



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

LEANDRO DE SOUZA FRANÇA

**A POESIA CONCRETA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO INCLUSIVO
DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

CAJAZEIRAS - PB

2018

LEANDRO DE SOUZA FRANÇA

**A POESIA CONCRETA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO INCLUSIVO DA
LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras - Língua Portuguesa do Centro de
Formação de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande – *Campus* de
Cajazeiras, como requisito parcial para
obtenção do título de Graduado em Letras.**

**Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira
de Souza Corrêa**

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

F814p França, Leandro de Souza.
A poesia concreta como instrumento para o ensino inclusivo da língua portuguesa para surdos / Leandro de Souza França. - Cajazeiras, 2018.
59f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)
UFCG/CFP, 2018.

1. Língua portuguesa- estudo e ensino. 2. Educação inclusiva- surdos.
3. Língua portuguesa para surdos. 4. Surdos- ensino de língua portuguesa.
5. Ensino de poesia. 6. Libras. I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza. II.
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3

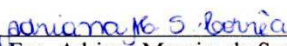
LEANDRO DE SOUZA FRANÇA

**A POESIA CONCRETA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO
INCLUSIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**


Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Graduado em Letras.

Aprovado em: 13 / 12 / 2018

BANCA EXAMINADORA:



Profª. Esp. Adriana Moreira de Souza Côrrea
(UAL/CFP/UFCG – Orientadora)



Profª. Dra. Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)



Profª. Esp. Cicera Janaina Rodrigues Lima
(URCA campus Missão Velha – Examinador 2)

Ao Deus Todo-Poderoso Criador dos céus e da terra, a minha família e amigos, a minha querida orientadora, com carinho e gratidão, dedico!

“Quando passares pelas águas, eu serei contigo; quando pelos rios, eles não te submergirão; quando passares pelo fogo, não te queimarás, nem a chama arderá em ti.”

(Isaías 43:2)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao SENHOR Jeová, que em todo momento esteve ao meu lado, amparando-me, dando-me forças para que eu pudesse enfrentar todos os obstáculos e desafios até o presente momento. Não fosse Sua infinita benignidade e poder jamais teria resistido aos fortes ventos de terror que me assolaram ao longo desses anos. Sua mão pintou um arco-íris após cada tempestade e fez a tristeza se converter em alegria, por isso posso declarar, graças a Ti, SENHOR, graças dou.

Agradeço de coração a minha orientadora Adriana Corrêa que abraçou este trabalho com tanto amor e dedicação. Indubitavelmente, sem o seu legado e amor pela inclusão este trabalho não existiria. Obrigado pela atenção e compromisso.

Quero aqui agradecer a toda minha família, em especial as minhas mães (minha mãe Aldenir e minha vó Ana) que tanto me incentivaram e comigo dividiram o peso da longa caminhada. Ao meu pai que bravamente lutou para que eu me mantivesse nos caminhos do saber. Aos meus tios, primos, padrinhos, parentes e todos os que comigo partilham os laços sanguíneos, obrigado.

Sou eternamente grato aos meus amigos Paulo Sérgio e Rômulo Ryan, Ingrend que me auxiliaram dar os primeiros e vacilantes passos rumo à universidade, e também ao meu primo Clayrton que agora partilha deste caminho, sem vocês, jamais chegaria até aqui.

Agradeço aos amigos e irmãos que formaram comigo a turma de Letras Língua Portuguesa de 2014.1: Jocilene, Maria de Fátima, Eliziane, Manuel, Maria das Graças, Lenise, Maria Izabel, Paula Raquel, Giliard, Sizanete e Mayara, saibam que meu riso foi mais feliz ao lado de vocês. Sem a força e o incentivo de vocês as pedras que surgiram no caminho teriam me feito desistir, vocês foram o maior presente que a universidade me outorgou.

Sou grato aos meus amigos da vida acadêmica: Érica Nayara, Joyce, Tatiana, Mateus, Cecy, Danielle e Gércica, por toda amizade e companheirismo dedicado a mim, muito obrigado. Vocês acreditaram em mim quando eu mesmo não acreditei e isso me fortaleceu.

As meninas da turma de Língua Portuguesa de 2015.1 que me acolheram e me receberam como um dos seus: Edinete, Danilly, Mara, Vanessa, Natália e Mariana, foi um prazer conhecer vocês e conviver, mais de perto, ainda que por curto período.

A minha amiga Karla Késsya, pelas orações, conselhos e risadas partilhadas, pela generosidade nas palavras e ações.

Aos professores da banca de defesa, por aceitarem tão prontamente dedicar seu tempo ao nosso trabalho, trazendo suas contribuições.

Por fim, a todas as pessoas que encontrei, conheci e convivi, e aos que contribuíram com sorrisos, palavras, gestos e conhecimentos para minha formação acadêmica.

Deixo aqui a todos, a minha sincera gratidão!

RESUMO

O ensino inclusivo de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes a partir da Poesia Concreta, é o objeto de estudo sob o qual se desenvolve a investigação. Portanto, a presente pesquisa visa discutir o uso de poesias para ensinar a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, para turmas inclusivas com surdos, temos como objetivo primordial refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, numa perspectiva inclusiva, utilizando-se instrumento mediador do ensino a Poesia Concreta. Quanto à abordagem metodológica trata-se de uma pesquisa básica, de cunho bibliográfico e documental. Essa pesquisa está ancorada, principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto nº 5.626/2005, entre outros. Esperamos que este estudo possa favorecer o florescimento de um ensino de língua que promova os ideais inclusivos contribuindo para a formação de cidadãos, que seguindo esses ideais, irão interagir em sociedade e atuar na promoção de valores de equidade, rompendo com suas limitações e amparando aqueles que por suas condições biológicas ficam de algum modo cerceados de adentrar novos horizontes e reclusos em suas realidades e limitações aquém de seus objetivos pessoais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa para surdos. Gêneros Textuais. Poesia concreta. Libras. Ensino Inclusivo.

ABSTRACT

Inclusive Portuguese Language teaching for the deaf and hearing people from Concrete Poetry is the object of study under which the research is developed. Therefore, the present research aims to discuss the use of poetry to teach the formal written form of the Portuguese Language for inclusive classes with deaf people, having as a primary objective to reflect on the Portuguese language teaching for the deaf, in an inclusive perspective, using Concrete Poetry as a mediator instrument of teaching. As for the methodological approach, this is a basic research, with a bibliographical and documentary character. This research is anchored, mainly, in the National Curricular Parameters of Portuguese Language, the Law of Directives and Bases of National Education and Decree nº 5.626 / 2005, among others. We hope that this study will favor the flourishing of a language teaching that promotes inclusive ideals contributing to the formation of citizens who, following these ideals, will interact in society and act in the promotion of values of equity, breaking with their limitations and supporting those which by their biological conditions are somehow constrained to enter new horizons and reclude in their realities and limitations below their personal goals.

Keywords: Portuguese Language Teaching for Deaf People. Textual Genres. Concrete Poetry. Brazilian Sign Language. Inclusive Teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	Centro de Formação de Professores
dB	Decibéis
Dr.	Doutor
EUA	Estados Unidos da América
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PC	Poesia Concreta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prof.	Professor
SVO	Sujeito Verbo Objeto
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Os processos de interação com a pessoa com deficiência.....	20
Figura 2	- O surdo em sociedade.....	28
Figura 3	- Lixo Luxo.....	50
Figura 4	- A primavera endoideceu.....	51
Figura 5	- Poema Xícara.....	52
Figura 6	- A mulher e o café.....	53
Figura 7	- Leilão no jardim.....	54
Quadro 1	- Interlândia I.....	34
Quadro 2	- Interlândia II.....	35
Quadro 3	- Interlândia III.....	36
Quadro 4	- Fase 1: Planejamento.....	45
Quadro 5	- Fase 2: Implementação.....	46
Quadro 6	- Campos de composição dos poemas concretos.....	49

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	12
1.1 METODOLOGIA.....	17
2 HISTÓRICO DOS PRÍNCIPIOS NORTEADORES DO ENSINO	19
2.1 PROCESSO EDUCACIONAL E A PESSOA SURDA	24
2.2 A PESSOA SURDA E O SEU LUGAR NA SOCIEDADE.....	27
2.3 O SURDO E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	30
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	36
3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA	39
4 POESIA E AS POSSIBILIDADES DE ENSINO A PARTIR DA POESIA CONCRETA	43
4.1 EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ANDAIMES E A POESIA CONCRETA	43
4.2 A POESIA CONCRETA E SUA FORMA	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Existem alguns direitos que são comuns a todos os homens, independentemente, de quaisquer questões de ordem racial, religiosa, física etc.; garantidos por diversas leis como a Declaração dos Direitos do Homem (1948), a Constituição Federal Brasileira (1988) e outras, dentre esses direitos destacamos, a educação.

No ano de 1996, no Brasil, foi divulgada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, documento que rege a educação e o ensino no país, quer público, quer privado. No Art. 2º do referido documento declara que “A educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 8). Sendo assim, entendemos que a educação, é dever, em primeiro lugar, da família, mas esta deve ocorrer em parceria com o Estado. Com isso, destacamos que este último não está isento da responsabilidade de garantir as condições para a formação intelectual, emocional e cultural de crianças e adolescentes garantindo o seu pleno desenvolvimento, considerando as potencialidades e limites de cada um, como também sua plena inclusão em sociedade, independentemente, de suas limitações intelectuais e/ou biológicas.

Por conseguinte, o acesso irrestrito a educação é um direito de todo cidadão assegurado por lei, como vimos acima. Entretanto, vale salientar que o direito de estar regularmente matriculado ou de frequentar o espaço escolar, não significa necessariamente ter acesso à educação, pois esta questão é muito mais complexa do que possa parecer. Além da matrícula é preciso garantir que todos os estudantes que adentram a escola tenham plenas condições de (como afirma a LDB) adquirir o desenvolvimento, o preparo e formação para o exercício cidadão.

Dentre os aprendizados necessários para esse exercício está a apropriação da linguagem, que ocorre no seio da família, no convívio social e se amplia no ambiente escolar. Sem ela o homem compreende, parcialmente, alguns aspectos do mundo que o rodeia, sem ela não há comunicação, pois é através dela que é possível significar as coisas e as emoções. Por meio da linguagem o homem se conecta com o seu semelhante; seja utilizando o signo verbal ou não verbal, pois a vida e as relações humanas estão intrinsecamente ligadas à linguagem. Sem ela não haveria cultura, conhecimento, comércio e, sobretudo, interação, que é imprescindível para a formação da sociedade, visto ser o homem um ser político e social.

Diante de todas as possibilidades mediadas pelo uso da língua, ela constitui-se um bem de imensurável valor para o ser humano e, por isso, não ter o domínio da linguagem, significa estar isento de comunicar e interagir socialmente, significa viver alheio a alguns aspectos do mundo. Portanto, todo homem sejam quais forem suas condições ou limitações precisa da linguagem e sobre sua relevância os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) expõem que a linguagem é uma atividade discursiva e cognitiva: discursiva, pois envolve os discursos, as intenções explícitas e implícitas e os propósitos comunicativos; e cognitiva porque envolve processos de cognição/mentais. A linguagem é considerada, nessa perspectiva, como uma forma de obter acesso a informação, de expressão e produção da cultura. Por esta razão, a proposta de projeto educativo dos PCN almeja que os alunos, inseridos na escola, possam ter acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

A linguagem, dessa forma, se constitui como elemento imprescindível para a participação social, uma vez que ela é o cerne do processo de interação social e os conhecimentos linguísticos utilizados na produção e recepção de discursos em toda e qualquer língua. Diante de todas as possibilidades de uso do sistema linguístico, os processos de comunicação podem ser aperfeiçoados por meio das aulas de língua.

Neste sentido, os momentos pedagógicos, de ensino de língua, são fundamentais, pois aqueles que sabem se expressar através das diferentes linguagens (sobretudo, a escrita) têm mais chances de sobressair ante os demais que estão inseridos na sociedade grafocêntrica. Devemos considerar, entretanto, que além das possibilidades de ensino aprendizagem, outros fatores interferem no acesso a oportunidades diferentes de participação social sejam elas as condições sociais, intelectuais, filosóficas, culturais ou biológicas, como a surdez que impossibilita a comunicação oral. Diante disso, muitas pessoas limitam seu desenvolvimento deixam de alcançar seus objetivos e inserir-se socialmente em ocupações que não refletem suas habilidades, o que poderia ser diferente, caso tivessem melhor preparo para utilizar a linguagem e os elementos linguísticos da língua oficial.

À vista disso se reflete, sobretudo, no uso da modalidade padrão, aquela com grande rigor formal, que é utilizada (com maior recorrência) no mercado de trabalho, nas transações comerciais e situações de interação social que requerem o uso da língua maior formalidade. Nessas situações, a falta de preparo poderá inibir ou impedir que uma pessoa alcance suas potencialidades, exerça seu papel na sociedade ou mesmo seja compreendido e respeitado nos momentos de reivindicar seus direitos. Isso implica no próprio exercício da autonomia ao passo que o indivíduo fica limitado à ação de outrem, e daí surge à importância do domínio da

linguagem e do conhecimento concernente à língua, visto que funciona como passaporte para a inserção e atuação em sociedade que é um direito de todo indivíduo.

