento de que oferecem más influências, desviam a atenção dos estudos e são prejudiciais à formação da criança. Além disso, a possibilidade de difusão de mangás no ocidente foi questionada, por trazer aspectos da vida nipônica a qual não se relaciona com a vida no ocidente.

Nessa diferença entre quadrinhos e mangá, os quadrinhos são vistos como sinônimo de super-heróis em três respostas; em uma delas, um aluno afirma que a diferença é que “o mangá é um anime e as **histórias em quadrinhos são sobre heróis** e muito mais”. Sendo assim, o estudante traz a noção de que os quadrinhos estariam ligados aos super-heróis ocidentais. Esses super-heróis surgem após a ascensão das histórias de fantasia e aventura, trazendo um novo veículo de disseminação dos quadrinhos: as comics books (VERGUEIRO, 2012).

Heróis como Superman, Batman e Mulher-Maravilha surgem durante a Segunda Guerra Mundial e foram utilizados para disseminar a ideologia e posicionamento dos Estados Unidos naquele período. Inclusive, foi através das histórias de Batman que Fredric Wertham baseou suas críticas contra os quadrinhos, o que foi um dos pontapés para a criação do *Comics Code* (*ibid.*). Atualmente, vemos um grande sucesso dos super-heróis nas telas de cinema; heróis da Marvel e da DC são os mais recorrentes, trazendo a atenção do público infantil ao adulto.

De acordo com Luyten (2012), esses heróis clássicos ocidentais são identificados pela sua aparência imponente, caracterizada por altura, corpos musculosos e fisionomias amigáveis. Em contrapartida, os heróis de mangá apresentam diferenças em relação aos heróis ocidentais, destacando-se tanto na sua visão de mundo como nas suas reações. Tal distinção é atribuída às características inerentes da sociedade japonesa, que não encontra espaço para heróis invencíveis, super-poderosos ou justiceiros.

No mangá moderno, os heróis são desenhados a partir do mundo real, com aparência e conduta comuns; mesmo que realizem ações fantásticas, não fogem das normas da sua vida social. Desse modo, o leitor se identifica com o herói porque ele retrata a sua vida diária e o transporta para esse mundo de fantasia (*ibid.*).

Luyten (*ibid.*) segue discutindo que com a ocidentalização dos mangás, a aparência física dos heróis sofreu mutação; prevalece a estética de heróis e heroínas altos e esguios, com olhos arredondados. Entretanto, a perseverança, lealdade, gentileza e bravura continuam como principais características dos heróis dos mangás.

Com isso, analisamos que os alunos apresentam distinções entre quadrinhos e mangá: um é sobre super-heróis e outro é sobre animes; um é educativo e outro não; um possui tirinhas e outro não. Essas percepções demonstram o seu conhecimento de mundo e a necessidade de ampliação no uso de diferentes recursos e linguagens, para que possam diferenciar e relacionar suas características e trabalhar temas variados, assim como Itsuya defende.

3.4 VIVÊNCIAS COM A LIBRAS

Ao responder a última pergunta do questionário, 21 alunos afirmam que já presenciaram e/ou sabem se comunicar em Libras. Dentre esses alunos, nove afirmam que vivenciaram a Libras **na escola** em diferentes contextos. Um dos alunos já observou uma aluna e uma professora se falando e não sabia o que estavam conversando.

Sete alunos falam que notaram o seu colega de turma se comunicando em Libras e também aprenderam com ele. Isso se deve ao fato de que a criança é CODA, sendo assim, seus pais são surdos, o que torna a sua **família** um ponto de encontro com a língua. Ele fala um pouco sobre a sua experiência.

Bojji: Eu sei falar em libras, meu pai e minha mãe são deficientes auditivos e eles me ensinaram a falar em Libras. É muito legal ver eles falando em libras, é muito legal aprender libras.

Destacamos o uso do termo “deficiente auditivo” aqui; Gesser (2012) afirma que ouvintes alheios às discussões sobre surdez aderem ao termo por parecer mais correto. A autora apresenta um relato de um aluno ouvinte que informa que achava que “deficiente auditivo” era menos pejorativo do que “surdo”. Mesmo assim, ela indica que quando olhamos para a surdez pelo viés cultural, ela não se trata de uma deficiência.

Por isso, é necessário evitar o uso da palavra deficiente e deficiência quando queremos nos referir às pessoas surdas. “Pensar tais termos é de suma importância, uma vez que eles têm implicações cruciais para a vida dos surdos” (GESSER, 2009, p. 46). A criança, nesse caso, ainda não teve subsídios para reflexão sobre a importância do termo para a constituição da identidade dos seus pais, mas a sua percepção sobre a língua e sobre a sua família não indica que as enxerga pelo olhar da deficiência.

Quadros e Massutti (2007) apontam que os CODAs costumam viver em uma fronteira, pois pertencem tanto ao grupo cultural dos surdos, quanto ao grupo cultural dos ouvintes.

A experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e lingüísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças de contato (QUADROS, MASSUTTI, 2007, p. 246).

