

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PRÓ- REITORIA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CÁSSIO ALMEIDA DA SILVA

**A EXPRESSIVIDADE EM TEXTOS POÉTICOS: A INTERPRETAÇÃO EM
IMAGENS POR ALUNOS SURDOS**

Rio Branco
2018

CÁSSIO ALMEIDA DA SILVA

**A EXPRESSIVIDADE EM TEXTOS POÉTICOS: A INTERPRETAÇÃO EM
IMAGENS POR ALUNOS SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras, na Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador: Dr. Alexandre Melo de Sousa

Rio Branco
2018

CÁSSIO ALMEIDA DA SILVA

**A EXPRESSIVIDADE EM TEXTOS POÉTICOS: A INTERPRETAÇÃO EM
IMAGENS POR ALUNOS SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Data da aprovação: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Orientador e Presidente da Banca

Examinador Interno

Examinador Externo

Rio Branco
2018

À minha querida e amada mãe (Maria da Glória Rodrigues de Almeida) falecida em 2007, por tudo que me ensinou, infelizmente, não teve a oportunidade de presenciar a concretização deste sonho.

E à minha família, que foi muito compreensiva nos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

À UFAC – Universidade Federal do Acre, pela acolhida em suas dependências durante todo o período de realização deste curso de Mestrado;

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa durante o período de realização deste Mestrado;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras da Ufac;

Ao meu Orientador, Prof.^o Dr. Alexandre Melo de Sousa, pela simplicidade, competência profissional, pelos diálogos francos, excelentes sugestões, pela paciência, presença ativa nos momentos necessários, fazendo-se, de fato, verdadeiro orientador;

Aos membros da banca examinadora, Prof.^o Dr. Alexandre Melo de Sousa, Prof.^a Dr.^a Rosane Garcia e Prof.^o Dr. Antonio Luciano Pontes, pelas sugestões e contribuições;

À minha esposa, Sâmia do Livramento Souza, pela paciência e compreensão nos momentos de ausências, e porque sei que seus incentivos me fortaleceram para que o sucesso fosse alcançado;

Aos meus filhos Pets, Meg e Thor, que souberam compreender os momentos “tirados” de suas presenças;

À minha querida mãe (In)memoriam, Maria da Gloria Rodrigues de Almeida, que soube com carinho, amor, dedicação, paciência e muita bravura criar e educar, em meio a tantas dificuldades;

Ao meu pai, José Maria da Silva Barbosa e meus irmãos, Maycon Farias Barbosa e Marcela Farias Barbosa, pelas mensagens de força nos momentos de dificuldades;

Aos meus tios e primos, pelos momentos de alegria e muitas dificuldades que passamos juntos, durante a convivência familiar;

Aos meus sogros, Hilda do Livramento Souza e José Ferreira de Souza, pela acolhida, carinho e alimentação em sua residência;

Ao meu amigo Antonio José Monteiro – AJ, pela paciência, carinho e dedicação em contribuir com minha formação e criação em meio a tantas dificuldades;

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pela valiosa e significativa contribuição durante as aulas deste curso de Mestrado;

Ao IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre Campi Xapuri, pelo apoio e compreensão nos meus momentos de ausência no campi;

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, por abrir as portas para que a pesquisa fosse realizada;

Aos alunos surdos do CEJA, pela contribuição na realização da pesquisa;

Ao meu amigo Ricardo Bezerra Hoffman, pela amizade e apoio no período em que estive hospitalizado em decorrência de um acidente automobilístico;

Aos meus companheiros de mestrado, em especial, José Adailton Pinto, que sempre esteve comigo nos momentos de angústias, desabafos, alegrias, companheirismo e conhecimentos compartilhados;

Ao meu cunhado, Gabriel do Livramento Souza, pela generosidade em disponibilizar seu notebook, nos momentos em que precisei para o término deste trabalho;

Ao professor Israel Queiroz de lima, pela interpretação dos textos poéticos utilizados na proposta de intervenção e pelas contribuições na construção da fundamentação teórica da pesquisa;

Ao Dimitri Kawada e à professora Ianele Vital, pela produção do vídeo utilizado na proposta de atividades presentes nesta pesquisa;

E a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de atividades com foco na interpretação da expressividade poética por alunos surdos, por meio da poesia sinalizada, na perspectiva do ensino bilíngue, com vistas ao reconhecimento dos recursos expressivos presentes na poesia da Cecília Meireles. A fundamentação teórica da pesquisa teve como base os estudos de Martins (2000), Monteiro (1991), Guiraud (1970), Quadros e Schimiedt (2006), Peixoto (2006), Rinaldi (1998), Stokoe Jr. (1960), Sacks (1989), Gesser (2009), Vagas e Souza (2017), Lima, Sousa e Garcia (2017) e Quadros e Karnopp (2004). A proposta foi aplicada para 03 (três) alunos surdos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), do Segundo Módulo do Ensino Fundamental II, em novembro de 2017. Utilizamos vídeos com a poesia “Tarde de Chuva” sinalizada e com legendas em Língua Portuguesa. Após a exibição do vídeo, foi proposto que os surdos produzissem imagens com a interpretação do texto poético. Após a aplicação e análise das imagens pictóricas, produzidas pelos estudantes, observamos que os discentes perceberam os recursos de expressividade presentes no texto, especialmente a metáfora e a prosopopeia. Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a expressividade em textos poéticos para alunos surdos, desde que numa perspectiva bilíngue, é um avanço, tanto na atenção dada ao gênero no meio social nos dias de hoje, quanto no que se refere à temática da educação inclusiva, pois traz à tona um problema social decorrente, em parte, da ausência de materiais que auxiliem o trabalho do professor, também porque pode contribuir para tornar as aulas de Língua Portuguesa, por meio de textos poéticos, mais instigantes e significativas, contribuindo para a formação de um leitor crítico.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Expressividade. Textos poéticos. Libras.

ABSTRACT

The present research aims to present a proposal of activities focused on the interpretation of poetic expressiveness by deaf students through signaled poetry, from the perspective of bilingual education, with a view to recognizing the expressive resources present in Cecília Meireles' poetry. The theoretical basis of the research was based on studies by Martins (2000), Monteiro (1991), Guiraud (1970) and Quadros and Schimiedt (2006), Peixoto (2006) and Rinaldi (1998), Stokoe Jr. Sacks (1989), Gesser (2009), Vagas and Souza (2017), Lima, Sousa and Garcia (2017), Quadros and Karnopp (2004). The proposal was applied to three (3) deaf students from the Center for Youth and Adult Education (CEJA), from the Second Elementary School Module II, in November 2017. We used videos with Poetry Afternoon Signed Poetry and with subtitles in Language Portuguese. After the video was shown, it was proposed that the deaf produce images with the interpretation of the poetic text. After the application and analysis of the pictorial images, produced by the students, we noticed that the students perceived the expressive resources present in the text, especially the metaphor and prosopopeia. Thus, we believe that the work with expressiveness in poetic texts for deaf students, since in a bilingual perspective, is an advance, both in the attention given to gender in the social environment today, and in the issue of inclusive education, since it brings a social problem arising in part from the absence of materials that aid the work of the teacher in order to make Portuguese-language classes, through poetic texts, more instigating and meaningful, contributing to the formation of a critical reader.

Keywords: Education for the Deaf. Expressivity. Poetic texts. Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1857.....	17
Figura 2	Parâmetros do sinal CONHECER.....	50
Figura 3	Sinal TRISTE.....	52
Figura 4	Slide Biografia de Cecília Meireles.....	78
Figura 5	Slide obras de Cecília Meireles.....	78
Figura 6	Slide diferença entre poema e poesia.....	78
Figura 7	Tradução/interpretação do vídeo.....	80
Figura 8	Tradução/interpretação do vídeo.....	80
Figura 9	Tradução/interpretação do vídeo.....	81
Figura 10	Imagem 1 produzida pelo aluno “A”.....	83
Figura 11	Imagem 2 produzida pelo aluno “A”.....	84
Figura 12	Imagem 1 produzida pelo aluno “B”.....	84
Figura 13	Imagem 2 produzida pelo aluno “B”.....	85
Figura 14	Imagem 1 produzida pelo aluno “C”.....	85
Figura 15	Imagem 2 produzida pelo aluno “C”.....	86
Figura 16	Trecho 1 tradução/interpretação.....	87
Figura 17	Imagem de interpretação do poema (versos 1, 2 e 3).....	88
Figura 18	Imagem de interpretação do poema (versos 1, 2 e 3).....	88
Figura 19	Imagem de interpretação do poema (versos 1, 2 e 3).....	89
Figura 20	Trecho 2 tradução/interpretação.....	89
Figura 21	Imagem de interpretação do poema (versos 15 ao 18).....	90
Figura 22	Imagem de interpretação do poema (versos 15 ao 18).....	90
Figura 23	Imagem de interpretação do poema (versos 15 ao 18).....	91
Figura 24	Trecho 3 tradução/interpretação.....	91
Figura 25	Imagem de interpretação do poema (versos 20 e 21).....	92
Figura 26	Imagem de interpretação do poema (versos 20 e 21).....	92
Figura 27	Trecho 4 tradução/interpretação.....	93
Figura 28	Imagem de interpretação do poema (versos 29 ao 32).....	93
Figura 29	Imagem de interpretação do poema (versos 29 ao 32).....	94
Figura 30	Trecho 5 tradução/interpretação.....	94
Figura 31	Imagem de interpretação do poema (versos 23 e 24).....	95

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1	A EDUCAÇÃO DE SURDO.....	13
1.1.1	A educação de surdos no Brasil.....	16
1.1.2	Leis para a educação de surdos no Brasil.....	19
1.1.3	A educação bilíngue para alunos surdos.....	22
1.2	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	29
1.3	ESTILÍSTICA E ESTILO.....	35
1.3.1	Concepções de estilo.....	39
1.3.1.1	O estilo como escolha.....	41
1.3.1.2	O estilo como desvio.....	42
1.4	VALOR EXPRESSIVO DA LÍNGUA E AS FIGURAS DE LINGUAGEM..	43
1.4.1	Metáfora.....	48
1.4.2	Personificação ou prosopopeia.....	49
1.5	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EXPRESSIVIDADE.....	49
1.6	A EXPRESSIVIDADE NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	53
1.7	O TRATAMENTO DA EXPRESSIVIDADE DO TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA.....	54
2	METODOLOGIA E PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O TRATAMENTO DA EXPRESSIVIDADE POÉTICA COM ALUNOS SURDOS.....	63
2.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O CAMPO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA.....	63
2.1.1	O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Hélio Koury.....	67
2.1.2	O aluno surdo no CEJA.....	69
2.1.3	A sala de recursos multifuncionais.....	70
2.1.4	O tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa.....	73
3	PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O TRATAMENTO DA EXPRESSIVIDADE EM TEXTOS POÉTICOS POR ALUNOS SURDOS: APLICAÇÃO E ANÁLISE.....	76
3.1	A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADES.....	76
3.1.1	Primeira etapa.....	77
3.1.2	Segunda etapa.....	79
3.1.3	Terceira etapa.....	81
3.1.4	Quarta etapa.....	82
3.2	ANÁLISE DAS IMAGENS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS.....	82

CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

Muito mais que um simples cumprimento de uma exigência acadêmica, nosso trabalho representa uma busca incansável, acompanha-nos desde 2006, quando ministramos nossa primeira aula de Língua Portuguesa numa turma de quinto ano de uma escola estadual, situada numa comunidade carente da cidade de Rio Branco - Acre.

Este trabalho significa a busca incansável, também, por uma proposta pedagógica que contemple o direito dos alunos portadores de necessidade especiais, em especial, o aluno surdo, direito garantido pelas novas políticas inclusivas, e pelas novas adequações curriculares impostas na legislação que oficializa e reconhece a Libras (Lei Nº 10.436/2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, como sendo a Língua Brasileira de Sinais e a língua usada pela grande maioria dos surdos dos centros urbanos. Essas conquistas oferecem aos alunos surdos a oportunidade de usufruírem do acesso à informação, da competitividade, no intuito de alcançar a tão sonhada autonomia.

Nosso objetivo é apresentar uma proposta de trabalho justa, que não busque única e exclusivamente apontar alunos e/ou professores como responsáveis pelo fracasso escolar dessa clientela oriunda, muitas vezes, das camadas mais populares da sociedade. Uma proposta que seja eficiente ao ponto de abrigar e reconhecer os saberes trazidos por cada um discente, tomando-os como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, oportunizando, dessa maneira, o direito de exercer a sua cidadania.

Essa angústia por novas metodologias de trabalho intensificou-se ainda mais quando, em 2013, começamos a ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos, do ensino em médio, dos turnos manhã e tarde, da rede pública de ensino na cidade de Xapuri – Acre, com os quais trabalhamos até hoje e a quem pretendemos, preferencialmente, dirigir o produto desta pesquisa.

Sabemos que todos os cidadãos têm direitos, portadores de necessidades especiais ou não, ao acesso à educação, saúde, trabalho, lazer e demais recursos que lhe são necessários ao gozo do pleno desenvolvimento e convívio em sociedade como ser humano (BRASIL, 1988). Porém, ao longo da história, como abordaremos no decorrer dos capítulos do nosso trabalho, os alunos surdos, por vários momentos na história, foram julgados como seres incapazes de realizarem atividades executadas por qualquer outro aluno ouvinte. Ou seja, eles foram excluídos, por muito tempo, da sociedade e seus direitos, como o direito à educação, foram cerceados.

Dessa forma, nossa pesquisa visa apresentar uma proposta de atividades com foco na interpretação da expressividade poética, por alunos surdos do Ensino Fundamental II, por meio de imagens. Propomos, aqui, um trabalho com a poesia sinalizada, na perspectiva do ensino bilíngue, com vistas ao reconhecimento dos recursos expressivos presentes na poesia de Cecília Meireles. A interpretação, pelos estudantes, será por meio de um texto não verbal e pictórico, a partir do qual apresentarão recursos de expressividades observados no texto.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, realizamos as discussões de cunho teórico que fundamentam nossa proposta. Inicialmente, demos foco à educação de surdos, no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para, em seguida, tratar da expressividade nas línguas orais, de um modo geral, e na língua Brasileira de Sinais, especificamente. Ainda na fundamentação teórica, discutimos o tratamento da expressividade poética em sala de aula.

No segundo capítulo, descrevemos aspectos metodológicos relacionados à proposta de atividades que aplicamos com 03 (três) alunos surdos, do 8º ano do Ensino Fundamental II, do Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado no município de Rio Branco. Nesse momento, justificamos as escolhas relacionadas ao público alvo, ao local de aplicação, à escolha dos instrumentos, entre outros itens fundamentais para o alcance dos objetivos propostos.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta as etapas de aplicação da proposta e a análise das imagens produzidas pelos estudantes surdos; e, ao final, apresentamos as conclusões.

É importante destacar que os vídeos que utilizamos nas aplicações e que constituem nossa proposta finalizada acompanham, em anexo, o presente texto.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos as discussões de cunho teórico que fundamentam nossa proposta. Inicialmente, trataremos da educação de surdos, para, em seguida, tratar da expressividade nas línguas orais, de um modo geral, e na língua Brasileira de Sinais, especificamente. Ainda, no presente capítulo, tratamos da expressividade poética em sala de aula.

1.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Antes de iniciarmos a discussão sobre a Educação de Surdos e a Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para os surdos, achamos conveniente fazer uma pequena abordagem diacrônica/histórica, tentando abordar os principais avanços, no que diz respeito aos percursos das metodologias adotadas nos processos de ensino- aprendizagem, numa tentativa de minimizar dificuldades e estereótipos históricos no que tange à educação de surdos no Brasil. Os surdos, durante muito tempo, na história da humanidade, foram tachados como seres infelizes, que possuíam espíritos malignos e incapazes de possuir uma fé cristã e aprender alguma coisa só por não desfrutar da audição.

O estudo histórico do surdo mudo no Brasil, permitiam algumas palavras acerca dos precursores do ensino de surdos mudos, daqueles que primeiramente interviam a possibilidade de educação desses infelizes, até então, sempre abandonados, cobertos de ignomínia e esorraçados por todos como possuidores de um espírito maligno e incapazes de possuir fé cristã, tal como dizia Sto. Agostinho, baseados nas epístolas dirigida por S. Paulo ao povo romano (INES. 2015 p. 18).

Os alunos surdos estão na sociedade há muitos anos, entretanto, sua história foi sempre repleta de muitas dificuldades, que vão da proibição até a legitimação da língua de sinais no Brasil. Nosso objetivo é mostrar, neste capítulo, um breve apanhado histórico da trajetória dos discentes surdos na superação dessas dificuldades, colocando em evidência que, com o passar do tempo, eles vão vencendo as dificuldades que se apresentam, com muita luta e força de vontade por parte da comunidade surda.

Os estudos linguísticos das línguas de sinais começaram a partir das extensivas pesquisas do Dr. William C. Stokoe Jr. (1960). E foi através da publicação das obras *Estrutura da Língua de Sinais* e do *Dicionário de Língua de Sinais Americana sobre Princípios Linguísticos*, no qual é coautor. Tais obras foram publicadas, quando ainda trabalhava como

professor e chefe do departamento de inglês, na Universidade Gallaudet. O professor e pesquisador Stokoe foi um estudioso que proporcionou uma análise descritiva da língua de sinais Americana, revolucionando, assim, a linguística da época, pois o que se via eram os estudos linguísticos concentrados em análises de língua faladas. O marco consiste em, de forma pioneira, um pesquisador apresentar os elementos linguísticos de uma língua de sinais. Dessa forma, as línguas de sinais passaram a ser vistas como línguas de fato nas perspectivas fonológicas e morfológicas (INES,2015).

O autor levantou o prestígio da American Sign Language¹- ASL nos meios acadêmicos e pedagógicos. Para Kummel (2013), os estudos de Stokoe foram de fundamental importância na mudança de percepção da ASL de uma versão simplificada ou incompleta da língua inglesa para a complexa e próspera língua natural, com uma organização sintática e com a gramática funcional como qualquer outra língua falada no decorrer do mundo.

Segundo Rinaldi (1998), muitos professores nos séculos seguintes dedicaram-se à educação dos surdos, porém, todos eles divergiam quanto ao método mais aconselhado a ser adotado no ensino dos surdos. Enquanto uns acreditavam que o método mais indicado seria o ensino priorizando a língua falada (Método Oral), outros acreditavam que o mais eficiente seria a criação de sinais, já conhecidos pelos alunos, e o uso da fala (Método Combinado). Diante desse impasse, o que acabou acontecendo é que a grande maioria dos surdos, jovens e adultos, não teve uma escolarização que respeitasse as especificidades linguísticas, tornando-se, assim, um ensino desacreditado na época pela medicina e filosofia. Esse modelo de ensino, por muito tempo, foi apresentado de forma incontestável e como sinônimo de inovação e criatividade.

Historicamente, o aluno surdo sempre foi cheio de dificuldades. No passado, por exemplo, chegaram a ser considerados como seres ineducáveis, pois, para muitos, pessoas surdas não podiam expressar nenhuma palavra e, para se atingir a consciência humana, a audição era indispensável no processo, conforme afirma Aristóteles (384-322 a.C) *apud* Garinello (2007, p. 19). Diante disso, o que se deixa transparecer é que os surdos não eram considerados pessoas educáveis e, infelizmente, esse conceito acabou se perpetuando por séculos, sem grandes questionamentos na sociedade, fazendo dessa gente seres considerados incapazes e dependentes de outros para poder interagir no convívio social.

No final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos, dessa forma, as pessoas ouvintes tentavam ensinar os surdos a falar e a escrever através de métodos que combinavam treinamento com a voz, leitura de lábios e sinais (RINALDI, 1998, p. 280-283).

¹ Língua de Sinais Americana

Os primeiros ensaios para a instrução dos surdos mudos datam de época muito remota, pois julgavam os antigos filósofos, alias erroneamente, ser a palavra necessária a única para a transmissão de ideias [...] Jean Berverkey, arcebispo de York (673 – 735), havia conseguido fazer um surdo mudo falar (INES, 2015 p. 18).

Com a metodologia do oralismo, o surdo era submetido a situações em que ele deveria oralizar, aproximando-se, dessa forma, do modelo de ensino utilizado pelos ouvintes, acabando por distanciar cada vez mais o aluno surdo de sua identidade surda. Foi nessa época que o Surdo ficou marcado pela ausência de audição e de oralidade (INES, 2015 p. 94).

Para Lima, (2015), um marco do oralismo foi o Congresso Internacional de Surdo – Mudez, ocorrido em Milão, em 1880, no qual se discutiu e avaliou a importância de três métodos de ensino: o oralismo, a língua de sinais e o misto (língua oral e língua de sinais). Foi nesse congresso que aconteceu uma votação em que os docentes surdos tiveram sua participação cerceada. Como consequência, o oralismo foi instituído como método oficial de ensino para todos os surdos e a língua de sinais acabou sendo proibida dentro das escolas.

Podemos perceber que foi a partir daí que se criou uma visão reduzida do surdo como um deficiente que necessitava ser consertado na sociedade, uma visão que é fruto da ignorância e do desconhecimento, por parte dos ouvintes, das particularidades da experiência surda. Observamos que a cegueira epistemológica era tão grande ao ponto de os professores da época, mesmo diante do fracasso do projeto oralista, não visualizarem os surdos como seres plenos de cultura e conhecimento.

O mais grave nisso tudo era que uma parte significativa dos surdos não corresponderam ao projeto que pretendia igualá-los aos alunos ouvintes e, por não conseguirem se desenvolver na língua oral de uma forma competente, utilizando-se da fala, eles passaram a ser considerados pessoas incapazes, com sérios problemas sociais e cognitivos. Ou seja, o fracasso do projeto foi atribuído ao aluno surdo e não ao método utilizado (INES, 2015 p. 95-96).

Vale destacar que discordamos de toda essa proibição a qual o aluno foi imposto através do projeto de assimilação, que acabou por não respeitar as diferenças da cultura surda. Acreditamos que a heterogeneidade e a multiplicidade fazem o mundo como ele é e não a homogeneidade, como foi a imposição do oralismo como filosofia pedagógica.

Diante do exposto, iremos caminhar por caminhos diferentes dos utilizados ao longo da história da educação para alunos surdos. Na nossa proposta de trabalho, pretendemos trabalhar com o Bilinguismo como proposta de educação para alunos surdos. Seguiremos uma

linha teórica que defende que a metodologia a ser utilizada no processo de ensino aprendizagem da Língua sinalizada deve ser o da Língua oral, aquela mesma utilizada na comunidade na qual o surdo está inserido.

Nessa proposta, apresentaremos a Língua sinalizada como a língua dos surdos sinalizadores, levando em consideração suas características, essencialmente visual, e que, de certa forma, acaba por compensar de maneira satisfatória a ausência de comunicação em decorrência da deficiência auditiva. Nessa perspectiva, daremos à Língua sinalizada o reconhecimento como (L1), ou primeira Língua. Por sua vez, a Língua Portuguesa, como a que proporciona algumas das características da interlíngua para os surdos, que são utilizadas pela grande maioria das comunidades, orais e auditivas, e será entendida, nesta proposta de trabalho, como segunda Língua para os alunos surdos (L2).

Nessa perspectiva, neste estudo, defenderemos metodologias de ensino com alunos surdos pela proposta Bilíngue que, a nosso ver, é primordial para o acesso do discente surdo à sua Língua mãe, considerando como primordial toda a vivência que este aluno adquire em sua comunidade surda, onde estará inserido no futuro próximo. Nesses modos, seu desenvolvimento na Língua mãe (L1) será considerada essencial para o aprendizado da segunda Língua (L2) na modalidade culta e escrita abordada na escola. Assim, acreditamos que aqui se apresenta uma pesquisa importante, que pode auxiliar os professores da educação básica da rede pública de educação estadual no desenvolvimento por completo dos alunos surdos.