Dessa forma, compreender a língua a partir da sua produção individual e como forma de participação social enquanto aspectos indissociáveis implica em repensar as práticas de ensino e reflexão acerca desse sistema no ambiente escolar. Neste sentido, partimos do pressuposto que o ensino de língua tem sido um desafio ao longo dos anos não somente para professores, escolas e gestores da educação, mas para toda sociedade. Sabemos que aprender a ler e escrever são habilidades necessárias para inserção num contexto que cada vez mais privilegia a escrita, tendo em vista que o uso da escrita na nossa sociedade é inevitável. Parafraseando o evangelista João, em nosso meio grafocêntrico e altamente tecnológico, tudo é feito por meio da escrita e sem ela, nada, ou quase nada do que foi ou ainda será feito, se fará ou se tornará realidade.

Apesar de esse registro datar de séculos anteriores, o pensamento é atual e pode ser transferida não só para contextos de reflexão sobre o uso da língua por ouvintes, como também nos incita a repensar no uso da língua pelos surdos. Sendo assim, a pessoa surda enfrenta o duplo desafio: o de aprender a Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua - L1 e a Língua Portuguesa - LP como segunda língua - L2, na modalidade escrita. Caso isso não ocorra, as pessoas surdas poderão ser postas à margem da sociedade, pois não conseguirão comunicar-se eficazmente com seus pares (quer surdos, quer ouvintes) e ficarão em condições limitantes de exercer sua cidadania. Isso pode ocorrer caso a escola inclusiva não disponha dos recursos necessários para promover o domínio da modalidade escrita da língua oficial do país, utilizada nas mais distintas esferas sociais.

Em face do exposto, essa pesquisa teve o seu princípio nas reflexões e discussões acerca das dificuldades apresentadas pelos professores sobre o ensino de LP para alunos surdos em classes inclusivas, durante a disciplina de Libras. O componente curricular foi ministrado pela professora Adriana Corrêa, no ano de 2016, junto aos alunos do curso de licenciatura em Letras - LP, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Na ocasião a empatia da professora com a turma e a dedicação e paixão pelos valores da inclusão propiciaram que no momento da escolha do tema do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC e da orientadora fosse influenciada por todos esses fatores.

Quanto à escolha do gênero, poema concreto, ocorre um pouco mais tarde durante as discussões nas aulas de Literatura Brasileira V, do referido curso, ministrada pelo Prof. Dr. Nelson Eliézer, no ano de seguinte. A forma do poema concreto pautada na visualidade e a

necessidade da utilização de instrumentos e práticas de ensino que explorem os aspectos visuais somados aos fatores subjetivos de empatia pela inclusão e pela professora orientadora deram, portanto, origem a esta pesquisa.

Como já afirmamos, o ensino de LP representa um dos grandes desafios enfrentados por docentes e discentes de escolas da rede pública e privada. Esta poesia é desafiante, tanto para os alunos ouvintes (que são usuários deste sistema de comunicação como L1) quanto para os surdos (que apresentam a Libras, como língua natural - ou seja, possível de ser internalizada pela interação com outros sinalizantes). Assim, independente da primeira língua do estudante todos se deparam com o desafio de estudar e utilizar uma língua cuja gramática possui muitas exceções às regras e, neste contexto, os poemas podem auxiliar no processo de composição da significação. Portanto, o professor de LP, que atua em uma sala bilíngue, encontra o desafio de ensinar o uso dos elementos gramaticais necessários no momento da produção da modalidade escrita desta língua.

A Língua de Sinais e a LP são duas línguas naturais, ou seja, surgiram espontaneamente, do contato entre os usuários, entretanto, pode-se dizer que entre elas há uma diferença, pois uma é visual-gestual, enquanto que a outra é oral-auditiva. Para tanto, o ensino de ambas necessita atender tais especificidades dada à divergência organizacional delas, melhor dizendo, as regras de funcionamento interno da língua de sinais diferem das regras de funcionamento do português.

Por esta razão, considerando o espaço educacional inclusivo, é perceptível que a dificuldade maior é apresentada pelo aluno surdo para aprender o português (quando comparado com o discente ouvinte) tendo em vista que, para ele, trata-se de uma L2. Por isso, é imprescindível ao aluno surdo ter acesso ao ensino da Língua de Sinais (internalizar sua língua natural) para, posteriormente, ter o contato com a L2, o português.

Assim, o professor que se propõe a ensinar a LP precisa selecionar estratégias e recursos que favoreçam o aprendizado desta língua considerando, as habilidades individuais dos seus alunos, seus conhecimentos prévios sobre a língua e o conhecimento de mundo, a fim de selecionar atividades que atendam às necessidades de toda a turma.

Sabemos que o surdo compreende o mundo a partir da visão e, por isso, cabe ao professor regente, considerando a singularidade linguística do aluno surdo, buscar recursos que possam atender às essas necessidades. Para estes estudantes é imprescindível o uso de elementos pautados na visualidade para despertar-lhes a atenção e a compreensão. Assim sendo, a poesia concreta - PC pode contribuir para a ampliação vocabular, a compreensão da organização das sentenças e da construção de significados na LP já que este gênero possui um

vasto potencial visual e imagético que se trabalhados, adequadamente, enriqueceriam o estudo do idioma português.

Neste sentido, esse trabalho pretende ir ao encontro do que propõe os PCN ao tratar do ensino contextualizado de uma língua, sendo este mediado pelos gêneros textuais. Para tanto, propomo-nos a refletir sobre as possibilidades de trabalho para o ensino e a aprendizagem do Português, a partir da PC, que é uma poesia que rompe com os limites estabelecidos pelo verso, recorrendo aos recursos visuais e explorando formas que, em conjunto com as palavras, constituiriam sentidos. Esse termo surgiu em 1955, quando foi utilizado, por Augusto de Campos pela primeira vez para definir uma nova tendência em poesia, a qual ele juntamente com seu irmão Haroldo de Campos e Décio Pignatari lançou as bases e se tornaram os principais representantes dessa tendência artístico-literária.

Considerando o exposto, essa pesquisa, visa discutir estratégias que favorecem os educadores superarem os obstáculos existentes para o ensino da LP, como L2, para os surdos e sensibilizar o professor das classes inclusivas a ensinar o português com um olhar inclusivo compreendendo que suas ações visam privilegiar o aprendizado de toda a turma.

Esse trabalho e a investigação que dele resulta, busca responder a seguinte pergunta norteadora: Qual a contribuição do trabalho com as poesias concretas no aprendizado da modalidade escrita da LP em salas inclusivas com surdos? A hipótese que formulamos para esse questionamento é que a PC e sua possibilidade de construção de significados por aspectos visuais oportuniza a compreensão dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da LP pelo surdo, inseridos num contexto da escola inclusiva.

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo principal, refletir sobre o ensino de LP para surdos, numa perspectiva inclusiva, mediada pela PC. Para melhor compreendê-lo, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos do ensino da LP, em uma perspectiva inclusiva e pautada nos preceitos do bilinguismo; compreender o processo de construção do conhecimento e uso da LP pelo surdo; e discutir o uso de atividades com a PC para ensinar LP em classes inclusivas com surdos.

No capítulo dois faremos um breve histórico dos princípios norteadores das relações humanas e dos processos de ensino em relação às pessoas com Necessidades Educativas Especiais - NEE. Abordaremos também o lugar da pessoa surda na sociedade e seu ingresso no contexto escolar, além disso, faremos uma breve retrospectiva do ensino de LP para surdos.

No capítulo três, deste trabalho, discutiremos o ensino de LP antes e depois dos PCN e a perspectiva de ensino de língua mediado pelo texto/gênero e ainda discorreremos acerca do ensino de literatura e seu lugar e importância na sala de aula.

Por fim, no capítulo quatro, abordaremos a PC partindo do seu lançamento na década de 50, passando pelo choque causado pelas inovações trazidas e as características peculiares a este tipo de poesia. Para concluir o capítulo faremos uma explanação sobre a leitura e a forma mais proveitosa de com ela trabalhar em sala de aula inclusiva com surdos.

1.1 METODOLOGIA

Os problemas, os questionamentos, dúvidas e indagações abrem uma porta, possibilitam que respostas sejam buscadas, e assim surge uma pesquisa científica. De acordo com Andrade (2004 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), seu objetivo é encontrar soluções para esses problemas, respostas para os questionamentos, esclarecimento para as dúvidas e indagações, para que estas respostas e soluções sejam encontradas, é preciso que o pesquisador utilize de procedimentos sistemáticos que sejam baseados no raciocínio lógico. Não é, a pesquisa científica, uma atividade aleatória ou sem planejamento.

Dentre as diversas abordagens teórico-metodológicas, utilizamos a pesquisa básica, pois esse tipo de investigação, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.”. Esta é uma pesquisa, que tem como procedimento de execução, a revisão da bibliografia, ou seja, é uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Fonseca (2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37) é definida por fazer:

[...] levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

O objetivo deste tipo de pesquisa é procurar e reunir referências teóricas que já foram publicadas, no meio acadêmico, para recolher informações, dados, fatos, conhecimentos prévios e opiniões emitidas sobre o problema que instiga o(s) pesquisador (es), a procurar resposta(s). Como afirma Fonseca (2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), todo trabalho científico começa a partir da revisão da literatura ou da revisão da bibliografia, o que torna este procedimento o mais comum e o mais utilizado na academia.

Além do procedimento bibliográfico usamos também para a construção deste trabalho, a consulta de documentos, o que torna esta pesquisa com características de análise documental. Diante disso, faz-se necessário explicitar as diferenças entre a pesquisa documental e a bibliográfica de acordo com Fonseca (2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37), a pesquisa documental:

[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Em outras palavras, a pesquisa documental, irá além da revisão de discursos já publicados, sobre um determinado assunto, visto que inclui e recorre às informações e dados de documentos e leis, tais como: os PCN (1998), a LDB (1996) e, também, ao Decreto nº 5.626/2005.

Seguindo as postulações de Gerhardt e Silveira (2009), empregamos uma abordagem qualitativa, tendo em vista que não temos preocupações com representações numéricas, mas sim com o aprofundamento da compreensão social de um aspecto apresentado por um grupo. Assim, utilizaremos os métodos qualitativos com o intuito de explicar o porquê das coisas, entretanto, não quantificaremos os valores. Este tipo de pesquisa é empírica, subjetiva; suas características fundamentais são:

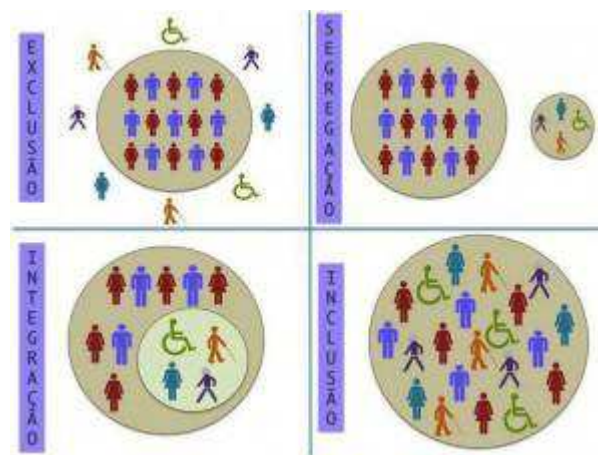
[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

Para a coleta de dados, realizamos leituras e discussões para fichar e resumir e, posteriormente, discorrer acerca do tema proposto. O *corpus* dessa pesquisa serão os poemas concretos, principalmente, dos poetas, Augusto de Campos, Sérgio Caparelli, Fábio Sexugi e Fábio Bahia que servirão para propormos as práticas de reflexões sobre a linguagem e a LP para classes regulares inclusivas com surdos.

2 HISTÓRICO DOS PRÍNCÍPIOS NORTEADORES DO ENSINO

Ao longo dos séculos a sociedade, as relações humanas e o ensino vivenciaram diversas transformações. Cada povo, cultura, religião em épocas distintas destinavam um olhar e um tratamento para essas pessoas. Silva (2009) faz um breve histórico dessas questões e aponta que ao menos quatro processos, aos quais as pessoas com necessidades educacionais especiais foram submetidos ao longo dos anos, sendo eles: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Como ilustra a figura 1:

Figura 1 - Os processos de interação com a pessoa com deficiência



Fonte: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/25747>

Conforme a autora, ao passo que os egípcios divinizavam os “diferentes”, os gregos assim como os romanos, buscavam eliminá-los do seu meio. Na Idade Média, essas pessoas foram relegadas à própria sorte, pois eram vistas como punidas por “Deus”. Isso era impulsionado pela leitura das escrituras sagradas do cristianismo nas quais os diferentes (na cultura judaica) eram encarados como dignos de miséria por sua diferença e limitação, quer de ordem física, biológica ou intelectual.

Neste período, marcado pela influência de muitos fatores religiosos, culturais e sociais (que serviam como norteadores do tratamento dispensado para as pessoas com deficiência) o sentimento que determinava estas relações sociais era o de inferioridade. Neste período, as pessoas com NEE tendo em vista que eles eram considerados como coitados dignos de vergonha e desprezo colocando-os à margem da sociedade (SILVA, 2009).

Para a pesquisadora, nessas sociedades, o surdo vivenciava o processo da exclusão, ou seja, todas as pessoas com necessidades especiais eram postas à margem da sociedade. Elas

eram impedidas de interagir socialmente, de exercerem seus deveres e desfrutarem seus direitos, dentre os quais destacamos o direito ao conhecimento sistematizado.