Desse modo, os CODAs estão permanentemente vivendo entre fronteiras da língua, idioma e cultura, estando expostos também a momentos de tensão e intraduzibilidade neste percurso entre as línguas. Além disso, quando se fala da presença de CODAs em escolas de ouvintes, as autoras evidenciam que a perspectiva bilíngue é negligenciada; não há reconhecimento de suas peculiaridades culturais, sociais e linguísticas no processo interativo escolar. Entretanto, esse não é o caso de Bojji.

Como dito antes, o aluno foi responsável pela disseminação da língua de sinais na turma. Em um dos momentos de observação, a professora liberou os cinco últimos minutos de aula para que ele ensinasse sinais em Libras. Essa atitude trata-se de uma prática recorrente e que os alunos apreciam e torna a **sala de aula** um espaço para a comunicação em Libras, como mostram alguns relatos abaixo:

Nezuko: Sim, eu sei um pouco de Libras é muito legal, ontem Bojji da sala mostrou algumas coisas em Libras.

Akari: Sim, já sei bom dia boa tarde boa noite.

Ashido: Sim, foi bem legal, um garoto ensinou libras pra gente.

Os relatos demonstram que a sua perspectiva bilíngue não é ignorada e sim valorizada, não apenas pela professora, mas por seus colegas e também através dos muros da escola. Afinal, essa não é a única vivência que as crianças conseguem ter com a Libras.

A primeira impressão que se tem do espaço é que ele é comprometido em difundir a língua através de cartazes, avisos, banners etc. Logo na entrada da instituição, há um espaço para indicar “a palavra da semana” em alfabeto manual. Como a escola foi visitada mais de uma vez, confirma-se que a palavra é trocada semanalmente.

Dessa forma, toda comunidade escolar é capaz de ter vivência com a Libras **nos muros da escola**. O alfabeto manual é um recurso utilizado para soletrar palavras da língua oral que podem não ter sua correspondência em sinais, como também para nomes próprios etc. É um dos primeiros recursos que se conhece ao aprender língua de sinais; mesmo assim, ele por si só não define a Libras (GESSER, 2009). Mas também notamos sinais espalhados pela instituição, que indicam as turmas e salas como a secretaria, direção, refeitório etc.

Imagem 12 - Entrada da escola



Fonte: Autoria própria (2023)

Além disso, a escola possui alunos surdos no turno da manhã e da tarde; Itsuya conta sua experiência quando foi professora de uma aluna surda no passado.

Itsuya: Sim, ano passado no primeiro ano. Tem uma aluna aqui na escola que agora ela é segundo ano que é *Hinata* e *Hinata* tem surdez bilateral. Ela é autista também. E tinha uma pessoa, né? Uma estagiária que acompanhava *Hinata*. A estagiária tinha conhecimento em Libras também e aí começou a introduzir, porque foi a primeira vivência de *Hinata* na escola. Então começou a introdução de *Hinata* no ambiente escolar e também começou a ensinar Libras a ela. Ela ainda não sabe. Ela ainda está caminhando porque esse ano, no segundo ano ela está com a outra estagiária acompanhando. Mas aí essa outra pessoa já está tentando dar continuidade ao trabalho de inserir ela na compreensão de Libras, mas ainda está bem inicial. Então, o meu conhecimento foi em prática assim, bem inicial. Não domino [risos], longe de compreender, assim, tudo. Mas assim, o que eu consegui apreender e aprender foi com a *Kurenai*, que ela era estagiária de *Hinata* ano passado e com *Kushina* também, que é a professora do Atendimento Educacional Especializado. Aí a gente tem esse apoio aqui na escola. No turno da manhã, né, no turno da tarde tem outras pessoas.

Desse modo, podemos notar que mesmo sendo surda, a criança não teve acesso à Libras antes da sua inclusão no contexto escolar, o que pode revelar que seus pais são ouvintes. Gesser (*ibid.*) reflete que muitos pais ouvintes rejeitam a língua de sinais por não

saber como lidar com seus filhos, pelo medo e desconhecimento da surdez. Assim, falta rede de apoio, conhecimento, acesso à cultura surda.

Nesse caso, a **escola** desempenhou um papel fundamental na vida da aluna ao inserir a Libras no seu dia a dia. Afinal, a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo por se tratar de um elemento da cultura surda e a sua principal forma de comunicação, a qual capta as experiências visuais dos surdos (STROBEL, 2008).

Outra questão importante é a existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que garante que as crianças surdas possam ter um tempo maior de aprendizado e reforço na sua língua materna. Nos casos em que a família não é falante da Libras, a escola se torna o único espaço de vivência e constituição da sua identidade.

Com relação à docente, ao ser questionada se a sua formação contemplou a disciplina de Libras ou se já fez curso, ela disse que não. Considerando que ela iniciou a sua atuação na área de educação há 16 anos, em 2007, a sua formação pode ter ocorrido antes da implementação real do Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei de Libras e inclui a língua como disciplina curricular obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia. Por isso, foi **na escola** que atua que ela teve o seu primeiro contato significativo com a língua de sinais.