1.1.1 A educação de surdos no Brasil

No Brasil, a educação para surdos, baseada no Método de Ensino Mútuo, teve início no governo imperial de D. Pedro II, quando o professor francês Hernest Huet, a convite do imperador D. Pedro II, veio para o Brasil para fundar a pioneira escola para meninos surdos. Seguidor da ideia do abade L'Epée¹ (Charles Michel L'Epée, nasceu em 1712 e foi ordenado sacerdote em 1738), Hernest Huet nasceu na França em 1822 e ficou surdo aos 12 anos de idade (INES, 2015 p. 19).

O escritor e pesquisador Rinaldi (1998, p. 283) fala que a carta das intenções do professor surdo francês sobre a fundação do Instituto, encaminhada ao imperador D. Pedro II, encontra-se no Museu Imperial de Petrópolis – Estado do Rio de Janeiro, onde, atualmente, funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inaugurado no dia 26 de setembro de 1857, as instalações foram projetadas pelo arquiteto francês Gustav Lully, erguido em estilo neoclássico e em atividade desde 1915. Este Instituto recebeu o nome de Imperial Instituto de

Surdos-Mudos e foi criado pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Na época, somente pessoas surdas do sexo masculino eram amparadas. Foi dirigida pelo então professor Ernest Huet, no Período de 1857 a 1861. Atualmente, é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, tido como centro nacional de referência na educação de surdos (INES, 2015 p. 20).

Figura 1 - O Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1857



Fonte: www.ines.gov.br

Nunca é demais lembrar que, por muitos anos, essa foi a única instituição oficial de ensino que tinha como responsabilidade receber alunos surdos de todo o Brasil e de países da América Latina. Em 1951, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a instalação de cursos de especialização para a formação de docentes, como afirma Rinaldi (1998, p. 284).

Foi a partir daí que, no Brasil, os surdos puderam gozar do apoio de escola especializada para a sua educação, dando a oportunidade de se criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é uma fusão da língua de sinais francesa com os de comunicação utilizados pelos surdos das mais variadas localidades do Brasil. Hoje, o Instituto é o Centro de Referência na área de educação de surdos. Todas as instruções são passadas em Libras e ainda se ensina o português como segunda língua (tema que iremos abordar um pouco mais a frente).

Rinaldi (1998) afirma, ainda, que, em 1972, a educação especial passou a ser prioritária para o governo brasileiro. Os objetivos e estratégias para a atuação nesse campo foram postos. No ano seguinte, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por coordenar, em nível federal, toda e qualquer iniciativa no meio da educação especial. Dessa forma o centro passou a pesquisar dados para a elaboração de estratégias de ação, para a identificação, diagnósticos, atendimentos, currículos, equipamentos, e aperfeiçoamento de pessoal.

Com isso, a educação especial passou a ser caracterizada como educação diferenciada, com algumas mudanças nos objetivos e perspectivas. Uma das principais mudanças foi que o

internato deixa de ser considerado como o método ideal para os surdos, com a justificativa de que não era oferecida a oportunidade de o surdo conviver com a família e amigos, o que prejudicava a integração dele com a sociedade.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva teve início no ano de 2008, através do grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº948/2007, que intensificava a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Nesse momento, ainda se considerava a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nomenclatura apresentada na Declaração de Salamanca (1994), que colocava alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades, ou transtornos funcionais em um único grupo.

Ainda segundo Rinaldi (1998), a Universidade Federal de Pernambuco deu início aos estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais, com a elaboração do pioneiro boletim com o título: Grupo de Estudo sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES). E, em 1986, a Libras também passou a ser defendida no Brasil por profissionais que sofriam influência dos estudos propagados pela Gallaudet University, com a utilização da língua Americana de Sinais.

Em relação à educação especial, outros documentos foram publicados procurando dar suporte ao desenvolvimento de uma educação de qualidade aos alunos surdos. Os principais documentos foram a Lei nº 10.436/02, o Decreto nº 5.626/05 e a Lei estadual nº 5.016/13, aprovada no Distrito Federal, que abriu caminho para a nova perspectiva, estabelecendo diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de política educacional voltada para a educação para surdos a serem implantadas no âmbito do Distrito Federal (BRASIL, 2013, p. 1). Destaca-se, também, a ampliação da educação especial, em todo o país, resultante do movimento de luta pela implantação de escolas bilíngues, a partir da aprovação da meta, 4,7 do Plano Nacional de Educação em 2014, que dá garantia de

[...] oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014, p. 56).

Diante do exposto, percebemos que há duas correntes referentes à educação para alunos surdos no Brasil: uma está voltada para o movimento de inclusão, que busca incluir todos os alunos, independente das diferenças e dificuldades, e a outra que batalha pela concepção, implementação e manutenção, por parte do governo, de escolas bilíngues.

Com essas novas políticas educacionais, acreditamos que o grande desafio é transformar a escola num espaço para atender a todos os alunos, mudando, principalmente, as práticas educativas da instituição. A escola deverá ser pensada como um espaço inclusivo de trocas e respeito às diferenças. Dessa forma, somos levados a pensar que, com todos frequentando o mesmo ambiente de ensino-aprendizagem, o ensino acontecerá de maneira mais natural possível, preparando toda a comunidade escolar para uma convivência mais harmoniosa, respeitosa e tolerante às diferenças.

Para Damázio e Alves (2010, p. 40), há algumas deturpações no que tange à inclusão escolar. Para as autoras:

Muitos têm tratado a inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos.

Nesse sentido, concordamos com as autoras no que tange à inclusão escolar, pois acreditamos que, para que haja realmente inclusão, são necessárias mudanças pragmáticas na nova concepção de homem, mundo, conhecimento, sociedade, educação fundamentada na heterogeneidade e não na homogeneidade, dualidade, fragmentação.

1.1.2 Leis para a educação de surdos no Brasil

É no século XXI que começam a acontecer mudanças significativas na educação para surdos no Brasil, tais como: aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e, em seguida, com a assinatura do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação, Fernando Haddad, o decreto de Lei de Libras nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005, que torna obrigatória a inclusão da Libras como disciplina obrigatória curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas. Além do direito à educação, o decreto também assegura ao surdo ou às pessoas com deficiência auditiva o direito à saúde, além de definir o papel do poder público ou de qualquer empresa que detenha a concessão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras.

O Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22, determina que se organizem, para a inclusão escolar:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras (BRASIL, 2002, 2005).

Ainda no artigo 22, § 2º, este decreto apresenta, como escolas ou classes de ensino bilíngue, todas aquelas em que a Libras e a modalidade da Língua Portuguesa sejam línguas de ensino usadas no processo educacional.

§2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar os alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à formação e à educação.

Outros documentos mais recentes apontam para um novo caminho na educação de alunos surdos, como citado anteriormente. A Lei Estadual Nº5.016/13, aprovada no Distrito Federal, estabelece diretrizes para a escola bilíngue e o Plano Nacional de Educação em 2014, em sua meta 4,7, coloca a oferta da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda (L2).

É importante ressaltar que o objetivo da implementação da proposta metodológica de se trabalhar com escola bilíngue é uma tentativa de assegurar ao discente surdo um desenvolvimento cognitivo-linguístico similar aos apresentados pelos alunos ouvintes. Por meio da língua de sinais e da convivência com a comunidade surda, numa incansável construção e valorização da identidade surda, é possível assegurar uma harmoniosa relação com os ouvintes.

Lacerda e Lodi (2014, p. 12) nos falam que

Tal proposta educacional defende [...] que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e Língua Portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas.

Embora a atual legislação garanta como direito do discente surdo um atendimento adequado (BRASIL, 2002; 2005), poucas são as escolas no Brasil que têm a “expertise” com o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para essa camada da população nos diversos níveis de ensino. E o que se vê, muitas das vezes, são mães de crianças surdas, sob

influência de profissionais como médicos, psicopedagogos e outros profissionais, proibirem o uso da língua de sinais com os filhos nas escolas e, algumas vezes, de forma mais radical, recusarem-se a matricular seus filhos em estabelecimentos de ensino que utilizam a língua de sinais como primeira língua (INES, 2015).

Silva e Pereira (2003, p. 6) afirmam que

O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes têm ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas.

Ou seja, de modo geral, os professores acabam deixando transparecer seus pré-conceitos, muitas vezes, pelo medo ou desconhecimento da realidade. Nós concordamos com os autores, pois os professores de alunos surdos tendem a definir o fato como um conceito equivocado, são eles, inclusive, que apresentam, muitas vezes, maior resistência na aceitação da diferença.

Em épocas que prezam pelo politicamente certo, nunca é demais lembrar que, infelizmente, na história houve um tempo em que o ódio era expresso explicitamente, porém, nos últimos anos, por causa das lutas contra o preconceito, ele assume formas mais camufladas, além de ser negado, em alguns casos (MEERTENNS; PETTIGREW, 1999 *apud* INES, 2015, p. 55).

Dessa forma, o reconhecimento através de uma política de estado que coloca a Libras como Língua Oficial, abre caminhos para uma educação bilíngue para os discentes surdos, além da aceitação da existência da cultura surda dentro da comunidade ouvinte. Por isso, acreditamos que tratar o Surdo como um ser deficiente, como alguém que precisa de tratamento para um concerto é produto da ignorância dos ouvintes que, através de suas cegueiras, acabam por não enxergarem o fracasso de projetos ineficientes passados, que tinham como metodologia o oralismo.

As políticas públicas educacionais brasileiras vêm colocando a oficialização da Língua Brasileiras de Sinais (Libras) como algo essencial para discutir estratégias que possibilitem o amplo desenvolvimento de alunos surdos no português. E é muito importante frisar que, na perspectiva da Educação Bilíngue, o Português passa a ser a segunda língua, o que força o professor a se utilizar de metodologias que legitimem as necessidades educacionais dos surdos. Tudo isso numa incansável tentativa de buscar uma melhor qualidade no ensino e maior desenvolvimento de seus discentes.

1.1.3 A educação bilíngue para alunos surdos

Uma língua é uma forma de transformação cultural que nós, seres humanos, utilizamos como forma de diálogo, transmissão de conhecimentos e da cultura da sociedade, numa tentativa de construção e reconhecimento como um grupo, não existindo intermediário entres os elementos característicos da língua e os elementos característicos da sociedade. Dessa forma, consideramos que o diálogo pode ser uma forma de obtermos êxito na compreensão de fenômenos da linguagem como comportamento social.

O vocábulo *diálogo* pode ser compreendido como uma conversa em que há a reciprocidade entre dois ou mais indivíduos. Para o Dicionário Houaiss, entre os muitos sentidos atribuídos à palavra, diálogo significa ‘obra em forma de conversação com fins expositivos, explanatórios ou didáticos’.

Segundo Bagno (2003), uma língua sinalizada não deve ser vista só como um instrumento que devemos usar para conseguir resultados, pois ela não se restringe só isso, pois cabe a ela, também, promover e transmitir a cultura. Segundo Vygotsky (2008), a linguagem é um acontecimento social que se desenvolve a partir das interações sociais, das relações interpessoais. Diante disso, podemos afirmar que é no processo de composição da linguagem que seus conceitos são edificados e aperfeiçoados. Dessa forma, os desempenhos mentais são construídos ao longo da caminhada da vida social do sujeito na sua inter-relação com o mundo que o cerca. Partindo dessa premissa, o conhecimento só se realiza por meio da linguagem, pois ela organiza e reorganiza pensamentos.

Concordamos com que o autor nos diz, pois acreditamos que, ao iniciar uma caminhada escolar com uma defasagem na linguagem, o aluno enfrentará barreiras no que diz respeito à absorção de conhecimentos escolares, ficando numa certa desvantagem quanto aos demais alunos. Acreditamos que para que os alunos surdos possam ser inseridos de forma integral nos conteúdos trabalhados nas escolas, é necessário conviver com as diferenças em suas demandas linguísticas, ou seja, tornando possível que esse aluno tenha acesso aos conteúdos e sua língua de sinais (L1), levando em consideração que é através dela que ele poderá mediar de uma melhor forma os novos conhecimentos.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 19), ressaltam que, em muitos estados da federação, a Libras é utilizada como uma

[...] língua de instrução e o Português é ensinado como segunda língua na sala de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, há a Língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de Língua de Sinais nas salas de aula e

o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para Surdos, realiza-se na sala de recursos.

Dessa forma, entendemos que é de fundamental importância que tanto o surdo conheça a Língua Portuguesa de uma forma mais profunda como os professores se familiarizem mais com a cultura surda e aceitem a eficácia desse ensino, explorando os muitos saberes, no nosso caso, a literatura, buscando sempre uma forma mais eficiente e eficaz que auxilie no desenvolvimento pleno de seus alunos surdos, não perdendo de vista a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

É de suma importância que os alunos surdos tenham, o quanto antes, contato com a língua de sinais (L1), pois, a nosso ver, ela é a única com capacidade de proporcionar a formação dos surdos como seres plenos, expandindo suas relações com a sociedade.

Vigotsky (1993) defende que o desenvolvimento humano se realiza numa perspectiva histórica onde há um caminho cumulativo, contínuo, unidirecional de conquistas. O autor prioriza a ideia de desenvolvimento cultural, mesmo sem negar a importância da base biológica, e mostra a complexidade do processo quando afirma que ele não pode ser adotado como acumulações graduais das mudanças isoladas e, sim, como

[...] um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções [...] um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldade e de adaptação (VIGOTSKY, 1993, p. 141).

Concordamos com o autor, pois acreditamos que o ser humano está imerso num mundo rodeado de constantes transformações, ao transformar-se, a pessoa passa a ser uma construtora proativa dessa cultura. Acreditamos, ainda, que os seres humanos não nascem como indivíduos prontos e acabados. Essa construção vai acontecendo gradativamente, de acordo com as relações sociais deles. Desde cedo, as pessoas se formam pela assimilação dos conhecimentos acumulados pelos seres humanos.

Ainda segundo Vogotsky (1993, p. 173), “a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, de sua inter-relação e colaboração com o meio social circundante”. Acreditamos que a linguagem surge da necessidade que o ser humano tem de ser social, de interagir, pois vive entre pessoas num coletivo. A linguagem passa a ser uma atividade sócio histórica, na qual a origem está nas relações criadas entre si, em busca de superar as barreiras que surgem pelo caminho, no que diz respeito à interação. Não podemos esquecer que a linguagem também

deixa transparecer as capacidades mentais, pois ela conduz o ser humano a superar o sensorial na direção do pensamento abstrato, instaurando, assim, novas maneiras de pensar e agir.

Para Bakhtin (1995), a língua é a materialização da linguagem humana, ela possibilita a reconstrução do mundo para além do que é imediato e efêmero. Assim, se faz necessário oportunizar condições linguísticas, sociais e culturais para que esses discentes se familiarizem com a linguagem, com práticas e contextos reais vivenciados no dia a dia dos falantes da mesma língua.

Ainda segundo Bakhtin (1995), a linguagem apresenta-se como um importante meio que organiza e formata a consciência, o funcionamento da cognição e o pensamento.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo social organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN, 1995, p. 35-36).

Nesse mundo da linguagem, os vocábulos são o insumo privilegiado da comunicação da vida das pessoas no dia a dia. Ela se faz presente em todas as ações comunicativas.

Ainda segundo Bakhtin (1995, p. 35), “não significa dizer que os signos não-verbais possam ser substituídos por palavras, eles banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isolados nem totalmente separados dele”. Dessa forma, eles sustentam-se nos vocábulos e são por eles escoltados.

Levando em consideração o que Bakhtin nos traz como teoria, acreditamos que são nos processos de diálogo que o ser humano se realiza como sujeito, pois ele não recebe a língua pronta e acabada para usufruir dela na sociedade. Ele precisa de interação e, à medida que isso acontece, a consciência começa a se realizar. Construimos os significados do mundo nas relações com o outro. É por meio das palavras que produzimos as mudanças e as significações diversas na sociedade.

No Brasil, as políticas educacionais inclusivas tiveram grandes mudanças positivas e muitas delas graças a um movimento mundial, em especial, impulsionadas pela Declaração de Salamanca, na qual as principais diretrizes de ações reafirmam o comprometimento da comunidade mundial em oportunizar a educação escolar para todos, independentemente de suas particularidades (INES, 1994, p. 5). No documento, há a presença das necessidades educacionais especiais e sugerem-se algumas condições que precisam ser acatadas pelas escolas regulares.

Como podemos observar, é a partir daí que os projetos políticos da educação começam a estabelecer um certo compromisso na tentativa de criar espaço nas escolas regulares com condições de atendimento às particularidades dos sujeitos, particularidades como: as linguísticas, as culturais, as curriculares, entre outras.

Nessa expectativa, a educação deve assumir a língua de sinais como língua dos surdos e a primeira a ser adquirida. E só posteriormente a aquisição da Língua Portuguesa tida como língua majoritária, ou seja, segunda língua. Assim sendo, o parágrafo único da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) é taxativo em ponderar que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, pois cada uma tem sua importância e os alunos surdos deverão aprender a escrevê-la como uma segunda língua. O acesso à educação é um direito do surdo, assegurado por lei, como concede o decreto 5.626\2005 (BRASIL, 2005), no seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, que diz:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e a educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

II. ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para os alunos surdos;

Concordamos com o que está na Lei, pois acreditamos que, com uma educação que torne o surdo bilíngue, este passa a adquirir precocemente a língua de sinais (L1), assim como as outras crianças ouvintes aprendem a falar e, dessa forma, poderá ter um desenvolvimento intelectual e linguístico ajustado com sua real aptidão.

Como se observa, é muito importante que os alunos surdos tenham contato com a língua oficial do país, pois ela que é usada pela sociedade em geral, com o objetivo de minimizar as barreiras, facilitando a comunicação com os ouvintes na fala e na escrita. Porém, muitas escolas vêm utilizando metodologias que deixam muito a desejar no que diz respeito ao ensino oferecido aos surdos, principalmente, com atividades que envolvem a leitura de palavras em Língua Portuguesa.

No que diz respeito a questões que envolvem o processo educacional de leitura em escrita, Soares (2011, p. 2) diferencia alfabetização de letramento, mostrando que alfabetização é: “ação de ensinar e aprender a ler e escrever, enquanto o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Com isso, alfabetizar surdos relaciona-se ao aprendizado de Língua Portuguesa, e o

letramento diz respeito à necessidade de intensificar a prática de leitura e escrita para os surdos. Embora os conceitos sejam divergentes, um necessita do outro para que o sucesso do aluno seja alcançado.

Soares (2011, p. 15) concebe alfabetização, especificamente, como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Entretanto, a autora alerta para a complexidade desse conceito e o analisa sob três pontos de vista. O primeiro é o duplo significado das habilidades que integram o processo de alfabetização: a leitura e a escrita. O primeiro significado diz respeito à aquisição mesma do código escrito: “processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” e o segundo refere-se às habilidades mais avançadas de leitura e escrita que envolvem “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)” (SOARES, 2011, p. 16).

O segundo ponto de vista a considerar, conforme Soares, é o fato de que esses dois significados de leitura e escrita, mesmo estando inter-relacionados, não são totalmente verdadeiros: não há correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas; independentemente do grau de formalidade da situação comunicativa, não se escreve como se fala, nem se fala como se escreve; além disso, “o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente” (SOARES, 2011, p. 17). A esse respeito, a autora enfatiza que,

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Para Soares, enquanto os dois primeiros pontos de vista referem-se a aspectos individuais, o terceiro volta-se para o aspecto social da alfabetização. Grupos sociais diferentes têm diferentes concepções de alfabetização, conforme a função atribuída à língua escrita. A autora exemplifica esse aspecto afirmando que “para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana” (SOARES, 2011, p. 17).

Como se observa, segundo a Soares (2011), o processo de alfabetização não é tarefa tão simples, pois ela necessita de da manipulação e integração de conteúdos interdisciplinares. Ainda segundo a autora, faz-se necessário analisar o aluno sob a ótica tanto linguística quanto psicológica para que se construa para ele uma metodologia precisa.

Segundo Soares (2011, p. 21), a escola, nos dias de hoje, ainda é responsável por garantir ao aluno o domínio de habilidades pré-requisitos da alfabetização. Segundo a autor é preciso levar em consideração outros fatores como: aspectos sociais e políticos que direcionam o processo de ensino aprendizagem na escola.

Já o conceito de letramento que defendemos é p mesmo defendido pela UNESCO (2008, p. 75):

Letramento é um conceito que diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), é através das línguas que os seres humanos se expressam dentro de uma cultura, mostrando seus valores e os padrões dentro dos grupos aos quais estão inseridos. Dessa forma, acreditamos que a Língua Portuguesa necessita garantir um espaço mais amplo na vida cotidiana e nas expressões dos Surdos. Mas, muitas vezes, deparamo-nos com resistência por parte do aluno surdo, que se nega demonstrando um certo desinteresse em se comunicar na escrita em Língua Portuguesa. Tal resistências, como mostrado no texto acima, é fruto de todo o tratamento desumanizado dado ao aluno surdo ao longo da história educacional dos surdos no Brasil e no mundo. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem acaba ficando prejudicado na escola, pois, para o aluno surdo, a escrita em português acaba sendo muito difícil para sua compreensão, e também na família, que não compreende o que o surdo expressa através da escrita.

O estudo pautado na proposta do bilinguismo vem como uma alternativa que visa duas línguas no contexto da escola para alunos surdos. Pois, acreditamos que, o aluno surdo construirá uma autoimagem que influenciará de forma positiva na sua formação como cidadão que faz parte de uma sociedade igual para todos.

Quando falamos em educação bilíngue para os alunos surdos, temos que ponderar no sentido de diferenciá-la das outras abordagens de ensino de uma segunda língua para alunos ouvintes, pois, para estes discentes trata-se de duas línguas orais. E o bilinguismo nas comunidades surdas abarca uma língua gestual/visual e outra oral.

Entendemos que os alunos surdos adquirem os saberes por meio da L1, e que, o nosso ver, deve ser inserida nas práticas educacionais como uma forma de garantir o direito linguístico, bem como seu direito de aprender a L2 na modalidade escrita, tendo em vista, ser ela a mediadora entre seres humanos e conhecimentos escritos. Vale destacar que não

oportunizar a língua escrita aos alunos surdos a inviabiliza, de alguma forma, o contato destes com os conhecimentos e os contatos com os diferentes tipos de texto que circulam no meio social (BRASIL, 2002).

Também entendemos que as crianças surdas não apresentam problemas de cognição que as impeçam de construir conhecimentos através dos conteúdos do português escrito. Segundo Fernandes (2006, p. 130-135), muitos surdos apresentam dificuldades para se tornarem leitores e escritores em (L2), ainda que submetidos a escolas que adotam metodologias pensadas para a educação de surdos, devido ao processo de leitura e escrita ser desenvolvido a partir da relação com a oralidade, relacionando fonemas e grafemas.

Para Peixoto (2006), o surdo necessita aprender a ler e a escrever numa língua que ele domine a fala, pois, para o autor,

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo base a nossa língua materna (PEIXOTO, 2006, p. 209).

Levando em consideração os estudos acerca da língua de sinais realizados por Peixoto (2006), a educação deve assumir a L1 como a língua dos surdos e deve ser a primeira a ser adquirida dentro do processo de ensino aprendizagem. E, a partir daí, poderá se dar o contato com a L2.

Fernandes (2006, p. 130-133) afirma, ainda, que

a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

Até momento, concluímos que, para que haja o processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos, é necessário um ambiente de correspondências dialógicas entre L1, visando à construção do conhecimento, a fim de garantir o sucesso escolar desses discentes, levando em consideração, e a aquisição da L2 na modalidade escrita.

Nessas conjunturas, para que sejam implementados tais espaços visando à nova proposta metodológica que valoriza as condições dos alunos surdos numa expectativa multicultural, são necessárias políticas públicas de estado que visem investimentos em áreas tidas como prioridades como: formação de professores, presença de profissionais surdos que

dominem a L1 e a L2, envolvimento das comunidades surdas nas implementações dessas políticas, e, ainda, um trabalho de vanguarda sensibilizando os familiares de alunos surdos e toda a comunidade escolar no que tange às questões ligadas à aquisição da L1.