Em seu trabalho, a autora ainda traz um retrospecto de instituições, abrigos e asilos criados em vários países da Europa para acolher os diferentes e as pessoas com deficiência, ou seja, percebemos que durante este período a sociedade buscou afastar de si aqueles que apresentavam alguma limitação, deficiência ou diferença, deixando-os privados do convívio social e da liberdade de ser e participar na sociedade sem ser constrangido ou discriminado em razão disso.

Sobre o processo de segregação, a investigadora apresenta como sendo posterior ao da exclusão. Esse é marcado pelo reconhecimento da diferença e da deficiência não mais como decorrentes de castigos espirituais ou de forças demoníacas, no entanto, as pessoas com deficiência ainda eram separadas da sociedade. Vemos que estas eram agrupadas por apresentarem uma deficiência e isso pressupõe uma reorganização social de modo a atendê-las para garantir-lhes a dignidade. Assim, elas não estavam isoladas como antes, mas também não eram aceitas e acolhidas como os demais.

Surge, a partir de então, a preocupação com a formação e a educação dessas pessoas, porém, ainda assim, elas eram categorizadas como diferentes e colocadas todas num mesmo ambiente, como se a diferença as tornasse iguais. Não existia, pois, a diferenciação de necessidades ou de abordagens de acordo com a limitação da pessoa. Nesse período, na área educacional surgem as classes especiais e as escolas de ensino especial que eram mantidas em paralelo com a escola tradicional e com a classe regular. (SILVA, 2009)

De acordo com a autora, o terceiro processo ou princípio norteador do ensino foi o da integração, que teve como objetivo “normalizar” o indivíduo em todos os níveis para alcançar aceitação social. Para Silva (2009) esse processo surge em decorrência da grande demanda de pessoas com necessidades especiais e número crescente de associações que reivindicavam maior participação desses indivíduos na sociedade, gozando de direitos e deveres como o trabalho e o acesso ao ensino. Para a estudiosa, as discussões e o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas que culminaram na Declaração dos Direitos do Homem (1948) e da Declaração dos Direitos da Criança (1959) foram decisivas para o surgimento da integração de pessoas com deficiência. Essas normativas influenciaram, sobretudo, no âmbito da escola, pois cobravam que participação e igualdade de oportunidades fosse uma realidade, e estas reivindicações embasavam-se no que afirmavam os documentos supracitados.

A integração de crianças e jovens com NEE no âmbito escolar teve, segundo essa autora, dois momentos: o primeiro deles foi uma intervenção centrada no aluno e o segundo

uma intervenção centrada na escola. A princípio, esses alunos foram integrados em classes regulares, não ocorria nenhuma modificação na turma do ensino regular, ou seja, a presença desses alunos não representava nenhuma mudança em termos de currículos, espaço físico ou práticas pedagógicas. Esperava-se, portanto, que esses alunos se adaptassem a realidade na qual estavam inseridos.

A partir da década de 80, em Portugal, ocorreu uma mudança na qual se esperava que as escolas aos receberem esses alunos respondessem de forma individual e personalizada às suas necessidades educativas especiais. Assim, o professor do ensino regular passou a ter o acompanhamento do professor especialista como um suporte ao trabalho a ser desenvolvido. Deste momento em diante, o encaminhamento de discentes para uma instituição de ensino especial, deveria ocorrer somente em casos extremos, nos quais fosse comprovada a incapacidade da escola em receber e atendê-lo, de forma satisfatória no ensino regular o discente com NEE. (SILVA, 2009).

Essas políticas educacionais inclusivas surgem nos EUA como forma de reação as práticas de ensino integracionistas, em meados de 1975, pois os princípios de integração vieram a causar muitas polêmicas e discussões. Mas, no Brasil, elas tardam um pouco a serem adotadas, somente na década de 90 elas começam a ganhar espaço.

Por fim, como último princípio norteador do ensino, Silva (2009) apresenta a inclusão, que foi, para ela, conquistada através de diferentes ações de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- Unesco¹ e as Nações Unidas, que é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas - ONU que desempenharam um papel significativo na mudança de perspectivas do ensino e na maneira da sociedade enxergar a pessoa com deficiência. A ONU propõe que a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre os diferentes são os valores da inclusão social, tendo em vista que esta é concebida como um processo no qual a sociedade adapta-se para incluir, em todas as suas esferas, as pessoas que possuem necessidades especiais, possibilitando-lhes o gozo da interação social e dos direitos comuns a todo cidadão.

No Brasil, a Constituição Federal (1988), pautada no princípio da democracia, estabelece a igualdade de oportunidades e abre espaço para a pluralidade, o convívio benéfico e harmonioso, em todas as esferas sociais, entre os mais diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira. Assim, é possível garantir igualdade de condições para o ingresso e também para a permanência de todos os educandos na esfera escolar, independentemente, de

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

qualquer dificuldade ou limitação apresentada. Um pouco mais tarde, a LDB (1996) teve papel de grande relevância para o estabelecimento de políticas educacionais inclusivas, tendo em vista que o seu Art. 59 assegura aos discentes com NEE, currículos, métodos, práticas e recursos didáticos que possam atender as suas particularidades. Partindo desse pressuposto é garantido por lei que todos os discentes sejam acolhidos e atendidos pela escola a despeito de qualquer dificuldade de aprendizagem, transtorno ou deficiência. Posteriormente, o próprio Ministério da Educação - MEC desenvolveu políticas educacionais numa perspectiva inclusiva para garantir a escolarização de educandos com NEE por meio de escolas regulares orientada por princípios de inclusão e equidade. (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012).

Seguindo essa perspectiva Borges, Pereira e Aquino (2012) discorrem que, o processo de inclusão é direcionado para todos, independentemente de qualquer diferença ou dificuldade de aprendizagem que venha existir entre os indivíduos. Assim sendo, o aluno surdo deverá ingressar na escola regular por meio do processo de inclusão, no qual, surdos e ouvintes, embora diferentes, desenvolvam estratégias para conviverem e aprenderem harmonicamente (apesar de suas diferenças linguísticas) para, dessa forma, desconstruir no ambiente escolar todo e qualquer regime, hábito ou cultura de segregação de pessoas. Esta mudança deve ocorrer, sobretudo, ante as minorias que muitas vezes são postas à margem da sociedade e vivem alienadas de seus direitos e deveres, dependendo da benevolência de outrem.

Sendo assim, a pessoa surda como parte de uma minoria linguística vive e convive numa sociedade pautada na oralidade e voltada para ouvintes. Por essa razão, ela necessita ser incluída no contexto social e nos processos de formação e interação humanas, dentre os quais destacamos o ensino e aprendizagem de língua. Conforme ressaltamos, esta percepção visa garantir o desenvolvimento e a inclusão do surdo, não só no espaço escolar, mas nas diversas esferas que compõe a sociedade (como a religiosa, política, o mercado de trabalho e etc.). Diante disso, é preciso que as escolas (que exercem o papel de formadoras de cidadãos e não apenas de profissionais para o mercado de trabalho) adotem a educação inclusiva como fundamento de suas práticas de ensino.

Tendo em vista os ideais da educação inclusiva, na qual o aluno surdo não é espectador, mas um sujeito atuante no processo de ensino e de aprendizagem são necessários que as ações propostas pela escola sejam orientadas pelo que propõe o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual determina que:

As instituições [...] de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à 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 à superior. (BRASIL, 2005, p. 4)

Este decreto assegura que as pessoas surdas, de todas as idades e classes sociais, tenham acesso à informação e à educação para atuarem na sociedade como profissionais, sujeitos e cidadãos. Deste modo, compreendemos que não se trata somente do direito de frequentar o ambiente da sala de aula, ou de estar regularmente matriculado numa classe inclusiva, mas desfrutar das atividades disponibilizadas pela instituição de ensino, tornando-se participantes ativos da dinâmica desse ambiente.

Afirmamos aqui, em concordância com o pensamento de Borges, Pereira e Aquino (2012), que a inclusão escolar somente irá tornar-se uma realidade, no momento que a inclusão social das minorias tornar-se uma prioridade, quando a sociedade assumir uma postura mais igualitária e menos excludente com relação à diversidade. Para isso, é preciso que haja uma distribuição de renda mais justa e a efetivação dos direitos que são expressos nas leis e regimentos do Estado. Nesse sentido, não basta somente a existência de leis, é preciso que sejam divulgadas e efetivamente cumpridas. Conforme os autores supracitados, a inclusão social e educacional das minorias ainda é uma utopia, por isso, todos os debates e discussões no sentido de torná-las uma realidade são relevantes. Essas ações contribuem para que a sociedade e suas instituições não venham recair em práticas como aquelas, anteriormente citadas, que promoviam o preconceito, a exclusão e a segregação de todos aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos.

Portanto, seguindo esse desejo de tornar a inclusão uma realidade e conscientizar a sociedade quanto a necessidade de aceitação da diversidade para a promoção de espaços equânimes, os profissionais da educação não podem restringir-se as limitações biológicas do discente surdo. Assim, não deve ser uma prática poupar-lhes dos desafios restringindo-os e limitando-os à condição de espectadores dos eventos educacionais, bem como das interações verbais e sociais que ocorrem na sala de aula e na escola. Nesta perspectiva, cabe ao professor identificar e propor atividades e vivências que aperfeiçoem o potencial que esse estudante dispõe para desenvolver suas habilidades, gerando nele, senso de estima e valor próprio, confiança para enfrentar obstáculos e dilemas apesar das limitações. Conhecendo as diferentes abordagens educacionais voltadas para a pessoa com NEE, utilizaremos, neste trabalho a inclusão como abordagem a ser trabalhada na educação de surdos por compreender que a interação entre surdos e ouvintes possibilita ganhos acadêmicos e sociais, contribuindo para a

construção de uma sociedade mais inclusiva. A seguir trataremos, especificamente, do ensino de LP para surdos.

2.1 PROCESSO EDUCACIONAL E A PESSOA SURDA

O ensino das pessoas surdas é um tema bastante controverso que tem dividido opiniões e, por isso, vêm sendo focado sobre diferentes perspectivas. Essas percepções, com o passar dos anos foram abandonadas, reelaboradas, repensadas e substituídas por outras.

Nogueira (2012) faz uma breve retrospectiva dos avanços e entraves da educação de pessoas surdas, entre eles, a autora destaca o surgimento da primeira escola pública para surdos em Paris, no século XVIII. Nesta escola propunha-se a ensinar pessoas surdas a ler e escrever, utilizando um método de combinação da gramática da língua oral francesa com a língua de sinais francesa. Esta iniciativa, embora relevante para o início do ensino e aprendizagem de surdos, terminou por cair em desuso quando Roch-Ambroise Bébien (influenciado pelo congresso de Milão) percebe que a linguagem natural do surdo, apresenta as mesmas funções observadas na língua oral. A partir deste momento a educação dos surdos passa a acontecer prioritariamente por meio da língua de sinais, uma representação visual do mundo que capta a essência da construção visual do conhecimento.

No entanto, ainda para a autora mesmo a língua de sinais se mostrando elemento imprescindível para consolidar o ensino e a aprendizagem, existia uma grande resistência a esse sistema linguístico por alguns educadores. Esta percepção remonta uma concepção da Antiguidade Clássica, na qual o sujeito que não se expressava por meio da língua oral era concebido como deficiente, quer dizer, como alguém cujo intelecto estava comprometido e defeituoso .

Percebemos assim que, apesar de sempre existirem surdos na humanidade, eles foram estereotipados e excluídos da vida social e educacional, em vários períodos da história, visto que o que é considerado ‘normal’ é ouvir, logo, aquele que não ouve era visto como anormal, dessa forma, o surdo foi, historicamente, inferiorizado pela falta da audição. (STROBEL, 2008). Para a autora supracitada :

O povo ouvinte por falta de conhecimentos nomeia erroneamente os sujeitos surdos, muitas vezes vêm-nos com inferioridade. A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, ou lidam como se tivéssemos “uma doença contagiosa”, ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento [...] (STROBEL, 2008, p. 31)

Ora, a língua de sinais, tem como marca distintiva a ausência de som, por isso, foi por anos tratada por muitos como linguagem de mímicas e gestos, destituída de gramática, por esta razão surgiu à terminologia que atualmente é considerada errônea: surdo-mudo. Muitos estudiosos e educadores, seguindo esta perspectiva, acreditavam que o sujeito surdo somente poderia alcançar o desenvolvimento linguístico através do uso das línguas orais, tendo em vista que dessa maneira o surdo seria “normalizado”. Porém, tal perspectiva partia do pressuposto de que a surdez era uma patologia e, portanto, necessitaria de tratamentos e terapias para que o surdo fosse capaz de articular o som, para só após desenvolver esta habilidade, ser aceito e acolhido em sociedade sem nenhum constrangimento (NOGUEIRA, 2012).

Segundo a autora supramencionada, tudo isso contribuiu para que em 1880, em Milão, o método oralista (prática de ensino baseada na leitura orofacial e do alfabeto manual, nessa perspectiva a língua de sinais era um elemento de ensino da língua oral) fosse reafirmado como única possibilidade de educação de surdos. O método que consistia em ensinar o surdo a falar e a usar a leitura labial, foi aclamado desse momento em diante e, em consequência, a língua de sinais permaneceu proibida até o século XX.

