



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A METÁFORA NA LSB E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS
NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
DE ALUNOS SURDOS

Handwritten text in Libras (Brazilian Sign Language) using hand gestures.

Handwritten text in Braille.

Sandra Patrícia de Faria

Julho de 2003
Brasília - DF



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A METÁFORA NA LSB E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS
NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
DE ALUNOS SURDOS

Handwritten text in Libras (Brazilian Sign Language) consisting of three lines of hand gestures.

Printed text in Braille, consisting of three lines of raised dots.

Julho de 2003
Brasília – DF



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A METÁFORA NA LSB E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS
NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
DE ALUNOS SURDOS

Handwritten text in Libras (Brazilian Sign Language) using hand gestures.

Handwritten text in Braille.

Sandra Patrícia de Faria

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora
Professora Doutora Stella Maris Bortoni
Ricardo

Julho de 2003
Brasília – DF

Agradecimentos

Agradeço a *Deus* que em sua magnitude possibilitou às pessoas privadas da audição a capacidade de utilizar-se de outra natureza, que não o som, para se comunicar: as mãos, com as quais, surpreendentemente, todo o universo, juntamente com todas as relações que o envolve, pode ser efetivamente traduzido, por meio de articulações visuo-espaciais, em uma língua cuja estrutura comunga das mesmas estruturas empregadas pelas demais línguas orais, uma manifestação evidente da existência de universais lingüísticos na carga genética dos seres humanos, além da capacidade das pessoas de interagir, pragmaticamente, com a língua, no mundo e com ele.

A *Deus*, agradeço também a inteligência que me dotou, com a qual fui capaz de desenvolver essa pesquisa e poder disponibilizá-la ao proveito da comunidade surda e de todos os que se envolvem com ela.

A meus *Pais* que, com sabedoria e muito esforço, se empenharam para garantir-me sempre um ensino de qualidade. O relacionamento carinhoso deles proporcionou um equilíbrio emocional dentro de nossa casa e, com seus exemplos de vida, me ensinaram a lutar por meus sonhos e por aquilo que acredito, me permitindo ver o mundo de uma forma diferente... Creio na proteção espiritual do *Paizinho (in memorian)*, acompanhando-me durante toda a pesquisa e compartilhando comigo desse momento tão significativo para mim.

A meu *Esposo* que sempre me apoiou e encorajou durante todo o Mestrado, sendo compreensivo quando estive ausente de minhas atribuições de esposa e mãe.

A meus *Filhos* que encantam a minha vida e que mesmo pequenos em idade foram grandes no entendimento de que a minha ausência não significava falta de afeto a eles. Maduros, cobraram de mim quando a ausência se tornava demasiada e, sedentos de mais atenção materna, tanto almejavam pela conclusão deste trabalho.

Agradeço a todos os surdos sem os quais a minha pesquisa não teria êxito. Sobretudo, aos Normalistas-Surdos, da Escola Normal de Taguatinga, e aos professores surdos, já formados pelo Programa Surdo-Educador, a saber, *Gláucia, Adriana, Fabrícia, Grazielli, Elisângela, Roberta, Messias, Cinthia, Eudézia, Crisley, André, Francileide, Maria de Fátima, Jorge, Renata e Salvelina*, que, cientes da importância de se buscar novos caminhos para a educação dos surdos, aceitaram participar da pesquisa e foram prestativos e fiéis consultores, contribuindo efetivamente para a geração do *corpus* da mesma. Agradeço, especialmente, à *Fabrícia da Silva Santos* que, gentilmente, aceitou ser modelo para as fotografias inseridas no *corpus* e à *Gláucia Rosa de Sousa* que contribuiu efetivamente na seleção e posicionamento das setas indicando os movimentos, direção etc. nas imagens, necessários para a compreensão da articulação dos itens lexicais da LSB constantes da pesquisa.

A meus Professores do Mestrado *Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo, Profa. Dra. Heloísa M. Moreira L. Salles, Profa. Dra. Maria Luiza Coroa, Profa. Dra. Enilde Faulstich, Profa. Dra. Maria Luiza Ortíz Alvarez, Profa. Dra. Lúcia Lobato, Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva, Prof. Dr. Jacob Mey, Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho* que, com clareza e discernimento, entenderam e incentivaram minha pesquisa.

Um carinho especial a minha *Orientadora Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo*, Mestre no sentido pleno do termo. Tutora e conselheira, foi uma grande orientadora, tecendo sempre considerações pontuais e extremamente enriquecedoras à minha pesquisa. Além de uma profissional competente, é uma pessoa extremamente humana, preocupando-se sempre em valorizar os esforços de seus alunos e promovendo-os na comunidade acadêmica. Ela valorizou, respeitou e incentivou minhas idéias, confiou em mim, me apoiou.

Um agradecimento especial também à *Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez* quem, de certa forma, co-orientou minha pesquisa, especialmente no que diz respeito aos fraseologismos no ensino de L2, área de concentração de sua pesquisa.

À *Profa. Dra. Heloísa M. Moreira L. Salles* que, além de apoiar a minha pesquisa, auxiliou-me com comentários precisos e valorizou a minha experiência na educação de surdos.

À *Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros* quem primeiro me fez dissociar surdez de deficiência. Muito gentilmente, ela aceitou o convite para participar da minha banca examinadora e enriqueceu efetivamente o texto final da dissertação, com suas observações consistentes ao trabalho. Registro meus agradecimentos e aproveito o ensejo para exaltar sua competência e dedicação à "educação surda", à lingüística da Língua de Sinais e ao seu engajamento na luta pelos direitos da Comunidade Surda.

A minhas Amigas, professoras da sala de recursos da Escola Normal de Taguatinga, que se empenharam em colaborar com a minha pesquisa: a *Maria do Socorro Silva* que com muito carinho e paciência me fez crescer, me ensinando a observar detalhes, sentimentos e necessidades das pessoas que nos rodeiam. Durante toda a minha pesquisa emanou muita energia positiva para que toda a pesquisa obtivesse sucesso; a *Gisele Morisson Feltrini* que, com sinceridade e objetividade, sempre fez colocações que me ajudaram a refletir sobre o meu trabalho; a *Maria de Fátima Silva Freitas*, que também, por muitos anos, trabalha com os surdos e, com quem, nos últimos anos, compartilhei o mesmo ambiente de trabalho me contagiando com sua sede de aprender mais; a *Suzana Robera Gonçalves de Alencar*, e a *Mônica Maria Pereira Resende*, amigas de longa data e que em 2001 se agregaram ao "Programa Surdo Educador", somando esforços e engajando-se ainda mais na luta por novos caminhos na educação de surdos. Aquela, ainda, por seu suporte técnico à minha interface com a tecnologia digital.

A outras amigas, especialmente, a *Silvana Patrícia de Vasconcelos* que sempre valorizou os que se interessam pela causa dos surdos e, hoje, engajada na direção da FENEIS, continua a ser exemplo na luta constante, em defesa dos direitos lingüísticos e culturais dos surdos. Enfim, a *Elcivanni Santos Lima*, intérprete dedicada e exemplar que, com esforço, ética e competência vem se especializando cada dia mais na interpretação em LSB e tem compartilhado suas experiências com outros intérpretes. Ela deu sugestões e fez colocações pertinentes, contribuindo com a seleção da glosa em LP relacionada aos itens lexicais da LSB citados no *corpus* da pesquisa. Essas e aquelas apoiaram a pesquisa e muito contribuíram com suas reflexões.

À Professora *Francisca Vânia de Barros Araújo*, diretora da Escola Normal de Taguatinga que incentivou minha pesquisa em campo e, desde seu ingresso na referida escola, apóia a equipe do Programa Surdo Educador.

A *Eudes Reinaldo de Aragão Júnior* que inseriu as setas nas imagens do *corpus* da segunda etapa da pesquisa e me deu suporte técnico, essencial diante da minha ignorância digital.

Aos colegas da Pós-Graduação, em especial *Adriana Cristina Chan Vianna*, *Regina Maria Furquim Freire da Silva* e *Aroldo Leal de Andrade* que me apoiaram e teceram comentários excelentes, e à *Elisabeth Alves* que, além do apoio, contribuiu efetivamente com literatura referente à minha pesquisa e com o *abstract* inserido na mesma. Todos foram grandes companheiros durante o mestrado e, enfim, cúmplices do meu trabalho.

A outros que também colaboraram e que, porventura, eu tenha olvidado sua menção nominal, meu *Muito Obrigada!*

Dedicatória

Ao Paizinho (in memoriam),

À Mãezinha,

A Carlos Antônio,

A Tábata Carolina,

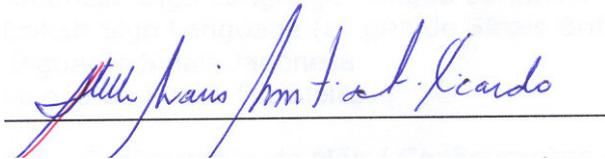
A João Marcelo.

“Devemos romper o círculo vicioso (...) e aproveitar, seguidamente, os novos conhecimentos que a lingüística traz sobre a língua escrita, particularmente da psicolingüística e da sociolingüística. Na verdade, hoje em dia, temos capacidade de compreender muito melhor o problema do fracasso escolar e de propor soluções alternativas verdadeiramente efetivas, na medida em que conhecemos muito mais sobre a leitura e a escrita”. (Sánchez, 2002:26)

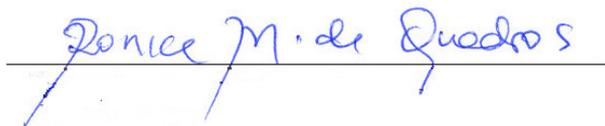
Página de Aprovação

Este trabalho foi apreciado pela Banca Examinadora nomeada pela Coordenação de Pós-Graduação, que concedeu o título de Mestre em Lingüística.

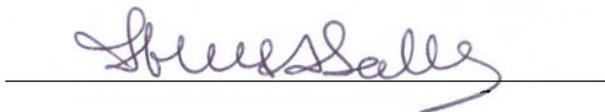
Banca examinadora



Professora Doutora Stella Maris Bortoni Ricardo
(Presidente)



Professora Doutora Ronice Müller de Quadros
(Membro Externo)



Professora Doutora Heloisa Maria Moreira Lima Salles
(Membro Interno)

Professora Doutora Maria Luisa Ortíz Alvarez
(Membro Interno)

Abreviaturas

ASL – American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
BSL – British Sign Language (Língua de Sinais Britânica)
JSL – Língua de Sinais Japonesa
LSB – Língua de Sinais Brasileira

CM / CMs – Configuração de Mão / Configurações de Mão
ENM – Expressão Não-Manual
EN – Espaço Neutro
M – movimento
Or – Orientação da palma da mão
PA – Ponto de Articulação
CL – Classificadores

L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LE – Língua Estrangeira
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LM – Língua Materna
LP – Língua Portuguesa
LS – Língua de Sinais
LO / LOs – Língua Oral / Línguas Oraís
PS – Português Sinalizado

EI / EIs – Expressão Idiomática / Expressões Idiomáticas

Sumário

Agradecimentos	1
Dedicatória	5
Página de Aprovação	9
Abreviaturas	11
Sumário	13
Palavras-chave	17
Abstract	19
Key-words	19
Introdução	21
1. A Polissemia e a Metáfora na LP e na LSB	21
1.1. Motivação	22
2. Escopo do trabalho	26
3. Asserções advogadas na pesquisa	29
4. Estruturação da dissertação	31
Capítulo I	33
Metodologia de Pesquisa	33
1. Introdução.....	33
2. Áreas de concentração da pesquisa.....	33
3. Abordagem metodológica aplicada à pesquisa	35
3.1. Olhares envolvidos na pesquisa	36
3.2. A visão “ética” e “êmica” do pesquisador	37
3.3. O viés etnográfico	37
3.4. Perguntas de pesquisa.....	38
3.5. Contexto de pesquisa	38
3.5.1. Local da pesquisa.....	38
3.5.2. Participantes da Pesquisa	39
4. Composição do corpus	40
4.1. A pesquisa em cada etapa.....	41
4.1.1. Detalhamento metodológico da primeira etapa da pesquisa.....	41
4.1.2. Detalhamento metodológico da segunda etapa da pesquisa.....	42
4.1.3. Detalhamento metodológico da terceira etapa da pesquisa.....	43
4.2. Instrumentos de registro	44
4.2.1. Diários dialogados	44
4.2.2. Protocolos verbais dos alunos: individuais e em grupo	44
4.2.3. Diário retrospectivo – protocolo verbal da pesquisadora.....	45
4.2.4. Enquete	45
4.2.5. Aulas em vídeo	45
4.2.6. Fotografias.....	46
4.3. Recursos materiais utilizados na pesquisa	46

AS METÁFORAS NA LSB EM CONTRASTE COM AS METÁFORAS NA LP: CONSTRUÇÃO METAFÓRICA EM CONTEXTO DE LÍNGUAS EM CONTATO.....48

A construção do sentido polissêmico e metafórico realizada por surdos em contextos de LP50

1. Introdução.....50
2. O texto, o contexto e os surdos.....50
3. A construção textual do sentido.....51
 - 3.1. O dado e o novo53
 - 3.2. Estratégias de processamento textual.....54
 - 3.3. Coesão e coerência55
4. O sentido polissêmico e metafórico construído por surdos.....56
 - 4.1. Primeiro recorte.....56
 - 4.2. Segundo recorte57
 - 4.3. Análise Geral dos recortes.....61

Capítulo III.....64

Fraseologismos e metáforas na LSB: debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz?64

1. Uma introdução.....64
2. Questões limítrofes: iconicidade, metonímia, metáfora e as LS.....65
3. Iconicidade65
4. Metonímia66
5. Metáfora: uma viagem pela teoria66
 - 5.1. Visão Tradicional.....67
 - 5.2. Visão Cognitiva.....68
 - 5.3. Visão Pragmática69
 - 5.4. Concepção da metáfora nos estudos da ASL.....71
6. O confronto entre iconicidade, metonímia e metáfora nas LS74
7. A metáfora nos atos pragmáticos75
8. Os fraseologismos e o ensino de L276
9. Corpus e análise, nessa etapa da pesquisa78
 - 9.1. A problemática da glosa79
 - 9.2. Benefícios do corpus inventariado.....81
 - 9.3. Legenda de apresentação da análise.....82
 - 9.4. Taxionomia e análise individual do corpus desta etapa84
 - 9.5. Considerações finais sobre a análise do corpus desta etapa152

A INTERAÇÃO LEITOR-SURDO & TEXTO: A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE ALUNOS SINALIZANTES DA LSB EM CONTEXTOS DE ENSINO DE LP.....158

Capítulo IV160

Panorama do Ensino de L1 e L2 para surdos, nos últimos anos160

1. Introdução.....160
2. O Ensino das Minorias Lingüísticas.....160
3. O Ensino de LP para surdos162
4. Revisitando as teorias de ensino de L2166
5. Educação de Surdos: uma proposta ao ensino de L2168
6. O papel da escola no ensino de LP para surdos.....170

Capítulo V174

Reflexões sobre a interação leitor-surdo & texto	174
1. Introdução.....	174
2. Problematizando a leitura na educação de surdos	174
3. Em busca de novos rumos metodológicos	179
3.1. O papel do léxico no ensino de leitura.....	181
4. Letramento	182
5. Aproximando-se da competência comunicativa.....	183
6. A sincronia conversacional.....	185
7. Revisitando as teorias sobre Leitura.....	188
7.1. O princípio da relevância.....	193
7.2. A memória e a leitura.....	193
7.3. Outros modelos de leitura	194
8. Corpus dessa etapa	196
8.1. Corpus propriamente dito	197
8.2. Descrição e análise preliminar dos procedimentos adotados	197
9. Estratégias de leitura e interpretação de textos.....	197
9.1. A leitura no processo evolutivo da língua	199
9.2. Nossa proposta de leitura	199
Considerações Finais	202
Ampliando os horizontes surdos	202
1. Quebrando o silêncio.....	202
2. A visão surda do mundo	204
3. Metáfora na LSB: por baixo dos panos ou a um palmo do nariz?.....	204
4. Letramento.....	207
5. Valorização e fortalecimento da cultura e identidade surda	208
6. Conclusão.....	209
7. Perspectivas	209
Apêndice	212
Língua de Sinais	212
1. Status Lingüístico das LS.....	212
2. Língua de Sinais Brasileira – LSB.....	213
2.1. Composição da LSB.....	213
2.1.1. Itens lexicais “sinalizados”.....	213
2.1.2. Mecanismos espaciais	218
2.1.3. Classificadores (CL).....	218
2.1.4. Empréstimos da LP.....	218
3. Sistema de transcrição da LSB	219
Bibliografia	222
Anexos	236
PARTE 1 – Construção do sentido	238
PARTE 2 – Itens / Fraseologismos.....	252
PARTE 3 – Enquete.....	293
PARTE 4 – Um Percurso Retrospectivo	303
Por que Surdos?	303
Desvendando as vozes surdas na Escola	305

Resumo

A METÁFORA NA LSB E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE ALUNOS SURDOS

O presente trabalho aborda três pontos fundamentais ao desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos, por meio da ampliação dos seus recursos comunicativos, especialmente em atividades que envolvem habilidades de leitura e interpretação de textos escritos em LP. Primeiramente, tentamos entender como os surdos constroem e desconstroem o sentido polissêmico e metafórico quando lêem textos em LP. Num segundo momento, tentamos conduzir os alunos surdos a tomarem consciência de sua L1, elucidando itens lexicais e fraseologismos evidenciados no dialeto de Brasília da LSB. Tentamos identificá-los e classificá-los segundo semelhanças e diferenças no processo metafórico das unidades encontradas na LSB em contraste com a LP. Em seguida, analisamos a metáfora presente em alguns recortes de atos pragmáticos extraídos de atos de fala envolvendo surdos e ouvintes em interação comunicativa formal e/ou informal. As análises se sustentam sobre uma metodologia qualitativa, com abordagem etnográfica à luz da literatura sobre LS, metáfora, leitura, bem como sob a introspecção da pesquisadora. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com a participação de alunos surdos inseridos em contexto de formação de professores, em escola pública do DF. O *corpus* gerado nos eventos metafóricos também suscitou discussões metalingüísticas que ajudaram-nos a entender e a analisar um pouco mais sobre o mundo dos surdos e sua língua em uso. As análises lidam com estratégias contrastivas que nos ajudam a entender melhor os aspectos icônicos, metafóricos e metonímicos, salientes e subjacentes no discurso dos surdos. Refletimos, ainda, sobre algumas estratégias utilizadas pelos alunos surdos e tentamos identificar outras que podem auxiliá-los na localização e interpretação de pistas contextuais, levando-os a procurar e a identificar blocos de sentido – unidades complexas que convergem para a construção do sentido do texto – com o propósito de ajudá-los a abandonar a leitura palavra por palavra à qual estão habituados. Finalmente, entendemos que a aplicação de metodologia apropriada no letramento dos surdos em LP – compreendendo esta como essencialmente mediada pela LSB e baseada na cultura surda – contribui não somente para o desempenho adequado em diferentes eventos comunicativos de escrita, mas também para o aumento da auto-estima dos alunos e o conseqüente fortalecimento de suas identidades.

Palavras-chave

Surdos/surdez; Língua de Sinais Brasileira; ensino de L2; lingüística contrastiva (LSB/LP); semântica; construção de sentidos; iconicidade; metáfora; metonímia; fraseologismos, leitura; identidade; pistas contextuais; recursos comunicativos.

Abstract

METAPHOR IN LSB AND MEANING CONSTRUCTION IN THE DEVELOPMENT OF DEAF STUDENTS' COMMUNICATIVE RESOURCES

The present work deals with three fundamental issues for the broadening of deaf students' communicative resources, particularly in activities which comprise skills such as reading and comprehension of written texts of Brazilian Portuguese (LP). First of all, we tried to understand how deaf pupils construct and "deconstruct" the polysemous and metaphorical meaning when reading LP texts. Then we attempt to guide deaf pupils to become aware of their L1 as they explain lexical units and fraseologisms from the Brasilia variety of Brazilian Sign Language (LSB). We have tried to identify and classify them according to similarities and differences concerning the metaphorical process in LSB in contrast with LP. Afterwards we analyze the metaphor in some pragmatic acts extracts taken from speech acts that include deaf and hearing people in formal and/or informal communicative interaction. The analysis sets up on qualitative methodology and uses ethnographic approach grounded on references on Sign Language (SL), metaphor, literacy and the researcher's introspection. This work concerns an action-research carried out in participation with deaf pupils from a teacher training course in a public school of the DF. The corpus has grown out from metaphorical events and these also were useful for understanding and analyzing deaf people's reality and language in use. Investigations deal with contrastive strategies helping us to better understand iconic, metaphorical and metonymic aspects which are salient and form the base of deaf discourse. We also think about some deaf pupils' strategies and attempt to uncover others which may help them to search for and to identify meaning blocks, complex unities that converge to text meaning construction and make them to give up the habitual word-by-word reading. Finally, we comprehend that appropriate methodology application in LP deaf literacy – seen essentially mediated by LSB and grounded on deaf culture - not only contributes to adequate performance in different communicative writing events, but also to enhance self-esteem and subsequent strengthening of their identities.

Key-words

Deaf people/deafness; Brazilian Sign Language; Second Language learning; contrastive linguistics (LSB/LP); semantics; meaning construction; iconicity; metaphor; metonymy; fraseologisms; reading; identity; context clues; communicative resources.

Introdução

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (Demerval Saviani)

1. A Polissemia¹ e a Metáfora² na LP³ e na LSB

Antes de embrenharmos na descrição da pesquisa, pretendemos enfatizar a vulnerabilidade de um estudo que, pelo menos até onde sabemos, no que diz respeito à metáfora na Língua de Sinais Brasileira (LSB⁴), parece ser pioneiro. Esta é uma condição *sine qua non* para melhor entender este trabalho, um estudo incipiente, aberto a críticas em todos os seus aspectos, mas que pode servir como ponto de partida para inúmeras outras pesquisas mais aprofundadas.

A pesquisa presente se propõe a jovens e adultos surdos⁵ do ensino médio que tiveram um ensino de Língua Portuguesa (LP) totalmente embasado em metodologias de ensino de Língua Materna (LM) e não ao ensino fundamental, nas séries iniciais, o que não significa dizer que alguns aspectos relacionados não possam ser também relevantes ao ensino de alunos surdos do Ensino Básico – 1º ciclo.

¹ Polissemia segundo Camara Jr. (1997:194) é a “propriedade da significação lingüística de abarcar toda uma gama de significações, que se definem e precisam dentro de um contexto”.

² Segundo Lakoff & Johnson (1980, 2002), “a essência da metáfora é entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra”.

³ Todas as abreviaturas inseridas no texto se encontram por extenso na primeira ocorrência dentro do texto, além de constarem na página de abreviaturas.

⁴ LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi a sigla adotada por pesquisadores, a partir do II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo para surdos, em substituição a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros), termo antes utilizado em pesquisas lingüísticas, envolvendo a Língua de Sinais Brasileira. Desde outubro de 1993, a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) reconheceu a potencialidade da LS da comunidade surda do Brasil e designou o nome LIBRAS, posteriormente adotado pela *Word Federal Association of Deaf* e pelo Ministério da Educação do Brasil (Silva, 2001:17). Por outro lado, segundo Quadros (2000) “existe uma convenção internacional de que as LS sejam identificadas por meio de três letras”. Além disso, na LS falada pela comunidade surda brasileira, o adjetivo ocupa, comumente, uma posição após o substantivo e a expressão “Língua de Sinais” é representada por um único item lexical na Língua de Sinais Brasileira cuja transcrição por notações léxicas resultaria em LÍNGUA-DE-SINAIS BRASIL (LSB) e a seqüência Língua Brasileira de Sinais, representada pela sigla LIBRAS estaria também lexicalizada de forma invertida, ferindo não somente a ordem sintática “nome + adjetivo” na estrutura utilizada pelos falantes da Língua de Sinais Brasileira como também dos falantes da LP. Em LP também se diz, LS do Japão (japonesa), LS dos EUA (Americana), e, por que não, LS do Brasil (Brasileira)? Apesar das discussões que envolvem a possibilidade de o nome de uma língua poder ser traduzido nas diversas línguas sem nenhuma semelhança com a nomenclatura original da língua traduzida; apesar de uma sigla poder ser traduzida ou não de uma língua para outra como AIDS que permaneceu no Brasil como tal e em Portugal foi traduzida por SIDA; apesar de uma sigla não ser submetida *a priori* a questões relativas a gramaticalidade ou agramaticalidade; e ainda, apesar de ser LIBRAS, enfim, o nome pelo qual também a lei federal de nº 10.436, de 24 de abril de 2002 oficializou a língua dos surdos do Brasil, persiste sobre este termo um grande questionamento por parte da comunidade surda e também por alguns pesquisadores. Também na *American Sign Language* o nome inicialmente sugerido para a língua teria sido AMSLAM, mais tarde, no entanto, convencionou-se, pela comunidade surda, ASL. Enfim, trata-se mais de uma questão político-ideológica do que qualquer outra. Dessa forma, parte da comunidade surda brasileira, bem como de pesquisadores, opta por LSB (Língua de Sinais Brasileira), sigla que adoto. Ao final da dissertação encontra-se o apêndice com seções que apresentam mais informações sobre a LSB, seu *status* lingüístico, sua constituição e as normas de transcrição adotadas nesta pesquisa.

⁵ Referimo-nos aos surdos que se consideram parte de uma comunidade que aceita a LS e que se identifica em uma comunidade surda. Não nos dirigimos neste trabalho aos “surdos oralizados”, mais conhecidos como deficientes auditivos e que, aparelhados, recebem a LP como L1 e não se consideram membros da comunidade surda.

1.1. Motivação

Esta pesquisa teve como motivação principal a construção de sentido realizada por surdos ao interpretar textos em LP. Uma interpretação, a princípio, bastante diferenciada daquela pretendida pelo autor-ouvinte⁶ e interpretada pelo leitor-ouvinte. A interpretação dada por surdos a textos em LP se diferencia ainda mais quando se refere a textos ricos em paronímia⁷, homonímia⁸ – geradores da polissemia – e metáforas; todos, elementos produtivos nas diferentes línguas do mundo e constantes alvos de diferenças, barreiras/entraves na construção de sentidos. Segundo Thomas (1995:7),

“Enquanto os homônimos são uma das causas mais freqüentes de problemas para apreender corretamente os sentidos; homógrafos – que têm as mesmas letras, mas pronúncias diferentes – podem causar problemas semelhantes”.⁹

Segue o relato de uma vinheta¹⁰ que ilustra bem o que ocorre na maioria dos contextos¹¹ comunicativos de interação entre surdos e falantes nativos¹² de LP.

⁶ O termo “ouvinte”, quando não especificado, será empregado, nessa dissertação, em oposição ao termo “surdo”, referindo-se, o primeiro, às pessoas que ouvem e, o segundo, às que não ouvem.

⁷ A construção do sentido paronímico refere-se, nesta pesquisa, às trocas semânticas que os surdos fazem entre parônimos, decorrentes do fato de se tratarem de palavras parecidas graficamente na LP. Algumas trocas são comuns na interação entre falantes nativos da LP, outras ocorrem apenas na interação comunicativa de estrangeiros, disléxicos ou surdos. Exemplos de trocas freqüentes encontradas na produção escrita dos surdos e que os confundem na interpretação de textos em LP. Todos, exemplos extraídos de contextos ocorridos em sala de aula: *tomate x tomada, cobre x cobra, dure x duro, conversa x conserva, espetar x espantar, comunicar x comunidade, mascarar x mascar, lebre x lembra, água x águia, influência x fluência, suspense x suspensão x suspensa, enfermo x inferno, missa x missão, inventar x inverter, natural x natureza, ovelha x orelha x orvalho, esta x está, e x é, vê x vem, tem x têm, alimento x elemento, sapo x papo, montanha x monotonia, busto x busco, laboratório x elaborado, mestre x mostre, sombra x samba, varanda x varrendo, restaurar x restaurante, feição x afeição, cristal x cristo, arrozal x azul, doçura x loucura, atual x alto, ocultar x consultar, porco x pouco, temores x tenores x temos, atormentar x aumentar, ferrugem x ferradura, complexa x completa, escova x escrava, príncipe x princípio, vencer x vender x convencer, absurdo x abusado, gênero x gêmeo, todo dia x dia todo, ópera x operar, famoso x formoso, barulho x baralho, cheio x cheiro, prefeitura x perfeito x prefeito, cura x crua, senta x sente (do verbo sentir), lavar x levar, emitir x imitar, freqüentar x frente, derramar x diamante, motor x moto, mecanismo x mecânico, acusar x recusar, espantar x espetar, esclarecer x claro etc.*

⁸ A homonímia, por sua vez, se refere a termos cuja forma é idêntica, todavia, cujos significados são diferentes, como é o caso de *planta* – arquitetônica – e *planta* – vegetação (exemplificados na vinheta apresentada a seguir), identificados apenas no contexto em que são utilizados. Devido à atenção deste trabalho voltar-se para a escrita, interessa-nos os homônimos homógrafos, cuja escrita é igual, e não os homônimos homófonos cuja pronúncia é igual.

⁹ O texto acima é tradução livre da pesquisadora do original: “*While homonyms are one of the most frequent causes of problems in assigning sense correctly, homographs – words which have the same spelling but different pronunciation and meaning – can cause similar problems*”. Para os surdos, cabe lembrar que a pronúncia diferenciada não é elemento distintivo de termos devido, obviamente, ao fato de não ouvirem-na.

¹⁰ O termo vinheta, empregado nesse contexto, refere-se à narrativa de um episódio o qual não apenas ilustra um fato argumentado no texto ou com o qual se pode argumentar no texto, servindo como instrumento de registro.

¹¹ Definimos contexto nessa pesquisa no sentido amplo: “*A context is constituted by what people are doing and where and when they are doing it*”. (Erickson & Schultz, 1977, *apud* Bortoni-Ricardo, 1991:437).

¹² Em Houaiss (2001), sob a rubrica lingüística, acepção 13, falante nativo refere-se àquele “que usa ou que se caracteriza por usar a primeira língua”.

Trata-se de um episódio¹³ visivelmente calcado na forma como o surdo lida com a polissemia da LP, vivenciado por um dos participantes da pesquisa, membro do grupo de trabalho com o qual atua a pesquisadora¹⁴.

Em março de 2001, alunos, professoras¹⁵ e direção da Escola Normal de Taguatinga – ENT¹⁶ participaram de uma “Semana de Imersão” em Charqueadas, Paraná. Durante o evento, os alunos surdos foram integrados a um dos grupos de alunos ouvintes. Coube a cada grupo desenvolver um Projeto e o grupo no qual os alunos surdos participavam optou por desenvolver um Projeto cuja culminância se daria com a apresentação de uma peça teatral. O responsável por esse grupo, tendo conhecimento dos dotes artísticos de um dos surdos participantes do grupo, delegou a ele o papel de desenhar a planta do “quiosque¹⁷” onde seria apresentada a peça. Diante da solicitação, o surdo perguntou: Desenhar planta? – a resposta do ouvinte que lhe incumbia a função foi afirmativa. O surdo, todo empolgado, orgulhoso com o voto de confiança que lhe depositaram e satisfeito, por ter sido reconhecida sua habilidade para desenhar, passou o dia desenhando e aperfeiçoando seu desenho. Ao final da tarde entregou para o responsável pelo projeto um desenho belíssimo de uma das “plantas” (árvores) do maravilhoso “bosque” que rodeava o acampamento onde ocorria o evento. O aluno associou o termo “planta” a vegetação e não ao seu homônimo conceito da arquitetura¹⁸ e “quiosque” ao seu parônimo “bosque¹⁹”. Esse é apenas um entre tantos exemplos que podem ser relatados na interação comunicativa surdo-ouvinte.

A LP –e também a LS – não foge à regra das línguas ricas de termos parecidos, polissêmicos e metafóricos. *Praticamente tudo o que se diz ou escreve carrega um conteúdo extremamente metafórico.* Segundo Lakoff & Johnson (1980, 2002) a metáfora está em tudo e se está em tudo, qualquer texto escrito estará sujeito à metáfora que por sua vez não pode ter uma interpretação fechada. Ela câmbia de sentido de um contexto para outro.

¹³ Cabe lembrar que a questão comunicativa ilustrada no episódio não é exclusiva de contatos comunicativos entre surdos e ouvintes, pois também é encontrada em contextos de falantes nativos em contato com aprendizes de LE.

¹⁴ A pesquisadora atua na educação de surdos desde o final do ano de 1989. Atuou no ensino fundamental, 1ª e 2ª séries, como professora do ensino regular, em classes especiais e com a educação curricular específica de fala; em sala de recursos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio, esta última, tanto no ensino regular como no supletivo, atualmente Educação de Jovens e Adultos – EJA e no Curso Normal – antigo magistério. No supletivo atuou também com turma exclusiva de surdos num Projeto denominado “Nivelamento”, citado no depoimento retrospectivo da pesquisadora, inserido nos anexos deste. O trabalho da pesquisadora, inicialmente, era mediado pelo PS – utilização de itens lexicais da LS na estrutura da LP para se comunicar com os surdos e para a interpretação de textos; atualmente, evolui para a LSB “mais pura”, sem bimodalismo. Esse ensino foi sempre interdisciplinar, nunca restrito à disciplina de LP, de onde foi possível detectar que a dificuldade dos surdos em qualquer disciplina acontece principalmente em face da necessidade de interpretação textual, quando em interface com a LP escrita.

¹⁵ A vinheta foi extraída do relato das professoras Maria do Socorro Silva e Maria de Fátima Freitas, que vivenciaram o episódio.

¹⁶ A Escola Normal de Taguatinga, Escola Pública do DF, oferece primordialmente, curso de formação de professores para atuar no ensino básico. Desde 1994 desenvolve um Programa denominado “Surdo Educador”, cujo objetivo é formar professores surdos para ensinarem a crianças e adultos surdos das primeiras séries do ensino fundamental. Em 2000, professores e alunos deste Programa, elaboraram um Projeto denominado “Complementação Pedagógica informatizada para Surdos” – COPISURDOS – cujo intuito, como o próprio nome diz, foi informatizar o ensino oferecido aos alunos do Programa “Surdo Educador”. Em 2001, o Projeto foi contemplado pelo Instituto Ayrton Senna – IAS, com sete computadores. Desde então, a Escola participa de atividades promovidas pelo IAS. A primeira delas foi a “Semana de Imersão” na qual ocorreu o episódio da vinheta.

¹⁷ Quiosque: “caramanchão geralmente de madeira, em estilo oriental, que se instala em parques e jardins” (Houaiss, 2001)

¹⁸ Planta: “desenho que representa a projeção horizontal de um objeto qualquer” (Houaiss, 2001)

¹⁹ Bosque: “mata, pequena floresta; boscaagem” (Houaiss, 2001)

“O modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora” (Lakoff & Johnson, 2002:46)²⁰

Os elementos paronímicos, homonímicos e metafóricos estão, em suma, presentes nos diferentes contextos em que a LP ocorre. O falante nativo de LP não se dá conta disso, tendo em vista a naturalização²¹ dos mesmos, decorrente de sua imersão no contexto lingüístico que o circunda e a gradativa assimilação de tais conceitos, pragmaticamente empregados, ora em seu sentido mais literal, ora em seu sentido mais figurado. Segundo Fairclough (2001:241),

“algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama atenção para isso”.

O desenho animado “O mundo mágico de Bob”, veiculado na programação livre da TV aberta, ilustra mais ou menos como a criança interpreta o discurso corrente dos adultos. À medida que os adultos falam, cenas são construídas na mente da criança, assim como ela as entendeu, em seu sentido mais literal. Certa feita, meu filho quando tinha cinco anos perguntou-me indignado: “O que é corre-corre? Vejo todos só ‘andando’ e falando que estão num ‘corre-corre!’” Minha filha, aos oito anos de idade, totalmente alfabetizada, tentava ler alguns artigos em jornais e quando deparava com expressões “estranhas” a ela dizia: “adulto escreve de um jeito que criança não entende”.²² É mais ou menos essa a percepção que muitos surdos, mesmo adultos, normalmente têm com relação à LP, pois eles não a interpretam como ouvintes-falantes nativos de Línguas Orais (LOs), situações que ninguém precisou lhes ensinar, pois estes, imersos na cultura oral, pouco a pouco, ampliam seu conhecimento e esses contextos se naturalizam. Muitos ouvintes desconhecem o motivo pelo qual os surdos não partilham da “visão ouvinte do mundo” e acreditam que a imersão em mesmo ambiente lingüístico é suficiente para surdos e ouvintes adquirirem a língua falada no meio. Em decorrência dessa crença, muitos consideram os surdos como indivíduos intelectualmente incapazes e passam a associar surdez a comprometimento cognitivo, uma concepção totalmente equivocada, que leva os surdos a desenvolverem uma auto-imagem enfraquecida e, em muitos casos, assujeitada²³.

²⁰ Do texto original: “*The way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.*” (Lakoff & Johnson, 1980:3)

²¹ Naturalização, no sentido empregado no texto, se refere às expressões da LP que deixam de ser estranhas a seus falantes e parecem não ter mais o sentido denotativo que tinham quando o falante teve dificuldade em entendê-las ao ouvi-las e ao lê-las pela primeira vez. Esse processo torna as metáforas, opacas para seus falantes que, habituados a ouvi-las e a reconhecê-las, não mais as identificam como metáforas.

²² Uma dentre tantas obras interessantes que ilustram bem a relação das crianças com as metáforas do mundo é *Falando pelos cotovelos*, de Pimentel-Góes (1990).

²³ Orlandi (2001:50) define a base do que a Análise do Discurso – linha francesa – chama de assujeitamento: a contradição representada na sociedade pelo “sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas”.

Nesta pesquisa, o termo está empregado com o sentido *stricto* de quando os surdos simplesmente se submetem à ideologia ouvinte que massacra a auto-estima deles e encobre sua capacidade e liberdade ilimitadas, conseqüentemente, levando-os a desenvolver uma auto-estima baixa. Nesse sentido, os surdos são assujeitados quando se consideram deficientes e acreditam ser inferiores aos ouvintes; quando aceitam que ouvintes tomem decisões que caberiam somente a eles; quando não têm iniciativa e não se integram no mundo, considerando-se submissos a ele.

Na verdade, contextos nos quais as interpretações dos interlocutores soam estranhas – na maioria das vezes motivadas por combinações dos termos como os ilustrados anteriormente, em seu uso, em sua atividade de linguagem – câmbiam seus sentidos. Os próprios surdos, percebendo-se distantes de uma interpretação “adequada” ao contexto ouvinte, passam a considerar-se realmente incapazes de entender este mundo “tão misterioso” para eles e, submissos à ideologia²⁴ que perpassa a sociedade, normalmente, discriminando indivíduos não enquadrados nos moldes “ditos normais”, passam a se considerar inferiores, sua auto-estima diminui e, conseqüentemente, toda a sua predisposição de aprendizagem. Apesar de considerarmos os estudos sobre a polissemia e a metáfora, essenciais para o tratamento da interpretação de textos em LP por surdos, nosso trabalho se deterá nos estudos da metáfora, por ser esta, por si só, um objeto amplo de estudo e por considerarmos que a interpretação polissêmica, a princípio, pode seguir estratégias semelhantes às de uma interpretação de textos metafóricos.

Todas as línguas, quer faladas, quer escritas – e isso inclui a LP e também a LSB, devido a sua recursividade, abrem um riquíssimo leque de opções a seus falantes, conforme enfatizado por Chomsky (1998:22) com relação ao “uso infinito de meios finitos” para se comunicar, os termos das línguas podem ser concatenados de uma infinidade de modos, produzindo uma infinidade de significados, proporcionando trocadilhos cujos significados flutuam dos mais transparentes aos mais opacos²⁵, dos mais simples aos mais inusitados, dos mais grotescos aos mais poéticos. Todas as possibilidades, porém, carregadas da cultura vivenciada por sua comunidade. Por isso, muitas vezes, somente entendidos por seus falantes nativos, ou por aqueles que já estão imersos na comunidade²⁶, por anos trocando, tropeçando e descortinando essas infinitas possibilidades geradoras de interpretações as mais variadas possíveis, originadas no arcabouço lingüístico e criativo das trocas comunicativas.

Assim, contrariamente aos ouvintes, os surdos, por possuírem como LM uma língua diferente da falada pelos primeiros, compartilham, com outros surdos, experiências de mundo essencialmente visuais, por meio das imagens e movimentos que os cercam. A conseqüência primeira dessa realidade é a existência de uma cultura surda própria e diferenciada daquela do mundo ouvinte (Skliar, 1998; Faria, 2002c). As questões culturais incorporadas à LP não lhes são transmitidas naturalmente como acontece com os ouvintes que, quando crianças, ouvem expressões “estranhas” em LP, mas, aos poucos, vão descobrindo o que realmente elas significam e as naturalizam.

Apresentar aos surdos essas questões culturais presentes na LP pode levá-los a ampliar seus recursos comunicativos e, conseqüentemente, sua competência comunicativa²⁷ em LP, contribuindo para a construção de sentidos de textos como

²⁴ Segundo Ferreira (2001:17-8), na concepção discursiva da Análise do Discurso, a ideologia é “elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade, a ideologia não é algo exterior ao discurso, mas sim constitutiva da prática discursiva. Entendida como efeito da relação entre sujeito e linguagem, a ideologia não é consciente, mas está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com a formação discursiva que o domina. Tanto a crença do sujeito de que possui o domínio de seu discurso, quanto a ilusão de que o sentido já existe como tal, são efeitos ideológicos”.

²⁵ Os termos opaco e transparente estão, respectivamente, empregados a termos ou expressões pouco precisas, pouco claras, confusas, incompreensíveis, obscuras; e a termos ou expressões que apresentam clareza, exatidão. (Houaiss, 2001)

²⁶ “According to Labov (1972a) a speech community is a group of people who share a given set of norms of language, irrespective of differences in their speech” (Bortoni-Ricardo, 1987:80).

²⁷ A competência comunicativa não é inerente aos indivíduos. Ela é, de uma certa forma, moldada de acordo com os padrões sociais. Normalmente, os falantes adquirem a competência comunicativa em sua LM na medida em que se familiarizam com os diversos contextos nos quais se inserem. O conceito de

os ilustrados. Surdos ou estrangeiros que dominam poucos recursos comunicativos da LP, diante de frases como "você está com uma pulga atrás da orelha", podem ser levados a tocar suas orelhas no intuito de retirar o suposto inseto que ali se hospeda; ou ainda, a frase "seu amigo está na fossa" pode levá-los a perguntar se o amigo se machucou; recomendar que tampem a fossa para que tal fato não se repita com outra pessoa; ou ainda, julgando a estranheza da construção, considerar o texto como uma piada. Falantes nativos, quando já adultos, conforme explicitado anteriormente, têm tais expressões naturalizadas e, normalmente, sequer pensam no sentido literal que suas combinações podem resultar. O mesmo, porém, não acontece com aprendizes de Segunda Língua (L2).

Esses desentendimentos entre surdos/estrangeiros e ouvintes, falantes nativos da LP, oriundos das nuances resultantes do sem número de combinações possíveis dos termos das línguas, tornam-as não apenas um mero código para transmissão de uma linguagem, mas uma fonte rica de "extravasamento" das emoções dos seres humanos. Por isso, acreditamos que se a leitura de mundo dos surdos se ampliar, seus recursos comunicativos – na LP – também se ampliarão.

Os surdos – falantes da LSB – adquirem a competência comunicativa na LSB, assim como ouvintes, falantes da LP, adquirem a competência comunicativa na LP. Buscamos neste trabalho caminhos mais específicos para o desenvolvimento da competência comunicativa dos surdos em LP, sua L2. Cremos que a proposta contrastiva, por nós defendida, proporciona uma troca de experiências entre surdos e ouvintes, de forma a ampliar a competência comunicativa dos surdos na LP, ao mesmo tempo em que amplia a competência comunicativa dos ouvintes na LSB – ainda que este último não seja alvo direto de nosso trabalho.

2. *Escopo do trabalho*

Apesar da carência de recursos comunicativos ser um problema enfrentado freqüentemente pelos surdos e também por estrangeiros, por esbarrar na leitura de mundo e no bi/multiculturalismo, ouvintes também o enfrentam em contextos educacionais de LM. Segundo Gomes-de-Mattos (2002), este problema não é exclusivo de uns "privilegiados", mas de todos os alunos de uma maneira geral:

"na escola ainda convivemos com uma situação em que o aluno não aprende a fazer opções lexicais, não distingue linguagem conotativa e denotativa, não recebe orientação quanto ao uso criativo/expressivo de gírias, de paráfrases" (Gomes-de-Mattos, 2002).

Por isso, segundo o autor,

"não basta ficarmos lamentando as estatísticas sobre o fracasso escolar, a retenção, a repetência, a evasão. Nossa responsabilidade social depende de uma consciência cultural (e vice-versa), o que inclui uma revisão nas estratégias de formação de leitores" (Gomes-de-Mattos, 2002).

Propiciar o desenvolvimento da competência²⁸ lingüística, comunicativa e discursiva dos surdos parece, então, ser um caminho para se ampliar a interpretação dada por surdos a um texto em LP, escrito por ouvintes. Nesse sentido, talvez, a busca de estratégias de leitura fosse escopo suficiente para fundamentar e desenvolver esta pesquisa. Entretanto, antes de refletirmos sobre algumas estratégias as quais julgamos fundamentais para o processo de leitura e interpretação de textos em LP, por surdos, consideramos necessário apresentar os alicerces que sustentam toda a pesquisa e acreditamos serem eles essenciais para o entendimento do percurso que fizemos e das considerações às quais chegamos. Dessa forma, a pesquisa passa por três etapas fundamentais, descritas a seguir.

Buscamos, primeiramente, entender como os surdos constroem e desconstroem o sentido ao lerem e interpretarem textos escritos em LP, especialmente aqueles ricos em homonímia, paronímia e metáfora – elementos repetidamente presentes tanto na LP oral como na LP escrita, constantes alvos das diferenças de construção textual do sentido entre surdos e ouvintes. Reconhecemos, na “visão”, o apoio contextual, por excelência da cultura surda, e motivação à construção que fazem do sentido dos textos em LP.

Outra questão levantada na pesquisa diz respeito ao processamento da polissemia e da metáfora na LSB, incluindo a identificação das metáforas nela presentes. Por meio deste estudo, buscamos identificar fraseologismos²⁹ na LSB sob a hipótese de que, elucidando eventos onde a metáfora ocorre na LSB, os surdos estariam despertando suas consciências sobre a linguagem e teriam mais facilidade para identificar e entender a metáfora e os fraseologismos da LP. Utilizamos a metalinguagem como instrumento para conduzir os surdos à descoberta, na LSB, dos recursos que utilizam para se expressar, traduzindo também a sua percepção do mundo, por meio da identificação de semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Em outras palavras, procuramos desenvolver nos surdos a capacidade de refletir sobre a sua língua, trazendo as estruturas e metáforas na LSB ao nível da consciência dos mesmos. Este momento é conhecido como *language awareness*³⁰ e permeou grande parte da pesquisa. Praticamente todo o levantamento do *corpus* da segunda etapa da mesma. Em eventos de fala, diante de itens e fraseologismos compatíveis com nosso objeto de estudo, os surdos eram levados a construir outros contextos de ocorrência do item ou fraseologismo em questão. À medida que iam

²⁸ Sob a rubrica da gramática gerativa, Houaiss (2001) define competência como “o saber lingüístico inconsciente do indivíduo, graças ao qual ele é capaz de construir, reconhecer e compreender frases gramaticais em sua língua, mesmo as nunca ouvidas antes; gramática internalizada, gramática mentalizada [Resultado da aplicação da sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados lingüísticos assistemáticos ouvidos na infância]”. Nesta pesquisa, classificamos esse conceito como “competência lingüística”. Adotamos para o termo geral, competência, a acepção 04 de competência em Houaiss (2001), que diz que competência “é a soma de conhecimentos ou de habilidades”, aos quais adicionamos conceitos que acarretarão numa distinção entre as competências lingüística, comunicativa e discursiva como definido ao longo do texto.

²⁹ “As combinações de mais de uma palavra são conhecidas por: locução (Bréal), sinapse (Benveniste), lexia complexa (Martinet), unidades fraseológicas (Weinreich), frasema (Mel’čuk), EIs, entre outras” (Alves, 2002:12) como: unidade lexical, unidade terminológica complexa, combinação fixa, lexia cristalizada, fraseologismo. Diante do exposto, optamos neste trabalho pelo termo “fraseologismo”, ao referir-se a unidades lexicais com mais de uma palavra. Dentre os fraseologismos destacam-se as locuções, as EIs, as frases feitas, os provérbios, as colocações, as gírias, os modismos, os clichês, os refrães. Para ver mais sobre o tema, *vide* Alvarez-Ortiz (2000). Unidade fraseológica, segundo Pastor (1998), é uma combinação estável de unidades lexicais formada por pelo menos duas palavras gráficas, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tem os seguintes traços distintivos: polilexicalidade, alta frequência de aparição e co-aparição, institucionalização, estabilidade, fixação e especialização semântica, idiomatidade e variação parcial.

³⁰ Referências sobre *language awareness* (consciência lingüística) podem ser encontradas na Enciclopédia *Language & Education* da qual Bortoni-Ricardo participou da elaboração. Da mesma Autora, encontra-se em fase de conclusão um artigo com a mesma temática.

compartilhando com a pesquisadora novos itens e fraseologismos da LSB, iam, ao mesmo tempo, entendendo melhor o funcionamento de sua língua, ou seja, tomando consciência dela.

De posse dos dados gerados, distinguimos teoricamente iconicidade, metonímia e metáfora, conceitos que, por natureza, são fluidos e, se não bem definidos, podem gerar grandes confusões. Estreitamos nosso enfoque à metáfora na LSB, como recurso para mostrar aos surdos e profissionais incipientes na educação dos mesmos que a homonímia, a paronímia e a metáfora não são exclusividades da LP, mas características de todas as línguas, normalmente, naturalizadas por seus falantes nativos, e a LSB usufrui dessas mesmas características. Há um mito de que a LSB não tem metáforas, mito este que pode ter sido alimentado porque os surdos usam menos metáforas ao escrever em LP do que quando falam em LSB, como apresentado no estudo de Johnson e Barton (1988 *apud* Almeida, 2000:24-5). Os Autores compararam a frequência com que crianças surdas e ouvintes usavam construções não-literais em histórias faladas e escritas por elas e detectaram que estudantes surdos usaram mais construções não-literais em suas histórias faladas – em Língua de Sinais (LS) – que ouvintes – em suas histórias faladas “oralmente” –. Muito poucas construções não-literais foram identificadas em suas histórias escritas, ao contrário dos alunos ouvintes. Essa característica, cremos, seja evidenciada no *output* de qualquer aprendiz ao escrever em sua L2, não apenas na relação surdo-ouvinte.

Propusemos uma taxionomia na qual abordamos aqueles contextos em que ocorrem semelhanças e diferenças entre fraseologismos e itens lexicais da LSB e da LP, ou seja, perseguimos equivalências e contrastes entre itens lexicais/fraseologismos da LSB e itens/fraseologismos da LP; relacionamos muitos itens e expressões metafóricas analisados no *corpus* a termos que julgamos equivalentes à LP – o que pode ocorrer devido a um empréstimo da LP à LSB, propiciado pelo contato lingüístico de ambas, sem descartar a possibilidade de haver cometido equívocos na seleção da glosa.

Concluída esta etapa, numa visão semântico-pragmática, refletimos sobre estratégias metodológicas que podem ser aplicadas no ensino para os surdos como a seleção de textos, em LP, ricos em fraseologismos e metáforas. Enfocamos estratégias sócio-cognitivas e interacionais para ampliar a leitura de mundo dos surdos no intuito de ampliar-lhes seus recursos comunicativos, almejando o entendimento mais amplo da metáfora e à apropriação desse recurso, nos diferentes contextos escritos da LP.