Diante do exposto, acreditamos que, para que haja a inclusão escolar do aluno surdo, são necessárias ações que vão desde propostas pedagógicas que incorporem e aceitem essas novas maneiras de organização da escola, até a compreensão de que as dificuldades notadas como pertencentes à pessoa surda são produzidas por classes sociais. Nós acreditamos, ainda, que não há entraves cognitivos inerentes à surdez, tudo vai depender das oportunidades oferecidas ao sujeito para a sua desenvoltura, principalmente, para a materialização da linguagem. Além das práticas sociais e dos sistemas de mediações utilizados nas escolas.

1.2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)

O processo inclusivo não vem sendo um tema simples de ser abordado na sociedade. No processo de inclusão, especialmente, de alunos surdos, o docente deverá ser o principal mediador no intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Pensando nisso, é primordial garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) através das Libras (L1), garantindo o bilinguismo dentro de uma perspectiva inclusiva.

A legislação em vigor no Brasil, que norteia ações educacionais para os alunos surdos, coloca como sendo obrigatório o atendimento diferenciado para esse público, uma vez que este possui como (L1) a Língua Brasileira de Sinais e como (L2) a Língua Portuguesa. Esperamos, com este texto, fazer discussões sobre algumas questões relevantes no que diz respeito à inserção de alunos surdos nas escolas regulares, com a Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como sendo segunda língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB - 9394/1996), em seu Capítulo V, artigo 58, sobre educação especial, estabelece que os estudantes com necessidades especiais devem ter a educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular, bem como serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996).

O reconhecimento da Libras pela Lei 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto 5.626/2005, que torna obrigatória a presença de professores e profissionais para a educação inclusiva, foi um avanço, no que diz respeito à educação bilíngue nas escolas que trabalham com o aluno surdo. Principalmente, pelo fato de o referido Decreto, no Artigo 22, §1º, falar que as escolas ou classes de educação bilíngue deverão, obrigatoriamente, utilizar a

Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução no processo de construção do desenvolvimento educacional.

Nos seus capítulos, o Decreto 5.626/2005 dispõe, ainda, sobre: a diferença entre surdez e deficiência auditiva; a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia das instituições de ensino do sistema público e privados, como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a formação de professores para o ensino de Libras e de instrutores de Libras, o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação de tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação e a saúde das pessoas surdas e com deficiência auditiva; o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e a difusão da Libras (BRASIL, 2005).

Por fim, é importante mencionar que, no Brasil, para além da precisão de uma prática bilíngue realizada diariamente, o que se via no serviço especializado apresentado como obrigatório na LDB 9394/96 não garantia uma educação eficaz, principalmente, por se realizar na escola nos moldes de um encontro semanal, com uma carga horária restrita a 1 (uma) hora por dia. E acreditamos que ninguém se torna fluente numa língua com tais práticas.

Além disso, faz-se necessário dar uma maior visibilidade e credibilidade ao Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pela Portaria Nº1.060/2013 e Nº91/2013, do MEC/SECADI, que dá subsídio para a implantação de uma Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014).

Como vimos, os documentos apontam uma tendência para a educação bilíngue, porém, o que se observa é uma educação que se apresenta como ensino de Língua Portuguesa e ensino de língua de sinais. Ou seja, mesmo com os avanços legais de vanguarda, presentes há mais de uma década nas leis do país, ainda nos deparamos com muitas incertezas, pois, na prática, tais documentos continuam guardados em gavetas, merecendo ser expostos, exibidos e reivindicados como algo norteador de Políticas de Educação Bilíngue.

O escritor e pesquisador Lacerda (2010), diz que, apesar do reconhecimento das diferenças linguísticas apontadas nos documentos LDB 9394/96, CF. 88, Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Relatório 1.060/2013 e 91/2013, Plano Nacional de Educação em 2014, vivemos em um período de transição, em que os projetos bilíngues não são materializados e o acesso ao ensino superior pelo aluno surdo apresenta muitas dificuldades no quesito letramento.

Tais dificuldades resultam na formação de alunos reprodutores de textos automáticos, sem senso crítico, no que diz respeito à leitura e à escrita, que não fazem relação de forma mais global e significativa. Por isso, acreditamos que o ensino de leitura e escrita para alunos surdos deve ser fundamentado na obtenção de maneiras significativas de letramento. Entendemos como letramento o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita de acordo com situações e objetivos específicos (SOARES, 2002).

Acreditamos que o aluno surdo, partindo de suas experiências com a língua, será capaz de formular proposição em relação à escrita e suas regras gramaticais. E o letramento para esse público acaba envolvendo as duas línguas, logo, conclui-se que aprender Língua Portuguesa pressupõe entender os vários significados que ela assume em meio à sociedade, em seus mais variados contextos, e depende da construção de sentidos na língua de sinais.

Para Fernandes (2006), não é necessário que o aluno surdo consiga oralizar e/ou ouvir para usufruir da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Para o autor

a língua de sinais exerce função semelhante a oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, possibilitando a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos que medeiam a apropriação imagética do sistema de signos escritos (FERNANDES, 2006, p. 134).

E isso só vem corroborar com o que afirmamos mais acima, acerca de que o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos necessita de ambientes onde aconteça a troca de conhecimentos de forma dialógica, em língua de sinais, para que se possa garantir o sucesso escolar dos alunos, principalmente, no que diz respeito à leitura e à escrita.

O escritor e pesquisador Guarinello (2006), em suas pesquisas, mostra-nos como a mediação de conhecimentos de alunos bilíngues pode contribuir para o sucesso do processo:

As atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo para formular hipótese até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada (GUARINELLO, 2006, p. 365).

Dessa forma, acreditamos que atividades que visam à elaboração de textos se tornarão muito mais significativas se professor e o aluno, trabalharem numa espécie de negociação, através da língua de sinais, realizando processos coletivos de textualização, com o objetivo de aproximar o texto elaborado às regras formais, sem muitos impactos nas produções dos surdos.

Ainda segundo Guarinello (2007), o ensino de leitura e escrita para alunos surdos deve considerar

O domínio do português escrito só acontecerá por meio de uso constante, assim, os surdos, como os ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de textos escritos. Além disso, o trabalho com a escrita deve partir do que esses indivíduos já possuem, ou seja, a língua de sinais, pois é essa a língua que dará toda a base linguística para aprendizagem de qualquer língua (GUARINELLO, 2006, p. 142).

Acreditamos que a língua de sinais, utilizada pela maioria das pessoas surdas no mundo, é o início, o meio e o fim da interação social, cultural dos surdos. Por ser uma língua visual, ela dá possibilidade ao surdo de aprender de uma forma mais eficiente e veloz. Acreditamos, também, que a comunicação do aluno surdo se realiza de maneira espacial e visual e, dessa forma, ela mobiliza uma gama de elementos corporais e faciais a fim de construir uma informação. Conforme Silva (2008)

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação a leitura e à escrita em Português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua (SILVA, 2008, p. 37-38).

Diante do exposto, concluímos que os alunos surdos, no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa, não percorrem os mesmos caminhos que os alunos ouvintes. E isso acaba por ser um dos grandes entraves que a educação enfrenta nos dias de hoje. Para que o aluno surdo possa fazer leituras de mundo, é necessário que ele se utilize de uma língua natural, ou seja, a língua de sinais, é através dela, que o aluno irá construir significados e interagir no mundo, dando vida aos significados diversos. Também achamos importante lembrar que o ponto que todas as línguas têm em comum, seja na escrita ou na modalidade oral, é a comunicação. Quando falamos ou escrevemos, fazemo-la não única e exclusivamente para comunicar alguma coisa a alguém, mas também com o compromisso de se reafirmar como sujeito social, cultural consciente e político. São essas competências que são exigidas e se espera que os alunos adquiram para que estes possam ter o devido sucesso tanto na escola como fora dela.

Porém, sabemos que esse processo não é tão simples assim, principalmente, no que se refere a alunos surdos. Quando falamos em aluno surdo num contexto da escola bilíngue, é preciso que não se perca de vista a existência de uma língua gestual (L1) que não possui a modalidade escrita e a L2, que se apresenta de forma escrita e ele tem que assimilar de forma divergente da modalidade oral.

Para Santos (2010, p. 94), ao longo da construção da sociedade ocidental moderna, o mundo passou por processo (mono)cultural de produção, onde a negação de parte da humanidade era um sacrifício, enquanto a outra parte da humanidade tentava se afirmar de forma universal.

Diante dessa afirmação, acreditamos que esse modelo de desenvolvimento social trouxe para o cenário sociocultural um discurso em que se pregava a assimilação e a distinção do outro. No que diz respeito à assimilação, consiste na tentativa de tornar o outro semelhante a mim. Já no processo de distinção, observa-se uma negação do outro numa tentativa de eliminá-lo. O que fica claro para nós é, em determinado momento histórico, que os alunos tidos como “fora da caixinha” passaram a ser inferiorizados, o que acabou refletindo nos dias de hoje, como forma de preconceitos e negação.

No que se refere ao preconceito e à negação, é preciso que haja uma demonstração de respeito à identidade surda e que esse respeito comece em casa, no convívio familiar. Isso porque, da mesma forma que o surdo precisa dominar a Língua Portuguesa para melhorar seu desempenho na escola, seus pais e irmão ouvintes precisam aprender a língua de sinais, a fim de se tornarem fluentes em Libras, que é a língua natural do Surdo, numa tentativa de demonstração de respeito mútuo no quesito comunicação.

No que diz respeito à obtenção da L2, os alunos surdos recorrem a tradutores intérpretes de Libras nas escolas ao invés de falarem diretamente com o professor. Como vimos mais acima, antigamente, a surdez era tratada como uma doença que necessitava de cura. Talvez, essa seja uma das causas de isso continuar acontecendo nas escolas nos dias de hoje. Porém, acreditamos que iniciativas sejam tomadas no que diz respeito ao tratamento dado a esses alunos, ou seja, independentemente de suas limitações e dificuldades, eles devem ser tratados com respeito e dignidade, pois não é pelo fato de terem identidade, cultura e língua divergente da nossa que temos que discriminá-lo na sociedade.

Na perspectiva bilíngue, em que a língua de sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda no aprendizado dos alunos surdos, é preciso levar em consideração as particularidades que cada uma dessas línguas sugerem.

Para Quadros e Schmiedt (2006), o conhecimento e a aplicação dos conceitos linguísticos na educação são de suma importância para que o surdo se torne bilíngue, pois

o ensino de Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um

processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Ou seja, para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos surdos alcançam melhores resultados quando a língua de sinais é manuseada como L1. Concordamos com o autor, pois consideramos que essa é uma conquista muito importante no processo de valorização da língua natural da comunidade surda.

Sabemos que o aluno surdo se organiza em grupos trocando experiências pessoais no convívio em comunidade. Compreende-se por uma comunidade surda o conjunto de indivíduos surdos que não habitam o mesmo local, mas que se ligam por origem, tais como: língua, costumes, interesses, histórias, tradições e qualquer outro laço de afinidade (STROBEL, 2008, p. 6).

Nós, professores de Língua Portuguesa, precisamos trilhar caminhos mais consistentes, no que diz respeito ao ensino de Português para aluno surdo, pois podemos nos deparar numa grande farsa, achando que estamos ensinando, quando, na verdade, por ausência de uma metodologia adequada, estamos distanciando ainda mais os alunos do processo de ensino com o objetivo da obtenção do melhor aproveitamento escolar na perspectiva do bilinguismo.

Para Quadros e Schmiedt (2006)

[...] o professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 41).

Para os autores, percebe-se que o grande gargalo do docente de Língua Portuguesa como L2 é tentar fazer uma aproximação significativa numa tentativa de aproximar os alunos ao máximo dos contextos sociais.

Acreditamos que o docente que domina a língua de sinais dos alunos surdos a tem como um trunfo na comunicação direta, adquire a confiança dos alunos tornando os diálogos mais claros e significativos. Dessa forma, o professor passa a fazer parte do universo social dos alunos surdos e a conhecer o mundo por um ângulo divergente do que ele está acostumado a ver. Acreditamos que a iniciativa deva partir do professor e não do aluno, pois, a nosso ver, fará com que os demais alunos da turma aceitem os alunos surdos não mais como alguém menos favorecido de inteligências. Diante dessa prática, o professor terá um papel fundamental, no

que diz respeito à aproximação dos demais alunos da turma, pois acreditamos que os sentimentos mostrados, no decorrer do texto, de generosidade e compaixão serão superados.

Assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000), caberá aos professores estimular relações de cooperação, autoestima, confiança, diálogo entre os discentes da turma, sejam eles ouvintes e/ou surdos, superando o sentimento de discriminação que possa existir. A inclusão precisa ser um sentimento de aceitação, de reconhecimento.

Com base no que foi exposto até aqui, o objetivo foi trazer uma discussão sobre questões significativas que envolvem o ensino-aprendizagem e a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, tentando abordar a importância da língua de sinais como L1 para a cultura surda, tendo como finalidade a educação de surdos na perspectiva bilíngue, pela qual o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Acre, como segunda língua (L2), seja construído contribuindo de forma significativa no processo de inclusão desses alunos surdos, estabelecendo, assim, vínculos importantes de diálogos, confiança e autoestima entre todos os discentes e docentes.

1.3 ESTILÍSTICA E ESTILO

Segundo Martins (2000), a Estilística é uma disciplina que, mesmo já presente na sociedade na segunda metade do século XIX, só passou a ser reconhecida como uma disciplina ligada à área da linguística no século XX, ocupando um lugar que foi dominado por muitos anos pela Retórica (doutrina com finalidade pragmática - prescritiva). No início do século XX, Charles Bally doutrinador da Estilística da língua a apresenta como ciência com um caráter mais descritivo-interpretativo (MARTINS, 2000, p. 3).

Para Monteiro (1991, p. 7), a Estilística não é restrita ao estudo do discurso, entendido como a utilização individual do sistema linguístico, conforme a visão de Ferdinand de Saussure. Nesse sentido, há a necessidade de distinguir dois tipos principais de estudos estilísticos: os que exploram o estilo de uma língua e os que se centram na expressividade de um escritor.

Guiraud (1970, p. 1) também visualiza a Estilística tendo com pressuposto duas correntes conhecidas: *estilística da expressão* e *estilística do indivíduo* – a primeira estuda as relações da forma com o conteúdo, não ultrapassando a linguagem, ou seja, o fato linguístico em si mesmo; a segunda, por sua vez, dedica-se à análise das relações de expressão com o indivíduo. Dessa forma, a estilística da expressão considera as estruturas e seu funcionamento dentro do sistema linguístico, sendo, assim, descritiva.

Nesse sentido, Monteiro (1991) pondera afirmando que o estilo seria uma forma peculiar de encarar a linguagem com uma finalidade expressiva, ou seja, para o autor trata-se de um conjunto de características formais oferecidas por um texto como resultado da adequação do instrumento linguístico aos propósitos específicos do ato em que foi produzido.

Ao obter a condição de disciplina, a estilística subdividiu-se em seus estudos em duas vertentes: uma relacionada à intuição, caracterizada como genética ou idealista; a outra relacionada aos componentes do discurso, com o estereótipo de descritiva (MONTEIRO, 1991, p. 13).

Dessa forma, entende-se que o estilo pode ser compreendido, levando-se em conta o suporte linguístico que lhe é indispensável em função de dois processos: ou como conjunto de escolha ou como um afastamento em relação à norma.

Bally (*apud* MARTINS, 2000, p. 7) afirma que a Estilística dedica-se aos

[...] aspectos afetivos da língua falada, da língua a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da Estilística. Bally condena o ensino da língua baseado apenas na gramática normativa e nos textos literários.

Para definir estilística, Câmara Jr (1997, p. 134-135), em seu dicionário de linguística e gramática, utiliza-se dos seguintes termos:

Disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido de *expressividade* da língua, isto é, a sua capacidade de emocionar e suggestionar. Distingue-se, portanto, da Gramática, que estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística.

Ou seja, a distinção entre a estilística e a gramática está assim: a primeira considera a linguagem afetiva, enquanto a segunda analisa a linguagem intelectual.

Assim, das concepções de Estilística apresentadas, interessa-nos, em especial, a estilística da expressão, idealizada e sistematizada por Bally, que “estuda os fatos do procedimento da linguagem levando em consideração o seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade mediante a linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a sensibilidade” (GUIRAUD, 1970, p. 74).

E a referida escolha justifica-se porque, segundo Câmara Jr. (2004), o ser humano é dotado de um sistema linguístico para estabelecer comunicação por meio da linguagem e também se utiliza dela para satisfazer impulsos de expressão. Nessas condições, depara-se com três tarefas:

[...] 1 caracterizar, de maneira ampla, uma personalidade, partindo do estudo da linguagem; 2 isolar os traços do sistema linguístico, que não são propriamente coletivos e concorrem para uma como que língua individual; 3 concatenar a interpretar os dados expressivos, determinados pela *Kundgabe* e pelo *Appel*, que se integram nos traços da língua a fazerem da linguagem esse conjunto complexo e amplo de enérgia psíquica (CAMARA Jr., 2004, p. 15).

Para cada uma das tarefas Câmara Jr. estabelece uma característica ou um teórico que melhor resumiu as concepções de estilística, como podemos ver nessa passagem:

A primeira tarefa é a que se objetivou há muito na crítica literária (2), cria uma disciplina em que hoje coopera a linguística como figuras como Vossler e Leo Spitzs. Na segunda, concentra-se especialmente Marrouzeau no seu conceito e na sua aplicação da estilística. Com a terceira, enfim, entramos na concepção de Charles Bally, e com ele ampliamos o âmbito da linguística num neosaussuranismo cheio de sugestões fecundas (CÂMARA Jr., 2004, p. 15).

É fato que, por muitos anos, como afirma Guiraud (1970), confundia-se a Estilística com a parte da gramática que estuda os fenômenos na língua, resultando numa abordagem limitada e imprópria da ciência da expressão. Esse dúbio, de certa forma, causava um desinteresse nos alunos, que ficavam com uma análise limitada de características previamente com o objetivo de relacionar determinado autor ao estilo de época. Câmara Jr. (2004, p. 13) “afirma que cada ser tem sua própria expressividade e com conseguinte o seu estilo, a sua maneira de expressar algo”.

Segundo Guiraud (1970, p. 70), “a expressão é a ação de manifestar o pensamento por meio da linguagem. A língua é composta de formas (tempos verbais, plurais, singulares), de estruturas sintáticas (elipse, ordem das palavras), de palavras que são outros tantos meios expressivos”. É por meio dela que o pensamento ganha formas e se atualiza dando vida ao corpo gramatical. Ainda Segundo Guiraud (1970, p. 70) “o estudo da expressão sobrepõe-se à língua e ao pensamento, à linguística de um lado e de outro à psicologia, à sociologia, à história”.

Ainda segundo Guiraud (1970, p. 70), um pensamento de uma pessoa nunca é puro e abstrato, pois ele é complexo. Por mais simples que seja o enunciado fonético, ele sempre apresentará um tríplice aspecto.

- a) Os sons, em si mesmo, independente de qualquer entonação especial tem valor de pura comunicação, exprimem o significado da mensagem e informa o interlocutor da nossa gratidão;
- b) O acento ou sotaque, espontâneo e inconsciente, que denuncia simultaneamente as origens sociais ou provinciais e ao mesmo tempo, as tendências e os caracteres psicobiológicos;

c) A entonação voluntária, que procura produzir determinada impressão sobre o interlocutor, expressando respeito ou ironia, procurando efeito cômico (imitando um sotaque) ou pronúncia educada (GUIRAUD, 1970, p. 71).

Dessa forma, há um tríplice valor na expressão:

a) *nocional* ou gnômico uma lógica de expressão;

b) *expressivo*, mais ou menos inconsciente, uma sócio-psico-fisiologia da expressão;

c) *impressivo*, ou intencional, isto é, uma estética, uma ética, uma didática da expressão. E que devemos distinguir entre a intenção direta e natural e a segunda intenção, imitada, do artista ou do autor (GUIRAUD, 1970, p. 71).

Já Câmara Jr. (2004, p. 56) afirma que nem toda peculiaridade linguística de um escritor constitui um fato de estilo, mas somente aquela que for utilizada para fins de exteriorização psíquica.

Bally (*apud* GUIRAUD, 1970, p. 74) limita o alcance da estilística aos estudos dos elementos emotivos. Pois, segundo ele, o objeto de estudo era bastante restrito e culminou por ser substituído pelos fatores expressivos da língua.

Assim, Bally (*apud* MONTEIRO, 1991, p. 16)

Considera a estilística como o estudo dos fatores expressivos da linguagem sob o ângulo do conteúdo afetivo, ou seja, a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos linguísticos sobre a sensibilidade. [...] Fica excluído aqui qualquer interesse pelo discurso literário, já que o escritor faz da língua um emprego voluntário e consciente, determinado por uma intensão estética, mesmo se distanciando do falante comum. [...] mesmo assim, as zonas de aplicação da estilística são bastante vastas, enveredando por três direções a saber: a) a linguagem em geral; b) uma dada língua; c) o sistema expressivo de um indivíduo isolado.

Dessa forma, Bally afirma que não há sempre distinção nítida entre o emotivo e o expressivo. Ele acredita que a característica fundamental da expressividade reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos ansiados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações.

Segundo Monteiro (1991, p. 18), a Estilística tem que recorrer constantemente à noção de contexto. As informações de ordem biográficas (aspectos da vida e obra escritor que expliquem a preferência por certos vocábulos) ou de cunho sociológico têm utilidade na medida em que comprovem as inferências obtidas pelo estudo das relações contextuais.

Nesta seção, realizamos uma breve discussão sobre Estilística, Estilo e Expressividade – conceitos estes que preparam o terreno para as análises realizadas neste trabalho. A seguir, nos debruçaremos sobre outros conceitos fundamentais para nossa pesquisa, dando enfoque a

mais duas estilísticas específicas, além de mostrar a expressividade dos fonemas (vocálicos e consonantais).

Dessa forma, é preciso destacar que entendemos a estilística como imprescindível para a captação dos efeitos de sentidos que provêm do movimento e da inter-relação de suas estruturas e processos significantes nas atividades discursivas. Cabe à estilística o papel de reconhecer, definir e classificar os meios de expressão, enunciado estabelecendo uma tipologia (concepções) de estilos. É o que veremos a seguir.

1.3.1 Concepções de estilo

Segundo Monteiro (1991, p. 9), definir o termo “estilo” não é uma tarefa nada fácil, tendo em vista ser o campo de atuação da estilística tão abrangente. Pensando nisso, iniciaremos discutindo a temática baseando-nos no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de JP. Machado (1977) e o de Linguística e Gramática de Câmara Jr. (1997).

O termo “Estilo” – registrado pela primeira vez em nossa língua no século XIV – Provém do latim *stills* “qualquer objeto em forma de haste pontiagudo, ponteiro de ferro usado para escrever sobre tabuinhas enceradas” (JP. MACHADO, 1977, p. 37).

Já Câmara Jr. (1997), em seu dicionário de linguística e gramática afirma ser uma maneira típica porque nos exprimimos linguisticamente, individualizando-nos em função da nossa linguagem. Ainda segundo Câmara Jr. (1997, p. 28), “o estilo é, principalmente, importante na linguagem literária, porque aí ‘os processos estilísticos se acham a serviço de uma psique mais rica e especialmente educada para o objeto de exteriorização’”.

Câmara Jr. (2004) fala que se a essência do estilo está em uma manifestação psíquica ou um apelo por meio da linguagem, a base verdadeiramente sólida da estilística é o balanço dos processos expressivos, em geral, de uma língua, independentemente dos indivíduos que ela se serve.