Ainda para a estudiosa, esta prática causou diversos prejuízos no ensino e a interação desses indivíduos, visto que ocasionou um déficit linguístico oriundo de práticas inadequadas de ensino que perdura até os dias atuais. Ela se reflete no pouco uso social da Língua de Sinais que limita o acesso às informações pelo surdo e sua família, implicando no desenvolvimento da sua L1 de maneira tardia. Isso implica na diminuição das interações sociais e nas práticas escolares, interferindo, até mesmo na aquisição da LP escrita (como descreveremos adiante).

Nogueira (2012) aponta alguns dos avanços na educação dos surdos, no Brasil, como a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro, por Edward Huet. A instituição, inicialmente, seguia a tradição gestualista, mas após o Congresso de Milão, adotou o oralismo. Muitas décadas depois, em 2002, foi oficializada a Libras como a língua das comunidades surdas brasileiras e, um pouco mais tarde, em 2005 foi sancionado o Decreto nº 5.626, pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva. A partir dessas sanções, os referidos documentos passaram a regulamentar o uso da Libras e a conduzir os processos educacionais e as práticas pedagógicas voltadas para a pessoa surda. Estas últimas ações foram fundamentais para garantir, legalmente, que o discente surdo receba instrução na sua L1 – que é a Libras e na modalidade escrita da L2: o português.

Seguindo estas legislações, o discente surdo deverá receber uma educação bilíngue, para tanto, surge a necessidade da criação e da implementação de escolas bilíngues e turmas inclusivas no ensino regular organizadas de modo a realizar estas práticas. Porém, conforme observamos cotidianamente esse processo ocorre de maneira lenta, seja pela escassez de investimento na formação continuada dos profissionais (em especial daqueles que cursaram a licenciatura no período anterior à inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores) como também pela falta de estrutura física e de material didático que contemple esta especificidade linguística.

A partir do que orienta o Decreto nº 5.626, a LP deve ser ofertada “como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005). Mas, para que isso ocorra, o discente deverá ser submetido a interações que permitam a aquisição da sua L1 para compreender os seus pares e o mundo que o rodeia e, logo após a consolidação da língua natural, o português na modalidade escrita deverá ser introduzido e ensinado de forma simultânea com a Libras.

O contato e a aquisição da L1 são apontados por Nogueira (2012, p. 243), como fundamentais para que o discente surdo se aproprie da LP, conforme podemos observar a seguir:

A língua garante o suporte para a estruturação do pensamento humano, logo a língua de sinais fará este papel para a pessoa surda, permitindo-lhe o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual para a sua construção como sujeito completo diante de si e da sociedade.

Deste modo, o professor que atua em classes inclusivas com surdos deve atentar-se para a peculiaridade da turma, pois ela pode apresentar alunos que tem a LP com língua materna e alunos (surdos) que a tem como L2. Dessa forma, as aulas de língua devem contemplar, de forma satisfatória, o aprendizado dos dois grupos e, para tanto, o docente poderá recorrer ao ensino a partir do texto proposto nos PCN de LP para Ensino Médio. Sob essas orientações, a PC apresenta-se como aliada ao ensino inclusivo em virtude das particularidades que a compõem e as variadas possibilidades de interpretação, leitura e escrita e análise linguística que são eixos primordiais a um usuário de uma língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral, favorecendo conhecer e reconhecer para melhor desempenho comunicativo através da fala ou da escrita do português.

Conforme exposto anteriormente, o Decreto 5.626/2005 assegura que a pessoa surda receba não apenas o ensino da Libras, mas também da língua oficial do país – LP - pois somente a partir do domínio de ambas, ele poderá inserir-se em sociedade de forma plena e

assim estabelecer relações comerciais, políticas, sociais e culturais. Será possível ainda, apropriar-se das heranças culturais, da cultura surda e da cultura oral (utilizando-se para isso, a modalidade gráfica), uma vez que ele está imerso em ambas, no entanto, para isso ele precisará interagir usando a língua de sinais e o português escrito. Assim ele conseguirá participar dos rituais, hábitos, costumes e tradições que permeiam as relações em sociedade em ambas as culturas. Por isso, salientamos que, somente o conhecimento linguístico, poderá garantir a inclusão social e educacional destes sujeitos.

2.2 A PESSOA SURDA E O SEU LUGAR NA SOCIEDADE

A seguir, apresentamos a figura 2 para representar a discussão, acerca do papel reservado para o surdo na nossa sociedade e na escola, que será temática desenvolvida neste tópico.

Figura 2 - O surdo em sociedade



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/8285/ninguem-fala-a-mesma-lingua-sobre-a-alfabetizacao-de-surdos>

Podemos constatar, a partir da figura 2, uma ilustração de crianças com mochilas e cadernos, o que remete diretamente ao contexto escolar. Neste ambiente, ocorre o encontro de pessoas distintas e, percebemos que ocorre comunicação entre a maioria dos sujeitos presentes na situação, exceto um dos participantes, cujo balão (que indica a sua fala no gênero charge) é apresentado em branco. Uma das interpretações possíveis nos remete ao fato desta personagem, representando a pessoa/o discente surdo nesse ambiente e a presença do espaço em branco no balão, nos remete à possível ignorância por parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar para o discurso do surdo, visto que sua forma de se expressar é diferente da maioria que utiliza a língua oral.

O discente surdo, por sua vez, comunica-se por meio da Língua de Sinais que por não ser um componente curricular obrigatório nem ser utilizado com frequência nas situações cotidianas é pouco conhecida, difundida e compreendida por grande parte dos ouvintes. E, esta falta de conhecimento pode ocasionar a anulação ou o desinteresse pelas ideias e opiniões da pessoa surda, limitando a sua interação com os membros da comunidade escolar.

A figura nos possibilita, também, uma reflexão acerca da diversidade e da pluralidade linguística e cultural, que são características inegáveis na sociedade brasileira, marcada pela miscigenação de povos oriundos de vários países e continentes, e essa composição diversa enriquece nossas relações e nossa cultura. Essa pluralidade pode ser observada, também, na escola, que representa um dos mais significativos espaços de convivência entre pessoas de diferentes povos, credos, ideologias e características e necessidades específicas. Portanto, a escola deve promover o convívio sadio por meio do respeito à pluralidade, em todas as suas manifestações, pois dessa forma é assegurado o direito a inclusão, não só aos surdos, mas a todos os sujeitos.

Entretanto, nos últimos meses, pudemos perceber as notícias divulgadas em jornais retratarem uma crescente onda de intolerância a diversidade no país, oriunda de fatores políticos e ideológicos. Considerando que a escola é composta por pessoas diferentes (como já afirmamos) e que podem estar imersas nestas atividades, este movimento pode atingir as nossas escolas, implicando em atitudes de intolerância e aversão às minorias, seja por parte dos alunos, dos gestores e dos professores. Neste contexto, ressaltamos a necessidade de rever práticas referentes à inserção escolar de grupos minoritários, dentre os quais destacamos os surdos. Estes estudantes, usuários da língua de sinais, vivem imersos numa cultura oral e auditiva é preciso um processo de tornar o conhecimento escolar e os direitos do cidadão acessíveis a este grupo.

Com isso, o ensino da LP para surdos torna-se um fator que visa ampliar a sua participação social de modo que o seu discurso e os seus direitos não venham a ser anulados por conta da singularidade biológica da ausência de audição e, conseqüentemente, do uso da Língua de Sinais. Isso decorre do uso da LP como língua oficial de documentos e instituições públicas, governamentais e privadas e que implicam no fato que esses sujeitos poderão ser constrangidos a buscar seus direitos enquanto cidadãos. Estes indivíduos, por utilizarem uma língua diferente daquela que a maioria das pessoas que os rodeia e que compõem as comunicações disponibilizadas por essas instituições tendem a ficar alheios ao mundo que o rodeia, aos seus direitos e deveres, bem como privados das interações sociais imprescindíveis ao desenvolvimento saudável do ser humano.

A pessoa surda definida pelo art. 2º, do Decreto 5.626/2005 é aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005) e, por essa razão, utiliza-se da Libras para interagir com seus pares. Enquanto que a pessoa com deficiência auditiva é definida pelo referido documento, no Art. 2º, paragrafo único, como aquela que apresenta “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.” (BRASIL, 2005). Assim, enquanto o educando surdo comunica-se por meio da Libras, o estudante com deficiência auditiva, apresenta a perda parcial ou total da audição, mas utiliza-se da tecnologia (aparelhos de amplificação sonora ou implante coclear) pois tende a desenvolver habilidades como a leitura labial para se comunicar com os ouvintes.

Esta diferenciação relevante, porque conforme Felipe (2001 apud STROBEL, 2008) a comunidade surda evoca a distinção entre ‘surdo’ e ‘deficiente auditivo’, pois ao ser reconhecido como ‘deficiente’, o enfoque é dado para a ausência da capacidade de ouvir, e isto nega ao surdo sua cultura linguística diferente. Uma vez que a própria comunidade não escolheu essa terminologia para si, além disso, ser denominado a partir da ausência da audição estigmatiza o surdo, porque ressalta o que ele não tem ou não pode fazer, em relação aos ouvintes, reduzindo suas aptidões e possibilidades a partir de uma limitação biológica.

É nessa perspectiva que Nogueira (2012) argumenta que essa visão patológica sobre a surdez ocasiona numa concepção errônea sobre a pessoa surda e argumenta que denominações como: deficiente auditivo, portador de necessidades especiais, entre tantas outras nomenclaturas usadas para referir-se ao surdo não são capazes de garantir-lhe o direito a identidade cultural e bilíngue, senão reforçar as diferenças entre esses sujeitos e os demais que compõem a maioria, reforçando assim o preconceito e a segregação.

De acordo com a investigadora, para os educadores adeptos dessa percepção, a surdez é entendida como falta de audição o que acarreta em considerar a pessoa surda como alguém que apenas não ouve e que a inserção do intérprete da Libras é suficiente para que ele aprenda como os demais estudantes. Dessa forma, o ensino de língua não está adaptado e pensado para incluir o surdo, mas é organizado a partir da referência de um educando padrão, o ouvinte.

Para Skliar (2001), por utilizar uma língua diferente da maioria, a pessoa surda enfrenta inúmeros desafios impostos pela limitação física (da audição) para se inserir e interagir em sociedade, a maioria desses desafios são fatores que geram, por parte dos ouvintes, sentimentos de desvalia ou de caridade. Por esta razão, compreender esta diferença é fundamental, pois implica em selecionar as atividades mais adequadas para favorecer o aprendizado da LP pelo surdo em diferentes situações.

Nesse contexto, as práticas de ensino de leitura e escrita pautadas na menos valia e no oralismo não são capazes de propiciar que a minoria surda desenvolva a língua utilizada pela maioria ouvinte, fazendo-os permanecer a margem das interações verbais que podem ocorrer, por meio das línguas orais e de sinais, e condicionando-os a permanecer desconectado da cultura oral e letrada que o rodeia. É notório que existe uma falta de reconhecimento do valor linguístico da Libras e da cultura surda pelos ouvintes, sobretudo pela escola, e isso atravança a superação de barreiras e preconceitos para os usuários da Libras (NOGUEIRA, 2012).

Sabemos que, em qualquer ambiente social que a pessoa surda insira-se encontrará barreiras, em virtude de sua singularidade biológica e linguística, diante disso, não podemos deixar de considerar que a sala de aula é um desses ambientes. Portanto, o espaço educacional, pelo seu objetivo formativo, precisa buscar práticas que atendam a diversidade humana promovendo a equidade de oportunidades.

Deste modo, percebemos que a escola é essencial para o desenvolvimento de diferentes potencialidades do ser humano, tais como: habilidades sociais (comunicativas, de comportamento), escolares, entre outras. Porém, o estudante surdo (que faz parte de uma minoria linguística, como já mencionamos) e os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem sofrem os efeitos de uma escola que não dispõe de organização e recursos para acolher e estimular a superação das limitações de cada sujeito (NOGUEIRA, 2012).

Para tanto, é necessário que os professores regentes das classes inclusivas e a comunidade escolar compreendam e diferenciem os processos que possibilitarão ao discente surdo compor a comunidade escolar, tornando possível a participação desse estudante na escola, em uma perspectiva inclusiva, e não somente integracionista.

2.3 O SURDO E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Pereira (2014) o ensino de LP para a pessoa surda, por um longo período, foi pautado no oralismo; essa abordagem de ensino se dava, apenas, através da modalidade oral da LP. Tal perspectiva estava ligada a concepção de língua como código, assim para o discente bastaria aprender, entender e usar um conjunto de regras. Para a pesquisadora a adoção do oralismo dificultava o aprendizado da LP, visto que era preciso que o surdo realizasse a leitura dos movimentos dos lábios e dos músculos faciais do ouvinte, algo que é dificultado pela semelhança entre os sons dos fonemas e a falta de visibilidade da boca.

Nesta conjuntura, os discentes surdos foram os mais prejudicados, pois diferentemente dos ouvintes chegavam, na maioria das vezes, na escola apenas com fragmentos da LP e ao professor cabia a difícil missão de conduzi-los ao aprendizado, sem utilizar a língua de sinais, recorrendo à leitura orofacial e aos restos auditivos. Poucos, no entanto, conseguiam êxito, a maioria deles conseguia apenas apropriar-se de fragmentos do português. Assim, a maioria dos surdos lia, ou melhor, decodificavam o signo verbal, porém não entendiam e não alcançavam proficiência na leitura e conseqüentemente, muito menos na escrita. Por isso, almejando alterar esse quadro e contribuir para as práticas docentes e a formação de discentes surdos, Pereira (2014) propõe uma abordagem discursiva - interacionista que se apoie na língua de sinais e valorize o texto e não as palavras isoladas de um contexto, a produção de sentidos e não somente a decodificação².