A leitura e interpretação desses textos, voltadas para uma abordagem contrastiva, no ensino de L2, foram enfocadas com o intuito de propiciar aos surdos mais um caminho para a identificação e interpretação da paronímia e homonímia – e a conseqüente interpretação da polissemia – e da metáfora, contidas nos diferentes textos e contextos de uso da LP. Isso os levou à consciência de diferentes contextos em que o léxico ocorre – alternando a referência e a significação de cada contexto – e propiciando aos surdos, acrescentar à sua visão de mundo aspectos inerentes à cultura ouvinte e desconhecidos, se não por todos, pelo menos, pela maioria dos surdos. Enfim, tais estratégias visam contribuir diretamente para a ampliação da visão de mundo dos surdos de forma a habilitá-los a construir, nos textos escritos por ouvintes, sentidos contextualizados, compatíveis também com a visão de mundo do ouvinte.

3. *Asserções advogadas na pesquisa*

“A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. (Vigotski, 2000:409)

Ao longo da dissertação, não contemplaremos as asserções sobre as quais discorreremos nessa seção. Entretanto, consideramos essencial apontá-las e advogá-las nessa introdução, ainda que superficialmente, pois delas emerge toda a teoria que sustentou esta pesquisa. Elas não levam a um único caminho possível para a educação de surdos, mas àquele no qual acreditamos que possa oferecer aos surdos um desempenho lingüístico e comunicativo mais eficiente do que o atual.

A primeira questão que emerge nessa discussão diz respeito ao período propício de aquisição de Primeira Língua (L1). Segundo Salles *et al.* (2002:72-3),

“parece existir um período crítico, isto é, um período em que conexões neurológicas são estabelecidas em face dos estímulos externos (no caso, a exposição a uma língua), sem as quais a aquisição da linguagem não alcança o resultado descrito na primeira infância”.

Segundo Scliar-Cabral (*apud* Quadros, 1997:85), “a não exposição do indivíduo a uma língua natural no período propício de aquisição da linguagem causa danos irreparáveis e irreversíveis à sua organização psicossocial³¹” e, acrescentamos, cognitiva³². Diante dessas afirmações, os surdos precisam ter acesso a uma LS o mais cedo possível para garantir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, cujas raízes genéticas e vias de desenvolvimento, segundo a análise dessa ontogênese em vários pesquisadores, realizada e confirmada por Vigotski (2001:148), se revelam até certo ponto diferentes, entretanto, ninguém contesta que as duas vias de desenvolvimento se cruzam:

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (...) O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.” (Vigotski, 2000:150-1)

Uma outra questão salutar diz respeito à concepção sócio-antropológica da surdez sob a qual esta pesquisa emerge, concebendo a surdez como uma experiência visual, uma diferença em relação à comunidade ouvinte e não uma deficiência. Em outras palavras, sob o ponto de vista cultural, os surdos são identificados como pessoas multiculturais, de multifacetadas identidades, que partilham, como dito acima, de experiências visuais de mundo³³. Dessa forma, os surdos são

³¹ O termo psicossocial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais (Houaiss, 2001)

³² Sob a rubrica lingüística Houaiss (*idem*) define “cognitivo” como relativo ao processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio.

³³ Esse paradigma se opõe ao ponto de vista clínico que caracteriza a surdez pelo grau de perda auditiva.

reconhecidos como membros de uma minoria³⁴ lingüística caracterizada pela utilização de uma língua de modalidade visuo-espacial³⁵, ou melhor, uma comunidade cuja LM é a LS, de modalidade visuo-espacial, e a LP sua L2, cuja modalidade lingüística é oral-auditiva³⁶ e, no intuito de romper com as práticas vigentes e desmorronar todo o construto preconceituoso que as circunda, é salutar explicitar que, nesse *forum*, a LS e a LP partilham do mesmo *status* lingüístico.

Na interpretação de textos em contextos de ensino de L2, os surdos, falantes³⁷ da LS, imersos numa sociedade ouvinte e, portanto, como indivíduos biculturais, não compartilham do som nela presente, outrossim, imbuídos de uma cultura visual que lhes fornece um apoio contextual, partilham de experiências visuais riquíssimas, diferentes das dos ouvintes e, talvez por esse motivo, não identificadas, nem reconhecidas hegemonicamente³⁸.

É importante que os surdos sejam instruídos por meio da LS, ou seja, tenham-na como meio de instrução e a eles seja facultado o acesso à LO do país onde vivem, ao menos na sua modalidade escrita – no caso, pelo menos da maioria dos surdos brasileiros, a LP –, para se manifestarem em favor de seus direitos por meio da forma escrita, diante da sociedade ouvinte. Segundo Quadros,

“No caso da comunidade surda, a L1 é essencial – as crianças surdas precisam ter acesso a uma LS para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento – e a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte”.
(Quadros, 1997:85)

³⁴ Perlin e Quadros (2003), consideram a locução “minoría lingüística”, um “adjetivo (...) aviltante, pois desqualifica nossa LS, rebaixa-a, assim como os outros adjetivos e a coloca em condição inferior, não na condição de riqueza e diferença”. Segundo elas, “essa denominação será sempre um transtorno e variavelmente indicativa de esforço para a inclusão”. Essa concepção compatibiliza a rubrica da antropologia e da sociologia que entende minoría, segundo Houaiss (*op. cit.*), como “subgrupo existente dentro de uma sociedade que se considera e/ou é considerado diferente do grupo maior e/ou dominante, em razão de características étnicas, religiosas, ou de língua, costumes, nacionalidade etc., e que, por essa razão, não tem os mesmos direitos e/ou as mesmas oportunidades que o grupo majoritário, ou é alvo de discriminação ou preconceito”. Distintamente das concepções apresentadas, empregamos o termo minoría lingüística neste trabalho referindo-nos à “condição do que é *numericamente inferior a outro*” (Houaiss, *op. cit.*).

³⁵ O termo “visuo-espacial”, no contexto deste trabalho, refere-se à modalidade de articulação e recepção da LSB – recepção via visão e articulação “manual/gestual”, no espaço. Outra modalidade da língua é a escrita – gráfica-visual (ideográfica). Na LS, a mais conhecida e difundida atualmente, é o *sign writing*.

³⁶ O termo “oral-auditiva” no contexto deste trabalho refere-se à modalidade de articulação e recepção da LP – recepção via auditiva, articulação via oral e não à modalidade de ensino enfatizada e proposta neste estudo: a língua escrita. Contrastando com a forma de escrita (gráfica-visual/ideográfica) da LS, a escrita da LP é alfabética.

³⁷ Em Houaiss (2001), na acepção 01 da entrada “fala” encontra-se: “ato ou efeito de falar”; “faculdade que tem o homem de expressar suas idéias, emoções e experiências, e de se comunicar por meio de palavras (signos verbais da linguagem articulada)”. As acepções 01, 02, 20 e 21 da entrada “falar” registram, respectivamente “expressar por meio de palavras”; “expor pensamentos”; “discorrer, conversar, contar”; “ato ou efeito de expressar por palavras”; “maneira de expressar uma idéia”. Em Ferreira (1986), “falar” na acepção 01 refere-se a “expressar-se por meio de palavras”; e “palavra” na acepção 04, refere-se a “alta expressão do pensamento”. Diante dos conceitos acima explicitados, pode-se dizer sem temor que os surdos são falantes de LS. Outro termo bastante utilizado para se referir aos “falantes” de LS é “sinalizadores”. A questão que incomoda na adoção desta terminologia diz respeito ao fato do termo já existir em LP com outro sentido. Recentemente, Quadros passou a adotar o termo “sinalizantes”, termo que em alguns momentos também fazemos menção nessa dissertação.

³⁸ Segundo Gramsci (*apud* Mey, 2001:83) “hegemonia é a aceitação incondicional e não condicionada do sistema de valores das camadas superiores da sociedade por parte das classes inferiores. É ainda uma forma de dominação social na qual o grupo dominante ou hegemônico ganha o consentimento de outros grupos ou ao menos sua aquiescência às práticas e ideologias que constituem sua dominação”.

Segundo Quadros (1997:21-33), para suprir as duas necessidades lingüísticas do surdo é viável que seu ensino aconteça numa perspectiva bilíngüe, adquirindo³⁹ a LSB como L1⁴⁰ e aprendendo a LP como L2. Nesse sentido, a educação de surdos, no Brasil, deve trilhar um caminho bilíngüe no qual a LSB deva ser entendida, por excelência, como a LM dos surdos e a LP, como a L2 a ser ensinada institucionalmente. Conclui-se, portanto, que a questão do ensino de LP para surdos reside na utilização de uma metodologia de ensino de L2, cuja preocupação não deve se deter a adaptações curriculares, mas à substituição da disciplina de LP como LM pela de LP como L2 (Faria, 2001).

Advogamos que o bilingüismo nessa proposta de ensino pode contribuir para a inclusão dos mesmos à vida do país onde vivem, de forma a serem reconhecidos e respeitados pela sociedade como indivíduos – como todos os demais –, dotados de uma capacidade inata para a linguagem⁴¹ e que, na ausência da possibilidade de se comunicar por meio de uma língua oral-auditiva, criaram uma língua dotada de outra modalidade: a visuo-espacial. Conscientes dessa realidade, os surdos têm, a cada dia, em maior número, se organizado e lutado por sua cidadania, cobrando seus direitos e assumindo seus deveres dentro da sociedade.⁴²

Portanto, acreditamos que os surdos compartilham, entre si, de uma experiência de mundo essencialmente visual que lhes é própria e, em decorrência dela, não interpretam o mundo da mesma maneira que um ouvinte. Uma vez que as LS são expressas na modalidade visuo-espacial, as metáforas nela construídas, pelos surdos, refletem a visão que fazem do mundo, e que, não necessariamente, será a mesma compartilhada pelos ouvintes, em suas respectivas LOs. Não se trata de uma visão restrita ao campo visual e espacial, pois é ampliada daquela experiência visual de que os ouvintes também compartilham, dado que, de uma maneira geral, os surdos observam detalhes que, possivelmente, somente ouvintes visualmente perspicazes, são capazes de perceber. Essa ótica sustenta nossos argumentos nos capítulos que se seguem.

4. Estruturação da dissertação

Grosso modo, a dissertação possui dois grandes eixos temáticos: *o ensino da LP para surdos e o estudo das metáforas na variação dialetal da LSB falada em Brasília*. A propósito de sugestões de Quadros, em suas observações sobre este

³⁹ Emprega-se neste trabalho a distinção entre aquisição e aprendizagem defendida por Krashen (1982) em que o autor faz uma distinção entre conhecimento adquirido e conhecimento aprendido. Para ele, a aquisição ocorre por meio de um processo inconsciente que emerge quando aprendizes usam a língua para a comunicação à maneira das crianças quando adquirem sua LM. O conhecimento aprendido, por sua vez, é resultante de um processo de atenção consciente às formas da língua e à correção ao modo do ensino formal da sala de aula não pode ser transformado em conhecimento adquirido. Não pretendo ser radical nesta afirmação, o que pode parecer contraditório, uma vez que muitos pesquisadores consideram essa distinção incompatível com o princípio da capacidade inata da linguagem. Nesse aspecto, porém, é salutar uma distinção: qualquer ouvinte pode adquirir qualquer LO desde que tenha acesso natural a ela; e qualquer surdo pode adquirir qualquer LS desde que tenha acesso natural a ela. Creio que os surdos possam manifestar, em seu processo de aprendizado de LO, elementos que apontem para uma aquisição da LP, todavia, será necessário, anteriormente, um processo formal e sistematizado.

⁴⁰ A Professora Marilda Cavalcanti, em contato informal ocorrido na Universidade de Brasília, sugere ainda que a LM do surdo possa ser a LSB ou qualquer código gestual, não convencional, criado em um ambiente onde haja no mínimo uma criança surda entre ouvintes.

⁴¹ Segundo Chomsky (1998:17), "a faculdade humana de linguagem parece ser uma verdadeira 'propriedade da espécie', variando pouco entre as pessoas e sem um correlato significativo em qualquer outra parte".

⁴² Um aprofundamento histórico da Educação de Surdos pode ser realizado com a leitura de Sanchez (1990).

trabalho, dividi a dissertação em duas grandes partes, nomeando-as conforme ela sugere: *As Metáforas na LSB em contraste com as metáforas na LP – construção metafórica em contexto de línguas em contato* e *A interação leitor-surdo & texto – a aquisição da competência comunicativa de alunos sinalizantes da LSB em contextos de ensino de LP*.

Segue, dessa forma, à introdução apresentada, os cinco capítulos que compõem esta dissertação, todos subdivididos em seções. O primeiro capítulo se debruça sobre a “Metodologia” utilizada em toda a pesquisa, onde está descrito todo o processo de geração do *corpus* e referências sobre os dados disponíveis nos anexos. Em seguida, apresentamos o primeiro grande tema que engloba os capítulos II e III: o segundo capítulo trata da “construção do sentido polissêmico e metafórico, realizada por surdos em contextos de LP”. Apresenta alguns excertos do *corpus* levantado; o terceiro capítulo trata dos Fraseologismos e metáforas na LSB”, acompanhado do *corpus* dos itens e fraseologismos identificados, analisados e submetidos a uma taxionomia.

Introduzimos, então, o segundo grande tema que engloba os capítulos IV e V. Ao capítulo quatro coube um “Panorama do Ensino de L1 e L2 para surdos, nos últimos anos”, no qual sintetizamos abordagens, métodos e técnicas aplicados na educação de surdos dentro das filosofias Oralistas, da Comunicação Total e Bilíngües e fizemos reflexões sobre as quais sugerimos mudanças para o ensino de LP para surdos. Enfim, o quinto capítulo se debruça sobre a “Interação leitor-surdo & texto”, elencando estratégias úteis ao ensino de leitura como L2, filtrando nosso enfoque àquelas estratégias que auxiliam a interpretação de fraseologismos e polissemia nos textos escritos em LP.

Ainda acrescentamos as Considerações Finais – onde sintetizamos nossas reflexões ao longo de todo o texto; o Apêndice – onde disponibilizamos informações lingüísticas sobre a LSB, incluindo as normas de transcrição da LSB utilizadas no registro do *corpus*; a Bibliografia Consultada e os Anexos, contendo todos os instrumentos de registro, empregados na pesquisa.

Capítulo I

Metodologia de Pesquisa

“Pesquisadores em Sociolinguística Qualitativa não podem provar incondicionalmente que estão corretos (ou os outros de que eles estão errados), mas podem fazer descobertas e afirmações plausíveis, relevantes para problemas práticos, importantes para a compreensão de como funcionam linguagem e sociedade”. (Barbara Johnstone, 2000)⁴³

1. Introdução

Diante da interdisciplinaridade envolvida nesta pesquisa e da diversidade de instrumentos utilizados, compilamos neste capítulo as áreas que contribuíram para nossa reflexão e as teorias metodológicas que nos respaldam; a abordagem metodológica aplicada à pesquisa, incluindo os olhares, a visão ética eêmica e o viés etnográfico que a corta; as perguntas de pesquisa e o contexto em que foi realizada; a composição do *corpus*, onde apresentamos os instrumentos utilizados na triangulação dos dados e os recursos para se chegar aos mesmos; bem como os passos seguidos e o detalhamento metodológico de cada etapa da pesquisa.

2. Áreas de concentração da pesquisa

Esta pesquisa faz interface da *Sociolinguística Interacional* – qualitativa por natureza – com ênfase na competência comunicativa defendida por Hymes (1980), nas pistas de contextualização elencadas por Gumperz (1998) e nos recursos comunicativos citados por Bortoni-Ricardo (2002); com outras disciplinas, cujas temáticas envolvem a “linguagem” e a “sociedade”, como a *Sociologia* e a *Antropologia* – que nos apresentam uma visão sócio-anropológica da surdez – como a *Psicologia* e a *Análise do Discurso* – tanto de linha francesa como de linha inglesa – que trazem à luz da consciência a ideologia subjacente às práticas educacionais repressoras do discurso da deficiência. Surge a necessidade de fortalecer a “Identidade Surda”, por meio de metodologia adequada de ensino que promova a emancipação do surdo da condição de assujeitado para a condição de sujeito, protagonista da sua própria história. Estabelecer uma empatia com a cultura surda, reconhecendo e valorizando a metáfora presente na LSB leva também ao fortalecimento da “Identidade Surda” em questão. A *Linguística Textual*, a *Semântica* e a *Pragmática*, com estudos extensos envolvendo a metáfora; os fraseologismos e a construção dos sentidos na Leitura e a polifonia.

Na dimensão aplicada dessas disciplinas, buscamos ainda subsídios no *Ensino de Línguas* com as teorias de aquisição, de educação bilíngüe e, mais especificamente, no ensino de L2 numa abordagem contrastiva; nos estudos sobre *Letramento*, e, por fim, os *Direitos lingüísticos de Minorias*, mais especificamente, os direitos lingüísticos dos surdos e a *Educação de Surdos* propriamente dita, que se preocupa em romper com as práticas de ensino cristalizadas por processos tradicionais

⁴³ Epígrafe traduzida e discutida por Cibele Brandão, Professora Mestre, Doutoranda da UnB, em apresentação no Curso de Sociolinguística Interacional ministrado por Bortoni Ricardo.

equivocados e sem a adesão dos próprios surdos na tomada de decisões para o rumo de sua educação.

Todas, vistas e analisadas sob um enfoque ora dedutivo, ora indutivo, do geral ao aplicado e vice-versa. A proposta foi dialogar com as diversas teorias, conciliando alguns pontos relevantes para a pesquisa, preterindo outros, de forma a extrair deles elementos que se complementam e contribuem para um melhor entendimento do objeto de estudo desta e para sua análise, evitando, ao mesmo tempo, teorias divergentes e/ou contraditórias entre si. Em outras palavras, privilegiou-se um diálogo entre as teorias, uma tentativa de apresentar uma "ecumenia teórica". Nesse sentido, o caráter interdisciplinar proposto perpassa por um viés que atravessa reflexões teóricas as mais variadas, sem perder, contudo o eixo condutor. Brincando um pouco com a terminologia da Análise do Discurso, poderíamos tecer com elas uma rede discursiva com a qual constituiríamos a formação discursiva dessa pesquisa. Acredita-se que a confluência das teorias que permeiam-na trança uma rede de informações que converge para o mesmo fim.

Retomamos os estudos da Sociolingüística Interacional citados inicialmente e apresentados por Gumperz (1999a *apud* Pereira, 2002:9). O Autor coloca que essa área de pesquisa busca uma ponte entre duas abordagens: a) práticas comunicativas moldadas por disposições para agir e perceber o mundo a partir de forças políticas e econômicas e b) os relacionamentos de poder, de natureza construtivista que reivindicam que nossos mundos sociais são moldados pela interação. Ao buscar a ponte entre as duas abordagens, a Sociolingüística Interacional focaliza a prática comunicativa, o mundo real em que as forças interativas e sociais emergem.

Segundo Pereira (2002:7-25), destacam-se duas tendências nos estudos em Sociolingüística Interacional: a) O fenômeno lingüístico como forma de compreender o que acontece nas interações sociais, entre falantes de culturas diferentes, classes sociais ou papéis sociais diferentes – trata-se da interpretação daquilo que os falantes fazem quando falam uns com os outros. Tipos de relacionamentos estabelecidos, negociados e geradores de problemas comunicativos, na interação. b) A fala, o discurso como forma de compreender as unidades lingüísticas aí encontradas e como elas funcionam nas conversações. As relações do discurso e gramática, o estilo conversacional, de narrativas, o foco no tópico, na estrutura de participação, nas propriedades da LO e escrita, nas estratégias de envolvimento e distanciamento, nas estratégias de polidez, nos marcadores discursivos, em expressões referenciais, nas classes gramaticais. Estão incluídos estudos da conversação espontânea em situações formais.

Das tendências supracitadas da Sociolingüística, tentamos focalizar a prática comunicativa dos surdos em sua interação com o mundo surdo e com o mundo ouvinte, enfatizando aspectos culturais salientes e diferenciados nesses dois mundos que, apesar de estarem em constante relação social e assumindo papéis sociais ora bem semelhantes, ora bem diferentes, perpassam por diferentes interpretações geradoras de problemas comunicativos.

Permitimo-nos divagar um pouco sobre a linearidade exigida em um trabalho científico, como é o caso de uma dissertação como esta, que impõe uma seqüencialidade e "força" a dissociação dos conteúdos, teorias e *corpus* que estão em confluência e se reiteram de forma cíclica durante todo o processo. Valendo-nos da metáfora do teatro, o que se apresenta é um cenário que busca seguir o *script*, mas que deixa aflorar reiteradamente o que está por trás das cortinas. Destarte, tentamos fugir da narração em busca, muitas vezes fracassada, e principalmente

agora, do tratado, como menciona Rajagopalan⁴⁴. Da mesma forma, Saussure, trata da inevitável linearidade do signo que estendo para a inevitável linearidade da apresentação deste como também se faz na apresentação de um programa de curso⁴⁵.

3. Abordagem metodológica aplicada à pesquisa

Para Cavalcanti & Moita Lopes (1991:3.1.1.), “a sala de aula tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa, devido à formação do professor indiretamente voltada para o ensino e à não tradição de pesquisa nas universidades no que se refere ao ensino/aprendizagem⁴⁶ de línguas”. Segundo os mesmos Autores, a pesquisa na sala de aula de línguas pretende dar conta do processo de ensino/aprendizagem ao investigar não o que antecede esse processo e o seu resultado, mas os processos. Como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco é deslocado do planejamento de cursos e do produto de ensino/aprendizagem para o processo. O que se quer é compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender.

A *pesquisa-ação* é, segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991:3.1.8.-10.), uma *pesquisa antropológica*⁴⁷ que vem sendo definida como ação direta do professor como pesquisador, como produtor de pesquisa. Desloca o professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, no sentido de que a atividade de ensinar é conceptualizada como um ato de constante investigação e está calcada no modo de levar a efeito a observação do contexto de sala de aula. A observação é feita através da elaboração de notas de campo que vão levar à construção de diários nos quais o pesquisador-observador descreve sua interpretação. Inclui entrevistas, questionários, diários de participantes, gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos etc. É um tipo de pesquisa exploratória e não inclui verificação de hipótese. A teorização é calcada nos dados. O crescimento profissional só se dá por meio da crítica, um processo dinâmico que é desenvolvido por meio do conhecimento reflexivo por parte do professor sobre sua própria prática. Por outro lado, a pesquisa etnográfica realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social. (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991:314-5.)

Em suma, este trabalho se debruça sobre um estudo transversal de recortes que incidem no microcosmo da sala de aula de ensino de LP como L2 para surdos e sustenta-se sobre uma metodologia qualitativo-interpretativista de pesquisa, com base na pesquisa-ação. Uma metodologia qualitativa, não etnográfica por

⁴⁴ O Professor Kanavillil Rajagopalan distingue um tratado de uma narração, dando ao tratado a característica de uma narrativa que sofreu assepsia, eliminando todo o processo reiterativo, equivocado e complexo pelo qual pode passar uma pesquisa. (Notas de curso da disciplina Teorias Lingüísticas e Modernidade, ministrada na Universidade de Brasília no 1º/2002).

⁴⁵ Comentário extraído de notas do Curso de Semântica ministrado pela Professora Maria Luiza Coroa em que compara a inevitável linearidade do signo colocada por Saussure, com a inevitável linearidade da apresentação de um programa de curso.

⁴⁶ Alguns autores optam por apresentar a relação entre “ensino” e “aprendizagem” separadas por hífen ou por barras. Alguns consideram uma diferença semântica entre ambos. Nessa citação foi respeitada a opção da Autora. Nos demais contextos, os termos serão encontrados separados por hífen, opção que faço.

⁴⁷ Cavalcanti & Moita Lopes (1991:3.1.8) usam “o termo antropológico para fazer referência a uma tradição de modelos de investigação conhecidos na literatura por incorporarem à pesquisa na sala de aula princípios, instrumentos e táticas de investigação típicos da antropologia, especificamente pesquisa iluminativa – avaliação de uma inovação em ensino-; pesquisa participante – enfatiza a pesquisa política do ato de investigar –; pesquisa-ação – professores constantemente envolvidos com a investigação de sua própria prática –; e pesquisa etnográfica – preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social”.

excelência, mas sob lentes etnográficas, uma vez que interpreta fenômenos sócio-culturais presentes na interação comunicativa surdo-ouvinte-surdo.

Empreendemos esforços nas abordagens e linhas de pesquisa supracitadas das quais o *corpus* gerado e sua análise fazem jus. Essa análise se baseou na literatura apresentada no trabalho, acrescida, muitas vezes, de introspecção, com base na competência lingüística da pesquisadora, falante nativa da LP e aprendiz de LSB em contato diário com membros da comunidade surda, há alguns anos em contato com a comunidade surda envolvida na pesquisa⁴⁸. Nesse sentido, ela procurou estranhar o familiar (postura ética) e familiarizar-se com o estranho (postura êmica), conforme propõe Erickson (1986), antes de proceder a uma análise que pode ter repercussões no macrocosmo da educação de surdos⁴⁹.

A partir da análise, propusemos e inventariamos uma taxionomia que contrasta os itens/fraseologismos da LSB e da LP, sob semelhanças e diferenças na forma e no sentido. Enfim, além de analisar a rica metáfora que permeia a LSB; refletimos sobre as metáforas localizadas em atos pragmáticos, originadas na própria LSB, ou seja, sem equivalentes na LP.

3.1. Olhares envolvidos na pesquisa

A intenção desta pesquisa foi voltar um olhar para a comunidade surda e sua língua, um olhar para a comunidade ouvinte e sua língua e, por fim, um olhar para os surdos no contexto bilíngüe no qual estão inseridos. Todos esses olhares observados por meio da interação com os participantes da pesquisa em situações informais extraclasse e, sobretudo por meio da pesquisa-ação⁵⁰. Auxiliou-nos nesse processo o olhar reflexivo sobre a prática pedagógica do professor-pesquisador, em seu diálogo com suas práticas antigas e suas recentes reflexões teóricas, enquanto buscava trazer mais qualidade ao seu ensino. Essa metodologia de ensino é ilustrada na literatura com o clássico exemplo do professor que “decide mudar sua prática docente e acompanhar um processo de pesquisa. Um planejamento de intervenção, geração⁵¹ sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados” (André, 2000:31), de forma que todo esse trabalho, socializado com professores de áreas afins, pode também servir de referência para suas práticas escolares. A etnografia na prática escolar tem sido uma linha de investigação cujo desejo, segundo André (2000:7), além de ser o de contribuir para que a escola brasileira possa oferecer um ensino de qualidade à maioria da população, seja reconhecido o importante papel que pode ter o professor nessa qualidade desejada.

Acrescenta-se ainda que esta pesquisa tem um *caráter colaborativo*, embora não seja também colaborativa por excelência, mas, sem nenhuma dúvida, contou imensamente com a colaboração dos surdos participantes da pesquisa, principalmente no levantamento do *corpus* de itens/fraseologismos da LSB, na

⁴⁸ Nos anexos, encontram-se notas retrospectivas da pesquisadora com relação ao seu trabalho com surdos.

⁴⁹ Esta análise baseia-se nas observações de Erickson (1986) de que não dá para fazer uma pesquisa micro sem macro, apesar de ser possível fazer pesquisa macro sem micro. Optando-se por pesquisa micro não se deve perder de vista o macro.

⁵⁰ Segundo Haguette (1995:111), “o termo pesquisa-ação se originou na psicologia social, tendo sido cunhado por Kurt Lewin na década de quarenta, nos Estados Unidos”.

⁵¹ O texto original traz o termo “coleta”, substituído por “geração”, seguindo a visão de Mason, J., que defende que não se coleta dados, na verdade, geram-se dados. Destarte, fala-se também em instrumento de geração de dados.

ilustração dos mesmos em diversos contextos, bem como na sugestão de outros termos.

3.2. *A visão "ética" e "êmica" do pesquisador*

Bortoni-Ricardo (no prelo) quando fala da metodologia de recolha etnográfica de eventos comunicativos cita que Pike sugere o estudo do comportamento humano – do qual a linguagem faz parte – sob dois pontos de vista diferentes: o ético e o êmico. O *ponto de vista ético* carrega uma visão transcultural, a visão de quem observa do lado de fora, de longe e precisa estranhar o que está naturalizado. É uma visão que deve ser ativamente exercida pelo etnógrafo/logo para não cair na armadilha de sua própria cultura. Por outro lado, o *ponto de vista êmico* apresenta uma visão específica de uma determinada cultura ou língua, na ótica de quem conhece o comportamento do sistema e está familiarizado com ele. O pesquisador estabelece uma relação mais próxima do contexto de pesquisa para compreender melhor o ponto de vista do pesquisado ou do objeto de sua pesquisa.

Gumperz trabalha na percepção do forasteiro, o sujeito de fora de uma cultura ou de uma subcultura, que não a observada. Percebe inicialmente os fatos *de dentro de sua própria cultura*, com uma visão êmica. Evidência disso é que somos "surdos" para sons que não possuímos em nossa língua, temos uma percepção êmica dos mesmos. Por maior que seja a imersão do forasteiro na cultura alheia, seu ponto de vista etnocêntrico conserva sempre alguns elementos, dado que nele se formou seu eu social e histórico. Ele na verdade não transcende sua cultura, mas assume uma posição de exotopia parcial com relação a ela, e de endotopia com relação à outra cultura, situando-se assim, quando bem sucedido, no interstício criado pelo método. Logo, a idéia da total objetividade é negada pelos fatos, assim como o é da total subjetividade.

Nesse sentido, esta pesquisa assume as duas posturas: ética e êmica. Aquela, porque a pesquisadora vem de uma cultura diferente da pesquisada e essa, porque a mesma desfruta do contato de alguns anos com a comunidade pesquisada e explora seu conhecimento prévio do contexto e do grupo pesquisado, se nutrindo de um grande respeito à visão êmica dos surdos participantes da pesquisa para quem esta almeja beneficiar direta e/ou indiretamente.

3.3. *O viés etnográfico*

Segundo Bortoni-Ricardo (*op. cit.*), o objetivo primário da pesquisa etnográfica é a descrição de culturas. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador envolve-se com a comunidade, por meio da observação participante, com a postura ética de quem nada conhece a respeito do mundo no qual imergirá, passando, paulatinamente, a uma postura êmica, em um processo de integração àquele universo particular. A aquisição dessa visão êmica pelo pesquisador é fundamental no trabalho etnográfico, com o objetivo de garantir uma abordagem verdadeiramente interpretativa, por meio do qual a cultura estudada possa ser descrita e compreendida, nos parâmetros do que é significativo. A pesquisa interpretativa requer uma atitude meticulosa e reflexiva, não apenas na descrição dos eventos, mas na tentativa de identificar o significado das ações destes acontecimentos, do ponto de vista ético e êmico dos próprios interagentes. No que concerne à metodologia da pesquisa etnográfica, a observação participante permite-nos aprender a cultura dos sujeitos que são estudados, levando-nos a interpretar o

mundo da mesma forma como eles o fazem. E nesse sentido, esta pesquisa se vale da abordagem interpretativa, do trabalho etnográfico.

O etnógrafo encontra-se diante de diferentes formas de interpretação da vida e sua tarefa consiste na aproximação gradativa do significado ou à compreensão dos participantes (André, 2000:20). Nesse sentido, esta pesquisa tenta reconhecer a cultura surda – essencialmente visual – como motivação à construção que os surdos fazem do sentido das frases em LP e entender, portanto, a necessidade de se trabalhar de forma diferenciada a interpretação textual – com vistas à ampliação dos recursos comunicativos dos surdos –, visto que esta difere, consideravelmente, da que o ouvinte, naturalmente exposto, produz e entende dentro de seu contexto cultural. Outrossim, acredita-se que as estratégias de ensino de leitura e interpretação de texto aplicadas nas abordagens de ensino de L2 podem ser bastante produtivas no ensino de LP para surdos.

3.4. Perguntas de pesquisa

Conforme exposto anteriormente, esta pesquisa foi dividida em três grandes etapas que buscam responder um questionamento mais amplo e outros mais específicos, respectivamente, a saber:

De que maneira a metáfora na LSB contribui na construção de sentidos de textos em LP e na conseqüente ampliação da competência comunicativa dos surdos?

Os dois momentos básicos para fundamentar as estratégias identificadas, ao final, desdobram-se em alguns questionamentos específicos, cada um associado a uma etapa da pesquisa:

Desdobramento da pergunta na primeira etapa (capítulo II):

- Como os surdos constroem e desconstroem o sentido dos textos em LP?
- Que estratégias alunos surdos utilizam para interpretar textos em LP, carregados de polissemia e metáfora?

Desdobramento da pergunta na segunda etapa (capítulo III):

- Que exemplos de metáfora na LSB?
- Como as metáforas aparecem e funcionam nos atos pragmáticos⁵²?
- Em que aspectos itens e fraseologismos da LSB são semelhantes ou contrastantes com itens e fraseologismos da LP?

Desdobramento da pergunta na terceira etapa (capítulo V):

- A análise contrastiva de metáforas na LSB e na LP pode ser uma estratégia eficaz ao aprendizado da LP, por surdos?

3.5. Contexto de pesquisa

3.5.1. Local da pesquisa

Escola Normal de Taguatinga – Escola pública do Distrito Federal – situada na QSD 32 ae 1/2, Taguatinga Sul, Brasília – DF

⁵² Os atos pragmáticos encontram-se definidos tanto na nota 68, como na seção 7 deste capítulo.

3.5.2. Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa, jovens e adultos surdos em formação para o magistério (ensino médio) ou já professores que passaram pelo "Programa Surdo Educador"⁵³, a saber, Gláucia, Fabrícia, Roberta, Grazielli, Elisângela, Messias, Cinthia, André, Jorge, Crisley, Eudézia, Renata, Maria de Fátima, Francileide, Márcia e Salvelina⁵⁴.

Cabe ressaltar que todos passaram pelo Oralismo, Comunicação Total, e, no Curso Normal, se inseriram numa perspectiva bilíngüe de ensino. Considerando-se que esse período final está restrito ao período máximo de três anos com abordagem metodológica de ensino de segunda língua, o aprendizado de Língua Portuguesa (LP) dos participantes da pesquisa foi praticamente todo embasado em metodologias de ensino de Língua Materna (LM).

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o critério utilizado para a escolha dos participantes da pesquisa foi o do conhecimento prévio da turma de surdos que já tinha contato com a pesquisadora. Esse fato favoreceu a gravação das imagens das aulas em fitas VHS, que ocorreu dentro da normalidade e naturalidade de uma aula não gravada. Entende-se que tenha sido gerado um *corpus* bem próximo da realidade, relativamente distante de possíveis distorções e artificialidades, sem constrangimentos e sem inibição para os alunos e para a pesquisadora.

Todos os participantes citados pertencem à comunidade surda de Brasília, Decorrente disso, todo o *corpus* gerado em LSB faz parte da variante dialetal⁵⁵ da LSB da comunidade em questão. Certamente que, em outros estados, itens/fraseologismos não, necessariamente, serão os mesmos, nem terão, necessariamente, as mesmas formas e metáforas, apesar de sabermos que muitos dos itens/fraseologismos relacionados neste trabalho serem metáforas vivas na LSB de outros estados brasileiros. Dos poucos termos da LSB, de outras regiões, conhecidos pela pesquisadora, pode-se citar a forma lexical "careca de saber" em LSB de Porto Alegre da forma lexical do mesmo fraseologismo da LP, em LSB variante da comunidade surda de Brasília, apesar da metáfora ser a mesma⁵⁶.

⁵³ Programa relatado na nota 16 da seção 1.1 da introdução desta dissertação. Encontra-se nos anexos uma foto com todos os participantes da pesquisa.

⁵⁴ Essa última participante desligou-se do curso durante o processo e, por esse motivo, teve apenas uma participação isolada que se encontra registrada na tradução integral de um dos textos do anexo.

⁵⁵ Dialeto é um termo aplicado na Sociolinguística às variedades de fala decorrentes de diferenças espaciais. No Brasil, as diferenças dialetais são marcantes nas diversas regionais. *Grosso modo*, elas evidenciam traços tanto nos níveis fonológicos (Ex.: vogal aberta na região Nordeste: menino /mɛnino/, fechada em outras regiões: menino /menino/ e ainda em algumas regiões, vogal reduzida se pré-tônica ou final: menino /mininu/); morfológicos (Ex.: varia-se nas diversas regiões, no emprego de "tu" e "você" para a segunda pessoa); sintáticos (Ex.: emprego do verbo assistir como verbo intransitivo: Ele foi assistir. Pode assistir?, em algumas regiões e o emprego do mesmo verbo como transitivo direto ou indireto em outras – referindo-se a assistir à TV ou assistindo TV); lexicais (Ex.: macaxeira, aipim – na região Nordeste; Bergamota na Região Sul e mexerica em outras; mosquito, pernilongo e muriçoca – designação nas várias regiões para o mesmo inseto; ou discursivas (Ex.: marcadores conversacionais de diversas regiões brasileiras: uai! Oxente! Eita! He-hein! Ara! Bah! etc.).

Nesta pesquisa, o termo dialeto se aplica em um sentido amplo. Ao referir-se à variedade dialetal da LSB em Brasília, está-se determinando que o corpus gerado foi extraído de contextos de falantes surdos no convívio da comunidade surda de Brasília e nesse espaço geográfico, sem parâmetros contrastivos com as demais regiões. Um estudo contrastivo com o léxico da LSB das demais regiões Brasileiras seria interessante para determinar os itens e fraseologismos inventariados que são parte do léxico comum da LSB e os que pertencem a um léxico específico dessa comunidade, o que não constituiu escopo da pesquisa no momento. Diante do pouco que se sabe, definitivamente, alguns são específicos, enquanto outros são encontrados em outros estados.

⁵⁶ O regionalismo em questão, da LSB, variante de Brasília, encontra-se ilustrado na segunda etapa da pesquisa, capítulo III, no *corpus* analisado.

Deve-se considerar ainda que na própria comunidade surda pesquisada pode haver variações. Estas não foram destaque na pesquisa, mas, *grosso modo*, podem, inclusive, estar relacionadas ao nível de proficiência dos falantes de LSB: o surdo com maior grau de proficiência na LSB usaria mais expressões ou itens ideativos que surdos com menor grau de proficiência na LSB, ou mais especificamente, aqueles que têm formação mais bimodal⁵⁷.

Durante toda a pesquisa, estabeleceu-se uma empatia com eles, buscando entender sua visão de mundo cultural e educacionalmente para, em seguida, sob a luz da literatura pertinente, experimentar novos caminhos metodológicos que levem à melhoria da qualidade do ensino de LP como L2 para eles.

4. Composição do corpus

Considerou-se necessário aplicar vários instrumentos de pesquisa para efeito de triangulação dos pontos de vista extraídos do *corpus*, corroborando a análise, ou seja, tornando-a mais sólida, e elucidando caminhos mais acertados e eficazes ao reconhecimento da realidade do surdo e ao levantamento das estratégias de leitura aplicadas ao ensino de L2. A análise dos dados gerados na pesquisa confirmou a hipótese de que os instrumentos de registro selecionados, à exceção dos diários dialogados, conforme relatado mais adiante, foram eficazes e suficientes para a pesquisa em questão. Foram eles: diários dialogados⁵⁸; diário retrospectivo⁵⁹; protocolos verbais dos alunos e da pesquisadora⁶⁰, vinheta, inserida no início desse capítulo; enquête⁶¹; gravação em VHS de aulas de leitura e interpretação de textos metafóricos, escritos em LP; além de fotografias de itens/fraseologismos da LSB equivalentes ou não a itens/fraseologismos da LP.

Todo o *corpus* foi gerado ao longo de quatro anos, em encontros periódicos com os surdos e, mais especificamente, sistematizado ao longo dos dois últimos anos da pesquisa – 2001 e 2002 – e também no primeiro semestre de 2003 –, nos contatos ora mais frequentes, ora esporádicos, ocorridos em diversas situações de interação entre a pesquisadora e os surdos, quer em contextos formais dentro do sistema educacional – em suas aulas –, quer em contextos informais de interação.

⁵⁷ Falar em bimodalismo equivale a falar em Português Sinalizado (PS), ou seja, é a articulação simultânea das duas modalidades de língua, oral-auditiva e visuo-espacial. Caso as duas línguas partilhassem da mesma estrutura sintática, seria possível articulá-las simultaneamente. Todavia, as estruturas são diferentes e o que geralmente ocorre é a utilização da estrutura da LP sendo oralizada e o vocabulário da "LS" com ligeiras adaptações a termos que não são lexicalizados em LS não devido à sua ausência, mas devido a mecanismos espaciais que preenchem a suposta "lacuna" do significado em LP. Esse procedimento implica perda de características estruturais de pelo menos uma delas, senão das duas. Segundo Góes (1996:3), a comunicação bimodal refere-se às "práticas que superpõem fala e sinais, em combinações diversas". A articulação bimodal pode originar até uma modalidade de língua crioula, por sua vez, uma língua mista que surge normalmente do contato da língua do "colonizador" com o "colonizado" e se torna a língua materna dos filhos da comunidade que a falava.

⁵⁸ *Diários dialogados*, segundo Cavalcanti, em conferência ministrada na Universidade de Brasília – 2001, são uma atividade pedagógica baseada em registros nos cadernos, onde se estabelecem um diálogo entre os participantes da pesquisa.

⁵⁹ *Diário retrospectivo*, segundo Cavalcanti, na conferência supracitada, é uma técnica para quem já tem a experiência. Trata-se de um relato de toda a experiência com a atividade alvo da pesquisa e este relato pode servir também de dado.

⁶⁰ *Protocolos verbais*: foram utilizados dois tipos de protocolos verbais: dos alunos – relatando suas opiniões nas discussões coletivas sobre o sentido que julgavam "adequado" ao texto lido – e da pesquisadora – opinando acerca da literatura referente a questões intrínsecas em seu trabalho e à realidade vivenciada por ela, juntamente com os participantes da pesquisa. São comentários, portanto, carregados de uma análise retrospectiva de sua atuação como professora de surdos e, agora, também, pesquisadora.

⁶¹ *Enquete*: questionário aplicado aos participantes da pesquisa, nesse caso específico, com o intuito de obter mais informações sobre os surdos e seu contato com a LS e a LP.

Todo ele, porém, foi extraído de diferentes atos de fala⁶² ocorridos em diferentes contextos⁶³ de interação comunicativa formal e informal entre os surdos participantes da pesquisa e a pesquisadora – como participante ativa ou passiva do evento, no contato ora mais freqüente, ora mais esporádico, ocorrido nesse período. Tais eventos suscitaram várias discussões metalingüísticas entre seus participantes, de forma a contribuir para um melhor entendimento da relação dos surdos com o mundo e com sua língua – especialmente, das manifestações metafóricas que, trazidas à consciência, puderam levar os surdos a ampliarem seus recursos comunicativos e, por que não dizer, a melhor entenderem sua cultura e a cultura ouvinte, e vice-versa.

Foi composto de protocolos verbais dos alunos e da pesquisadora, a partir dos quais emergiram itens e fraseologismos que foram fotografados, classificados entre itens/fraseologismos da LSB equivalentes ou não a itens/fraseologismos da LP e elencados no trabalho.

4.1. *A pesquisa em cada etapa*

4.1.1. *Detalhamento metodológico da primeira etapa da pesquisa*

À exceção das gravações das aulas em VHS e das enquetes respondidas, todos os instrumentos de registro referentes à primeira etapa da pesquisa apresentada no capítulo II, encontram-se, na íntegra, anexados nesta pesquisa, a saber, o registro completo da seqüência de atividades proposta aos alunos, o texto apresentado – “Chegada ao Céu” –, suas respectivas imagens e a tradução dos comentários dos alunos, enfim, todo o *corpus* transcrito e traduzido. Os registros não transcritos conforme descrição no apêndice desta, cujas gravações se encontram disponíveis para verificação, foram traduzidos pela pesquisadora. As gravações não foram integralmente transcritas por considerarmos que os recortes selecionados contemplam, senão todas, pelo menos a maioria das questões evidenciadas no texto e relevantes para esta pesquisa. Cabe ressaltar que, apesar de não considerarmos relevante a oralidade do surdo no ensino da LP, dentro da escola, quando as frases dos alunos foram traduzidas para a LP, foram levadas em consideração as pistas de oralização dadas por eles, ao discutirem o texto⁶⁴.

⁶² Ato de fala / Ato de linguagem / ato de palavra / ato de discurso é a menor unidade que realiza, pela linguagem, uma ação (ordem, solicitação, asserção, promessa...) destinada a modificar a situação dos interlocutores. Num ato de linguagem, distinguem-se dois componentes: seu conteúdo proposicional e sua força ilocucionária que equivale à intenção do enunciador e pode ser marcada explicitamente por um verbo ou uma modalidade da frase, freqüentemente reconhecida pelo contexto (Maingueneau, 2000). Austin distingue três principais atos de fala: o ato locutório – equivalente ao enunciado de uma certa sentença com um certo senso e referência; o ato ilocutório – que informa, ordena, adverte, experimenta, encarrega em enunciados que têm uma certa força convencional; e o ato perlocutório – que nos causa ou nos ativa pelo dizer de alguma coisa convencendo, persuadindo, intimidando, ou ainda, dizendo, surpreendendo ou confundindo, resultando num enunciado performativo. (Austin, 1975:109)

⁶³ O termo contexto está sendo empregado no seu sentido mais amplo. Marcuschi, em conferência proferida no VI ENIL, 2002, definiu contexto como uma atividade tanto determinada como determinante. Para a Linguística Textual o contexto refere-se aos elementos externos ao texto que servem para ampliar a sua significação global. O contexto envolve a situação comunicativa em que o texto é produzido, indo além do que é dito e escrito. Para a Análise do Discurso, a exterioridade não está fora do discurso, mas é dele constitutiva, sendo englobado pela noção de condições de produção (Ferreira, 2001:13). Marcuschi, em conferência proferida no VI ENIL, 2002, definiu contexto como uma atividade tanto determinada como determinante.

⁶⁴ Exemplos de termos traduzidos com base em pistas orais dos alunos foram: “chagada” para “Chicago” e “linha” para “trilho”.

4.1.2. Detalhamento metodológico da segunda etapa da pesquisa

O *corpus* dessa etapa da pesquisa não foi todo incluído nos anexos para se evitar a dificuldade de ir e vir das páginas para acompanhar a análise. Optamos por inserir, ao longo do trabalho, o *corpus* destacado, acompanhado de sua respectiva análise. Os itens/fraseologismos não submetidos ao crivo da taxionomia proposta foram agrupados separadamente sob o título: "Itens/fraseologismos não submetidos a taxionomia" e incluídos nos anexos, com o intuito de enriquecer e inventariar o acervo lingüístico da LSB.

Creemos que a parte mais morosa da geração de dados foi a do levantamento, registro escrito e classificação de itens/fraseologismos da LSB, constante nesta etapa da pesquisa. Obviamente, tais termos aparecem no discurso com mais freqüência na comunicação espontânea e informal entre os pares falantes da LSB, mas também ocorrem em contextos educacionais no contato deles com ouvintes que dominam ao menos um pouco da LSB. Alguns ocorrem mais freqüentemente que outros, como em qualquer língua.

Na medida em que surgiam, no contexto comunicativo, itens/fraseologismos que, supostamente, preenchiam os quesitos para o levantamento lexical almejado, ou seja, a cada enunciação dos alunos de um suposto termo ou expressão conhecido ou desconhecido pela pesquisadora, mas adequados ao *corpus*, a pesquisadora os registrava. À exceção de itens/fraseologismos encontrados em idioletos⁶⁵ de surdos e devidamente destacados nos registros realizados na análise apresentada, os demais itens/fraseologismos inventariados foram evidenciados repetidas vezes, em diversos contextos de LSB e todos foram analisados sob o sentido encontrado nos contextos de ocorrência no qual emergiram.

Quando o item/fraseologismo tinha um sentido transparente, a pesquisadora, simplesmente, o anotava; quando, porém, o item/fraseologismo era opaco e parecia ter um significado mais complexo, desconhecido pela pesquisadora, a interação comunicativa era interrompida e uma digressão dos participantes buscava esclarecer à pesquisadora, o sentido do termo ou expressão naquele contexto e em outros contextos nos quais aquele termo ou expressão também ocorre, como ocorre numa abordagem de ensino de língua interacionista⁶⁶. Se necessário, ao final da interação, os termos ou expressões registrados eram novamente discutidos, agora mais aprofundadamente, entre os participantes da interação e ilustrados com outros exemplos em outros contextos. Depois de gerado e registrado o *corpus* referente a essa etapa, o mesmo foi fotografado para facilitar a visualização do leitor e precisar o léxico analisado.

Outra parte do *corpus* foi elucidada pelos próprios surdos, à medida que percebiam o tipo de termos ou expressões que estavam sendo gerados para a pesquisa. Engajados com a pesquisadora e, no intuito de colaborar, alguns trouxeram à nossa interação termos que surgiram durante sua interação em outros contextos comunicativos entre eles e outros surdos e que julgavam úteis ao *corpus* dessa pesquisa. Dessa forma, todo o levantamento do *corpus* desta parte da pesquisa contou com uma colaboração efetiva dos surdos.

Ao final, selecionamos para a pesquisa, o *corpus* que melhor correspondia à expectativa da pesquisa. Com o intuito de evitar torná-lo exaustivo e prolixo,

⁶⁵ A Sociolingüística entende por idioleto a língua tal como é observada no uso de um indivíduo.

⁶⁶ Detalhes na seção 4, Revisitando as teorias de ensino de L2, do capítulo IV deste trabalho.

tivemos, ainda, de optar por recortes que seriam feitos ou nos contextos ou no *corpus*. O registro completo seria impraticável e excederia muito o propósito a que se destina esta pesquisa. Considerando-se a importância do contexto, mas ao mesmo tempo acreditando que o contexto pode ser recuperado, optamos por deixar o inventário mais extenso, evidenciando o *corpus*. Para nos redimir da extração do contexto, tendo em vista a sua importância e vislumbrando uma análise dos atos de fala inseridos em seus contextos⁶⁷, dividimos o mesmo em duas partes: a primeira apresenta o *corpus* descontextualizado e a segunda, o contexto de ocorrência, juntamente com os dados levantados.

Cabe ressaltar, ainda, que alguns itens foram problemáticos na determinação de sentido durante as discussões dos interlocutores nos contextos comunicativos, uma vez que alguns participantes da pesquisa concordavam e outros não com a aceção dada a eles por alguns membros do grupo. Alguns poucos se mantiveram na seleção, outros, porém, foram arquivados para discussões futuras.

As atividades propostas desenvolveram-se nas seguintes etapas: a) Levantamento do corpus: itens lexicais e fraseologismos da LSB; b) análise textual dos dados; c) contraste entre os itens e fraseologismos da LSB e os da LP; d) após relacionados os termos gerados em LSB, estes foram, *grosso modo*, submetidos a uma taxionomia estabelecida segundo semelhanças e diferenças na forma e no sentido dos itens/fraseologismos da LSB em contraste com a LP. Assim, foram classificados em: itens/fraseologismos da LSB com metáfora e sentido semelhantes a itens/fraseologismos da LP; itens/fraseologismos da LSB com metáfora diferente e sentido equivalente a itens/fraseologismos da LP e, por último, itens/fraseologismos da LSB sem equivalentes cristalizados na LP. Cabe ressaltar que a ordem de apresentação dos itens/fraseologismos da LSB foi aleatória, bem como da apresentação das glosas.

A taxionomia acima exposta baseou-se no trabalho de Alvarez-Ortiz (2000) no qual a Autora apresenta duas possibilidades tipológicas de classificação de EIs. Uma tipologia que classifica EIs por campos semânticos e outra voltada para uma análise contrastiva das EIs para identificar convergências e divergências. Esta última, estabelecida pela Autora a partir de conclusões próprias apoiadas no estudo realizado sobre as diferentes classificações propostas por vários autores, a qual, devido ao caráter contrastivo nela evidenciado, adotamos neste trabalho, generalizando-a para tipologização dos itens e fraseologismos elencados nesta pesquisa. Essa taxionomia propõe levar em conta entre essas expressões: a) as EIs de elementos e conteúdos semelhantes; b) as EIs de elementos diferentes mas semelhantes no significado; c) as EIs com um ou mais elementos semelhantes e outros elementos diferentes, mas com igual sentido; adaptados conforme explicitado acima.

4.1.3. Detalhamento metodológico da terceira etapa da pesquisa

O *corpus* apresentado nesta etapa da pesquisa foi gerado da seqüência de atividades subseqüentes à atividade desenvolvida na primeira etapa da pesquisa e, por esse motivo, encontra-se na parte 1 dos anexos.

⁶⁷ Aos atos de fala inseridos num contexto específico, suscitando sentidos também específicos, denominamos neste trabalho de atos pragmáticos.