Para Guiraud (1970, p 17)

É só a língua literária que interessa ao estilo, especialmente o rendimento expressivo, ‘colorido’, como se dizia, próprio para convencer o leitor, agradá-lo, manter vivo seu interesse, impressionar lhe a imaginação mediante formas vivas, pitorescas, elegantes e estéticas.

Já Monteiro (1991, p. 9) mostra-nos que, segundo o Middleton Murry (1949, p. 45), há três diferentes definições para Estilo: “qualidade da linguagem peculiar ao escritor, que

comunica emoções e pensamentos”. Ainda em Monteiro (1991), vemos que Paul Imbs, citado por Doubois (1974, p. 2015, *apud* MONTEIRO, 1991, p. 10) traz outra visão acerca do estilo e sugere que a noção de estilo é “um encaixe hierárquico que se estende desde as áreas mais amplas, até as de percepções imediatas”.

Propõe que a noção de estilo seja apresentada sob uma forma de um encaixe hierárquico partindo do nível mais abrangente seria o do estilo de uma família linguística ou de um grupo de línguas.

- a) Uma língua particular;
- b) Uma época;
- c) Um gênero literário;
- d) Uma escola ou um movimento literário;
- e) Um escritor;
- f) Uma fase da vida do escritor;
- g) Uma obra específica;
- h) Um capítulo, parte ou parágrafo;
- i) Uma frase ou enunciado.

Monteiro (1991, p. 9), por sua vez, esclarece que, de acordo com Middleton Murry (19949, p. 45), há três linhas diferentes para a definição de Estilo:

- a) Conjunto de traços característicos da personalidade de um escritor (estilo como idiossincrasia);
- b) Tudo aquilo que contribui para tornar reconhecível o que alguém escreve (estilo como técnica de exposição)
- c) Realização plena de uma significação universal em uma expressão pessoal e particular (estilo como realização);

Segundo Guiraud (1970, p. 163), “o estilo é o aspecto do enunciado que resulta da escolha dos meios de expressão determinada pela natureza e as intenções do indivíduo que fala ou escreve”.

O estilo é um desvio em relação a uma norma, definida de Valéry, retomada por um Bruneau e que também se encontra tanto em Bally: “Um desvio de fala individual”, como em Spitzer: “Na individual stylistic derivation from the general norm” e que procede diretamente da distinção clássica entre a língua e a palavra (GUIRAUD, 1970, p. 163).

Martins (2000) ressalta que “no domínio da linguagem tem sido tão numerosa as definições de estilo que tem procurado classifica-las de acordo com os critérios em que eles se fundamentam”. No mesmo parágrafo, a autora cita Pierre Mounim (*Introdução à Linguística*) que elenca três definições de estilo mencionada na parte inicial do capítulo e aqui divididas em grupos: “1) As que consideram o estilo como desvio de norma; 2) As que julgam como elaboração; 3) As que o entendem como conotação”.

Nils Erik Enkvist (Linguística e estilo) dividiu essas definições em seis grupos distintos: 1) estilo como adição; 2) estilo como escolha entre alternativas de expressão; 3) estilo como conjunto de características individuais; 4) estilo como desvio de norma; 5) estilo como conjunto de características coletivas (estilo de época); 6) estilo como resultado das reações entre entidades linguísticas formuláveis em termos de textos mais extensos que o período (MARTINS, 2000, p. 1).

Assim, o termo em questão, diante da diversidade de conceitos, pode ser, simultaneamente, obsoleto, metáfora, cômico, entre outras mais, traduzindo cada aspecto particular do enunciado.

1.3.1.1 O estilo como escolha

A língua nos fornece liberdade de escolha e nos permite ser originais e, desse modo, continuamos inteligíveis. Para Câmara Jr. (2004), a conceituação de estilo é independente da ideia de Saussure, de que a língua (como sistema de representação) é um bem coletivo e configura-se como um conjunto de expressões individuais – à escolha de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a língua comporta a dimensão de sistemas em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, fresta por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos vários grupos sócias, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões, ou seja, uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se, como afirma a professora e pesquisadora em línguas neolatinas pela Universidade Federal do Ceará, Irandé Antunes (2009):

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sócio cultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas (ANTUNES, 2009, p. 11).

Dessa forma, analisar a língua como se ela estivesse fora da situação de interação, significa limitá-la no seu sentido mais holístico de condição mediadora das atuações sociais que realizamos quando falamos, escutamos, lemos, ou escrevemos. É tirar dela o que de mais significativos tem: o poder de significar e (re)significar as coisas no meio social, como afirma Antunes (2009):

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem, ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativos elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social (ANTUNES, 2009, p. 21-22).

Partindo desse pressuposto, efetivamente, a língua não existe sob a forma de uma entidade concreta. O que acontece de concreto e observável são os falantes que, sempre, numa determinada situação particular, usam e criam os recursos linguísticos para interagir uns com os outros e fazer circular a gama de valores e significados que marcam cada situação de uso.

1.3.1.2 O estilo como desvio

Riffaterre (1971) discute a ideia do desvio como reforço ou ênfase. De acordo com o pesquisador, dentro de cada relação estilo – norma, se considerarmos o fator como universal, não podemos conceber o estilo como desvio. Em determinado momento, pode ser denominado como processo estilístico e, em outro momento, não. Para o autor, se a variação relativa é normal, geral e constante, o efeito que ela produz também deve ser.

O desvio é estudado de três ângulos: desvio estatístico, semântico, gramatical. Os dois primeiros não passam de ensaios para precisar ou corrigir aquilo que supostamente o entende por não gramaticalidade, isto é, a dificuldade encontrada para incorporar uma frase à gramática. O desvio estatístico só parece ter interesse quando é perceptível pelo leitor, pois só parece ter interesse quando é perceptível pelo leitor. Pois só há estilo naquilo que é percebido, e como o leitor não percebe nada sem motivar sua percepção por meio de noções semânticas e gramaticais voltamos a estas (RIFFATARRE, 1971, p. 128).

Para Monteiro (1991, p. 13), o desvio são as alterações ou variações que ocorrem por desconhecimento da norma ou por intuito expressivo. Ainda segundo o autor, é muito comum opor a gramática à estilística na base do conceito de norma e desvio, pois o desvio não apresenta nenhum caráter sistemático, ou seja, é sempre imprevisível. Dessa forma, só é expressivo o desvio que se carrega de efeitos expressivos, pois, quando é resultado do pouco domínio linguístico, não há aspectos conotativos a explorar.

Ainda segundo Monteiro (1991), nem sempre é fácil reconhecer um desvio, pela relatividade do conceito de norma, pois, em linhas gerais, é lícito admitir a existência de várias normas, consoante as isoglossas, em ambientes socioculturais.

O conceito de desvio deve levar em conta a referência a determinado registo linguístico. Num texto de cordel, será desvio um vocábulo erudito ou construção própria da língua padrão. Analogicamente, conforme exemplifica M. Lefebvre (1975, p. 101), o vocabulário dos clássicos do século XVII é desvio relativamente à língua corrente, tal como o dos românticos o é em relação ao léxico retórico do classicismo (MONTEIRO, 1991, p. 14).

Considerando-se o exposto acima, cabe, agora, discutir a questão relativa ao valor expressivo (afetivo, axiológico) da língua.

1.4 VALOR EXPRESSIVO DA LÍNGUA E AS FIGURAS DE LINGUAGEM

Vale lembrar que a língua, levando-se em conta a esfera expressiva, está a serviço do usuário naturalmente, em todos os níveis de linguagem: fonológico, morfológico, sintático, textual etc. Como bem explica Bally (1951), a língua está exposta a um amplo conjunto sistemático de elementos expressivos, passíveis de descrição, análise e reflexão. A expressividade deve ser estudada, portanto, levando-se em consideração “fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade” (BALLY, 1951, p. 16).

Guirraud (1970), por sua vez, destaca que “a expressão é a ação de manifestar o pensamento por meio da linguagem”. Entende-se, desse modo, que “a língua é composta de formas (tempos de verbos, plurais e singulares), de estruturas sintáticas (elipse, ordem das palavras), de palavras que são outros tantos *meios de expressão*” (GUIRAUD, 1970, p. 70).

Vargas e Sousa (2017, p. 255) explicam, baseados em Guiraud (1970), que

o estudo da expressão sobrepõe-se à língua e ao pensamento, à linguística de um lado e de outro à psicologia, sociologia, à história, etc. há uma gramática da expressão, que é como uma fisiologia em relação à anatomia constituída pela gramática descritiva tradicional.

Vejamos, por exemplo, o caso da expressividade sonora, cujo estudo está a cargo da Fonoestilística. De acordo com Martins (2000, p. 26), podemos observar valores expressivos de origem sonora nas palavras e nos enunciados. Os fonemas, portanto, constituem um complexo sonoro de extraordinária importância da função emotiva e poética. Dessa forma os sons da língua, como sons de outros seres, podem provocar-nos uma sensação de agrado ou desgosto e ainda sugerir ideias, impressões.

Para Martins (2000, p. 26), “o modo como o locutor profere as palavras da língua podem também denunciar estados de espíritos ou traços de personalidades”, mas essas impressões e sugestões oferecidas pela matéria fônica são perceptíveis de maneiras diversas

conforme a pessoa. Dessa forma, temos os artistas, poetas trabalhando com a palavra e são eles que melhor apreendem o potencial de expressividade dos sons e que deles extraem um uso mais elaborado.

Assim, deve-se entender que os sons se articulam em suas combinações, jogos de timbre, melodia, intensidade, duração, repetição, assonância, aliteração, silêncio, etc. Deve-se entender como tudo que produza sensações musculares e acústicas. Dessa forma, na fonologia há lugar para a fonologia expressiva, que pode nos dizer muito analisando o que nos diz e o instinto. Ainda segundo Martins (2000, p. 26), “há uma correspondência entre os sentimentos e os efeitos sensoriais produzidos pela linguagem”.

Dessa forma, como afirma Câmara Jr. (2004, p. 29), “os traços estilísticos, revelam estados de alma e impulsos da vontade, latentes na enunciação das palavras, e, nesta base, distinguem como duas ou mais enunciação o que é uma palavra única pelo prisma representativo”.

Assim, a estilística fônica importa a expressividade e impressividade do ritmo, da elocução e do material sonoro empregado no texto. Câmara Jr. (2004) afirma ainda “ser natural que a estilística fônica aproveite os traços fonéticos que estão sistematicamente utilizados nas opções e correlações dos fonemas e dos grupos fonêmicos”.

Segundo Martins (2000, p. 38), a expressividade dos fonemas

Poderia passar despercebidas, se os poetas não os repetissem a fim de chamar a atenção para a sua correspondência com o que exprimem. Muitas vezes a repetição deles pode não ser de natureza simbólica ou onomatopeica, mas ter outras funções como realçar determinadas palavras, reforçar o liame entre dois ou mais termos, ou ainda contribuir para a unidade de um ou parte dele. Podem ser ainda um processo lúdico que crie harmonia e seja agradável ao ouvido.

Nesse sentido, as repetições dos sons podem representar diferentes tipos, mas nos limitaremos a abordar apenas as expressividades vocálicas, consonantais (aliteração, assonância), e rima. Lembrando que não são elementos da língua, mas processos da linguagem expressiva para valorizar as sonoridades do sistema fonológico.

Para Martins (2000, p. 26), “os sons da língua como outros sons dos seres podem provocar-nos uma sensação dúbia quanto ao agrado e desagrado e sugerir ideia, impressões”. Ou seja, o modo como o locutor prefere os vocábulos da língua podem denunciar um estado de alma ou marcas de individualidade. O fenômeno chega a ser muito corriqueiro nas obras dos artistas (poetas e autores) que trabalham com as palavras e aprendem o potencial de expressividade dos sons retirando de suas letras algo sonoro bem refinado.

Ainda segundo Martins (2000, p. 26), os valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras realizam funções específicas graças à particularidade de articulação dos fonemas e suas características (timbre, altura, duração, intensidade), que constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva e poética.

Para Câmara Jr. (1977, p. 29), “É natural que a estilística fônica aproveite primordialmente traços fonéticos que não estão sistematicamente utilizados nas oposições e nas correlações dos fonemas e dos grupos fonêmicos”. O que implica em muitas possibilidades, como a expressividade das vogais e das consoantes, a insistência de sons vocálicos (assonâncias) e de consonantais (aliterações) além de rimas, onomatopeias, dentre outros inúmeros recursos fonéticos expressivos.

De acordo com Monteiro (1991, p. 99), é muito difícil formular regras infalíveis, pois cada sensação é sugerida por fonemas específicos, em virtude das correspondências articulatórias ou impressões acústicas. Segundo o autor, os efeitos expressivos se distinguem segundo a divisão dos fonemas em vocálicos e consonantais. Enquanto aqueles se prestam basicamente a intensificar as sensações visuais (forma, cor etc.), além dos traços afetivos que delas decorrem, os consonantais se relacionam às demais espécies (auditivas, cinéticas, táteis etc.). Não esquecendo que as vogais servem de apoio às consoantes.

Para Grammont (1946 *apud* MARTINS, 2000, p. 28)

As consoantes não são menos expressivas que as vogais. Elas precisam ser examinadas a partir de dois pontos de vista: deve-se, de um lado considerar a natureza de sua articulação e por outro lado, elas precisam ser consideradas a partir de seu modo de articulação e de seu ponto de articulação (MARTINS, 2000, p. 28).

Vale destacar que a expressividade está ligada, também, a fatores subjetivos. Lima, Sousa e Garcia (2017), apoiados em Martins (2000, p. 29), destacam que:

Sendo a linguagem produzida por dado falante por necessidade ou desejo de dizer algo, podemos afirmar que a linguagem é primordialmente subjetiva. No dizer de Martins (2000), a subjetividade pode apresentar-se em níveis diferentes que, representadas em um eixo, vão da objetividade máxima à subjetividade máxima. A primeira ocorre quando o enunciado independe do locutor, ou quando a exatidão do enunciado pode ser comprovada pelo interlocutor.

Benveniste (1995, p. 288), como evidenciam Lima, Sousa e Garcia (2017), explica que a subjetividade máxima “acontece quando o locutor é manifesto no enunciado através de marcas dêiticas, como pronomes de primeira pessoa (eu, me, mim, consigo, meu) certos indicadores de tempo e lugar (agora, aqui), alguns demonstrativos (este, isto) etc.” Do mesmo modo, Bally

(1941) destaca a relação entre objetividade (linguagem objetiva) e subjetividade (linguagem subjetiva) nos seguintes termos:

Já se vê que um juízo poder ser pensado subjetivamente e expressa em linguagem usual, porém, tão objetivamente como um juízo de fato: A terra gira, a vida curta. No entanto, nas formas aparentemente mais intelectuais mostra-se a subjetividade do pensamento. Assim a frase “Um pai sempre é um pai”, seria simplesmente absurda se nos detêssemos à interpretação material; se o sujeito pai está concebido objetivamente, o predicado significa: “Um pai com as qualidades de um pai” (BALLY, 1941, p. 127).

Quando trabalhamos com a linguagem, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita da Língua Portuguesa, é comum buscar explorar certas construções e/ou criar algumas imagens com a finalidade de reforçar a mensagem que queremos transmitir, numa tentativa de deixá-la criativa e original. Da mesma forma, como em língua natural, a Língua Brasileira de Sinais possui os mesmos recursos, pois, embora se trate de uma língua de modalidade visual-espacial, a Libras possui possibilidades semânticas de expressividades e construções metafóricas.

E nessa tentativa de alcançar esse preciosismo, muitas vezes, acabamos por nos afastar dos padrões pré-estabelecidos nas gramáticas normativas. Em alguns casos, subvertemos a semântica atribuindo às palavras vários outros significados, significados estes divergentes daqueles encontrados nos dicionários. E, quando a palavra ganha esses desvios e esses novos significados, falamos que elas estão sendo usadas com a função estilística, com recursos conhecidos como *figuras de linguagem*.

Para Monteiro (1991, p. 5), a estilística tem desafiado a argúcia e sensibilidade de muitos estudiosos que, refletindo sobre o fenômeno da linguagem, percebem que a descrição gramatical é insuficiente para interpretar os aspectos relacionados aos componentes emotivos, responsáveis por frequentes rupturas ou desvios dos padrões linguísticos.

Nesse sentido, concordamos como o autor, pois acreditamos que as figuras de linguagem estão a serviço da comunicação, pois elas aprimoram nossos textos, tornando-os, muitas vezes, mais eficazes e eficientes. Acreditamos, ainda, que, quando o recurso não alcança esse propósito, ele apresenta apenas um papel ornamental que, conseqüentemente, acaba por transformar a linguagem em um certo rebuscamento que poderá prejudicar o entendimento imediato.

Segundo Monteiro (1991, p. 6), os desvios que se carregam de expressividade pela manifestação de conteúdos emotivos devem ser objeto de análise e de interpretação. Ainda segundo o autor, a questão da expressividade liga-se estreitamente à noção do contexto, pois se

este permite até a ocorrência de uma construção gramatical, é porque contém traços estilísticos que a motivam.

Dessa forma são vários os recursos expressivos que a língua pode incorporar, e, praticamente, todos eles de fundamental importância para assegurar a expressividade a um texto. E descobrir e interpretar esses traços que aparecem nos textos, praticamente, em todos os níveis de linguagens, é uma das tarefas que o leitor precisa dominar para alcançar a poesia presente em alguns gêneros textuais, como é o caso do poema.

E, para que possamos aprofundar os conhecimentos nas figuras de linguagem e reconhecer as suas principais aparições nos textos poéticos, dedicamos esta seção a esse fenômeno da língua que é responsável por tornar a linguagem nos textos literários ainda mais atrativos e instigantes. Tentaremos colocar, além de conceitos, exemplos que nos auxiliarão a compreender o uso desses recursos nos textos poéticos da escritora Cecília Meireles, presentes na nossa proposta de atividades, voltada para alunos surdos do Ensino Fundamental.

Para Camara Jr. (1986, p. 116), *Figuras de Linguagem* – são aspectos que assumem a linguagem para fim expressivo, afastando-se do valor linguístico normalmente aceito e podem ser: (a) palavras ou tropos como a *metáfora*, a *metonímia*, a *hipérbole*; (b) de sintaxe ou de construção frasal como o *anacoluto*, a *elipse*; (c) de pensamento como a *ironia*, a *prosopopeia*.

Ainda segundo Camara Jr. (1986, p. 117), as figuras de palavras referem-se à significação dos semantemas, desviando-o da significação normal. Já as figuras de sintaxe alternam a estrutura normal da enunciação oracional e as figuras de pensamento resultam de uma discrepância entre o verdadeiro propósito da enunciação e a sua expressão formal.

Ampliando o conceito de Camara Jr., Larousse (1973, p. 276) apresenta-nos as *figuras de linguagem* como sendo os aspectos que as diferentes expressões do pensamento podem revestir no discurso e distinguem-se em:

- a) *figuras de pensamento*, que consistem em certos giros de pensamento independentes de sua expressão e fazem-se por imaginação, raciocínio ou por desenvolvimento;
- b) *figuras de significação* ou *tropos*, que se referem à mudança de sentidos das palavras (metáforas, metonímia);
- c) *figuras de expressão*, que se referem à mudança de sentido que afeta grupos de palavras frases;
- d) *figuras de dicção*, que consistem na modificação material da forma de palavras;
- e) *figuras de construção*, referentes à ordem natural das palavras e fazem-se por: revolução (modificação da ordem), exuberância (oposição), subentendimento (elipse);
- f) *figuras de elocução*, referentes à escolha das palavras que se convém à expressão do pensamento;
- g) *figuras de estilo*, referentes à expressão das relações entre várias ideias como: enumeração, confronto, imitação.

Como podemos perceber, o autor acredita que as figuras de linguagem são elementos que se podem identificar como os traços ou as análises semânticas. Ainda segundo o autor, uma língua se utiliza de um número relativamente reduzido de figuras, mas constrói outras classificações, combinando-as em um número infinito, ou pelo menos indefinido.

Os dois conceitos de figuras de linguagem apresentados, até aqui, pelos autores Camara Jr. (1986) e Larousse (1973) têm um ponto em comum, que é apresentá-las como uma forma de desvio da linguagem habitual na transmissão de uma mensagem, o que diverge é a forma como esses desvios se realizam. Levando em consideração os nossos estudos e pensando no nosso público alvo, iremos nos apegar no que o gramático Rocha Lima traz a respeito das figuras de linguagem, no que tange a conceito e classificação.

Para Lima (2003, p. 500), *figuras de linguagem* são certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa. Trata-se de recurso natural da linguagem, que os escritores aproveitam para dar ao estilo vivacidade e beleza. O gramático classifica-as em: (a) Figuras de palavras (ou tropos); (b) Figura de Construção; (c) Figuras de Pensamento.

Para a presente pesquisa, interessa-nos, de perto, duas principais figuras de palavra: metáfora e personificação – das quais trataremos a seguir:

1.4.1 Metáfora

Para Lima (2003, p. 501), a *metáfora* consiste na transferência de um termo para uma esfera de significação que não é sua, em virtude de uma comparação implícita. Como podemos ver no exemplo abaixo, extraído de Meireles (1997, p. 252):

A **nuvem negra**
é uma outra **noite precoce**
que chega do Oeste.

Ao observarmos as palavras *nuvem negra* no texto, podemos perceber que elas aparecem transfiguradas, enriquecidas, ganhando novos valores expressivos, principalmente, em virtude da comparação por proximidade de características da nuvem com a noite chegando do Oeste.

1.4.2 Personificação ou prosopopeia

Para Lima (2003, p. 503), a metáfora reveste-se de diversas modalidades, entre as quais merece destaque a *personificação*. Segundo o autor, entende-se por personificação a atribuição a seres inanimados de ações, qualidades, ou sentimentos próprios do homem. Como podemos ver no exemplo abaixo, extraído de Meireles (1997, p. 252):

Cai uma chuva **alegre**,
que não apaga o trinar dos pássaros.
O tijolo **bebe** cada gota,
Instantaneamente.

Nos exemplos acima, nota-se a utilização da personificação, na medida em que características de seres animados (que possuem alma, vida) são atribuídas a seres inanimados, como é o caso da *chuva alegre* e do *tijolo bebendo cada gota da chuva*.

Com base nas discussões anteriores, podemos nos perguntar: a expressividade só se manifesta na materialidade verbal (oral ou sinalizada)? Considerando as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, que se utilizam de elementos linguísticos não manuais (MNMs), como são identificadas as marcas de expressividade?

Inicialmente, faremos algumas considerações, ainda que panorâmicas, sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a expressividade nas línguas de modalidade espaço-visual.

1.5 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EXPRESSIVIDADE

Para Sacks (1989, p. 39) a língua de sinais, por muitos anos, não teve seu status linguístico reconhecido pela sociedade, sendo vista apenas como mímica, através da qual apenas informações concretas poderiam ser transmitidas. O pesquisador Sacks menciona em sua obra como essa língua era descrita até a segunda metade do século XX:

A língua de sinais manuais usada pelos surdos é uma linguagem ideográfica. Essencialmente, ela é mais pictórica, menos simbólica e, como sistema, enquadra-se principalmente no nível da representação por imagens. Os sistemas de linguagem ideográfica, em comparação com sistemas simbólicos verbais, têm pouca precisão, sutileza e flexibilidade. Provavelmente o homem não pode atingir seu potencial pleno por meio de uma linguagem ideográfica, porquanto ela se limita aos aspectos mais concretos de sua experiência (SACKS, 1989, p. 39).

Gesser (2009) esclarece que essa visão começou a ser modificada a partir da década de 1960, com os estudos do linguista norte-americano Willian Stokoe. Em suas pesquisas, ele

descreve três componentes fonológicos da língua de sinais americana (ASL) provando, assim, sua condição de língua e seu valor científico. Os três componentes por ele descritos – configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou locação e movimento, são denominados de parâmetros das línguas de sinais.