Ainda de acordo com Gesser (*ibid.*), esse decreto não é capaz de eliminar por si só o sentimento de culpa e os dramas vividos no ambiente familiar, nem resolver completamente os fracassos e insucessos na escolarização dos surdos. Quando se trata do reconhecimento linguístico e cultural, são necessárias outras opções cruciais para efetivamente constituir e legitimar socialmente o que a lei já garante.

Constata-se que o registro legal não é suficiente para promover mudanças significativas e combater preconceitos. Além de passar pelos documentos oficiais, é necessário avançar além disso, garantindo a implementação de políticas linguísticas e educacionais, como também a formação de professores.

Nesse contexto, Souza (2007 apud GESSER, 2009) enfatiza que a integração de surdos não é alcançada somente pela língua ou pela existência curricular de uma disciplina mas depende de medidas políticas como a distribuição de renda, valorização da carreira de professor, escolas preparadas para adotar políticas de educação bilíngue, além de condições de acessibilidade e respeito.

3.5 POR QUE APRENDER LIBRAS?

A sequência didática foi realizada nos dias 22 e 23 de maio e contou com a participação de 19 alunos no primeiro dia e 24 no segundo dia. Como produto final, os estudantes fizeram histórias em quadrinhos respondendo à questão: por que aprender Libras? Eles ficaram livres para fazer de forma individual, em dupla ou trio. Das 13 tirinhas produzidas, seis cumpriram o objetivo da atividade⁴ e nesta subseção, elas serão analisadas.

Tirinha 1 - No ponto de ônibus



Fonte: Kirishima (2023)

Nesta tirinha, o estudante criou uma situação em um ponto de ônibus, em que uma pessoa ouvinte é abordada por uma pessoa surda, que está em dúvida se seu ônibus passa naquele ponto. O estudante escolheu dar “voz” ao personagem surdo a partir de sinais dentro dos balões de fala, o que indica duas perspectivas pertinentes: a Libras enquanto língua e meio de comunicação e o balão enquanto representação da fala. No terceiro quadro, por exemplo, observamos o uso do sinal de *ônibus*: as duas mãos fechadas com polegares para cima, fazendo movimento de dentro para fora. Em seguida, o personagem ouvinte utiliza o sinal de *sim*: configuração de mão em S, movimento para baixo e para cima.

Entre os quadros três e quatro a ação foi omitida a fim de obter efeito narrativo. Mesmo sem a representação visual, nós sabemos que entre os quadrinhos três e quatro

⁴ Foram levados em consideração os seguintes aspectos: uso de elementos dos quadrinhos aprendidos (balão, quadro, sequencialidade, onomatopeia etc) e presença da Libras e/ou pessoa surda na história. Desse modo, algumas tirinhas se valeram apenas de um desses elementos, ou não tiveram relação nenhuma. Por isso, escolhemos seis tirinhas para a análise.

aconteceu: o tempo de espera; o momento de chegada do ônibus e a entrada do personagem no ônibus. Cagnin (2014) chama o espaço entre um quadro e outro de elipse, embora aqui ele não esteja sendo usado, percebemos a sua intenção.

Kirishima ainda se utiliza da onomatopeia *vrum* para indicar o momento de partida e movimento do veículo. De maneira sucinta, o estudante representou a razão pela qual deve-se aprender a língua de sinais, trazendo uma situação cotidiana que pode ocorrer com qualquer pessoa e em qualquer lugar: **para dar informações**.

Tirinha 2 - Um romance



Fonte: Nezuko, Shinobu e Ino (2023)

Já essa tirinha possui uma perspectiva diferente. As alunas utilizaram elementos do mangá da pesquisa para dar seguimento a um romance; assim como a protagonista do mangá, a personagem usa um caderno para se comunicar com ouvintes. Já no quadrinho quatro, quando o personagem aceita aprender Libras, a personagem começa a sinalizar; diferente da tirinha anterior, aqui observamos os sinais realizados na mão.

Embora a maior parte da história seja narrada a partir de legendas, também observamos o uso de balões em diferentes formatos para representar grito, fala e pensamento. Outro aspecto interessante da tirinha é a escolha da representação da passagem de tempo. Para Cagnin (2014, p. 72) a ideia de tempo é importante na narrativa icônica e define seis tipos de tempo narrativo: o tempo enquanto sequência de um antes e depois, o tempo enquanto época ou era, o tempo astronômico, o tempo meteorológico, o tempo de narração e tempo de leitura.