4.2. Instrumentos de registro

4.2.1. Diários dialogados

Os surdos participantes da pesquisa possuem um relacionamento amistoso com a pesquisadora e, além disso, têm grande interesse no aprendizado da LP escrita com o intuito de facilitar seu acesso ao mundo da informação ainda precário na transmissão de informações por meio da LSB. Apesar dos dados terem sido gerados em atividades de pesquisa-ação, durante a pesquisa, para maior dedicação ao Mestrado, a pesquisadora esteve afastada de sua atividade profissional na Secretaria de Educação, pelo período de dois anos, fato que restringiu o seu contato com os alunos que, durante este período, foi realizado ora quinzenalmente, ora mensalmente e chegou até a ser semestral e nem todos em contexto de aula propriamente dita. Apesar desse relativo afastamento do campo de pesquisa, é necessário enfatizar que ele foi necessário e contribuiu para o êxito do trabalho.

Na tentativa de dialogar, mais freqüentemente, com os alunos, sobre textos metafóricos, e analisar se depois de algum tempo de interação escrita, os alunos teriam ampliado sua prática de construção de sentido nos textos, durante o segundo semestre de 2002 tentei utilizar diários dialogados, por aproximadamente dois meses, pois os considerava um bom recurso para, mesmo à distância, estabelecer contato com os alunos. A proposta visava entregar os diários aos alunos, no início da semana, e ao final da mesma recebê-los de volta. Apresentava a cada aluno frases com metáforas diferentes e pedia que as analisassem e dissessem o que pensavam sobre elas. Posteriormente, eu estabeleceria um diálogo personalizado com cada um. Inicialmente, estabeleci diálogos personalizados para cada aluno; posteriormente, como percebi que sentiam muita dificuldade em dialogar sem uma troca de informações e idéias, tentei apresentar as mesmas frases para todos com o intuito de verificar se, havendo troca entre eles, facilitaria sua interpretação e a conseqüente interação com o texto, com o colega e comigo. Os primeiros diálogos travados sobre temas pessoais e relacionados às atividades que desenvolviam na escola, no intuito de iniciar uma socialização a qual não estavam acostumados, foram fluentes e interessantes. Não houve constrangimentos, nem dificuldades. No entanto, quando comecei a travar um diálogo no qual incluía interpretação escrita de excertos, textos ou imagens com sentido metafórico para eles construírem um sentido a partir delas, surgiram grandes dificuldades no entendimento do texto. Como a interação não era face-a-face para ocorrer uma troca imediata por meio da LSB, preenchendo a lacuna para o entendimento, optei por abandonar esse recurso.

4.2.2. Protocolos verbais dos alunos: individuais e em grupo

Um recurso bastante eficiente, principalmente na primeira etapa da pesquisa, foi o protocolo em grupo. Segundo Zanotto (1992, 1997) e Cavalcanti & Zanotto (1995), protocolo verbal⁶⁸ em grupo é um pensar alto colaborativo, que foi utilizado nesta pesquisa como estratégia reflexiva para a construção de sentidos do texto coletivamente.

Steen (1994 *apud* Zanotto, *op. cit.*) também utiliza a metodologia do "pensar alto", ou protocolo verbal. O protocolo verbal apresenta limites no sentido de ser disruptivo do processo de compreensão e por isso propicia condições favoráveis para uma produção mais rica de significação.

⁶⁸ Protocolos verbais = *Thinking out loud*.

Ericson e Simon (1994) utilizam-se deste método não somente para a verbalização dos pensamentos dos sujeitos, mas também para verificar os motivos que os levam a pensar de um modo ou de outro. Segundo Steen (*op. cit.*), durante o processo de leitura os leitores verbalizam seus pensamentos, e as informações obtidas fornecem dados sobre suas atividades mentais durante o processo de leitura. Os dados revelam os tipos de estratégias usadas pelos leitores para realizar estas tarefas.

Segundo Zanotto (1997:3), a modalidade de protocolo em grupo é um evento social de leitura – “leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras. E é uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes”. A discussão da leitura como processo social está baseada nas pesquisas recentes nos campos da sociolinguística, da etnografia da comunicação, da interação face-a-face e do desenvolvimento da linguagem. A técnica prevê que cada pessoa leia os trechos individualmente e no seu próprio ritmo e verbalize seus pensamentos que são gravados. Os protocolos verbais dos surdos foram gravados em fitas VHS.

4.2.3. *Diário retrospectivo – protocolo verbal da pesquisadora*

Por meio de protocolos verbais, registrados como um diário retrospectivo, fiz um balanço de todo o processo pelo qual passei e que me valeu bastante como reflexão e auxílio para as análises introspectivas que vieram à tona durante o trabalho. Procurei registrar a experiência de alguns anos no ensino de LP para surdos, como professora, ao lado deles, tentando ensinar a LP, aprendendo com a LS e tentando abandonar a estrutura do PS utilizada por anos. Foram muitas dificuldades, mas, creio, resultaram num crescimento de mão dupla:

professor-ouvinte-pesquisador ↔ alunos-surdos-participantes da pesquisa.

4.2.4. *Enquete*

Foi elaborada e aplicada uma enquete⁶⁹ em duas modalidades lingüísticas – em LSB (gravada em vídeo) e em LP (por escrito). Por meio dela tentou-se situar melhor a realidade sociolinguística dos participantes da pesquisa, registrando inclusive sua opinião sobre o ensino. Dentre os questionamentos, aquele que busca do próprio surdo, a escolha da escola que almeja para si e para os surdos das novas gerações. As enquetes preenchidas não foram anexadas à pesquisa, mas estão à disposição dos interessados. Um modelo encontra-se inserido nos anexos, acompanhado dos gráficos que sintetizam os dados considerados relevantes para o contexto. Um dos gráficos apresentados contém informações sobre o tipo de surdez, porque alguns itens e fraseologismos elencados no *corpus* foram extraídos de idioletos de surdos com maior grau de oralização – devido ao seu grau de surdez leve –, e esse fator também influenciou nos empréstimos que a LSB pode sofrer de itens/fraseologismos da LP.

4.2.5. *Aulas em vídeo*

⁶⁹ A enquete foi elaborada por Adriana Chan Vianna, pesquisadora da colocação pronominal na “escrita surda” juntamente com a pesquisadora desta.

Na Escola Normal de Taguatinga, foram gravadas aulas em vídeo das quais extraímos o *corpus* para análise da segunda etapa da pesquisa. Foram aulas de leitura e interpretação de texto – repleto de frases metafóricas –, acompanhadas da apresentação do mesmo texto – ilustrado em cartoon e gravado em VHS – do qual o texto foi extraído e cujas cenas desconstroem toda a metáfora presente na história apresentada⁷⁰, ou seja, o vídeo apresentava imagens literais de todas as metáforas presentes no texto e a segunda, uma aula de reprodução de texto motivada por uma piada surda gravada em vídeo, contada por surdo, em LSB. O *corpus* dessa seção encontra-se analisado no capítulo II desta pesquisa.

4.2.6. Fotografias

A forma ideal para a apresentação da glosa dos itens/fraseologismos da LSB gerados e analisados na pesquisa seria na escrita da LS, mais comumente conhecida por *sign writing*, entretanto, por não ser dominada pela pesquisadora e mesmo por ser também pouco conhecida por vários leitores, optou-se por registrar o *corpus* em LSB por meio de fotografias digitais, tornando a visualização e a articulação dos itens lexicais da LSB acessível.

Assim, uma das participantes da pesquisa aceitou ser modelo fotográfico para o registro das imagens dos itens/fraseologismos gerados, inventariados da LSB, registrados e escritos. Outra participante da pesquisa contribuiu efetivamente, inserindo as setas demonstrativas dos movimentos dos sinais na pesquisa. Após triagem do *corpus* a ser incluído na pesquisa, foram tomadas as fotografias em estúdio improvisado na residência da pesquisadora.

Para ser coerente com o que se advoga nesta pesquisa e compatibilizando-a com a experiência visual, característica predominante dos surdos, descumpre-se, de certa maneira, o protocolo e torna-se o trabalho escrito o mais visual possível, acreditando-se que, dessa forma, o texto se tornará mais acessível à socialização da pesquisa não apenas com os participantes da mesma, mas também com a comunidade surda em geral – interessada em conhecer um pouco mais dos contrastes entre as línguas em questão, a saber, LSB e LP –, mas também com outros grupos interessados no estudo da LSB.

4.3. Recursos materiais utilizados na pesquisa

- Filmadora;
- Vídeo cassete;
- Fitas VHS utilizada para a gravação das aulas, das entrevistas dos alunos e do *cartoon*⁷¹ “Chegada ao Céu”;
- Câmera digital;
- Texto impresso;
- Quadro de giz.

5. Etapas da pesquisa

⁷⁰ As imagens do *cartoon* foram congeladas e transformadas em fotografias, constantes nos anexos dessa dissertação, as quais geraram atividades que foram aplicadas aos alunos.

⁷¹ Informações sobre o *cartoon* encontram-se nos anexos da pesquisa.

A escrita da dissertação aconteceu, paulatinamente, durante todo o período em que estive envolvida no Mestrado. A cada leitura, percebe-se ainda que se tem muito a aprofundar, a acrescentar e a analisar. Quanto às etapas, seguimos ainda que não linearmente, como dito: a) Leitura de literatura pertinente ao tema da pesquisa; b) Realização das aulas em campo – pesquisa-ação, acompanhadas de registro em VHS e por escrito; c) Levantamento e registro do *corpus*; d) Organização do *corpus* gerado: Levantamento de termos, taxionomia e confecção de dicionário bilíngüe de alguns itens/fraseologismos da LSB e da LP utilizados pela comunidade surda de Brasília; e) reflexões sobre algumas estratégias para o ensino de leitura; e por fim, f) análise dos dados.

**As Metáforas na LSB em contraste com as metáforas na LP:
construção metafórica em contexto de línguas em contato**

Capítulo II

A construção do sentido polissêmico e metafórico realizada por surdos em contextos de LP

... a humanidade poderia existir sem a audição, sem o paladar e sem o olfato, quer dizer, sem nenhuma noção do ruído, do sabor e do odor. Se tivéssemos, portanto, alguns órgãos a menos, ignoraríamos coisas admiráveis e singulares; mas, se tivéssemos alguns órgãos a mais, descobriríamos em torno de nós uma infinidade de outras coisas de que nunca suspeitaríamos por falta de meios de constatar-las. (Maupassant, 1997)

1. Introdução

Este capítulo objetiva discutir como os surdos constroem e desconstruem o sentido polissêmico e metafórico em contextos de LP. Antes, porém, trataremos da questão do significado no texto e no contexto; do dado e do novo; das estratégias de processamento textual; e da coesão e coerência. Todas, questões fundamentais para sustentar a discussão da construção/desconstrução dos sentidos propriamente dita, à luz de dois recortes bastante elucidativos desse processo.

2. O texto, o contexto e os surdos

Se um ouvinte de um mesmo grupo social ou cultural falha na interpretação do sentido dos enunciados metafóricos, ambíguos etc., quanto mais os surdos!

Moura (2000) diz que, na tradição lógica, as palavras servem para referir às coisas e aos seres, e caberia à semântica a função de explicitar essa simbolização que leva das palavras às coisas. O problema é que em muitos casos não é possível determinar aquilo de que se fala se não se leva em conta o contexto. A determinação da referência depende do contexto. O contexto é inferido a partir da intencionalidade do falante e está ligado às crenças assumidas por ele, às quais imagina serem compartilhadas pelos interlocutores. A pragmática envolve a atribuição dessas crenças ao interlocutor, que delimita o contexto da interpretação. E os surdos sem dominar estas crenças, ficam à margem do processo comunicativo, muitas vezes frustrado por sua referência não corresponder à referência almejada pelos enunciadores, de uma maneira geral, ouvintes. É preciso levá-los à consciência destas diferenças contextuais. Portanto, a grande dificuldade dos surdos em LP é entender os diferentes contextos para distinguir os diferentes significados. Segundo Thomas,

“Nós temos de derivar o sentido e a referência pretendida pelo falante, do percurso dos sentidos e referências possíveis que uma sentença pode ter. (...) Os processos de atribuição de sentido e referência são, freqüentemente, mutuamente dependentes: a menos que você saiba a quê isso se refere, você pode não saber o sentido de uma palavra ou frase”.⁷² (Thomas, 1995:12-13)

⁷² Tradução livre do original: "We have to derive the sense and reference which a speaker intends from the range of possible senses and references which a sentence could have. (...) The processes of assigning sense and reference are frequently mutually dependent: unless you know what something

O contexto reúne todo tipo de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, por ocasião do intercâmbio verbal: conhecimento estilístico (registro), conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). Além disso, o contexto seleciona a função referencial relevante e está ligado à intencionalidade do falante. Há assim, um certo tipo de contexto inferido a partir da intencionalidade do falante e que está ligado às crenças assumidas pelo falante, e que ele imagina serem compartilhadas pelos interlocutores. A polissemia referencial faz com que a referência de uma palavra possa variar de acordo com o contexto e, mais especificamente, de acordo com as crenças atribuídas pragmaticamente ao interlocutor, conforme dito anteriormente.

3. A construção textual do sentido

"Pessoas surdas usam seus olhos para propósitos funcionais, além do que os usam os ouvintes"⁷³ (Wilcox, 2000:34)

Antes de iniciar a pesquisa, achava que o surdo interpretava todo o texto, em LP, ao pé da letra. Durante a primeira aula registrada na pesquisa, já com olhar de pesquisadora, me surpreendi com um fato a que nunca havia atentado: não se tratava de uma interpretação ao pé da letra. A partir dessa constatação e do acesso à vasta literatura envolvendo a temática da significação e da construção de sentido na relação autor-leitor, enunciator-locutor, foi possível entender que o leitor tem voz na interpretação de textos e essa voz não é divorciada de sua concepção de mundo. Assim, também o leitor surdo, parte de sua realidade visual e do conhecimento que já possui sobre a LP, independentemente da forma de ensino sobre a qual foi tradicionalmente educado.

Segundo Mey (2001:108), "o lingüista dinamarquês Jesper Hermann afirmou: 'Não sei realmente o que estou dizendo antes que meu parceiro me conte'. Um autor não percebe o impacto de seu texto antes que isso lhe seja confirmado pela leitura da recepção do público". Segundo Mey,

"A leitura é uma atividade colaborativa entre o autor e o leitor. O trabalho que o autor realizou ao produzir o texto deve ser suplementado e complementado pelo leitor. Você não compra somente o livro: você compra um autor para levá-lo consigo para casa. A leitura é um processo cooperativo de re-criação ativa, não o uso passivo, pré-organizado e pré-determinado. (...) O estudo pragmático da atividade literária focaliza os traços que caracterizam o aspecto dialético da produção literária: o texto como um processo de expressão em palavras – *wording*⁷⁴ –

refers to, you may not know the sense of a word or phrase, it is more difficult to work out what is being referred to." (Thomas, 1995:12-13)

⁷³ Traduzido do original: "People who use ASL use their eyes for functional purposes beyond those of hearing people". (Wilcox, 2000:34)

⁷⁴ Segundo Mey (1999b), *wording* é o processo no qual os seres humanos se tornam conscientes de seu mundo. (...) O processo de *wording* é baseado na interação com o ambiente. (...) O mundo que nós nomeamos é um mundo de pessoas: nós podemos apenas tornar os usuários da linguagem por meio do uso social da linguagem. Sem palavras, o mundo se torna uma caixa preta, um ilegível livro ilustrado. (do original: "The process of wording is based on interaction with our environment. (...) Wording is the process which humans become aware of their world. (...) The world we word is a world of people: we can only become language users through the social use of language. Without words, the world remains a black box, an unread picture-book")

originado e guiado pelo autor, mas simultaneamente orientado e ativado pelo leitor". (Mey, 2001:196-7)

"O leitor como colaborador ativo, é um elemento fundamental no cenário literário. Sua contribuição consiste em adentrar o universo criado pelo autor e tornar-se um ator mais do que mero espectador. (...) Ao atuar, o leitor modifica a peça: o que o leitor lê é sua co-produção". Mey chama essa interação de processo dialético (Mey, 2001:197). No mesmo sentido, advoga Marcuschi⁷⁵: não há no texto um sentido imanente, ele busca a interlocução do leitor. É preciso pensar no interlocutor como parte do processo de interpretação.

É também em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica. Por isso, a problematização do sentido de um texto consiste em compreender e analisar o significado textual em função de um referente e da identidade dos contratantes do ato comunicativo. O significado deriva de um contrato de comunicação que existe entre o emissor e o receptor de um projeto de fala. (Charaudeau, 1996 *apud* Koch, 2000).

Para Reddy (1993), uma visão mais realista da comunicação humana deveria dar conta de como somos capazes de interpretar as expressões do locutor a partir da indeterminação semântica dessas expressões. A indeterminação abrange uma série de fenômenos semânticos tais como ambigüidade, polissemia, vagueza, falhas pressuposicionais, não dito, generalidade, metáfora etc. O contexto que determina a interpretação, resolvendo a ambigüidade, é de natureza pragmática. Está em jogo a intencionalidade do falante.

Ao tratar das peculiaridades da semântica da linguagem interior definida, *grosso modo*, por Vigotski, como "uma função discursiva absolutamente específica e original por sua estrutura e seu funcionamento" (2001:445), ressalta que há um predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado. Sob o postulado de Paulham, o Autor mostra que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada, e o significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso. Em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável, que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. O sentido real de uma palavra é inconstante. Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve todo o contexto com que estão entrelaçados os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto. (Vigotski, 2000:465-6)

Assim, o sentido da palavra, segundo Paulham⁷⁶, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas. "Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor". (Vigotski, 2000:466)

⁷⁵ Comunicação do Prof. Marcuschi no VI ENIL -16 a 18 de outubro de 2002, realizado na UnB.

⁷⁶ A citação de Paulham em Vigotski (2000) não traz nenhuma referência bibliográfica a ele, nem no texto, nem na bibliografia do livro citado.

A estrutura semântica da palavra comporta distintamente o referente e o significado: somos capazes de distinguir entre a função nominativa e a função significativa de uma palavra. A princípio só há a função nominativa e, semanticamente, a referência é objetiva. Somente mais tarde a significação se torna independente da referência. E se torna fluido não somente o significado das partes recortadas, mas a combinação destas e a aceitação – por parte da cultura – das novas palavras que daí se originam. E é nesta aceitação ou não das novas formas que tem origem a possibilidade de figuração do léxico da língua. Isto é, as reorganizações e as ressignificações dos recortes dão origem a formas aceitas ou não aceitas (Santos, 1990). A afirmação de Thomas fortalece esse argumento:

“o sentido não é alguma coisa inerente nas palavras isoladas, também não é produzido pelo falante (enunciador) sozinho, nem pelo ouvinte (interlocutor) sozinho. Fazer sentido é um processo dinâmico que envolve a negociação do sentido entre o falante e o ouvinte, o contexto do enunciado (físico, social e lingüístico) e o significado potencial de um enunciado.”⁷⁷ (Thomas, 1995:22)

Por meio do contexto evidenciado no texto que as palavras se combinam e recombinaem, significam e ressignificam. O texto é um conjunto de pistas a facultar interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural.

3.1. O dado e o novo

Segundo Koch (2000), a informação semântica contida no texto distribui-se, em pelo menos dois grandes blocos: o dado e o novo, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido. A informação dada se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores. (Chafe, 1987 *apud* Koch, 2000). A remissão se faz, não a referentes textualmente expressos, mas a “conteúdos de consciência”, isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, são (re)ativados, via inferenciação. É o que chama de anáfora associativa semântica, mediata ou profunda, que extrai o referente da forma referencial de modelos/estruturas mentais (esquemas⁷⁸, frames⁷⁹, scripts⁸⁰, cenários⁸¹, plans⁸²) armazenados na memória, ou seja,

⁷⁷ O texto acima foi traduzido pela pesquisadora do original: “*meaning is not something which is inherent in the words alone, nor is it produced by the speaker alone, nor by the hearer alone. Making meaning is a dynamic process, involving the negotiation of meaning between speaker and hearer, the context of utterance (physical, social and linguistic) and the meaning potential of an utterance.*” (Jenny Thomas, 1995:22)

⁷⁸ Esquema – *squemata* – é o conceito mais antigo e foi introduzido em psicologia por Bartlett (1932) usado na teoria de processamento de informação. A compreensão é vista como o descobrimento de uma adequação de uma história a um esquema. A teoria de esquemas utiliza uma combinação ascendente e descendente para explicá-lo. O processamento descendente “ocorre enquanto o sistema procura por informação que seja apropriada a esquemas mais altos já parcialmente preenchidos” (Adams & Collins, 1979:5). (Cavalcanti, 1989). Segundo Gumperz, este é um princípio organizador da interpretação de eventos.

⁷⁹ Moldura – *frame*– veio para a ciência cognitiva através do trabalho de Minsky (1975). É usado em inteligência artificial. Representa objetos e produz descrições deles. Na teoria de molduras, compreensão consiste em: localizar uma moldura que é apropriada a um *input* específico, atribuir papéis necessários e fazer inferências que preencham lacunas. As lacunas são preenchidas no processo de instanciação – construção e descrição de objeto ou evento e por valores inseridos na ausência de outros provenientes de expectativas que deixam espaço para que desvios sejam notados. A teoria de moldura explica o processo de modo ascendente. Os dois construtos: esquema e moldura = se referem à organização hierárquica abstrata de conhecimento na memória. São substituídos por outros termos como “tipos de atividade” – por Levinson, Gumperz & Tannen e cenário por Sanford & Garrod (1981). Segundo Tannen

conhecimentos que constituem o "horizonte de consciência" dos indivíduos. Segundo Kato (2001: 50 e 52), a recorrência de episódios particulares⁸³ armazenados em um componente da memória de longo termo⁸⁴, denominado, memória episódica em nossa experiência cotidiana com o mundo, leva-nos a organizar esse conhecimento em estruturas cognitivas de 'expectativas'.

Segundo Filmore e Kay (*apud* Ferreira-Brito, 1997:162-163), na interpretação de textos, as palavras evocam cenas, esquemas e *frames* a partir do material lexical (palavras que ativam as cenas); do material gramatical (estruturas que definem e acrescentam ou restringem participantes às cenas); do contexto corrente (informações veiculadas pelo material lexical e gramatical, pistas contextuais presentes na organização do texto); do conhecimento partilhado de mundo (importante na compreensão do que é dito e da maneira como é dito, prevendo o que pode vir após cada parágrafo que lê e reconstituição do texto); da intenção do escritor suposta pelo leitor.

A compreensão de linguagem simulada por computador requer o desenvolvimento de programas para o processamento automático de textos. (...) O conceito de esquema, de Bartlett, foi adotado de maneira mais explícita através de rótulos tais como "esquema", "cenário", "frame" e "script", com o objetivo de dar conta do papel das representações de conhecimento de mundo na compreensão do discurso e outras tarefas cognitivas complexas. (Van Dijk, 2002:12)

3.2. Estratégias de processamento textual

Segundo Koch (*idem*:28-34), as estratégias de processamento textual são: cognitivas, textuais e sociointeracionais. A Autora afirma que para Heinemann & Viehweger (1991 *apud* Koch, *ibidem*:26-8), três grandes sistemas de conhecimento contribuem para o processamento textual: I. O conhecimento lingüístico: conhecimento gramatical e lexical, responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual – gramática; II. O conhecimento enciclopédico: armazenado na memória de cada indivíduo: declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), tipo episódico (modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência) – *frames, scripts*; III. O conhecimento sócio-interacional: a) conhecimento elocucional: reconhece objetivos ou propósitos que um falante pretende atingir em dada situação de interação; b) conhecimento comunicacional: normas comunicativas à quantidade de informação necessária para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto. Van Dick, 1994 (*apud* Koch, 2000) chama de modelos cognitivos contextuais – situacionalidade; c) conhecimento metacomunicativo: introdução no texto de sinais de articulação ou apoio textuais no intuito de permitir ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação; d) conhecimento superestrutural:

& Wallat, esquema faz referência a estruturas do conhecimento e moldura indica estruturas superordenadas, impostas sobre eventos. (Cavalcanti, 1989)

⁸⁰ Roteiro – *script*: termo proposto por Schank & Abelson (1977). Os *scripts* têm os mesmos traços de molduras, apesar de serem mais construtivos e incluem ideologia, compreensão e comportamento social (ct. Tannen, 1979) (Cavalcanti, 1989)

⁸¹ Cenário – é um termo proposto por Sanford & Garrod (1981) e usado por teóricos de esquemas e molduras. Refere-se às abstrações que se alinham mais com esquemas do que com molduras. (Cavalcanti, 1989)

⁸² *Plans* é um termo também proposto por Schank & Abelson (1977) são mecanismos para a compreensão de acontecimentos, e de objetivos estabelecidos quando uma regra de expectativa é satisfeita. (Cavalcanti, 1989)

⁸³ Episódios particulares são, segundo Kato (op. cit.), eventos concretos, não generalizados, permanecendo em nossa memória.

⁸⁴ Sobre a memória de longo termo, consultar o capítulo V desta dissertação.

permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo – gêneros textuais.

Como afirma Webber (1980 *apud* Koch, 2000), a relação entre situação discursiva ou externa – de um lado – e os referentes da anáfora – de outro – é indireta. É mediada pelos modelos dos participantes, de modo que escolher entre os possíveis antecedentes de uma forma anafórica pode demandar habilidades sintáticas, cognitivas, pragmáticas, inferenciais e avaliativas bastante sofisticadas da parte do interlocutor, que se ancoram na progressão textual, através da introdução de informação nova, estabelecendo-se, assim, relações de sentido entre segmentos textuais de extensões variadas.

Bakhtin (1929 *apud* Koch, 2000:50) introduz o conceito de polifonia⁸⁵ com o qual afirma que “... o Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído”. Pêcheux (1969 *apud* Koch, 2000:47) por sua vez, afirma que “dado discurso envia a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio”. E, no mesmo sentido, Maingueneau (1976 *apud* Koch, 2000:47) sustenta que “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se por meio de um já-dito em relação ao qual toma posição”.

3.3. Coesão e coerência

A construção de cadeias coesivas é responsável pela remissão de um texto a outro. Para se interpretarem adequadamente as relações coesivas que o texto sugere, somos obrigados a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível dessas relações. Há necessidade de introduzir contextualmente determinadas entidades, através do conhecimento de mundo partilhado entre os interlocutores.

Também a coerência é responsável pela interpretabilidade de um texto, ou seja, decorre da possibilidade de construir, para ele, determinados sentidos. Por isso, postula-se que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. São fatores responsáveis pela coerência global de um texto para os participantes de um ‘jogo de atuação comunicativa’: o conhecimento do sistema lingüístico; o conhecimento de mundo e partilhado; a coerência; a abertura contextual – contextualizadores; a tipologia textual; as inferências; a situacionalidade; a informatividade; a intencionalidade; a aceitabilidade. O significado de um texto constrói-se na integração de dois processos: no âmbito da compreensão – reconhecimento das categorias de linguagem e da organização sintática e semântica, propriamente dita; no âmbito da interpretação: reconhecimento de estratégias textuais utilizadas. Não se busca captar o que o texto diz ou representa, mas o que ele faz, e como sua forma de representação ajuda na construção do sentido final. É preciso captar o universo textual.

Uma vez construído “um” e não “o” sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes. (Koch & Travaglia, 1989 *apud* Koch, 2000). É a coerência estabelecida que – em uma situação concreta de atividade verbal ou em um “jogo de linguagem” – vai levar os

⁸⁵ A polifonia diz respeito à voz do outro presente nos diferentes discursos, ou seja, várias vozes se exprimem sem que nenhuma seja dominante. (Bakhtin, 1970 *apud* Maingueneau, 2000: 108-9) Para alguns autores como Roulet *et al.* (1985 *apud* Maingueneau, 2000:110), a polifonia propriamente dita refere-se à citação de proposições de outros enunciadores, de terceiros.

parceiros da comunicação a identificarem um texto constituído, enquanto tal, no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global – diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional – e a construírem – para ele – determinado sentido. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele.

A metáfora do iceberg é bastante elucidativa à construção do sentido de um texto, ao entendimento das linhas e as entrelinhas do mesmo: como um iceberg, todo texto possui à flor da água apenas uma superfície exposta, uma seqüência de elementos lingüísticos, operadas pelo produtor do texto determinadas pela situação comunicativa, pelo gênero textual, pelo contexto sócio-cultural – as linhas – e uma imensa área imersa subjacente, implícitos, que deverão ser inferidos do contexto sócio-cognitivo dos interlocutores – o “domínio estendido de referência” (Sanford & Garrod, 1985) – as entrelinhas. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

4. O sentido polissêmico e metafórico construído por surdos

Optou-se, nesta etapa da pesquisa, por investigar a construção do sentido textual da polissemia e da metáfora, realizada por surdos, por meio da microanálise de três recortes da mesma aula. Analisamos os três momentos separadamente e tentamos atingir a maior amplitude possível dos aspectos inerentes à interpretação que os surdos fizeram do texto em questão e fazem de praticamente todos os textos em LP, especialmente aqueles ricos em polissemia e metáfora. Esta análise serve de base para orientar a escolha de estratégias eficazes ao ensino da leitura e escrita da LP para surdos, ampliando-lhes os recursos comunicativos⁸⁶.

4.1. Primeiro recorte

A primeira dessas análises se refere à tradução da LP para a LS processada por surdos. A explicitação dessa análise é pertinente na medida em que o fato dos surdos sentirem uma dificuldade enorme ao interpretar textos em LP pode estar relacionado à metodologia de ensino a que foram (e ainda são) submetidos ao longo de suas jornadas escolares.

Ortony & Rittenhouse (*apud* Botelho, 2002:53) “em estudo sobre a compreensão de metáforas⁸⁷, concluíram que as crianças surdas seriam capazes de compreendê-las se suas tendências para interpretar literalmente fossem neutralizadas em sessões práticas”. Propomos mais adiante, o rompimento da prática bimodal na tradução de texto em LP com surdos.

Enquanto liam o texto em LP e traduziam-no para a LSB, os surdos apresentaram-se ainda impregnados das técnicas predominantes no ensino do qual são oriundos: mais especificamente a Comunicação Total⁸⁸. Veja-se a tradução da LP para a LSB, de alguns fragmentos extraídos do texto estudado pelos surdos:

A.1. “minhas calças saíram pela, pela cabeça”⁸⁹

⁸⁶ Os recursos comunicativos encontram-se definidos na seção 5 do capítulo V desta dissertação.

⁸⁷ Infelizmente, não tive acesso ao texto original dos autores.

⁸⁸ A Comunicação Total encontra-se definida na nota 133 do capítulo IV.

⁸⁹ É interessante ressaltar que o *cartoon* não foi produzido no Brasil e apresenta, certamente, uma versão dublada da tradução em LP. Surge um dado interessante que diz respeito ao significado da

A tradução registrada no vídeo: CALÇA SAIR-CABEÇA. – dito em PS, entretanto, uma possibilidade de tradução em LSB seria: CALÇA + _{pro1p}Classificador (CL): [^5] e [Ô] – duas mãos acima da cabeça como que retirando calças lá de dentro.

A.2. "Minhas veias saltaram"

A tradução registrada no vídeo foi: VEIA PULAR. Entretanto, uma possibilidade de tradução em LSB seria: VEIA + CL: [X], partindo das veias do braço como que saindo do mesmo.

A.3. "quando eu era criança, vivia com uma colher na boca"

A tradução registrada no vídeo foi: CRIANÇA VIVER COLHER BOCA. Entretanto, uma possibilidade de tradução em LSB seria: EU CRIANÇA CL: de colher – articulado na boca – seguida por repetidos movimentos de entrar e sair da colher na boca e que dariam a idéia de continuidade ou (+) SEMPRE.

Parece saltar nesse recorte uma interpretação esfacelada, dissociada da língua, induzida pelas práticas de interpretação de textos, utilizando-se como técnica a tradução em PS, tradução essa que incorre no congelamento das estruturas da LS privando-lhe do movimento, da direção, entre outros aspectos lingüísticos, cuja representação em LS se dá no espaço. A estrutura da LS, fundamental para o estabelecimento da concordância, da ligação entre os termos e da conseqüente construção do sentido, se congela com a utilização do PS. Além disso, o PS não dá conta dos CL, que, além de descreverem objetos, descrevem ações no espaço. A naturalidade com que os surdos tentam traduzir palavra por palavra da LP para a LS pode estar determinando a origem desse conhecimento partilhado pelos surdos na leitura/interpretação de textos em LP. Resulta dessa prática uma interpretação estanque e descontextualizada, dificultadora da significação dos textos. Como explicitado no capítulo IV, na Comunicação Total, considerava-se o PS importante uma vez que a língua-alvo para os surdos deveria ser a LP e a LS seria o trampolim para se chegar a ela. Nesta metodologia de ensino, o essencial para os surdos era entender a LP e pouco importava a estrutura da LSB que, na verdade, pela Comunicação Total era vista como um recurso a mais, pois não passava de uma "linguagem" pobre e simplificada. Sabemos, entretanto, que, devidamente trabalhado o contexto, um texto pode ser interpretado sem truncamento, desde que sejam utilizadas técnicas adequadas à tradução para a LS.

4.2. Segundo recorte

Para facilitar a análise da discussão dos alunos, o recorte foi dividido em três partes. A discussão permeou a seguinte frase do texto *Chegada ao Céu*:

Aí eu voei para Chicago. Lá uma garota entrou no quadro.

Parte I

B. 1. FAA: Entrou no quadro dá a impressão de que ela entrou no quarto ou no quadro?

expressão em questão: uma série de ouvintes foi consultada com relação ao entendimento que dariam a ela, e todos declararam que entendem o sentido da sentença no contexto, mas desconhecem a metáfora e seu significado original. Eles não se sentem autorizados, inclusive, a utilizá-la em outro contexto. Este fato deve estar relacionado a um elemento cultural e idiomático. Deve ter sido árdua a tarefa dos tradutores, uma vez que o texto não poderia ser alterado bruscamente diante das imagens de desconstrução das metáforas. Em outro momento do *cartoon* ocorreu também a expressão "chover cães e gatos", entretanto, esta já é mais conhecida no Brasil como uma expressão de outra cultura e se faz analogia com a expressão usada no Brasil, "chover canivetes".

- B. 2. FFN:** Voou para os EUA e uma mulher entrou no quarto.
B. 3. FAA: Como é?
B. 4. FFN: Entrou para dormir!
B. 5. FAA: Quarto é: Q-U-A-R-T-O e está escrito quadro!!!!
B. 6. MRC: Dentro do quarto!
B. 7. FAA: quarto é diferente de quadro!
B. 9. JLSS: Não! Não pode trocar "D" com "T". É quadro e não quarto. É diferente!

As colocações iniciais dos alunos predominaram sobre o reconhecimento do código lingüístico. Nesse momento, discutiram o "dado" (Koch, 2000) e tentaram atribuir-lhe o *status* de novo, contudo, seguiram uma direção tangente ao que estava posto, tomando como base seu conhecimento de mundo. Tais colocações remetem a três questões distintas: à grafia e à polissemia da palavra "quadro" e à paronímia desta com a palavra "quarto". Pareceu aos alunos um termo ambíguo, não pela polissemia, pois diante da posição assumida pelos alunos, na discussão que tiveram em torno da sentença, o sentido empregado no texto pela palavra em questão era desconhecido por eles. A questão girou em torno do sentido que poderia facilmente ser construído caso a palavra inserida no texto fosse "quarto". Houve por parte dos alunos, uma tentativa de estabelecer uma ambigüidade referencial em que "quarto" e "quadro" seriam candidatos a possíveis referentes. Se a frase em questão fosse: "uma mulher entrou no quarto", o contexto estaria facilmente solucionado e as estruturas lingüísticas não exigiriam "manobras cognitivas" ou outras para se resolver o problema. O sentido estaria explicado na superfície textual e não causaria estranheza. A questão estaria resolvida, pois haveria no texto apenas um equívoco de letras na digitação do texto. Acredita-se até que a intenção do aluno que levantou a questão foi a de suscitar esse questionamento, apesar de não tê-lo feito explicitamente. Como o pesquisador não se manifestou com relação à questão, concluiu em B.7 o mesmo interlocutor que iniciou a questão em B.1: "quarto é diferente de quadro!" Os alunos iniciaram suas especulações pelo conhecimento lingüístico, que é uma estratégia de processamento textual segundo Heinemann & Viehweger (1991).

Sobre B.6 cabe lembrar que se alguém entrou num quarto está subentendido⁹⁰ que foi "dentro" dele, mas parece que suas colocações são testes das possibilidades de construção do sentido do texto. Em B. 4, propuseram também acarretamentos⁹¹: "se entrou num quarto deveria ser para dormir". São testes de suas pressuposições e dos possíveis acarretamentos que poderiam vir a ter tais sentidos construídos. É uma tentativa de interpretação com base no seu conhecimento de mundo, se remetendo a outro texto, a outro contexto já conhecido, conforme defendem Bakhtin (*op. cit.*), Pêcheux (*op. cit.*) e Maingueneau (*op. cit.*), citados na revisão teórica no início do capítulo.

Parte II

- B. 8. MRC:** Então, uma mulher ficou admirando um quadro! ... Um quadro de uma mulher bonita!
B. 10. MRC: Parece que é um quadro da América do Sul.
B. 11. FAA: Precisa sintetizar a história para entender! Por que, por exemplo, o homem viaja de avião para uma cidade dos EUA, Chicago e vê um quadro de mulher!
B. 12. FFN: Mas entrou no quadro?
B. 13. MRC: (Balança a cabeça afirmativamente, sem muita convicção).
B. 14. FAA: precisa ver como você interpreta a história: um homem pode viajar ou sonhar que viajou e ver um quadro com o desenho de uma mulher.

⁹⁰ *Subentendido*: é o conteúdo implícito pragmático, é uma inferência tirada do contexto pelo co-enunciador, com a ajuda de um raciocínio mais ou menos espontâneo, que se apóia nos princípios que geram a atividade discursiva. Possui 3 características: sua existência é associada a um contexto particular; é decifrado graças a um cálculo do co-enunciador; o enunciador pode sempre recusá-lo, refugiar-se atrás de seu sentido literal.

⁹¹ *Acarretamento*: é a equivalência entre sentenças. Infere-se uma sentença com base apenas no sentido literal de outra. (Ilari & Geraldi, 1985:76)

Convencidos de que a palavra do texto é “quadro” e não “quarto”, começaram a lançar hipóteses com relação ao sentido do texto uma vez que se tratava de um quadro. É uma questão remissível a Vigotski com base nas colocações de Paulham quando diz que a palavra adquire seu sentido no contexto e o sentido muda quando se mudam os contextos. As pistas oferecidas pelo texto foram incompatíveis com a verdade contingencial partilhada pelos surdos: “não se entra em um quadro”. É interessante salientar que os surdos puseram em questão quarto com quadro, mas não elucidaram a possibilidade de quadro ter outro sentido, pois não partilham desse conhecimento de mundo. Diante de palavras das quais desconhece a polissemia, diante de uma indeterminação de sentido – mesmo que, aparentemente, para um falante nativo da LP não haja nenhum tipo de indeterminação – começa a optar por aqueles sentidos aos quais julga possíveis para o preenchimento da lacuna semântica encontrada, sentidos esses que podem até não corresponder ao que está escrito. Cabe refletir se a fuga aos sentidos possíveis do texto não estaria submetida à interpretação que já captou – de textos em LP – dadas por ouvintes – e que lhe soaram estranhas, parecendo fugir daquele sentido registrado no texto e, por este motivo, imagina possível dar a interpretação mais próxima do texto, mesmo que dissociada do contexto, da seqüência original proposta pelas palavras. Está claro que o conhecimento de mundo partilhado entre surdos e ouvintes não é o mesmo. É em grande parte por meio das inferências que fazem que se pode (re)construir os sentidos implícitos no texto. (Koch, *op. cit.*)

Nesse sentido, os surdos admitiram que a entrada de uma mulher num quadro não seria possível. Possível seria uma mulher estar ao lado do quadro admirando-o ou esboçada no mesmo, sob uma pintura (de mulher) e o interlocutor estaria admirando-a; ou ainda, o quadro representaria uma paisagem a qual uma mulher, e não o interlocutor, estaria a admirar. Sentidos, esses, passíveis de construção pelos surdos mesmo diante das restrições lingüísticas da LP às quais os surdos estão expostos. A informação semântica não era dada, como previsto, ao leitor e, por esse motivo, ele se remeteu a outros “conteúdos de consciência”, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual.

Quando o aluno em B. 10 confundiu Chicago com um local na América do Sul, outro aluno em B. 11 reclamou que o colega precisava sintetizar o texto e não percebeu que a questão não era síntese do texto, mas conhecimento de localização geográfica de Chicago. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele e, novamente, a polifonia se faz presente, havendo o leitor que se remeter às aulas de geografia.

Parte III

B. 15. MRC: Quando ele chegou pode ter visto. Não interessa aqui se ele viajou ou sonhou!

B. 16. FFN: O homem conta uma história... Uma pessoa em português pode dizer: eu sonhei que tem uma mulher dentro do quadro. É sonho. Ele está contando uma história.

B. 17. JLSS: Uma mulher sente, fica imaginando um quadro que tem uma paisagem e sente vontade de entrar nela. Está no mesmo lugar: entrar numa casa igual à do quadro. Isso combina com sonho. Vontade de entrar dentro da cena do quadro. Não entra no quadro de verdade.

B. 18. FAA: Cada um tem sua própria interpretação do texto que é diferente uma da outra...

O sonho foi a solução dada pelos surdos para construções lingüísticas, as quais julgavam absurdas. Esse aspecto ainda foi fortemente evidenciado quando apresentado o vídeo com as metáforas desconstruídas. O juízo que fazem de um enunciado não carrega o impossível, o improvável, o absurdo, elucidado, jocosamente, diante da cena do desenho animado em que o homem utiliza seus

próprios braços para “voar para Chicago⁹²” e os surdos riam e, unanimemente, afirmavam que só seria possível esta cena em sonho. Nesse sentido, o vídeo apresentado cujas ilustrações eram literais e unilaterais, desconstruindo toda a metáfora do texto assumiu importância fundamental, tendo em vista o fato de suscitar questionamentos e contestações e novas interpretações pelos alunos. Essa contestação das cenas do vídeo confirma a existência de uma verdade contingencial⁹³ para os surdos, presente na construção do sentido metafórico do texto, com base em sua leitura de mundo.

O sonho é, enfim, uma forma de transformar a interpretação do texto plausível, principalmente quando parece estar diante de um devaneio, diante de um texto cuja interpretação “literal” foge à verdade contingencial partilhada por eles. O absurdo identificado no texto na interpretação dos alunos é incompatível com seu conhecimento partilhado e de mundo. Cai por terra a hipótese de que os surdos interpretam os textos em LP *ipsis litere*. Eles têm total consciência da mudança de sentido dentro dos diferentes contextos, mas, devido aos poucos recursos comunicativos de que dispõem na LP, especialmente quando se trata de polissemia ou metáfora, eles têm dificuldades em determinar os referentes do texto, um dos passos para a desconstrução das metáforas e a conseqüente construção de sentido do texto.

Este *corpus* nos leva ainda a refletir sobre as estratégias que os surdos utilizam para interpretar textos em LP, inserindo-os no contexto. Uma interpretação possível, mesmo que distante daquela dada pelos ouvintes, uma vez que, se dado texto fala de abóbora, os surdos, evidentemente, em seu conhecimento de mundo, não remeterão a abacate, mas “precária” no sentido de distanciar-se de um dos sentidos possíveis que o texto evoca, em decorrência dos poucos recursos comunicativos da LP a que têm acesso. Dentre eles, o restrito conhecimento do código lingüístico da língua em questão.

Fica evidente pela análise das transcrições do *corpus*, a dificuldade dos surdos ao interpretarem a polissemia e a metáfora na LP. Quando o termo gerador da ambigüidade na interpretação faz parte de uma verdade contingente, a interpretação dos surdos se aproxima de seu conhecimento de mundo, mesmo que, para isso, o contexto sofra ligeira alteração, comprometendo a interpretação compatível com aquela possível para os ouvintes. Quando a metáfora aparece diante de uma situação irreal, os surdos não percebem naturalmente o que significa e julgam que existe algum devaneio na expressão do interlocutor, ou ainda, que esta faz parte de um sonho. Ainda assim, por meio de pistas textuais⁹⁴, principalmente daqueles que dominam um pouco mais o código lingüístico da LP, arriscam intuir, diante de alguns contextos, porém, sempre uma interpretação compatível com uma verdade possível. Ao que parece estranho, salta uma interpretação possível como aconteceu no momento em que um aluno interpretou a sentença: “parece que ele tinha uma ligação com a ferrovia”, traduzida no grupo “C” dos recortes registrados nos anexos, C.6., como: “parece que um homem estava dentro de um trem de ferro que estava na linha⁹⁵”.

⁹² Vide imagem “13” nos anexos.

⁹³ Falar em verdade contingencial é falar de uma verdade possível (de acontecer).

⁹⁴ Sobre pistas contextuais – *contextual cues* – (Gumperz, 1998) trataremos mais aprofundadamente no capítulo V.

⁹⁵ “linha” foi o termo empregado pelo surdo para trilho.

A metáfora do *iceberg* elucida a análise realizada. Para se chegar ao implícito⁹⁶ e dele extrair um sentido, faz-se necessário submeter a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. Se ampliarmos a metáfora do *iceberg*, perceberemos que é esse o caminho que deve ser trilhado para que o que cada surdo tem em mente possa ser mais explorado ou mais sedimentado, com a assimilação de aspectos culturais e opções lingüísticas – polissêmicas e metafóricas – presentes na língua. A construção do sentido textual, especialmente polissêmico e metafórico, deve ser coerente e compatível tanto com o contexto, como com o enunciador, interlocutor de primeira mão, autor do texto, bem como com o co-enunciador, o leitor.

4.3. Análise Geral dos recortes

Aparentemente, diante de um texto, os surdos iniciam a construção do sentido por cada palavra isoladamente. Gradativamente, devem ampliar esse sentido, associando-as umas às outras nas sentenças para, finalmente, enquadrá-las num contexto. Ou seja, *a priori*, “contaminado” pelas práticas educacionais vivenciadas, que advogam, há anos, a sinalização dos textos em PS, lêem um texto em LP à luz do léxico isolado da língua, de forma congelada e estanque, conforme a análise do primeiro recorte da pesquisa no qual o surdo procede à leitura “sinalizada” do texto, utilizando-se do PS. É uma atitude até certo ponto justificável tendo em vista o fato de estar lendo em sua L2, que possui estrutura diferente da sua L1, mas equivocada, pois há como se traduzir simultaneamente qualquer texto em outra língua, mesmo que pausadamente, desde que se conheça o código lingüístico do texto e o contexto no qual o código está empregado, sem sobrepor estruturas. Um aprendizado inadequado de uma L2 gera inúmeras conseqüências desfavoráveis ao processo de leitura. Nesse momento os surdos identificaram e reconheceram o material lingüístico na superfície textual ainda que dissociada de interpretação. Foi, inicialmente, uma leitura de mero reconhecimento do que posto no texto. À medida que aprofundaram seu contato com o mesmo, começaram a opinar sobre o posto diante do qual conjeturaram com o material lingüístico combinando os itens lexicais dentro das sentenças sem, contudo, ainda questionar ou até mesmo ter clareza quanto ao significado de tais combinações. Estavam ainda no campo da decifração do código lingüístico.

Seguiu-se então um outro momento em que os surdos começaram a interagir com o texto no sentido de buscar as relações lógicas que o compõem, dentro do conhecimento lógico de mundo que possuem para com ele tentar captar as entrelinhas. Retomaram por vezes a superfície textual sobre a qual travaram discussões com relação às supostas semelhanças de um termo com outro e o sentido resultante dessa combinação com outros termos do enunciado: “Se fosse tal palavra significaria tal coisa, como é tal palavra, qual poderá ser o seu significado no texto?” – lembremo-nos das conjeturas tomadas no segundo recorte da pesquisa em que discutiam “quarto” e “quadro”. Quando, na visão dos surdos, a interpretação do texto na sua superfície não contemplava um sentido satisfatório, possível e provável, iniciavam uma busca à sua leitura de mundo possível. Os surdos, então, se remeteram ao seu conhecimento de mundo para construir um sentido possível e provável para o texto. Segundo sua concepção, elaboraram pressupostos⁹⁷ e inferiram⁹⁸ sobre eles com base nas pistas oferecidas pelo próprio

⁹⁶ *Implícito*: é o que está nas entrelinhas. Refere-se aos conteúdos que não constituem, em princípio, objeto verdadeiro da enunciação, mas que aparecem por meio dos conteúdos explícitos.

⁹⁷ *Pressuposição*: é uma das duas grandes formas de implícito. O pressuposto é dito, mas não explicitado. O pressuposto de uma sentença, segundo Moura (2000:15), não é afirmado nessa sentença, mas inferido a partir dela.

texto, ou seja, o subentendido foi interpretado à luz do seu conhecimento de mundo, que não é o mesmo partilhado pelo ouvinte, tendo em vista sua história de vida e sua própria cultura. Pode-se dizer, então, que os surdos canalizaram a interpretação do texto metafórico a uma interpretação plausível dentro do mundo possível.

Finalmente, submeteram a informação dada e as pistas encontradas no texto à anáfora associativa semântica localizada nos "frames" de sua memória, no seu "horizonte de consciência" como chama Koch. O mesmo aconteceu com ouvintes estrangeiros em contexto de ensino de LP como L2, pesquisados por Dell'Isola (1998:46-47). Segundo a pesquisadora, os alunos teriam estabelecido estratégias textuais de leitura recorrendo aos esquemas adquiridos por meio de suas vivências, que, para serem ativados, dependem do conhecimento lingüístico de LP associado aos seus conhecimentos pessoais de mundo.

Portanto, se o sentido do texto construído pelos surdos é incompatível com a pretensão do Autor do texto, com o sentido construído pelos ouvintes e/ou com o próprio contexto, se deve ao fato de que o conhecimento partilhado pelos surdos advém de uma experiência essencialmente visual diferente da experimentada por ouvintes. Uma vez que as pistas oferecidas pelo texto remetem os surdos à sua leitura de mundo, os pressupostos e as inferências que elaboraram se enquadram na sua experiência não menor que a de um ouvinte, mas diferente; às vezes limitada como pode ser a de qualquer ouvinte aprendiz de uma língua estrangeira, mas que pode ser ampliada se metodologias adequadas foram utilizadas no ensino de LP como L2 para os surdos. Daí em diante surgiu uma construção de sentido inadequada para o contexto do ouvinte, mas pertinente à verdade contingencial dos surdos, uma vez que as inferências que fizeram partem de uma realidade possível na sua leitura de mundo. Tal análise corrobora a existência de uma cultura surda construída a partir do mundo visual.

Sintetizando, ao interagir com o texto, quando os surdos dominam o vocabulário nele presente, identificam e reconhecem o material lingüístico na superfície textual, numa leitura de mero reconhecimento do que está posto no texto. À medida que aprofundam seu contato com os textos, começam a opinar sobre o posto diante do qual conjeturam com o material lingüístico combinando os itens lexicais dentro das sentenças sem, contudo, ainda questionar ou até mesmo ter clareza quanto ao significado de tais combinações. Os surdos buscam as relações lógicas que o compõem, dentro do conhecimento lógico de mundo que possuem para com ele tentar captar as entrelinhas. Retomam, por vezes, a superfície textual sobre a qual travam discussões com relação a supostas semelhanças de um termo com outro e o sentido resultante dessa combinação com outros termos do enunciado. "Se fosse tal palavra significaria tal coisa, como é tal palavra, qual poderá ser o seu significado no texto?" Os surdos, então, submetem a informação dada e as pistas encontradas no texto aos *frames* de sua memória, no seu "horizonte de consciência". Remetem ao seu conhecimento de mundo para construir um sentido plausível para o texto, segundo sua concepção. Elaboram pressupostos e inferem sobre eles com base nas pistas oferecidas pelo próprio texto; ou seja, o subentendido é interpretado à luz do seu conhecimento de mundo que, nem sempre, é o mesmo partilhado pelo ouvinte tendo em vista sua história de vida e sua própria cultura.