Desse modo, podemos afirmar que as línguas de sinais, tal como acontece com as línguas orais, possuem unidades mínimas que têm significados. Essas unidades são materializadas por meio dos parâmetros que formam os sinais – os quais sintetizamos a seguir, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 53-63):

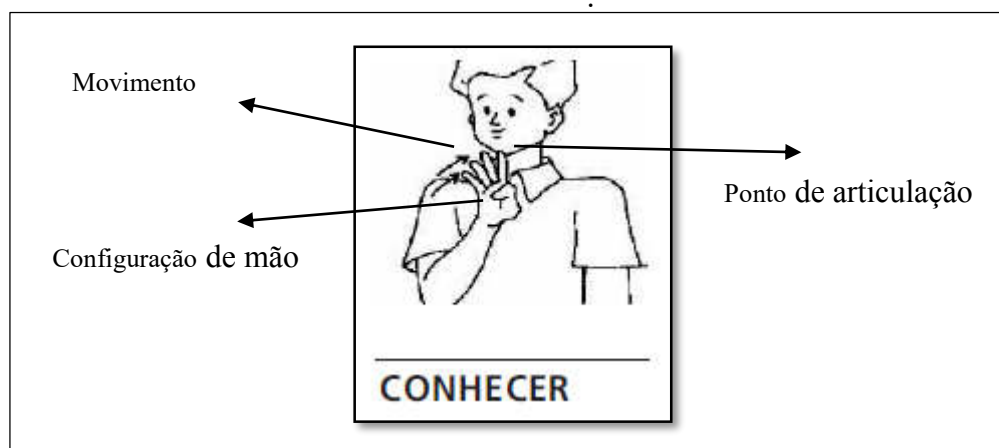
Configuração de mão (CM): É a forma que a mão (s) assume durante a realização de um sinal;

Movimento: os sinais podem ter movimento ou não, servindo este como traço distintivo entre itens lexicais (nomes e verbos) e relacionando-se à direcionalidade do verbo;

Ponto de articulação/ locação (L): é o local onde o sinal é feito, podendo ser no corpo (cabeça, mão/braço, tronco) ou próximo a ele, ou no chamado espaço neutro, área localizada à frente do corpo.

Observe o exemplo seguir, no qual se faz a descrição dos parâmetros do sinal CONHECER.

Figura 2 - Parâmetros do sinal CONHECER



Fonte: Adaptado de Felipe (2007, p. 149)

O sinal descrito possui configuração de mão: CM [58]², tendo como ponto de articulação o queixo e movimento para frente e para trás (ir e vir no queixo). Os três parâmetros realizados, simultaneamente, formam o sinal: unidades mínimas formam uma unidade maior,

² Configuração [58] Felipe, Tanya. Dicionário de Libras, versão 2.0 – 2005.

ou seja, o léxico CONHECER. As contribuições dos estudos de Stokoe foram importantes não somente para a ASL, mas também para as outras línguas de sinais do mundo.

Pesquisas posteriores à de Stokoe foram realizadas e, conforme Gesser (2009), na década de 1970, Battison (1994), Klima e Bellugi (1979) descobriram mais um parâmetro: a orientação da palma da mão. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 60):

Ao se fazer um sinal a palma da mão pode apontar para variadas direções, é o que se chama de orientação da mão. De acordo com Ferreira-Brito (1995, p.41) há seis tipos de orientações da palma da mão em Libras:” para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para esquerda”;

Ao analisar os sinais, fonologicamente, descobriram que, dependendo da orientação da palma da mão, havia mudança de significado do sinal. Então, se a mudança de um fonema provoca mudança de significado, pode-se afirmar que as línguas de sinais têm pares mínimos, assim como as línguas orais. Como exemplo, na Língua Portuguesa, temos as palavras “Faca” e “Vaca” que sofrem alteração de significado pela simples mudança de um fonema, ou seja, a substituição de /f/ por /v/.

Na língua de sinais brasileira temos como exemplo os verbos “IR” e “VIR”, pares mínimos que se diferenciam apenas por mudança de direção da mão do sinalizador.

Quadros e Karnopp (2004, p. 33) explicam que:

Uma das tarefas de um investigador de uma língua de sinais particular é identificar as configurações de mão, as locações e os movimentos que têm um caráter distintivo. Isso pode ser feito comparando-se pares de sinais que são minimamente diferentes.

Foi mostrada a existência de um quinto parâmetro nas línguas de sinais, as expressões não manuais, ou seja, expressões faciais e corporais. Esse parâmetro tem um caráter extremamente significativo, pois os movimentos de cabeça, boca, sobrancelhas, olhos também compõem o sinal, contribuindo para que a mensagem seja transmitida de forma clara. Quadros e Karnopp (2004, p. 53-63) mostram que “[...] as expressões faciais e corporais responsáveis por diferenciar as sentenças interrogativas, negativas, concordância, topicalizações e referências específicas, entre outros”.

Felipe (2008) também considera a importância do parâmetro expressão facial como traço diferenciador da produção dos sinais. Observe esse parâmetro no componente lexical (sinal) TRISTE, fundamental para a coerência da mensagem que se quer transmitir.

Figura 3 - Sinal TRISTE



Fonte: Felipe (2008)

Após registrar os parâmetros e a composição do sinal, as línguas de sinais passaram a ter o status linguístico reconhecido. Harrison (2013, p. 27) explica que

Embora os sinais sejam produzidos por movimentos das mãos, do corpo e por expressões faciais, possuem as mesmas qualidades das palavras faladas. Por essa razão, as línguas de sinais podem expressar qualquer ideia, discutir economia, ou filosofia, contar piadas, fazer reflexões as mais complexas, fazer poesia (HARRISON, 2013, p. 27).

Após o reconhecimento científico, as comunidades surdas passaram a reivindicar o reconhecimento legal das línguas de sinais, no final do século XX. Depois de muita luta, essa conquista ocorreu, no Brasil, em 2002, com a assinatura da Lei nº 10.436 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa lei declara a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como língua das comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Essa língua é o meio real de interação do surdo com as pessoas ao seu entorno e a sociedade em geral, sendo primordial para organização de seu pensamento e exposição de suas opiniões. Nas palavras de Quadros (2008, p. 119):

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem que

para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer a língua de sinais.

Conforme Nascimento (2010, p. 9), “[...] a língua de sinais brasileira (Libras ou LSB) é uma língua de modalidade espaço-visual que se apresenta no espaço para sinalização linguística, tendo como canal de recepção linguística a visão”.

1.6 A EXPRESSIVIDADE NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Felipe (2013, p. 72) explica que “[...] é possível descrever as expressões afetivas, que são paralinguísticas, e as expressões verbo-visuais gramático-discursivas, porque esse componente suprasegmental precisa ser analisado para uma melhor compreensão do enunciado enquanto comunicação social”.

Vargas e Sousa (2017, p. 252) destacam que é necessário levar em consideração elementos linguísticos que vão além da mera reprodução textual por meio de sinais. Sentimentos e emoções são expressos, também, com a utilização de outros recursos. Nos termos de Felipe (2013, p. 74):

[...] através de gestos e postura corporal, das expressões faciais e do olhar, sendo possível apreender estados e sensações como, por exemplo: alegria, tristeza, angústia, insegurança, dúvida, ironia, surpresa [...] que são atitudes comportamentais.

As expressões faciais e corporais, segundo Vargas (2017, p. 36), constituem, também, elementos da gramática da língua de sinais, sendo essenciais para seu entendimento, e são responsáveis por marcar “sentenças interrogativas, negativas, concordância, topicalizações e referências específicas, entre outros”³.

Nos termos de Sacks (1989, p. 44):

O rosto também pode ter funções linguísticas especiais na língua de sinais: por exemplo [...], expressões, ou melhor, “comportamentos” faciais específicos às vezes servem para indicar construções sintáticas como tópicos, orações relativas e perguntas, funcionar como advérbios ou ainda quantificar. É possível usar também outras partes do corpo. Qualquer um desses recursos, ou todos eles — essa vasta série de inflexões reais ou potenciais, espaciais e cinéticas —, pode convergir sobre os sinais radicais, fundir-se com eles e modificá-los, compactando uma quantidade enorme de informações nos sinais resultantes.

³ Sobre isso, conferir, Quadros e Karnopp (2004).

Dessa forma, a língua de sinais não é composta apenas pelos sinais feitos pelas mãos, mas por todo um conjunto de expressões corporais, faciais, direcionamento do olhar e postura do sinalizador. É fundamental para o entendimento adequado da mensagem que essas expressões sejam associadas aos sinais, caso isso não aconteça, a mensagem poderá ser entendida de forma inadequada ou o sinalizador ser visto como irônico.

1.7 O TRATAMENTO DA EXPRESSIVIDADE DO TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA

Para Matos (1915, p. 1), prática de leitura de poesia no Brasil é tão antiga que se confunde com a própria história de colonização do país. Começa no século XVI, o primeiro século da colonização, com a chegada das Companhias de Jesus e José de Anchieta, jovens jesuítas. Embora antiga, ela, hoje, é pouco divulgada.

Cabe à escola a tarefa de criar no aluno o gosto pela poesia. No entanto, ela pode ser, por vezes, responsável pelo desgosto pela poesia. É cada vez mais comum ouvir de colegas professores de Língua Portuguesa e literatura a alegação de que não apresentam a poesia em suas aulas por não saberem como proceder e até afirmam que o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado. De maneira geral, observamos resistência de professores e alunos em ler e interpretar poemas.

Segundo Sorrenti (2009, p. 12), temos uma organização marcada pelo utilitarismo que se apregoa, em que cada criança deve aprender a não perder seu tempo, nem tomar o de seus professores. E, infelizmente, a poesia e a arte em geral participam dessa área denominada “não lucrativa” em que se inserem as atividades prazerosas e lúdicas e, por isso, são excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada cada vez mais para o capital.

Diante de tudo isso, é possível romper com esse paradigma preconceituoso de que é difícil trabalhar com poesia. Dessa forma, esse texto pretende estimular os professores a incentivarem os alunos a entrarem nesse mundo tão fantástico e especial da Literatura, e com isso, contribuir para a “formação do leitor”. Para que isso aconteça, nós, professores, precisamos compreender a necessidade, principalmente no Ensino Fundamental, de trabalhar com poesia na sala ou fora dela, pois o aluno tem maior possibilidade de criar hábito se for iniciado desde cedo.

Para Antonio Candido (1995),

[...] a tendência é mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo”. Nesse ponto, as pessoas são frequentemente vítimas de um curioso estado de perturbação da consciência, pois afirmam que o próximo tem direito a certos bens fundamentais [...] Mas será que pensam que o seu semelhante poderia ter direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça (CANDIDO, 1995, p. 172).

Ou seja, para o autor, alguns direitos são obviamente incontestáveis como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer. E, por que não, à arte e à literatura?

A pretensão é fazer algumas reflexões acerca da importância da Literatura em sala de aula e os motivos para se trabalhar a poesia na escola, e ainda, ressaltar seus benefícios em sala de aula. Para isso, serão apresentadas algumas ponderações sobre o porquê trabalhar esse gênero que anda meio esquecido em nossas escolas, com o intuito de despertar, nos discentes, o gosto pela poesia e pela Literatura, em geral. Além de tentar desenvolver o hábito de leitura de poesia em sala de aula, e, também, contribuir para a formação do aluno leitor, por meio de propostas de abordagem de textos literários, ampliando a prática de leitura e a socialização com o mundo letrado.

Acreditamos que a Literatura precisa ser internalizada nas crianças, com a intenção de deleite e ludicidade, a fim de que o aluno perceba que ler é surpreendente e não apenas mais uma atividade da escola. Pois o contrário disso é levar a escola a sufocar a imaginação criadora dos alunos, ou, enfraquecê-la, em vez de estimular a capacidade do aluno de criar.

Nós, professores, precisamos estar muito seguros em relação à prática pedagógica e saber quando apoiar as atividades propostas pelos livros didáticos ou quando propor outros caminhos. Vale ressaltar que a poesia incluída nos livros didáticos não deverá nunca servir de instrumento utilitarista para se fixar conhecimentos programáticos e, muito menos, para responder questões objetivas do tipo “grifar classes de palavras”.

No caso do aluno surdo, à medida que a criança vai manifestando interesse, o professor vai explicando a diferença e semelhança entre as várias formas de expressar ideias nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, com o objetivo de promover uma reflexão sobre todo o processo de aquisição da escrita.

O motivo de se trabalhar com a poesia em sala de aula é o de iniciar a criatividade, a oralidade e a imaginação do aluno. O contato contínuo com a poesia auxilia o aluno no desenvolvimento de uma percepção apurada da realidade, aprimorando a familiaridade com

uma linguagem mais requintada, que a Literatura tem, enriquecendo a sensibilidade e possibilitando a participação nos textos do outro, pelo jogo de receber e refazer o texto.

É de conhecimento de muitos, docentes, que a Literatura tem sido desprezada na escola, principalmente, por se priorizarem outras áreas do conhecimento, por não ser a Literatura considerada tão importante na formação do ser humano quanto a outras disciplinas de outras ciências. Porém, alguns pesquisadores defendem a ideia de que ela pode, sim, contribuir para a formação global do ser humano, considerando os conhecimentos que se pode transmitir para sociedade através dela.

Para Morin (2000, p. 14) existe um problema, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Ou seja, para o autor, o fato de a escola trabalhar com um modelo de currículo em que cada professor aborda o conhecimento de uma maneira fragmentada e, de acordo com as disciplinas, impede frequentemente que o aluno opere o vínculo entre as partes e a totalidade. E isso deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Segundo Morin (2000):

É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto, É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. (MORIN, 2000 p. 14).

Candido (2002) elabora seu conceito de literatura, levando em consideração a função de representação da realidade. Nas palavras do autor:

A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõem um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e aplicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 2002, p. 53).

Percebemos, na fala do autor, que o principal elemento de manipulação é a linguagem. Pois é através dela que os alunos devem promover a compreensão e a produção de textos.

Para Morin (2000, p. 15), é necessário ensinar a condição humana, pois, segundo o autor, o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. E esta unidade complexa da natureza humana é totalmente designada na educação por meio das disciplinas. Ainda segundo o autor, é preciso restaurá-la de modo que cada um, onde quer que

esteja, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Para o autor, a condição humana deveria ser o objeto essencial do ensino.

Ainda segundo Morin (2000, p. 15):

Nas disciplinas atuais, é possível reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e põe em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano (MORIN, 2000, p. 15).

Já o pesquisador Roland Barthes (2013), (re)afirma-nos os múltiplos conhecimentos que podem ser desenvolvidos, construídos e transmitidos por meio da Literatura:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social, colonial, técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura) [...] todas as ciências estão presentes no momento literário [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não feiticiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, se esse indireto é precioso (BARTHES, 2013, p. 18-19).

Percebemos que, para o autor, a Literatura tem a função de representação do Real, feita de uma maneira ímpar, ou seja, ela não pode ser totalmente compreendida do modo linear por ser pluridimensional. Dessa forma, o pesquisador define a Literatura como totalmente utópica, que possibilita invenção de novas realidades, atribuindo às palavras uma metáfora das coisas. E essa metáfora fica bem evidente quando falamos que no texto literário as palavras são livres para novos significados.

Para Barthes (2013), a linguagem literária estabelece nova ordem para as coisas representadas e essa ordem sustenta-se com a fusão com a realidade. Assim, a Literatura passa a ser a porta de entrada para um novo mundo, assumindo algumas atribuições, que estão diretamente ligadas ao homem. A primeira delas está voltada para a formação humana da literatura.

Já para Morin (2000), seria preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam ao homem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento. Dessa forma, podemos concluir que o autor sugere que todos os que se ocupam da educação construam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos e que os professores de literatura usem as histórias humanas para que os alunos possam compreender o passado, o presente e o futuro. Isso é o que devemos fazer, incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado.

Segundo Candido (2002), a Literatura protagoniza atuando como um instrumento de educação e formação do homem, pois aborda realidades que a ideologia dominante tenta esconder. Para o autor,

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] ela age com impacto indiscriminado da própria vida e educa com ela. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. É um dos meios que o jovem entra em contato com a realidade que se tenciona (CANDIDO, 2002, p. 83-84).

Segundo Morin (2000), o conhecimento não é um simples espelho das coisas do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Ainda segundo o autor, o conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro.

Devemos assimilar que por meio da Literatura os estudantes compreendem melhor o mundo que os cercam, comparando-o com suas experiências de vida. Nesse momento, os discentes fazem alusões que auxiliarão no processo de formação, afastando-os, assim, da alienação social imposta pela classe dominante.

Para Morin (2000, p. 31), “as atividades auto observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação”. Segundo o autor, necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se autorreformarem.

A Literatura contribui para a formação intelectual, contribui para o bem-estar. Segundo Candido (1995, p. 176), “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em seu sentido profundo porque faz viver”. Segundo o autor, ela é um bem imprescindível, no mesmo grau de importância que os bens como: moradia, alimentação, direito à saúde, direito à liberdade, etc.

Assim sendo, é primordial para a vida humana, a Literatura precisa ir à escola e marcar presença de forma perene. Porém, é preciso ter muita cautela, pois como afirma Sorrenti (2009, p. 17), “[...] Destina-se à escola a tarefa de criar no aluno o *gosto* [...] No entanto, ela pode ser, por vezes, responsável pelo (*des*)*gosto*[...]”. Pensando em todas essas contribuições que a Literatura proporciona, caberia, pois, à escola criar estratégias para que, de uma forma lúdica e

descontraída, a Literatura faça parte do ambiente escolar, ou seja, a Literatura seja escolarizada no melhor sentido da palavra.

Para Sorrenti (2009, p. 19), para criar situações para incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo do aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade, podemos utilizar o poema, pois ler esse gênero é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos.

Segundo Sorrenti (2009),

A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos conhecimentos fundamentais do ser [...], Por ela a criança se apropria de possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra (SORRENTI, 2009, p. 19).

Assim, a preocupação de se trabalhar com a poesia na nossa proposta de intervenção vem do fato desta ser pouco difundida na escola, principalmente, nos anos iniciais, provocando, assim, um enorme prejuízo nas séries posteriores que, muitas das vezes, permanecem sem estudá-la pelo fato de a escola utilizar muito mais textos em prosa.

Para Sorrenti (2009, p. 20), “o poema permite a desconstrução e a reconstrução, exercício de liberdade poética. A criança pode exercer sua imaginação, decompondo texto, armando novos poemas, ‘recontando’ fragmentos de outros textos, descobrindo paralelismos”. Ou seja, a criança poderá aprender brincando.

Assim sendo, ensinar ao aluno a condição humana é, antes de qualquer coisa, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente.

Segundo Morin (2000),

a educação do futuro é necessário promover grande desmembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...] (MORIN, 2000, p. 48).

Para a escritora brasileira de Literatura Infanto-juvenil, Ana Maria Machado (2006), o ser humano precisa de histórias. Valem romances, contos, novelas, poemas, telenovelas, filmes, quadrinhos, peças de teatro, videogames. Segundo a escritora, isso acontece porque as histórias nos permitem

[...] viver simbolicamente uma infinidade de vidas alternativas junto com os personagens de ficção e, dessa forma, ter elementos de comparação mais variados. [...] A leitura de bons livros traz também ao leitor [...] o contentamento de descobrir em um personagem algum elemento em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela uma pessoa que, de alguma forma, são idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma forma de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, [...] acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é garantida de um dos grandes prazeres de uma boa leitura (MACHADO, 2006, p. 20 - 21).

Essa interação com o texto serve para instigar alunos e educadores a criarem e desenvolverem bons hábitos de leitura, para que sejam capazes de se expressar da maneira mais eficaz possível junto às situações que o cercam na sociedade, pois esses textos nos revelam situações, conexões e manifestações das mais diversificadas que encontramos na sociedade.

O professor precisa buscar meios para explorar a poesia de forma que ela proporcione momentos de leituras e reflexões que permitam a socialização do aluno com o mundo letrado por meio do letramento literário. Para Cosson (2014), o letramento literário diverge da leitura literária. De acordo com o autor, para o tratamento da Literatura na escola

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não, escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p. 23).

Ainda segundo Cosson (2014, p. 17), “por ter a função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, e que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. Nessa premissa, a promoção do letramento literário articula-se a oportunidades e desafios, com vistas ao ensino aprendizagem da Literatura.

Para Morin (2000, p. 94), há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Para o autor, compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno).

Nesse sentido, para Cosson (2014), a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola utiliza para favorecer a proficiência da leitura literária. Dessa forma, a escola tem papel crucial nesse processo, sendo ela a principal responsável pela formação de alunos críticos e atuantes na sociedade.

Porém, não é tão fácil oportunizar um maior contato dos discentes com a poesia, pois é comum encontrar alunos com o discurso de que não gostam de ler poemas, tornando bem mais trabalhoso o incentivo a esse tipo de leitura. Muito desse estereótipo pode ser atribuído à pouca utilização de textos poéticos nos livros didáticos ou à forma como o livro vem explorando as atividades. Como isso, os prejuízos são irreparáveis, tendo em vista que os alunos perdem a oportunidade de ter uma formação mais completa, conquistada também por meio da leitura e análise de poemas.

Segundo Chauí (1982, *apud* WALTY, 1994, p. 90),

todas as nossas atividades são medidas pelo discurso de outros: a mãe cuida do filho guiada pelos discursos de pediatria, pericultura, psicologia, etc. Até o ato natural e instintivo de amamentar o filho fica na moda, justificado pelos pediatras e pelos naturistas. Os exercícios físicos passam ao domínio das academias e clubes; a alimentação é controlada por dietistas; o afeto e o amor são recomendações de psicanalistas.

Mesmo encontrando a presença de poemas em livros didáticos, muitas vezes, as abordagens feitas em sala de aula desses textos se resumem em perguntas que não oportunizam aos alunos a interação com o poema, fazendo com que eles não reflitam sobre os conhecimentos presentes no gênero.

Segundo Walty (1994):

A linguagem poética seria a linguagem não-alienada, o resultado da criação, em que o homem se reconhece, percebe sua fala, a marca do prazer. Quando a criança fala, brinca com as palavras, joga, estabelece cadeias de significantes, explora a polissemia da língua, constrói metáforas, embora não seja capaz de compreender outras que ouve. A criança pequena não fala só para obter uma resposta; fala pelo prazer de falar, cria palavras e recusa a racionalidade que explica tudo. Ela ainda não está presa a única forma de ver o mundo. Sua linguagem não é alienada, embora não seja, pelos nossos padrões, racional e consciente. A sociedade do trabalho alienado, corresponde a sociedade da linguagem alienada. Assim é que a dicotomia linguagem poética/linguagem usual é parte de dicotomias outras, tais como criação/produção, lazer/trabalho, arte/técnica, saber/fazer, etc. Ao manter cada coisa no seu lugar, o sistema potencializa suas formas de controle (WALTY, 1994, p. 91).

Nessa perspectiva, acreditamos que passa a ser dever nosso superar essa situação, aceitando que o livro não é seu único suporte de trabalho na sala de aula e que existem os recursos mais eficientes para se trabalhar o texto literário. Nesse sentido, a imersão dos poemas em sala de aula, com todas as especificidades na vida dos alunos, dependerá muito da metodologia que o professor adotará em suas práticas. Especialmente, quando se trata de alunos surdos, que necessitam adaptar os textos em Língua Portuguesa para sua língua natural: Libras.

A escola, ao longo do tempo, impôs padrões de linguagem, reprimindo a potencialidade inerente aos alunos, ouvintes ou surdos. Muitas vezes, inibindo a produção desses discentes, exigindo-lhes a leitura de poemas de autores consagrados, mas que quase nunca têm algo a ver com sua própria vivência. Ou, no caso dos surdos, esperando uma compreensão de metáforas e figuras próprias das línguas orais. Nesse caso, criamos barreiras para que haja o gosto pela leitura literária, pois construímos barreiras para que o aluno alcance o prazer pela arte escrita.