Para Pereira (2014, p. 146) “a ideia subjacente [a concepção de língua como código] é que, conhecendo o código o aluno poderia compreender e usar corretamente a língua.” A partir desta concepção, os docentes que a seguiam partiam das palavras para a formação de estruturas frasais mais simples e, posteriormente, para as mais complexas. As atividades mais utilizadas pelos professores eram os ditados (mediados pela leitura labial), as cópias, os exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase. O texto, no entanto, poucas vezes era trabalhado com os surdos, eram recursos evitados pelos professores e quando o faziam, escolhiam sempre aqueles mais curtos, com vocabulário e estrutura frasal simplificada. Segundo a investigadora, essa é a razão, para que muitos surdos lessem, porém não entendessem.

Ao escrever, o surdo sempre utilizava palavras de conteúdo – nomes e verbos – e poucas vezes vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções - também eram dificuldades recorrentes dele, as flexões verbais e nominais, as concordâncias e a ordenação dos elementos na frase. Tudo isso, foi apontado pela autora supramencionada, como decorrentes da concepção de língua como código que fazia o educando aprender a língua de fora para dentro, ou seja, de forma mecânica, sem que fosse apto para discernir o funcionamento da LP (PEREIRA, 2014).

Posteriormente, a pesquisadora afirma que começou a se delinear a perspectiva bilíngue (prática de ensino que valoriza a língua de sinais e propõe que a LP seja a L2 do surdo). Esta proposta surge como forma de reação às críticas direcionadas a Comunicação Total (prática que se utilizava de diferentes linguagens para efetivar a comunicação), uma vez

² Na concepção da autora trata-se do mero reconhecimento do signo linguístico, ou seja, das representações gráficas (letras, fonemas, etc.).

que, neste modelo educacional, também era negada ao surdo o desenvolvimento da sua identidade lingüística, o reconhecimento da língua de sinais e das práticas sociais da comunidade surda.

Diante desse breve histórico, percebemos que aos discentes surdos eram negadas oportunidades de desenvolver habilidades como o letramento; que consiste segundo Signorini (2001 apud LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 11) em um “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e lingüístico-discursivas como também social e político-ideológica”, uma vez que como afirmamos, anteriormente, o surdo apropriava-se somente de fragmentos da LP e apenas decodificava os signos verbais. Entendemos assim que as aulas da língua oral, o português, não preparavam esse discente para interagir socialmente, mas apenas apresentava-lhe um código não realizando atividades que o permitisse utilizar e alcançar seus propósitos comunicativos, manifestar suas intenções e entender aquilo que está submerso em camadas mais profundas dos textos com os quais ele entrava em contato.

O exposto acima foi motivação para o surgimento da proposta de educação bilíngue para pessoas surdas, na qual ela aprende a interagir e compreender o mundo no qual está inserido a partir da língua de sinais e, posteriormente, usando os conhecimentos da L1 apropria-se da modalidade escrita da L2 para dessa forma comunicar-se e inserir-se nas esferas sociais que exigem o domínio dessa modalidade (PEREIRA, 2014).

As aulas de língua ancoradas nos preceitos do bilinguismo devem desse modo, propiciar, de acordo com os estudos de Nogueira (2012) e Pereira (2014) que os educandos tenham a noção de texto e de sua(s) função (ões) social (is), pois para o surdo o texto era apenas um amontoado, um conjunto de palavras que dificultava a percepção do sentido. Isso ocorria, uma vez que ele não conseguia, na maioria das vezes, alcançar e contemplar a totalidade do texto, nos momentos de leitura e isso se refletia nos momentos de escrita, nos quais eles não conseguiam alcançar a coerência como também a progressão textual.

Seguindo, ainda, nessa perspectiva as atividades nas aulas de português precisam estar voltadas para as práticas discursivas, para as interações sociais. O texto, nesse sentido, não pode, conforme Nogueira (2012), ser usado apenas em partes ou em porções, mas na sua totalidade. Em outras palavras, para a autora, as atividades orquestradas pelo professor precisam favorecer a interação do leitor com o texto, para que, em aulas seguintes seja solicitada uma produção escrita a partir da interação ocorrida anteriormente.

Dentre as sugestões apresentadas por Nogueira (2012) nos seus estudos, destacamos aqui, o trabalho com o texto imagístico que compreende charges, pinturas, quadros,

esculturas, fotografias. Nós acrescentamos a PC a esta lista da pesquisadora, como gêneros que favorecem a percepção e ampliação do arcabouço linguístico e cultural dos discentes; o docente de LP pode iniciar o ensino a partir desses gêneros que recorrem em grande medida, a linguagem visual e não verbal (a qual o surdo está habituado a perceber) e, gradativamente inserir textos verbais, realizando uma intersecção entre a percepção visual do surdo e a escrita da LP.

Baseando-nos na compreensão de Pereira (2014) de que a apropriação dos valores da LP ocorre de forma diferenciada, para surdos e ouvintes, uma vez que os primeiros a têm como L2 - língua alvo a ser adquirida a partir dos referentes da L1 – nesse processo de aquisição existe a interlíngua que se divide em três fases/etapas distintas. A seguir, iremos transcrever os quadros elaborados por Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34-36), nos quais são detalhados os usos dos elementos linguísticos da LP pelo surdo em cada etapa da interlíngua.

No estágio I podemos observar, com o auxílio do quadro 1, a recorrência de estratégias de transferência da L1 para a escrita da L2 desses informantes, vejamos a listagem de características dessa etapa:

Quadro 1 - Interlíngua I

INTERLÍNGUA I (IL1)
<ul style="list-style-type: none"> • predomínio de construções frasais sintéticas; • estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2); • aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; • predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); • falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); z uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; • emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente; uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; • falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; • pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; z falta de marcas morfológicas; z uso de artigos, às vezes, sem adequação; • pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; • pouco uso de conjunção e sem consistência; • semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.

Fonte: Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34).

No estágio II, é possível constatar na escrita de alguns alunos uma mesclagem das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da L1 - Libras e o uso confuso de elementos da LP, no intuito de apropriar-se da língua alvo. Ocorre o emprego, desordenado de constituintes de ambas as línguas, conforme descrito no quadro 2:

Quadro 2 - Interlíngua II

INTERLÍNGUA II (IL2)
<ul style="list-style-type: none"> • justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; • estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português; • frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo; • emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; • emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); • às vezes, emprego de verbos de ligação com correção; • emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; • emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham • uso de algumas preposições, nem sempre adequado; As línguas no contexto da educação de surdos • uso de conjunções, quase sempre inadequado; • inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida; • muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, • sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

Fonte: Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 35).

No estágio III, os discentes demonstram na sua escrita a recorrência, predominante, da gramática da LP, sobretudo no nível sintático. Esse estágio é definido pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO – Sujeito/Verbo/Objeto e de estruturas mais complexas, vejamos no quadro 3, o que caracteriza este estágio:

Quadro 3 - Interlândia III

INTERLÂNGUA III (IL3)
<ul style="list-style-type: none"> • estruturas frasais na ordem direta do português; • predomínio de estruturas frasais SVO; • aparecimento maior de estruturas complexas; • emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção); • categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação; • uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; • uso de preposições com mais acertos; • uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que); • flexão dos nomes, com consistência; • flexão verbal, com maior adequação; • marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número; • desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência; • emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Fonte: Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 35).

Em síntese, o aprendizado da LP é um processo complexo que possui ao menos três etapas conforme foi apresentado através dos quadros acima, e são denominados interlândia. Essas etapas da interlândia são comuns no processo de aprendizagem, aquisição e apropriação da língua alvo – LP, pelo discente surdo. Nesta fase de apropriação da escrita, o estudante não registra respeitando a ordem do português propriamente dito, mas também não produz uma representação escrita da língua de sinais.

Assim sendo, é preciso que as aulas de português sejam ambientes de enriquecimento dos conhecimentos linguísticos, por isso, as atividades de reflexão acerca dos usos e ocorrências da modalidade escrita da LP precisam ser adequadas à fase de interlândia na qual o aluno se encaixa. Em estudos posteriores pretendemos realizar sugestões de atividades com PC para cada fase da interlândia, para o momento propomos uma discussão teórica.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Não é recente, a proposta de ensino de LP através de textos. Conforme discorre Rojo e Cordeiro (2004), desde a década de 80 existem discussões que indicam propostas de ensino que concordam nesse sentido. Dentre as ações que contribuíram para a opção por esta perspectiva de ensino, está à publicação do livro *O texto na sala de aula*, obra organizada por João Wanderley Geraldi e publicada em 1984, tornando-o a maior sumidade dessa área no país, fazendo viajar pelo país divulgando o livro e realizando formações com os professores de LP junto das secretarias estaduais de educação. Assim, ocorre uma mudança de perspectiva do ensino de língua: se antes o ensino ocorria de forma normativa, voltado para a língua e a gramática, a partir de então, o ensino passa a ser procedimental/processual valorizando os usos de escrita por meio de leitura e redação tomando o texto como propiciador de “hábitos de leitura” e de “estímulo” para escrever.

Embora sempre tenha sido considerado elemento obrigatório em sala de aula, o texto era usado, aqui no Brasil e em outros países, como instrumento para ensinar gramática normativa e a gramática textual bem como exemplificando no que se refere às tipologias redacionais: narração, descrição e dissertação (ROJO; CORDEIRO, 2004). Esses foram os gêneros escolares que orientavam as atividades de escrita, entretanto, não propiciavam atividades de interações reais entre os estudantes. Assim, estes textos se constituíam em formas vazias, sem propósitos comunicativos ou com circulação além das paredes da escola. Estas, entre outras questões foram, segundo as autoras, as principais causas que fomentaram uma virada discursiva ou enunciativa quanto ao ensino e abordagens do texto na sala de aula. Esse modelo de ensino de língua consistiu, durante muito tempo, a melhor forma de ensino, porém, essa perspectiva começou a ser repensada a partir das proposições dos PCN o qual afirma que:

[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Vemos, portanto, os documentos oficiais do MEC, adotando como fundamento para as práticas e reflexões nas aulas de língua, o texto, pois ele se realiza por meio de gêneros. Estes por sua vez, são construídos a partir de três elementos caracterizadores: temática, composição e estilo. O primeiro é definido pelos PCN como “o que pode tornar-se dizível por meio do

gênero”; o segundo diz respeito a “estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero” e o terceiro refere-se às “sequências que compõem o texto etc.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Mas afinal, o que são mesmo gêneros textuais? Para Marcuschi (2002) os gêneros não são modelos estanques, muito menos estruturas rígidas, mas são formas culturais, porque estão disponíveis na cultura; cognitivas, porque estão armazenados na mente, e de ação social, porque através deles interagimos e nos comunicamos, agimos, concordando, discordando, protestando. Enfim, expondo nossas intenções e opiniões, concordamos com o autor quando ele afirma serem os gêneros dinâmicos, flexíveis e variados, tendo em vista que, da mesma forma que a língua varia também os gêneros textuais variam e vão se renovando, se adaptando e se multiplicando conforme cada época. Ante ao exposto, não se pode conceber os gêneros como superestruturas canônicas ou catalogá-los de maneira rígida, pois eles não são formas puras, mas são formações interativas e plásticas.

É preciso destacar que, ao evocar a noção de gênero, os PCN não recomendam um ensino classificativo, ao contrário, seguindo essas orientações para o ensino de LP deve-se adotar, portanto, uma abordagem que tendo como base o texto completo, ao invés de fragmentos isolados, visto que a interação do estudante em sociedade ocorre por meio de textos.

Conforme argumenta Marcuschi (2002, p. 20) ao assinalar que “todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados”, isso quer dizer que todos os textos possuem propósitos comunicativos, conteúdos, estilos, configurações próprias para cada contexto social. Agora, vejamos a definição que os PCN (1998) apresentam para os gêneros textuais:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: • conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; • construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; • estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Seguindo essa definição de gêneros textuais dos PCN, percebemos que os gêneros são produtos sociais, construídos pelo homem para comunicar-se. Sua forma é “relativamente estável” (PCN, 1998, p. 21), isso significa que no decorrer do tempo e de acordo com as circunstâncias e necessidades comunicativas e propósitos comunicativos do ser humano, os gêneros podem ser elaborados e reelaborados para melhor atender a necessidade de comunicação do falante/usuário de uma língua. Assim, em diferentes situações, cada gênero

textual deverá, assim, apresentar esses elementos, um tema específico, uma estrutura composicional ou uma configuração formal e um estilo verbal particular.

O papel do professor em relação ao ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais, segundo os PCN, é planejar e propiciar atividades que contemplem a diversidade de gêneros existentes na sociedade. Ele deve orientar as reflexões acerca dos contextos de produção e de uso dos gêneros textuais e, para isso, não basta levar uma grande quantidade de gêneros para sala, e sim, qualidade ao trabalhar com essa temática nas suas aulas.