⁹⁸ *Inferência*: proposições implícitas que o co-enunciador pode tirar de um enunciado apoiando-se nesse mesmo enunciado ou em informações tiradas do contexto da enunciação.

Diante do posto dentro de um texto, de posse do seu conhecimento de mundo, os surdos intuem, inferem e deduzem sobre o sentido explicitado no mesmo. Elaboram pressupostos com base em uma verdade contingente compatível com sua leitura de mundo e orientada por ela. O absurdo é visto pelos surdos como uma possibilidade de interpretação, mas cujo *habitat* está resguardado ao mundo onírico. Há bem que se lembrar, porém, que não falamos de um determinismo lingüístico⁹⁹, mas percebemos claramente que a construção do sentido dada por surdos a textos escritos em LP é orientada pela sua visão de mundo, essencialmente “visual”, ou seja, por um “olhar surdo” para o mundo.

Realizada a análise, cabe, agora, refletir sobre ela, ampliá-la e elencar alternativas de ampliar a leitura de mundo dos surdos no sentido de apresentar-lhes a cultura lingüística dos ouvintes, falantes de LP. É necessário propiciar-lhes o desenvolvimento de sua competência lingüística, comunicativa e discursiva para, enfim, terem acesso aos diversos domínios sociais da sociedade na qual estão inseridos e poderem construir, adequadamente, os sentidos envolvidos nos diferentes contextos. Diante deles, podem acessar conhecimentos partilhados não apenas com a comunidade surda, mas também com a comunidade ouvinte. A partir daí traduzem adequadamente os textos da LP para a LSB, garantindo a preservação da estrutura lingüística de ambas as línguas, bem como a construção de sentido do texto, considerando-se o autor-enunciador, o leitor-locutor e o contexto. Esse processo propicia a ampliação dos recursos comunicativos dos surdos e, conseqüentemente, de seus horizontes.

Verificamos que é diante do texto que se deve trabalhar com os surdos para levá-los à consciência de aspectos lingüísticos que permeiam a linguagem dos ouvintes. A partir daí, entendem melhor a polissemia, bem como a metáfora na LP e, conseqüentemente, ampliam a significação das palavras e passam a buscar nos termos da LP não um único sentido, mas os sentidos possíveis das palavras e essas, não isoladas, mas associadas entre si, como em blocos, e esses blocos, interpretados como unidades de sentido diferente a cada contexto diferente. É preciso mostrar aos surdos que dentro dos diferentes contextos as palavras mudam seu sentido original, “ressignificam” e surgem novas possibilidades de interpretação normalmente aceitas pela comunidade que as usa. É na aceitação ou não deste ou daquele sentido que se origina o léxico de uma língua e os diferentes sentidos de cada termo em cada contexto. Isto é, as reorganizações e as ressignificações de recortes lingüísticos dão origem a formas mais ou menos aceitas, embora todas possam ser plausíveis.”

⁹⁹ No apogeu da Lingüística Estruturalista, Sapir Whorf foi bastante criticado em sua hipótese associada a um determinismo lingüístico. Neste trabalho também não se tem a intenção de defender uma visão determinística.

Capítulo III

Fraseologismos e metáforas na LSB: debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz?



Metáfora¹⁰⁰

“Que mistérios estão subjacentes em um sinal? As palavras mais simples em ASL têm passado pelas mãos de milhões de surdos. Os sinais têm sido repetidos milhões de vezes. O que acontece com a forma e com o sentido de sinais comuns em ASL quando eles são articulados e personificados diariamente pelos surdos? O que as metáforas têm mapeado nas ‘juntas dos dedos’, nos dedos, na pele e nos ‘ossos’ dos sinais?”¹⁰¹ (Wilcox, 2000)

1. Uma introdução

No intuito de corroborar o reconhecimento tanto da língua como da cultura da comunidade surda e da sua interação com a comunidade ouvinte, credita-se à metáfora um caminho para se entender a visão do surdo tanto do “mundo ouvinte” como do seu próprio mundo. Esta visão pode e deve ser aproveitada no ensino de L2 para eles. O escopo desta etapa do trabalho reside na busca e análise da metáfora presente em atos pragmáticos da LSB, como se verá após uma revisita às teorias sobre metáfora e às implicações de fraseologismos no ensino de L2.

Ao longo dos últimos anos, a metáfora vem sendo definida e redefinida. Desde a visão tradicional à visão pragmática e à cognitiva. Este capítulo discorrerá sobre essas diferentes teorias que permeiam os estudos sobre a metáfora, antes, porém, no intuito de se evitar equívocos terminológicos, é mister que se discuta e distinga os conceitos de iconicidade, metonímia e metáfora, pois, se não muito claros, se confundem e podem gerar equívocos teóricos, principalmente, nas análises

¹⁰⁰ Este é o sinal de metáfora da ASL. Foi apresentado por Liddell durante curso ministrado na ABRALIN-RJ, em 2003. Apresentado aos participantes da pesquisa, esses discutiram entre si e, por considerarem-no bastante elucidativo, optaram pelo empréstimo do mesmo para referir-se à metáfora também na LSB. O que é dito é o que se vê (apontação na palma da mão) e o que se quer dizer é o que está por trás do que foi dito (apontação no dorso da mão).

¹⁰¹ Traduzido do original: “What mysteries are embedded in a sign? The simplest words in ASL have passed through the hands of thousands of deaf people. The motions have been repeated millions of times. What happens to the shape and to the meaning of common signs in ASL when they have been breathed on and embodied daily by deaf people? What metaphors have mapped onto the knuckles, fingers, skin, and bones of a sign?” (Wilcox, 2000)

discursivas em LS. Apresentamos também a definição de atos pragmáticos, adotada por Mey, além de algumas questões sobre a importância dos fraseologismos¹⁰² no ensino de L2. Enfim, sob o pano de fundo apresentado neste capítulo, haverá elementos concretos para melhor situar a teoria que se presta a discutir e analisar os dados da pesquisa que realizamos. Ao final desta etapa tecemos algumas considerações gerais relacionadas às ponderações mencionadas nas análises específicas de cada item, as quais cabe ressaltar, não devem ser vistas como as de um trabalho conclusivo, pois não se esgotam nessa análise, nem no recorte selecionado, uma vez que há muitos aspectos evidentes nas metáforas a serem pesquisadas nos diversos contextos e atos pragmáticos da LSB.

2. Questões limítrofes: iconicidade, metonímia, metáfora e as LS

Falar em iconicidade, metáfora e metonímia sem demilitá-las conceitualmente é arricar o entrecruzamento desses conceitos, pois, apesar de distintos, são bastante fluidos. Possuem semelhanças que podem, facilmente, confundi-los. É possível um item lexical em LSB, por exemplo, ser icônico, metonímico e metafórico ao mesmo tempo, ou mesmo possuir um desses aspectos isoladamente. Justifica-se, então, a necessidade de identificá-los isoladamente num primeiro momento e conjugados em seguida.

3. Iconicidade

Por muito tempo houve a necessidade de distanciar as LS da iconicidade para que estas adquirissem o *status* lingüístico das LOs. Segundo Wilcox (2000:36), na busca de se conquistar esse *status*, estudos em ASL não encontraram os mesmos critérios de arbitrariedade exibidos pelas LOs – a relação entre um elemento significativo em uma língua e sua denotação precisam ser independentes de qualquer semelhança física entre elas. Ao mesmo tempo, gestos e pantomimas são considerados partes substanciais das LS, fato que criou uma série de confusões entre iconicidade e metáfora.

Diversos pesquisadores estudaram sobre a iconicidade na ASL. Dentre eles, Wilcox (*op. cit.*) destaca Givón (1985, 1991), Haiman (1985), Mandel (1977), Friedman (1977), De Matteo (1977), Liddell (1990)¹⁰³, entre outros. Os dois primeiros, mais especificamente, sugerem que a forma lingüística é freqüentemente motivada por princípios icônicos. Liddell chegou à conclusão de que a língua executada num código visuo-espacial médio pode ter a vantagem de dispor de oportunidades icônicas inválidas para as LOs. Ao passo que Frishberg's (1976) fez uma investigação diacrônica e mostrou que há uma tendência dos sinais de se tornarem opacos e menos icônicos com o passar do tempo, ao passo que Klima & Bellugi (1979) confirmam que a face icônica em todo o processamento dos itens lexicais da LS está na memória imediata. Historicamente, então, as propriedades icônicas dos sinais da ASL – estendendo sem nenhum receio à LSB – mudam ou diminuem. Alguns sinais se tornam mais opacos com o passar do tempo, enquanto outros, completamente arbitrários. Mandel acredita que a arbitrariedade não exclui a iconicidade que, por sua vez, é especialmente significativa com "gestos" que são metonimicamente icônicos para seus referentes.

¹⁰² Para definição de fraseologismos *vide* nota 29 da introdução dessa dissertação.

¹⁰³ Esses autores e, ainda, Frishberg's (1976); Klima & Bellugi (1979); Donald Davidson (1984); Richards (1936); Lyons (1970); Brennam (1990); Boyes-Braem (1981); Lakoff (1987b), encontram-se citados em Wilcox (*op. cit.*).

Diante do exposto, conclui-se que as LS têm uma motivação icônica que se perde ao longo do tempo, e, portanto, são tão abstratas como outras línguas nas quais os símbolos lingüísticos são essencialmente arbitrários; em outras palavras, as formas lingüísticas carregam uma pequena semelhança com a forma da referência, mas as propriedades icônicas da língua vão sendo obscurecidas.

Lakoff & Turner (1989), por sua vez, sustentam que iconicidade da linguagem é uma imagem metafórica traçada na qual a estrutura do significado é entendida na forma da linguagem apresentar o significado. Enfim, a iconicidade se refere a aspectos dos sinais que são escolhidos na base da semelhança.

Ainda a despeito do caráter icônico de uma LS, Friedman esclarece que a iconicidade, a iconicidade fonológica e os mecanismos gramaticais da ASL e em outras LS são altamente convencionados. A iconicidade, pelo menos nas LS, não é indicativa de falta de convencionalidade. A Autora sente que a modalidade visuo-espacial dispõe, por si só, de qualquer possibilidade de sugestão visual em sua formação, e isso se deve ao fato do alto senso de estímulo visual que a linguagem em sua modalidade visual tende a realçar em sua estrutura de uma forma que as LOs não podem. Acrescenta que, se falharmos ao considerar o papel da iconicidade e insistirmos em analisar ASL com referência somente a elementos arbitrários, falharemos na compreensão da natureza essencial de suas propriedades formacionais. E para evitar dúvidas que possam surgir com relação ao caráter lingüístico das LS, Ferreira-Brito (1992) sugere que, ao invés da arbitrariedade, seja a convencionalidade o universal lingüístico.

4. *Metonímia*

Lakoff e Turner encontraram a metonímia freqüentemente confundida com metáfora. Os conceitos de metonímia permitem um conceito por outro. Metonímia, porém, é uma figura da "fala" na qual uma palavra ou frase é substituída por outra com a qual ela está proximamente associada. Um subtipo da metonímia, tradicionalmente reconhecido, é a sinédoque, que consiste na representação de apenas uma parte do todo para representá-lo; não apenas uma parte selecionada para encontrar-se o todo, mas uma característica do todo selecionado irá funcionar como iluminação para o entendimento. Assim, a metonímia tem uma função referencial que nos permite usar uma entidade para encontrar outra.

Há vários sinais metonímicos em ASL e também em LSB, cujo todo é representado por meio de uma parte, por exemplo, "cavalo", "coelho" e "vaca", cujas partes do corpo – orelhas ou chifres – são usadas para especificar o animal inteiro. A orelha de um coelho, metonimicamente, representa o coelho todo por meio da sinédoque, ou seja, uma relação de uma parte do todo. O ícone de uma mão representando o que se parece com a orelha de um coelho é um traço de iconicidade. A parte selecionada do carro para sua função metonímica – o volante – também prova a referência funcional comum em todos os conceitos metonímicos (Wilcox, *op. cit.*:86 e 91).

5. *Metáfora: uma viagem pela teoria*

É pertinente, ao tecer a rede da qual emergem os conceitos aplicados à metáfora na LSB, viajar pelos conceitos dos mais clássicos aos mais modernos da metáfora, encontrados nos interstícios das teorias semânticas (visões comparativistas, interacionistas, lingüísticas, não-lingüísticas, paradigmáticas) pragmáticas e

cognitivas da metáfora, concepções que caracterizaram a metáfora, da Antigüidade aos nossos dias e percorridas por Almeida (1986) com propriedade. Segundo a Autora (*op. cit.*), na Antigüidade greco-romana, a metáfora se definia no quadro lexical, dada a preocupação com a eloqüência. Nesse período, a comparação era considerada uma metáfora explícita; na Idade Média, substituiu-se a concepção lexical da metáfora pela noção de polissemia textual. A metáfora estava, então, associada a desvio; no Neo-Classicismo, a unidade da metáfora volta a ser a palavra, e a metáfora, por sua vez, passa a ser a substituição de um termo próprio por um termo figurado com o qual ele mantém certas relações de similaridade a qual se divide em três tipos: similaridade equivalendo à metáfora; correspondência equivalendo à metonímia e conexão referindo-se à sinédoque; no Barroco, retomase a visão de desvio e do mistério e substitui-se a visão mística pela agudeza do espírito, pela perspicácia e pelo estímulo à inteligência; no Romantismo, a metáfora é uma criação do espírito e surge da aproximação de duas realidades distintas; enfim, no âmbito da lingüística, a metáfora já foi estudada como um caso de semântica; como um uso expressivo; como implicatura conversacional¹⁰⁴; como uma anomalia lingüística; como um símile; como uma interação entre um tópico e um veículo criando novos significados; como interação entre diferentes campos conceptuais, ressaltando-se os aspectos cognitivos da metáfora; como modelo das teorias científicas; e, atualmente, revigora-se o interesse cognitivo na metáfora, não apenas como uma questão de retórica, mas como mecanismo lingüístico infiltrado na língua e em todas as suas manifestações. A Autora faz uma sinopse da concepção lingüística da metáfora como tendo passado por três visões principais que se subdividem como se segue: 1. Visão Semântica: visão comparativista (comparação implícita ou símile); visão interacionista: visão lingüística (anomalia lingüística) e visão não-lingüística (criação de novos significados); visão paradigmática (conotação). 2. Visão pragmática (implicatura conversacional). 3. Visão Cognitiva (sistema conceptual fornece o embasamento metafórico).

Este trabalho destaca alguns pontos das três visões concebidas por Almeida e se detém, sobretudo na visão cognitiva e pragmática, esta última, no entanto, não se restringindo aos estudos de Grice (1975) e Searle (1979), como apresentados por Almeida e também Finger (1996 *apud* Almeida), mas acrescidos da posição de Levinson (1983) e Mey (1999), que também oferecem suporte a este trabalho.

5.1. Visão Tradicional

Segundo Dubois (1972 *apud* Almeida, *op. cit.*), em gramática tradicional, a metáfora consiste no emprego de uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata, na ausência de todo elemento que conduz formalmente uma comparação; por extensão, a metáfora é o emprego de todo termo substituído por um outro que lhe é assimilado após a supressão das palavras que introduzem a comparação, o que, nas palavras de Donald Davidson (1984 *apud* Finger, 1996), significa construir um símile sem a partícula "como". O significado figurativo da metáfora, para ele, decorre do significado literal do símile correspondente.

¹⁰⁴ Segundo Thomas (1995:57-84), Grice distingue dois diferentes tipos de implicatura: a implicatura convencional e a implicatura conversacional. Elas têm em comum o fato de ambas terem a propriedade de conduzir níveis adicionais de sentido, além do sentido semântico das palavras enunciadas. A implicatura convencional é sempre conduzida apesar do contexto, ao passo que na implicatura conversacional, o que é implicado varia de acordo com o contexto do enunciado. Segundo Finger (1996:27), "Para Grice, as implicaturas convencionais são aquelas que derivam do significado convencional das palavras que formam a sentença" e as implicaturas conversacionais são subdivididas, por Grice, em generalizadas e particularizadas. As primeiras "resultam de qualquer contexto e dependem do conhecimento lingüístico de certas combinações de palavras"; as segundas "dependem de um contexto específico para serem deduzidas".

Reportar-se à metáfora numa concepção tradicional, *grosso modo*, portanto, é reconhecer nela o papel de conduzir o locutor, em posição de receptor da mensagem, à percepção de algum tipo de similaridade entre dois ou mais objetos. Em suma, a metáfora, nesta visão, nada mais é que um símile, uma comparação.

5.2. Visão Cognitiva

Mey (*op. cit.*) ressalta que um interesse renovado nas metáforas tem acentuado sua importância como instrumentos de cognição, concepção a qual tem como expoente Lakoff & Johnson (1980), que romperam com a visão tradicional. Para os Autores, "a essência da metáfora é entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra". Opondo-se à teoria clássica da metáfora, bem como à teoria comparativa, afirmam que: a) as metáforas não são assuntos da língua, mas sim do pensamento ou da ação, baseadas em conceitos subjacentes e, por esse motivo, têm base cognitiva; b) o domínio da metáfora não está ligado ao uso particular da linguagem: é um domínio conceitual, ou seja, de relações conceituais mapeadas que têm um domínio fonte e um domínio alvo. Para eles, o significado é mais importante que a linguagem, o que implica na linguagem como secundária, enquanto no mapeamento como primário; c) as metáforas não são similaridades isoladas, portanto, não podem ser estudadas fora do contexto e dos valores da sociedade que as cria e as usa; d) uma metáfora não só descreve similaridades pré-existentes, mas igualmente as cria. A metáfora não é simplesmente uma expressão lingüística, uma palavra ou uma sentença, é um processo cognitivo de entendimento humano, presente diariamente na vida das pessoas. Lakoff & Turner (1989) propõem que a metáfora é uma questão conceitual, freqüentemente inconsciente. Nas palavras de Lakoff & Johnson,

"Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza¹⁰⁵". (Lakoff & Johnson, 2002:45)

Segundo Dalacorte (1998:63), as metáforas convencionais, cujos significados são automaticamente ativados, são utilizadas pelas pessoas no seu dia-a-dia sem que estas pessoas tomem conhecimento de que estão recorrendo a elas para expressar conceitos que não se explicam por si só. Dificilmente, as pessoas se dão conta de que estão utilizando metáforas para auxiliá-las a expressar suas idéias.

Segundo Lakoff & Johnson (*op. cit.*), muitas das conexões que fazemos por meio dos domínios são projeções experienciais no nível preconceitual de nosso entendimento. Eles também afirmam que os valores mais fundamentais de uma cultura são coerentes com a estrutura metafórica, sendo que outros grupos culturais podem ter outras hierarquias. Lakoff & Turner (*op. cit.*), ainda, alertam que as extensões metafóricas que usamos todos os dias são automáticas e comuns. No entanto, nem tudo pode ser traçado com sucesso de um domínio para o outro.

¹⁰⁵ A tradução deste excerto foi extraída da tradução sob a coordenação de Zanotto. Segue o texto original: "For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both act, is fundamentally metaphorical in nature". (Lakoff & Johnson, 1980:3)

Não é o caso de qualquer coisa poder ser qualquer coisa, temos de ter experiências em nossa cultura e nossas vidas diárias nos permitem aceitar prontamente e entender os traços.

Lakoff & Johnson (2002:65-9) concluem com relação às metáforas orientacionais que: a) a maior parte dos conceitos fundamentais é organizada em termos de uma ou mais metáforas de espacialização; b) existem várias bases físicas, sociais e culturais possíveis para as metáforas de espacialização que estão enraizadas na experiência física e cultural e, por isso, não são construídas ao acaso.

Fauconnier (1985), citado por Mey¹⁰⁶, amplia a visão de Lakoff & Johnson e determina que há várias fontes e vários alvos, aos quais denomina *blending*¹⁰⁷ – lexias visuais e relações sintáticas. Segundo Martellota (1996), a metáfora permite ao homem compreender o mundo das idéias em função do mundo concreto; ou seja, o processo metafórico tende a obedecer de modo unilateral a uma trajetória que vai do mais concreto ao menos concreto, pois palavras que designam fatos do mundo concreto são utilizadas, de forma analógica, para designar conceitos mais abstratos e mais difíceis de serem conceptualizados.

Apesar de algumas restrições que vêm sendo feitas à concepção cognitiva da metáfora e do próprio reconhecimento de Lakoff & Johnson (1986) da limitação de sua teoria por se referirem a um falante idealizado de uma língua, eles consagraram, até o momento, a visão metafórica cognitiva mais aceita na modernidade e pós-modernidade. Baseamo-nos nela para analisarmos os dados dessa etapa da pesquisa.

5.3. Visão Pragmática

Leech (1980:2 *apud* Cavalcanti, 1989:57) define Pragmática como "... o estudo da relação entre o significado ou o sentido da expressão lingüística e a força comunicativa que ela tem para falantes e ouvintes em dadas situações de enunciação". Almeida (*op. cit.*) define a Pragmática como "língua em ação" e explica que esta ciência estuda os atos lingüísticos e os contextos. A Autora apresenta dois tratamentos pragmáticos tradicionais sobre a metáfora, o de Grice e o de Searle e esclarece que ambos se situam no quadro teórico dos atos de fala¹⁰⁸. Adicionamos a eles as contribuições de Levinson (1983) e Mey, conforme anunciado na primeira seção deste capítulo. Segundo Cavalcanti (*op. cit.*), três tendências principais estabelecem o *status* da semântica em relação à pragmática: a) a pragmática reduzida à semântica (Katz & Fodor, 1963 e Lyons, 1979, 1981); b) a pragmática englobando a semântica (Searle, 1969); c) a pragmática e a semântica consideradas dois níveis distintos (Grice, 1975 e Kempson, 1977) e considera essa terceira como de transição.

Finger (1996:52-3) apresenta a visão pragmática da metáfora na concepção de Searle, para quem, na troca comunicativa de proferimentos literais, o falante diz *S é P* pretendendo significar nada além de *S é P*, e no emprego de proferimentos não-literais, o falante profere *S é P* significando metaforicamente *S é R*, sendo *R* diferente de *P*, o que podemos esquematizar como: $\{S \Leftrightarrow P = S \Leftrightarrow R / R \neq P\}$. Searle ainda advoga a existência de três princípios individualmente necessários e coletivamente suficientes para a criação e interpretação da metáfora: (a) tanto o

¹⁰⁶ Fauconnier foi citado por Mey em conferência sobre metáfora, realizada na Universidade de Brasília.

¹⁰⁷ *Blending* = "combinação".

¹⁰⁸ Os atos de fala encontram-se definidos na nota de número 64.

falante como o ouvinte¹⁰⁹ possui estratégias comuns capazes de criar e reconhecer proferimentos literais; (b) ambos devem partilhar princípios que os habilitem a computar valores possíveis de *R* e associar o termo *P* a esse conjunto. Durante a troca comunicativa, com base em seu conhecimento de mundo, o ouvinte extrai do termo *P* aspectos salientes que fornecem valores possíveis de *R*; e (c) a partir do conhecimento do termo *S*, os interlocutores devem ser capazes de limitar a gama de valores possíveis de *R* para decidir qual é o valor de *R* que considerado propriedade possível também de *S* pode ser o valor desejado de *R*. O ouvinte é forçado a procurar uma intenção comunicativa que ultrapasse o mero significado literal para que se desfaça o desacordo entre o que é dito e o que se pretende significar. Se conseguirmos levar os surdos a compreenderem esse processo e a fazer uso dele, estaremos ampliando seus recursos comunicativos.

Segundo o modelo proposto por Searle (1979 *apud* Zanotto, 1995), o processo de compreensão da metáfora ocorre em três estágios, um dos quais é a passagem pelo sentido literal. Na interpretação de Glucksberg *et al.* (1982:85) os estágios são três: em primeiro lugar, devemos derivar o sentido literal do enunciado; em segundo lugar, confrontamos esse sentido com o contexto; em terceiro, se o sentido literal falhar para fazer sentido nesse contexto, então procuraremos um sentido alternativo, não literal (Zanotto 1995:247). Esse processo parece ser evidente no momento em que os surdos tentam interpretar um texto cujo sentido não é literal. Com base nisso, freqüentemente propomos atividades de apresentação do sentido literal pela apresentação, aos alunos, de ilustrações representando metáforas desconstruídas, como é o caso do dicionário de EIs da LP de Zocchio e Ballardín (1999).

Segundo Grice (1987 *apud* Finger, *op. cit.*:19-30), a conduta da conversa é regida por um Princípio Cooperativo: ser cooperativo é compreender a intenção pretendida pelo falante. Nesse ponto de vista, o resultado do que é dito comunica, no contexto, uma expressão metafórica – sentido literal vs sentido implicado, significado inferido por meio de uma atitude cooperativa do ouvinte; o significado do falante – o que o falante quer dizer – vs significado da sentença (significado literal). Para ele, a compreensão da metáfora é seqüencial – o sentido literal é apreendido primeiro e o sentido metafórico é apreendido secundariamente.

Segundo os Autores supracitados, toda metáfora traz uma implicatura conversacional¹¹⁰, o que significa que ela faz parte do significado do falante e vem implicada no uso literal da frase. Ela é, portanto, uma questão do significado do enunciado lingüístico – pragmática – e não do significado das sentenças – semântica – e não depende só do conhecimento que se tem sobre o código lingüístico, mas também da observância dos princípios conversacionais.

No espírito de *Levinson's Activity Types*, as metáforas são um tipo de atividade; no espírito de Mey, para quem as metáforas não se originam no cérebro nem são exclusivamente conectadas a alguns domínios conceituais dos quais elas podem estabelecer relações com outros domínios ou combinação deles, elas são vistas como atos pragmáticos, que envolvem estreita relação com o que se diz – ato de fala. As metáforas se originam na atividade humana, ou seja, as estruturas metafóricas são conceitos de atividade de linguagem, são atividades pragmáticas, cujas ferramentas são cognitivas – dependem, primeiramente, da atividade e não da cognição, que precede a ação. Para Mey (1999), metáfora como uso da

¹⁰⁹ O termo 'falante' e 'ouvinte', como empregado por Finger se refere a emissor e receptor. Na literatura que trata da educação de surdos, portanto, o termo ouvinte é empregado em oposição a surdo, como referência àquele que ouve, seja ele o emissor ou não de um enunciado, como citado anteriormente.

¹¹⁰ Para definição de implicatura conversacional *vide* nota 104.

linguagem pelo usuário é uma condição pragmática para entender o contexto de uso. É nossa atividade de viver no mundo que estrutura nossos pensamentos e conceitos, incluindo as metáforas que nós usamos. E as atividades são, por sua vez, específicas de uma sociedade, grupo, classe, também como as metáforas.

O Autor (*op. cit.*) fala em *wording*¹¹¹, um processo no qual os seres humanos se tornam conscientes do mundo, um processo baseado na interação com o ambiente. O mundo que nomeamos é um mundo de pessoas: somente podemos nos tornar os usuários da linguagem por meio do seu uso social. Mey ilustra esse processo dizendo que, sem palavras, o mundo se torna uma caixa preta, um ilegível livro ilustrado e, segundo ele, um dos caminhos mais efetivos de ver o mundo é por meio do uso de analogias, “entendendo uma coisa pelo caminho de outra”.¹¹² Metáforas ainda não são a última palavra no *wording*, elas não provam a solução última para o problema da cognição humana. É totalmente o contexto de nossas vidas que determina quais as metáforas válidas e com o que nossos *wordings* vão parecer. Então, metáforas, ao invés de serem pragmaticamente relevantes, podem incluir e respeitar seu próprio contexto. Pragmaticamente falando, todas as metáforas são, de alguma forma, nomeadas erradamente como se não possuíssem sua própria situação de uso.

Muitos lingüistas que tratam, de alguma forma, sobre o tema metáfora, vêm adotando uma visão semelhante à de Mey (*op. cit.*). Estes concebem que uma palavra não tem, *a priori*, um significado “colado” a um significante – é no contexto que este se “colará” a um significado para lhe ser atribuído um sentido entre aqueles possíveis. Afinal, o sentido se altera de acordo com cada contexto e, além do contexto, uma ideologia subjacente a ele determina as posições sociais que fortalecem ou enfraquecem os sujeitos. Pechêux (1975 *apud* Orlandi) sustenta que o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa transferência – a que ele chama de metáfora – que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido.

Mey (*idem*), por fim, coloca que somente o contexto total da situação que queremos caracterizar metaforicamente pode determinar o uso e o desuso pragmático de uma metáfora particular. Elas são essenciais quando explicam como as pessoas, apesar das diferenças de classe, cultura e religião são capazes de comunicar através de distâncias geográficas e períodos históricos; não são significados individuais de lidar com conceitos do mundo, mas significam o que se tornou corrente dentro de uma comunidade lingüística e cultural. Mey conclui que se há metáforas sob as quais nós vivemos, então caminhos diferentes da vida corresponderão a metáforas diferentes e a entendimentos diferentes do sentido da vida.

5.4. Concepção da metáfora nos estudos da ASL

Wilcox (*op. cit.*:32) tem uma posição próxima à apresentada por Mey no que diz respeito às referências partilhadas “cognitivamente” entre os homens e ao fato destas serem freqüentemente determinadas pelos princípios culturais e sociolingüísticos. O traçado metafórico não pode ser entendido sem buscar o somatório do impacto da cultura. Por meio da metáfora, língua e cultura caminham

¹¹¹ O conceito de *wording* está descrito em nota de rodapé, na seção “A construção textual do sentido”, do capítulo II desta dissertação.

¹¹² Apesar de aceitar essa concepção advogada por Lakoff & Johnson, Mey os critica por não explicitarem a razão de metáfora trabalhar e existir na sociedade.

juntas e expõem sua impossibilidade de cisão. Assim, segundo a Autora, a cultura pode ter um impacto na produção da linguagem e na formação de palavras, por meio da conceptualização metafórica, uma vez que grupos culturais diferentes podem ver a mesma imagem de forma diferenciada¹¹³.

Wilcox (2001) afirma, no mesmo sentido supraexposto, que os padrões conceituais não são conceitos inatos individuais, são culturalmente influenciados pela interação das pessoas ao nosso redor e nos estudos da metáfora na ASL não se atêm apenas a sinais isolados ou palavras, mas também, e principalmente, a valores da comunidade surda. Ela relata que os conceitos da comunidade surda sobre si se substituíram através dos anos, e as metáforas usadas para descrever seu grupo cultural de pessoas têm mudado também. Segundo ela, muitas das primeiras descrições que as pessoas surdas escolheram para usar ao se descrever incluíam termos como "silêncio". Havia "Clubes do Silêncio", "Jornal do Silêncio", mas correntemente, há uma tentativa de excluir o que se tornou um conceito frágil – silêncio – e incluir termos como "visão", "visão", ou "surdo", como em "Dia da Visão" ou "Dia da Consciência Surda", esforços que acentuam os aspectos positivos do grupo¹¹⁴. (Wilcox, *op. cit.*:34)

Parece acontecer o mesmo na LSB. A comunidade surda brasileira vem se desvencilhando do termo silêncio e, gradativamente, optando por termos voltados à visão, termo que caracteriza a qualidade visual preponderantemente saliente e usada pela comunidade surda, como dito anteriormente.

Richards (1936 *apud* Wilcox, 2001) sustenta que metáforas são manifestações de processos subjacentes do pensamento metafórico. Além disso, os falantes da ASL usam metáforas para conversar sobre a linguagem e o pensamento. Wilbur (1987 *apud* Wilcox, 2001), quando trata da metáfora, diz que referentes de palavras reais sejam concretas, abstratas ou estejam em algum ponto entre o concreto e o abstrato, são marcadas por uma forma simbólica visual, por exemplo, uma metáfora.

Brennam (1990 *apud* Wilcox 2001:51), por sua vez, faz uso da teoria experimental de Lakoff & Johnson para definir a natureza da metáfora entendida e experienciada por um tipo de coisa em termos de outra. Ela sugere que é possível agrupar sinais individuais num conjunto que partilha a mesma metáfora subjacente e nota que a comunicação efetiva, freqüentemente encontrada entre os sinalizantes de

¹¹³ Se a metáfora é uma atividade do pensamento, como se processa a interação entre a cognição e a cultura? Acreditamos que uma motivação externa, no caso dos surdos, orientada por sua visão, ou seja, pelo que os surdos vêem no mundo sem som, influiria sobre a mente deles, de onde se extrairiam as categorias lingüísticas da LS. Segundo Salles (comunicação pessoal), algumas teorias defendem radicalmente que categorias lingüísticas determinam o pensamento e são ardorosamente combatidas pelas teorias inatistas. Defendemos aqui que os surdos têm uma visão de mundo diferente da dos ouvintes, tendo em vista o fato de compreenderem o mundo pela visão mais que pela audição. Entretanto, para nós, as categorias lingüísticas implicadas nessa visão não determinam o pensamento, mas o contrário, são parcial ou integralmente determinadas por ele. No nosso entender essa concepção não é incompatível com a existência de uma Gramática Universal –GU –, composta de princípios universais e que, ao se realizar – na língua –, comporta os parâmetros que são particulares e não determinados por ela. Nesse caso, enquadram-se as concepções de mundo dos surdos orientadas para o seu conhecimento de mundo visual. Esse conhecimento de mundo visual está associado à parte mutável, não fixa, não pertencente à GU, mas onde emergem os parâmetros lingüísticos variáveis nas diferentes línguas, que podem estar associados à cultura que não é nata nos indivíduos, mas adquirida dentro do grupo no qual está inserido, fazendo uma interface da língua com a visão de mundo partilhada por determinada comunidade.

¹¹⁴ O texto original diz: "*But currently there is a push to exclude what has become a weaker concept – silence – and to include terms having to do with "seeing", "vision", or "deaf" instead, as in Vision Day or Deaf Awareness Day. This effort stresses the positive aspects of the group, as determined by the Deaf community itself.*" (Wilcox, *op. cit.*:34)

diferentes LS, pode ser oportuna para as relações do código visuo-espacial partilhado e para a exploração dele com a construção sobre a qual a metáfora está baseada.

Alguns autores argumentam fortemente que no sistema verbal da ASL todas, ou quase todas, as estruturas gramaticais e semânticas da linguagem derivam de noções espaciais. Expressões espaciais derivadas são expressões básicas gramaticais que podem ser metaforicamente estendidas a outras mais abstratas, o que corresponde ao que Lakoff vê como a extensão metafórica derivada de uma base experimental de domínio inicial para um domínio, abstrato, de chegada.

Wilbur (1987 *apud* Wilcox, 2001:49) segue o modelo de Lakoff & Johnson e estabelece metáforas estruturais¹¹⁵, espaciais¹¹⁶ e ontológicas¹¹⁷ na ASL. Ela evidencia que as metáforas espaciais, paralelamente às metáforas orientacionais descritas por Lakoff, são encontradas em alegria – para cima, tristeza – para baixo. Ferreira-Brito (1995) também concorda que vários domínios semânticos são estruturados com base na iconicidade sob a forma de metáforas orientacionais, apesar de não nomeá-las como espaciais, conforme faz Wilbur. Ferreira-Brito (*op. cit.*) encontra a metáfora de tempo, *presente* nos locativos temporais da LSB, frente-atrás, também identificados por Lakoff & Johnson e presentes em várias línguas de cultura ocidental em que o futuro é representado por um movimento para frente, enquanto o passado, por um movimento para trás. Assim, tem-se semana passada (movimento para trás), semana que vem (movimento para frente).

Também as metáforas orientacionais: para cima vs para baixo referem-se a estar bem/coisas positivas/bom vs estar mal/coisas negativas/ruim, respectivamente. Acima-abaixo, frente-trás, dentro-fora, perto-longe correspondem a funções corporais que, principalmente nas LS, podem e são metaforizadas pela própria tendência da modalidade. Para surdos americanos, “alegria” também é para cima; contudo, para os surdos japoneses, alegria e prazer possuem efeitos calmos no corpo. Na JSL, o sinal para alegre move a cabeça para trás e para baixo. Sinais para riqueza e promoção são projetados para fora ao invés de para cima. Na ASL, maldade, tristeza, doença, morte são para baixo, enquanto na JSL, um movimento para baixo e para fora, pode confundir um americano não familiar com a metáfora encontrada na JSL. (Wilcox, *op. cit.*:188)

Segundo Wilcox (*idem*:188), na JSL a área em volta do umbigo e tórax é considerada como o centro do pensamento. Os sinais relacionados ao pensamento se iniciam nesse local. Em contraste, na ASL, o processamento do pensamento ativo é indicado perto da porção frontal da cabeça, onde o pensamento e os processos cognitivos são geralmente associados. Também em BSL e na LSB. Segundo Brennam, quando o sinal de pensar é representado pelo componente fonológico, Configuração de Mão (CM) [G₁]¹¹⁸ - indicador estendido na frente - é icônico para uma metonímia do referente. Assim, a frente é uma metonímia do cérebro e pensamentos. Ferreira-Brito (*ibidem*) acrescenta que, na LSB, os sinais realizados em contato ou próximos a determinadas partes do corpo pertencem,

¹¹⁵ As metáforas estruturais são definidas por Lakoff & Johnson (2002:59) como um conceito estruturado em termos de outro.

¹¹⁶ As metáforas espaciais, denominadas por Lakoff & Johnson (2002:59) como metáforas orientacionais – organizam todo um sistema de conceitos em relação a um outro.

¹¹⁷ As metáforas ontológicas são formas de conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias (Lakoff & Johnson, 2002:59) Em Houaiss (2001), o termo ontológico refere-se à investigação teórica do ser; relativo ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental.

¹¹⁸ *Vide* referência mais precisa no apêndice deste trabalho.

muitas vezes, a um campo semântico específico, organizado a partir de características icônicas. O que se refere à visão é realizado perto dos olhos, o que se refere à alimentação, perto da boca. O que se refere a sentimentos, perto do coração, o que se refere a raciocínio, perto da cabeça. Ao que parece, comparando-se aos outros pesquisadores sobre a metáfora na ASL, tais observações tornam o item pensar, não-icônico, como bem coloca Brennam, é icônico para uma metonímia e fazer parte de um campo semântico específico é pertencer a um campo metafórico. As diferenças entre as amostras da metáfora na LS da cultura ocidental em contraste com as da cultura oriental mostram como há um forte componente cultural na língua que também gera a metáfora.

Na metáfora ontológica, a mente é uma entidade. Objetos podem ser colocados dentro de um recipiente. A informação pode ser metaforicamente colocada em um recipiente e manejada por meio de CLs e CMs, via o conduto metáfora. As pessoas pegam idéias de suas mentes – recipientes – e colocam-nas em palavras – recipientes – para transferi-las para outras tanto que elas podem perder o significado. A metáfora do recipiente na ASL, entretanto, pode ser mais poderosa que uma simples metáfora ontológica que denota uma entidade abstrata. (Wilcox, *op. cit.*:49)

6. O confronto entre iconicidade, metonímia e metáfora nas LS

A iconicidade não é, necessariamente, metafórica. É preciso separar iconicidade de metáfora e segregar as distinções importantes encontradas em cada componente antes de se descrever o que motivam os traços metafóricos nas LS. Os traços metafóricos na ASL são obscurecidos pela iconicidade, ou pelo fato de alguns sinais apresentarem uma semelhança física com o objeto que eles representam. A proximidade entre ícone e metáfora parece ser tão grande que Lyons (1970) chega a ligar a iconicidade da metáfora, à imagem transferida.

Boyes-Braem (1981 *apud* Wilcox, 2001) apresenta a mais extensa discussão de dados de metáfora visual em LS. Seu trabalho exemplifica a dificuldade de separar iconicidade de metáfora. Ele, inicialmente, sustentou que o contorno de um relógio de pulso era metafórico, agora ele o vê como icônico. Itens lexicais da ASL como "hospital", "cavalo" e "árvore" estão incluídos na classe. Essas imagens dependem de uma relação metafórica entre o articulador e a base. O sinal de árvore é um ícone de uma metonímia. Os CL demonstram explicitamente uma manifestação sinalizada de um objeto real.

O sinal "construir" não está confinado a referir-se às paredes construídas. Alguns usam a metáfora visual de uma instância específica de construção para carregar o conceito geral semântico da construção de alguma coisa. A articulação da construção é icônica, como é mostrada a ação de construir uma parede, de uma maneira prototípica. Esse protótipo é uma metonímia para uma grande categoria que representa a construção física de todos os tipos. O ato geral da construção é um domínio de origem do domínio abstrato de chegada – a construção metafórica da relação. A maioria dos exemplos discutidos por Wilbur são claramente metafóricos, em oposição aos meramente icônicos. Ela notou que encontrar metáforas estruturais em ASL é talvez a pesquisa mais difícil. O domínio de origem, inicial, é concreto, enquanto o domínio de chegada é abstrato.

Segundo Brennan (1990:23 *apud* Wilcox, 2001:50)¹¹⁹, as relações metafóricas são parte integrante da organização estrutural da British Sign Language (BSL) e participam ativamente na geração de novos sinais. A Autora também reconheceu que há uma confusão entre os componentes icônicos e metafóricos das palavras sinalizadas. Ela dá inúmeros exemplos de expressões metafóricas, entretanto, ainda deixa obscura a distinção entre metáfora e iconicidade.

Mandel (1977 *apud* Wilcox, 2001:86) distinguiu entre representação icônica direta – como a apontação para o nariz e representação não-direta como uma parte clássica de toda a metonímia. Outro exemplo de metonímia que também inclui metáfora na análise é o sinal de presidente na ASL, os chifres – representação metonímica dos bovinos – dizem respeito a autoridade. Na etimologia folclórica, dois racionais e cognitivos os representam. Bois são metaforicamente estendidos para representar “presidente”. O sinal é um ícone de chifre, chifre é uma metonímia de boi, boi é uma metáfora de presidente. Com esse exemplo, enfim, espera-se ter esclarecido os limites entre um ícone, uma metonímia e uma metáfora.

7. A metáfora nos atos pragmáticos

Mey (1999:212-4) distingue atos de fala de atos pragmáticos. A noção de um não elimina a noção do outro. Isolados, os atos de fala não são instrumentos válidos do discurso. Ao mesmo tempo, apesar de mais neutros que os atos pragmáticos, não há novidade em dizer que há uma força nas palavras e entre elas, ou seja, há palavras mais fortes que outras, com representação de uma força particular bem definida, chamada de ilocucionária. Os atos pragmáticos, por sua vez, são mais abrangentes, não dependem das palavras usadas em circunstâncias diversas, outrossim, dependem de fatores ideológicos. Segundo Mey (*op. cit.*), um ato pragmático não é, necessariamente ou exclusivamente, exercício lingüístico do fortalecimento societal do usuário, mas um tipo de cumprimento de promessa, ordem, solicitação, desculpa.

Segundo a teoria dos atos pragmáticos, se o contexto é tão importante para o nosso entendimento, não podemos, então, dizer somente que é importante, mas que é o elemento mais importante de nossa lide com a linguagem, e por meio da linguagem, com as palavras. Nosso ato lingüístico é parte de toda a nossa atividade humana; nós agimos nos contextos, co-agindo com outros indivíduos, em combinação, co-operação, em sua co-presença e no con-texto do mundo.

Mey ilustra a importância do contexto comunicativo, considerando o fenômeno conhecido no campo do ruído de telecomunicação. Ele cita experimentos que têm mostrado que pessoas têm um grande grau de resistência contra este tipo de interferência e são capazes de captar a mensagem, mesmo na permanência do ruído. Os usuários da linguagem não dependem somente do contexto de sua interação verbal, mas do intercurso lingüístico determinado pelo contexto em que ocorreu, da “coersão contextual” – *script* –, um cenário para nossas ações, limitado e previsível no cenário em que o *script* está envolvido. Neste contexto, sabemos o que esperar e o que excluir, mesmo sem o suporte usual da referência anafórica e pronominal. São os arranjos¹²⁰ requeridos como parte do ato pragmático – um sistema particular ou um jeito de organizar alguma coisa, enfim, mecanismos pelos quais algumas expectativas e exclusões são governadas.

¹¹⁹ Brennan é lingüista pesquisadora da BSL

¹²⁰ No original = *setting up*.

Enfim, Fairclough (2001:241), voltado para o discurso, sintetiza o que há entre as visões cognitiva e pragmática declarando que as metáforas estruturam o modo como pensamos, o modo como agimos e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental e são profundamente naturalizadas no interior de qualquer cultura. Para ele, um aspecto da mudança discursiva com implicações culturais e sociais significativas é a mudança na metaforização da realidade. Se o uso determina mudanças constantes em uma língua, temos de aceitar que, no discurso, estamos metaforizando a todo momento, abstraído, desconcretizando idéias, criando e modificando itens lexicais. (Souza, 1997:49)

Podemos concluir que a metáfora é um fenômeno discursivo de valor cognitivo, conforme dito por Dell'Isola (1998:39) e, sendo um fenômeno discursivo, ela apresenta-se em um contexto referencial e pode conter marcas culturais. Seu criador ou construtor, inserido em um contexto cultural, com seu universo e com suas próprias relações com o mundo, tem liberdade criativa para conceber uma metáfora. O receptor ou desconstrutor, também inserido em um contexto cultural, com o seu universo e com suas próprias relações com o mundo, parece ter parcialmente limitada sua liberdade subjetiva para compreender o efeito metafórico. Cabe a ele captar um dos sentidos permitidos pelo contexto cultural e referencial em que a metáfora está inscrita.

Ainda, segundo Dell'Isola (*op. cit.*:39), "se grande parte de nosso sistema conceptual¹²¹ é metaforicamente estruturado e se há traços da cultura de um povo no discurso metafórico, pode haver diferença cultural no processo de criação de uma metáfora e na posterior atribuição de sentido a ela", e os fraseologismos, na verdade, parecem ser um dos elementos que apresentam simultaneamente e de forma mais transparente tanto o aspecto metafórico como o cultural e idiomático. Percebemos, assim, que os surdos precisam conhecer os processos metafóricos na LP para adquirirem a proficiência em sua L2, bem como professores ouvintes devem conhecê-los, na LSB, para poderem aprimorar sua prática pedagógica.

8. Os fraseologismos e o ensino de L2

Diante das questões colocadas anteriormente, concluímos que nem sempre a comunicação se dá de maneira transparente com a única intenção de informar. A alusão, a ironia, o blefe, a malícia ocorrem com freqüência por trás de muitas expressões (Koch, 1996). As comunidades, com base em sua concepção do mundo criam expressões usadas cotidianamente além de ironias, que passam às vezes despercebidas pelo freqüente emprego, mas que, nem por isso, deixam de contribuir para tornar a língua um extenso e variado repertório de fraseologia viva, tomada de jogos de palavras que expandem o sentido do que se diz e ainda expressam sentimentos e emoções.

Se "a linguagem é uma criação humana, um fenômeno social, o espelho, o reflexo das crenças de uma cultura" (Humboldt, 1988 *apud* Alvarez-Ortíz, *idem*), "fruto de experiências individuais e culturais que se veiculam por meio de palavras, frases, textos" (Lakoff & Johnson, 1980), refletidas no acervo de metaforicidade intrincado na vasta produção de idiomatismos das línguas, recorrer a eles pode ser uma forma de os surdos terem a oportunidade de ampliar seus recursos comunicativos e entenderem efetivamente os aspectos culturais da LP. Segundo Alvarez-Ortíz

¹²¹ Com base na lingüística cognitiva aplicada às LS, *grosso modo*, na concepção de Liddell, conceptualizar significa completar mentalmente a imagem do(s) referente(s) ausente no discurso.

(2000:3), é impossível conhecer uma língua quer falada, quer escrita, sem se conhecer um número de EIs, ou pelo menos as mais usadas. Segundo a Autora, elas podem corresponder na outra língua a uma formulação idêntica – resultante de empréstimo lingüístico ou não –, semelhante ou sem qualquer equivalente. A LSB parece tomar muitos empréstimos lingüísticos da LP, em sua base ideativa¹²², ou seja, em termos conceituais, cuja forma se enquadra nos paradigmas da modalidade visuo-espacial da LS e não das LOs por meio, inclusive, de um único item como veremos na análise do *corpus* que segue essa seção.

Em decorrência das questões elencadas acima, Alvarez-Ortíz (*op. cit.*) e Xatara (2001:58) sugerem que a fraseologia esteja presente nas salas de aula e com ela o ensino das EIs que são parte da sabedoria popular, expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes nativos, úteis para os aprendizes. Segundo Xatara (*op. cit.*) é necessário despender um bom tempo para a aprendizagem das EIs. Segundo Alvarez-Ortíz (*idem*), o conhecimento dos idiomatismos tem grande importância para a comunicação e para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) tipologicamente distantes. Sociologicamente falando, apesar de falantes de LS e de LOs coabitarem o mesmo espaço físico, os primeiros serão desfavorecidos na aquisição de idiomatismos se o ensino não for dinamizado e sistematizado nesse sentido.

Xatara (*idem*) sugere a classificação das EIs a serem inseridas em todo o processo de ensino de línguas, baseada nos diferentes graus de dificuldades e utilizando-se de várias estratégias facilitadoras para sua aquisição. Wilbur, Fraser & Frutcher (*apud* Botelho, 2002:61), investigando a compreensão de linguagem figurada, chegaram à conclusão de que, se as EIs fossem memorizadas, o vocabulário e a sintaxe não confundiriam os surdos como habitualmente. Assim, acreditamos que o trabalho com EIs na escola auxilia o aprendiz a tornar mais transparente a opacidade envolta não apenas nos fraseologismos, mas na língua como um todo. O ensino de L2 deve, ainda, explorar conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos sobre os quais devam ser estabelecidas analogias entre as culturas e identificar expressões indispensáveis para a compreensão. Por isso, traduzir e compreender uma EI, encontrar seu equivalente em uma língua ou até mesmo explicá-la, ajuda os falantes a ultrapassar os conhecimentos simplesmente veiculados nos textos e levam-nos a penetrar nas verdadeiras raízes da cultura popular.

As Autoras citadas (Alvarez-Ortíz, *ibidem* e Xatara, *idem*) acreditam que uma das formas mais adequadas para a compreensão das EIs é a análise contrastiva, que permite realizar um estudo aprofundado da taxionomia, do processo de formação, função semântica e pragmática dessas frases em comparação com a língua-alvo. Com base nessa crença, partimos da LM do aluno para entendermos o processamento da metáfora na LSB com o intuito de buscar estratégias compatíveis com esse processamento, aproveitando-o no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que um trabalho nesse sentido seria produtivo na educação de surdos e, por isso, nos debruçamos a procurar semelhanças e diferenças entre os fraseologismos da LSB e da LP.

¹²² Ideativo significa relativo a idéia ou idéias, etimologicamente, ideado (part. do v. *idear*) sob a f. rad. *ideat-* + *-ivo*; ver *ideo* (Houaiss, 2001); *ideo* – do grego *idea* – idéia e será aplicado a partir deste momento neste trabalho se referindo a uma idéia, conceito ou unidade complexa de pensamento que não ocupa não preenche morfológicamente uma função específica normalmente preenchida pelas classes de palavras conhecidas, mas que, muitas das vezes parece ocupar posição de verbos leves.

9. Corpus e análise, nessa etapa da pesquisa

“... Permita-se ‘ouvir’ essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita”. (Quadros, 1997:119)

Conforme colocado na seção anterior, entendemos que os fraseologismos¹²³ e mais especificamente as EIs, são elementos cruciais à apropriação da L2. A comparação da língua e cultura nativa com as equivalentes estrangeiras é importante a fim de descobrir possíveis barreiras que realmente têm de ser transpostas na aprendizagem. Uma forma de comportamento que para um indivíduo tem um sentido pode ter outro para um estrangeiro. Por isso, no intuito de entender como eles se processam na LM dos surdos e, por meio de análise contrastiva, incluí-los no ensino da L2 para os mesmos, de forma a promover uma apropriação efetiva da LP ao mesmo tempo em que valoriza a LSB. Nesse sentido, o escopo inicial desta etapa da pesquisa versava identificar, inventariar e analisar a metáfora em fraseologismos da LSB. Entretanto, circunstâncias como as que relataremos a seguir nos levaram a modificar sutilmente nosso escopo de trabalho.