Todos esses tipos podem coexistir e ser representados a partir de símbolos icônicos. Na tirinha em questão, a indicação de passagem de tempo se dá através de aspectos físicos dos personagens; no quadro seis, a personagem está de cabelo longo, o que indica a mudança do momento em que se conheceram, para o início do relacionamento; além disso, no último quadro temos o personagem masculino de barba. Desse modo, as alunas destacaram o motivo para aprendermos Libras, usando alguns elementos encontrados no mangá da pesquisa: **para se relacionar.**

No fim, o casal tem dois filhos e não é possível saber se são surdos ou ouvintes, mas nos remete a um dos artefatos culturais trazidos por Strobel (2008): a família. A autora afirma que ao nascer uma criança surda em uma família de surdos, esse fato não é visto como um problema, mas um acontecimento alegre. Enquanto isso, o nascimento de uma criança surda em um ambiente ouvinte pode causar tristeza, medo e a incerteza de que o filho poderá ser “normal” algum dia. De toda forma, mesmo que as crianças da história sejam ouvintes, viverão na fronteira entre o mundo surdo e mundo ouvinte através da identidade CODA já abordada na categoria anterior.

Tirinha 3 - No ônibus



Fonte: Armin e Zenitsu (2023)

Enquanto isso, temos essa situação que incorpora elementos presentes nas tirinhas anteriores. Os personagens estão esperando um ônibus e além disso, o personagem que não fala — não é uma pessoa surda, pois a mesma diz “eu não falo mas te escuto” no quadro três — usa o caderno de comunicação, assim como Shouko no mangá pesquisado.

Se prestarmos atenção no quadro quatro, observamos uma sombra que indica o momento de entrada do personagem no ônibus; não é possível dizer se foi intencional ou apenas um resquício de uma cena apagada e indesejada pelos autores. Nesse mesmo quadro, notamos que a palavra “escolar” no ônibus está incompleta, dando sensação de movimentação do veículo.

Nos três últimos quadros, há uma sequência que indica o sinal bom dia, que possui três passos: configuração de mão em O no queixo, em seguida a palma aberta e por fim configuração de mão em D movimentada para o lado. No último quadro, nota-se pequenos traços para demonstrar esse movimento. Os autores também optaram por utilizar o balão de pensamento para designar o que está sendo dito. A partir disso, a Libras é necessária **para cumprir**.

Tirinha 4 - Libras em tudo



Fonte: Akari (2023)

Nessa tirinha, a autora fez uso de sarjetas e quadros em diferentes formatos para que cada um deles representasse uma situação diferente do uso de Libras. Sendo assim, não há uma continuidade de narrativa, mas diversas ocasiões em que a língua poderia ser usada. Para isso, ela também usa legendas para designar o que está sendo realizado: pedindo desculpas, falando as cores, falando com atendente de loja, falando materiais escolares, sendo educado.

Alguns desses vocabulários foram ensinados durante a sequência didática, como os materiais escolares e cumprimentos, outros podem ter sido ensinados por Bojji. A aluna, então, mostra que a Libras serve **para todas as situações**.

Já a tirinha abaixo mostra uma abordagem inclusiva da importância da Libras como meio de comunicação com as pessoas surdas. O autor demonstra compreensão de que aprender Libras é uma forma de facilitar a comunicação. A escolha de personagens de mãos dadas no terceiro quadro, assim como um pensamento complementando o outro, pode indicar uma mensagem de solidariedade e cooperação na comunicação inclusiva.

Tirinha 5 - Respeito



Fonte: Bakugou (2023)

Observamos que o aluno utiliza o termo “mudo”, não para se referir à pessoa surda, mas o coloca em uma categoria diferente. Mesmo assim, sabe-se o peso e conotação que a palavra traz para a comunidade surda, assim como já discutimos sobre o termo “deficiente auditivo”. Mesmo que esse fato tenha sido abordado no plano de ação, é esperado que termos e informações recorrentes levem um tempo para sumir do vocabulário dos alunos. No mais, a partir da mensagem apresentada o autor aponta que devemos aprender a Libras **para respeitar**.

Tirinha 6 - Escola de Surdos



Fonte: Zoro (2023)

Já essa tirinha não possui sarjetas e os quadros não estão dispostos em uma sequência linear, por isso o autor decidiu numerá-los, a fim de facilitar a leitura. Notamos o uso de elementos quadrinísticos como onomatopeias, balões e legendas. Nos momentos de uso da Libras, o autor também optou em desenhar o sinal e a sua tradução em português no balão.

Nessa narrativa, o autor subverteu a realidade encontrada em escolas regulares com filosofia oralista (MACHADO, 2006) e no mangá lido: em vez de ser uma criança surda entrando no mundo ouvinte e tendo que se adaptar a ele, temos uma criança ouvinte entrando no mundo surdo e tendo que se adaptar a ele, refletindo que precisa aprender Libras para entender e ser entendido pelos seus colegas.

Ao andar pela escola, ele percebe que não consegue se comunicar e não entende o que está acontecendo; no quadro três, o personagem bate na porta e percebe que não houve resposta, por isso, decide estudar a língua de sinais para se integrar nas atividades. Interessante destacar que mesmo que não tenha sido intencional, o aluno conseguiu demonstrar uma particularidade do universo surdo: batidas na porta não são eficazes com surdos e por isso utiliza-se campainhas de luz e estímulos visuais para isso.