Salientamos que devem ser realizados diferentes momentos de leitura com os gêneros, para que o discente conheça e reconheça os elementos caracterizadores de cada um, as distinções entre eles, os usos, intenções e estilos diferentes que permeiam estes gêneros. Conforme propõe Rocha (s/d) as aulas de escrita não podem limitar-se a atividades com lápis e papel, ou seja, é imprescindível que ocorram momentos de observação de textos, antes da escrita, pois dessa forma os discentes aprenderão a lidar com as formas de organização de cada texto/gênero. Nestes momentos os discentes poderão perceber as intenções subjacentes a cada gênero e seus propósitos comunicativos, além de aprender que existem diferentes modalidades de escrita; após estes momentos de leitura e observação o estudante se encontrará apto para uma primeira produção escrita e depois disso são necessários outros momentos de revisão e reescrita, conforme propõe o autor.

Sendo assim, o docente deve sistematizar os conteúdos e textos a serem trabalhados para contemplar as necessidades dos seus educandos e garantir-lhes uma aprendizagem efetiva da linguagem propiciando que eles possam interagir e incluir-se de forma plena em sociedade. Vale salientar que, é necessário ponderar que os limites e possibilidades dos alunos devem ser considerados no processo de sistematização e abordagem didática de modo que permita aos discentes desenvolverem suas habilidades e ampliarem seus conhecimentos acerca dos gêneros textuais e da própria LP.

É preciso buscar formas de superar as crenças que os discentes não são capazes de aprender português ou de obter o domínio da escrita, e nisso, o professor constitui-se em um profissional que desempenha um papel importantíssimo neste processo, estimulando e incentivando a leitura e o contato com os mais variados gêneros dentro e fora da escola. Essa prática de ensino, a partir de textos na concepção dos PCN para o ensino da LP deverá:[...] contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

A abordagem didática do professor deve, nesse sentido, possibilitar que a sala de aula seja um espaço, no qual os educandos entram em contato com a diversidade de gêneros e textos pensando nos três aspectos que os compõem. E, esta prática, não deve estar restrita somente aos gêneros com os quais o aluno entra em contato no seu cotidiano, ou seja, os gêneros primários, mas, sobretudo, com os gêneros mais formais (também denominados gêneros secundários) que são utilizados com menor frequência, mas são fundamentais em determinadas interações sociais. Diante disso, a sala de aula deve propiciar ao aluno o encontro com esses textos, e é tarefa do professor conduzir os educandos a reflexão e o reconhecimento do conteúdo temático, estrutura formal e do estilo verbal, bem como do(s), interlocutor (es), suporte e domínio discursivo.

Não se trata apenas de expor ou apresentar diversos gêneros e pedir que os alunos façam classificações ou identifiquem informações superficiais desses textos, é preciso ler, refletir, entender e só depois realizar atividades de escrita. Sendo assim, o professor não pode esperar que em uma única aula ou uma breve exposição das características formais de um gênero ou até mesmo uma leitura superficial tornará o discente apto para produzir os mais variados e complexos gêneros que existem e circulam em sociedade.

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA

A proposta de ensino de LP adotada pelos documentos oficiais do MEC aponta para um ensino que parte do texto e que o utiliza não como um mero instrumento para classificação de palavras e frases ou para retirar elementos superficiais do texto. Diante disso, os gêneros que circulam na sociedade precisam, segundo essa perspectiva, estar presentes nos momentos de leitura e de escrita nas nossas salas de aula.

Em face do exposto surge a indagação, qual ou quais gêneros devem estar presentes em sala de aula? Segundo Koch (2004) é preciso que o professor trabalhe com a maior variedade de gêneros possível, particularmente, os gêneros que estão presentes no cotidiano do aluno, pois o propósito das aulas de língua é propiciar e instigar a ampliação e o domínio das competências de expressão. Por isso, entendemos que entre essas competências estão a leitura e a escrita - para a atuação social.

Dentre a infinidade de gêneros existentes os PCN falam sobre o potencial e o valor imenso do gênero/texto literário para propiciar as reflexões sobre as diversas variações da língua, dentre as quais, encontra-se a modalidade padrão da língua recorrente nas obras de nossos mestres da literatura. Acerca deste tipo de texto está exposto o seguinte:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Partindo deste pressuposto de ensino mediado pelo texto que se materializa nos gêneros textuais, trazida pelos PCN, consideramos que, o texto literário pode ser um instrumento para o ensino e reflexão acerca da linguagem e da LP. Em virtude de sua constituição peculiar, do estilo e estética criativa que exerce atração sobre os olhares de crianças e adolescentes. Entre os textos literários, destacamos o poema, que pode ser explorado pelos educadores num ensino construtivo de língua que parte do texto para pensar a língua, seus usos e variações.

Vale salientar, que um ensino construtivo de língua deve possibilitar aos educandos um contato proveitoso com os gêneros textuais, neste sentido, afirmamos que o texto literário é objeto de valor para ensinar e aprender português sendo imprescindível aos discentes o contato com gêneros literários, tanto os gêneros em prosa, quanto os gêneros em poesia.

Mas, afinal, qual a relevância do ensino e da reflexão sobre a literatura e o texto literário, na escola? Oliveira (2010) responde esta questão ao afirmar que, esses textos podem trazer o que o pesquisador chama de “ganho individual” e “social”, pois a partir do contato com esses textos os discentes poderão construir e ampliar seus conhecimentos de mundo. Ademais a escola tem como um dos seus objetivos favorecer o desenvolvimento intelectual, artístico e linguístico dos alunos, sabe-se que a literatura informa e favorece o intelecto porque ela é uma forma de expressão, é arte, e possibilita o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes.

Além disso, a literatura é composta por textos que utilizam e apresentam a gramática da língua, logo, oportunizam o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Para os usuários de português como L2 esses textos são lugares propícios para descobrir novas palavras, expressões e novas formas de internalizar o vocabulário adquirido e outras formas de usar aquelas que já são conhecidas, ampliando, dessa forma, o repertório vocabular dos educandos.

Já que o MEC propõe um ensino de língua partindo do texto, e a literatura, como discutimos, enriquece as aulas e a existência humana, é possível recorrer ao texto literário nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de LP, tanto para ouvintes que são usuários de L1, como dos surdos que a reconhecem como sendo a L2.

O contato com literatura como uma arte que deveria ser proporcionado pela família, contudo, na nossa sociedade, na maioria das vezes não acontece. Isso pode ocorrer pela falta de condições financeiras para comprar as obras, pela falta do hábito de ler dos pais, pela escassez de tempo para ler com os filhos, ou mesmo pela dificuldade de entender as obras escritas utilizando uma variedade de língua diferente daquela usada no cotidiano das pessoas mais simples da sociedade. Enfim, são muitos os fatores que podemos apontar como elementos que dificultam e inibem o desenvolvimento do hábito da leitura e, também, do prazer por ela, pois se os discentes não possuem o hábito de ler ou não tem prazer nesta atividade e a realizam apenas para obtenção de notas, conseqüentemente, não podem apreciar a literatura e os gêneros literários como um todo. Por esta razão, como discorreremos acima, a sala de aula é um dos únicos espaços para se conhecer, a literatura, sobre ela refletir e dela desfrutar (OLIVEIRA, 2010).

De fato, para o autor, a literatura é útil e relevante para a formação humana e cidadão, no entanto, o docente, precisa não somente ter conhecimento disso, mas desenvolver práticas menos superficiais, descuidadas e desarticuladas do real propósito das aulas de língua e literatura. Para o pesquisador, as aulas devem possibilitar a reflexão sobre a(s) linguagem(ns) e seus usos, diante da importância da leitura, da arte e da literatura o professor deve contribuir para o fortalecimento da apreciação dessas formas de expressão. Porém, conforme argumenta Oliveira (2010), em grande medida o docente pode contribuir para o surgimento nos seus educandos de sentimentos de repulsa à leitura, à literatura e à poesia.

Dessa forma, o professor precisa ser mediador desses momentos de leitura e deve criar condições para que os alunos venham interagir, de forma satisfatória, com o texto literário. Para tanto, ele precisa ser um leitor experiente, capaz de conduzir seus alunos a questionarem os textos com os quais entram em contato, para destacar o entorno sócio político e cultural daquele texto bem como acessar os sentidos explícitos e implícitos.

Diante disso, o papel do professor de língua e literatura é “[...] ajudar seus alunos a desenvolverem a capacidade de realizar leituras críticas não só de textos literários, mas também de textos não literários” (OLIVEIRA, 2010, p. 193). Ainda segundo o autor, ao declarar que não gosta de literatura e, conseqüentemente de poesia, na maioria das vezes, o estudante o faz porque não consegue interagir com o texto literário, entendê-lo e interpretá-lo, ou seja, esse discente consegue fazer apenas a leitura do signo linguístico, a decodificação do que está posto e implícito. Entretanto é necessário muito mais, é preciso inferir sentidos aquilo que está sendo lido, ativar os conhecimentos prévios e comparar o texto lido com

outros textos, pois, algumas vezes, somente por meio de elementos extralinguísticos é possível compreender o poema concreto - que é um texto literário - na sua plenitude.

Nesse sentido, o discente que apenas decodifica, não alcança a leitura polissêmica (a compreensão dos sentidos contidos e evocados pelo texto), mas realiza apenas a leitura parafrástica (o reconhecimento dos elementos formais e superficiais do texto), seguindo os estudos de Orlandi (1988), por permanecer apenas na superficialidade pode surgir aversão a literatura pelo desconhecimento daquilo que está implícito e precisa ser interpretado, inferido a partir de conhecimentos extralinguísticos.

Nesse cenário, devemos abordar os gêneros/textos literários de maneira a possibilitar que o estudante amplie a sua criticidade, pois é imprescindível que ele compreenda que a língua não é ingênua ou neutra: a escolha das palavras, a omissão de informações ou o excesso delas não acontecem por acaso. Nesta conjuntura, saber ler as entrelinhas e o não dito (o que é inferido pelo contexto) é tão importante quanto ler o que está dito, o que está posto no texto. Assim, perceber as sugestões, as referências e inferências contidas num poema são fundamentais para a construção de sentido.

Sendo assim, esses textos podem ser utilizados tanto em salas regulares, quanto em salas inclusivas com surdos. Nessas turmas, o trabalho com os poemas, em especial com a PC pode aperfeiçoar a compreensão de aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos da LP, além de favorecer que o discente surdo, obtenha melhor compreensão da segunda língua a partir da leitura de poesias, como também pode ser autor de suas próprias poesias para expressar seus sentimentos e percepções de si e do mundo que o rodeia, por meio da escrita. Isso ocorre em virtude do alto potencial imagístico, visto que procuram comunicar além da palavra, através da forma, da disposição na folha etc.

4 POESIA E AS POSSIBILIDADES DE ENSINO A PARTIR DA POESIA CONCRETA

A leitura é uma atividade de imensurável valor para a formação humana e acadêmica dos estudantes que se assentam nas salas das muitas escolas espalhadas pelo país para participar das aulas de LP, conforme explicita os PCN (1998) ao atribuírem à leitura um lugar de destaque no ensino de língua. Vemos essa predominância uma vez que a colocam como um dos eixos norteadores do ensino para todos os alunos, independente de que sejam esses estudantes ouvintes ou surdos. Desse modo, para que essas aulas tenham um melhor aproveitamento, a leitura precisa ser muito mais trabalhada de modo a favorecer a autonomia do surdo. Tendo em vista, a grande relevância da leitura e as dificuldades apresentadas por professores e estudantes de LP (sobretudo, em contextos de classes inclusivas com surdos), recorreremos à experiência de leitura com andaimes (ELA) na perspectiva de Graves e Graves (1995).

4.1 EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ANDAIMES E A POESIA CONCRETA

Os autores afirmam que o termo andaimes é usado pela primeira vez, no sentido educacional, por Jerome Bruner, um psicólogo da Universidade de Harvard e surgiu a partir de reflexões sobre a interação verbal que ocorria entre as mães que liam para suas crianças e jovens. Bruner observou que elas tinham como objetivo ajudar as crianças a lerem e, por esta razão, desenvolviam atividades de leitura com livros que continham uma variedade de gravuras, sendo estas relacionadas às personagens e trechos da narrativa. Com estes recursos, as mães aos poucos iam familiarizando a criança com as imagens e com as palavras - com o texto não verbal/visual e verbal (GRAVES; GRAVES, 1995).

Essas atividades com textos verbovisuais mediados pela ELA consistem em um “processo que permite à criança ou ao aprendiz a resolver um problema, levando adiante uma tarefa ou a atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos”, segundo Wood, Bruner e Rosse (1976 apud GRAVES; GRAVES, 1995, p. 1).

A ELA está dividida em duas grandes fases: a primeira é fase do planejamento e enquanto que a segunda é a fase da implementação. Abaixo, explicaremos detalhadamente, as duas fases através de quadros 4 e 5, vejamos:

O professor deve considerar as seguintes sugestões, segundo consta no quadro a seguir:

Quadro 4 – Fase 1: Planejamento

PLANEJAMENTO		
Momento	Tópico a considerar	O que considerar
1	Os estudantes	suas necessidades preocupações, interesses fortalezas, fraquezas, conhecimento prévio, qualquer coisa que possa influenciar seu sucesso (ou fracasso) ao ler uma seleção particular de textos;
2	A seleção [do texto]	seus tópicos e temas, seu vocabulário potencialmente difícil ou outros blocos de obstáculos, e as oportunidades que apresenta para instrução;
3	O propósito ou propósitos da leitura	O que o estudante ganha dessa experiência de leitura? Com que objetivos ele ou ela está lendo?

Fonte: GRAVES e GRAVES (1995, p. 2).