Aparentemente, há indícios de que as combinações fixas na LSB não são muitas, hipótese que levantamos com base em evidência da própria LSB¹²⁴, as quais explicitaremos mais adiante nessa seção. Além disso, o conhecimento de LSB pela pesquisadora ainda é incipiente para precisar quando realmente há combinações fixas na LSB utilizadas pela comunidade surda e para elucidá-las no *corpus* teríamos de gravar muitas horas de eventos interativos entre surdos, o que demandaria uma pesquisa específica sobre o tema e desviaria o propósito maior que tínhamos para o momento: voltarmos à sala de aula com questões mais concretas e objetivas que pudessem, senão mudar, pelo menos levar a reflexões sobre as abordagens e metodologias utilizadas no ensino de LP para surdos. O que efetivamente identificamos na LSB, e em abundância, foram itens lexicais que expressavam unidades complexas de pensamento, muitos deles, inclusive, com equivalentes em LP, ao que atribuímos a empréstimos¹²⁵. Surpreendeu-nos a riqueza dos itens identificados na LSB.

Como dito anteriormente, a maior parte do corpus gerado refere-se a itens lexicais da LSB relacionados a conceitos complexos que representam idéias e, quando tentamos traduzi-los, equivalem, normalmente, a fraseologismos na LP. Tais idéias complexas subjacentes aos itens da LSB aos quais nos referimos assemelham-se a ideogramas¹²⁶. Com base no entendimento do que é item lexical da LSB é que se

¹²³ Para definição de fraseologismos *vide* nota 29 da introdução deste trabalho.

¹²⁴ Em comunicação pessoal, realizada durante curso ministrado pelo professor Scott Liddell, durante o III Congresso Internacional da ABRALIN, ele informou que, também na ASL, são poucos os fraseologismos.

¹²⁵ Curiosamente, há muitos itens na LSB que apontam para empréstimos da LP à LSB, que provavelmente devem se dar devido ao contato das duas línguas. Entretanto, os surdos partilham de metáforas semelhantes nesses itens, conhecem os termos isoladamente em LP, mas parece que não os identificam como semelhantes aos itens da LSB.

¹²⁶ Diferentes acepções de ideograma, extraídas de diversas fontes: Ideograma: ide(o)- + -*grama*, pelo fr. *idéogramme* (1859) ‘símbolo gráfico que representa, não um fonema ou uma sílaba, mas uma ou mais unidades de sentido’; f.hist. 1881 *ideogramma*, 1913 *ideograma*, símbolo não fonético que representa um objeto ou uma idéia; imagem, (imagem convencional ou símbolo) que representa um objeto ou uma idéia, mas não uma palavra ou uma expressão que a designe; sob a rubrica: lingüística – símbolo gráfico ou desenho que representa um objeto ou uma idéia – em certas línguas pode ser lido como denotando o próprio objeto ou as respectivas conotações; assim, o ideograma pode encerrar uma ou mais unidades de sentido.) (Houaiss, 2001)

poderá entender que procurávamos fraseologismos e encontramos, em grande número, itens lexicais¹²⁷. *Grosso modo*, atribuímos essa ocorrência a dois fatores: o primeiro à modalidade vísuo-espacial da LS, que parece permitir uma sintetização dos itens lexicais da mesma. Um único item lexical é capaz de apresentar uma simultaneidade e complexidade enorme de sentidos, possibilita a realização seqüencial e, ao mesmo tempo, simultânea de constituintes “fonológicos¹²⁸” da LSB, que, por sua vez, permitem uma significação ampla de uma articulação singular, ou seja, a modalidade da LS permite a articulação de idéias em itens lexicais como exemplificaremos na análise que apresentamos ao final deste capítulo. Esse discurso ecoa na afirmação de Stumpf¹²⁹ (2002:67), que, com propriedade, sustenta que

“conceitos que nós surdos passamos a usar seguidamente em língua de sinais brasileira e precisam de vários sinais para explicar acabam por dar origem a um novo sinal. Por exemplo a palavra disciplina. Falávamos aula de história, aula de português etc. agora temos um sinal para disciplina.”

9.1. A problemática da glosa

O segundo fator se deve às dificuldades para o estabelecimento de uma glosa¹³⁰, que não pode ser determinística, fechada, tendo em vista infinitas possibilidades que a língua oferece, entretanto, necessária nessa pesquisa em decorrência de sua natureza contrastiva.

-
- Ideograma: un carácter gráfico que corresponde a una idea (concepto, proceso o cualidad). In: Dubois, J. *et al.*: Diccionario de lingüística. Madrid: Alianza, 1994, S. 338;
 - Ideograma: m. (de idea y el griego *gramma*, caracter). Dícese del signo que expresa una idea. In: diccionario *Pequeño Larousse Ilustrado*;
 - ideográfico, ca: adj. (de idea y el griego *graphein*, describir). Aplícase a la escritura en que se representan las ideas por medio de figuras o símbolos/ Representación gráfica de una [idea?](#) que no sea por medio de [palabras?](#) o [frases?](#) fijas. In: Enciclopedia Libre Universal en Español;
 - Símbolo gráfico que representa u ser o una idea; pero no un sonido, ni una palabra, sino una o muchas unidades de sentido. http://www.seq-social.es/imserso/otros/docs/i0_glosi.html;
 - A escrita chinesa, adotada em quase todos os países do leste asiático, é baseada em símbolos gráficos que representam uma idéia, conhecidos como ideogramas. <http://www.ebanataw.com.br/roberto/fengshui/fsr41.htm>.

¹²⁷ É necessário ter bem claramente o contraste entre um fraseologismo em LSB e um item lexical em LSB. Tal distinção fica evidente quando se observam os parâmetros constituintes de um item lexical na LS. Um fraseologismo na LSB seria fruto da associação de itens lexicais da mesma como em qualquer LO. Para melhor entender, o capítulo LS constante no apêndice desta dissertação traz os elementos que compõem cada item lexical.

¹²⁸ William Stokoe (1960), primeiro lingüista a apresentar a LS como sistema lingüístico, decompôs os itens lexicais da ASL em parâmetros como unidades formacionais dos mesmos aos quais deu o nome de “queremas” – -cheir- do grego: mão; quirologia: arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos, dactilologia (Ferreira, 1986) –, que seriam equivalentes a fonemas das LOs; e ao estudo de suas combinações, propôs o termo “quirologia”. Todavia, entre 1978 e 1988, os estudos sobre a ASL se expandiram. Ele próprio e também outros pesquisadores como Supalla e Newport, 1978, Klima e Bellugi, 1979, Padden, 1983, Lane *et al.*, 1976, Liddell, 1984 passaram a utilizar os termos “fonema” e “fonologia” utilizados em lingüística para as LOs sob o argumento de que paralelos entre LOs e LS se tornassem mais evidentes. Por este motivo o termo “fonologia” se encontra definido nesta pesquisa não pela origem terminológica, mas remetendo-se à morfologia derivacional que possibilita a criação de palavras por extensão de significado, recorrendo-se a um significado parcial e o alterando. É a extensão de um radical a outro uso. O termo fonologia se esvazia e seu significado se estende a outra aplicação através de um processo criativo.

¹²⁹ Stumpf é surda pesquisadora do sign writing, escrita da LS.

¹³⁰ O termo *glosa* se refere à anotação entre as linhas ou na margem de um texto para explicar o sentido de uma palavra ou esclarecer uma passagem obscura. Nesse trabalho será ainda empregada à tradução dada em LP do *corpus* gerado em LSB (Houaiss, 2001).

Estamos cientes de que uma glosa não estabelece uma relação objetiva entre os termos de uma e outra língua, o que pode gerar alguns equívocos inexoráveis nessa relação. Entretanto, consideramos relevante o levantamento desses dados e seu respectivo contraste para auxiliar na orientação das estratégias de leitura e interpretação dos textos apresentados no capítulo seguinte desta. Eles são essenciais, pois mostram a LSB em mesmo nível de importância da LP, ao mesmo tempo rompendo definitivamente com o mito presente em alguns contextos de ensino de surdos nos quais ainda se acredita que na LS, por ser “tão simplificada”, não seria possível construir metáforas. Essa concepção ainda desautoriza os surdos a construir o sentido dos textos conforme sua concepção de mundo. Além disso, apresentam aos surdos aspectos pertinentes à cultura ouvinte, além de levá-los a descobrir também em sua língua, as possibilidades de se dizer algo traduzindo também a sua visão de mundo.

Quando traduzimos de uma língua fonte para uma língua de destino, não podemos, de forma alguma, fazê-lo literalmente, pois o que for EI numa irá parecer, provavelmente, estranho na outra. Dessa forma, o *corpus* coletado da LSB foi catalogado, descrito, contrastado com a LP, acrescido de glosas e analisado com possíveis traduções do mesmo na LP¹³¹. A tradução de termos de uma língua para outra é problemática, pois não há relação biunívoca de uma palavra na língua fonte por outra da língua-alvo e corre-se o risco de a glosa cristalizar os significados, desconsiderando os diferentes contextos que implicam significados diferentes. Entretanto, é preciso tomar decisões com relação a ela. Este aspecto gerou bastante reflexão nesta etapa da pesquisa. As escolhas feitas levaram em consideração o fato de que às vezes, na seleção de determinada glosa, a metáfora presente na língua de origem desaparece, e um fraseologismo pode significar um item lexical e vice-versa.

Segundo Fillmore (1976, *apud* Gumperz, 1998:102), “uma grande parte da linguagem natural é formulaica¹³², automática, e ensaiada ao invés de proposicional, criativa ou de geração espontânea. (...) Embora tais fórmulas tenham algumas das características de EIs, (...) seu significado não pode ser descrito adequadamente por glosas”. Seria interessante uma análise das LS sem glosa, sem referência das palavras da LP. Enfim, o lingüista tem um desafio a ser enfrentado, não só com relação à determinação de glosas em LS, como em qualquer outra língua. Ele deveria gravar a língua sem tentar fazer glosa para se mostrar o que realmente é na língua pesquisada. Diante dessa problemática, buscamos minimizar esse problema, não restringindo a glosa a um único termo ou expressão, apresentando, na medida do possível, fraseologismos e itens lexicais possíveis para a tradução de cada item ou fraseologismo, tentando, ao mesmo tempo, não comprometer o sentido original na LSB. Não houve ainda uma preocupação em relacionar glosas que preenchem lacunas de discursos formais e informais, o que pode ser feito num outro momento em estudos de tradução e interpretação em LS, envolvendo a pragmática dos discursos, em contextos com maior ou menor grau de formalidade.

¹³¹ Durante a interação comunicativa com os participantes da pesquisa, diante da ocorrência de itens/fraseologismos, enquanto estabelecíamos uma metalinguagem sobre o conteúdo explicitado nos mesmos, a pesquisadora testava os conceitos em outros contextos, intuía possíveis traduções e as registrava, juntamente com sua descrição. Ao final do inventário, todos os itens foram discutidos com Elcivanni Santos Lima, também professora de LP para surdos e intérprete de LSB, quem gentilmente aceitou o desafio de discutir comigo a glosa selecionada. Foi uma troca de experiências bastante rica.

¹³² Formulaica significa baseada em fórmulas. Expressões formulaicas referem-se a expressões praticamente engessadas, utilizadas frequentemente como fórmulas pelos interlocutores, dentro dos diferentes contextos comunicativos.

Precisamos estar atentos ao fato de que uma glosa mal interpretada – o que pode significar uma interpretação ao pé da letra, ou a equiparação do termo em questão com um falso cognato¹³³ na língua-alvo –, pode gerar equívocos lingüísticos que, apesar de poderem gerar neologismos em uma língua¹³⁴, podem ser evitados. Fernandes (1989), em sua obra *The cow went to the swamp*, trata da questão da glosa de uma maneira jocosa. Ele ilustra o “caos” de uma interpretação ao pé da letra, traduzindo literalmente EIs da LP para o inglês, o que ilustra bem o fato de um fraseologismo em determinada cultura refletir numa construção *nonsense* em outra.

9.2. Benefícios do corpus inventariado

Segundo Biderman (1997), o léxico constitui um dos pilares da língua, refere todos os conceitos lingüísticos e extralingüísticos de uma cultura e de uma sociedade. Como este trabalho objetiva a ampliação dos recursos comunicativos dos surdos, mais especificamente, na leitura e interpretação de textos, selecionar um *corpus* lexical foi importante, mas não um fim em si. Valendo-se das colocações de Kleiman (2001:67),

“o nosso objetivo não é o enriquecimento do léxico como finalidade em si, mas o desenvolvimento de estratégias de leitura para, primeiramente, identificar palavras-chave e palavras incidentais, a fim de o leitor determinar por si próprio, qual a melhor maneira de lidar com o léxico desconhecido: se aceitando a vagueza inerente à inferência com base nas pistas contextuais, ou se procurando uma definição contextualizada numa enciclopédia”.

Além de confirmar a existência da metáfora na LSB, ampliar o léxico dos surdos, em LP e conscientizá-los com relação à metáfora presente na LS, diante da apresentação contrastiva do léxico com possíveis traduções em unidades fraseológicas, objetivamos mostrar que é preciso identificar combinações de itens que representam uma unidade de sentido, ou seja, blocos de conteúdo e não itens lexicais isolados, como aprofundaremos no capítulo V.

Um fenômeno não idêntico, mas equivalente à simultaneidade de conceitos complexos expressos por um único termo, é a aglutinação (realização física do termo – constituintes fonológicos e morfológicos que se aglutinam). Uma possibilidade de análise seria considerá-los constituintes aglutinados. Parece que o processo pelo qual passa a LS é semelhante ao processo de aglutinação das LOs, contudo, a modalidade de língua parece permitir a opacidade total do termo

¹³³ Refere-se, o falso cognato, a um termo que na língua fonte ou na língua-alvo têm forma semelhante, entretanto, não partilham de significados semelhantes. A glosa registrada na análise do *corpus* gerado nesta etapa da pesquisa identificou um falso cognato: “Mãos leves”, *vide* item III das metáforas sem equivalentes cristalizados em LP.

¹³⁴ Veicula-se na internet um texto de autor desconhecido e de cientificidade não confirmada, intitulado “Curiosidades da Linguagem”, no qual se apresenta a “suposta” etimologia de alguns termos e fraseologismos de algumas línguas. Um deles relata que, na Austrália, quando os conquistadores ingleses chegaram se assustaram ao ver uns estranhos animais que davam saltos incríveis. Perguntavam aos nativos o nome do animal e eles sempre repetiam “Kan Ghu Ru”. Adaptaram o termo ao inglês, “Kanguroo” (canguru). Mais tarde, os lingüistas esclareceram que os indígenas queriam dizer: “não te entendo”. Semelhante ao fato anterior, encontra-se o termo “Yucatan”, originado na época da conquista do México, quando um espanhol perguntou a um indígena como eles chamavam aquele lugar e o índio respondeu: “Yucatan”. O espanhol não sabia que ele estava informando: “não sou daqui”.

aglutinado. Segundo Vigotski (2000:468), a palavra aglutinada¹³⁵ se forma e exprime um conceito bastante complexo, em termos funcionais e estruturais, atua como uma palavra indivisa e não como combinação de palavras independentes. A LS é uma língua sintética, e a LP, uma língua analítica.

Levantamos a hipótese de que a modalidade da LS pode estar favorecendo a cristalização de idéias em unidades lexicais com um único significante, porém com significado amplo e complexo ao qual estamos denominando nesta pesquisa de ideativo¹³⁶. Considerando-se esse fenômeno uma constante na LS e a possibilidade de essa hipótese ser verdadeira, seria plausível afirmar que um fraseologismo em LS tenderia a se cristalizar na forma de um item lexical, processo facilitado pela modalidade da língua – visuo-espacial -, que possibilita a simultaneidade de informações em um mesmo item lexical, fato que nos permite, inclusive, estabelecer uma nova categoria lexical, uma categoria ideativa – na qual um item lexical se refere a uma idéia completa, em LP representada por um fraseologismo e em LSB representada por um único item. Esta característica da LS de condensar fraseologismos em um único item lexical é normalmente atribuída a um suposto caráter ‘resumido’, ‘simplificado’ da LS, uma vez que um único item em LS, por vezes, exige uma frase completa ao ser traduzida para uma LO.

9.3. Legenda de apresentação dos dados

Dividimos o *corpus* em duas partes. À primeira parte designamos o *corpus* deslocado de seu contexto. Os itens/fraseologismos estão dispostos na seguinte seqüência: (a) apresentação taxionômica, conforme explicitada no capítulo I, Metodologia, na qual encontram-se os itens/fraseologismos da LSB com metáfora e sentido semelhantes a itens/fraseologismos da LP; itens/fraseologismos da LSB com metáfora diferente e sentido equivalente a itens/fraseologismos da LP; e, por último, itens/fraseologismos da LSB sem equivalentes cristalizados na LP. Reiterando o que já foi dito, nos anexos, encontram-se, ainda, os itens inventariados e não submetidos à taxionomia; (b) a fotografia do(s) item(s)/fraseologismo(s); (c) seqüência numérica dentro da taxionomia proposta; (d) descrição do(s) item(s)/fraseologismo(s); (e) glosa; e (f) respectiva análise metafórica.

Nas descrições dos itens/fraseologismos, aplicamos ainda os conceitos de mão ativa à mão que executa o movimento do sinal e mão passiva à mão de apoio. Quando as duas mãos são constituintes do item lexical da LSB, podem ter CM idênticas e, nesse caso, ambas são ativas. Em itens lexicais articulados apenas com uma mão, a articulação ocorre, principalmente, com a mão dominante¹³⁷; quando as duas mãos se posicionam com CMs diferentes, uma será passiva e outra ativa,

¹³⁵ Segundo Camara Jr. (1997), a aglutinação refere-se à perda de delimitação vocabular entre duas formas que se reúnem por composição, ou por derivação e, assim passam a constituir um único vocábulo fonético.

¹³⁶ O termo “Ideativo” encontra-se definido na nota de rodapé número 122.

¹³⁷ Os termos ‘mão dominante’ e ‘mão não-dominante’ são empregados por alguns autores para se referir, o primeiro, à mão ativa, de lateralidade predominante, do indivíduo: para o destro a direita e para o sinistro ou sestro a esquerda. A mão não-dominante seria a outra mão. Essa terminologia é problemática, apesar de os sinalizantes, normalmente, usarem sua mão dominante para articularem a parte ativa do sinal. Entretanto, em contextos pragmáticos, em situações nas quais a mão dominante está ocupada, o sinalizante pode usar a mão não-dominante como ativa, como, por exemplo, quando a mão dominante do enunciador se encontra ocupada. Há contextos, ainda, em que os falantes de LS, para distinguirem dois grupos no espaço de articulação de LS, podem situar elementos do lado direito, articulando a LS com a mão direita e elementos do lado esquerdo, articulando a LS com a mão esquerda, um uso bastante produtivo na LSB. Por essas questões, optamos por mão ativa e mão passiva, termos mais neutros com relação à lateralidade individual dos sinalizantes.

normalmente a mão não-dominante é passiva na articulação de muitos itens lexicais da LSB e, nesse caso, funciona principalmente como apoio, preenchendo a lacuna de PA.

É salutar destacar a disposição das imagens dentro do texto, uma vez que estruturas semelhantes tiveram tratamentos diferenciados com o objetivo de tornar clara a articulação dos itens lexicais em LSB. Assim, alguns itens/fraseologismos puderam ser representados por meio de *uma única imagem fotográfica com ou sem setas*, outros, em especial aqueles que mudam de CM durante a articulação do item lexical, para se tornarem mais claros, foram inseridos com mais de uma imagem associada entre si, encostada uma à outra. As imagens dos *fraseologismos foram inseridas com espaço entre uma e outra* fotografia com o intuito de separar cada item, diferenciando-a das imagens sozinhas e do grupo de imagens unidas que equivalem a um item lexical.

Detalhamos alguns dos itens expostos acima com uma legenda simplificada para explicar o significado de cada um e sua respectiva formatação no texto: (a) a classificação do item/fraseologismo está assinalada pela *cor cinza no título* do quadro de análise; (b) os *verbos*, na glosa, também estão registrados na *cor cinza* para reforçar a hipótese de classificação dos *itens ideativos* como verbos leves, hipótese levantada na análise, mas que não nos dedicamos nem a defender, nem a refutar no momento, apenas a apresentar por considerarmos uma postura precipitada; (c) *fotografias colocadas na mesma linha* (horizontal): com ou sem seta equivalem a um único item; lado a lado uma com a outra, mas não emendadas equivalem a fraseologismos; assinaladas por **A** e **A'** são itens reflexivos, cuja classificação verbal é denominada por alguns especialistas, e também por Quadros (1997:60), como "com concordância". (d) *fotografias colocadas em linhas diferentes* (vertical): com letras diferentes – equivalem a itens diferentes com significado semelhante; com letras e cores diferentes – equivalem a pares mínimos pela ENM, ou seja, têm significados diferentes; separados pelo termo "**OU**" – encontram-se os itens/fraseologismos que permitem alteração de itens na sua composição na LSB, mas que são sinônimos. Trata-se de uma variação na forma de um item, não cristalizado em uma única forma. O mesmo acontece nas LOs nas partes flexíveis de alguns idiomatismos, como, por exemplo, pode-se dizer: esticar as canelas ou esticar as pernas / cair na farra ou cair na gandaia; "**E**" se refere à adição do segundo item para a formação do fraseologismo em LS.

Na segunda parte incluímos o corpus contextualizado composto por itens lexicais dispostos na seguinte seqüência: *fotografia do(s) item(s), seqüência numérica do recorte, ato pragmático de onde foi extraído e análise do mesmo*.

9.4. Taxionomia e análise individual do corpus desta etapa

Parte I

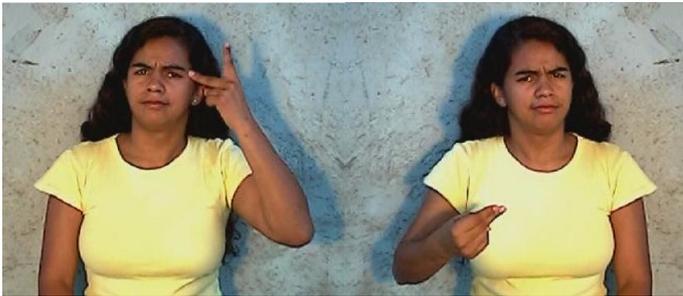
Nesta parte, recortamos os dados, deslocando-os de seu contexto, inventariamos uma pequena amostra de itens/fraseologismos, metafóricos, do dialeto de Brasília da LSB, mas que traduzem, na maioria das vezes, um conceito abstrato e não, necessariamente, classes de palavras isoladas, como já explicitado. Apresentamos, enfim, uma descrição sincrônica de um recorte de itens/fraseologismos encontrados na fala de membros da comunidade surda de Brasília.

*Itens / Fraseologismos
da LSB em contraste com
Itens / Fraseologismos
equivalentes na LP
(Semelhantes na forma e no sentido)*
METÁFORA SEMELHANTE

A



B



I	
Item / Fraseologismo em LSB	
<p>Há duas formas</p> <p>Descrição de "A":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mão ativa em [A]¹³⁸ – ou espalmada –, batendo várias vezes na bochecha; <p>Descrição de "B":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mão ativa em [V], tocando o dedo médio na lateral da fronte, afastando-se para bem distante do corpo e unindo os dedos na CM: [H]. 	
<p>Glosa de "A" em LP: (TER)-CARA-DE-PAU FOLGADO!</p>	<p>Glosa de "B" em LP: INTROMETIDO! ABUSADO! AFOITO! OFERECIDO! NÃO-ESTAR-NEM-AÍ</p>
ANÁLISE METAFÓRICA	
<p>Análise de "A":</p> <p>A rigidez de uma superfície rígida como a madeira que não se deforma, não se modifica com algumas pancadas é associada ao fato de uma pessoa sequer mudar de expressão facial para agir numa situação que pode causar constrangimento para a maioria das pessoas. Nesse sentido, ocorre uma metáfora semelhante à de "cara dura" em LP. Se a expressão facial não se altera, é rígida, a pessoa que tem a dita "cara de pau" faz o que quer e não guarda ressentimento, mesmo que faça algo não compatível com as normas sociais.</p> <p>O domínio fonte seria a inalterância da madeira mesmo diante de uma pancada; enquanto o domínio alvo seira a face sem alterar expressão diante de situação embaraçosa.</p> <p>Análise de "B":</p> <p>Evidencia-se nesse item a hipótese de que o item NATURAL da LSB possa estar associado a cara de pau. Parece uma variação da forma do item que representa o conceito de NORMAL, NATURAL em LSB, estendendo-se a agir com naturalidade em situações embaraçosas para a maioria das pessoas. O domínio fonte de "B" se refere ao termo natural; enquanto o domínio alvo se refere à naturalidade diante da ruptura de condutas socialmente aceitáveis.</p>	

¹³⁸ Os símbolos utilizados na descrição das CMs apresentadas entre colchetes foram extraídos do quadro de CMs inventariado por Ferreira-Brito (1995) e constantes, incluso no apêndice deste trabalho.



II	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	- CM da mão ativa em [G ₁], com o indicador tocando a lateral da fronte E CM em [X], batendo o lado ulnar ¹³⁹ da mão sobre a mão passiva, em [A _s].
Glosa em LP:	(TER)-CABEÇA-DURA IGNORANTE SER-INFANTIL
ANÁLISE METAFÓRICA	
A idéia subjacente a esse item carrega um conceito semelhante ao do item "I". A questão que varia é que em "cabeça dura" muda-se o objeto rígido, agora, o cérebro, ou seja, refere-se à forma estática, imutável da parte física do cérebro (domínio fonte = objeto rígido não deforma) – que sendo "plástico", no sentido de flexível, maleável pode se desenvolver, evoluir, enfim, mudar; no entanto, se está duro, enrijecido, é impermeável e engessado, tornando-se imutável. (domínio alvo). Dessa forma, não há como entrar conhecimento pelo cérebro se a mente é impermeável e não aceita a opinião de outros, ou não entra conhecimento (domínio alvo). Pessoas inflexíveis dificilmente mudam seu pensamento ou quebram paradigmas, ou mudam de opinião.	

¹³⁹ Vide lados da mão no apêndice desta.

A



A'



III

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A" e "A'":

- As duas mãos em [A], a mão ativa tocando o lado ulnar sobre o lado radial da mão passiva, puxando para a direção do indivíduo que pratica a ação de "puxar", "segurar" alguém. Como "A" (puxando para si) se o enunciador for o sujeito da ação ou como "B" se o sujeito da ação não for o enunciador.

Glosa de "A" e "A' " em LP:

PEGAR-NO-PÉ

PUXAR-PARA-O-LADO-DE

SEGURAR

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A" e "A'":

É um item direcional – "eu pego no pé de alguém", "alguém pega no meu pé". Pode-se levantar uma hipótese de que inicialmente esse item se referia apenas a pegar no pé, que por sua vez poderia estar associado, no domínio fonte a "pear" = amarrar pés de animais. Posteriormente, esse item parece passar a significar segurar, ficar com alguém, seduzir para que alguém fique próximo e não se distancie. Atualmente, em LSB-Brasília, esse item apresenta dois sentidos. O primeiro é negativo, equivalente ao da LP: "não deixar alguém em paz", "insistir para que alguém apresente ou elimine um determinado tipo de comportamento"; Por analogia, o segundo sentido estende-se para "torcer por alguém ou para que algo que se deseja aconteça" / "não liberar alguém porque gosta do que a pessoa faz" / "segurar alguém para sempre", carregando uma idéia positiva de estímulo. Assim, "aquele que está preso" pode considerar esse estado "de estar preso" como positivo ou negativo a depender do incômodo causado pelo assédio do pegador, ou seja, se a conotação for positiva, o "pego" pode considerar-se importante, mas se for negativa, o "pego", considera-se sufocado pelo "pegador". Por fim, a metáfora presente nessa idéia pode estar associada a segurar, prender não deixar alguém tomar seu próprio rumo. Domínio Fonte: pés peados / Domínio Alvo: segurar alguém para estar próximo o tempo todo.

A



B



C



IV	
Item / Fraseologismo em LSB	
<p>Há três formas</p> <p>Descrição de "A":</p> <ul style="list-style-type: none"> - CM da mão ativa em [α_1], unindo e desunindo o dedo médio e o polegar, várias vezes, da frente do corpo à lateral do mesmo. <p>Descrição de "B":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duas mãos em CM: [A], juntas uma da outra diante do peito e afastando-a para frente do corpo. <p>Descrição de "C":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duas mãos com a CM: [Å] unidas e com movimento para frente. 	
<p>Glosa de "A" em LP: ANDAR-COLADO-COM-ALGUÉM-O-TEMPO-TODO</p>	<p>Glosa de "B" e "C" em LP: ANDAR-TODO-O-TEMPO-JUNTO VIVER-JUNTO ESTAR-SEMPRE-JUNTO</p>
ANÁLISE METAFÓRICA	
<p>Análise de "A": No domínio fonte, colar é grudar, prender, fixar. "Andar colado" faria parte do domínio alvo. Refere-se a duas pessoas juntas, constantemente, como se estivessem coladas uma à outra. O que uma faz a outra também faz. Por extensão, em LP, há até pouco tempo, havia a expressão "dançar de rosto colado". Obs.: esse item foi encontrado no idioleto de duas participantes da pesquisa.</p>	
<p>Análise de "B" e "C": Estes dois itens chegam a ser literais. Andar junto também traduz uma idéia de proximidade. Associa-se a contato, proximidade física; "C", porém, parece carregar uma conotação de perseguição. Alguém que está junto com outra pessoa, numa atitude não recíproca, o que pode caracterizar não um andar junto, ao lado do outro por espontânea vontade, mas um perseguindo o outro, um seguindo os passos do outro.</p>	



V	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	<ul style="list-style-type: none"> - Duas mãos em CM: [F]. As pontas dos dedos – indicador e polegar – das duas mãos unem-se num ponto central no EN diante do corpo. Em seguida, as mãos traçam um movimento vibratório e a mão que está por cima eleva-se, como se esticasse algo. <p>Obs.: esse item também foi encontrado, articulado na horizontal.</p>
Glosa em LP:	<p>ESTICAR-CONVERSA FALAR-DEMAIS CONVERSA-LONGA</p>
ANÁLISE METAFÓRICA	
<p>Quando se estica algo se aumenta o tamanho desse objeto. Parece com desdobrar uma coisa que pode ser pequena, mas que vai se esticando, muitas vezes, desnecessariamente. Parece caber uma analogia com um "metro", uma "trena" ou um "elástico". Todos, objetos que desdobrados ou puxados aumentam de tamanho (domínio fonte). A questão não embutida nos três objetos se refere ao fato negativo que envolve o fato de alguém ser prolixo (domínio alvo) enquanto fala, uma vez que os instrumentos em questão possuem conotação, ao menos a princípio, positiva. Na maioria das vezes, essa característica pode ser vista como uma característica desagradável.</p> <p>Um fraseologismo que equivaleria, na LP, à mesma idéia, porém com metáfora diferente é: "Falar pelos cotovelos" – guarda tanto uma conotação negativa como, positiva. Uma pessoa que fala pelos cotovelos pode ser desagradável e intolerável. Entretanto, em alguns momentos, falar pelos cotovelos pode, em determinadas circunstâncias ser bastante produtivo.</p>	

A**B****VI****Item / Fraseologismo em LSB**

Há duas formas

Descrição em "A":

- Mão ativa com a CM em [G₁] e mão passiva com a CM em [C], cerrando o pulso da mão ativa. O indicador da mão ativa se encolhe, escondendo-se [C].

Descrição em "B":

- As duas mãos simétricas em CM [B], com a palma para baixo, cruzando-as uma sobre a outra, diante do corpo.

Glosa de "A" em LP:

ENFIAR-O-RABO-ENTRE-AS-PERNAS
SENTIR-SE-DIMINUÍDO
SENTIR-SE-HUMILHADO

Glosa de "B" em LP:

BAIXAR-AS-ORELHAS

ANÁLISE METAFÓRICA**Análise de "A":**

Em "A", o domínio fonte remete a um cachorrinho que, quando envergonhado, esconde sua cauda entre as pernas; enquanto o domínio alvo reflete uma pessoa que, quando constrangida, sente-se como que se quisesse se esconder. É como quando se diz em LP que se tivesse um buraco por perto se esconderia nele.

Por extensão, foi encontrado na LSB o item "abanar a cauda" (CM [G₁] com a mão ativa, balançando sobre a mão passiva, usada nesse item como base). É um item, a princípio, não cristalizado na LP o que o tornaria classificado sem metáfora equivalente na LP. O cachorro abana a cauda sempre que está satisfeito, principalmente quando seu dono ou pessoa de quem gosta se aproxima dele. Uma glosa possível para o item na LP seria: OLHA-O-ASSANHAMENTO-DE-"X"! / "lá vai fulano abanando o rabo! – essa última expressão parece grotesca, podendo até ser considerada vulgar em LP, mas que soa carinhosa em LSB.

Análise de "B":

"B" transfere a mesma metáfora de "A" para as orelhas de um cachorrinho, quando envergonhado.



VII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

– Com a mão ativa em [Â], desenha-se uma cruz, diante dos lábios.

Glosa em LP:

É-UM-DEUS-NOS-ACUDA!

É-UMA-PELEJA!

CRUZ-CREDO!

DEUS-ME-LIVRE-É-DIFÍCIL-DEMAIS!

É-O-JEITO!

O-QUE-FAZER!

É-PRECISO-PACIÊNCIA!

OLHE-O-QUE-EU-TENHO-DE-SUPORTAR!

QUE-SACRIFÍCIO!

ANÁLISE METAFÓRICA

É um item que se apóia na cruz como símbolo de sacrifício – domínio fonte–, relembrando a crucificação de Cristo. E retrata no domínio alvo uma situação difícil e que precisa ser suportada.



VIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa na CM [B], tocando a palma, primeiramente na testa e depois na nuca.

Glosa em LP:

FALAR-PELAS-COSTAS

NÃO-ESTAR-PRESENTE

ANÁLISE METAFÓRICA

Falar pelas costas significa falar às escondidas, algo que não quer que determinada pessoa saiba, ou simplesmente, falar algo na ausência de alguém sem a intenção de esconder algo. No primeiro sentido carrega uma conotação de fofoca – significa falar da pessoa para outra pessoa e não para ela diretamente. No domínio fonte, tem-se a face referindo-se ao contato visual e a nuca, à ausência do mesmo; enquanto no domínio alvo a face refere-se à presença e a nuca, à ausência. A diferença entre os dois sentidos será sempre marcada pela expressão facial diferenciada.



IX	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	- Duas mãos em [B], inicialmente afastadas, com a palma de uma voltada para a palma da outra, posteriormente, se tocando, diante do corpo.
Glosa em LP:	ESTAR-CARA-A-CARA ENCARAR
ANÁLISE METAFÓRICA	
A metáfora presente nesse fraseologismo compara a palma da mão (domínio fonte) à face (domínio alvo). O dorso da mão (domínio fonte) estaria se referindo à parte de trás da cabeça (domínio alvo).	
Apesar de ter registrado o termo "encarar" na glosa deste, ele traduz a mesma metáfora de estar frente-a-frente com alguém, contudo a expressão facial que o motiva é diferente.	

A



B



C



X		
Item / Fraseologismo em LSB		
<p>Descrição de "A": – Duas mãos em [G₁], cruzando os seus indicadores e movimentando-se como se tricotassem;</p> <p>Descrição de "B": – Mão ativa em [B], batendo levemente no pescoço acompanhada de expressão facial;</p> <p>Descrição de "C": – Mão ativa em [B], batendo levemente no pescoço acompanhada de expressão facial diferente da anterior;</p> <p>Obs.: Na variante do RJ, aparece com este sentido o seguinte item: mão ativa também em [B], batendo seu dorso, repetidas vezes, sob o queixo¹⁴⁰</p>		
<p>Glosa de "A" em LP: TRICOTAR FOFOCAR</p>	<p>Glosa de "B" em LP: BATER-PAPO LEVAR-UM-PAPO BOM-DE-PAPO</p>	<p>Glosa de "C" em LP: PAPO-FURADO! (muda a ENM) BALELA! CONVERSA-FIADA!</p>
ANÁLISE METAFÓRICA		
<p>Análise de "A": Este item foi localizado no idioleto de uma das participantes da pesquisa (surda moderada) que conhece o termo em LP.</p> <p>No domínio fonte, esse item parece nos remeter a cidades do interior do Brasil, onde as pessoas se sentam nas portas das casas para tricotar ou crocheter e, enquanto isso, batem um papo e falam da vida dos outros, "fofocam". No domínio alvo, o sentido parece ter sido estendido para qualquer situação em que se queira ocupar com um pouco de conversa. Tem semelhança com "bate papo" em que muda apenas a metáfora.</p>		
<p>Análise de "B": O que difere semanticamente "B" de "A" é que em "B" parece não existir a conotação de fofoca. Apenas uma conversa livre e descompromissada. Papear equivale a bater papo, trocar idéias; conversar, falar muito; tagarelar. Bater papo é um regionalismo no Brasil, cujo uso é informal, significando troca de idéias; conversa, bate-papo, pessoa que gosta de conversar, que tem conversa interessante (Houaiss, 2001). A metáfora então se encontra no verbo "bater" cuja acepção mais próxima do contexto de um "bate papo", encontrada em Houaiss (2001), é chegar por descuido ou de forma não-intencional.</p>		
<p>Análise de "C": "B" e "C" se distinguem exclusivamente pela expressão facial. Em papo furado, o que se tem é o questionamento da veracidade de um fato colocado em um bate papo. A idéia parece ser a mesma tanto em LSB, como em LP. Papo furado, porém, acrescenta a idéia metafórica de "furo" a um papo comum. O "furo" rompe a integridade de algo. Um papo furado seria a ruptura do suposto papo íntegro que não licenciaria, por exemplo, uma mentira. A pessoa introduz uma fala, entretanto, faz uma colocação que não é verdadeira e o outro diz que aquele discurso está furado, inadequado ou inverossímil.</p>		

¹⁴⁰ Apesar de a pesquisa realizada se ater a itens e fraseologismos da LSB – variante de Brasília – a descrição deste item foi incluída com o intuito de ilustrar uma variação dialetal da LSB. Foi extraída de um diálogo de atores surdos, de história gravada em fita VHS – parte integrante do material do Curso "LIBRAS em Contexto" elaborado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS em parceria com o MEC. Por não pertencer ao *corpus* gerado na comunidade surda de Brasília, escopo do trabalho em questão, optou-se por não fotografar este item.



XI

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão passiva em [F], segurando os lábios e a mão ativa em [bO] traçando um movimento como se costurasse os lábios, cerrando-os.

Glosa em LP:

COSTURAR-A-BOCA

ANÁLISE METAFÓRICA

Costurar os lábios de alguém impede a pessoa de falar. A idéia metafórica em costurar os lábios traduz uma forma de fazer alguém que não se cala de conter esse impulso de falar, ou ainda, uma forma de prometer guardar algum segredo. Há um tempo, havia um programa humorístico na TV, que usava ironicamente um fraseologismo com o mesmo sentido, apesar de a metáfora ser diferente: minha boca é um túmulo!

A



B



C



D



XII			
Item / Fraseologismo em LSB			
<p>Descrição de "A":</p> <ul style="list-style-type: none"> As duas mãos em [Ô], tocando simetricamente, as laterais da fronte. Abre-se toda mão abruptamente, acompanhada de expressão facial de desagrado, ao mesmo tempo em que desinfla as bochechas. <p>Descrição de "B":</p> <ul style="list-style-type: none"> Mão ativa em [G₉], tocando o polegar na lateral da fronte. Unem-se indicador e polegar, ao mesmo tempo em que esvazia as bochechas infladas. <p>Descrição de "C":</p> <ul style="list-style-type: none"> CM: [ˆ5] nas duas mãos, no EN diante do corpo, seguidas de firme movimento para baixo, acompanhado de expressão facial de desagrado. <p>Descrição de "D":</p> <ul style="list-style-type: none"> CM das duas mãos em [G₁], com o indicador de ambas tocando a testa, descendo, diante do corpo e tornando a CM em [A_s]. 			
<p>Glosa de "A" em LP: ESTAR-COM-A-CABEÇA-CHEIA</p>	<p>Glosa de "B" em LP: ESTAR-ABORRECIDO</p>	<p>Glosa de "C" em LP: ESTAR-DE-SACO-CHEIO QUE-SACO!</p>	<p>Glosa de "D" em LP: NERVOSÍSSIMO! ARRASADO! O-SANGUE-SOBE-À-CABEÇA DEPRESSÃO</p>
ANÁLISE METAFÓRICA			
<p>Análise de "A": A articulação do item nos faz visualizar a imagem de uma cabeça cheia acima do suportável, inchada, traduzindo um grande aborrecimento ou uma série de aborrecimentos.</p> <p>Análise de "B": O item faz par mínimo com alívio, potencializando a expressão facial. A questão é que em "alívio" a pessoa está aliviada. O item acima parece traduzir um sonho para se obter o "alívio", pois na verdade, ainda está aborrecido.</p> <p>Análise de "C": Carregar um saco cheio e pesado é difícil e incomoda. Houaiss (2001) sugere no tópico "antônimos", sinonímia de "saco" com depressão e desgosto. Refere-se a algo que rejeita, chateia ou não suporta e não gosta de fazer.</p> <p>Análise de "D": Quando se está nervoso e preocupado, o corpo responde com uma reação física: o sangue sobe à cabeça e tem-se a impressão de que a cabeça aumenta e fica pesada.</p>			

A



B



XIII

Item ("B")/ Fraseologismo ("A") em LSB

Descrição de "A":

- Mão ativa com CM em [G_i], com o indicador contornando o rosto e mão ativa em CM[B], encaixando-se entre os dedos da não-dominante em [V].

Descrição de "B":

- Mão passiva em CM: [W], orientada para dentro, com as pontas dos dedos na horizontal. A mão ativa em [B] executa um movimento de ida e volta entre os dedos indicador e médio e, em seguida, entre os dedos médio e anular.

Glosa de "A" em LP:
(PESSOA-QUE-)-TEM-DUAS-CARAS

Glosa de "B" em LP:
TER-DOIS-LADOS
TER-DOIS-DISCURSOS

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A" e "B":

Em "A" a metáfora é a mesma da LP, evidenciando, inclusive, o mesmo fraseologismo. Em "B" fica bastante evidente a metáfora com duas faces, dois discursos, dois lados de um mesmo objeto. Apesar de "A" explicitar o fraseologismo idêntico ao da LP. "B" também ocorre para o mesmo sentido. O contexto é que determina o ser ou objeto de duas faces. Para duas caras exprime a dupla personalidade de uma pessoa que age diferentemente em diferentes contextos, para objetos, traduz objeto que possui funções diferentes. Tem-se, porém, uma idéia subentendida de antagonismo.

A



B



XIV	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição de "A":	<ul style="list-style-type: none"> – Duas mãos em ["V], passando as costas dos dedos de baixo para cima das bochechas E CM em [L] com orientação de mão para o lado contralateral¹⁴¹, seguida de movimento. <p>Obs.: variação não fotografada – mão aberta cobrindo o rosto</p>
Descrição de "B":	<ul style="list-style-type: none"> – Mão ativa com CM em [G₁], beliscando levemente uma bochecha E mão ativa em [L], apontando para frente e tremendo.
Glosa de "A" e "B" em LP:	
NÃO-TER VERGONHA-NA-CARA	
ANÁLISE METAFÓRICA	
Análise de "A" e "B":	<p>O sangue irriga mais a face, ocasionando um aspecto avermelhado na pele quando nos estamos diante de situações desconcertantes, constrangedoras, que causam vergonha etc. uma reação física, natural do organismo, enrubesce as pessoas, especialmente as de pele mais clara, que sua face fique avermelhada quando se fica com vergonha. Ter vergonha na cara estaria associado ao fato de enrubescê-la e "não ter vergonha na cara" seria não ter essa reação, fato que passa próximo ao fraseologismo "cara de pau" que também não traria à face do indivíduo nenhuma expressão facial nova, inclusive a mudança de cor da mesma. Outra expressão regional muito usada para quando a face não muda é "fica vermelha cara sem vergonha"</p> <p>Enrubescer a face é uma alteração cardio-respiratória com dilatação dos vasos sanguíneos e aumento da pressão arterial cuja reação externa do organismo provoca o avermelhamento da face diante de situações constrangedoras e desconcertantes provocadas por acanhamento ou mal-estar, decência, modéstia; pudor, pejo, vergonha, fadiga, constrangimento – diante de fato social vivenciado.¹⁴² Curiosamente, existe uma fobia conhecida por "ereutofobia" que se refere à aversão e medo de enrubescer na presença de outra pessoa.</p>

¹⁴¹ A orientação de mão registrada foi baseada no trabalho de Marentette (1995:204, *apud* Karnopp, 1999), sinteticamente incluído no apêndice deste.

¹⁴² As informações supracitadas foram extraídas do site:
<http://www.psicologia.org.br/internacional/glossE.htm>
<http://www.uol.com.br/cienciahoje/chmais/pass/160/fobia.pdf>



XV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Duas mãos em [A_s] sobre a frente, abrindo-as em [^5], acompanhadas de expressão facial de espanto.

Glosa em LP:

ARREPIAR-OS-CABELOS

FICAR-COM-OS-CABELOS-EM-PÉ

ASSUSTAR

ANÁLISE METAFÓRICA

"Quando faz frio, a circulação é interrompida, ou seja, os vasos sanguíneos da pele contraem-se para conservar o calor. Isso faz com que fiquemos pálidos. Mas também acontece de os músculos que temos em volta dos pêlos endurecerem e deixarem os pêlos espetados. Então dizemos que estamos arrepiados. (...) Além do frio, podemos ficar arrepiados por causa de um susto qualquer ou por medo". (Reviejo:49 e 66). Em suma, o arrepio está associado a algumas sensações: frio, emoções fortes, choque, susto, medo. Um susto de pavor e medo causa arrepios nos pêlos de todo o corpo. A metáfora associa esse arrepio a qualquer fato surpreendente, escandaloso que possa ocorrer com a pessoa ou que ela possa presenciar ou ainda que seja a ela relatado.



XVI

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em [B] com as pontas dos dedos tocando o queixo. Abaixa-se a mão e, concomitantemente, abre-se a boca.

Glosa em LP:

CAIR-O-QUEIXO!

FICAR-BOQUIABERTA!

FICAR-DE-QUEIXO-CAÍDO!

FICAR-ADMIRADO!

FICAR-HORRORIZADO!

ESTAR-PASMO!

ANÁLISE METAFÓRICA

Diante de situações causadoras de surpresa e espanto, os músculos da face se relaxam e a ausência do tônus da face permite o abaixamento do maxilar inferior, aparentando um queixo caído. Esta explicação faz parte do domínio fonte e o domínio alvo estende esse relaxamento facial a qualquer situação que impressione, cause surpresa e admiração.

A



B



C



XVII		
Item / Fraseologismo em LSB		
<p>Descrição de "A":</p> <ul style="list-style-type: none"> – As duas mãos em "c", apenas com o indicador e o polegar diante dos olhos, acompanhada de expressão facial; <p>Descrição de "B":</p> <ul style="list-style-type: none"> – As duas mãos em "s", uma ao lado da outra, abrindo-as diante dos olhos, em "c" (apenas o indicador e o polegar), tremendo e sob tensão muscular, acompanhada de expressão facial; <p>Descrição de "C":</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mão ativa, em "c" apenas com o indicador e o polegar tremendo levemente diante dos olhos. 		
<p>Glosa de "A" em LP: ESTAR-INTERESSADO INTERESSE</p>	<p>Glosa de "B" em LP: ARREGALAR-OS-OLHOS! FICAR-ESPANTADO! FICAR-ADMIRADO!</p>	<p>Glosa de "C" em LP: TER-OLHO-GRANDE SER-AMBIICIOSO!</p>
ANÁLISE METAFÓRICA		
<p>Análise DE "A": Há uma abertura maior dos olhos, bem como a fixação do olhar diante de objetos de interesse, ou seja, o interesse é algo que nos deixa com os olhos bem abertos, atentos sem, inclusive, piscar.</p> <p>Análise de "B": Arregalar os olhos significa também manter um estado de alerta para não perder algo do alcance da visão. Encerra-se neste item a idéia de que se se abre mais os olhos, mais se vê. Verifica-se se o que acredita estar vendo corresponde ao objeto real. Em LSB este item tem o sentido também de estar boquiaberto com algo que não se cria possível ocorrer. Enfim, quando se vê algo e se espanta, fisicamente parece que abrimos mais os olhos, como se isso nos permitisse ver mais.</p> <p>Análise de "C": Outro sentido para abrir os olhos é "ter olhos grandes" é "pôr os olhos no alheio". O olho fica grande porque se interessa por algo. Manifesta-se neste item associação à inveja.</p> <p>Obs.: o que difere "A" de "C" é a tensão e a expressão facial e ambos de "B" é a reduplicação¹⁴³ do item. "C" tem sentido de ambição, enquanto "A" de simples interesse e "B" de estado de alerta.</p>		

¹⁴³ Katamba (1992) define a reduplicação como "processo peculiar de afixação no qual um afixo é realizado por material fonológico emprestado da base, por meio da repetição de todo ou de parte do elemento radical (sílabas, morfemas ou a cópia da palavra); um processo geralmente empregado com evidência simbólica para indicar tipicamente, mas não exclusivamente, conceitos de distribuição, pluralidade, repetição, freqüência, aumento ou redução de tamanho, adição de intensidade e continuidade, atenuação". A reduplicação, em alguns casos, pode tratar da cópia de constituintes. Por exemplo, na formação de plural; pode ser total, ocorrendo em classes de palavras como adjetivos; nominal, pode expressar o significado, repetindo toda a palavra; nos verbos, freqüentemente indica continuidade, freqüência ou repetição; na conversação, pode ter um efeito diminutivo com conotação de amabilidade ou simples atenuação. Além disso, tem um significado argumentativo (...). Para Ferreira-Brito (1995, 2001), em LSB, uma forma linguística pode repetir-se no espaço: de forma simultânea e concomitante - simetricamente com as duas mãos ao que chama de repetição ou no tempo: um sinal após o outro ao qual chama de reduplicação, podendo ou não coincidir com processo equivalente no nível do significado. Refuto tal definição, pois contraria os princípios que, diacronicamente, regem as definições de tais fenômenos, por diversos lingüistas. Dentre eles, Couto & Silva (2001), que define a repetição no nível estrutural, envolvendo sintagmas de orações, com pausa entre os termos repetidos - o que representaria a repetição no tempo e a reduplicação, no nível gramatical, de forma contígua, sem pausa - o que representaria uma repetição no espaço. Tal distinção, porém, não invalida a repetição e a reduplicação identificadas na LSB, por Ferreira-Brito, desde que invertidos os conceitos: ao que a autora chama de reduplicação, chamarei de repetição e vice-versa" (cf. Faria, 2002a).



XVIII	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	– Uma das mãos em concha, unindo as pontas dos dedos até tocar os lábios.
Glosa em LP:	DEIXOU-X¹⁴⁴-MUDO DEIXAR-X-SEM-FALA CALAR-X (por algum motivo) NÃO-SE-FALA-MAIS-NISSO EU-FIQUEI-MUDO
ANÁLISE METAFÓRICA	
No domínio fonte, temos uma referência da cultura ouvinte: cerrar os lábios impede uma pessoa de falar. No domínio alvo, “deixar alguém sem fala” ou “calar alguém” por algum motivo é como cerrar seus lábios. É interessante que essa metáfora foi incorporada na LSB sem alteração semântica e sem alteração articulatória, pois falar em LSB é modalidade visuo-espacial, não fazendo referência à oralidade. Entretanto, transparece na metáfora o traço da oralidade – que pode ser explicada pelo “assujeitamento surdo” decorrente dos anos de submissão ouvintista ¹⁴⁵ , ao mesmo tempo em que pelo simples empréstimo do termo da LO. Fato semelhante ocorre na LSB com relação a “entrar num ouvido e sai pelo outro”, mas que na variante pesquisada da LSB compete com a forma culturalmente surda: “entrar por um olho e sair pelo outro” ¹⁴⁶ .	

¹⁴⁴ O “X” neste capítulo será empregado no lugar de “alguma coisa” e/ou “alguém”.

¹⁴⁵ O termo “ouvintista” remete-se ao “ouvintismo”, termo definido na nota de rodapé nº 136, no capítulo IV desta.

¹⁴⁶ Fraseologismo ilustrado no item XX dessa seção.