Essa narrativa é rica em trazer a experiência de outridade na perspectiva da pessoa ouvinte. Aqui, o ouvinte não é mais o parâmetro de normalidade, mas se torna o Outro do ser surdo (PERLIN, QUADROS, 2006). Então, a sua razão para aprender Libras é: **para ser incluído.**



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias em quadrinhos se constituem como um meio de comunicação, sendo responsáveis na disseminação de valores e visões de mundo de seus autores desde o seu surgimento, através de diferentes narrativas com propósito de entretenimento. A redescoberta dos quadrinhos trouxe o seu reconhecimento artístico, científico e educativo, dando surgimento às pesquisas acadêmicas em torno dos quadrinhos e dos mangás. Desde então, o olhar acadêmico e educativo para essa linguagem tem sido ampliado a partir de diferentes perspectivas.

Por isso, este estudo buscou responder ao problema “quais os limites e possibilidades do uso de mangás no ambiente escolar?” a partir de uma pesquisa-ação que teve como principal objetivo demonstrar o uso do mangá *A Voz do Silêncio* no ensino-aprendizagem da Libras. Para isso, elaboramos objetivos específicos para chegar aos resultados que pudessem responder ao problema.

Ao investigar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os quadrinhos, os resultados mostraram que os alunos possuem concepções diversas, trazendo colocações valiosas de forma a reforçar as possibilidades da sua utilização na educação. Desse modo, os estudantes demonstraram que os quadrinhos fazem parte dos interesses deles, assim como os mangás, nos quais são tidos como uma versão dos animes em história em quadrinhos.

Já a professora nos mostrou que enxerga o potencial educativo dos quadrinhos, pois a partir deles, podemos trabalhar diversos temas e há a necessidade de que os estudantes conheçam as mais variadas linguagens durante a sua escolarização. Sendo assim, ela também considera importante o uso de animes e mangás. Com base nisso, notamos um ambiente propício para a realização da pesquisa.

No que diz respeito às experiências com a Libras, a escola se mostrou o principal espaço para alunos e professores ouvintes, como também para alunos surdos. Além disso, a presença do aluno CODA na turma permite que as crianças tenham um contato diário com a língua, valorizando a sua perspectiva bilíngue e se afastando de uma filosofia oralista que não considera as especificidades da cultura surda. A escola, nesse sentido, também se aproxima de um ideal de bilinguismo não apenas pela turma, mas pela disseminação da língua nos diferentes espaços escolares.

As tirinhas analisadas demonstram que a sequência didática cumpriu o seu objetivo de fazer com que os alunos observem e identifiquem os principais elementos dos quadrinhos. Mesmo assim, observamos as lacunas encontradas no percentual de trabalhos que não se

configuraram como tirinhas. Esse fato indica a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca da linguagem dos quadrinhos a partir de leituras e produções textuais em sala.

Do mesmo modo, as tirinhas abordaram a cultura surda, em especial o uso da Libras e a importância de aprendê-la, trazendo diferentes leituras de mundo. Os alunos colocaram personagens surdos em situações de protagonismo, se relacionando com ouvintes de forma inclusiva. Assim, as crianças ouvintes demonstraram uma sensibilidade acerca da cultura surda que deve ser ampliada através de diálogo, atividades, oficinas e em especial, através do contato com pessoas surdas, a fim de continuar desconstruindo estereótipos arraigados sobre a surdez e desenvolvendo habilidades para a comunicação na língua de sinais.

No geral, o mangá contribuiu para desmistificar a ideia de que a Libras é universal e que surdos não conseguem falar, além de ter auxiliado no processo de contextualização da Libras. Com isso, refletimos que os quadrinhos e mangás na educação têm um papel muito além do que o seu simples uso como recurso didático; eles são importantes em si mesmo e as diversas narrativas carregam inúmeras possibilidades que devem ser consideradas pelos educadores.

O curso de Pedagogia da UFRPE dispõe de subsídios que contribuem para que os graduandos reflitam sobre a temática, como a disciplina optativa de História em Quadrinhos e Educação e a disciplina obrigatória de estudos sobre a Libras. Assim, esperamos que esta pesquisa também possa contribuir para isso.

Essa pesquisa não é um adeus, mas um *até logo*, assim como o sinal que Nishimiya faz na cena que inicia esta seção. As potencialidades do mangá na educação são diversas, o número de quadrinhos que abordam a cultura surda só aumentam e não devem se manter em uma prateleira empoeirada, mas ocupar espaços nas escolas, nas universidades e nas pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BATISTELLA, Danielly. **Palavras e imagens: a transposição do mangá para o anime no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, 2015.

_____. **Lei nº14.191, de 3 de agosto de 2021**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União. Brasília, 2021.

BUSARELLO, Raul Inácio. Quadrinhos hiperímia para alunos surdos: diretrizes para a construção de objeto de aprendizagem. IN: BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vânia Ribas. **Educação no plural: da sala de aula às tecnologias digitais**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016, 330p.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os Quadrinhos: Linguagem e Semiótica – Um estudo abrangente da arte sequencial**. São Paulo: Criativo, 2014.