Em uma classe inclusiva com surdos, a ELA pode ser uma estratégia de construção de conhecimento que possibilitará o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos na prática educacional. Em primeiro lugar, destacamos que, conforme exposto no quadro acima, o docente precisa ponderar que a sala de aula na qual atua e as atividades didáticas propostas por ele são espaços e práticas, nos quais é possível promover a inclusão. Para tanto, cabe ao docente ao planejar as suas aulas, considerar que o objetivo da intervenção pedagógica é possibilitar que os seus alunos sejam leitores e escritores fluentes e não somente meros decodificadores e reprodutores de discursos de outrem.

Neste sentido, certamente, o discente surdo apresenta uma dificuldade mais aparente, pois para ele a LP é a L2 e, neste contexto, é requerido a ele a leitura em uma segunda língua. Assim, os textos selecionados para leitura e para a reflexão linguística devem ser pautados na visualidade e não somente em linguagem verbal, visto que o surdo percebe o mundo a partir da experiência visual e esta experiência prévia é fundamental para a construção de sentidos na sua L2.

Considerando seu valor social, artístico e cultural, é preciso que sejam feitos esforços pelos docentes para que os surdos tenham a leitura como um hábito, uma prática cotidiana e também como um prazer, tendo em vista que, doutra sorte, não chegarão a serem leitores e tampouco escritores, caso não tenham uma experiência de êxito com as suas leituras.

Por esta razão, Graves e Graves (1995) afirmam que é imprescindível garantir aos alunos o máximo possível de experiências de leitura bem sucedidas, pois entendemos que o insucesso das experiências de leitura poderá gerar sentimentos de repulsa e aversão à esta atividade tão relevante para a formação humana. Diante disso, acreditamos que, sem leitura, dificilmente o surdo poderá apropriar-se da L2, pois corroboramos com Pereira (2014) ao argumentar que a leitura é uma forma eficaz de apropriação da escrita.

Quadro 5 - Fase 2: Implementação

IMPLEMENTAÇÃO		
Momento	Atividades de:	O que fazer:
1	Pré-leitura	Motivação; Ativação do conhecimento prévio; Construção do conhecimento específico do texto; Relação da leitura com a vida dos estudantes; Pré-ensino do vocabulário; Pré-ensino de conceitos; Pré-questionamento e estabelecimento de direção; Sugestão de estratégias de compreensão.
2	Durante leitura	Leitura silenciosa; Leitura do estudante; Leitura guiada; Leitura oral pelos estudantes; Modificando o texto.
3	Pós-leitura	Questionamento; Discussões; Escrever; Drama; Atividades artísticas, gráficas e não-verbal; Aplicação e atividades de alcance; Reensino.

Fonte: GRAVES e GRAVES (1995, p. 3-6).

A implementação, é a segunda fase da ELA, a qual se subdivide em três etapas ou momentos distintos, porém interligados, são eles: pré-leitura, que antecede a leitura; durante leitura, a experiência da leitura em si; pós-leitura, experiência posterior a leitura. Cada uma das três etapas pressupõe ações práticas sugeridas pelos autores que podem ser adotadas e desenvolvidas pelos docentes nas aulas de LP para aprimorar a leitura dos educandos e ao

mesmo tempo favorecer a escrita. Estas ações não são rígidas e fechadas, são flexíveis e podem ser realizadas ou não pelo professor a depender do caso, da turma e do objetivo a ser alcançado.

É preciso, no entanto, para que o professor possa atuar a partir dos estudos de Graves e Graves (1995), que sejam providenciados alguns elementos imprescindíveis para que a ELA possa ser realizada com êxito, dentre esses elementos destacamos que no momento da pré-leitura, é relevante que o docente seja um leitor ávido e eficiente para que possa ter um repertório de leitura vasto e de conhecimento acerca de poetas e PC para utilizar na ELA em sala de aula; também na pré-leitura, destacamos que é fundamental a presença de um intérprete na classe inclusiva com surdos (profissional que de acordo com a Lei 12319/2010 Art. 6º deverá: empreender a comunicação entre surdos e ouvintes, além de interpretar em Libras todas as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas e dessa forma viabilizar que o discente surdo tenha acesso ao conteúdo desenvolvido nas aulas de LP), a participação dele é assegurada pela lei, e de grande relevância, sobretudo no momento durante leitura, mesmo que as PC por meio do campo topográfico/ da sua forma tragam um conforto linguístico para os surdos pela forte presença da visualidade; por fim, no momento da pós-leitura o docente poderá realizar atividades de reescrita das PC para ampliar o vocabulário, despertar nos discentes a percepção da coesão e coerência textual, de intertextualidade etc..

4.2 A POESIA CONCRETA E SUA FORMA

De acordo com Moisés (2004), não é simples conceituar ou definir o que é poesia ou ainda diferenciá-la da prosa, embora, por vezes seja comum associar a poesia tudo aquilo que é escrito em verso e a prosa tudo que é escrito em linha reta. Contudo, essa seria uma concepção muito redutora e simplista, visto que existe prosa poética e poema em verso. Assim sendo, o autor considera como poesia um discurso que é a expressão do eu através de metáforas; o eu-poético volta-se para dentro de si mesmo num movimento de introspecção e viagem pelo próprio interior, revelando em seu discurso, angústias, alegrias, prazeres e pesares do ser. Ainda nas palavras de Moisés (2004, p. 360) o eu-poético torna-se, “espetáculo e espectador ao mesmo tempo, como se perante um espelho”, melhor dizendo, à medida que conhece a si mesmo ele revela-se para o mundo que o rodeia, ao enxergar-se ele se mostra, ao conhecer-se se torna conhecido.

Como dissemos anteriormente, para Moisés (2004), o verso não é um elemento comum somente à poesia, logo, existem poemas que não utilizam esse elemento, como o poema em prosa – aqui não iremos nos deter sobre estes poemas - o poema concreto e outros. Contudo, neste trabalho iremos nos debruçar sobre o poema concreto que possui como uma de suas características predominantes a abolição do verso tradicional, metrificado, rimado, conforme afirma Cohn (2012).

Segundo o autor, esses poemas surgiram na década de 1950, dentro de um movimento denominado concretismo, através da tentativa dos irmãos Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari, de aproximar a poesia com as artes visuais. Desde então, graças a iniciativa pioneira do trio, muitos outros poetas aderiram ao movimento estético-literário, enquanto outros reticentes e resistentes a proposta, criticaram duramente essa tendência poética. No entanto, a forte oposição encontrada não foi suficiente para encerrar as produções que, ao longo dos anos, aumentaram consideravelmente.

Cohn (2012, p. 13), citando o Plano-piloto da poesia concreta, publicado na Revista Noigandres (de número quatro) afirma que: “o (sic) poema concreto comunica a sua própria estrutura: estrutura-conteúdo. o (sic) poema concreto é um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas.” Em outras palavras, o poema, a partir do concretismo passa a ter sentido em si mesmo, torna-se um objeto visual através de sua estrutura, sua forma passa a comunicar ideias e sentidos.

Nesse movimento, conforme discorre Conh (2012), o verso perde o protagonismo na constituição do poema e, a partir de então, a palavra e a forma passam a despertar o interesse e a atenção dos autores. Eles irão explorar o espaço da página distribuindo palavras e criando formas, logo não basta ao leitor apenas decodificar a palavra, mas realizar uma conexão entre o código verbal e a imagem criada, ativando, dessa forma, seus conhecimentos de mundo para interpretar e identificar as ações discursivas e os posicionamentos ideológicos subjacentes ao poema.

Coutinho (1999) argumenta que a ousadia da PC causa um impacto violento a sua época, posto que aos poemas seja agregada significância visual, desarticulada do verso ortodoxo e fragmentado, cujos sentidos de um verso são completados na maioria das vezes, no verso seguinte; a folha passa a ser tal qual um quadro e o poema é praticamente projetado no espaço em branco da página, ou seja, é quebrado o paradigma de folha como suporte gratuito, para favorecer uma sintaxe espaço-temporal, logo a proposta, é a ruptura com a leitura automatizada e linear, e a visualização de conteúdos no espaço em branco por meio das múltiplas relações estabelecidas entre os vocábulos distribuídos, estrategicamente, na folha.

Bosi (2006) elenca alguns pontos nos quais, os poetas desse movimento trouxeram inovações, no campo sintático, lexical, morfológico, fonético e topográfico, respectivamente. Diante disso, a partir de agora propomos, através de um quadro 6, a retextualização das explicações de Bosi (para o melhor entendimento das explicações do autor). Destacamos que realizamos uma inversão entre o primeiro e o último campo proposto por Bosi conforme descreveremos adiante. Sendo assim, propomos que o campo topográfico que está diretamente ligado à forma do poema, a maneira como esse aparece na folha, deveria ser o primeiro e o campo semântico que se refere aos sentidos evocados pelo poema - que aparecem como último elemento observado pelo leitor - devem, por esta razão, apresentarem-se a invertidos como no quadro 6, que apresentamos logo a seguir:

Quadro 6 – Campos de composição dos poemas concretos

CAMPOS INOVADOS	ESPECIFICIDADES
1. Campo Topográfico	Abolição do verso, não linearidade, uso construtivo dos espaços brancos, ausência de pontuação.
2. Campo Fonético	Figuras de repetição, preferência dada as consoantes e aos grupos consonantais, jogos sonoros.
3. Campo Morfológico	Desintegração do sintagma em seus morfemas, separação dos prefixos, dos radicais, dos sufixos; uso intensivo de certos morfemas.
4. Campo Lexical	Substantivos concretos, neologismos, tecnicismos, estrangeirismos, siglas, termos plurilíngues.
5. Campo Sintático	Ilhamento ou atomização das partes do discurso, justaposição, redistribuição de elementos; ruptura com a sintaxe da proposição.
6. Campo Semântico	Ideogramas, 'apelo a comunicação não verbal, segundo o Plano -Piloto', polissemia, trocadilho, <i>nonsense</i> .

Fonte: BOSI (2006, p. 477- 478).

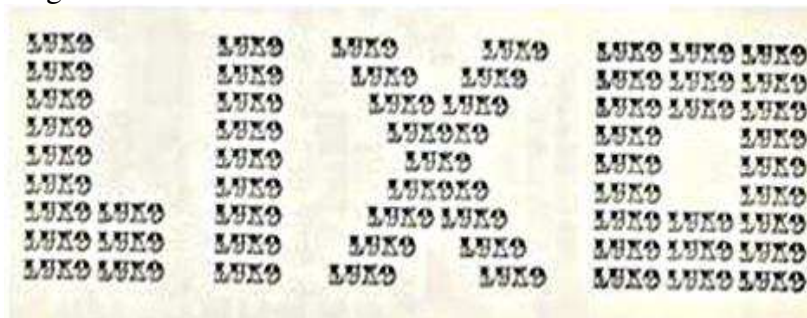
Do lado esquerdo do quadro 6, apresentamos os campos, nos quais os poetas do Concretismo apresentaram importantes inovações, à direita, apresentamos os pontos

específicos nos quais ocorreram as inovações. Esse quadro servirá, posteriormente, como critério para as análises dos poemas concretos.

Ainda na perspectiva de Bosi (2006), o princípio linguístico comum em todos esses processos de composição é a substituição da estrutura frásica, peculiar ao verso, por estruturas nominais, e estas irão se relacionar de forma espacial tanto na direção horizontal como na vertical. Para os poetas adeptos desta estética, não fazia mais sentido o uso da unidade versolinear, nem da frase, já que o desejo deles era ressaltar as experiências futuristas e cubistas para, dessa forma, superar a poética metafórico-musical, recorrente no movimento Simbolista. Este último que foi um movimento literário que usava de metáforas e linguagem elaborada e rebuscada; que antecedeu a proposta do Modernismo (movimento que contribuiu para o surgimento do concretismo com suas inovações).

Vale ressaltar, conforme afirma o autor, que não há processo linguístico desprovido de significação, como afirmam seus detratores da PC. Ela não é carente de conteúdo psíquico ou ideológico, embora este conteúdo se apresente sob nova roupagem. No entanto, às vezes faz-se necessário um processo de contextualização e ativação de conhecimentos prévios para captar o(s) conteúdo(s) e significados trazidos pelos poemas. Vejamos, na sequência, um exemplo de PC.

Figura 3 - Lixo Luxo



Fonte: <http://lixoluxogroupeletras.blogspot.com/2011/10/lixo-luxo-criacao-realidade-e.html>

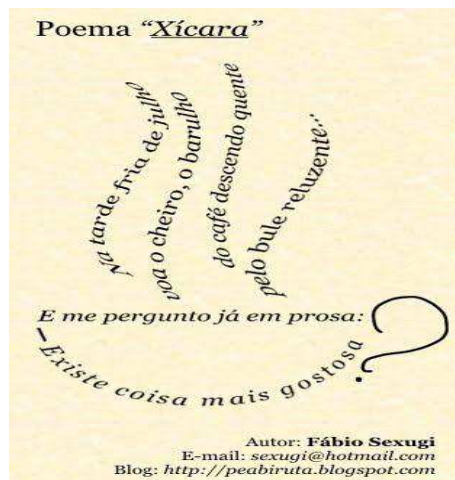
Acima, o poema Lixo – de autoria de Augusto de Campos – denota a forte inovação no campo topográfico trazida pelo concretismo, observamos: a ausência de versos e da estrutura frasal, bem como a ausência da pontuação. A palavra “Lixo”, em destaque, é formada através da repetição da palavra “Luxo”, que forma as letras da primeira.