A



B



XIX	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição de "A":	– CM da mão ativa em [V], encaixando-se no pescoço, acompanhada de expressão facial negativa, de cansaço.
Descrição de "B":	– CM da mão ativa em [V] e CM da mão passiva em [G _i]. A primeira se apóia na segunda, acompanhada de expressão facial de desgosto.
Glosa de "A" e "B" em LP:	
MONTAR-EM-ALGUÉM	
EXPLORAR-DE-ALGUÉM	
FAZER-DE-BURRO-DE-CARGA	
ANÁLISE METAFÓRICA	
Ambos os itens têm o mesmo sentido. Diferem um do outro apenas pelo PA que em "A" é o próprio pescoço – associado à carga no lombo dos animais e em "B", o dedo indicador da mão passiva usado como apoio da carga. O sentido estende-se para "fazer alguém de burro de carga" ou "escorar em alguém", o que pode ser interpretado como exploração.	

A



B



XX

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A":

– CM das duas mãos em [G₁], tocando as orelhas, afastando-se para as laterais e dobrando em [X].

Descrição de "B":

– CM das duas mãos em [X], tocando as bochechas e movimentando-se para frente.

Glosa de "A" em LP:

ENTRAR-POR-UM-OUVIDO-E-SAIR-PELO-OUTRO!
NÃO-DAR-OUIDOS
FAZER-OUVIDO-DE-MERCADOR!
NÃO-ATENDER!
FINGIR-QUE-NÃO-OUVIU

Glosa de "B" em LP:

FINGIR-QUE-NÃO-VIU
ENTRAR-NUM-OLHO-E-SAIR-NO-OUTRO

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A":

Em LP, encontra-se o fraseologismo "entrar num ouvido e sair pelo outro", em LSB, o item se refere a "não entrar no ouvido". É uma metáfora associada à LO porque a informação para o surdo não chega pelo canal auditivo, mas pelo canal visual. Nem por isso deixou de significar não se preocupar com a informação recebida.

Análise de "B":

"B" faz paráfrase com a expressão em LP, adaptando a metáfora à identidade e cultura surdas.



XXI	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	
– Duas mãos em CM [^B] – a mão ativa sai da testa e toca o seu lado ulnar no lado radial da outra mão que está no EN diante do corpo.	
Glosa em LP:	
CAIR-NO-SONO	
DORMIR	
ANÁLISE METAFÓRICA	
Em LP tem uma metáfora para cochilo que é “pescar”. Um cochilo inclina levemente a cabeça, repetidas vezes. Cair no sono não traduz essa idéia de “cochilo”, mas de um sono profundo que realmente faz metáfora com cair. Os olhos caem, as pálpebras caem, se cerram e daí o sentido de fechar os olhos (domínio fonte) e dormir (domínio alvo).	

A



B



C



XXII		
Item / Fraseologismo em LSB		
<p>Há três formas</p> <p>Descrição de "A":</p> <ul style="list-style-type: none"> Mão ativa em [A_s] sobre a outra mão em [5], Or para cima, no EN diante do corpo. A mão ativa se abre em [5] e bate sobre a palma da outra mão. <p>Descrição de "B":</p> <ul style="list-style-type: none"> Mão ativa em [C], sem tocar a testa, mas bem em frente dela, seguida de aproximação da testa e modificando a CM para [A_s], uma única vez. <p>Descrição de "C":</p> <ul style="list-style-type: none"> A mão passiva em CM [5], diante do corpo, orientada para dentro, pontas dos dedos para cima. A mão ativa, também em CM [5], toca sua palma na palma da mão passiva, com os dedos no sentido horizontal. Em seguida toca o dorso da mão passiva. 		
<p>Glosa de "A" em LP: ESTAR-NO-SEU-CADERNINHO! ANOTEI-ESSA! DEIXE-COMIGO!</p>	<p>Glosa de "B" em LP: ESTAR-REGISTRADO! APRENDER-COM-ESSA! AGORA-EU-SEI! ESTOU-SABENDO-QUAL-É-A-SUA! CAPTEI-A-MENSAGEM!</p>	<p>Glosa de "C" em LP: ME-AGUARDE! ME-VINGAREI! VOCÊ-ME-PAGA! VAI-SE-VER-COMIGO!</p>
ANÁLISE METAFÓRICA		
<p>Análise de "A": Este item se difere do item anotar na LSB apenas pela ENM. A simples mudança de expressão acrescenta ao item um sentido metafórico complexo. Apesar da metáfora existir da mesma forma em LP, nesse caso, a metáfora ocorreu da LSB para ela mesma com o mesmo item. Domínio fonte: um caderno/ caderneta de anotações de lembretes, expandindo-se no domínio alvo para registro de um fato que não pode ou não deve ser esquecido.</p>		
<p>Análise de "B": Assim como em "A", "B" apresenta a mesma distinção para o verbo aprender que, alterando a ENM passa a uma conotação de registro com o fim de vingar algo. "B" parece caracterizar um fato que definitivamente não pode ser olvidado. Nesse sentido, um caderno de anotações é passível de perda, mas o registro na mente, não. A metáfora muda, mas o sentido é muito semelhante.</p>		
<p>Análise de "C": Como se mostrasse duas faces: frente e costas. Assemelha-se a duas caras, mas nesse caso estaria mais ou menos relacionada a "eu também vou mostrar a minha face para você" – porque o que aconteceu não era esperado pelo enunciador dessa sentença.</p>		



XXIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em [5] diante do rosto, aproximando-a dele, com força, e retendo o movimento antes de tocar o rosto.

Glosa em LP:

DAR-COM-A-CARA-NA-PORTA

ANÁLISE METAFÓRICA

Cuidado para não confundir "bater a porta na cara de alguém" com "bater com a cara na porta". No primeiro caso parece haver uma ação negativa de um indivíduo sobre o outro, no segundo, o indivíduo sofre a ação sem pôr a culpa em alguém. É como ir a um lugar e não ser atendido e já estar fechado. A expressão parece ser usada em LSB somente com o segundo sentido.

A



OU



B



XXIV

Item ("B") / Fraseologismo ("A") em LSB

Descrição de "A":

- Mão ativa em [G₁], apontando em volta do rosto ou beliscando a bochecha E duas mãos em [A_s], palmas para baixo, tocando-se do lado radial, seguida de movimento que inclina as mãos de forma que as palmas se orientem uma diante da outra.

Descrição de "B":

- As duas mãos em CM [5], palmas para dentro, dedos "tremendo", diante da face, como se ilustrasse a face quebrando.

Obs.: Este item foi identificado no idioleto de um participante da pesquisa.

Glosa de "A" e "B" em LP:

QUEBRAR-A-CARA

ANÁLISE METAFÓRICA

No domínio fonte está a idéia de "entre" dois lados, duas facetas; enquanto no domínio alvo, amplia-se o sentido para a pessoa com dupla personalidade ou que age de maneiras diferentes em situações diferentes.



XXV
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: – CM em [G _g], saindo da boca, com a língua um pouco para fora.
Glosa em LP: (TER)-LÍNGUA-GRANDE (SER)-LINGUARUDO
ANÁLISE METAFÓRICA
Em LP uma metáfora muito comum refere-se à língua da sogra e à língua grande. Em LSB, este item associa-se da mesma forma a “falar muito”. A língua é o órgão essencial para a fala oral. Portanto, essa metáfora nos levaria às seguintes interpretações: a) quanto maior a língua, maior a capacidade da pessoa para falar, ou mais a pessoa fala; b) pessoa que tem língua grande fala mais que pessoa que tem língua pequena. Assim, quem fala demais corre o risco de pesar a língua ao ponto dela quase a língua cair.



XXVI
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: – Mão ativa em [5] , mão passiva em [G ₁], tocando o indicador desta, a palma da outra mão que por sua vez, vibra as pontas dos dedos.
Glosa em LP: SEGURAR-VELA
ANÁLISE METAFÓRICA
O escuro não está associado apenas a situações ruins, bicho papão etc. Para casais de namorados está associado à privacidade. Daí o escurinho do cinema, o jantar à luz de velas etc. Quem acompanha um casal fica, então iluminando, vendo tudo o que o casal faz. Uma vela, então, inibe um casal tirando-lhe a privacidade.



XXVII
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: - Duas mãos em CM [[^] B], tocando lado a lado o meio da testa, afastando-se em seguida para os lados com a CM em [5].
Glosa em LP: ABRIR-A-CABEÇA
ANÁLISE METAFÓRICA
Ao contrário da “cabeça dura” que é impermeável, ter a mente aberta é permitir inovações, mudanças de paradigmas, amadurecimento etc. O domínio fonte apresenta abrir como permitir entrada e saída de algo ou alguém de algum lugar e o domínio alvo apresenta “abrir a mente” como a possibilidade de entrar e sair idéias novas e mudar paradigmas, como dito acima.



XXVIII
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: - Mão ativa, com CM em [L] passando sobre a outra em [A _s]
Glosa em LP: CARECA-DE-SABER
ANÁLISE METAFÓRICA
Esse item apresentou-se problemático para boa parte dos surdos participantes da pesquisa que não entendeu o sentido quando este foi apresentado para eles. Ele foi identificado no idioleto de uma participante, surda moderada.
Obs.: Em palestra ministrada por Quadros em LSB, em Brasília -DF, ela empregou o sinal em LSB, sendo possível verificar também o mesmo sentido de “careca de saber”. Entretanto, a realização fonológica do item representava variação: a CM da mão ativa era [[^] 5] e o movimento sobre a mão passiva vinha de frente para trás.



XXIX
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: - Mão passiva, com CM em [O], apoiada sobre o dorso do indicador da mão ativa, com CM em [X], fazendo movimento de vaivém, com a palma para baixo.
Glosa em LP: QUE-LERDEZA! É-VAGAROSO-DEMAIS! É-UMA-LESMA!
ANÁLISE METAFÓRICA
No domínio fonte identificamos a lesma como um molusco bastante lento; no domínio alvo: passa a caracterizar pessoa lenta para desempenhar certa atividade ou tudo o que faz. Pode ainda caracterizar não um indivíduo, mas um processo lento.



XXX
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: - Mão passiva em CM intermediária entre [B] e [^B], Or para baixo, lado radial da mão diante do corpo do enunciador. A mão ativa em [A _s], cruzando sob o braço da mão passiva e tocando-a abrindo a mão em CM [B].
Glosa em LP: (FAZER-X)-POR-BAIXO-DO-PANO SUBORNO
ANÁLISE METAFÓRICA
Em LP, esse item metafórica uma transação ou um acontecimento que ocorre por baixo dos panos para caracterizar algo que não se vê, ou uma situação ilícita realizada às escondidas. No capítulo 4 de Lakoff (1980) o Autor fala do termo em inglês "underhanded". É curioso como é a mesma metáfora na LSB. Entretanto, somente com uma análise histórica, incluindo o estudo do item utilizado para o mesmo sentido, seria possível determinar com precisão se a motivação e a origem do item em LSB teria sido a mesma. Como a LSB tem origem na LSF que também deu origem à ASL, é um caminho possível de análise.



XXXI
Item / Fraseologismo em LSB
<p>Descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duas mãos espalmadas em [5], palma uma diante da outra como se fosse bater palmas. Passa uma palma pela outra, tocando-as, diante do corpo.
<p>Glosa em LP: NÃO-TER-NADA-COM-X LAVAR-AS-MÃOS</p>
ANÁLISE METAFÓRICA
<p>A EI "lavar as mãos" em LP, parece remeter à passagem bíblica de Pilatos que lava as mãos diante da solicitação dos judeus para libertar Barrabás e crucificar Jesus Cristo. A ação concreta de Pilatos em lavar as mãos publicamente teve para ele a conotação de o eximir da responsabilidade da crucifixão de Jesus Cristo, por não julgar que ele tivesse cometido crime algum que justificasse sua morte daquela forma. "Lavar as mãos" chega a nossos dias com a mesma conotação de não ter nada a ver com determinado acontecimento. E, como empréstimo, chega à LSB com o mesmo sentido.</p>

*Itens / Fraseologismos
da LSB em contraste com
Itens / Fraseologismos
equivalentes na LP
(Semelhantes no sentido, mas diferentes na forma)*
METÁFORA DIFERENTE



I

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- A mão ativa com a CM em [Ô], tocando o nariz e afastando-se do corpo, acompanhada de expressão facial de desagrado.

Obs.: o item pode ser realizado também com as duas mãos articulando-se simetricamente, em sentidos opostos.

Glosa em LP:

NÃO-ESTOU-NEM-AÍ-PARA-X

DEIXA-ISSO-PRA-LÁ

DESPREZO

ANÁLISE METAFÓRICA

Normalmente, o nariz está associado apenas ao cheiro como cheirar, odor, podre, entretanto, há outros itens lexicais que são articulados no nariz e não se associam a cheiro: acusar, admirar, teimar – O nariz é o ponto central do rosto. Todos os itens a ele associados parecem ter uma idéia pontual centralizada na atenção.

A**B****II****Item / Fraseologismo em LSB****Há duas formas****Descrição de "A":**

- As duas mãos em "y", uma diante da outra, impulsionando-as simultaneamente para um dos lados do corpo.

Descrição de "B":

- Cruzam-se os indicadores formando um "x" na frente do corpo, impulsionando-o para frente, acompanhada de expressão facial.

Glosa de "A" e "B" em LP:**NÃO-QUERO-SABER-MAIS-DISSO!****(FAZER-X)-NUNCA-MAIS!****CRUZ-CREDO!****DEUS-ME-LIVRE!****ANÁLISE METAFÓRICA****Análise de "A":**

(sentido negativo de nunca mais querer algo);

Em "A" está presente a idéia de distanciamento em cuja hipótese se abriga a metáfora do item.

Análise de "B":

A metáfora presente em "B" levanta duas hipóteses para o domínio fonte da mesma: uma associada ao caráter de interdição dado pelo "X" - por exemplo, quando se fecha uma porta ou se cancela uma passagem e outra, associada ao exorcismo: como uma cruz usada para afastar os maus espíritos, vampiros etc. Essa hipótese está considerada porque no momento da articulação do item lexical, o movimento do corpo se dá no intuito de afastamento, o que lembra essa segunda hipótese.



III

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em [A_s] passando sobre a mão passiva espalmada para cima, desenhando um semicírculo.

Glosa em LP:

JÁ-ERA!

PERDEU!

PASSOU!

DANÇOU!

ANÁLISE METAFÓRICA

A metáfora parece opaca, mas uma hipótese de análise seria analisar dois termos juntos: pegar / segurar (CM em [C], se fechando em [A_s]) e perder (duas mãos em CM [5], uma sobre a outra da mão, descruzando-se). A idéia de "já era" parece conter a perda de algo que já se tinha conquistado e o item lexical, sem nenhuma base histórica do sinal, apenas se trabalhando com a intuição e a suposição, parece estar sucintamente resumindo o ato de ter tido e ter perdido e, portanto, já era. Era algo que se tinha e não se quer mais, ou não se pode ter mais. Considero esta análise possível, uma vez que muitos itens lexicais na LSB são originados de maneira mais complexa e com o passar do tempo vão se aperfeiçoando e tornado-se mais objetivos.



IV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão passiva dobrada – punho para cima e cotovelo para baixo. A mão ativa segura o cotovelo da mão dobrada e se distancia dele com a CM em [ˈ5]

Glosa em LP:

QUE-CIÚME!

ESTAR-COM-DOR-DE-COTOVELO

ESTAR-COM-CIÚME!

ANÁLISE METAFÓRICA

Assemelha-se a dor de cotovelo, entretanto, a metáfora é mais próxima de “cair o cotovelo” do que propriamente “ter dor de cotovelo” como é a metáfora em LP. Parece, assim, criar uma analogia com “cair o queixo”, ampliando o sentido metafórico que pode ter sido motivado pelo empréstimo, mas que ampliou seu sentido mostrando-se uma metáfora com motivação própria da LSB.



V
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: – Duas mãos com CM em [K], diante da face, tremendo até o tronco.
Glosa em LP: ME-PEGAR FICAR-APAVORADO! SER-PEGO
ANÁLISE METAFÓRICA
Tem relação com a face avermelhada de NÃO-TER-VERGONHA-NA-CARA.



VI
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: – CM da mão ativa em [K], com movimento circular diante das bochechas.
Glosa em LP: FICAR-SEM-GRAÇA!
ANÁLISE METAFÓRICA
Idem ao item anterior que se relaciona ao rubor da face. Esse item se associa a todos os que têm relação com o rubor da face, por vergonha, constrangimento etc. É uma reação de base física do organismo.

A



A'



VII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A" e "A'":

- Mão ativa em "y" passando nas costas da mão passiva com CM em [A_s], na direção do enunciador ou do interlocutor – a depender do sentido que se quiser apresentar – com braço dobrado diante do peito, de baixo para cima.

Glosa de "A" e "A'" em LP:

DAR-O-BOLO / LEVAR-O-BOLO

DAR-O-CANO

FALHAR-COM-ALGUÉM

PISAR-NA-BOLA

DEIXAR-X-NA-MÃO

DECEPÇÃO

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A" e "A'":

Não se refere apenas a faltar um compromisso. Tem um sentido de que alguém decepciona alguém. É um item direcional, ou seja, tem concordância com o indivíduo que sofre a ação.

Na minha introspecção não identifiquei a metáfora presente neste item. Se houver metáfora pode ter havido também um esquecimento etimológico¹⁴⁷.

¹⁴⁷ O "esquecimento etimológico" é um fenômeno que ocorre nas línguas e, certamente, em decorrência também da evolução linguística, os significados de diversas estruturas vão sendo moldados de acordo com as necessidades e interpretações dadas pelos falantes, usuários dessas novas estruturas que sofrem um processo de assimilação e acomodação tal que, quando cristalizados, se tornam termos ou expressões semelhantes a signos arbitrários. A etimologia se perde, entretanto há aqueles que, na tentativa de resgatar a origem desses termos ou fraseologismos, encontram explicações ora etimológicas, ora jocosas, sem confirmação científica, mas que nos levam a refletir sobre o surgimento e evolução de termos e expressões principalmente metafóricas.

No mesmo texto citado, descrevem-se suposições etimológicas desconhecidas pelos falantes contemporâneos de alguns termos e fraseologismos de algumas línguas. Segundo este texto, por exemplo, a EI "fazer nas coxas" teria sido originada na época do descobrimento do Brasil quando o molde das telhas de barro eram as coxas dos escravos. Como alguns tinham a coxa fina e outros, mais grossa, o telhado ficava disforme. Outro relato no texto explica que durante a Guerra de Secessão, quando as tropas voltavam para o quartel, após uma batalha sem perda de soldados, escreviam numa placa imensa: "O Killed" (zero mortos). Daí surgiu a expressão O.K. para indicar que tudo estava bem.

A**B****VIII****Item ("B") / Fraseologismo ("A") em LSB****Descrição de "A":**

- Duas mãos em CM [A_s], unidas, diante da barriga, pelo lado radial de ambas, seguida de movimento de torcer, acompanhada de expressão facial de riso.

Descrição de "B":

- Duas mãos em CM [A_s], unidas, diante da barriga, pelo lado radial de ambas, **seguida de movimento de torcer, acompanhada de expressão facial de dor.**

Glosa de "A" em LP:

MORRER-DE-RIR
CHORAR-DE-RIR

Glosa de "B" em LP:

ESTAR-APERTADO-PARA-IR-AO-BANHEIRO
ESTAR-COM-DOR-DE-BARRIGA

ANÁLISE METAFÓRICA

"A" e "B" têm o sentido totalmente diferente um do outro, porém estão classificados juntos, porque a metáfora de ambos remete ao fato de que tanto quando se tem dor de barriga, como quando se ri muito, tem-se a sensação de um nó no estômago, ou seja, a barriga parece torcer, enrolar, apertar.

Essa metáfora é diferente da da LP que dá origem à hipérbole "morrer de rir", por sinal, relatada no vídeo apresentado aos alunos, cuja imagem está inserida nos anexos: Parte 1, da seqüência de ilustrações do texto "Chegada ao Céu", imagem 85 – motivo da morte do personagem do cartoon: "morreu de rir".

Existe ainda uma variação sinônima de "B", na LSB, decorrente da combinação deste com outro item, tornando-o um fraseologismo com a seguinte seqüência: "B" E – CL: [5] batendo na barriga.



IX

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Língua um pouco para fora acompanhada do indicador da mão ativa, batendo no queixo com a CM em [G₁], seguida de movimento de sobe e desce do indicador, no EN diante do corpo.

Glosa em LP:

PAGAR-LÍNGUA

NÃO-TE-DISSE!

ANÁLISE METAFÓRICA

Em LP, o fraseologismo “pagar língua” está metaforizado com o custo que se tem quando se fala o que não deveria ser dito, por exemplo, em hora imprópria, ou seja, quem fala o que não deveria, quando não deveria, sofre punição.

Em LSB, a idéia se associa apenas a mostrar o que a língua fez. Como o surdo não fala oralmente, não seria essa uma idéia originada puramente na cultura surda, pois a língua está associada à fala oral, mas o significado não foi alterado. O que torna evidente o trânsito dos surdos com a cultura oral do país onde residem. A LS assimila a língua como componente de fala. Como já presenciei cegos – amigos meus – dizerem: Você já viu isso! É certo, porém, que os surdos têm expressões labiais e articulatórias como ouvintes as têm, uma vez que os órgãos articulatórios bucais da fala oral têm uma forte impressão visual. É essencial lembrar que parte da motivação icônica da LS pode estar relacionada ao ambiente oral que circunda o mundo surdo em constante contato com ouvintes, fato que efetivamente influencia línguas em contato. Porém, a motivação inicial se perde e se torna arbitrária ou convencional em qualquer língua, de qualquer modalidade, como sugere Ferreira-Brito (1992).

Para ouvintes, falantes de LP, parece um termo chulo, um palavrão. Entretanto entre os surdos participantes da pesquisa, o item não parece ser empregado com essa conotação de palavrão ou xingamento. Eles a empregam com naturalidade, sem se preocupar com a metáfora inserida nele.

Itens / Fraseologismos da LSB
sem
Itens / Fraseologismos equivalente na LP
(diferentes no sentido e na forma)
METÁFORA DIFERENTE

A



B



I

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A":

- CM da mão ativa em [F], saindo do olho E mão ativa em [A_s], abrindo-se em [5], palma para fora, acompanhada de leve movimento para um lado e outro.

Descrição de "B":

- CM da mão ativa em [F], saindo do olho E mão ativa em [A_s], abrindo-se em [5], palma para baixo acompanhada de leve movimento para cima e para baixo.

Glosa de "A" em LP:

QUE-OBSERVADOR-AGUÇADO-(VOCÊ-É)!
QUE-VISÃO-PRECIOSA!
QUE-OLHOS-DE-ÁGUIA!
QUE-VISTA-CARA!
QUE-VISTA-AGUÇADA!

Glosa de "B" em LP:

QUE-OBSERVADOR-DISTRAÍDO-(VOCÊ-É)!

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A":

Qualifica um indivíduo com boa acuidade visual = (olho **caro**). Por extensão e analogia aos itens anteriores: (**ter**) ouvido caro x (**ter**) ouvido barato.

Análise de "B":

Qualifica um indivíduo com acuidade visual ruim = (olho **barato**)

A**B****II****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição "A":**

- CM da mão ativa em [G₁]. O indicador toca o ouvido E mão ativa em [A_s], abrindo-se em [5], palma para fora, acompanhada de leve movimento para um lado e outro.

Descrição "B":

- CM da mão ativa em [G₁]. O indicador toca o ouvido E mão ativa em [A_s], abrindo-se em [5], palma para baixo, acompanhada de leve movimento para cima e para baixo.

Glosa de "A" em LP:**(TER)-OUVIDO-CARO****Glosa de "B" em LP:****(TER)-OUVIDO-BARATO****ANÁLISE METAFÓRICA****Análise de "A" e "B":**

Esses fraseologismos têm a mesma motivação metafórica dos do item anterior no qual transparece uma metáfora de valor. Um valor alto e um valor baixo, equivalendo, obviamente, a um menor valor o que tem menor qualidade e a um maior valor o que tem mais qualidade, valorizando os sentidos da audição e da visão, sentidos estes que de uma certa forma são culturais para os surdos (e ouvintes). O primeiro pela sua ausência na relação de habilidades dos surdos, e o segundo pela sua excelência na relação de habilidades dos mesmos. Estes conceitos, de uma certa forma, fortalecem os que têm a habilidade ao mesmo tempo em que enfraquecem os que não a têm. É, portanto, um princípio de valor altamente considerado pelo surdo, ou seja, ao mesmo tempo em que a sociedade ouvinte supervaloriza o ato de "ouvir", o surdo supervaloriza o ato de "ver". Este aspecto significa que o surdo encontra iguala o surdo ao ouvinte.

A



B



III

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição em "A":

- Passa-se uma mão pela outra diante do corpo, ambas com CM [5] E duas mãos em CM [5], palmas para cima, com movimentos suaves para cima e para baixo;

Descrição em "B":

- Duas mãos em CM [B], Or para baixo, lado radial diante do corpo, passando-se uma mão sobre a outra e vice-versa, E CM em [X], batendo o lado ulnar da mão ativa sobre a mão passiva, em [A_s].

Glosa de "A" em LP:

(TER)-MÃOS-LEVES

(QUE-INTÉRPRETE)-FLUENTE-EM-LS!

Glosa de "B" em LP:

(TER)-MÃOS-DURAS

(QUE-INTÉRPRETE)-SEM-FLUÊNCIA-EM-LS!

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A" e de "B":

Se o intérprete de LSB tem boa expressão corporal e fluência na LSB, os surdos dizem que tem mãos leves. Se, por outro lado, o intérprete está tenso, sua expressão corporal é ruim e os surdos dizem que têm mãos duras, ou seja, o intérprete tem as mãos pesadas, sem fluência. Esses fraseologismos parecem pressupor conceitos de tensão: associada à rigidez e relaxamento: associada à leveza, naturalidade, desenvoltura, fluência.

É preciso estar atento para não confundirmos com o Falso cognato "mãos leves" na LP – que se refere a ladrão, ou seja, em LSB: bom intérprete, em LP: ladrão.

Parte II

Nesta parte, acrescentamos recortes de eventos analisados sob a ótica pragmática da metáfora, não mais de itens/fraseologismos ideativos, mas itens lexicais que tenham uma relação metafórica dentro de seus contextos. As metáforas elencadas nesta parte não têm relação com empréstimos da LP, portanto, pode-se afirmar que foram legitimamente geradas na LSB.



<i>Recorte I</i>	
<p>Ato pragmático de onde foi extraído:</p> <p>Certa feita, um aluno surdo apresentou-se, na sala de recursos, no horário em que teria aula na sala regular¹⁴⁸. Perguntei-lhe por que não estava em sala de aula, se o professor da disciplina faltara e ele me respondeu: CUSPIR¹⁴⁹. Estranhou-me o que disse e lhe perguntei o que queria dizer, ao que me explicou que "CUSPIR", naquele contexto, em LSB referia-se a falar à aula. Percebi que se refere ao fraseologismo "matar aula" para os alunos ouvintes se não de todos os falantes da LP, ao menos, os dessa comunidade. Significa, também, cabular qualquer compromisso em que não deseja comparecer.</p>	<p>Análise do recorte I:</p> <p>O item lexical "cuspir" refere-se ao ato físico de cuspir. Sua articulação é icônica, evidenciada por meio da imitação do caminho percorrido pela saliva ao ser eliminada, de uma maneira prototípica. A metáfora, por sua vez, se encontra no ato de faltar à aula, traduzidos na LP por DAR-O-BOLO, MATAR-AULA, DEIXAR-DE-FAZER-ALGO, FALTAR-COMPROMISSO, no ato pragmático analisado, "cuspir aula", em LS¹⁵⁰.</p> <p>Outra questão que pode ser analisada diz respeito ao despojamento de algo que é inerente ao indivíduo, mas desnecessário. Não tem fundamental importância, pois a secreção eliminada no ato de cuspir não faz falta ao ser humano, assim como, supostamente, parece a aula não fazer falta. Comparando ainda esta informação com a metáfora "cuspir" encontrada no ato pragmático em questão, parece estar implícito um desprezo à aula e/ou à disciplina e/ou ao professor. Uma revelação de superioridade do aluno, demonstrada em sua atitude de desprezo. Demonstra uma desobrigação, um sentimento que não cabe em si o prejuízo ou a perda do que quer que seja. A aula parece estar sendo tratada como algo sem proveito e desnecessário.</p> <p>Essa análise acarreta no entendimento de que não há uma motivação interna para ir à aula ou ao compromisso, diferente de quando o aluno está impossibilitado de comparecer à mesma. É uma conotação que parece estar presente também no fraseologismo "matar aula", em LP. Quando a motivação é externa, ou seja, quando o aluno realmente não pôde comparecer, parece que não se "mata a aula", mas se "falta à aula" ou não se pode ir.</p>

¹⁴⁸ Em Brasília, como não há, ainda, escolas bilíngües especiais para surdos, o atendimento educacional dos mesmos, principalmente dos estudantes do segundo ciclo do ensino básico e do ensino médio, acontece em turmas regulares, juntamente com ouvintes. Em horário contrário, em sala de recursos, as aulas acontecem com professores falantes de LS, mediadores que auxiliam os surdos traduzindo os diferentes conteúdos acadêmicos para a LSB. A maioria dos professores mediadores ainda não é proficiente em LSB. Muitos se encontram no processo de aprendizado da LSB e outros estagnados no bimodalismo.

¹⁴⁹ Descrição do item em questão: CM em [X], tocando o indicador no queixo, seguido de movimento de afastamento do corpo – equivale ao item "cuspir", acompanhado do posicionamento da língua entre os dentes imitando levemente o ato de cuspir e da expressão facial de satisfação ou tristeza, a depender do sentimento que move o falante a abordar o assunto em questão.

¹⁵⁰ Em viagem realizada a uma cidade do interior de Minas Gerais, localizei significado semelhante ao encontrado na LS como "cuspir aula" e em LP como "matar aula", porém com metáfora totalmente diferente, no fraseologismo: "fazer parede" – que significa um boicote de determinada disciplina por toda a turma de alunos, ou seja, se nenhum aluno comparece à aula, o professor, ao chegar, somente encontra a parede. No coloquial, "dar de cara com a parede". Trata-se de uma espécie de álibi. Os alunos deveriam estar lá, mas não estão. E se não há alunos, não há como o professor ministrar sua aula e consumir o dia letivo previsto.



<i>Recorte II</i>	
<p>Ato pragmático de onde foi extraído:</p> <p>A pesquisadora conversava com os alunos quando, de repente, diante da citação do nome de um conhecido deles, um dos alunos, com expressão facial de descontentamento e desprezo disse: VOMITAR. Tendo entendido que se tratava de uma rejeição à pessoa, mas curiosa com o peso da declaração, oriunda do termo utilizado metaforicamente, perguntei-lhe se o significado se restringia a pessoas que não gostava e obtive a resposta que se referia a qualquer tipo de rejeição a pessoa ou fato.</p>	<p>Análise do recorte II:</p> <p>No bate-papo, ligeiramente metalingüístico, pude levantar elementos que favoreceram uma análise do uso do termo neste ato pragmático. Não é comum entre os falantes de LP dizerem que “vomitam pessoas”, o que nos leva a perceber que este termo se refere a uma metáfora específica da LSB.</p> <p>Assim como no ato de “cuspir” significando “matar aula”, no ato de “vomitar”, significando desprezo, a mão ativa demonstra o caminho percorrido pelo líquido a ser eliminado pela boca. O que difere um do outro é o volume do líquido que, em CUSPIR, é mínimo, representado pela CM [X]¹⁵¹ e em vomitar é grande, representado pela CM [C]¹⁵². A ilustração acima e a ilustração do recorte I mostram como a representação visual na LSB dos termos analisados é icônica.</p> <p>O item lexical “vomitar” articula a manifestação icônica do ato de vomitar, também como protótipo metonímico para toda a ação de vomitar. Melhor analisando, talvez, no ato pragmático em questão, falar em metonímia seria restringir o ícone, que na verdade é a representação completa do ato de “vomitar”, cujo conceito está sendo estendido a uma rejeição a determinada pessoa. Um detalhe interessante é que podemos analisar a metáfora identificando, diferentemente de “cuspir”, o “vômito” como alimento introduzido no organismo e que, por não ser bem digerido, é “expurgado”. Paralelamente, qualquer indivíduo inserido ou simplesmente apresentado ao nosso ciclo social, pode ser bem “digerido” ou não; ocorrendo a segunda hipótese, ter-se-ia a rejeição, a expulsão de algo que não lhe é inerente, como o é a saliva – para o exemplo de CUSPIR, mas algo externo que não conseguiu tomar parte ao lado é, portanto, devolvido – uma idéia que extrapola o sentimento de desprezo e pode ser analisada, inclusive como forma preconceituosa – caso de VOMITAR. Um ser desprezível, apesar de incomodar você, interfere em sua vida, e somente não incomodará mais se for banido do seu ciclo, ou seja, “vomitado”.</p> <p>Para falantes da LP, este tipo de termo com a interpretação apresentada parece ferir a polidez da língua. Trata-se de uma fala, aparentemente impolida, que se naturaliza. Parece haver uma naturalidade nos fatos que não trazem a polidez tradicionalmente convencionada e culturalmente exigida em algumas sociedades, dentre elas, a sociedade brasileira.</p>

¹⁵¹ [X] conforme ilustração no item CM da seção Composição da LSB, no apêndice deste.

¹⁵² [C] conforme ilustração no item CM da seção Composição da LSB, no apêndice deste.



<i>Recorte III</i>	
<p>Ato pragmático de onde foi extraído:</p> <p>Um aluno disse a outro: MORRER¹⁵³. Eu perguntei o que significava. Eles disseram para mim que o colega teria errado várias questões na prova de certa disciplina. Perguntei a eles em quais outros contextos seria possível utilizar este termo não denotativamente. Eles me disseram que um outro caso seria quando uma pessoa perde a oportunidade de pertencer a um grupo, participar de determinado contexto.</p>	<p>Análise do recorte III:</p> <p>Remete ao tempo da morte nas guilhotinas. No aspecto que tange a metonímia, reflete o ato de degolar, perder a cabeça, como traço prototípico de morte. Uma cisão no pescoço, a ruptura da veia "jugular"¹⁵⁴ significando morte súbita. Uma vez rompida, a vida se esvai. A metáfora, entretanto, se refere à perda do prestígio, da chance, da oportunidade...</p> <p>Não localizei, até então, nenhum ato pragmático, em LSB, onde a metáfora de morrer com o sentido da hipérbole, empregado na LP, pudesse ser detectado, como em "morrer de rir", "morrer de chorar"¹⁵⁵, "morrer de fome". O sentido metafórico de morrer, na LS, foi encontrado como ESTAR-MORTO! DEGOLADO! É usada em contextos nos quais uma pessoa se prejudica por algo que fez ou lhe fizeram, sofrendo um apagamento¹⁵⁶ social de alguém em determinado contexto. Em LSB, refere-se também à perda de oportunidade que alguém sofre, à perda de uma prova ou questão de prova, de uma chance ou da vez, propriamente dita.</p> <p>Uma idéia também próxima da LP estaria associada ao fraseologismo: "estar queimado", "queimar o filme", uma atitude que se torna irreversível para quem a sofre. A oportunidade é algo que não volta na vida, não se repete. Assim como o que o fogo queima não retorna, a vida aqui na terra, também não, o que denota a irreversibilidade de "estar queimado", em LP ou "estar morto", em LS. Não faz analogia direta com "dançar" "rodar" metáforas também utilizadas em contextos semelhantes, mas que não equivalem integralmente a "morrer" ou "queimar", pois dançar é uma ação que pode ser repetida.</p> <p>Segundo Quadros¹⁵⁷, essa metáfora no RS refere-se a contextos de ATRASO, como, por exemplo, CHEGAR-ATRASADO</p>

¹⁵³ O item MORRER, no sentido utilizado é descrito com a mão ativa em CM [G₁], passando seu indicador, de um lado a outro do pescoço.

¹⁵⁴ Jugular em Houaiss (2001) aplica-se à região do pescoço acima da clavícula; como verbo, significa "cortar o pescoço de"; decapitar, degolar; "causar a morte de"; assassinar, matar.

¹⁵⁵ Esse fraseologismo da LP foi localizado como item, na LSB, com metáfora diferente, conforme descrição e classificação inserida na Parte I deste.

¹⁵⁶ O termo "apagamento" está empregado com o sentido da Análise do Discurso – sem vez, sem voz, sem relevância, tornando o indivíduo insignificante no contexto em questão.

¹⁵⁷ Comunicação pessoal da pesquisadora, falante nativa de LSB.

A



B



<i>Recorte IV</i>	
Ato pragmático de onde foi extraído:	Análise do recorte IV:
<p>Em um curso de LSB, a instrutora surda¹⁵⁸ falava: PENSAR CL¹⁵⁹: CACTUS AQUI CARNE (Tradução: imaginem um cactus aqui na sala, "em carne e osso!", "ao vivo!", "pessoalmente").</p>	<p>No momento do enunciado, a metáfora já se transparecia para os que já conheciam um pouco da LSB. Ela foi tão visível e tão própria da LS que gerou comentários entre os participantes do evento. Ao dizer "CARNE", o falante da LSB demonstrava uma relação entre a presença física e a ausência física, material do objeto no evento, uma visualização de uma imagem de forma concreta, representando o abstrato. Essa é uma característica da LS que, segundo Liddell¹⁶⁰, conceitualiza imagens, tornando-as visíveis no ato pragmático.</p> <p>Se analisarmos o termo em LP, encontraremos apenas a utilização do mesmo como atributo de componente [+humano]. CARNE, podendo ser interpretada como: "Na carne!" "Ao vivo!" "Em carne e osso!" "Fulano em pessoa!", "pessoalmente!".</p> <p>As plantas, apesar de seres vivos, não se constituem das mesmas substâncias dos seres humanos e animais, ou seja, os vegetais se constituem de outra matéria. Em LS, no entanto, a materialidade da carne parece estar generalizada às plantas. Por esse motivo, empregada no ato pragmático metaforicamente apenas para representar a presença física do elemento em questão.</p> <p>O item lexical que se refere a "carne" pode ser considerado um dêitico na LS, tendo em vista o fato de se "beliscar" a pele para representar a carne. Assim se traduz a relação metonímica que se encontra no fato de selecionar a pele do braço para representar o dêitico e este, porém, é o ícone, a carne "beliscada" no braço ou na bochecha¹⁶¹. Enfim, com relação à metáfora, há extensão da substância carne para o constituinte de uma planta, identificada pela vida, com presença física.</p>

¹⁵⁸ Atualmente, a comunidade surda luta para, somente uma pessoa surda, ter o aval legal para ensinar a LSB. Trata-se de uma questão polêmica: por um lado, é uma língua que, constantemente, está se desenvolvendo, criando neologismos para o que é novo aos membros da comunidade e passa a fazer parte de seu mundo, e, somente os surdos teriam o direito à criação de novos sinais; por outro lado, o simples fato de um falante ser fluente em uma língua não o capacita a ensiná-la, apesar de ser um bom começo. Além disso, há surdos que ainda não são fluentes na sua LS.

¹⁵⁹ Os classificadores são CMs que auxiliam a descrição de objetos não lexicalizados pela LS. *Vide* apêndice deste trabalho.

¹⁶⁰ Anotações de Curso do Prof. Scott Liddell na ABRALIN/2003 e registros em Liddell (2003).

¹⁶¹ Uma questão que pode ser levantada em pesquisas futuras refere-se aos alofones e alomorfes que são variações da mesma unidade mínima ou do mesmo morfema. No caso, a única distinção entre um e outro é o PA, pois os demais traços constitutivos permanecem, inclusive o sentido.



<i>Recorte V</i>	
<p>Ato pragmático de onde foi extraído:</p> <p>Registrei um “bate-papo” informal, estabelecido com um aluno surdo, do qual recortei o seguinte trecho:</p> <p>Professor: G-O-I-A-B-A PARECER COMPARAR O-QUÊ (acompanhada de ENM de interrogação) (Possibilidade de tradução: Com o que se parece uma goiaba?)</p> <p>Aluno: BOLA</p> <p>(Possibilidade de tradução: com uma bola)</p> <p>Pesquisadora: DURA OU MOLE (acompanhada de ENM de interrogação) (Tradução: Dura ou mole?)</p> <p>Aluno: TER POUCO MOLE, MAS DURO TER CHEIO PEDRAS PEQUENAS</p> <p>(Tradução: Tem uma parte mole e uma parte dura. É cheia de pedrinhas)</p>	<p>Análise do recorte V</p> <p>O significante de semente na LSB não foi lexicalizado no evento comunicativo. O enunciador surdo substituiu-o pelo termo “pedra”. O traço metonímico tirado do todo é mais evidente se relacionado ao grau de dureza da pedra; e a iconicidade é descrita pela letra “p” de uma mão batendo no dorso da outra, indicando a sua dureza. A metáfora que se apresenta, contudo, refere-se no domínio fonte à pedra e no domínio alvo a semente, contendo, ambas, o traço comum, o grau de dureza e rigidez. Partindo dessa metáfora, mastigar pedra no feijão e mastigar sementes de goiaba seriam atividades semelhantes.</p>

A**B****C**

Obs.: Cada item acima (A, B ou C) pode se associar a D1 ou a D2. Associando-se a D1, o sentido é de original, legítimo, verdadeiro – com conotação positiva e associando-se a D2 o sentido é de falsificado, desqualificado, barato – com conotação negativa.

D1**D2**

<i>Recorte VI</i>	
Ato pragmático de onde foi extraído:	Análise do recorte VI:
<p>Uma consultora de LSB, surda, ao interpretar um texto que versa a temática de cães-guias para pessoas cegas, descreveu a raça dos cães citados no texto, a saber, labrador retriever, como cães reais, verdadeiros, originais, em contraste com cães sem raça – “vira-latas”. Ao demonstrar como traduziria o texto em LSB, tratou cão vira-lata como CÃO BARATO – A E D2 em oposição a cão de raça como CÃO VERDADE – A E D1.</p>	<p>Os termos em questão referem-se aos valores atribuídos socialmente aos cães de raça como cães de puros vs vira-latas, cães de raça misturada, ou sem raça, ou seja, os primeiros são tratados na LSB como cães originais, verdadeiros, puros, reais, enquadrados numa categoria superior e oposta à que representa a falta de originalidade e impureza dos últimos.</p> <p>Outros exemplos foram elencados diante do emprego do termo “barato”, na variação proposta, conforme evidenciado no ato pragmático. CD pirata se refere a uma cópia desqualificada, impura do CD original, lexicalizado como: C-D BARATO – B E D2. Também tomou lugar uma pessoa mal-vestida, desleixada, cuja lexicalização define seu item lexical por: PESSOA BARATA – C E D2. O campo semântico que perpassa todos estes termos se associa à legitimidade, originalidade, padrão de qualidade: qualidade inferior, barato.</p> <p>Um fato que me chamou a atenção diz respeito ao fato de “CD pirata” não ter sua episteme na direção de “condução pirata” o que traduz uma originalidade do termo na LSB. Condução pirata, por outro lado, parece ser um empréstimo da LP, tendo o tapa-olhos como a parte representante da metonímia e o ato de tampar um dos olhos com a mão ativa. A metáfora, entretanto, representa uma condução irregular, não licenciada. É pirata, pois anda “fora da lei”, ou seja, são atividades não legalizadas, da mesma forma que os piratas de navios agiam – clandestinamente.</p>

A



B



C



D



E



F



G



<i>Recorte VII</i>	
<p>Esse recorte ilustra uma situação não-metafórica, mas efetivamente pragmática – não tem metáfora, tem semelhança ortográfica. Pragmaticamente, são exemplos bastante elucidativos, pois motivados pela ortografia da LP, brincam com palavras a serem criadas na LS.</p> <p>Ato pragmático de onde foi extraído:</p> <p>Certo dia, quando um aluno “surdo” contava-me sobre um pagamento que deveria fazer nas lojas C&A, disse-me: “PRECISAR C-E-A PAGAR CARNE” – C –. Achei um tanto quanto estranho por C&A se tratar de uma loja de roupas e não de um açougue. Perguntei-lhe por que carne? E obtive uma resposta curiosa que causou-me estranheza e risos. Iniciamos uma discussão metalingüística: a escrita da palavra carnê é semelhante a carne. A comunidade surda de Brasília optou, então, por chamar carnê pelo mesmo ícone escolhido para carne. O que então ele havia me dito é que precisava ir à C&A para pagar um carnê. Conversamos um pouco mais sobre o assunto e ele me apresentou outros termos semelhantes a este como: camisinha – G – representada pelo sinal de camisa; Santana –B – (marca de carro) – representada pelo sinal de sataná; e Corsa – A – (marca de carro) – representada pelo verbo coçar. Há uma série de itens lexicais da LSB, falada pela comunidade surda, motivados pela paronímia da LP.</p>	<p>Análise do recorte VII:</p> <p>Durante a explicação do surdo sobre os diferentes itens na LSB que pareciam brincar com termos da LP, evidenciou-se mais uma vez, um processo metalingüístico. Este é um excerto curioso, apesar de não ser um caso de metáfora, que, se analisado como metáfora, se apóia principalmente na idéia tradicional de metáfora como símile. Caracterizam <i>a priori</i>, uma tradução “mal sucedida” caracterizada pelo emprego de falsos cognatos. Para um falante nativo, da LP, assemelha-se a uma construção <i>non sense</i>, considerada pelo surdo locutor participante do diálogo, como formas de brincar com as palavras do português ao mesmo tempo em que cria novos termos. O fato da LS e da LP estarem em constante contato parece favorecer a criação deste tipo de cognatos. A questão levantada se refere a um símile ortográfico¹⁶².</p> <p>No entanto, não deixam de ser atividades envolvidas em atos pragmáticos. Os atos pragmáticos da LSB mostram o uso das palavras influenciado também pelo uso da LP. Devido à interface entre os membros das duas línguas e o contexto em que vivem ser o mesmo, naturalmente, tais estruturas se mesclam, se cambiam, sem que esse fator seja considerado negativo para a evolução de uma língua, haja vista as diferentes histórias de povos em contato.</p> <p>Por extensão têm-se os sinais de três profissionais do MEC durante o governo FHC: Marlene Gotti (Gotti associada a “gota” – D), Marilene Ribeiro (Ribeiro associada a “rio” – F) e Marilene Pedrosa (Pedrosa associada a “pedra” – E¹⁶³)</p>

¹⁶² Não faz sentido considerar um símile fonológico, como é citado nas Los; outrossim, faz sentido falarmos em símile ortográfico.

¹⁶³ Referindo-se a elas, Antônio Mário Sousa Duarte, diretor presidente da FENEIS, em 2002, criou a seguinte poesia: “Foi através do ‘rio’, fortificado de ‘pedras’, de ‘gotinha’ em ‘gotinha’, que pudemos construir um mar de realizações” (In: Revista da FENEIS, ano III, nº 25, p.3).

9.5. Considerações finais sobre a análise do corpus desta etapa

Em alguns momentos, a análise parece por demais óbvia, principalmente quando falantes nativos desnaturalizam a metáfora subjacente às construções lexicais, mas consideramos necessária sua explicitação para se desconstruir a metáfora, torná-la mais transparente em alguns casos e facilitar a análise das mesmas. Nesse sentido, as metáforas mais transparentes, principalmente aquelas possivelmente destacadas do senso comum, foram sinteticamente apresentadas. Uma análise sinestésica e/ou semiótica também seria plausível e aconselhável, entretanto, a análise foi realizada mais especificamente com base na introspecção.

A análise reitera as evidências de que alguns itens/fraseologismos da LSB refletem fraseologismos da LP e, especialmente aqueles mais idiomáticos, cuja metáfora é semelhante nas duas línguas em questão. *Grosso modo*, parecem estar relacionados a empréstimos. É um dado até certo ponto previsível, visto que a comunidade surda, falante da LS é multicultural e o contato de duas culturas parece influenciar o léxico de ambas. O grande número de itens encontrados na LSB com semelhança metafórica a fraseologismos da LP aponta para a possibilidade de se falar que a LSB toma emprestado várias metáforas da LP. É possível que, à medida que a LSB vá se socializando e penetrando mais nos ambientes ouvintes, esse fenômeno acarrete em empréstimos lingüísticos, também, da LSB para a LP, um percurso natural de duas línguas em contato.

Embora a maioria dos dados gerados se enquadre na classificação de um item lexical, também foram encontrados alguns fraseologismos que representam uma formação relativamente estável em LSB. Uma das hipóteses que podemos levantar é a de que os itens ideativos com representação também por meio de fraseologismos estariam em processo de cristalização. Uma estrutura complexa representada por um único item na LSB parece apontar para um item cristalizado gramaticalmente, enquanto uma estrutura complexa representada por um fraseologismo na LSB parece apontar para um fraseologismo e ainda estaria no âmbito do discurso. A distinção que ora apresento se baseia nos termos discursivização e gramaticalização encontrados em Vincent *et al.* (1993:73)¹⁶⁴ e Heine *et al.* (1991:2)¹⁶⁵, respectivamente. Tais conceitos, ainda que superficialmente, estão rerepresentados no capítulo V. Enfim, uma unidade complexa de pensamento parece se cristalizar na LS por meio de um único item lexical o qual estamos chamando, ainda que de forma incipiente, de item ideativo.

Apesar de termos, de certa forma, confirmado a hipótese levantada por Stumpf (2002:67) de que a LS tende a transformar paráfrases¹⁶⁶ em um único item, fato que, repetindo, atribuímos à modalidade visuo-espacial da LS, é salutar registrar que o fato de o número de itens metafóricos elencados na LSB com metáfora diferente da encontrada na LP ter sido menor não implica dizer que na LSB haja menos metáforas próprias diferentes da LP. Outrossim, significa que selecionamos amostras daquelas metáforas que, intuitivamente, julgávamos serem mais produtivas ao ensino contrastivo das duas línguas, entre outros aspectos elencados na seção 4 deste capítulo e, talvez, tenhamos deixado de lado algumas que por

¹⁶⁴ Segundo Vincent *et al.* (1993:73) a discursivização ocorre quando uma unidade lexical ou gramatical assume uma função não-gramatical, deixando de obedecer a restrições sintáticas e passando a cumprir restrições pragmáticas interativas.

¹⁶⁵ Segundo Heine *et al.* (1991:2), a gramaticalização ocorre nos casos em que uma unidade ou estrutura lexical assume uma função gramatical mais gramatical do que a anterior. É um processo de mudança lingüística que resulta das regularidades de uso da repetição e pode constituir uma evidência da especificação de significado.

¹⁶⁶ Paráfrase, etimologicamente, vem do latim *paraphrasis, is* 'interpretação ou tradução livre quanto à forma' (Houaiss, 2001).

serem mais opacas e naturalizadas passaram despercebidas. Parece assim que na LS um item é capaz de aglutinar o sentido de uma lexia complexa. Isso parece ser facilitado pela modalidade de língua.

Evidenciamos também que a metáfora está presente em praticamente toda língua confirmando a teoria de Lakoff e Johnson, e toda a distinção entre ícone, metonímia e metáfora apresentados anteriormente será satisfatoriamente confirmada se nos prestarmos a analisar cada item sob o ponto de vista icônico, metonímico e metafórico. Boa parte dos fraseologismos registrados com metáfora semelhante parece ser contemporânea aos fraseologismos da LP. Alguns já caíram em desuso na LP, mas aparecem vivos na LS.