CAPOVILLA, Fernando. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v.6, n.1, 2000. p. 99-116.

DE MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari; DE SÁ, Osilene Maria; DA CRUZ, Silva. **A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos**. Domínios de Linguagem, 2017.

EDITORAS Brasileiras de Mangás. **Biblioteca Brasileira de Mangás**, [sd]. Disponível em: <<https://blogbbm.com/editora/>>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Mercia Cristina de Araújo. **História em quadrinhos: uma proposta de ensino da língua portuguesa para surdo**, 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HONORA, M., FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LEITÃO, Renata Garcia de Carvalho. Representação dos sons nos mangás. IN: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu. **Intersecções Acadêmicas:** Panorama das 1^{as} Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. 1^a ed. São Paulo: Criativo, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **Mangá:** o poder dos quadrinhos japoneses. 3^a ed. São Paulo: Hedra, 2012.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático (p. 64-73), Petrópolis: Vozes, 2002.

GUEDES, Betina S. Educação de Surdos: percursos históricos. IN: LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura Surda & Libras.** Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012, p. 13-27.

MACHADO, Paulo César. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do surdo egresso. IN: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos I:** série pesquisas. 1^a ed. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75.

MENDONÇA, J. M. P. **Traço a traço, quadro a quadro:** A produção de histórias em quadrinhos no ensino de Arte. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

MIOTELLO, Valdemir; MUSSARELLI, Felipe. O contexto brasileiro da chegada do mangá e as particularidades de sua publicação no Brasil. **9^a Arte:** São Paulo, vol. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/137055/132842>> Acesso em: 10 de jan. de 2023.

MORISHITA, Suu. **A Sign of Affection.** Tóquio: Kodansha, 2019.

OIMA, Yoshitoki. **A Voz do Silêncio (Edição Definitiva).** São Paulo: Newpop, 2020.

O TALENTO DO JUQUINHA. **O Tico-Tico:** O Jornal das Crianças. Rio de Janeiro, 16 de out. de 1907. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/153079/per153079_1907_00106.pdf>. Acesso em: 23 de out. de 2022.

PAIVA, Fábio. **Histórias em quadrinhos na educação.** Recife: Quadro a Quadro, 2017.

PINHO, Milena de Souza Caldas; AMARO, Vitória Muniz; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. **“MANGÁS SURDOS”:** uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Revista de Comunicação Dialógica, n. 7, p. 67-84, 2022.

QUADROS, Ronice Müller de; MASSUTTI, Mara. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. IN: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**: série pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 238-266.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS**, São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan./abr. 2012.

SANTOS, Maria Andréia Rodrigues dos; FAVERO, Eloi Luiz. **MCHQ-alfa**: Uma proposta de ferramenta para aprendizagem da língua portuguesa na educação de surdos utilizando o potencial das histórias em quadrinhos mediada por mapa conceitual. *Renote*, v. 12, n. 1, 2014.

SILVA, M. R. P. da. **Infância, história em quadrinhos e leitura de mundo**: uma experiência com a linguagem quadrinística na formação de pedagogos e pedagogas. São Carlos: Cadernos da Pedagogia, n. 5 v. 1, p. 183-200, jan./jul. 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TEZUKA, Osamu. **Astro Boy**. Tóquio: Kobunsha, 1952.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VERGUEIRO, Waldomiro. A pesquisa em quadrinhos no Brasil: a contribuição da universidade. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org). **Cultura pop japonesa**. São Paulo: Hedra, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

1. Rotina;
2. Quantitativo de alunos;
3. Relação com a professora;
4. Relação entre os estudantes;
5. Organização da sala;
6. Atividades dinâmicas;
7. Recursos didáticos utilizados;
8. Aspectos ligados às histórias em quadrinhos e língua de sinais no espaço escolar.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação geral

Nome:

Idade:

Formação (graduação e pós-graduação):

Há quanto tempo atua na área de educação:

Há quanto tempo está na escola:

Há quanto tempo está na turma de 5º ano:

2. Em sua formação, você teve aulas de LIBRAS? Se sim, como foi? Se não, já fez algum curso?
3. Você já teve um aluno surdo? Como foi a experiência?
4. Se hoje você tivesse um aluno surdo, o que você faria para incluí-lo nas atividades?
5. Você poderia falar como é a sua rotina de aula? Você costuma fazer um planejamento prévio? Como acontece?
6. Quais são os recursos (tecnológicos ou materiais) que você costuma utilizar em aula?
7. Quais materiais de leitura você costuma utilizar com mais frequência? Por quê?
8. Já utilizou Histórias em quadrinhos em algum momento? Poderia me contar como foi a experiência?
9. O que você acha do uso de histórias em quadrinhos na sala de aula?
10. Já ouviu falar sobre mangás e animes? Você acha que podem acrescentar na aprendizagem dos estudantes?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____

1. Você gosta de histórias em quadrinhos? Por quê?

2. Você sabe o que são mangás? Cite os que você já leu.

3. Qual é a diferença entre mangá e história em quadrinhos? Cite as principais características do mangá.

4. Com que frequência você assiste animes? Cite os seus animes favoritos.

5. Você sabe ou já presenciou alguém se comunicando em Libras? Como foi?

APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nome

Thecia Karolina Souza de Carvalho

Turma

5º ano do Ensino Fundamental

Objetivo geral

Aprimorar os conhecimentos sobre a linguagem dos mangás a partir da obra *A Voz Do Silêncio* (2020), trazendo também aspectos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) de acordo com o enredo da história.