Na composição, o poeta faz um jogo sonoro, ao juntar no seu poema duas palavras cuja, grafia e pronuncia são parecidas, trocando apenas a vogal “I” pela vogal “U”, são evocados por meio desse poema sentidos diferentes e classes de palavras diferentes, uma vez que lixo é um substantivo e luxo configura-se como um adjetivo. Aparentemente, não há

figuras de sons para dar a ideia de que abelhas, insetos que colhem o néctar das flores. Já no campo da sintaxe, é perceptível que ocorre uma ruptura com a sintaxe de proposição, haja vista que o poeta recorre ao uso da sintaxe gráfica e também ocorre a presença da justaposição das palavras – bem, me e quer, para formar uma nova palavra – bem me quer- que é repetida diversas vezes para dar o contorno das pétalas da flor. Por último, é possível observar que ocorre no campo semântico um forte apelo a comunicação visual, assim o poema consegue comunicar não apenas através do signo verbal, mas também a partir da imagem formada pela distribuição das palavras.

A seguir, por meio da figura 5, intitulada “Poema Xícara”, apresentamos outro exemplo de PC. O presente poema é de autoria de Fábio Sexugi.

Figura 5 - Poema Xícara



Fonte: <https://littera.terre.com/2011/05/23/poema-xicara-por-fabio-sexugi/>

Percebemos, no poema acima, uma similaridade com o primeiro poema apresentado “A primavera endoideceu”- de Sérgio Caparelli. Seguindo alguns dos processos de composição de Caparelli, o segundo poeta utilizou da espacialidade da página para compor uma imagem utilizando ao invés de tinta e pincel, palavras, a imagem é a mesma que dá título ao poema, uma xícara. No entanto, Fábio Sexugi utiliza pontuação, diferentemente de outros autores, utiliza, também, a estrutura frásica ainda que de modo diferente, do que é usado convencionalmente, pois as frases são dispostas para compor/contornar a xícara e a fumaça que sai dela. Logo, o autor não usa a estrutura versolinear, porém, o seu texto pode ser (re) escrito em prosa, facilmente, sem prejudicar-lhe o sentido, diferentemente dos outros dois, a xícara que é projetada, é um elemento adicional na construção de significados, enquanto a flor do primeiro poema – A primavera endoideceu - é imprescindível para a significação. Sem a

flor é bem mais difícil para o leitor compreender o sentido apenas a partir dos elementos verbais.

Logo abaixo, apresentamos a figura 6 – a mulher e o café – poema de autoria de Fabio Bahia.

Figura 6 - A mulher e o café



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BVPnBNrIZvg/>

Vemos acima na figura 6, o poema visual, “Ode ao café” de Fábio Bahia, tanto na forma quanto no conteúdo (e até no nome do poeta), somos lembrados do poema “Xícara”, anteriormente apresentado, essa figura foi retirada de uma página no *Instagram*, na qual estão disponíveis, além desse, outros poemas de Fabio Bahia.

O autor recorre às técnicas de composição através da visualidade que Bosi (2006) descreve (conforme o quadro do início deste capítulo), como podemos observar ele usa as palavras para compor e contornar a xícara e a fumaça que dela saí, a parte em preto indica o conteúdo, ou seja, o café – que é o alvo da exaltação proposta no poema; a fumaça em formato de coração acima da xícara, nos remete a afeição pelo café e a comparação com a mulher lembra a exaltação da figura feminina, da mulher amada do Romantismo – movimento literário cujas temáticas estavam centradas na exaltação da figura feminina e da pátria e cujos textos davam vazão aos sentimentos de paixão e deslumbramento ante a mulher amada e pátria.

Entretanto, apesar do forte apelo visual e da presença de elementos típicos da PC, percebemos que existem algumas disparidades, como a estrutura frasal, rimas (por meio dos

substantivos, café, mulher e fé, que apresentam, sobretudo, semelhança na pronúncia) e pontuação, típicos da poesia tradicional, que segue a estrutura versolinar.

Por fim, apresentamos por meio da figura 7 – Leilão no jardim – um poema que segue uma perspectiva anterior e, portanto, distinta da PC.

Figura 7 - Leilão no jardim



Fonte: <https://pedagogiaaopedaletra.com/plano-de-aula-poema-leilao-de-jardim/>

“Leilão de Jardim” é um poema de uma das principais poetisas da literatura nacional, Cecília Meirelles. Nele é possível observar uma estética e uma proposta artística inversa àquela que trouxeram os irmãos Campos e os seus contemporâneos, contudo isso em nada desmerece a contribuição da poetisa para nossa literatura. Entretanto, tomamos aqui um dos seus textos para apontar algumas divergências de composição entre Cecília Meirelles e os poetas do concretismo.

Assim, no poema apresentado na figura 7, percebemos elementos que não encontramos, normalmente, num poema concreto, tais como, a linearidade, estrutura frásica, presença de rimas, pontuação e outros elementos. Vale salientar que, a poetisa supramencionada foi, fortemente, influenciada pelas tendências simbolistas que seriam combatidas, ferrenhamente, pela geração de poetas de 1922 e, tempos depois pelos poetas do movimento concretista que buscavam uma poesia oposta a essas tendências. Se o simbolismo que influenciou a poetisa apelava para a sugestão através das palavras, o concretismo procura projetar na folha imagens, ou seja, desenhar usando palavras.

Por tudo isso, entendemos que o gênero poema concreto pode ser um instrumento mediador de grande relevância no ensino de LP, sobretudo, em turmas inclusivas com surdos,

pois a visualidade que é a marca distintiva desses poemas permite que surdos e ouvintes ampliem seus horizontes de leitura, de escrita, de léxico, de vocabulário etc.

Uma vez que, o surdo compreende o mundo a partir das experiências visuais e geralmente apresentam dificuldade na compreensão das estruturas do português (que para ele configura-se como L2), a escola e o professor precisam se propor a ensinar a LP de forma sensível para que, deste modo, possa atender a todos os sujeitos de uma turma inclusiva com surdos e ouvintes. Neste sentido, é imprescindível que haja uma abordagem didática coerente com a realidade da turma e os textos/gêneros devem ser trabalhados na sala de aula propiciando ao surdo o desejo pela leitura tanto como atividade de deleite quanto como habilidade que garante a apropriação de saberes indispensáveis para viver num contexto que exclui todo aquele que não a domina essa expressão da língua.

Não podemos esquecer que um leitor eficiente, na maioria das vezes, poderá vir a ser um escritor eficiente, isso porque a leitura e a escrita são duas habilidades indissociáveis. No entanto, nas práticas educativas, a leitura tende a preceder a escrita e só o domínio de ambas permitirá ao surdo o gozo de seus direitos e da inserção plena nas esferas sociais que se comunicam por meio da LP, e, sobretudo, no ambiente onde ocorre o ensino e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos quatro capítulos que compõem as reflexões trazidas neste trabalho fizemos um apanhado histórico acerca das pessoas com NEE e sua inserção na sociedade, por considerar que as percepções sociais sobre os indivíduos implicam nas ações que os atores sociais propõem e realizam ante as pessoas com deficiência.

Neste sentido, os autores que corroboraram com a investigação colaboraram no sentido de que pudemos constatar que essas pessoas foram estigmatizadas e discriminadas por anos, sendo deixadas à margem da sociedade por conta de suas limitações físicas e intelectuais. Dentre esse grupo de pessoas estigmatizadas estão as pessoas surdas que se comunicam e interagem com o mundo de forma diferente dos ouvintes, pois essas pessoas são usuárias da língua de sinais. Embora tenha sido proibida durante bastante tempo, atualmente, no Brasil, é reconhecida como a segunda língua oficial do país e precisa estar presente nas práticas educativas.

Para modificar ou ratificar estas práticas sociais, o diálogo com a legislação na área contribuiu para compreender os pressupostos que geraram a noção e as práticas voltadas para o ensino da LP para o surdo. Para tanto, tratamos neste tópico a partir de vários documentos oficiais nacionais e internacionais do direito a educação e à inclusão educacional de pessoas que fazem parte de comunidades linguísticas minoritárias como o surdo. Apesar do amparo da lei conquistado com os movimentos sociais nas últimas décadas, pudemos perceber que apesar dos avanços muito ainda deve ser feito para que a comunidade surda venha gozar do direito de vivenciar uma identidade linguística e cultural prestigiada e desse modo superarmos os princípios segregacionistas e integracionistas, que, por tanto tempo, permearam as relações sociais e as práticas educacionais conforme discutimos, anteriormente.

A partir das nossas leituras, pudemos constatar que o ensino de LP é um grande desafio para docentes, discentes e gestores da educação, sobretudo o ensino de LP como L2 para surdos, pois são poucas as referências, além disso, faltam maiores investimentos na formação e informação para capacitar os professores e a comunidade escolar a reconhecer o valor linguístico da Libras.

É necessário ainda reconhecer que apesar de quaisquer limitações, o educando surdo pode e precisa apropriar-se da língua oficial do país na sua modalidade escrita para interagir em sociedade, por esta razão ressaltamos, aqui, o ensino de LP na perspectiva dos gêneros textuais que evocam os PCN (1998). A partir dessa reflexão enfocamos nossa exposição na PC para uso nas classes inclusivas com surdos que foi importante para discutir o ensino

desses discentes. Neste sentido, conhecer os processos de aquisição da LP na modalidade escrita é imprescindível para selecionar a abordagem mais adequada de trabalho (considerando os textos e as intervenções do docente na apropriação do código e nas práticas de letramento).

De acordo com as reflexões, vemos que o gênero se apresentou produtivo para apresentar práticas e estratégias que tornem as aulas de português, espaços equânimes. Pudemos perceber que a literatura, mais especificamente a PC, como discorremos, neste trabalho, são instrumentos valorosos para a formação humana e estudantil e também para o ensino das diferentes linguagens e da LP. Por meio delas, é possível aproximar a visualidade do texto verbal e despertar o interesse dos alunos surdos e ouvintes para a prática da leitura de poesias multimodais, tais como a PC, pois elas permitem uma aproximação entre a LP e a língua de sinais para refutar as antigas práticas oralistas que são insuficientes para a formação do educando surdo.

Concluimos que se fazem necessárias mais ações e pesquisas para que os docentes de classes inclusivas explorem as potencialidades da PC, criando momentos de leitura e escrita que contribuam para a leitura crítica dos seus educandos. Estas intervenções podem contribuir para que os surdos estejam aptos a perceber os discursos, as ideologias, as intenções e propósitos comunicativos que subjazem os textos escritos de uma forma geral, e mais restritamente o texto literário, identificando as relações envolvidas na construção de significados de textos compostos por signos verbais e não verbais.

Indubitavelmente, há muito ainda a ser dito, lido e discutido acerca do ensino de LP, da inclusão como um processo de uma sociedade e que culminará em uma escola inclusiva. Existem, inúmeras, possibilidades para que o professor possa trabalhar com a literatura e a PC nas aulas de português para favorecer a formação de um arcabouço cultural, político e linguístico capaz de fazer o surdo sobressair a despeito de suas limitações e de quaisquer situações de preconceito e discriminação. Porém, por enquanto damos por encerrada a nossa pesquisa, mas não concluída, salientando nosso desejo de assim que possível retomá-la, pois sabemos que este TCC abre outras vertentes de estudos e perspectivas, sobre as quais, poderíamos nos debruçar e nos aprofundar e certamente o faremos no devido tempo.

Assim, pretendemos dar continuidade a pesquisa, construindo sequências didáticas que em momentos mais oportunos sejam aplicadas e cujos dados sejam analisados com maior profundidade.

REFERÊNCIAS

- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BORGES, M. C.; PEREIRA, H. de O. S.; AQUINO, Orlando F.. Inclusão *versus* integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**. Minas Gerais: 2012.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ed. Atualizada, 2017.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- _____. **Lei 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- _____. **Lei 12319 de 1 de setembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- COUTINHO. A.. **A literatura no Brasil: era modernista**. São Paulo: Editora Global, 1999.
- GERHARDT, T. E.; S., D. T. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April.1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/ Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN). Revisado em 08/03/2012.
- KOCH, I. V.. Os gêneros do discurso. In: _____ **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 159-168.
- LODI, A. C.B.; HARRISON, K.. M.P.; CAMPOS, Sandra R. L. de. Letramento e Surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana. C.B. et.al. (Orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARCUSCHI, L. A.. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. Cultrix, 12. ed. São Paulo, 2004.
- NOGUEIRA, A. Z.. O ensino de língua portuguesa para surdos. In: PALOMARES, R.; BRAVIN, M. A. (Orgs.). **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 242-261.

OLIVEIRA, L. A.. O Ensino pragmático de literatura. In: _____ **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 171-194.

ORLANDI, E. P.. **Discurso e literatura**. São Paulo: Cortez. Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PEREIRA, M. C. C.. O ensino de português como segunda língua. **Educar em Revista**. Paraná: 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. . **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, I. L. V.. **Ensinando a redigir: do processo ao produto**. Fortaleza: UFC/NELM, s/d.

ROJO, R.; CORDEIRO, S. G.. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros Orais e Escritos na escola**. / tradução e organização _____. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SKLIAR, C.(org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação. 1997.

SILVA, M. O. de E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de educação**. Portugal: 2009.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. 176 f. Tese de Doutorado em Educação) – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 nov. 2018.