É papel da escola criar espaços para a poesia em sala de aula, romper essa alienação e reaproximar o aluno do poema resgatando-se, assim, para a esfera da poesia e da sala de aula, o prazer e o jogo. Para o aluno surdo, os textos poéticos devem ser traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais e, principalmente, com a atuação do Tradutor-Intérprete, para que a expressividade poética seja realçada pelas expressões faciais e corporais.

Com base nas discussões teóricas aqui apresentadas, no próximo capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos e da proposta de atividades, cujo foco é a interpretação da expressividade em textos de Cecília Meireles, por alunos surdos do ensino fundamental II.

2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O TRATAMENTO DA EXPRESSIVIDADE POÉTICA COM ALUNOS SURDOS

No presente capítulo, descreveremos aspectos metodológicos relacionados à proposta de atividades que aplicamos com alunos surdos, do 8º ano do Ensino Fundamental II, do Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado no município de Rio Branco. As atividades foram aplicadas em novembro de 2017, com a participação de 03 (três) estudantes, com idades entre 14 e 18 anos.

Este capítulo será estruturado de modo a justificar as escolhas relacionadas ao público alvo, ao local de aplicação, à escolha dos instrumentos, entre outros itens fundamentais para o alcance dos objetivos propostos.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O CAMPO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para um público de pessoas que não tiveram o acesso ao ensino regular na idade apropriada, conforme consta na LDB 9394/1996.

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, confunde-se com a proposta de trabalho de Paulo Freire, cujo trabalho foi implementado no ano de 1963, por meio do qual alfabetizou mais de 300 trabalhadores em Angico-RN. Tal metodologia ganhou repercussão em todo território nacional e acabou sendo sufocada e reprimida pelo golpe militar de 1964.

Pensar em Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é pensar nesse grande e célere educador, que atuou e foi fortemente reconhecido internacionalmente, principalmente, pela sua metodologia de trabalho com a alfabetização, assumidamente político. Para Paulo Freire, o objetivo principal da alfabetização era desenvolver nos educandos a consciência crítica, levando em consideração as camadas menos favorecidas da sociedade. O autor tinha como meta vencer o analfabetismo político e proporcionar ao aluno a capacidade de fazer uma leitura de mundo levando em consideração suas experiências.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos

opressores, até mesmo quando está revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 31).

Como podemos perceber, Freire (1987) mostra-nos uma necessidade de a educação se utilizar de práticas de liberdade, ou seja, para o autor, quanto mais se utiliza da problematização com os alunos, mais eles se sentirão parte do processo. Isso porque são desafiados e levados a responderem de forma positiva, o que se mostra divergente de uma educação funcionária, que só joga o conteúdo em forma de depósito na cabeça dos alunos. Paulo Freire muito inspirou os movimentos sociais que lutavam em prol da equidade social, suas ideias servem de motivação até os dias atuais, no que tange às ações da sociedade em busca da cidadania.

A constituição de 1988 no seu artigo 205, resgata o compromisso histórico da sociedade brasileira e contribui para a igualdade de oportunidade, inclusão social. Ela coloca como premissa que a educação objetiva o pleno desenvolvimento dos alunos, seu preparo para exercer a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/1996), em seu Art. 2º, coloca o princípio como estudantes sem limitações. Dessa forma, a EJA caminha rumo a igualdade de acesso à educação como bem social.

A LDB, em seu Art. 37, explica que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, de forma prioritária, com a educação profissional, na forma do regulamento, assim sendo, e se realmente materializasse o que consta na lei, teríamos muito mais jovens nas escolas. Com relação à educação formal ofertada pelo Estado, a promoção de políticas públicas para educação de jovens e adultos veio com o intuito de tornar mínimos os índices de analfabetismo no Brasil.

Haddad e Di Pierro (2000) observam, na década de 1920, que o Brasil já passava por um processo de urbanização e industrialização. Os precários índices de alfabetização do país geraram um movimento de educadores e da população em prol do aumento do número de escolas e da qualidade do ensino. Face à necessidade de reconstrução da identidade do país, a Assembleia Constituinte de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, que “deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Esse foi o primeiro reconhecimento legal da educação de jovens e adultos. Ainda a título de exemplo, Lima e Freitas (2010) apresentam um panorama dessas ações na segunda metade do século XX e afirmam que a primeira metade da década de 1960 foi um período de efervescência ideológica na área de educação de jovens e adultos, em que muitos movimentos

emergiram, sobretudo, no Nordeste do Brasil, mas foram frustrados com o Golpe Militar de 1964. Conforme explicam as autoras,

Nessa época eclodiram as ideias de Paulo Freire, concebidas pelos movimentos populares e Organizações Não-Governamentais (ONG) [...]. Esses movimentos pressionaram o governo, que aprovou ainda nessa década, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), sob a coordenação do Educador Paulo Freire. Esse plano que tinha como base de suas ações a “transformação social” foi interrompido com o golpe militar (LIMA; FREITAS, 2010, p. 55).

Desse período até os dias atuais, muitos programas de alfabetização e de aceleração da aprendizagem, com o objetivo de diminuir a distorção idade/série para jovens e adultos, foram implementados, porém todos de natureza paliativa e transitória. Como modalidade de ensino, de caráter permanente, a EJA tem seu marco legal no Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, o qual foi regulamentado pelo Artigo 4º, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996). Esse aparato legal garante a obrigatoriedade da educação básica também para jovens e adultos. Atualmente, a EJA atende a jovens acima de quinze anos e adultos de todas as idades.

Paulo Freire (1987, p. 34) dá um significado especial para a relação professor/aluno: “Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de jovens e adultos demanda, entre educadores e educando, uma relação de autêntico diálogo”. Concordamos com o autor, pois, para nós, o papel do professor é aguçar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, transformar as barreiras do dia a dia em fontes de dados que levem a uma reflexão para ajudar a compreender o processo educativo atrelado ao social, tempo, história e espaço.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) propõem que essa modalidade deve desempenhar três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Os alunos da EJA são, de fato, um público diferenciado, muitas vezes, alijado do processo de escolarização no ensino dito “regular”. Urge, portanto, desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a permanência deles na escola, visto que a evasão escolar é um dos maiores entraves dessa modalidade de ensino. Os fatores que contribuem para essa evasão são múltiplos e complexos, merecendo estudo específico.

Entretanto, convém destacar, como um dos principais fatores, o estranhamento que a escola causa aos jovens e adultos, por práticas de ensino desvinculadas da realidade de destes. Esse descompasso entre um letramento escolar desvinculado das práticas sociais e o que o aluno já traz em suas experiências de vida faz com que ele se sinta incapaz de aprender diante de conteúdos sem utilidade na vida prática e, por isso, impossíveis de serem internalizados. Já nas

primeiras semanas de aula, o aluno precisa sentir-se incluído, encontrar-se como sujeito capaz de construir, juntamente com a turma e o educador, conhecimentos que ressignifiquem sua vida, fazendo-o vislumbrar novas possibilidades e diminuir a longa trajetória de exclusão escolar e social, devidas, em grande parte, “aos insucessos na alfabetização e no desenvolvimento dos letramentos” (ROJO, 2009, p. 7).

Nesse contexto, acreditamos que é onde reside a importância e a responsabilidade do professor de EJA, que se vê diante da necessidade de adequação do conteúdo curricular à realidade e às experiências do aluno. Entretanto, para que se efetive essa valorização do conhecimento de mundo do aluno, é necessário que a percepção do professor de EJA seja a de que não basta ensinar a ler e a escrever de forma descontextualizada. É mais proveitoso formar leitores de mundo, como preconiza a pedagogia de Paulo Freire. Essa também é a visão de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.16), ao afirmarem que “todo professor é por definição um agente de letramento”.

Assim sendo, o trabalho do educador vai além do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Acreditamos que ser um agente de letramento significa não somente ensinar, mas, também, dar sentido àquilo que se ensina, estimular o educando a fazer uso da leitura e da escrita além dos muros da escola. E ser um professor na EJA é ser, também, um educador social.

Assim, acreditamos que a relação do professor com o aluno é de fundamental importância para o processo de conscientização/libertação/conhecimento. Isso porque acreditamos que tudo que o professor faz em sala de aula influencia no desenvolvimento da apropriação dos conceitos trabalhados por ele. Não podemos esquecer, também, que a grande maioria dos alunos do EJA vem de um longo e fadigado dia de trabalho e há tempos não se sentam em bancos de escola, assim, nós, professores, precisamos nos sensibilizar e criar alternativas de forma responsável e criativa para que esses discentes sejam incentivados a permanecer na escola.

Acreditamos, ainda, que o professor é o mediador e incentivador dos alunos, a preparação, preocupação, bom relacionamento e carinhos com os discentes ajudam no desenvolvimento intelectual destes, incentivando-os a continuar na escola. Acreditamos que o professor precisa elevar a autoestima do aluno de EJA, pois, dessa forma, o aluno se sentirá mais capacitado para aprender.

2.1.1 O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Hélio Koury

O Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA é uma Unidade de Ensino e Apoio Pedagógico vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo – DESU, hoje, funciona como Coordenação de Jovens e Adultos – COEJA e foi inaugurado no dia 27 de julho de 2001 e regulamentado pelo Decreto nº 3.817/2001, pelo Governador do Estado do Acre, Jorge Viana. Está localizado na Avenida Getúlio Vargas, nº 1.022, centro da cidade de Rio Branco – AC.

No dia 20 de agosto de 2010, na gestão do então Governador Binho Marques, o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA foi reinaugurado com o nome de Centro de Educação de Jovens e Adultos – Hélio Koury, na avenida Epaminondas Jácome nº 3.047, centro da cidade de Rio Branco. Na oportunidade, recebeu esse novo nome em homenagem a um professor considerado à frente de sua geração, que ficou conhecido socialmente por se utilizar de métodos de ensino voltados para ensinar alunos trabalhadores acreanos.

Tal ensino não era restrito apenas à decodificação dos códigos, mas preocupava-se em formar cidadãos numa perspectiva do movimento socialista liderado pelo grande filósofo Karl Marx e de suas ideias revolucionárias, voltadas para a educação, que influenciaram diretamente a pedagogia de Paulo Freire. Era realizado a partir de atividades que, em sua grande maioria, se realizavam na clandestinidade, por ele que foi considerado um dos maiores comunistas da história do Estado do Acre, Hélio Koury.

Hélio Koury nasceu em Belém no ano de 1928 e formou-se em Ciências Políticas pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro e especializou-se em alfabetização de jovens e adultos, pelo método de Paulo Freire, aplicando-o no Acre, na década de 1960. Sua longa vida foi marcada por perseguições políticas durante o regime que se instalou no país a partir de 1964. Nessa época, foi acusado de subversão, por querer alfabetizar jovens e adultos utilizando-se do método de Paulo Freire, o que resultou em sua prisão (PPP, 2017, p. 4).

O Centro de Educação de Jovens e Adultos – Hélio Koury é uma escola criada e mantida pelo poder público estadual. Atualmente, possui uma demanda de 980 alunos matriculados distribuídos nos três turnos. A escola tem como clientela toda a demanda circunvizinha do Centro da cidade de Rio Branco e dos bairros adjacentes ao Habitasa, 6 de agosto, Papouco, Preventório, Aeroporto Velho, Cadeia Velha, Triângulo, Taquari, Belo Jardim, Bahia, Palheiral, Sobral, Ginásio Coberto, Baixada da Habitasa, Bosque, Adalberto Aragão e São Francisco.

Atualmente, a escola é administrada pela professora Ledi Peixoto Gomes Bezerra, cargo concedido através da indicação da Secretaria Estadual de Educação. A instituição visa

desenvolver uma educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em nível fundamental e médio distribuídos da seguinte forma. No turno matutino funcionam o Ensino Fundamental - séries finais - EJA II e o Ensino Médio. No turno Vespertino, funcionam o Ensino Fundamental - séries iniciais e alfabetização - EJA I, o Ensino Médio e Cursos Técnicos no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - (Pronatec). E no turno da noite, funcionam o Ensino Fundamental - séries finais - EJA II, o Ensino Médio e o Pronatec (PPP, 2017, p. 3).

Ainda segundo o PPP da escola, ela funciona com um quadro de servidores públicos distribuídos da seguinte forma: 01 Diretora, 01 Coordenador Administrativo, 04 Coordenadores Pedagógicos (sendo 02 por turnos), 15 Funcionários de apoio do quadro permanente, 20 Funcionários de apoio do quadro provisório, 09 Funcionários de cooperativas/terceirizado, 06 Professores do quadro permanente e 35 Professores do quadro provisório.

Segundo consta no Projeto Político da escola, o CEJA foi criado numa perspectiva de oportunizar aos estudantes a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos, com uma oferta de educação eficiente e com metodologias criativas que garantam, ao mesmo tempo, uma formação mais ativa no universo profissional, cultural e político, possibilitando uma participação dos educandos de uma forma mais dinâmica, levando em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Para o desenvolvimento das atividades, o CEJA conta, ainda, com um espaço físico composto por: 9 salas de aula, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 sala de recurso multifuncional, 1 coordenação pedagógica, 1 sala dos professores, 1 sala de exames especiais, 3 salas administrativas, 1 refeitório, 1 cantina, 1 almoxarifado, 1 depósito para materiais de limpeza, 2 banheiros para funcionários, 2 banheiros para os alunos e estacionamento.

Pensamos em aplicar a proposta de intervenção no Centro de Educação de Jovens e Adultos Hélio Koury por se tratar de uma escola central de grande porte da rede estadual de ensino da cidade Rio Branco, que recebe alunos de quase todos os bairros adjacentes da capital. A escola contava com o número total de 980 alunos matriculados no ano de 2017, sendo que, destes, 12 eram alunos surdos que, segundo informações colhidas na escola, apresentam dificuldades de aprendizagem com relação ao ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa.

2.1.2 O aluno surdo no CEJA

A inclusão dos alunos surdos, nas escolas regulares, constitui um ponto de partida para problematizarmos o imperativo das políticas públicas voltadas para a área de inclusão e seus efeitos nas escolas, que incluem em seus projetos políticos pedagógicos a educação inclusiva como sendo uma das preocupações sociais, visando uma educação igualitária, pública, gratuita e de qualidade.

Diante desse contexto, o discurso político contido no PPP do CEJA, promotor da inclusão de alunos com deficiências, como é o caso do aluno surdo, apresenta-nos um posicionamento inclusivo, o qual mostra que esses discentes devem estar inseridos na escola como uma grande conquista para a comunidade surda, pois é a partir daí que esses alunos começam a ingressar no mercado de trabalho. E isso, até pouco tempo, não era uma realidade.

Sabemos que importantes fatores foram necessários para que essas conquistas se materializassem de fato dentro das escolas, entre elas, podemos citar as legislações que deram uma maior visibilidade ao aluno surdo inserido em instituições de ensino, a exigência de professores preparados para lidar com esse público, além da presença legal do intérprete de Libras nessas instituições.

Conforme consta no PPP do CEJA, em observação ao disposto na legislação que garante o acesso a todos com igualdade e com qualidade, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 e artigo 213, passa a trabalhar com a concepção de inclusão, respeitando as diferenças e as necessidades individuais, acomodando os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, buscando estratégias adequadas a necessidades dos alunos com deficiências, dentre os quais os surdos, utilizando recursos e firmando parceria com as instituições, pais e a comunidade.

Acrescentemos a essas conquistas legais o que está previsto na Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que trata, especialmente no capítulo V, da Educação Especial. Esta é definida como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência. Dessa forma, observa-se que ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. E essa modalidade de educação é considerada um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que deve estar à disposição de todos os discentes no intuito de oferecer diferentes alternativas de atendimento (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o CEJA busca atender a legislação vigente, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas conforme estabelece a Resolução Conselho Nacional de Educação - CNE e a Câmara de Educação Básica – CEB nº 04/2009. O AEE tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela. Desse modo, tanto o AEE, como os demais serviços oferecidos pelas escolas, passam a ser institucionalizados, organizados com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica.

Com base nessa perspectiva, o CEJA, através de seu PPP, vem assumindo um olhar para atender a educação inclusiva, garantindo o direito à matrícula, bem como o Atendimento Educacional Especializado, ofertando este de forma complementar e suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, entre eles, o aluno Surdo. O objetivo é respeitar as diferenças e necessidades individuais dos alunos, garantindo o atendimento específico através da Sala de Recursos Multifuncionais, com uma equipe de professores e intérpretes.

Dessa forma, acreditamos que os novos marcos legais, políticos e pedagógicos educacionais brasileiros, no que tange à consolidação do direito da pessoa com deficiência à educação e à redefinição da educação especial, em concomitância com os princípios de educação inclusiva, são elementos que asseguram acessibilidades, constituem os principais fatores que impulsionam importantes transformações nas práticas pedagógicas, visando garantir o direito dessas pessoas à educação.

Sabemos, ainda, que a recusa de matrícula e o não atendimento das especificidades das crianças com deficiência ferem o previsto na Constituição Federal, que assegura o direito à educação e recomenda a matrícula prioritária e antecipada de alunos com deficiência, com a finalidade de promover medidas necessárias para a inclusão plena dos alunos com deficiências, entre eles, os alunos surdos.

2.1.3 A sala de recursos multifuncionais

É de conhecimento de todos nós, professores, que o Ministério da Educação, ao longo dos anos, vem implementando políticas de inclusão que propõem mudanças no sistema escolar brasileiro. Tais mudanças têm como objetivo fazer da escola um lugar democrático, que garanta a estabilidade de todos os alunos, independentemente de cor, raça, etnia, gênero, deficiência e/ou particularidades de cada aluno.

A Constituição Federal de 1988 já pendia para a implementação, no Brasil, de uma educação inclusiva. A Carta Magna, em seu artigo 208, capítulo III, Seção I, inciso III, da Educação, destaca que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede pública de ensino (BRASIL, 1988).

Em 2008, o Senado Federal, por decreto nº186, fez com que a Política Nacional de Educação Especial, no que diz respeito à Educação Inclusiva, fosse pensada, levando em consideração uma escola em que os discentes possam construir conhecimentos considerando sempre suas aptidões e habilidades, onde os conhecimentos adquiridos sejam construídos sem imposições ou restrições ao aluno que esteja inserido no processo escolar.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2008).

Ainda em 2008, por meio do Decreto nº 6.571/2008, em sintonia com os movimentos de afirmação do direito de todos os cidadãos à educação, o Ministério da Educação, com o objetivo de fortalecer a Educação Especial, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Esse fundo é um grande avanço para o sistema educacional brasileiro, pois é através dele que o Estado garante o financiamento ao atendimento especializado para os alunos inseridos dentro da educação especial. Com políticas públicas como essa, o Estado, através do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, vem contribuindo significativamente para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

O sistema educacional brasileiro vem se destacando, nos últimos anos, principalmente, pelos grandes avanços atrelados à garantia do direito de todos à educação, garantido na Constituição Federal de 1988 e que está respaldada na inclusão, direitos humanos, direito de igualdade e às diferenças impulsionam a abertura de caminhos mais sólidos para a repaginação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais de inclusão.

Acreditamos que a inclusão busca garantir um sistema educacional estruturado e que possa oferecer aos alunos ensino de qualidade, não se esquecendo de favorecer a relação dos discentes com as necessidades educacionais. A escola precisa dar o suporte educacional necessário para atender às demandas de aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no

processo, assim como precisa incentivar o protagonismo dos profissionais que fazem parte do processo.

Visando isso, a escola sentia necessidade de mudanças no que tange à gestão, as práticas pedagógicas, ao currículo, além das próprias atitudes. Tais atitudes muitas vezes discriminatórias, impediam alunos com algum tipo de deficiência de terem acesso às salas de aulas regulares do sistema de ensino no Brasil.

Com o objetivo de garantir tal inclusão desses alunos nas escolas regulares, o Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º orienta que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas, organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (2001, p. 1).

Levando em consideração o que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Na Educação Básica instituem no seu artigo 2º, entendemos que as escolas devem acolher todo e qualquer aluno que venha a se matricular e, o mais importante, precisam se estruturar para abrigá-lo.

Nesse clima favorável de inclusão, o MEC acabou criando um projeto para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do sistema público educacional, pensando em garantir uma melhor oferta do ensino, visando o atendimento educacional especializado de maneira auxiliar no processo de escolarização, de acordo com o que está previsto no inciso V, do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

O serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado na educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (2001, p. 2).

Nessa perspectiva, a criação das salas de recursos Multifuncionais tem como objetivo garantir a estrutura mínima necessária para o atendimento de alunos com necessidades específicas de educação, numa tentativa de gerar uma melhor participação na aprendizagem desses discentes. Dessa forma, a materialização desse projeto acaba por proporcionar uma certa parceria entre os educadores das salas regulares e os educadores das salas de recursos, proporcionando uma educação multidisciplinar.

O atendimento educacional especializado direciona-se aos estudantes com deficiência mental, física, pessoas surdas/deficientes auditivos, visual, transtornos de desenvolvimento,

altas habilidades, entre outros. Esses espaços passam a ser um forte aliado para a inclusão desses alunos no contexto da escola regular.

As salas de recursos são ambientes criados dentro da escola, estruturados com mobiliários, materiais e equipamentos didáticos e pedagógicos, que visam a oferta de um atendimento diferenciado, com o objetivo de promover as condições mínimas para o acesso e participação dos alunos com deficiências e/ou transtornos globais no ensino regular da rede pública de ensino. Com isso, garantir a transversalidade das ações educacionais do ensino especial no ensino regular. Além de promover desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que superem barreiras que venham a surgir no processo de ensino-aprendizagem.

O cultivo e o rateio dos recursos educacionais para garantir a acessibilidade dentro do sistema educacional abarcam áudios e Língua Brasileira de Sinais, livros didáticos e paradidáticos em Braile, computadores com sistemas de voz, programas para comunicação alternativa, além de outros utensílios que possibilitem a entrada no currículo da escola (BRASIL, 2011).

A administração e organização desses espaços ficam na responsabilidade da escola e, muitas vezes, dos professores que atuam neles. Os docentes que atuam nesses espaços devem ter formação em licenciatura, com habilitação para atuar na educação básica, além de conhecimentos específicos da educação especial que podem ser construídos a partir de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização.

2.1.4 O tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa

No decorrer do nosso trabalho, mostramos os marcos legais que estabelecem o direito do aluno surdo aos conteúdos curriculares por meio do profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Português, usuário da língua brasileira de sinais. Acreditamos que esse profissional pode contribuir de forma significativa para a melhoria do conforto linguístico e do respeito às diversidades dos alunos surdos. Pensando nisso, nesta seção, iremos abordar quem é esse profissional e qual a contribuição dele no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos. Antes, iremos nos familiarizar com alguns conceitos referentes às nomenclaturas que iremos abordar ao falarmos desse profissional.

De acordo com a literatura específica acerca desse profissional, a constituição do tradutor intérprete de língua de sinais ocorreu a partir de atividades voluntárias. À medida que os surdos foram garantindo seus espaços na sociedade, esses profissionais passaram a ser valorizados no desenvolvimento de suas atividades. Um outro fator determinante nesse

processo de valorização foi o reconhecimento da língua de sinais como sendo língua de fato, de forma indireta.

Tal reconhecimento veio a partir da publicação, no dia 24 de abril de 2002, da Lei Federal nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, e que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileira. E essa iniciativa representa um avanço no processo de reconhecimento e formação do tradutor intérprete da língua de sinais no Brasil, assim, como fazem surgir oportunidades de trabalho nos diversos setores da sociedade, respaldadas por lei.

Acreditamos que a criação dessa lei foi uma conquista inigualável, pois no processo dos movimentos sociais dos surdos no Brasil há uma grande aceitação do profissional intérprete de língua de sinais. Corroborando com essa lei, há outras leis indiretas que respaldam a atuação do intérprete de Libras, quais sejam:

- a) Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade);
- b) Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação);
- c) Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica);
- d) Portaria 3.284/3003 que substitui a Portaria 1.679/99 (acessibilidade à Educação Superior).