Objetivos específicos

- Conhecer os elementos necessários para a configuração de uma história em quadrinho: o balão, a vinheta, a onomatopeia;
- Identificar as diferenças entre mangá, *comics*, tirinhas e gibis;
- Discutir sobre aspectos da cultura surda e a importância da Libras na comunicação;
- Aprender sinais para uma comunicação básica;
- Elaborar uma tirinha sobre a temática de inclusão abordada no mangá escolhido.

Conteúdos da Libras

- Cumprimentos: Bom dia, boa tarde, boa noite, olá, tchau, tudo bem? Tudo bem! Qual é o seu nome? Meu nome é... Qual é o seu sinal? Meu sinal é...;
- Alfabeto Manual;
- Pessoas e família: Mãe, pai, irmão, irmã, avô, avó, mulher, homem, criança, jovem, amigo;
- Escola: Professor(a), aluno(a), aprender, ensinar, estudar, prova, caneta, lápis, papel, borracha, caderno, livro, escola.

Duração: Dois momentos de 01h30.

Primeiro momento

Recursos:

Quadro;

Piloto;

Páginas do capítulo 1 impressas;

Mangás;

Hqs;

Alfabeto manual impresso.

Deve-se retomar as respostas no questionário, evidenciando que mangás são histórias em quadrinhos japonesas e que cada história em quadrinhos tem características próprias. Apresente diferentes tipos de quadrinhos: gibi, comic, tirinha e mangá.

Aponte que o mangá tem uma leitura diferente dos gibis e comics, pois se inicia da direita para a esquerda. Explique que os animes que os estudantes costumam assistir vêm de mangás: mostre exemplos de mangás famosos como *Boku no Hero*. Da mesma forma, informe que os filmes de heróis são adaptações de histórias em quadrinhos. Distribua volumes de mangás e quadrinhos para que os estudantes percebam o que há de similar nas características deles. Assim, mostre os diferentes formatos de balões e suas funções, como também as vinhetas.

Anote no quadro diferentes onomatopeias: *toc toc, pow, bam, tum tum*, e pergunte se eles sabem o que esse barulho representa. Explique a função das onomatopeias nas histórias em quadrinhos e como elas acrescentam na história, dê alguns exemplos. Então, realize a seguinte atividade: faça barulhos comuns do dia a dia e pergunte como seria representado na escrita. Exemplo: bata na porta, bata palmas (Toc toc, clap clap).

Então, peça que os alunos se sentem em duplas e entregue o folheto da cena do capítulo 01 de *A Voz do Silêncio*. Nessa cena, a personagem surda se apresenta através de um caderno e Shoya a vê como uma garota estranha por isso. Solicite que os estudantes façam uma leitura silenciosa, observando se há onomatopeias nas páginas; peça que anotem caso haja; lembre-os do sentido de leitura. Então, solicite que os estudantes expliquem o que aconteceu na cena e como eles agiriam caso tivessem um colega surdo em sala.

Após a discussão, ensine o Alfabeto Manual para os estudantes, realizando os sinais e pedindo para que façam o mesmo. Após a repetição da datilologia, peça para que cada estudante pense em como seria o seu nome soletrado; nesse momento, entregue a folha com o alfabeto manual para ajudá-los a lembrar.

Depois de alguns minutos, solicite que cada estudante mostre como soletra o seu nome. Então, explique a existência do *senal* na comunidade surda e mostre o seu sinal, pergunte se algum estudante possui sinal; explique que somente uma pessoa surda pode dar um sinal para um ouvinte. Por fim, ensine os sinais de cumprimentos e faça repetições; então, escreva um diálogo simples no quadro utilizando os sinais aprendidos e peça para que os estudantes performar em dupla.

Segundo momento

Recursos:

Páginas dos capítulos 2 impressas;
Quadro;
Piloto;
Mangá de A Voz do Silêncio;
Folhas A4.

Relembre os sinais aprendidos na aula passada e em seguida peça que se sentem em dupla para ler páginas do capítulo 2 do mangá; nesse capítulo, a coordenadora da escola informa que todos aprenderão a língua de sinais por cinco minutos para ajudar Nishimiya, mas uma aluna questiona a razão disso. Após a leitura, pergunte aos estudantes quais são as características que eles encontraram nas páginas: balão, onomatopeia etc.

Questione: vocês acham que a língua de sinais que Nishimiya fala é a mesma que estamos aprendendo? Após as respostas, explique que há diferentes línguas de sinais, assim como as línguas faladas; informe que mesmo no Brasil, há povos indígenas que falam línguas de sinais diferentes da Libras.