Extraímos do corpus gerado alguns termos/idéias cuja base é física como apresentam Lakoff & Johnson. Apresentam características próprias da natureza humana; termos que se originam de reações orgânicas involuntárias, naturais, mantendo relação direta ou indireta com contextos específicos como cuspir, vomitar, morrer, enrubescer, arrepiar etc. Somente o contexto determina se "carne" está significando a carne propriamente dita ou "ao vivo!", "em carne e osso", "pessoalmente"; se "morto" é perder a vida ou se é o apagamento do indivíduo em determinado grupo ou ainda, se significa perder uma prova, um vestibular ou algo do gênero; se "pedra" é pedra ou semente de goiaba; ou seja, se a palavra está empregada em seu sentido mais ou menos comum; se está no domínio fonte ou alvo – no domínio metafórico. Todas estas questões, somente o contexto poderá significar. E os atos pragmáticos estão recheados de diferentes usos, das diferentes possibilidades em que a metáfora é atividade humana. É o ser humano utilizando-se de ferramentas cognitivas para se expressar. Destacamos, ainda, **CAIR-O-QUEIXO; OLHO-GRANDE; ARREPIAR-OS-CABELOS; TER-VERGONHA-NA-CARA; ME-PEGAR; SEM-GRAÇA; FICAR-ESPANTADO; CABEÇA-CHEIA.**

Alguns dados deixaram bem clara a manifestação das ENM como traços distintivos nas LS. Muitos pares lexicais foram identificados por meio de uma ligeira alteração da ENM. Muda-se a ENM, muda-se o significado e, muitas vezes, o status do item que passa de um item lexical simples para uma unidade de pensamento complexa (item ideativo), também de um item ideativo para outro, como **"PAPO-FURADO"¹⁶⁷** vs. **"BATER-PAPO"**, alterando-se a ENM, traço fonológico da LSB, altera-se o significado e, muitas vezes, o status do termo. Outros exemplos seriam: **"QUE-SORTUDO-VOCÊ-É!"** vs. **"SORTE"**, **"CARNE"** vs. **"ESTAR-PESSOALMENTE-EM-ALGUM-LUGAR"**, **"ANOTAR"** vs. **"ESTAR-NO-MEU-CADERNINHO"**. Alguns itens que identificamos são reflexivos, ou seja, têm concordância com a primeira ou a segunda pessoa, como: **"PEGAR-NO-PÉ"**; **"DAR-O-BOLO"**; **"QUE-EXAGERO!"**.

Foram identificados alguns fraseologismos emprestados da LP e que mudaram de sentido em LSB: ERA (era uma vez); Sim, sim, sim! ou É = isso, isso, isso!!!. *Grosso modo*, uma vez que esses itens se repetem em construções como as supracitadas, consideramos fraseologismos, ou seja, acrescentamos que repetição presente neles os torna fraseologismos.

Muitos itens que carregam uma idéia negativa que compartilha de desprezo, rejeição, aversão, trazem a metáfora do distanciamento do corpo, como: **NÃO-É-COMIGO! DETESTAR! NÃO-QUERO-NEM-SABER! NUNCA-MAIS! VOMITAR;**

¹⁶⁷ Para simplificar, apresentaremos apenas a tradução nessa seção, sem a transcrição dos itens conforme apresentada na análise e taxionomia.

DESPREZAR; NÃO-ESTAR-NEM-AÍ-PARA-X; NÃO-QUER-SABER-MAIS-DISSO; DEUS-ME-LIVRE! A idéia de negação presente neles reflete metáforas orientacionais. Todo conceito que envolve a rejeição é distanciado do corpo, é para fora. Há evidenciado um movimento de expulsão de algo que não se quer, não se precisa. Um movimento que pode ser associado a duas metáforas orientacionais: para fora e para baixo, ao qual associamos a metáfora de cuspir explicitada na parte II. A expressão facial também é de careta, uma expressão que implica, normalmente algo negativo e rejeitado.

Algumas metáforas foram identificadas flutuando entre um item e um fraseologismo. Questão que, novamente, corrobora a colocação de Stumpf (*op. cit.*:67) com relação a termos novos. Enquanto estão em transição, muitos deles são expressos por meio de fraseologismos e já começam a surgir representados por meio de itens lexicais, como: quebrar a cara e ter duas caras.

Foram identificados fraseologismos metafóricos em idioletos. Esse emprego, normalmente ocorreu no discurso de surdos leves e moderados engajados em associações de surdos e que falam razoavelmente a LSB e a LP. O contato de surdos leves com ouvintes e surdos profundos parece desencadear o empréstimo efetivo de itens da LP para a LSB. Essa atuação parece ser inconsciente e foi evidenciada, por exemplo, no termo "**TRICOTAR**", identificado no idioleto de uma participante da pesquisa, surda leve.

Segundo Coseriu (1990), toda inovação constitui um ato de criação individual motivado por necessidades comunicativas e expressivas e pode manifestar-se em diferentes planos ou sentidos estritos, ou seja, a invenção de um novo signo ou a eleição de um determinado modelo entre várias possibilidades existentes. Depois desse momento de criação individual, a inovação será difundida por imitação até se generalizar como uso de um grupo. Uma vez esgotada a novidade, é substituída por outra. Acrescentamos que podem não ser substituídas, mas incorporadas pela língua e cristalizada nela. É o que parece acontecer com a LSB e que pode acontecer no sentido inverso, na medida em que mais ouvintes tenham acesso à LS e possam trazer contribuições dela para a LP.

Percebemos ainda que, apesar de alguns desses itens/fraseologismos, por empréstimo ou coincidência, existirem na LSB e na LP, os surdos não os conheciam em sua forma escrita em LP e, portanto, não os identificavam em sua leitura e muito menos os empregavam em seus textos. Por esse motivo, gerar um *corpus* em LSB foi essencial para o êxito desta pesquisa, uma vez que o próprio *corpus* foi trabalho contrastivamente com a LP na medida em que surgiam fraseologismos nos textos trabalhados em LP. Diante dos contrastes sistematizados no trabalho com a leitura, os alunos liam o texto, identificavam os possíveis blocos de sentido – os fraseologismos –, discutiam juntamente com colegas e a professora e, posteriormente, era sistematizada, no quadro de giz, uma relação: fraseologismo encontrada no texto – sentido metafórico – tradução em LSB, sem português sinalizado (PS)¹⁶⁸. Foi possível verificar uma grande satisfação dos alunos, que vibravam, ao encontrar semelhanças representadas de formas tão diferentes nas duas línguas.

Apresentamos uma análise que aponta uma série de elementos que podem ser aprofundados posteriormente e que não foram analisados no momento por não serem o escopo deste trabalho. Seria muito interessante continuar a análise do *corpus* com base na sugestão de Brennam quanto à possibilidade de agrupar sinais

¹⁶⁸ Uma amostra dessa sistematização encontra-se no capítulo V e, mais completa, nos anexos.

individuais num conjunto que partilha a mesma metáfora subjacente, freqüentemente encontrada entre os sinalizantes de diferentes LS e seus efeitos na comunicação efetiva de seus falantes. Esta análise pode ser oportuna para as relações do código visuo-espacial partilhado e para a exploração dele com a construção sobre a qual a metáfora está baseada. Para o momento, entretanto, nos detivemos ao que apresentamos.

Das teorias apresentadas sobre a metáfora, partilhamos, principalmente daquelas que tratam da metáfora como cognição (cf. Lakoff & Johnson, 1980; 2002), como ato pragmático (cf. Mey, 1999), como ferramenta cognitiva originada na atividade humana, na ação. A depender do ato pragmático, será uma ou outra, a interpretação da metáfora. Na análise de atos pragmáticos, encontramos a visão surda do mundo que corrobora o que Mey (*idem*), quando diz que:

“uma visão pragmática metafórica serve para apontar o caminho para um entendimento melhor de nossos companheiros humanos. (...) nos conta que outras coisas dos grupos na sociedade, outras classes, outras nações, conseguem peso e priorizam sua interação com eles, com seu ambiente e com os outros, incluindo-nos” (Mey, 1999)¹⁶⁹.

Todos os termos analisados, nos diferentes contextos, podem ser associados também a implicaturas conversacionais evidenciadas nos contatos comunicativos, desde que não se limite uma análise metafórica a elas. Tais implicaturas são encontradas principalmente no *feedback* do locutor-receptor da mensagem, ao locutor-emissor, que, se partilhado com membros do mesmo grupo se tornam mais transparentes; enquanto que, se partilhadas com membros de outros grupos se tornam mais opacas.

As construções metafóricas selecionadas para análise, na segunda parte do *corpus* analisado nessa etapa da pesquisa, diferem consideravelmente daquelas construídas por ouvintes, falantes nativos de LP, o que, de forma bastante precisa, confirma que a visão pragmática que os indivíduos têm do mundo – incluindo suas concepções culturais e sociais – não são as mesmas partilhadas por falantes de todas as línguas, mesmo que habitem o mesmo espaço físico, como é o caso das pessoas surdas, mas que, ao mesmo tempo, possuem experiência de mundo diferenciada.

Os itens lexicais levantados nesse *corpus* aparentemente não se enquadram nas classes conhecidas como substantivos, adjetivos, artigos, conjunções, preposições, numerais, advérbios, verbos. Estes últimos, porém, podem abarcar um conceito geral, amplo que se aproxima de uma idéia e, gramaticalmente, esses itens reivindicam um olhar como verbos leves¹⁷⁰ e/ou simplesmente interjeições. O mérito dessa análise, como dito anteriormente, não está reservado ao escopo do trabalho em questão, o que poderá ser feito em outro momento. Levantamos aqui apenas uma hipótese.

Novamente, cabe ressaltar que esse estudo aponta para o fato de que boa parte dos termos identificados em LP pode fazer parte de uma classe de verbos leves, ou de uma categoria que poderíamos chamar de ideativa, ou se encaixam perfeitamente numa análise de ideogramas. Por outro lado, podemos simplesmente

¹⁶⁹ Tradução de responsabilidade da pesquisadora.

¹⁷⁰ *Grosso modo*, verbos leves seriam aqueles sem valência, que perdem seu significado e passam a ser utilizados com função gramatical.

tratar estes itens como meros itens lexicais de uma língua sintética, cuja modalidade permite sobrepor estruturas complexas, conceptualizadas e/ou metaforizadas no espaço em contraste com uma língua mais analítica como o caso da LP. A modalidade de língua visuo-espacial parece sinalizar que os fraseologismos da LSB estariam ainda no nível da discursivização. Formas cristalizadas tendem a se gramaticalizar em um único item. Essas hipóteses, porém, carecem de estudo mais aprofundado para que possam ser confirmadas ou refutadas.

Deixamos no ar uma grande discussão com relação aos itens aos quais chamamos de "ideativos", uma vez que, contrariamente ao que já dissemos, muitos deles, podem ser traduzidos na própria LP como itens isolados, como, por exemplo, cair o queixo = boquiaberta, abismada, espantada, admirada, impressionada. Gramaticalmente são apenas predicativos? Uma resposta mais consistente fica para outro momento.

Cabe, ainda, dizer que o levantamento realizado está longe de se saturar e, portanto, continua aberto para o aprofundamento da pesquisa. Esperamos, porém, que com os itens/fraseologismos relacionados e discutidos nesta etapa da pesquisa, possamos criar mais recursos que convirjam para a construção de metodologias especializadas no ensino de língua para surdos. Essa pesquisa pretendeu interpretar os sentidos metacomunicativos e metaculturais subjacentes ao *corpus* gerado e categorizá-lo, por meio de uma análise que pode e deve ser amplamente enriquecida e aprofundada. Acreditamos ter deixado pistas que podem ser utilizadas para outros tipos de análises. Enfim, diante desse estudo que objetiva estabelecer um estudo contrastivo entre a LSB e a LP, esperamos estar abrindo um caminho para que os surdos ampliem os sentidos dos textos que lêem, buscando neles, domínios alvos, por vezes, distantes de suas fontes.

A interação leitor-surdo & texto: a aquisição da competência comunicativa de alunos sinalizantes da LSB em contextos de ensino de LP

Capítulo IV

Panorama do Ensino de L1 e L2 para surdos, nos últimos anos

"Surdos e pessoas com grave impedimento de ouvir devem ser reconhecidos como membros de uma minoria lingüística com o direito de ter sua LS nativa aceita como língua oficial e sua L1¹⁷¹"

(Wrigley, 1996:15)

1. Introdução

Não pretendemos discutir nesse capítulo a educação global dos surdos, mas, especificamente, focar a relação da L1 e da L2 dentro da sala de aula, evidenciada nos métodos e técnicas utilizados ao longo dos últimos anos, em abordagens educacionais Oralistas, de Comunicação Total e Bilíngües. Dessa forma, não nos deteremos a um vasto histórico, envolvendo o processo educacional sob o qual os surdos estiveram/estão submetidos, mas, de forma sucinta, trataremos da realidade da educação dos surdos permeada pela LS e pela LP, visando ao abandono de metodologias obsoletas e fracassadas, que carecem de mudanças urgentes em prol de uma abordagem educacional bilíngüe. Todos os aspectos abordados estão discutidos no microcontexto da educação de surdos. Ao macrocontexto das políticas públicas e educacionais cabe o rompimento com o mito do monolingüismo de forma a reconhecer o fato de pertencerem a uma "minorias" lingüística que merece o respeito da suposta "maioria"¹⁷².

2. O Ensino das Minorias Lingüísticas

A política lingüística de monolingüismo no Brasil é uma questão naturalizada. Esse mito tem sido eficaz para apagar as minorias falantes de variedades desprestigiadas do português (Bortoni-Ricardo, 1984; Cavalcanti, 1996; Bagno, 1999) e, sem sombra de dúvida, tem auxiliado o apagamento da LSB. O bilingüismo está estereotipadamente relacionado às línguas de prestígio, ou seja, a expressão educação bilíngüe é mais conhecida por sua associação ao bilingüismo denominado de elite, um bilingüismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. Segundo Mey (2001:144),

"um direito lingüístico é basicamente o direito de usar a própria língua, em vez de ser forçado a usar um idioma estrangeiro. A história é pródiga em exemplos de línguas sendo sufocadas e seus usuários oprimidos."

Cavalcanti (1999) sinaliza que "contextos multilíngües e, por extensão, multiculturais no Brasil são minoritários e devem fazer parte da educação de professores". A Autora lembra ainda que esses contextos são, de alguma forma, bidialetais: comunidades indígenas, comunidades de imigrantes, comunidades de

¹⁷¹ Tradução livre do original "deaf and gravely hearing-impaired people (are) to be recognized as a linguistic minority, with the specific right to have their native and indigenous sign languages accepted as their first and official language" (Wrigley, 1996:15)

¹⁷² A questão das políticas públicas e educacionais cabe a outro *forum*.

brasileiros descendentes de imigrantes ou residentes em região de fronteira – hispano-falantes e surdos.

Segundo Bortoni-Ricardo (1992:55), “em 1953, a UNESCO reconhecia que o melhor código para o ensino de uma criança é sua LM (...) Educacionalmente, ela aprende mais depressa através dele do que através de um código lingüisticamente estranho” (UNESCO, 1953:17 *apud* Bortoni-Ricardo, 1992:55). Entretanto, segundo Karnopp, (2002:57) “a LS é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a LP e a LS, subordinando os sinais à estrutura sintática da LP; conseqüentemente sinais são inventados, a LS é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença lingüística e cultural dos mesmos”.

Hornberger (1991) destaca três tipologias existentes sobre educação bilíngüe: a *de transição* – que vê a língua como um problema a ser resolvido e visa chegar à língua-alvo, a L1 do aluno. Serve de ponte para a língua dominante; a *de manutenção* – que considera a língua da comunidade como direito, mas em última instância serve de transição para a língua da sociedade dominante; e a *de enriquecimento* – em que a língua é recurso não somente para alunos de comunidades minoritárias, mas também para os alunos, membros da sociedade dominante.

Kjolseth (1973:5 *apud* Bortoni-Ricardo, 1992:55), com outro enfoque, mas na mesma linha, afirma que um programa de educação bilíngüe pode visar à *assimilação* – modelo que promove a substituição gradual do código minoritário pelo código hegemônico; ou ao *pluralismo* – modelo que estimula a diglossia na comunidade.

Ainda envolvendo a questão bilíngüe, Cummins (1987) propõe um modelo para a aferição de proficiência. Ele ressalta dois construtos: o apoio contextual e o grau de complexidade cognitiva exigido na exposição de um tema. Bortoni-Ricardo (1991) acrescenta um terceiro: familiaridade do falante com a tarefa comunicativa realizada (Bortoni-Ricardo, 1997).

Bortoni-Ricardo (1992:58) ainda faz uma proposta para a educação bidialetal bastante adequada à educação bilíngüe de surdos, pois sugere o deslocamento do eixo prioritário da filosofia da educação bilíngüe, que é a questão da preservação do código minoritário, para: a) o respeito às características culturais e lingüísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura escolar, razoavelmente estranha; b) o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar. Segundo Hymes (1972 *apud* Bortoni-Ricardo, 1991:435),

“Um membro de uma comunidade de fala precisa aprender o que dizer e como dizer apropriadamente a qualquer interlocutor, em qualquer circunstância... essa capacidade pessoal inclui ambos, o conhecimento tácito de um código comum e a habilidade de usá-lo e foi nomeada como competência comunicativa¹⁷³”.

¹⁷³ Traduzido livremente pela pesquisadora do original “A member of a speech community has to learn what to say and how to say it appropriately to any interlocutor in any given circumstances... this personal capability includes both the tacit knowledge of a common code and the ability for use and was named communicative competence.”

Enfim, defendemos a educação bilíngüe de enriquecimento – uma via de mão dupla em que surdos e ouvintes se tornam beneficiários do bilingüismo e o modelo pluralístico, acreditando que a LS deva ser, por excelência, a língua de instrução dos surdos, inclusive, e primordialmente, para o ensino da LP. Concordamos que há a necessidade de qualquer processo de ensino bilíngüe passar por uma avaliação de proficiência para testar os resultados, sob os construtos acima citados.

É ideal ainda que não somente a instrução, mas toda a interação dos surdos possa se dar em LS. A despeito da consideração pertinente levantada por Karnopp, quer em escola de surdos, quer em escola regular, considera-se que a disciplina de LP como L2 somente será produtiva se ministrada em turmas exclusivas de surdos. Os processos educacionais guiados por essa concepção reforçam a identidade surda, bem como sua cultura, e uma conseqüência direta e imediata é o aprendizado de forma menos massacrante, é a ampliação da competência comunicativa dos surdos. Nesse sentido, a acessibilidade comunicativa do surdo possibilita sua educação integral e, conseqüentemente, sua interação social. Caso contrário, em salas de aula onde a LS não é o meio de instrução, o surdo fica deduzindo constantemente o que o professor está falando.

Essa análise é corroborada por Gomes de Matos (2002) que faz um apelo em favor do direito comunicativo fundamental, isto é, do direito que todos os usuários de línguas (faladas, escritas, de sinais) deveriam ter: o de aprenderem a comunicar-se pacificamente para o bem da humanidade. Tal direito comunicativo por excelência resulta da integração de três direitos humanos: o direito de viver em paz, o direito de aprender e o direito de comunicar-se (cf. o artigo 19 da Declaração Universal de Direitos Humanos: Toda pessoa tem o direito à liberdade de opinião e expressão). Ainda segundo o Autor:

“Os Direitos Humanos Comunicativos devem ser formulados, discutidos e postos em prática em sala de aula. Só assim assumiremos nossos papéis de modernos humanizadores, para lembrar que estamos imbuídos dos ideais de Direitos Humanos Lingüísticos, justiça e paz comunicativa é necessário, mas insuficiente: precisamos aplicá-los, para o bem comunicativo de todos.” (Gomes-de-Matos, *op. cit.*)

3. O Ensino de LP para surdos

“Alguma vez a escola te causou dor? A mim sim, porque na escola aprendi muitas palavras, mas não eram minhas palavras¹⁷⁴”.
(autor desconhecido)

Nos últimos anos, no Brasil, a educação de surdos e a LSB vêm recebendo cada vez mais atenção por parte de pesquisadores e educadores, além de terem logrado uma atenção das políticas públicas. A cada dia, mais surdos estão se especializando na área da educação e mais ouvintes vêm se interessando pelo aprendizado da LS e por sua capacitação como intérpretes de LSB. Alguns dos estudos emergentes, como este, giram em torno das metodologias voltadas ao processo de ensino-aprendizagem dos surdos em LP.

Houve uma evolução na concepção do ensino de LP para surdos que se ampliou de uma concepção monolíngüe para uma concepção bilíngüe. Em tese, o ensino de LP

¹⁷⁴ O texto original encontrava-se em espanhol. A tradução foi realizada pela pesquisadora.

para surdos migrou de um ensino de LM para um ensino de L2, deixando de ser essa, o veículo principal de instrução dos surdos, concebido anteriormente, como fim em si. Entretanto, fala-se dessas concepções, até, pós-modernas de educação bilíngüe para surdos, no entanto, subjacentes às práticas de ensino encontra-se, o ensino de LP como LM. Essas práticas pedagógicas têm-se demonstrado incompatíveis com a nova perspectiva educacional bilíngüe. O discurso atual incorpora o bilingüismo na educação de surdos, advogando a LSB como a LM do surdo brasileiro, por excelência, e a LP como sua L2, porém os paradigmas não mudam e perpetua-se o cruzamento das crenças e, conseqüentemente, das abordagens educacionais que estão fortemente enraizadas nas velhas concepções.

A realidade da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal se enquadra nessa transição: reflete, sobretudo, uma lenta mudança educacional sem, na verdade, se romperem os paradigmas do ensino fracassado, vigente há anos¹⁷⁵. Persiste uma alta rotatividade no quadro de profissionais envolvidos na área que poderia ser benéfica ao rompimento dos antigos paradigmas, entretanto, a orientação dada aos novos profissionais está engessada nas antigas práticas.

Embora muitos já tenham rompido os paradigmas tradicionais, o panorama que se apresenta retrata essa incoerência entre as abordagens, os métodos e as técnicas utilizados nos diferentes contextos políticos e educacionais pelos quais perpassa a educação dos surdos. Todo ensino é norteado por abordagens¹⁷⁶, métodos¹⁷⁷ e técnicas¹⁷⁸, dispostos em uma metodologia¹⁷⁹, todos, conceitos bastante produtivos tanto no ensino de uma LM como no ensino de uma L2. Cada concepção gera seus próprios procedimentos educacionais, na maioria das vezes, diferentes e até incompatíveis entre si.

¹⁷⁵ Orientada pela professora Lúcia Quental Novaes Almeida, Freitas (1988) apresentou sua Dissertação de mestrado, na UnB sob um título que já vislumbrava mudanças dos paradigmas atuais na rede pública do DF - "A Interação do Deficiente Auditivo na Sala de Aula: por um enfoque bilíngüe". A Autora apresentou um estudo incipiente, mas bastante elucidativo e útil e que serve como base para mudanças na abordagem ao ensino para surdos da rede pública do DF. Faz 15 anos... e as práticas permanecem obsoletas. As pesquisas de uma maneira geral e, especialmente aquelas voltadas à educação, não deveriam estar disponíveis apenas nas estantes das bibliotecas, deveriam ser difundidas, levadas à discussão entre os professores e propostas consistentes deveriam ser viabilizadas pelas políticas públicas. Se a academia não tem atingido os profissionais do Ensino Básico e Médio, possam estes se tornarem os próprios pesquisadores e essa é uma conduta que vem se tornando realidade, pois a cada dia mais profissionais da educação têm ingressado nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

¹⁷⁶ "A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua" (Almeida-Filho, 1998:13). Em síntese, é a "foça sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula". (Almeida-Filho, 1997:21). Almeida-Filho (1998: 11-16) esclarece que dentre os fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem de línguas está a abordagem de ensinar - do professor e abordagem de aprender - do aluno.

¹⁷⁷ Os métodos são os caminhos, as maneiras de se fazer, de se aprender e de se ensinar algo; eles representam um conjunto de procedimentos, de ações, de atividades que acontecem nas aulas. O mundo das ações, das atividades da sala, a rotina da aula é o que se entende por método. Métodos empacotados, engessados, devem ser evitados no ensino. Métodos, enfim, são "as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos alunos" (Almeida-Filho, 1998:35).

¹⁷⁸ As técnicas são os procedimentos estabilizados e, portanto, com nome mais conhecido. Ex.: ditado, redação com ditado etc., enquanto os procedimentos equivalem à maneira de agir não estabilizada, sem nome (Almeida-Filho, anotações do curso de inverno ministrado na UNICAMP - julho/2001).

¹⁷⁹ A metodologia é um lugar entre o método e a abordagem. É o conjunto de explicações de métodos que explicam os procedimentos (Almeida-Filho, anotações do curso de inverno ministrado na UNICAMP - julho/2001).

Para se evitar o cruzamento entre abordagens e métodos empreendidos no ensino, vislumbra-se o desenvolvimento de mais pesquisas nesta área, especialmente aquelas que envolvem o professor-pesquisador, de forma a otimizar a educação dos surdos, pertencentes a uma minoria, que, além de ter o direito a um ensino digno e de qualidade, como qualquer ser humano, tem muito a contribuir com a sociedade desde que a ela se oportunize o desenvolvimento de seu potencial global e, no que tange ao ensino, o acesso a metodologia adequada, respeitando-se suas especificidades.

O panorama educacional dos surdos, sustentado pelas abordagens oralistas¹⁸⁰, da Comunicação Total¹⁸¹ e bilíngües¹⁸², pode ser ilustrado em seus métodos e técnicas educacionais, relacionados a cada uma delas, como ilustra o quadro a seguir:

¹⁸⁰ O termo oralista se refere ao método de ensino para surdos que vigorou por mais de 100 anos em diversos países do mundo. Sua base reside no ensino da fala "oral" em detrimento da fala em LS ou de qualquer tipo de comunicação gestual.

¹⁸¹ A Comunicação Total preconiza "o uso de múltiplos meios comunicativos, através de recursos lingüísticos e não lingüísticos, combinando sinais, oralização, leitura oro-facial, gesto, linguagem escrita, dactilologia (soletração manual), pantomima, desenho etc." (Evans, 1982; Ciccone, 1990; Moura, 1993 *apud* Góes, 1996:3)

¹⁸² Existem várias abordagens bilíngües. Tratamos daquela que separa a língua fonte da língua-alvo, ou seja, a LM de L2, cada uma delas com metodologia de ensino específica.

Abordagens¹⁸³, Métodos e Técnicas no Ensino de LP para Surdos

I. Oralismo	II. Comunicação Total	III. Bilingüismo
<p>a) Abordagem: Visão patológica da surdez: – Os surdos são rotulados como deficientes auditivos – DAs¹⁸⁴, por possuírem uma “deficiência na orelha”; – Os surdos precisam aprender a falar na língua da comunidade ouvinte, ou seja, precisam ser “ouvintizados¹⁸⁵” para se enquadrar à sociedade ouvinte. – “LS” não é língua, é apenas uma linguagem.</p> <p>b) Métodos: – Os surdos são “oralizados” na LO do país onde vivem. No Brasil, a LP; – É proibido o uso de qualquer tipo de “sinalização” na escola; – A metodologia de ensino para surdos é idêntica à metodologia de ensino de ouvintes acrescida de treinamento auditivo, rítmico e de fala.</p> <p>c) Técnicas: – Num passado não muito remoto, durante as aulas, os surdos deveriam permanecer com as mãos para trás, amarradas e mais recentemente, sob as pernas, quando sentados; – Técnicas mecanicistas de repetição oral e escrita de estruturas lingüísticas da LP são amplamente aplicadas; – A alfabetização dos surdos é realizada em cartilhas de ouvintes; – Os alunos ficam retidos nas séries até conseguirem melhorar sua <i>performance</i> em LP; – Durante as aulas, os surdos são retirados de suas atividades escolares normais para receberem treinamento auditivo, rítmico e de fala.</p> <p>d) Conseqüências: – Os surdos que conseguem desenvolver sua oralização – não são muitos – a depender do seu grau de surdez e de suas habilidades pessoais. – Desenvolvem, na maioria dos casos, uma fala pouco compreendida pelos ouvintes não habituados à oralização deles; uma fala útil para suprir uma necessidade imediata, muitas vezes, sem a pronúncia do final das palavras e sem concordância nominal e/ou verbal.</p>	<p>a) Abordagem: Visão paternalista da surdez: – Os surdos têm uma capacidade limitada e, por isso, não aprendem como ouvintes. – Há um sentimento de compaixão guiado pela política de “dar o peixe sem ensinar a pescar”, ou seja, resolve-se para os surdos os problemas que, supostamente, não são capazes de resolver; – A LP é a LM dos surdos e a LS é apenas um instrumento para se ensinar a LP; – A “LS” é uma língua simplificada e pobre; – Há um período propício para a aquisição de linguagem.</p> <p>b) Métodos: – No período propício para a aquisição de linguagem os surdos devem aprender, simultaneamente, a LS e a LP. – Os surdos aprendem a “LS” e a LP em sua forma bimodal; – Devem ser utilizados pelo professor, todos os recursos possíveis para os surdos aprenderem a falar oralmente e a escrever;</p> <p>c) Técnicas: – A LP é ensinada para os surdos com as mesmas técnicas de ensino de LM e com os mesmos materiais didáticos; – Os conteúdos precisam ser adaptados e reduzidos no ensino de surdos; – Bimodalismo: Professor fala em LO e em LS simultaneamente e cobra o mesmo dos alunos; – A alfabetização dos surdos ainda é realizada em cartilhas de ouvintes; – Um texto é lido palavra por palavra também em bimodalismo; – Trabalha-se a linguagem funcional por meio de diálogos; – Utilização de recursos visuais, dramatizações e mímica; – O coral em LS é moda.</p> <p>d) Conseqüências: – Favorecidos por um pidgin¹⁸⁶, os surdos desenvolvem uma interlíngua¹⁸⁷; – Os surdos não distinguem a LS e o PS e, por isso, confundem a LS com a pseudo-língua articulada em PS¹⁸⁸. – Os surdos se sentem “incapazes”, pois não conseguem aprender a LP com os métodos utilizados e consideram os ouvintes dotados de uma inteligência superior, pois têm “supostamente” o mesmo acesso aos conteúdos e não alcançam a mesma <i>performance</i>. Eles desenvolvem uma auto-estima negativa que promove o enfraquecimento de suas identidades.</p>	<p>a) Abordagem: Visão sócio-antropológica da surdez: – Os surdos são bi/multiculturais, pois possuem identidade e cultura próprias além de partilharem da cultura ouvinte; – São membros de uma minoria lingüística, cuja LM é a LS e a LP é a L2; – Partilham dos mesmos direitos e deveres dos ouvintes; – A LP, especialmente em sua modalidade escrita, auxilia o surdo a interagir com a sociedade ouvinte; – A oralização dos surdos é opcional e não é de competência educacional.</p> <p>b) Métodos: – Os surdos precisam adquirir LS com metodologia de ensino de LM e aprender a LP com metodologia de ensino de L2; – É incompatível articular LS e LP simultaneamente. – Busca-se uma pedagogia visual.</p> <p>c) Técnicas: – A LS é língua de instrução, pela qual todos os conteúdos escolares são traduzidos por professor proficiente em LS ou por intérpretes educacionais, presentes em horário integral na sala de aula dos surdos; – Valorização de recursos visuais no ensino. – Estímulo a gravações em vídeo de narração e dramatização de histórias e de cenas da vida cotidiana, em LS; – A análise contrastiva: LS x LP é um recurso eficiente para o ensino a surdos já conscientes da existência de semelhanças e diferenças entre as duas línguas; – O contexto e a vivência sustentam a produção textual nas séries iniciais; – Os “erros” dos “textos surdos” são considerados transferência da estrutura da LS para a escrita da LP; – Vislumbra-se a possibilidade de se alfabetizar os surdos, também em LS escrita.</p> <p>d) Conseqüências: – Os surdos desenvolvem uma auto-estima positiva com relação a suas dificuldades na LP, pois entendem que escrevem em uma “interlíngua”. Aos poucos, aprimoram sua escrita em LP, como um estrangeiro aprendiz de L2. Todo esse processo contribui para o fortalecimento de suas identidades; – Desenvolvem uma competência lingüística, comunicativa e discursiva.</p>

¹⁸³ A abordagem a que nos referimos no quadro acima, diz respeito à abordagem de ensinar do professor.

4. Revisitando as teorias de ensino de L2

Resgatando a história do ensino de línguas, podemos destacar, entre as décadas de 50 a 70, uma ênfase na repetição, na análise contrastiva, na análise de erros, na exposição; entre as décadas de 80 e 90 a ênfase se deu sobre a exposição, o *input*, a fluência – enfoque natural e nos métodos comunicativos; nos últimos anos, a ênfase tem sido na precisão e fluência.

Segundo Assis-Peterson (1998), há cerca de quarenta teorias de aquisição¹⁸⁹ de L2 dentre as quais ela cita a Teoria do Monitor; a Teoria da Acomodação; a Teoria do Discurso; o Modelo da Competência Variável; a Teoria Neuro-funcional; a Teoria da Interlíngua; a Teoria da Aculturação/Pidginização; a Teoria Cognitiva; as Teorias Nativistas; as Teorias Ambientalistas; a Teoria Behaviorista; Teoria da Construção Criativa, entre outras. A Autora destaca que com o advento das Teorias Funcionais e da Teoria do Discurso, o enfoque dos estudos de L2 passa a ser nos aspectos discursivos e nas estratégias comunicativas utilizadas pelos aprendizes de L2 para alcançar efeitos ilocucionários¹⁹⁰ e nas conseqüências pragmáticas do uso de regras sociolingüísticas inapropriadas que resultam em desentendimentos em ambientes transculturais.

Das teorias citadas por Assis-Peterson (*op. cit.*), destacamos algumas. Primeiramente, o modelo mais conhecido no campo da aquisição de língua, a “Teoria do Monitor” de Krashen (1982) que inclui a hipótese de insumo. Segundo o Autor, o aprendiz adquire uma língua quando o insumo a ele dirigido é compreensível no nível de $i+1$, em que “ i ” significa o nível lingüístico atual do aprendiz e $i+1$ é o nível mais adiantado. A língua é adquirida através da compreensão de insumo que contém vocabulário e estruturas novas, um pouco além do nível lingüístico atual do aprendiz. Nessa Teoria, os pares mais experientes lingüisticamente têm papel fundamental no processo de aquisição do aprendiz menos experiente, pois produzem modificações lingüísticas ao ponto dessas modificações intensificarem a compreensão e, indiretamente, a aquisição (Assis-Peterson, *op. cit.*).

Aplicando esse modelo ao ensino de surdos, o professor tem uma maior responsabilidade em oferecer aos alunos a maior quantidade possível de *input* variado e rico, ou seja, o professor de surdos tem um maior grau de

¹⁸⁴ O termo DA, conforme empregado no texto, está historicamente imbuído de uma carga pejorativa que inclui no termo “deficiência”, não apenas a ausência da audição, mas também, a crença num certo comprometimento cognitivo.

¹⁸⁵ Ouvintismo é definido por Skliar (1998:15) como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Em suma, o termo parece designar a imposição sócio-educacional-cultural e política que sofre(u) o surdo sob a dominação dos ouvintes que se acham no direito de determinar o que é melhor para ele.

¹⁸⁶ O pidgin é a simplificação de duas línguas durante o contato comunicativo entre dois falantes de línguas diferentes na tentativa de se entenderem mutuamente.

¹⁸⁷ Uma interlíngua refere-se à modalidade escrita do bimodalismo em sua forma inversa. Ao escrever, o surdo transfere, normalmente, a estrutura da LS com o vocabulário da LP.

¹⁸⁸ Góes (1996:13 e 16), em seus estudos de campo, desenvolvidos em classes de ensino supletivo, investigou os efeitos das práticas bimodais sobre o uso da LP. Em entrevista aos surdos, a pesquisadora detectou que “a maioria do grupo concebia fala, escrita e sinais enquanto modalidades (oral, gráfica, gestual) de uma mesma categoria”.

¹⁸⁹ Nessa sentença, o termo aquisição está sendo empregado em seu sentido lato, envolvendo aquisição e aprendizagem.

¹⁹⁰ A força ilocucionária de um ato de fala refere-se, *grosso modo*, à intenção comunicativa do enunciador dentro no discurso.

responsabilidade em tornar a língua, o *input* lingüístico “visual¹⁹¹”, disponível e compreensível para as crianças.

A “Hipótese da Análise Contrastiva” (Lado, 1957 *apud* Assis-Peterson, *op. cit.*) defende que a LM influencia fortemente a aprendizagem de L2; semelhanças entre as estruturas lingüísticas da L2 e da primeira facilitam a aprendizagem e as diferenças dificultam; a causa primeira do erro da aprendizagem é a interferência da LM; o desenvolvimento da língua consiste num conjunto de hábitos demonstrados pelo usuário da língua e aprender L2 significava criar novos hábitos sem a interferência daqueles da L1. Cremos, porém que as diferenças entre a LM e a L2 dos surdos não vão determinar dificuldades no aprendizado da LP se professores souberem canalizar, estrategicamente, estas diferenças para o benefício do ensino.

A “Análise dos Erros” por sua vez acredita que os erros cometidos pelo aprendiz podem revelar o que está envolvido no processo de aquisição de língua (Corder, 1967 *apud* Assis-Peterson, *op. cit.*); Pela coleta, classificação e análise de erros, pesquisadores defendem que nem todos os erros prognosticados pela análise contrastiva são realizados pelos aprendizes e que aprendizes cometem erros que não são previstos; Vários processos cognitivos levam a erros: suprageneralização – generalizações errôneas de aspectos semânticos e gramaticais da L2; transferência da LM; Erros são aspectos inevitáveis no processo da aprendizagem. Indicam que a língua está em desenvolvimento, salientando o papel criativo da linguagem e o papel ativo do aprendiz. A análise dos erros cuja perspectiva defendemos é “um fenômeno que faz parte da construção gradativa de aproximação do sistema da nova língua a ser aprendida”. (Salles *et al.*, 2002:102-103). Segundo Alvarez-Ortiz¹⁹², é importante que o aluno seja explicitamente exposto aos seus erros e possa corrigi-los com esforço racional por meio do uso de novas estratégias adequadas à língua que está sendo aprendida; e que o professor seja capaz de elaborar a partir dos erros cometidos pelos aprendizes. Esses erros são indicadores e fonte de informação para o material de instrução que o professor deverá preparar.

Na abordagem funcionalista, Hymes (1972), aos conceitos chomskianos de competência e desempenho, defende que os aprendizes aprendem numa comunidade de fala não apenas uma competência gramatical, mas também uma competência comunicativa, ou seja, adquirem regras sócio-culturais do falar. Essa corrente procura explorar a natureza social da linguagem, o conhecimento lingüístico aliado a funções sociais. O escopo das teorias orientadas para esse paradigma visa o domínio funcional e comunicativo da língua e a adequação sócio-cultural nas situações de uso.

Na abordagem interacionista “a aprendizagem se dá por meio do exercício comunicativo de interagir, por meio da construção do discurso” (Salles *et al.*, 2002:103). Segundo Salles *et al.* (2002), uma das linhas teóricas que fundamentam a abordagem interacionista é a da “Hipótese de Interação”, na qual os participantes da conversa interrompem esse processo comunicativo e tentam negociar a mensagem, recorrendo a estratégias conversacionais como pedidos de esclarecimento, verificação de compreensão. Na “Hipótese da interação Modificada” (Long, 1983 *apud* Assis-Peterson, *op. cit.*), o falante nativo, ao interagir com o aprendiz, quando diante de impasses na comunicação, modifica a sua fala

¹⁹¹ Tratamos nesse *forum*, exclusivamente, do *input* visual – gráfico: escrito ou ilustrado –, tendo em vista nossos objetivos e asserções – apresentados na introdução deste trabalho.

¹⁹² A citação da Alvarez-Ortiz faz parte de nota de aula e textos lidos.

introduzindo paráfrases, repetições, pedidos de esclarecimento, pedidos de compreensão e de confirmação, facilitando a compreensão de enunciados.

Apesar de várias críticas a algumas das teorias apresentadas e uma atração pelas abordagens funcionalistas e interacionistas, acreditamos que todas têm aspectos relevantes a contribuir na educação de surdos e por isso, não elegemos um modelo ideal. Cabe trazê-las à prática, experimentando-as, eliminando os elementos desfavoráveis e adaptando de uma forma holística aquilo que há de positivo em cada uma delas, sem abordar aspectos contraditórios que possam comprometer o processo ensino-aprendizagem da L2.

5. Educação de Surdos: uma proposta ao ensino de L2

Como já salientado anteriormente, o ensino de LP, tanto para crianças como para adultos surdos, vem, ao longo dos anos, sendo concebido dentro de contexto de ensino de LM. Alguns fatores revelam a existência dessa prática: a inclusão de alunos surdos em turmas de alunos ouvintes, em aulas de LP, é o primeiro deles. Cabe ressaltar que um professor em contexto bilíngüe necessita de formação específica, voltada para o ensino de L2, todavia, tanto o professor alfabetizador, como o professor graduado em LP foram formados para ensinar LM e a orientação que recebem para o preparo de suas aulas está enraizada nessas e nas práticas metodológicas fundamentadas na concepção oralista por meio da crença de que o surdo precisa aprender a LP como LM, como explicitado anteriormente. Diante dessa crença, a forma do ensino de LP para surdos vem sendo a mesma de alunos ouvintes falantes nativos da LP. Nessa concepção, oferece-se aos surdos as mesmas condições de ensino dos ouvintes, no intuito de oferecer-lhes um tratamento não-preconceituoso, mas igualitário. O resultado desse entendimento provoca um desnível de aprendizagem: os ouvintes aprendem, os surdos fracassam. A integração/inclusão social é relativamente efetiva, mas a integração/inclusão educacional, ineficaz, especialmente nas aulas de LP. As longas práticas oralistas provaram que surdo não adquire LO nem por imersão, nem por "osmose". É uma visão segregadora apesar de querer provar o contrário. Ela alimenta uma necessidade de se promoverem adaptações curriculares para se "consertar" o surdo.

É hora de alterar esse cenário. É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de LP para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam aos surdos usufruírem do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso dos surdos, que para ser "igual" é preciso, antes, ser diferente. É inconcebível que o conteúdo de LP para surdos, nas séries iniciais e, mesmo nas séries seguintes, quando o aluno ainda não possui certo domínio da língua escrita, seja ministrado da mesma forma para surdos e ouvintes. Acredita-se que os surdos, para terem as mesmas oportunidades de ensino, de acesso aos mesmos conteúdos¹⁹³, precisam preencher, antes, quesitos que não fizeram parte da sua história de vida, não foram adquiridos e precisam ser aprendidos¹⁹⁴, pois não têm o acesso à LO como os ouvintes o têm. Parte-se do conhecimento prévio do aluno para levá-lo gradativamente à competência lingüística e, conseqüentemente, à competência comunicativa e discursiva, estágios alcançados somente com o respeito à diferença. Em parte, é o que propõe a Teoria do Monitor citada anteriormente.

¹⁹³ Refere-se aqui aos conteúdos de LP e não aos conteúdos das demais disciplinas que podem e devem ser os mesmos dos ouvintes.

¹⁹⁴ Vide distinção entre aquisição e aprendizagem na nota 39 da introdução.

O estado da arte propõe a inversão do “paradigma da segregação” que afirma que interagir surdos com surdos leva a uma segregação. É preciso um novo olhar, um olhar por outro prisma. Mudando-se o paradigma, segregar é distanciar os surdos de seus pares. A proposta primeira é interagir os surdos com aqueles com quem possam partilhar dos mesmos hábitos e costumes, ou seja, os próprios surdos, principalmente para facilitar a aquisição de sua LM.

No ensino de LP para pessoas surdas ainda deve se ter outra clareza: a LP não é Língua Estrangeira (LE) para elas, no entanto, a metodologia de ensino é a mesma de uma LE. Separa-se, contudo, uma metodologia de ensino para a LO em sua modalidade oral e uma metodologia de ensino da LO¹⁹⁵ para a sua modalidade escrita, tendo em vista a diferença crucial da modalidade de língua, ou seja, a LS é uma língua de modalidade visuo-espacial e as demais línguas, de modalidade oral-auditiva. Ao professor de LP para o surdo caberá ensiná-lo a LP escrita, como L2. Segundo Stewart (1983 *apud* Almeida, 2000:22), numa abordagem educacional bilíngüe, a comunicação se dá pelos sinais, enquanto o ensino do “inglês” – no nosso caso o ensino da LP – se dá por meio de atividades de leitura e escrita. Priorizamos neste trabalho o ensino da leitura.

Por meio de atividades escolares, deve ser possibilitado aos surdos o contato com a LP padrão e coloquial, o que facilita aos mesmos a assimilação de diferentes estilos, ampliando, assim, a sua competência comunicativa. Como dito anteriormente, esse processo deve ser semelhante ao de estrangeiros, aprendizes de L2. Contudo, numa proposta metodológica orientada para fins específicos de leitura e escrita, dissociada do ensino do modelo oral da LO.

Em se tratando de ensino instrumental de uma língua, entendido como ensino de língua para fins específicos, é imprescindível reiterar que a proposta aqui apresentada se ancora em estratégias de leitura e interpretação de textos com o fim específico da leitura dissociada da oralidade. Sabe-se que muitas das metodologias de ensino instrumental de língua têm relação direta e, ao menos inicialmente, com os fonemas da língua-alvo¹⁹⁶. Defende-se, entretanto, nesta pesquisa, uma proposta totalmente dissociada de qualquer traço que envolva a oralidade. Assim, “O ensino de LP passaria a ser entendido, então, como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e produção escrita” (Freire, 1998:47). Cada vez mais se busca um ensino de L2 com o fim específico de leitura e escrita. À escola cabe se adaptar a essa tendência e necessidade, oferecendo aos surdos um ensino instrumental da LP voltado para a escrita.

A LS também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de LP. “A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da L1 para a L2, mas sim, um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados”. (Quadros, 1997)

¹⁹⁵ Advoga-se nessa pesquisa a aprendizagem da LO como parte da educação acadêmica, apenas em sua forma escrita, e a oralização da língua como parte de atendimento clínico optativo ao surdo que desejar ser oralizado. Reiterando, esta não faz parte do escopo deste trabalho por não ser considerado nesse *forum* como de responsabilidade do ensino.

¹⁹⁶ Em comunicação pessoal, Leland, professor da USP, relatou-me que, em grande parte, o ensino de L2 instrumental faz associação com a oralidade e sugere cautela e atenção ao associar o ensino de LP escrita ao ensino instrumental de L2 para surdos.

Freqüentemente, a literatura relacionada à educação tem ressaltado a importância das práticas educacionais se volverem para a realidade do aluno. É a partir do dado, do conhecimento partilhado do aluno que, na interação social com colegas e professores, se constrói o conhecimento novo. A educação de surdos precisa voltar-se também à realidade dos seus sujeitos. Nesse sentido, a literatura e a cultura surda têm sido eixo fundamental nas discussões na educação de surdos. "As crianças desconhecem os processos e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em LS em geral, à tecnologia etc. (Elas) têm o direito à entrada nessa comunidade" (Skliar 1998:28-29).

Segundo Quadros (2000), "o processo de alfabetização de surdos tem duas chaves preciosas: o relato de estórias e a produção literária infantil, em LS (não sistemas de comunicação artificiais, PS, ou qualquer outra coisa que não seja a LSB)". Ela sugere que estejam presentes no ensino: contadores de estória e de contos que passam de geração em geração por meio da literatura em sinais, estórias que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas.

A produção artística em LS não obteve a atenção merecida nas escolas de surdos, uma vez que a própria LS não é a língua usada nas salas de aula, pelos professores. Recuperar a produção literária da comunidade surda é urgente para tornar eficaz o processo de alfabetização, dentre os quais, Quadros cita a produção de estórias utilizando CMs específicas, estórias na primeira pessoa, estórias sobre pessoas surdas, estórias sobre pessoas ouvintes, produção de vídeos de produções literárias de adultos surdos.

Apesar da educação infantil não ser o foco desta pesquisa, estas são questões que devem ser consideradas para todos os níveis de ensino quer para crianças, jovens como para adultos surdos, especialmente pelo fato da "história educacional surda" não ter suprido esta lacuna, felizmente, preenchida por associações de surdos às quais, nem todos participam. É fato que os surdos sabem e contam "histórias surdas", mas, possivelmente, nem todos percebem o valor cultural, social, lingüístico, entre outros, subjacentes a elas.

6. O papel da escola no ensino de LP para surdos

Numa perspectiva bilíngüe de ensino para surdos, a LP deve ter um caráter comunicativo com o fim não apenas da comunicação, mas também do acesso à informação e ao lazer. Deve partir do texto para a gramática e não o contrário. Segundo Almeida-Filho (1998:57),

"tem predominado no ensino da LEM a noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que se montam as unidades dos planejamentos escolares e dos livros didáticos (...) o movimento comunicativo funcional propõe, entre outras coisas, o deslocamento de foco primário de atenção para as funções comunicativas dentro da fala."

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontam para essa concepção. O texto, dentro do ensino tanto da LM como da L2 deve ser o recurso de análise e síntese, variando em tipos e gêneros. Nessa visão, os surdos devem ser, além de bons leitores, produtores de textos cujos temas devem partir do seu contexto, de ações e atividades vivenciadas, eventos amplamente divulgados pela mídia etc.

Para auxiliar todo esse processo, é conveniente que o professor domine e conheça a estrutura lingüística da LSB, estabeleça contrastes entre ela e a LP, de forma a perceber com mais clareza as estratégias utilizadas pelos surdos e as de que pode lançar mão para melhor orientar a produção escrita desses alunos. Tomar consciência das diferenças, bem como das semelhanças entre as línguas em questão é um grande passo para se encontrar uma alternativa para o ensino de LP como L2 para surdos.

Segundo Almeida-Filho (1995 *apud* Alvarez-Ortiz, 2000:5), "ao nível da consciência, a utilização de aspectos contrastivos salientes entre as línguas podem chamar de volta o sentido de diferenciação que se anestesia no confronto de línguas próximas".

Apesar de a LP e a LSB não serem línguas próximas, atividades contrastivas têm se demonstrado eficientes ao ensino de surdos como advoga Quadros (1997:103) quando diz que "a lingüística contrastiva tem-se demonstrado produtiva como alternativa metodológica para adolescentes e adultos – alunos que apresentam condições maturacionais para lidar com o conhecimento explícito". Somente é sugerida a crianças, quando estas já estão conscientes da existência dos contrastes lingüísticos entre as línguas em questão. Entretanto, a lingüística contrastiva pode contribuir indiretamente para o processo de aquisição da linguagem das crianças, pois o professor pode usar o seu conhecimento das semelhanças e diferenças entre as línguas para proporcionar interações que favoreçam inferências das próprias crianças sobre as semelhanças e diferenças sistemáticas entre as línguas em questão, favorecendo assim o processo ensino-aprendizagem como dito acima. Além disso, é interessante notar que a busca de conhecimentos contrastivos se estende também a funções pragmáticas culturalmente marcadas.

Assim, os erros cometidos pelos alunos e o contraste das línguas em questão podem auxiliar no ensino. Os erros devem ser utilizados como processo na construção desse ensino e a análise contrastiva como auxílio aos professores na escolha de estratégias de ensino de LP em qualquer nível. É preciso conscientizar os alunos, desde o início do processo, que conhecer o léxico de uma língua não é conhecê-la e que, como cada língua possui sua estrutura, não há necessariamente correspondência biunívoca entre os termos lexicais de uma e outra.

Quadros¹⁹⁷ sugere ainda uma "pedagogia visual" para atender à característica visual dos surdos. Segundo ela, as experiências dos surdos são visuais, todo o conhecimento deles é assimilado pelos olhos. Os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos, a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias são visuais. "O olhar dos surdos é diferente do olhar dos ouvintes. Eles têm um *feeling* que ouvintes não têm". A Autora lembra que os primeiros contatos visuais do surdo com a LP ocorrem por meio da leitura e enfatiza que "enquanto a escola não for espaço de significação para os surdos, eles não terão sucesso". Nesse sentido, acredita-se que ampliando os recursos comunicativos dos surdos, sua leitura de mundo pode se ampliar tornando-se ainda mais significativa.

Em suma, no ensino de LP para surdos devem ser consideradas as diferenças nas modalidades das línguas, suas implicações no processo de aquisição das mesmas e a necessidade de uma pedagogia visual para se evitar o atraso a que muitos surdos estiveram, e alguns ainda estão, submetidos, "não porque não ouvem ou porque usam LS e, sim, porque a escola e as políticas educacionais não levam em conta a

¹⁹⁷ A sugestão foi extraída de registros da conferência proferida por Quadros, em novembro de 2002, em Brasília, sob o tema "Educação de surdos: Letramento e a importância das línguas".

necessidade de um ensino baseado na percepção visual”, como afirma Botelho (2002:94).

Assim, a leitura na escola deve ser encarada com seriedade, além de ser disponibilizada aos alunos surdos por meio de vasto acervo de textos, variados em gêneros e ricos em imagens. Por meio do desenvolvimento constante de atividades com esses materiais, os surdos poderão variar seu interesse e ampliar seus horizontes, conhecendo mais o mundo que os cerca. Para tanto, sua habilidade visual deve ser valorizada, e os recursos educacionais devem esbanjar estímulos visuais, fortes aliados à pedagogia visual, proposta por Quadros e que deve ser perseguida pelos profissionais da educação de surdos.