Como podemos perceber, quando um intérprete de Libras (TILS) está envolvido em uma interação comunicativa, ele passa a processar as informações na língua fonte e faz o uso de escolhas lexicais na língua alvo com intuito de aproximar ao máximo a informação dada na língua fonte. Sendo assim, é necessário que o profissional tenha conhecimento técnico para que as suas escolhas sejam acertadas e para que alcance o êxito pretendido.

No Brasil, para que o interprete de Libras esteja apto a desenvolver as atividades faz-se necessário que ele domine a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Além desse domínio das línguas envolvidas no ato da tradução, esse profissional necessita ter uma formação específica para atuar. Além da qualificação exigida para o intérprete, faz-se necessário que ele apresente alguns preceitos éticos tais como: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade, pois o objetivo do trabalho é passar o que foi dito da forma mais imparcial e fidedigna possível.

Dessa forma, acreditamos que a presença desse profissional, nas nossas escolas, seja de suma importância, pois o seu trabalho, ao lado do professor, irá conduzir os alunos de uma forma mais proveitosa e significativa no processo de ensino-aprendizagem, tentando garantir a autonomia dos alunos surdos no seu exercício de cidadania e garantia de seus direitos.

Acreditamos, ainda, que a ausência desse profissional prejudica de forma significativa a interação entre os surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais, fazendo com que os surdos não participem das mais diversas atividades sociais, educacionais, culturais, políticas, etc. Impede que avancem em termos educacionais, que se motivem para encontros e reuniões, que participem de discussões e informações divulgadas na língua falada, ficando excluídos das interações e do exercício da cidadania (REGIMENTO INTERNO DO DEPARTAMENTO NACIONAL DE INTÉRPRETE – FENEIS).

Com base nas descrições de cunho metodológico expostas no presente capítulo, a seguir, daremos destaque à proposta de atividade, propriamente dita, cujo objetivo é a interpretação da expressividade em textos poéticos, por alunos surdos.

3 PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O TRATAMENTO DA EXPRESSIVIDADE EM TEXTOS POÉTICOS POR ALUNOS SURDOS: APLICAÇÃO E ANÁLISE

Como dito anteriormente, o objetivo da presente pesquisa é apresentar uma proposta de atividades com foco na interpretação da expressividade poética, por alunos surdos do Ensino Fundamental II, por meio de imagens. Propomos um trabalho com a poesia sinalizada, na perspectiva do ensino bilíngue, com vistas ao reconhecimento dos recursos expressivos presentes na poesia da Cecília Meireles. Entendemos que tais recursos ajudam e estimulam a criatividade e expressões corporais que encorajam o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos estudantes surdos, aguçando a imaginação, pensamento crítico e interpretação, numa tentativa de fazê-los reagir emocionalmente e sensitivamente à arte. A interpretação, pelos estudantes, será por meio de um texto não verbal e pictórico, a partir dos quais, apresentarão recursos de expressividades observados no texto.

3.1 A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADES

Inicialmente, apresentaremos a descrição de cada etapa de aplicação realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), no mês de novembro de 2017. No segundo momento, apresentaremos a análise das imagens produzidas pelos alunos surdos, resultado das interpretações de cada um deles.

Para tal feito, adotamos uma metodologia eminentemente visual, pois acreditamos que é por esse caminho que os alunos surdos obtêm, compreendem e absorvem de uma maneira mais eficaz e plenamente as discussões que lhe são propostas.

Em nosso encontro, numa tentativa da melhor absorção dos recursos expressivos trabalhados, utilizamo-nos de diversos recursos tecnológicos didáticos, entre os quais câmera filmadora, câmera fotográfica, notebook, projetos de multimídia, livro, papel, canetas coloridas, pranchetas.

Durante todo o encontro, os estudantes surdos tiveram a Libras como forma de comunicação, e acreditamos que essa estratégia acabou colaborando, de uma forma significativa, para a criação de um ambiente de trabalho favorável à socialização das informações e das pessoas do grupo, por ser, neste caso, a primeira língua (L1) dos surdos.

3.1.1 Primeira etapa

Partimos do pressuposto de que a educação bilíngue deve ser o ponto de partida da educação de surdos, pois é através dela que o aluno surdo tem acesso às políticas sobre sua identidade. Além disso reconhecemos o papel da escola como instituição que vem corroborando com o movimento de resistência da cultura surda, preocupada em formar cidadãos críticos e conscientes, que se manifestam, sobretudo, através das peculiaridades da sua língua.

Assim, elaboramos uma proposta de trabalho em que adaptamos para Libras alguns poemas da escritora Cecília Meireles, presentes no livro *Poesia Completa* (volume 3), que foram filmados e editados com legenda em Língua Portuguesa, para serem exibidos aos alunos surdos no desenvolvimento das atividades que ocorreram na sala de recursos multifuncionais do CEJA.

Iniciamos o encontro dando boas-vindas aos estudantes e fazendo uma breve apresentação do motivo que nos levou a estar ali, que era colocar em prática uma proposta de trabalho que oferecesse aos estudantes surdos um ambiente maior de diálogo entre professores e alunos, no intuito de contribuir, de forma significativa, auxiliando os professores de Língua Portuguesa na elaboração de novos materiais de ensino voltados para alunos surdos. Na oportunidade, frisamos a importância da participação de todos no desenvolvimento das atividades.

Dando continuidade, seguimos os passos pensados na nossa proposta, tais como indagações sobre o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do que seria executado. Começamos com questionamentos como:

- a) Vocês sabem o que é poema?
- b) Vocês gostam de poema?
- c) Já ouviram falar em Cecília Meireles?

No início, as respostas foram no sentido de que todos sabem o que é poema e que todos gostam de poema, mas, quando questionados se conheciam a poetisa Cecília Meireles, houve divergência de resposta, pois alguns já tinham ouvido falar no nome da escritora e outros afirmaram não conhecê-la.

Foi nesse momento que fizemos uma breve apresentação da importância da escritora para a literatura nacional, mostrando que ela foi a primeira mulher a alcançar destaque no cenário da poesia brasileira. Também nos utilizamos do momento para falar que Cecília Meireles, em suas obras, primava pela valorização da intuição e da emoção com novas formas de sentir o mundo. Utilizamos os seguintes slides:

Figura 4 - Slide Biografia de Cecília Meireles

CECÍLIA MEIRELES - BIOGRAFIA

Cecília Meireles nasceu no Rio de Janeiro em 7 de novembro de 1901 e faleceu na mesma cidade, no dia 9 de novembro de 1964. Ela foi uma poetisa brasileira, que também atuou como professora e jornalista. Suas obras abrangem temas como: a morte, o amor, o eterno e o efêmero e são de grande importância para a literatura brasileira. Além disso, fundou a primeira biblioteca infantil do Brasil.



Fonte: Meireles (1997)

Figura 5 - Slide obras de Cecília Meireles

OBRAS DE CECÍLIA MEIRELES



Fonte: Meireles (1997)

Em seguida, perguntamos para os discentes se eles sabiam a diferença entre poema e poesia. Foi nesse momento que percebemos que eles não tinham conhecimento da diferença entre os dois termos, então, apresentamos a eles a diferença entre os termos, tentando mostrar que, mesmo divergentes, os conceitos se completam e que um não vive sem o outro. Para isso, utilizamos o seguinte slide:

Figura 6 - Slide diferença entre poema e poesia

POESIA X POEMA

- **POESIA**; origina-se da palavra grega *poieses*, que significa "ação de fazer algo".
- **O que** você quer expressar, a sua ideia, é a **poesia**.
- A **poesia** pode ser qualquer tipo de produção artística.
- **POEMA**; origina-se da palavra grega *poiema*, que significa "o que fazer".
- **Como** você vai se expressar, a forma que vai utilizar, é o **poema**.
- O **poema** está ligado somente a literatura.

Fonte: Adaptado de Cândido (1996)

Todas as exposições aqui descritas foram realizadas com a participação do tradutor/intérprete.

3.1.2 Segunda etapa

Concluída a primeira etapa, partimos para a apresentação dos vídeos com o poema “Tarde de chuva”, de Cecília Meireles, que apresentamos a seguir, em Língua Portuguesa:

Texto I: Tarde de Chuva – Cecília Meireles

A nuvem negra
é uma outra noite precoce
que chega do Oeste.

As mães chamam pelos filhos
exatamente como se aquela sombra
fosse um exército inimigo.

Os pássaros fogem
por todos os lados
e os jasmims deixam cair
suas brancas estrelas
ao vento que frisa
a água verde do tanque.

As margaridas inclinam-se
tontas, tontas.

Cai uma chuva alegre,
que não apaga o trinar dos pássaros.
O tijolo bebe cada gota,
Instantaneamente.

Esta é uma chuva
Das que trazem colar de arco-iris.
Esta é uma chuva
dançarina de cristal.
Mas, de repente, o trovão fala, severamente.
E tudo preta atenção.

A nuvem negra
chega do Oeste
e é como a noite,
em plena tarde,
no meu jardim.

E o vento desce
nas margaridas,
e se arredonda
entre as mangueiras,
e se desfolha
na leve sebe
e é verde e branco.
(MEIRELES, 1997, p. 252).

O nosso objetivo era oportunizar aos alunos surdos uma maior proximidade com os poemas trabalhados e em um formato acessível, a fim de que os integrantes do grupo pudessem, de uma forma mais atrativa e lúdica, se familiarizar com os recursos expressivos presentes nos textos.

A tradução do poema para a Língua Brasileira de Sinais, bem como a sinalização foi realizada pelo intérprete Israel Queiroz de Lima. No vídeo, constava uma breve orientação para os alunos com a finalidade de prender a atenção deles.

Figura 7 - Tradução/interpretação do vídeo



Fonte: Dados da pesquisa

Logo após, o texto poético foi apresentado em Libras e em Português:

Figura 8 - Tradução/interpretação do vídeo



Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, a atividade foi solicitada.

Figura 9 - Tradução/interpretação do vídeo



Fonte: Dados da pesquisa

Nossa intenção era que os alunos surdos tivessem possibilidades de produzir a atividade proposta numa tentativa de expor os recursos percebidos nos textos com vistas à expressividade. Foi nesse momento que os alunos foram levados a perceber, de uma forma próxima e poética, os recursos que melhoram a sensibilidade, que fizeram com que eles sentissem e vivenciassem as formas criativas de relatar o cotidiano e de sentir de uma outra forma o mundo ao seu redor.

Assim, observamos a importância da expressividade pressuposta na linguagem poética, no caso da Libras, os gestos e a forma de olhar, que fazem toda a diferença nos sentidos provocados pelos textos.

A observação dos textos poéticos em Libras que levamos para o encontro garantiu aos estudantes surdos uma maior proximidade e deu-lhes inspiração para a composição de seus poemas pictóricos.

3.1.3 Terceira etapa

Logo após a segunda etapa trabalhada, que organizou as ideias discursivas para o contato com essa nova forma de comunicação literária, foi solicitado aos participantes do grupo que produzissem seus próprios textos em forma de pintura/desenho, assumindo, dessa forma, o lugar da autoria.

Essa terceira etapa foi de fundamental importância no processo do desenvolvimento das atividades, pois, nesse momento, os alunos tiveram o direito/oportunidade de produzirem seus textos de interpretação (imagens pictóricas) que, além de auxiliar nas análises dos recursos expressivos, também nos ajudou a desmitificar a ideia que o texto poético é um evento abstrato, irreal e difícil de ser compreendido pelos alunos surdos.

Também é importante ressaltar que a atividade garantiu ao grupo o acesso à variadas sensações e experiências e, dessa forma, ficou mais agradável perceber os recursos expressivos e identificar seus sentidos nos textos poéticos. Nunca é demais lembrar que a proposta de trabalho utilizada foi primordial para promover a troca de experiências entre professores e alunos.

3.1.4 Quarta etapa

Na terceira etapa da atividade, passamos a analisar as produções textuais dos estudantes. No decorrer dessa atividade, tivemos a oportunidade de refletir e perceber todo o potencial criativo do grupo de alunos surdos.

Também foi nesse momento que trabalhamos com a valorização da cultura surda, pois acreditamos que eles se sentiram estimulados, no que tange à capacidade de criação e vocação poética, além da construção de uma autonomia de aprendizagem mais significativa através da poesia. Observamos que o grupo passou a refletir sobre os recursos expressivos que a Libras oferece para a percepção dos efeitos expressivos estéticos dos poemas -que também podem ser utilizados em algumas situações comunicativas, ultrapassando as barreiras das atividades tipicamente escolares.

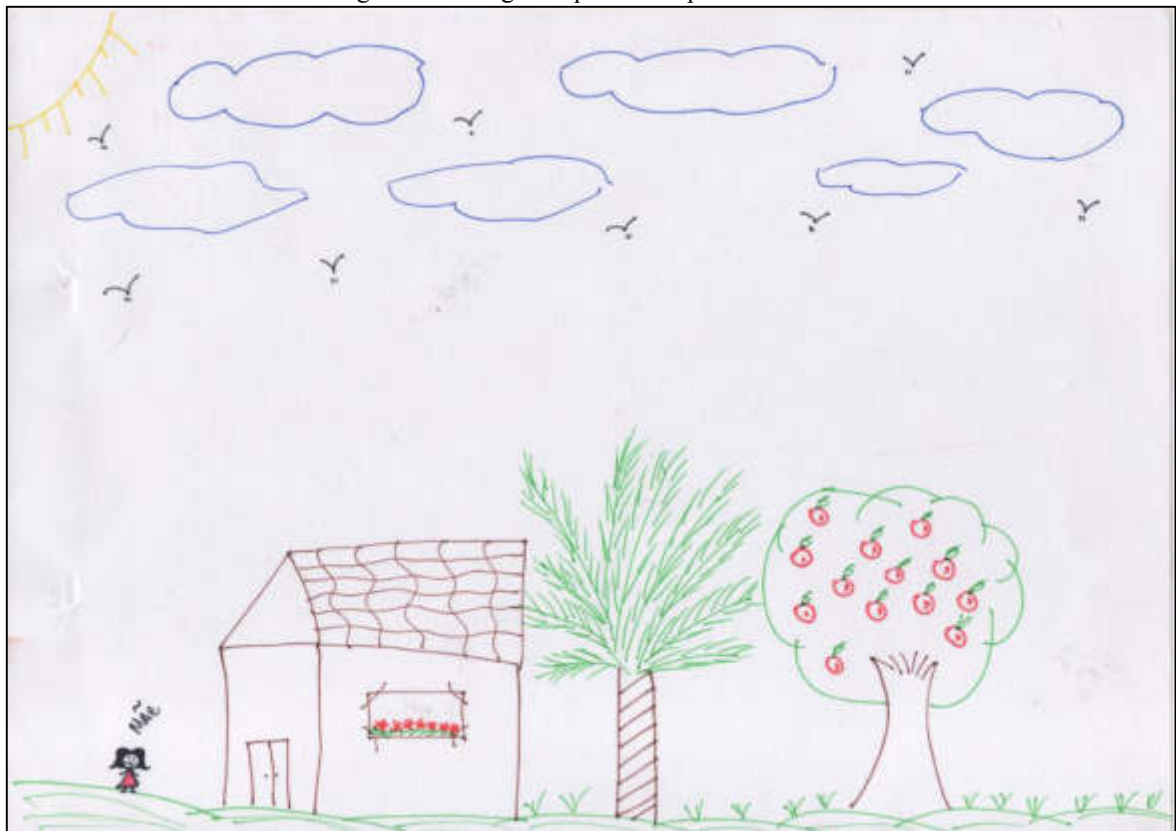
3.2 ANÁLISE DAS IMAGENS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

Zilberman (2008) trata sobre a importância da literatura, principalmente, pelo seu poder de instigar a imaginação: “Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação” (ZILBERMAN, 2008). Já Candido (1995) mostra-nos a literatura como uma manifestação cultural dos homens em todos os tempos e lembra que não há povo sem literatura “[...] que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 245).

Para a proposta, usamos o texto *Tarde de Chuva*, de Cecília Meireles, como informado anteriormente, por meio do qual a poetisa dá vida a algo inanimado, *a chuva*, e que serve como caminho para dar passagem a várias vivências existentes na vida cotidiana. A chuva é protagonista dos 36 versos que compõem o poema e que serve de motivador ou aguçador da imaginação dos alunos.

As imagens a seguir foram produzidas por estudantes surdos (doravante denominados “A”, “B” e “C”), na Sala de Recursos, do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), em novembro de 2017. Os referidos estudantes, da faixa etária entre 14 e 19 anos, cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental II.

Figura 10 - Imagem 1 produzida pelo aluno “A”



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11 - Imagem 2 produzida pelo aluno "A"



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12 - Imagem 1 produzida pelo aluno "B"



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13 - Imagem 2 produzida pelo aluno "B"



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 14 - Imagem 1 produzida pelo aluno "C"



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 15 - Imagem 2 produzida pelo aluno "C"



Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar as imagens produzidas pelos alunos "A", "B", "C", é possível observar que eles contemplam muitos dos sentimentos e sentidos que Cecília Meireles expressa em seus

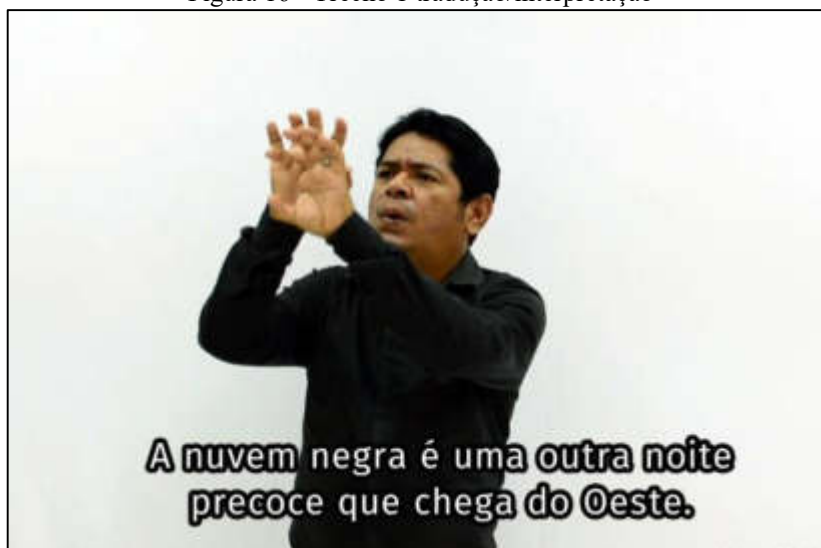
textos. Sentidos e coloridos na linguagem que a consagrou como uma das maiores poetisa no Brasil.

No decorrer da nossa análise iremos tentar evidenciar tais fenômenos de expressividades através de um quadrado de bordas pretas nos lugares em que acontecem tais fenômenos. Lembramos que o texto *Tarde de Chuva* foi apresentado para os discentes através de um vídeo em Libras pelo interprete Israel Queiroz de Lima.

Logo na primeira estrofe do texto, é possível notar a presença de uma *metáfora*. Tal recurso vem numa tentativa da escritora de transportar os leitores de uma linguagem literal para uma linguagem figurada, carregada de energia, em que as palavras passam a ganhar novos sentidos aguçando a imaginação dos leitores, fazendo-os viajarem no mundo encantado da poesia.

No vídeo, nos versos 1, 2 e 3, foram apresentados aos estudantes com alguns parâmetros de expressividades corporais envolvendo, simultaneamente, uma combinação de movimentos circulares com braços e mãos e expressões faciais apresentando o mau pressentimento contido no texto através da metáfora.

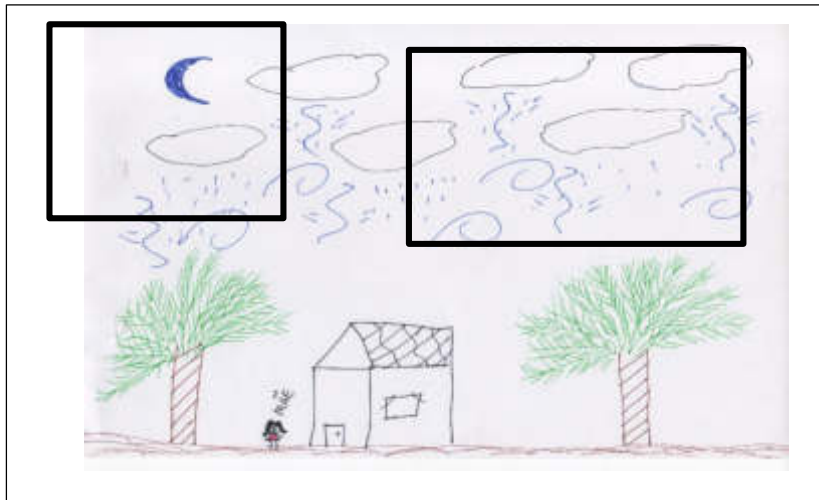
Figura 16 - Trecho 1 tradução/interpretação



Fonte: Dados da pesquisa

Essa comparação, por analogia de características, que vem fazendo as palavras ganharem novos sentidos, é ilustrada no texto do aluno (A), apresentado na Figura 17, quando ele apresenta as nuvens desenhadas com caneta de tinta preta e uma lua representando a mudança do tempo apresentada no poema. Como podemos observar na sequência:

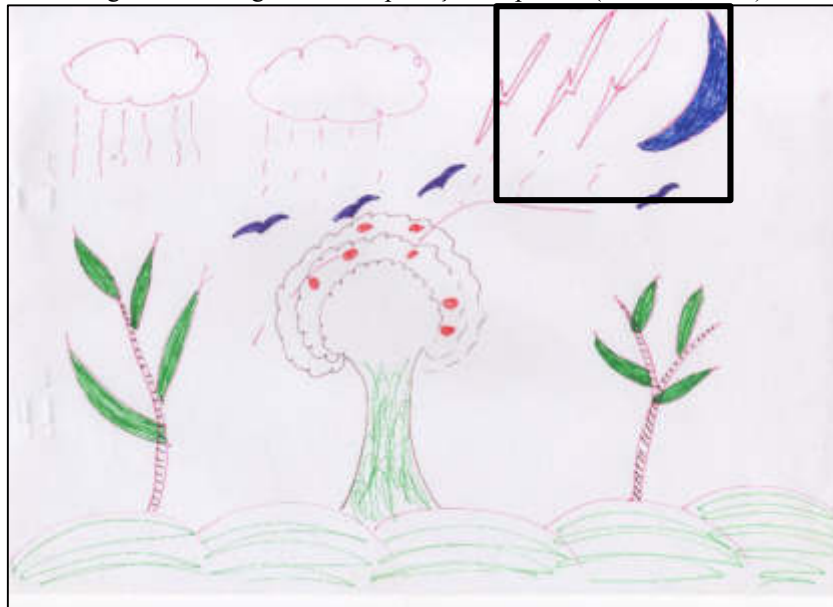
Figura 17 - Imagem de interpretação do poema (versos 1, 2 e 3)



Fonte: Dados da pesquisa

Já nas imagens do aluno (B), podemos perceber que ele representou essa nova esfera de significação, expressa através da metáfora, com o desenho da lua significando a escuridão que o mau tempo trouxe. Como podemos observar na sequência:

Figura 18 - Imagem de interpretação do poema (versos 1, 2 e 3)



Fonte: Dados da pesquisa

O aluno “C”, por sua vez, representou a metáfora presente no texto, que expressa a mudança do tempo, através do desenho da *lua e das estrelas*. Conforme ilustrado abaixo:

Figura 19 - Imagem de interpretação do poema (versos 1, 2 e 3)



Fonte: Dados da pesquisa

Dando continuidade, é possível observar que Cecília Meireles utiliza o recurso da *personificação* da chuva, provocando um efeito de sentido bem distinto do conceito denotativo de chuva constante nos dicionários *Cai uma chuva alegre /que não apaga o trinar dos pássaros, /o tijolo bebe cada gota, /instantaneamente [...]*.