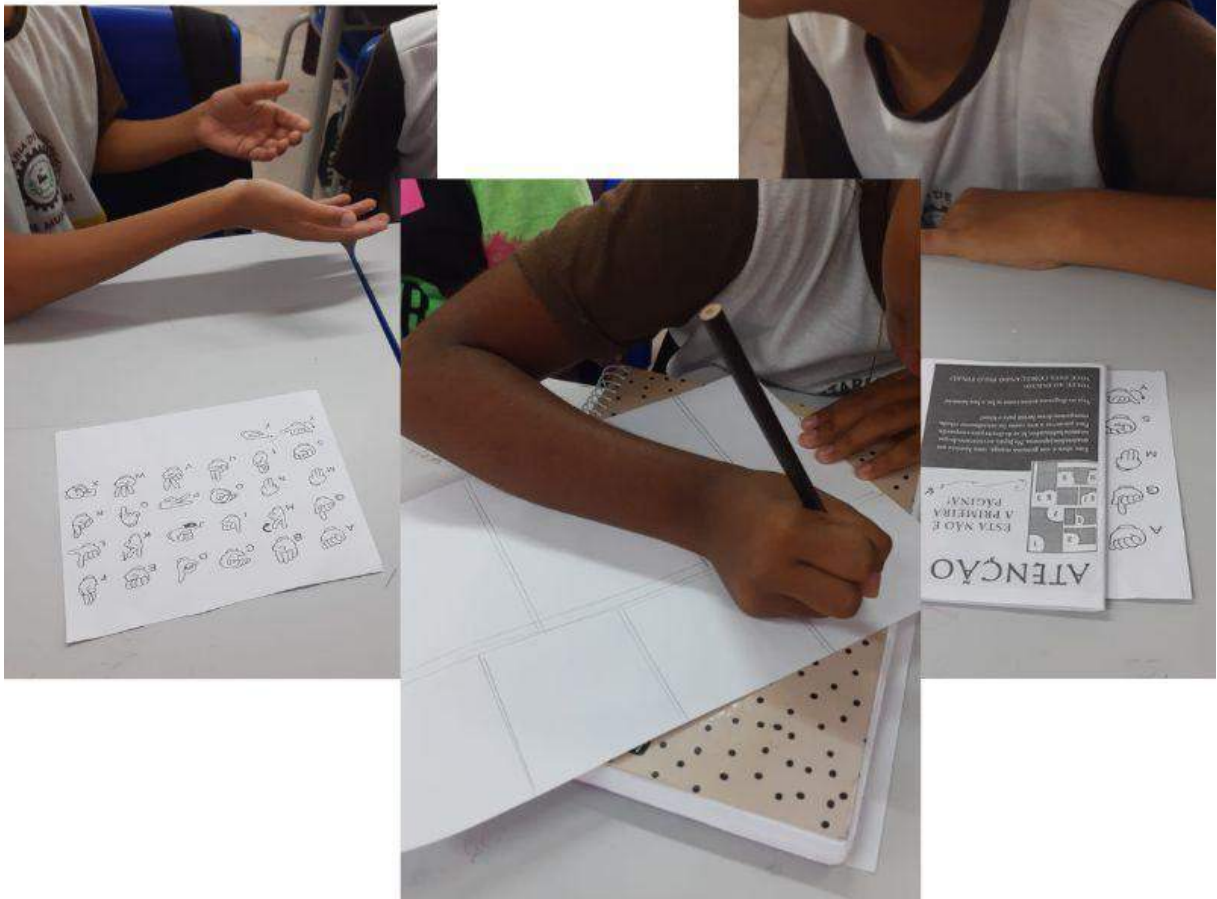
Dessa forma, demonstre a diferença de línguas a partir de cenas do capítulo 2, 3 e 5 do mangá, em que a personagem surda pede para ser amiga de Shouya: ela utiliza um sinal que em Libras seria equivalente a casar/casado, mas na língua de sinais japonesa significa “amigo/amizade”. Apresente o sinal de amigo/amizade em Libras e ensine sinais de pessoas e famílias.

Então, revise as principais características dos quadrinhos com os estudantes, mostrando exemplos. Com isso, os estudantes deverão desenvolver, em dupla, uma tirinha respondendo a seguinte questão: **Por que aprender Libras?** Informe que a tirinha deve conter no mínimo quatro quadros. Ao finalizar, peça para que cada dupla apresente a tirinha criada, respondendo à questão.

Avaliação

Os estudantes serão avaliados a partir da participação ativa nas atividades propostas, considerando o seu envolvimento nas discussões, como também a realização dos sinais expostos. Além disso, um ponto importante para avaliação será a criação da tirinha, verificando se os estudantes compreendem a necessidade do aprendizado da Libras no processo de inclusão, bem como o uso dos elementos pertinentes às histórias em quadrinhos.

APÊNDICE E - FOTOS DA INTERVENÇÃO



ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada _____, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal

_____ e será realizada por _____, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.