Na interpretação em Libras, a personificação é traduzida pelo movimento das mãos abertas, em movimento vertical em zig-zag, para baixo, acompanhado da expressão facial indicando alegria.

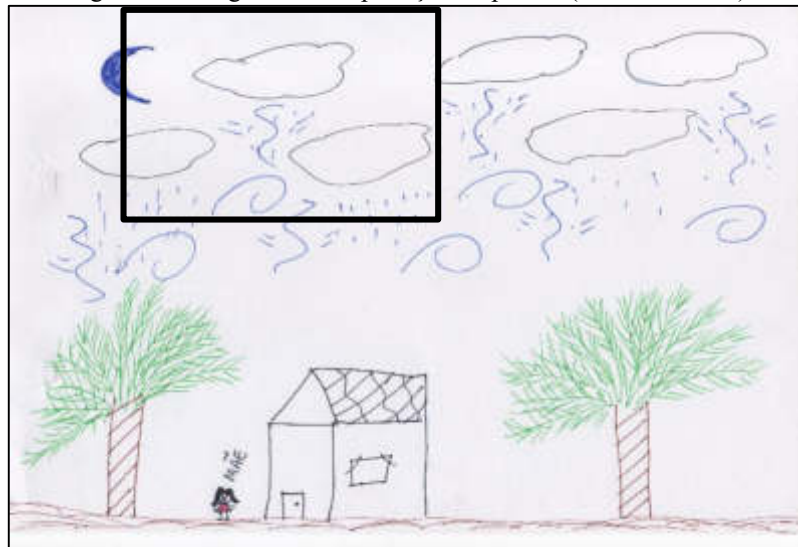
Figura 20 - Trecho 2 tradução/interpretação



Fonte: Dados da pesquisa

Na imagem produzida pelo aluno “A”, é possível notar que o fenômeno ilustrado nos versos da poetisa é contemplado com a presença das gotas de águas caindo das nuvens. Nota-se que a representação da “alegria da chuva” se dá por meio da grande quantidade de gotas, representando o cair dançante das águas.

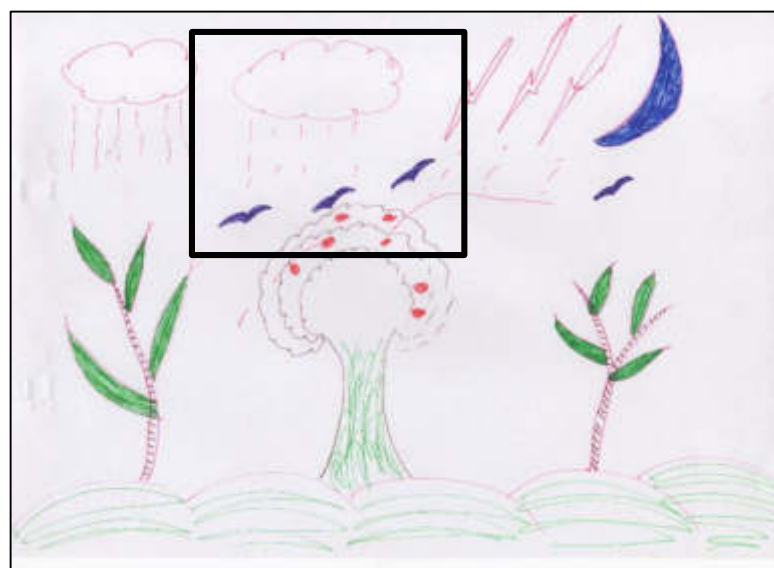
Figura 21- Imagem de interpretação do poema (versos 15 ao18)



Fonte: Dados da pesquisa

Do mesmo modo, o aluno “B”, interpreta os versos com as imagens das gotas de águas saindo das nuvens e os pássaros voando na paisagem, mesmo entre relâmpagos.

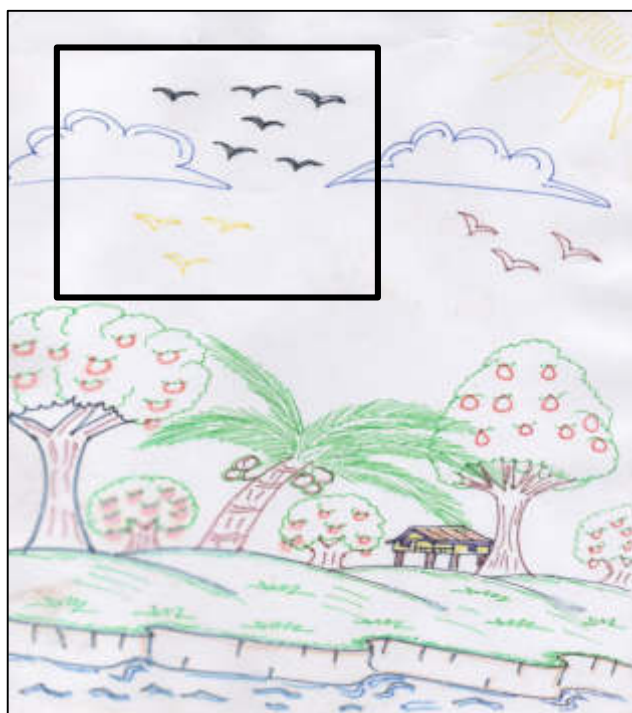
Figura 22 - Imagem de interpretação do poema (versos 15 ao18)



Fonte: Dados da pesquisa

E nas imagens do aluno (C), o fenômeno vem representado pela presença dos pássaros, em várias cores, voando entre nuvens, na paisagem ilustrada.

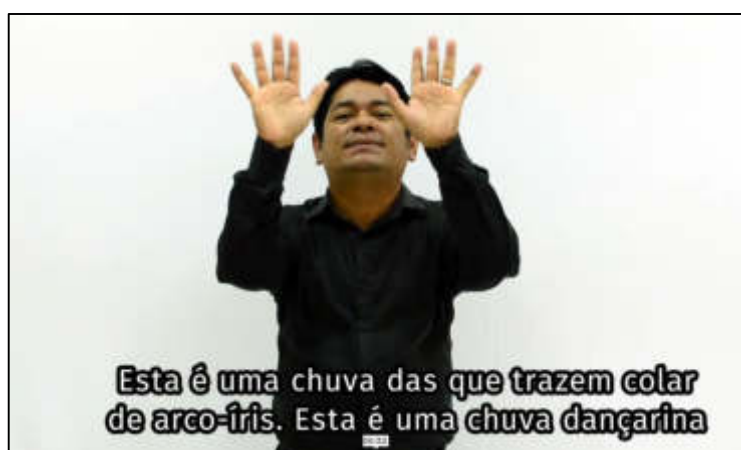
Figura 23- Imagem de interpretação do poema (versos 15 ao 18)



Fonte: Dados da pesquisa

Nos versos (20 e 21), novamente, Cecília Meireles se utiliza da *personificação* da chuva *Esta é uma chuva/dançarina de cristal*. Na interpretação em Libras, tal fenômeno vem marcado com uma linguagem que apresenta diversos elementos expressivos corporais: movimento das mãos, expressões faciais, movimento do corpo, movimento da cabeça.

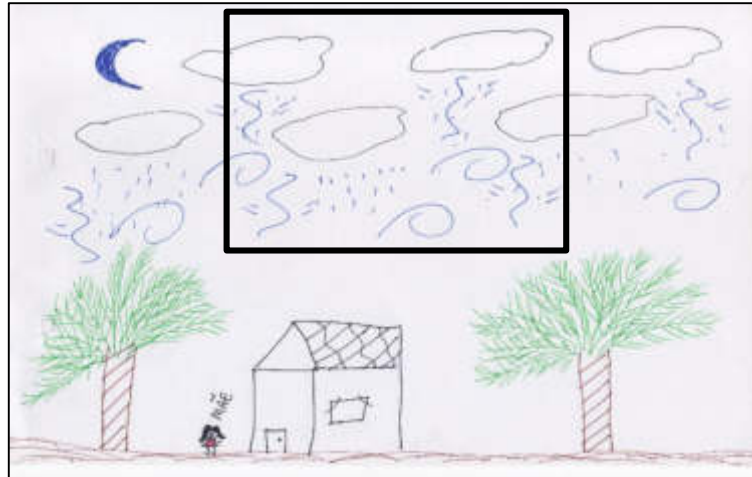
Figura 24- Trecho 3 tradução/interpretação



Fonte: Dados da pesquisa

Nas imagens produzidas pelos estudantes, é possível perceber que o recurso foi interpretado corretamente pelo aluno “A”, uma vez que ele apresenta traços em forma de ondas em meios aos traços que representam a chuva saindo das nuvens. Como ilustrado a seguir:

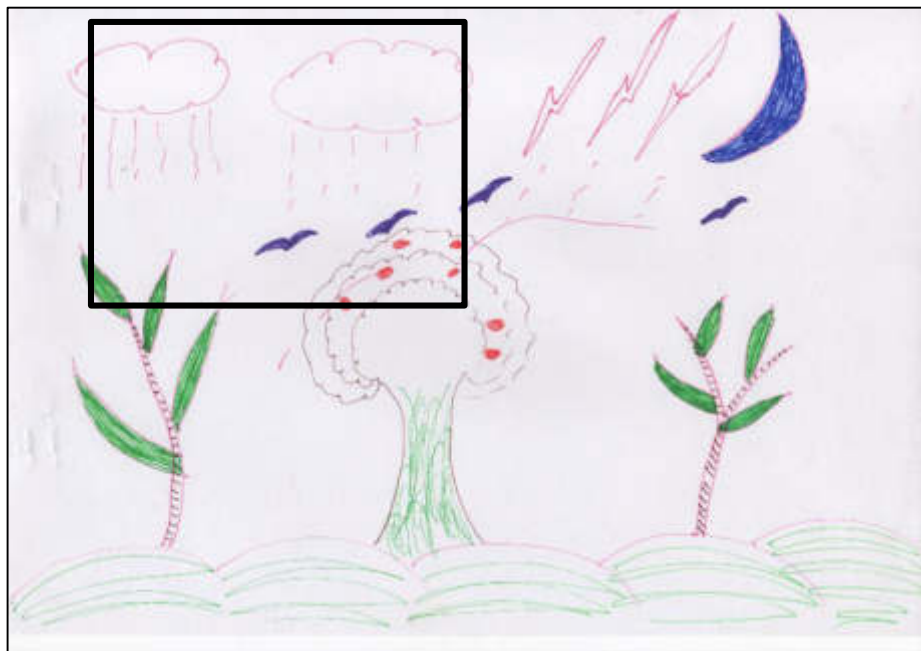
Figura 25 - Imagem de interpretação do poema (versos 20 e 21)



Fonte: Dados da pesquisa

O mesmo pode ser percebido nas imagens produzidas pelo aluno “B”, através da representação dos traços da chuva em forma de ondas. Como ilustrado a seguir:

Figura 26 - Imagem de interpretação do poema (versos 20 e 21)



Fonte: Dados da pesquisa

Já nos versos (29, 30, 31 e 32), é possível perceber que a poetisa se utiliza da ilustração sonora, cuja expressividade da mensagem enfatiza e amplia o sentido da palavra *vento* através da figura de linguagem *sinestesia*, com a atribuição do adjetivo *arredondada*. Na interpretação em Libras, o movimento sinuoso das mãos, com configuração em “v”, em associação direta com o sinal de MARGARIDA, representa os versos destacados.

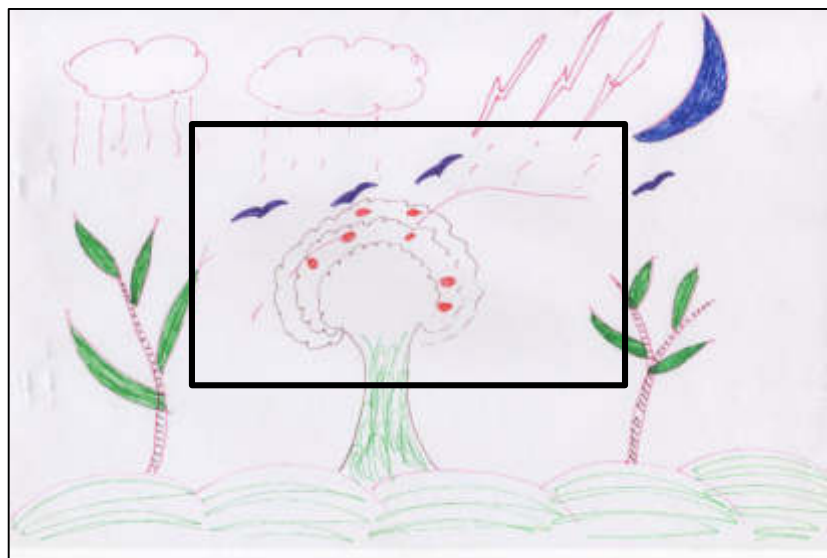
Figura 27 - Trecho 4 tradução/interpretação



Fonte: Dados da pesquisa

Nas imagens do aluno “A”, é possível observar o vento ganhando esse novo formato entre as árvores, com o movimento sinuoso representado pelo traço vermelho. Como ilustrado abaixo.

Figura 28 - Imagem de interpretação do poema (versos 29 ao 32)



Fonte: Dados da pesquisa

O mesmo pode ser observado na imagem produzida do aluno “B”, que contempla tal fenômeno com traços semicirculares entres as árvores presentes na paisagem. Como ilustrado abaixo:

Figura 29 - Imagem de interpretação do poema (versos 29 ao 32)



Fonte: Dados da pesquisa

Nos versos 23 e 24, a *personificação* aparece com a atribuição de características humanas ao trovão. Essa ilustração expressiva é representada com a sinalização de BARULHO, mais RAIOS e, concomitantemente, a expressão facial de força, dureza.

Figura 30 - Trecho 5 tradução/interpretação

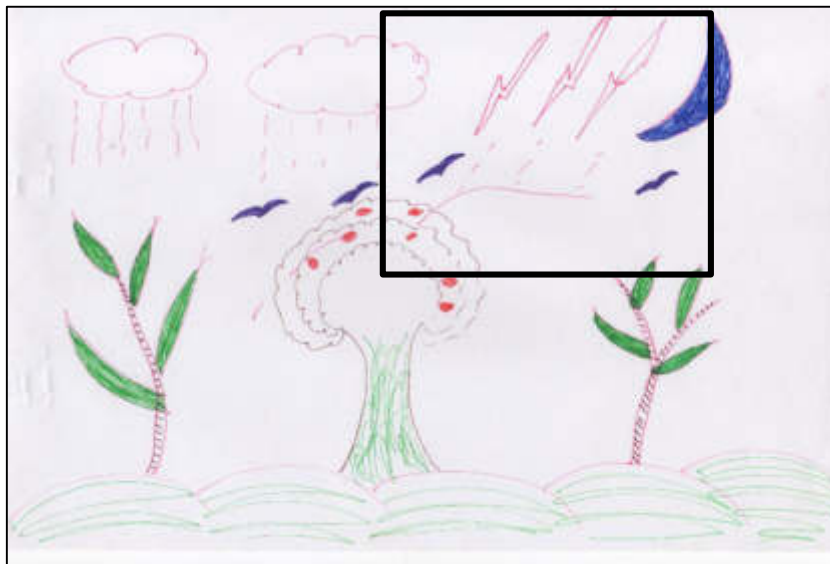


Fonte: Dados da pesquisa

Nas imagens do estudante “B”, a interpretação expressiva do fenômeno fica evidente quando o aluno apresenta uma sequência de relâmpagos numa tentativa de expressar a força do

trovão mencionada pela autora no texto da Cecília Meireles. Como podemos conferir na Figura 31.

Figura 31 - Imagem de interpretação do poema (versos 23 e 24)



Fonte: Dados da pesquisa

Diante da análise aqui apresentada, acreditamos que os alunos surdos possuem condições de se encontrarem no universo da poesia da Cecília Meireles, pois os elementos de expressividades, presentes no texto, apresentam uma aparência na língua de sinais que possibilitam várias e excepcionais imagens que provocam o leitor infanto-juvenil surdo, que é o nosso público alvo, dando-lhe a possibilidade de viajar pela obra e refletir sobre ela.

Nessa perspectiva, os poemas produzidos vêm no intuito de recuperar a magia que o mundo cotidiano oferece e que, muitas vezes, passa despercebido. Acreditamos, ainda, que é típico da poesia o despertar de emoções e sentimentos. Ela vem com a função de elevar, transportar a vários estágios das intenções estéticas de um texto. A poesia é uma lição de vida de como viver bem em sociedade. Ela nos alimenta e nos dá a sensibilidade necessária, aumentando em nós, humanos, a vontade de ser feliz. E essa pesquisa nos ajudou a compreender que o aluno surdo também pode brincar com as palavras e com os sentidos que ela assumir em determinados contextos, basta que ela esteja em Libras, pois é de fundamental importância para a compreensão do poema.

CONCLUSÃO

Como foi destacado na introdução deste trabalho, tivemos como objetivo precípua apresentar uma proposta de atividades com foco na interpretação da expressividade de textos poéticos, por alunos surdos do Ensino Fundamental II. A interpretação, pelos estudantes, foi realizada por meio de um texto não verbal e pictórico, a partir do qual destacaram os recursos de expressividades observados no texto.

A presente pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro, realizamos as discussões de cunho teórico que fundamentam nossa proposta. Inicialmente, demos foco à educação de surdos no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para, em seguida, tratar da expressividade nas línguas orais, de um modo geral, e na língua Brasileira de Sinais, especificamente. Nesse momento, apresentamos a legislação em vigor no Brasil, que norteia ações educacionais para os alunos surdos ao atendimento diferenciado, uma vez que este possui como (L1) a Língua Brasileira de Sinais e como (L2) a Língua Portuguesa.

Em seguida, abordamos, de forma diacrônica/histórica, os principais avanços, no que diz respeito aos percursos das metodologias adotadas nos processos de ensino- aprendizagem, numa tentativa de minimizar dificuldades e estereótipos históricos no que tange à educação de surdos no Brasil. Os surdos estão na sociedade há muitos anos, sua história foi repleta de dificuldades, e vai da exclusão até a legitimação da Libras no Brasil.

Ainda no primeiro capítulo, tratamos de aspectos linguísticos relacionados à nossa pesquisa. Iniciamos pela estilística e as concepções de estilo, para chegarmos aos aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais e à expressividade inerente a ela. Como ocorre em qualquer língua natural, percebemos que os recursos expressivos são imprescindíveis para a captação dos efeitos de sentidos que provêm do movimento e da inter-relação de suas estruturas e processos significantes no tratamento da expressividade poética em sala de aula.

No segundo capítulo, descrevemos aspectos metodológicos relacionados à proposta de atividades que aplicamos com 03 (três) alunos surdos, do 8º ano do Ensino Fundamental II, do Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado no município de Rio Branco. Nesse momento, justificamos as escolhas relacionadas ao público alvo, ao local de aplicação, à escolha dos instrumentos, entre outros itens fundamentais para o alcance dos objetivos propostos.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta as etapas de aplicação da proposta e a análise das imagens produzidas pelos estudantes surdos. Cada estudante produziu duas imagens utilizando canetas coloridas.

Ao analisar as imagens produzidas pelos alunos surdos, foi possível observar que eles contemplam muitos dos sentimentos e sentidos que Cecília Meireles expressa em seus textos, especialmente quanto à metáfora e à prosopopeia. Quanto à primeira, por exemplo, foram evidentes as interpretações com base em alguns parâmetros de expressividades corporais envolvendo, simultaneamente, uma combinação de movimentos de mãos e expressões faciais. Os alunos conseguiram mostrar essas marcas metafóricas com o uso de cores fortes (com relação ao mau tempo, por exemplo), entre outros recursos.

Com relação à prosopopeia, que na interpretação em Libras foi marcada com uma linguagem que apresenta diversos elementos expressivos corporais: movimento das mãos, expressões faciais, movimento do corpo, movimento da cabeça, os alunos evidenciaram a interpretação da expressividade por meio da representação dos traços da chuva em forma de ondas, semicírculos, entre outros.

Quanto à proposta, acreditamos que o trabalho com a expressividade em textos poéticos para alunos surdos é um avanço, tanto na atenção dada ao gênero no meio social nos dias de hoje, quanto em relação à temática da educação inclusiva, pois traz à tona um problema social decorrente, em parte, da ausência de materiais que auxiliem o trabalho do professor. Assim, buscamos e tornar as aulas de Língua Portuguesa, através dos textos poéticos, mais instigantes e significativas.

Nosso trabalho, no entanto, não tem a pretensão de ser uma cartilha a seguir e, sim, uma das várias possibilidades a serem seguidas, que podem levar os estudantes a compreender que a leitura vai muito além da decodificação, que envolve tensões, intenções e relações. Quanto a isso, temos certeza de que estamos contribuindo para a formação de um leitor crítico, conhecedor e defensor de seus direitos como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. C. **Lingua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonseca, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marximos e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BALLY, C. **El lenguaje y la vida**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1941.
- BATTISON, R. **Phonological deletion in American Sign Language**: Sign Language Studies, v. 5, p. 1-19, 1974.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 42. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez**. MEC. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 mar 2018.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 10 mar 2018.
- BRASIL. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. Ed.] Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 02 mar 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20/12/1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.436/02** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 25 jul 2017.
- BRASIL. MEC/SEDICAI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em 09 mar 2018.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta N. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI de 04 de agosto de 2015.** Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. – Série legislação; n. 125 – Atualizada em: 1/12/2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CÂMARA Jr., Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004.

CÂMARA Jr., M. **Dicionário de linguística e gramática.** 26. ed. Editora vozes, 1997.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre Azul, 1995.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. **Representações lexicais da língua de Sinais Brasileira:** uma proposta lexicográfica. Tese de Doutorado. Brasília: UnB / Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, 2009.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da Libras. In: FERREIRA-BRITO, L. et al. **Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: SEESP, 2008.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras. In: **Bakhtiniana.** São Paulo: UPE, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GUIRAUD, P. **A estilística.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, p.108-130. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>.

HARRISON, K. M. P. LIBRAS – Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

KUMMEL, F. C. A.; O Estatuto Linguístico das Línguas de Sinais: a libras sob a ótica saussuriana. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/81382>.

LIMA, I. Q.; SOUSA, A. M.; GARCIA, R. Telejornal para surdos: análise dos marcadores linguísticos de expressividade em Libras. In: **Anais SEACOM 2017**. Rio Branco: UFAC, 2017.

LIMA, R. C. H. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Ed. Rio de Janeiro, 1997.

LIMA, C. M.; **Educação de Surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**: O gigolô das palavras - Por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 29.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MACHADO, J.P. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1977.

MARTIN, N. SANT'ANNA. **Introdução à estilística**: a expressividade na Língua Portuguesa. 3. Ed. ver. e aum. São Paulo: T. A. QUEIROZ, 2000.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MATOS, J. V. D.; **Literatura Brasileira**: texto literário eletrônico. Rio de Janeiro. 1915.

MEIRELES, C. **Poesia completa**. Vol. 3. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1997.

MONTEIRO, J. L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; 8. Ed. Unesco, 2003.

PAULINO, G.; WALTY, I. **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus/ organização Graça Paulino e Ivete Walty. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1994.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIFFATERRE, M. **Estilística Estrutural**. São Paulo: Contrix, 1971.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Ed. Companhia de Bolso, 1989.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**, 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Listok Press, Silver Spring, MD, 1960.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VARGAS, V. G. L. **Variação diatópica na língua brasileira de sinais: a questão do léxico no campo semântico “família”**. [Dissertação de Mestrado]. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2017.

VARGAS, V. G. L.; SOUSA, A. M. Música para sujeitos surdos: expressividade e paralinguagem. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. v. 01, nº 01. Rio Branco: UFAC, 2017.

VYGOTSKI L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTY, I. L. C. **Narrativa e imaginário social; uma leitura de histórias de maloca antigamente**, de Pichuvy Cinta Larga. São Paulo: USP, 1994. (Tese, Doutorado)