Como um dos aspectos relevantes e fundamentais nesse processo, buscamos neste trabalho identificar e analisar a metáfora presente na LSB, trazendo-a à tona para, com base numa análise contrastiva e introspectiva, colocá-la em evidência, olhá-la de perto e inseri-la como estratégia em aulas de leitura e interpretação de textos em LP, com a consciência de que esse processo acarreta benefícios diretos à escrita dos surdos.

Quando os surdos encontram apoio em profissionais interessados em melhorar as práticas educacionais vigentes, o papel do professor é automaticamente dilatado, ultrapassando os limites da educação formal. Surge uma postura de formação integral do aluno, que não mais é visto como uma cabeça – depósito de conhecimentos pelos professores - , mas como um ser holístico: emocional, social e cognitivo do qual não há como desvincular a educação. A esse professor cabe o papel de pesquisar e criar metodologias que visem apresentar a diversidade lingüística e cultural de falantes da LP ao surdo.

Capítulo V

Reflexões sobre a interação leitor-surdo & texto¹⁹⁸

“Se o aprendiz deve adquirir a capacidade comunicativa de ler então ele precisa desenvolver uma estratégia de interpretação pela qual consiga derivar sentido do contexto”.
(Widdowson, 1991)

1. Introdução

Este capítulo apresenta um estudo preliminar a ser aprofundado em trabalho futuro envolvendo, especialmente, estudos da lingüística cognitiva que apontam estratégias de leitura eficientes no ensino de L2. Levantamos a problemática do ensino de leitura para surdos, definimos letramento, ressaltamos a importância da sincronia conversacional e revisitamos as teorias sobre leitura. Refletimos sobre algumas estratégias cognitivas e socio-interacionistas que leitores utilizam para garantir a construção de sentidos dos textos e que professores podem utilizar em suas aulas, com vistas à ampliação da visão surda do mundo de modo a levar os surdos a estabelecerem uma empatia com o texto ouvinte e vice-versa. Por fim, apresentamos atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, propondo estratégias que dão continuidade ao planejamento iniciado na primeira etapa da pesquisa, tendo em vista o fato de a pesquisadora continuar trabalhando com os participantes desta pesquisa. Tais atividades fazem interface, ainda, com os itens/fraseologismos inventariados no capítulo III como uma fonte rica na aplicação das estratégias no ensino de leitura e interpretação de textos em L2, para surdos.

Nesse capítulo procuramos, ainda, à luz das teorias apresentadas em toda a dissertação, numa perspectiva sociointeracional e discursiva, enfatizar, também, que o desenvolvimento da competência comunicativa deve se dar de forma crítica, contribuindo, se não para eliminar, pelo menos para desvendar a ideologia que domina e perpassa a vida dos surdos, tentando mantê-los sob crenças que defendem a limitação dos surdos no aprendizado da LP. É salutar destacar que a aplicação de estratégias de leitura com vistas à ampliação dos recursos comunicativos dos surdos acarretará num desenvolvimento da escrita. Essas e outras questões enfocadas sob o olhar do ensino de leitura saltam diante de nossos olhos e corroboram o que diz Ziraldo¹⁹⁹, “ler é mais importante que estudar”. Suas palavras traduzem uma visão atual que deve ser apreciada, perseguida pelos professores em suas práticas – não somente pelos de leitura, mas também pelos de das demais áreas do ensino. Considerando-se que a leitura abre as portas para o conhecimento, é preciso descortinar para os surdos esse mundo “encantado” que, quer fictício, quer real, amplia-lhes interesses, habilidades e recursos com os quais, certamente, conquistarão um espaço outrora utópico para eles.

2. Problematizando a leitura na educação de surdos

¹⁹⁸ O título deste capítulo faz uma paráfrase com a primeira parte do título do livro de Cavalcanti (1989) *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*.

¹⁹⁹ Ziraldo é o autor de “O Menino Maluquinho”, “Uma Professora muito Maluquinha” entre outros.

Aparentemente, as dificuldades apresentadas por surdos no desenvolvimento da leitura são decorrentes, em grande parte, do fato de lerem em uma L2 que lhes é ensinada, na maioria das vezes, com metodologia de ensino de LM, ainda acrescida de experiências e trocas comunicativas pobres; dificuldades estas, por muito tempo, atribuídas a um mito que envolveria limitações cognitivas (Almeida, 2000; Faria, 2001, entre outros). Rittenhouse e Stearns (1990 *apud* Lasasso, 1993) acreditam que a dificuldade de compreensão de leitura pelos surdos se dá pela dificuldade de entendimento da linguagem figurada cujo problema não se justifica pela complexidade lingüística, mas pelo processamento cognitivo. A compreensão da linguagem figurada pode se dar pela demonstração prática do vocábulo figurado. Os pesquisadores citados selecionaram catorze surdos, divididos em dois grupos. Um dos grupos leu uma versão literal de uma história, enquanto outro grupo leu uma versão figurada – eles não encontraram evidência de que o texto figurado seria mais difícil do que a sua versão literal.

Ocorre que, na maioria das vezes, os surdos decodificam os símbolos escritos, mas normalmente não entendem o que lêem, e ler não é palavração. O que está escrito tem um sentido que não está presente numa tradução palavra por palavra. Esse comportamento cristalizado na leitura de surdos é resultante da educação massacrante a qual foram submetidos. Estudaram o vocabulário isolado da língua e aprenderam a interpretar lendo palavra por palavra. Precisam identificar sentenças completas, que exprimem sentido, que significam idéias. Dirimir essa prática pode ser possível por meio da estratégia de busca de blocos de sentido. Segundo Xatara,

“o aprendiz, inserido no processo de leitura e compreensão de um texto em uma LE, poderá ter dificuldades com o significado de uma seqüência de palavras indissociáveis e estranhar aí uma literalidade, pois denotativamente essa seqüência parece não fazer sentido naquele determinado contexto e instaura-se uma ruptura no nível do enunciado. O êxito do aprendiz na interpretação correta da expressão só virá, entretanto, se ele acionar uma estratégia metacognitiva que corresponda a um processo de recuperação de traços semânticos da expressão, ou seja, de uma elaboração do significado idiomático fundamentado em uma análise lexical literal.” (Xatara, 2001:52)

No capítulo II procuramos analisar como se processa o reconhecimento e/ou a “desconstrução” e a compreensão de enunciados metafóricos presentes nos textos, evidenciando que os surdos, ao lerem as sentenças, percebem essa ruptura de natureza semântica ou pragmática que os obriga a fazer pausa para tentar entender o enunciado polissêmico ou metafórico, interpretando-o normalmente sob sua ótica do mundo. A dificuldade dos surdos está em localizar os blocos de sentido, normalmente representados por combinações fixas, fraseologismos presentes no texto e que devem ser memorizados por eles de forma a ampliar-lhes as possibilidades de construção de sentido. Por isso Xatara sugere que

“Além de conhecer a gramática e o léxico de uma língua, o aprendiz de L2 deve memorizar um grande repertório de formas cristalizadas, conhecer o seu significado conotativo, sobretudo metafórico, e saber adequá-las a contextos específicos”. Xatara (2001:50)

Segundo Ferreira-Brito (1997:148), a leitura é um processo que exige muito mais do leitor do que o simples entendimento das palavras e das sentenças. “A compreensão e a produção de um texto escrito requerem estratégias lingüístico-cognitivas complexas que vão além da decifração das letras e de sua pronúncia

correta". Bernardino (2000, 71-2) e também Almeida (2000:25) apresentam alguns fatores que tornam ainda mais problemática a construção de sentido dos textos pela maioria dos surdos. A primeira Autora apresenta dificuldades com relação ao léxico: o reduzido vocabulário em LP devido ao *input* lingüístico inadequado; a ênfase dada na escola à oralização; a apropriação semântica de palavras isoladas; a falta de leitura ou pouquíssima leitura dentro e fora da escola; a estruturação sintática das frases que dependerá da compreensão do enunciado. A segunda Autora apresenta dificuldades quanto aos requisitos fundamentais para o desenvolvimento da leitura; período do diagnóstico da surdez; repertório verbal; sintaxe; domínio da linguagem figurada; dificuldade do professor ouvinte na utilização correta da LSB; desrespeito às regras da LS.

Almeida (*idem*:31-2) conclui dos depoimentos sobre a alfabetização dos três surdos com quem trabalhou em sua pesquisa que: a) as palavras eram trabalhadas isoladamente e, depois, eram colocadas em frases sem compor um texto posteriormente; b) a professora trabalhava do mais fácil para o mais difícil e da sílaba para a palavra e depois para a frase; c) "a professora formulava critérios e práticas pedagógicas tendo como referência a 'incapacidade', a 'deficiência' dos alunos, medida a partir de pressupostos sobre a complexidade do objeto de leitura. As seqüências eram articuladas segundo hierarquia de complexidade inspirada na concepção de que a leitura pode ser aprendida pela idéia associacionista com ênfase no léxico. A atividade de leitura e escrita parece ter ficado reduzida à mera decifração ou codificação, retirando-a do contexto em que seu sentido se dá. Parece que os alunos memorizavam visualmente a palavra e a frase, mas não aprendiam a dar sentido ao que liam. A natureza fragmentadora dessas operações, no ato de decifrar, codificar e memorizar sílabas, palavras e sentenças entra em conflito com tarefas como interpretação e produção de textos. Tarefas em que o leitor deve recortar e organizar todas as suas experiências lingüísticas e não-lingüísticas para a construção e interpretação de textos."; d) "a professora usava sinais da LS para aquisição da língua escrita do português e fazia uma correspondência termo a termo, passando a idéia de que a LS e o português fazem parte da mesma língua, e de que a escrita representa a fala, ao exagerar o movimento articulatório na pronúncia das palavras que estava ensinando".

Trazemos à tona tais considerações, assertando que muitas práticas vivenciadas pelos alunos citados ainda são comuns na alfabetização de surdos, não sendo, assim, exclusivas do contexto pesquisado. Algumas dessas questões já foram, inclusive, pontuadas superficialmente no capítulo II deste trabalho. É notório, portanto, que as dificuldades dos surdos no aprendizado da leitura e escrita de textos em LP se devem em grande parte às metodologias aplicadas no ensino. Sánchez (1999), porém, alerta que aprender a ler e a escrever não é tarefa difícil apenas para surdos:

"Entre as coisas mais preocupantes na educação dos surdos está o ensino da língua escrita. Os surdos não sabem ler bem, e os professores seguem tentando metodologias e estratégias muito distintas, algumas simplesmente sem sentido, outras com certo cunho teórico, mas todas guiadas pela preocupação de que os surdos aprendam a ler, por que assim se supõe que fazem os ouvintes. Mas cuidado: os ouvintes, em sua grande maioria, não sabem ler bem". (Sánchez, *op. cit.*:39)²⁰⁰

²⁰⁰ Texto traduzido livremente do original: "*Entre las cosas que más preocupan en la educación de los sordos está la enseñanza de la lengua escrita. Los sordos no saben leer bien, y los maestros siguen intentando metodologías y estrategias de muy distinto corte, algunas sencillamente disparatadas, otras con ciertos asideros teóricos, pero todas guiadas por la preocupación de que los sordos aprendan a leer,*

Se ouvintes têm dificuldade para interpretar textos em sua LM²⁰¹, quanto mais, surdos, que estarão lendo e interpretando textos em sua L2! Svartholm²⁰² (1998), ainda reforça que,

“aprender a ler é, sem dúvida, uma tarefa difícil para qualquer criança que aprende a ler em uma língua diferente da sua, mas para os surdos, essa tarefa parece ser ainda mais difícil, já que aprender a ler significa aprender a língua.”

Segundo Sánchez,

“Os surdos poderiam aprender a ler bem se tivessem as mesmas oportunidades que têm, não todos os ouvintes, mas aqueles que aprendem a ler bem? (...) Além disso, das razões que fundamentam essa resposta vai depender a forma com a qual se procurará facilitar o acesso ao material escrito. (...) Não há razão alguma que impeça os surdos de chegarem a ser bons leitores. Entretanto, nas condições atuais, não há razão alguma que nos permita supor que possam chegar a ser (bons leitores). (Sánchez, *op. cit.*: 39-40)²⁰³

Não podemos permitir a manutenção desse *status quo*. Ferreira-Brito (1997:150) explica que “a LSB²⁰⁴ fornecerá todo o aparato lingüístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas, criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses, contextualização e explicações metalingüísticas das estruturas lingüísticas do texto”.

Sánchez (*op. cit.*) reforça questões relacionadas a metodologias aplicadas ao ensino da leitura e escrita de surdos e ouvintes e faz reflexões que merecem apreço. Segundo ele (*idem*:41-3), para os surdos adquirirem a língua escrita, faz falta a) *um desenvolvimento normal da linguagem*, uma vez que são insuficientes os

porque así se supone que lo hacen los oyentes. Pero cuidado: los oyentes en su mayoría, en su gran mayoría, no saben leer bien” (Sánchez, op. cit.:39)

²⁰¹ Segundo o Professor Dr. José Luiz Fiorin, da USP, em comunicação realizada na 54ª SBPC, Goiânia, 2002, o Brasil participa do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA, um dos sistemas de medição de conhecimento mais reconhecidos do mundo, que consiste num teste que se aplica, de três em três anos, cujo objetivo é avaliar as habilidades dos estudantes na compreensão de textos – conhecimentos e habilidades necessários em situações de vida real com enfoque em textos informativos –; avalia ainda, habilidades dos estudantes, em matemática e em ciências. A seleção das escolas e dos alunos participantes se dá por sorteio. Eles têm 2 horas para realizar o teste que consta de questões de múltipla escolha e discursivas. Em 2000, 32 países participaram. O Brasil participou com 4893 estudantes jovens de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, entre 15 e 16 anos e, dentre todos os países, o Brasil obteve a pior média no quesito interpretação de texto. Apesar dos dados alarmantes, cabe ressaltar que o Professor teceu algumas críticas ao teste, declarando que existem outros valores que também deveriam ser medidos. Segundo o Correio Braziliense (Brasília, terça-feira, 01 de julho de 2003), em 2002, 41 nações participaram do estudo. 56% dos jovens brasileiros de 15 anos não entendem quase nada do que lêem. Para eles, a ferramenta da leitura mais atrapalha que ajuda na escola. A falta de habilidade com as letras levou o país a ficar entre os dez piores do mundo em interpretação de texto, neste último teste.

²⁰² Svartholm é professora do departamento de línguas escandinavas da Universidade de Estocolmo, Suécia.

²⁰³ Do original: “¿ Podrían aprender a leer bien los sordos si tuvieran las mismas oportunidades que tienen, no todos los oyentes, sino aquellos que sí aprenden a leer bien? (...) Pero además, de las razones que fundamentan esa respuesta va a depender la forma en la cual se procurará facilitar el acceso a lo escrito. (...) No hay razón alguna que impida que los sordos lleguen a ser buenos lectores. Pero en las condiciones actuales, no hay razón alguna que permita suponer que puedan llegar a serlo.”

²⁰⁴ No texto original, a Autora refere-se a LIBRAS.

intercâmbios lingüísticos significativos entre uma criança surda, filha de ouvintes, e adultos falantes competentes da LS com quem ela aprende a falar a LS. Esse fato se agrava na medida em que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e, na maioria das vezes, sequer tiveram contato com surdos, muito menos com a LS. A escola passa a assumir uma importante tarefa não apenas educacional do surdo, mas uma tarefa também social que engloba o fato de trazer a si a família do surdo para aprender a LS e ao mesmo tempo oportunizar ao surdo o acesso a ela. Alguns pais e profissionais demonstram uma preocupação por acreditarem que permitir aos surdos “falar em LS” implica alienação e isolamento dos mesmos do mundo dos ouvintes. Estudos mostram que, ao contrário do que se pensa, se o surdo adquirir a LS como L1 ele terá uma interação comunicativa maior nos diversos domínios sociais onde está ou possa vir a estar inserido; b) *um desenvolvimento normal da inteligência* – segundo o autor, a verbalização por meio de sinais ou palavras dos nomes dos objetos, das ações, dos sentimentos, constitui um aspecto chave do desenvolvimento intelectual e os surdos têm tido sérias limitações no desenvolvimento do pensamento lógico matemático na dimensão abstrata; c) *uma imersão do aprendiz na prática social da língua escrita*, pois a língua escrita é parte da linguagem e, como tal, o uso dela não é fruto de uma decisão individual, senão o resultado de uma sobredeterminação social. Segundo Sanchez, as crianças surdas adquirem o domínio da língua escrita somente se encontram um ambiente repleto de leitura e a educação de surdos não garante nem em quantidade, nem em qualidade as interações minimamente necessárias para permitir a aquisição da língua escrita. Sánchez propõe um novo currículo para a escola de surdos que priorize a formação de leitores e escritores autônomos e críticos. Defende a libertação dos docentes do ensino da leitura como se tratasse de uma aptidão e espera que entendam em que consiste a aquisição da escrita e a formação de leitores competentes. Empregando suas palavras:

“Talvez se os docentes entendessem em que consiste a aquisição da língua escrita, como se fazem os leitores competentes e quem são, pudessem desviar sua atenção do ensino das letras e libertando-se da ânsia de ensinar a ler como se se tratasse de um dom, como um critério de humanização de seus alunos, e prestassem atenção às duas condições anteriores, (...) disporem a atenção educativa de uma maneira diferente, iniciariam um novo currículo para que a escola de surdos cumprisse com a tarefa que, lamentavelmente, ignora e que seria sua razão de ser. Entre estas, de maneira prioritária, está a formação de leitores e escritores autônomos e críticos. (Sánchez, *ibidem*:43-4)²⁰⁵

Ler e escrever são atividades intensamente atreladas a contextos escolares. De acordo com Cárino (1986:178 *apud* Botelho, 2002), a maioria dos sujeitos surdos da pesquisa que desenvolveu não gostava muito de ler, e realizava essa atividade somente como decorrência das exigências escolares. A leitura depende da existência de condições reais de produção e as práticas escolares tratam a leitura e a escrita em condições artificiais de produção, subtraindo os ânimos de usá-las como algo que valha a pena: Quando se chega à escola, as pessoas começam a escrever para nada. O aluno começa a escrever porque o professor diz que é para

²⁰⁵ Do original: “*Tal vez si los docentes entienden en qué consiste la adquisición de la lengua escrita, cómo se hacen lectores competentes quienes lo son, puedan desviar su atención de la enseñanza de las letras y que liberándose del morboso afán de enseñar a leer como si se tratase de una prenda, como un criterio de la hominización de sus alumnos, les pongan cuidado a las dos condiciones anteriores, (...) dispongan de una manera diferente la atención educativa, abran un nuevo currículo para que la escuela de sordos cumpla con los cometidos que lamentablemente ignora, y que serían su razón de ser. Entre éstos, de manera prioritaria, está la formación de lectores y escritores autónomos y críticos.*”

escrever. (Soares, 1995:13). Em suma, ler é uma estratégia sócio-interacionista relacionada a eventos que pressuponham interação entre pessoas.

3. Em busca de novos rumos metodológicos

Iniciamos assim, uma reflexão sobre os aspectos metodológicos cruciais no ensino de leitura para surdos. Novas metodologias de ensino de leitura devem ser buscadas, ambientes que propiciem o hábito de ler devem ser ampliados, sem se permitir a arbitrariedade a que chegou o ensino de selecionar os livros de “leitura obrigatória” – uma questão que não envolve somente surdos, mas também ouvintes. Por que não tornar a prática da leitura mais freqüente e, ao mesmo tempo, mais prazerosa para os surdos²⁰⁶, partindo especialmente de textos com os quais eles se identificam?²⁰⁷ Ampliar a competência comunicativa dos surdos deve ser um dos objetivos do trabalho com leitura de textos em LP e, certamente, ampliando a competência comunicativa em sua L1/L2, a competência comunicativa na L1/L2 também será ampliada, ou seja, trata-se de uma conquista interdependente das duas línguas. A questão que surge converge para o “como” ampliar essa competência comunicativa. Segundo Sánchez:

“Todo o mundo sabe, mas, apesar disso, não se questiona que a possibilidade de que os surdos aprendam a ler se segue a uma metodologia por descobrir-se. (Sánchez, *op. cit.*: 39-45)²⁰⁸

Apesar de os surdos cohabitarem num país de ouvintes, estão imersos, mas não se incluem plenamente na cultura deste país, no caso do Brasil, na cultura brasileira, ou seja, não compartilham de todos os aspectos culturais de ouvintes. Por isso, o ensino de L2 para a clientela em questão deve trabalhar, estrategicamente, com textos que envolvem aspectos culturais emergentes na língua-alvo, e que fazem toda a diferença entre falantes de culturas diferentes que não conhecem pormenores lingüísticos e culturais das mesmas. É aconselhável ainda que os alunos surdos sejam expostos à pluralidade dos discursos que circulam no seu cotidiano – gêneros textuais diferenciados, mesclando os tradicionais e os mais recentes, os primários e secundários –, e como já dito, priorizando textos impregnados de cultura, especialmente, aqueles advindos da sabedoria popular, encontrados normalmente em fraseologismos, mais especificamente, EIs, ditados populares, provérbios e piadas²⁰⁹. Esse processo deve se engajar em uma oferta

²⁰⁶ Na época em que trabalhava com alunos surdos do ensino supletivo – atualmente Educação de Jovens e Adultos (EJA) – fiquei imensamente surpresa a primeira vez que convidei os alunos à biblioteca da escola para incentivá-los a escolher um livro para ler, pois a maioria deles – todos na faixa etária acima de 20 anos – nunca haviam sequer entrado numa biblioteca. Infelizmente, a leitura foi e ainda é, em muitos contextos, tratada como algo acima da capacidade dos surdos.

²⁰⁷ Partir de textos que envolvem elementos da cultura surda, como o humor surdo – por meio de piadas, criadas e contadas pelos próprios alunos, é uma excelente estratégia. É o que demonstra um estudo preliminar realizado por Faria (2002c), que propõe como estratégia no letramento dos surdos em LP, entre tantas outras possíveis e necessárias, valorizar a realidade do aluno, sua identidade e sua cultura, vendo-o como um sujeito pleno no processo educacional. É preciso utilizar, em sala de aula, textos em LSB, filmados em VHS, que relatam histórias e fatos vivenciados pela comunidade surda a qual pertencem os alunos.

²⁰⁸ Do original: “*Todo el mundo lo sabe, y a pesar de eso, la posibilidad de que los sordos aprendan a leer si se sigue una metodología todavía por descubrirse no se cuestiona.*”

²⁰⁹ A cultura surda tem um humor apurado e, muitas piadas, se registradas, podem servir como ricos instrumentos no processo de leitura e escrita, além de contribuir para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e o conseqüente fortalecimento de suas identidades, como identificado por Faria (2002a). Segundo Possenti (1998), piadas são um tipo de material altamente interessante para análise, por várias razões: a) praticamente só há piadas sobre temas socialmente controversos; b) as piadas operam fortemente sobre estereótipos que fornecem um bom material para pesquisas sobre

acirrada também de outros textos como jornais, revistas, gibis, adivinhações, ilustrações etc. – todos, textos dos quais emergem elementos culturais peculiares à LP. Nesses textos, também a polissemia e a metáfora circulam com frequência, dificultando a compreensão daqueles que não fazem intertextualidade deles com sua experiência de vida.

Segundo Bakhtin (1997), a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas. Cada esfera da língua elabora tipos relativamente estáveis, gêneros do discurso. Há os gêneros primários ou livres – vida cotidiana – e os discursos segundos que aparecem nas trocas culturais, principalmente na escrita, mas também na artística, científica, sócio-política – mais complexa e relativamente mais evoluída.

Koch (2000) confirma o pressuposto interacionista da concepção de linguagem que advoga que ensinar língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Retomando os aspectos culturais que envolvem o processo de ensino de L2, Quadros (1997:70-87) sugere que o profissional os explicita para o aluno surdo. Tais aspectos, que subjazem o texto, interferem no seu significado e passam despercebidos pelo aluno de L2. A reflexão sobre as culturas em que os sistemas lingüísticos estão imersos contribui para a conscientização das diferenças que se refletem, muitas vezes, em idiosincrasias do léxico. Karnopp (*op. cit.*) reforça que, para os surdos, o texto em LP precisa ser prática social de linguagem, ligada ao texto cultural, social, histórico e ideológico. Acreditamos que subsídios devem ser oferecidos aos alunos para que alcancem a textualidade em LP e remetam à intertextualidade presente nos textos lidos por eles, pois, como coloca a Autora, pessoas não constroem significados em vácuo.

A oferta dos textos deve ser seguida de um trabalho efetivo de troca de experiências por parte dos professores. Além disso, deve-se trabalhar com textos que tratem da LSB e também em LSB, buscando contrastes que evidenciarão não apenas um aprendizado efetivo da LP, mas uma imersão interativa e mútua da cultura surda na cultura brasileira e vice versa. Ao mesmo tempo, bastante significativamente, se estará fortalecendo a identidade surda pela desnaturalização de seus próprios aspectos culturais impregnados na LSB e não notados pelos seus falantes, como ocorre também com falantes de LOs que são proficientes em sua língua sem terem o hábito de discuti-la metalingüisticamente.

Deve-se ainda discutir as pistas de contextualização – estratégias de interpretação de enunciados, propostas por Gumperz (1998:98-119)²¹⁰ –, que situem o texto e o

'representações'. Elas veiculam uma visão simplificada dos problemas: judeu só pensa em dinheiro, mulher inglesa é fria, português é burro, gaúcho é efeminado, japonês tem pênis pequeno nordestino/brasileiro é mias potente do que gringo grandalhão, marido é traído e esposa é infiel, brasileiro/mineiro é o mais esperto, etc. e eu acrescento o surdo como aquele que se vira muito bem, quando usa sua própria língua, a LS; além disso, c) as piadas são interessantes porque são quase sempre veículo de um discurso proibido, subterrâneo, não oficial, não explicitados: as pessoas casam por interesse, os governos são ridicularizados, os professores são incompetentes, os padres e as freiras violam seus votos, as línguas são cheias de ambigüidades. Enfim, segundo ele, todas piadas veiculam, além do sentido mais apreensível, uma ideologia e, em geral, acionam mais de um mecanismo simultaneamente. Podendo-se falar de piadas fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais. Envolvem também elementos dêiticos, pressuposição, inferência, conhecimento prévio, variação lingüística, tradução. Enfim, as piadas podem ser fonte rica para uma análise discursiva.

²¹⁰ Gumperz (1982) chama as marcas contextuais de pistas de contextualização que serão discutidas mais adiante nesse capítulo.

identifique. Ampliando ainda esse tipo de atividade, como a leitura e a escrita exercem uma certa interdependência, textos produzidos pelos alunos podem ser lidos, analisados e discutidos coletivamente, levando-se em consideração se o que foi escrito corresponde realmente à força ilocucionária²¹¹ do autor.

Fazendo uma referência a crianças surdas, elas poderão ter um desempenho melhor do português escrito a partir de uma metodologia de aquisição da escrita adequada às suas especificidades²¹². As estratégias de ensino devem abusar de recursos visuais e serem similares àquelas utilizadas no ensino de L2. A leitura de imagens também pode ser uma prática efetiva nesse processo. Os alunos devem ser estimulados a manusear livros, a se interessar pelo ato de ler, que deve ser tomado por eles como atividade prazerosa. Estar interessado em algo é dependente da interação com o objeto. Estar interessado pressupõe estabelecer algum fazer, e depende de constância desse mesmo fazer no tempo, e repetição da ação²¹³. Deve-se ler por que se gosta de ler como defende Botelho (2002:78-9). O critério para estabelecer o interesse e os resultados é baseado em um olhar para as práticas que vêm sendo desenvolvidas, ou seja, o nascimento do interesse depende de incentivo e de significados afetivos.

3.1. O papel do léxico no ensino de leitura

Ampliar o vocabulário do falante de uma língua também é papel que a escola deve desempenhar, já que pretende desenvolver sua cultura e capacidade intelectual. Estrutura cognitiva e ambiente estimulante são condições fundamentais para que a capacidade lingüística se desenvolva. Segundo Bortoni-Ricardo (no prelo), o ensino de vocabulário e o jogo, na sala de aula permitem aos estudantes não só o desenvolvimento do repertório lingüístico, mas também o reforço da competência comunicativa e a compreensão da mensagem escrita, no caso concreto do texto escrito.

Outras autoras tratam da questão do léxico na escola de forma bem abrangente, mas que converge para a questão da ampliação do vocabulário como recurso educacional que acarreta na ampliação dos recursos comunicativos dos quais tratamos. Segundo Xatara (2001), devemos ter consciência de que, além do ensinamento gramatical, é essencial o lexical; segundo Dell'Isola (1998), o conhecimento lingüístico é importante, entretanto, não determina sucesso da interpretação metafórica, mas pode e deve ser vista como um " pilar de sustentação " para o ensino do vocabulário. Souza (1997) reforça que para ampliar o vocabulário ativo de uma criança através de textos é preciso dar a ela chance e condições de interpretar o texto que leu. As regras pragmáticas, segundo a Autora, são importantíssimas para a interação escritor x leitor.

Almeida (2000:19) lembra que, havendo dificuldades no domínio do vocabulário, regras gramaticais, clareza e coesão de produção de enunciados, toda compreensão de leitura fica prejudicada. A Autora reforça que os surdos utilizam, normalmente, como estratégia para entendimento do texto escrito, a busca no dicionário de todas

²¹¹ O termo "força ilocucionária" está empregado neste texto como intenção do enunciador.

²¹² Essa proposta deve incluir uma metodologia voltada também ao aprendizado da escrita da LSB. Não é escopo deste trabalho falar da LSB escrita, mas é necessário ressaltar a urgência dos profissionais da educação de surdos em se engajarem no aprendizado da escrita da LSB para poderem ensiná-la aos seus alunos.

²¹³ No site <http://clerccenter.gallaudet.edu/literacy/readit19.html>, Schleper, D.R. , Autor do livro "Read It Again and Again", Gallaudet University, 1998, apresenta a repetição da leitura como estratégia eficaz à leitura para surdos e reforça que, inclusive para ouvintes.

as palavras cujo significado desconhecem – uma visão tradicional – ou tentativas de descobrir o sentido das mesmas no contexto – uma visão contemporânea que não resolve plenamente o problema, tendo em vista o fato de o texto não significar simplesmente palavras, mas principalmente expressões, combinações das mesmas que irão corresponder a significados. Endossamos as palavras da Autora. Como dito no capítulo II com relação a essa visão contemporânea de tentativas de se extrair o sentido do texto, os surdos, além de construírem o sentido das palavras isoladamente, se baseiam em seu conhecimento de mundo que precisa ser ampliado para que possam criar novos possíveis sentidos para os textos, além de utilizar como estratégia a busca de *Chunks* – unidades de sentido – como aborda Chafe (1994) e alguns Autores especialistas em inteligência artificial.

4. Letramento²¹⁴

Cabe-nos iniciar agora nossa reflexão com relação às questões levantadas até o momento. Antes, porém, é mister definir letramento, pois é relevante para que as diferentes concepções de leitura e escrita não se confundam, especialmente, porque “Letramento” é um conceito em evolução que, por sua vez, também apresenta variadas concepções. *Grosso modo*, há duas concepções de letramento: uma cujo sentido é estrito e outra cujo sentido é lato. Resguarda-se aos conceitos mais recentes o aspecto social e o fato de não se restringir ao contexto escolar.

A primeira advém da concepção tradicional de escrita como fenômeno isolado. Nessa concepção, letramento se confunde com alfabetização – abrange somente a leitura e a escrita numa prática de ensino em que a escrita está desvinculada do contexto social – e traduz-se num modelo autônomo. A segunda concepção se sustenta sobre um modelo ideológico, está associada à prática social de estruturas de poder em uma sociedade e abrange o conhecimento social, funcional e ideológico da língua. Nela se encaixa a concepção freireana²¹⁵. A leitura e escrita – atualmente, já alguns autores acrescentam a oralidade, que por sua vez não é abordada na proposta aqui defendida para a educação de surdos – são vistas como resultado de práticas sociais e não apenas de aprendizado individual. Tais práticas sociais de leitura e escrita envolvem contato de um indivíduo com a escrita em determinado contexto social e cultural, seja por meio do ato de escrever, pelo ato de ler ou pelo contato com outra língua e acontecem dentro e fora do contexto escolar, resultando, conseqüentemente, em tantos letramentos quantos forem os contextos sociais.

Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado no meio acadêmico numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. O letramento está caracterizado como prática social que extrapola o mundo da escrita tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Segundo Mey,

“a leitura é provavelmente o aspecto mais visível do letramento. A pessoa que não sabe ler está muito mais exposta, do que uma que não sabe escrever (...) A leitura é uma qualificação importante em uma sociedade global em expansão. (...) Há pessoas que são

²¹⁴ O termo letramento é relativamente novo e vem do inglês “literacy”, tendo como adjetivo “lettered” (letrado) em oposição a “illiteracy” (iletrado).

²¹⁵ A concepção freireana de letramento equivale à concepção de letramento advogada por Paulo Freire.

excluídas de alguns privilégios ligados à classe social, essa exclusão faz delas pessoas desprivilegiadas, e a maneira de remediar essa situação é estender-lhes o privilégio – nesse caso: o da leitura” (Mey, 2001:242 e 4).

É preciso questionar o papel da escola no letramento dos surdos. Os eventos de letramento²¹⁶ ocorridos na escola têm o papel de permitir aos surdos o acesso à leitura e à produção escrita, buscando um equilíbrio entre o ensino de gramática, ortografia, leitura e escrita, todos em função da comunicação.

Segundo Karnopp (2002:59-60), “a análise dos processos e práticas discursivas utilizadas pelos surdos devem ser registradas, para que se conheçam as estratégias utilizadas pelos alunos no processo de leitura, análise e produção textual. (...) A prática da leitura e da escrita fornece pistas aos alunos quanto ao uso (por exemplo)²¹⁷ da pontuação, indicando que vírgulas e pontos não são colocados de forma aleatória no texto, mas há sim um propósito no uso desses sinais de pontuação”.

5. *Aproximando-se da competência comunicativa*

Chomsky, ao propor a dicotomia entre competência e desempenho, define como competência o conhecimento das regras básicas, das variedades e dos estilos da língua que compõem o repertório lingüístico de um indivíduo. De posse das regras o falante se torna apto à formação de sentenças na língua. O desempenho consiste no uso efetivo da língua pelo falante. Hymes (1972) amplia o conceito de competência lingüística incluindo nele o conceito de variação interindividual ou intraindividual da língua, propondo assim o conceito de competência comunicativa. Inclui não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. A competência comunicativa inclui também o conceito de viabilidade, fenômenos sensoriais e cognitivos, como a audição, a memória etc. Bortoni-Ricardo associa o requisito de viabilidade à noção de recursos comunicativos. Para viabilizar um ato de fala, o falante precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.

Entendemos os recursos comunicativos associados ao conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes (1972). A competência comunicativa está aqui definida como o conhecimento de convenções lingüísticas e comunicativas que os falantes devem ter para criar e sustentar a cooperação conversacional e envolve, portanto, conhecimentos gramaticais e contextualização (cf. Gumperz, 1982a:1, 209). É tudo o que o indivíduo precisa saber e acreditar para agir nos diferentes contextos (Bortoni-Ricardo, no prelo). Hymes (1972) inclui à competência comunicativa, o domínio de regras sobre aspectos variados: saber administrar os turnos de fala, saber do que falar em determinada situação, saber sincronizar seus gestos com suas próprias palavras e com as do co-enunciador, saber mensurar as faces do outro. Além disso, é uma competência que se modifica constantemente, em função das experiências que cada um vai adquirindo.

²¹⁶ Entendemos eventos de letramento como atividades em que a escrita e a leitura desempenham papel central.

²¹⁷ Parêntese acrescido pela pesquisadora.

Em outras palavras, segundo Hymes (1974d *apud* Bortoni-Ricardo, cap. XV, no prelo) competência comunicativa é o conhecimento que permite ao falante comunicar-se adequadamente em sua comunidade de fala e distinguir entre o que é apropriado ou inapropriado em determinada interação.

Para Canale & Swain (1981:27 e 30 *apud* Cavalcanti, 1989:36 e 39), a competência comunicativa é composta minimamente da competência gramatical, competência sociolingüística e competência estratégica. Eles introduziram a noção de competência estratégica definida como: “um componente composto de estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser chamadas à ação para compensar rupturas na comunicação devido a variáveis de desempenho ou competência insuficiente”. Segundo Cavalcanti (1989:39), “a competência estratégica é o elo entre estratégias de planejamento e de comunicação. As estratégias de comunicação representam mecanismos compensatórios para a solução de problemas no domínio da competência gramatical e sociolingüística”.

Para Bortoni Ricardo (1981), “a competência comunicativa é a adequação do estilo à situação social”. Segundo a Autora (2002:113), “o falante precisa dispor de recursos comunicativos que são de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.” Eles se referem à capacidade de os falantes adequarem suas falas às mais distintas situações, orientando-os ao desempenho dos diversos papéis sociais que lhes cabem. Além disso, um mesmo indivíduo dispõe de diversas competências comunicativas quando entra em interação com comunidades variadas.

A competência comunicativa abrange, ainda, três tipos de conhecimento: sistêmico (do sistema lingüístico), de mundo (experiências vivenciadas e construídas ao longo da vida), de organização textual (organização dos diferentes tipos de textos)

Hymes (*op. cit.*), explica que, no desempenho dos papéis sociais²¹⁸, os indivíduos transitam por espaços sociolingüísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua. As pessoas vão adquirindo os recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais. A diferença lingüística deixa lacunas no envolvimento do surdo nos diferentes domínios sociais e cabe à escola a importante função de oportunizar aos alunos a ampliação de seus recursos comunicativos, permitindo-lhes a realização de tarefas comunicativas complexas ou que exijam muita monitoração.

Fala-se, mais recentemente, também em competência pragmática – contém regras que permitem a um sujeito interpretar um enunciado com relação a um contexto particular – e em competência discursiva – segundo Maingueneau (1984), designa a aptidão que deve ter um sujeito para produzir enunciados que dependam de uma formação discursiva determinada. Canale e Swain (1980 *apud* Cavalcanti, 1989) colocam que, segundo van Dijk, a lista de informação mínima exigida para atribuir força ilocucionária²¹⁹ aplicada à interação leitor-texto se resume em três: competência gramatical, competência sociolingüística e competência estratégica – todas constituem a competência comunicativa;

²¹⁸ *Papel Social*: é um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. (Bortoni-Ricardo, 2001:21)

²¹⁹ *Grosso modo*, a Força Ilocucionária se refere às intenções comunicativas imediatas do enunciadador.

Segundo Bortoni-Ricardo (2001/2), a família, os amigos e a escola são os três domínios sociais²²⁰ onde uma criança começa a se desenvolver se sentindo mais à vontade. Os surdos, contudo, principalmente nos dois primeiros domínios costumam ser marginalizados, costumam ficar alheios a tudo o que acontece ao seu redor. Eles têm uma lacuna em todos os domínios sociais, encontrada principalmente na interação do indivíduo com o mundo e que cabe à escola suprir. A diferença lingüística agrava este distanciamento e os conhecimentos gerais não lhes chegam facilmente, restringindo seu conhecimento lingüístico de mundo, ao mesmo tempo em que amplia seu conhecimento visual. Contrariamente aos ouvintes que se sentem mais à vontade para conversar no domínio do lar e da família, é a escola o domínio social onde os surdos se sentem mais à vontade para conversar e questionar. Ampliar, então, os recursos comunicativos dos surdos significa permitir-lhes transitar entre os diversos domínios sociais e tarefas comunicativas. Eles precisam dominar quais as expectativas convencionais são esperadas e permitidas em cada domínio social. E esta função deve ser ocupada pelo ensino de LP para surdos.

"A inserção do falante em uma cultura predominantemente oral ou predominantemente letrada tem conseqüências decisivas para sua apropriação de recursos comunicativos próprios das modalidades oral e escrita e dos gêneros discursivos". (Bortoni-Ricardo, 1997). Como os surdos, apesar de inseridos nessa cultura, não partilham dela, principalmente na modalidade oral colocada por Bortoni-Ricardo, são necessários meios artificiais e sistematizados para que eles possam se apropriar desses recursos²²¹.

Os surdos, bem como os ouvintes, devem ser orientados de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar, para que também ampliem sua competência comunicativa e assim possam adequar a sua linguagem aos diferentes domínios sociais. Grande parte dos recursos comunicativos é adquirida espontaneamente no convívio social e os surdos não terão a oportunidade de adquiri-los se a eles não forem propiciadas oportunidades e ambiente adequado para essa aquisição. É preciso orientá-los no sentido de tomarem consciência das variações lingüísticas. É preciso que eles disponham em seu repertório de recursos comunicativos não só de sua L1, mas também de sua L2, onde os indivíduos esperam uma atitude positiva que lhes permita realizar tarefas comunicativas na L1 e L2, desempenhando-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.

Segundo Bortoni-Ricardo (no prelo) "ao examinar as práticas comunicativas dos membros de uma coletividade, merecem atenção especial os processos de interpretação dos significados referenciais e sociopragmáticos. (...) O falante exibirá maior competência comunicativa quando participa de eventos de fala que lhe são familiares e, portanto, viáveis".

6. A sincronia conversacional

Gumperz, em entrevista à Revista *PaLavra* (Pereira, 2002:9-10), diz que seu trabalho "de fato busca dar conta tanto dos processos interpretativos no nível local como dos processos interpretativos mais gerais, societários, das ideologias lingüísticas e de como eles fazem parte do insumo para os processos inferenciais

²²⁰ *Domínio Social*: é um espaço físico (da família, da escola, dos amigos) onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. (Bortoni-Ricardo, 2001:21)

²²¹ Cabe reiterar que as aulas de LP para surdos não têm função de trabalhar a oralização dos mesmos, na perspectiva defendida neste trabalho.

que determinam os julgamentos de sentido". Segundo Gumperz, o valor sinalizador de um texto

"depende do reconhecimento tácito do seu significado por parte dos participantes. Quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente acontecem sem serem percebidos. Entretanto, quando um ouvinte não reage a uma das pistas ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos". (Gumperz, 1982:100)

Os surdos precisam identificar as pistas de contextualização para interpretar o texto adequadamente. Sempre que um grupo identifica traços convencionalizados e concorda quanto à interpretação e quanto às categorias e outro grupo não vê tais marcas como expressivas de significado, temos evidência razoável de que as diferenças interpretativas também refletem variações significativas em termos de origem sociocultural (Gumperz, 1982:107). Segundo Gumperz (1982:99), "as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação". Nas palavras de Goffman (1974 *apud* Gumperz, 1982:99), "as pessoas definem a interação em termos de um enquadre ou esquema identificável e familiar". Segundo Bortoni-Ricardo,

"Quando os participantes de um ato de fala partilham um vasto *background* de pressuposições pragmáticas sobre o mundo, sua interação é, provavelmente, profundamente embutida no contexto. Se a interação for realizada entre falantes de diferentes *backgrounds*, ela tende a ser marcada por uma dependência contextual menor e, conseqüentemente, por mais precisão na escolha das palavras²²²". (Bortoni-Ricardo, 1991:437-438)

"A sincronia conversacional exige certo grau de previsibilidade e rotina, o que os falantes normalmente adquirem através da cultura e das experiências interativas" (Gumperz, 1982:109). A experiência de fazer as discriminações apropriadas prontamente diante de expressões formulaicas²²³ tem uma função importante na sincronia conversacional.

Hall (1959 e 1966 *apud* Gumperz, 1982:109) diz que muitos malentendidos podem ser relacionados a variações na percepção e interpretação de movimentos faciais e gestuais aparentemente sem importância. Nas conversações dentro de um grupo homogêneo é produzida apenas a primeira parte de uma indicação de natureza formulaica, confiando no conhecimento cultural do ouvinte para suprir o restante e dar a resposta apropriada. Por isso, muitas vezes quando não há sincronia, se ouve uma coisa e se interpreta outra.

²²² Do original: "When the participants of a speech event share a large background of pragmatic presuppositions about the world, their interaction is likely to be deeply context embedded. If the interaction is carried out by speakers with different backgrounds, it tends to be marked by less contextual dependence, and consequently by more precision in the choice of words."

²²³ Expressões formulaicas referem-se, *grosso modo*, a expressões fixas usadas como fórmulas dentro do discurso, entendidas pelos participantes que estão sincronizados na interação comunicativa e no contexto. Podemos citar: Oi, tudo bem? – pergunta que se faz sem se querer saber como a pessoa está; ou, Você tem horas? – na verdade se quer saber que horas são.

Segundo Bortoni-Ricardo (no prelo), “quando os interagentes partilham uma grande carga de pressuposições pragmáticas sobre o mundo, sua interação tenderá a ser mais contextualmente dependente. Ao contrário, quando a interação desenvolve-se entre falantes com antecedentes mais distintos, a interação tende a ser marcada por menos dependência contextual e, conseqüentemente, por mais explicitude e precisão na escolha de palavras”. Porque não partilham dessa carga de pressuposições pragmáticas, os surdos precisam se apegar mais às pistas contextuais.

As pistas ou convenções de contextualização são pistas de natureza sociolingüística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor. Os sinais extralingüísticos se encontram no cenário e no conhecimento dos participantes sobre o que aconteceu antes da interação. Há pelo menos três sinais lingüísticos: o conteúdo semântico, o paradigma sintático e as pistas de contextualização. São todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas são estratégias de interpretação de enunciados e podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico historicamente determinado, de cada participante.

As pistas são portadoras de informação, os significados são transmitidos como parte do processo interativo. Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Gumperz privilegia o processo de inferência conversacional no discurso. Segundo ele, a canalização de interpretação se realiza por implicaturas conversacionais, baseadas em expectativas convencionalizadas através de constelações de traços – pistas de contextualização – presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam como: qual é a atividade que está ocorrendo; como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue (Gumperz, 1998:100).

O resultado trágico de diferenças de sinalização se encontra nos julgamentos feitos pelos participantes observadores a respeito da qualidade intelectual das contribuições conversacionais. Problemas de comunicação causados por convenções de contextualização refletem fenômenos que são tipicamente sociolingüísticos no sentido de que seu peso interpretativo é muito maior do que seu significado lingüístico. Tais convenções têm o efeito de remodelar todo o curso de uma interação. Um erro num desses traços pode levar o ouvinte a pensar que estavam na mesma sintonia. Discrepâncias nessas convenções podem persistir mesmo após anos de contatos intergrupais.

Em se tratando de metáforas, as pistas contextuais não são suficientes para a interpretação. Será necessário uma base experiencial. Segundo Lakoff & Johnson,

“as duas partes de cada metáfora (fonte e alvo) estão ligadas apenas por meio de uma base experiencial e que é somente por intermédio dessas bases experienciais que a metáfora pode servir aos propósitos de compreensão.” (Lakoff & Johnson, 2002:68)

Fica claro que os surdos construirão sentidos conforme a experiência ouvinte se compartilharem de bases experienciais ouvintes, desde que canalizadas para a visão.

Ampliar os recursos comunicativos dos surdos licencia a interpretação deles, mas vai além dela, pois amplia sua visão permitindo-lhes outras leituras dos textos,

também possíveis. Não se quer desautorizar os sentidos dos textos construídos por eles; outrossim, pretende-se mostrar-lhes outros sentidos possíveis e necessários ao estabelecimento da sincronia conversacional. A interação coletiva, com ênfase em discussões sobre a temática do texto em debate pode aflorar experiências as mais diversificadas.

7. Revisitando as teorias sobre Leitura

Segundo Kleiman (2001:49), a leitura é um ato individual de construção do significado, mediante a interação autor-leitor e será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos, no momento. Seu ensino deve ser entendido como o ensino de estratégias de leitura por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades lingüísticas que são características do bom leitor, por outra. Estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, da maneira com que ele manipula o objeto: se ele sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Segundo Kato (2001:60), a multiplicidade de estratégias que leitores maduros empregam no ato de ler leva-nos a crer que há processos de várias naturezas nele envolvidos. O leitor maduro vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles é uma função de vários fatores condicionantes, ou seja, o tipo de processo utilizado depende de várias condições: a) do grau de maturidade do sujeito como leitor – a leitura como processo adaptativo dos propósitos que o leitor se coloca: ler com o objetivo geral de compreender o texto / ler com objetivos específicos de busca de informação; b) do nível de complexidade do texto – acredita-se que um texto com muitas palavras desconhecidas seja de leitura difícil e se processe palavra por palavra. Na verdade o que influi na escolha do processo é a possibilidade ou não de o texto oferecer condições para o leitor inferir seu significado. A existência de palavras desconhecidas fará com que ele use muito de sua capacidade de processamento descendente, pois o ascendente não o faz progredir em sua compreensão; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor – há leitores mais adivinhadores que outros. Há os que preferem se ater às informações estritamente textuais: são os leitores que dão preferência à leitura ascendente; f) do gênero do texto (Kato, *op. cit.*:74) – diferentes textos interagem de diferentes formas com o leitor; entre outros.

Segundo Mey (2001:106-7), “os leitores são encorajados a olhar além da letra e a tentar distinguir entre a verdadeira mensagem do texto e a sua aparência aleatória. (...) Não se deixa um texto à deriva, sem que haja um alvo para o qual ele esteja ‘orientado’, para não dizer, no qual esteja ‘plugado’. Dessa forma, apesar de serem diversas as possibilidades de sentido dos textos, algumas serão mais aceitas que outras, por estarem ‘plugadas’ ao contexto”.

Apesar de Kleiman (2001:10) desenvolver seu trabalho em LM, ela faz considerações que contribuem para o ensino de L2. Por exemplo, concebe a *leitura como prática social* que remete a outros textos e outras leituras e elenca outras concepções de leitura. Esta concepção de leitura como prática social tem respaldo em Bloome (1983:168) segundo quem,

“a leitura é uma ferramenta usada pelas pessoas também para realizar outros objetivos. Vendo a leitura como processo social, nós podemos listar uma ampla série de questionamentos sobre o papel dela na vida das pessoas²²⁴”. (Bloome, 1983:168)

Segundo Zanotto (1998:21), a prática da leitura como evento social consiste na distribuição do texto aos participantes, na leitura silenciosa e anotação espontânea das idéias que vierem à mente, seguidas da discussão. Da mesma forma a Autora concebe a metáfora – como fenômeno cognitivo social – e, entre outras, pesquisa o processo de compreensão da metáfora e suas implicações para o ensino da leitura, como leitores reais constroem e restringem e/ou eliminam a indeterminação na leitura de metáforas no texto literário. Segundo a Autora, as palavras deixam de ser recipientes para os significados – objetos – e passam a conter apenas instruções parciais para suas interpretações e o processo de construção de sentido se assemelha à busca de solução de um enigma. A metáfora é um caso de amplificação dessa indeterminação. Os significados construídos pelos leitores podem ser diferentes, a mesma forma pode levar a diferentes significados, gerando a indeterminação.

A pesquisadora investiga o problema da pluralidade de leituras e da indeterminação do significado da metáfora (Zanotto *idem*:18) e ainda explora o processo de construção do sentido de uma metáfora, por meio da utilização de protocolos verbais em grupo, estratégia que utilizamos com os surdos nesta pesquisa. Segundo Zanotto (*op. cit.*:19-20), cada membro do grupo tem um papel fundamental no “pensar em grupo”, e o professor deve estar incluído nesse grupo, claro que orientando, dando pistas, trazendo a intertextualidade necessária para a interpretação do texto. Para Zanotto,

“Essa modalidade de protocolo em grupo é, na verdade, um evento social de leitura, no qual os leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras. E é uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes”. (Zanotto, 1997:3 *apud* Zanotto, 1998:20)

Kleiman (*op. cit.*:20-4) destaca outras concepções de leitura evidenciadas no ensino, por exemplo, a *leitura como decodificação*, prática empobrecedora, que consiste em apenas passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado de uma pergunta a ser respondida sobre alguma informação do texto; *leitura como avaliação*, que reduz a leitura a uma obrigação cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimentos de fichas, uma cobrança que inibe o aluno ao invés de promovê-lo. Ela ilustra ainda um roteiro bastante comum no desenvolvimento de uma unidade de ensino de leitura em LP, reincidente também nas aulas de leitura para surdos, quando a leitura faz parte do ensino. Segundo a Autora, tais práticas consistem em: motivação do aluno; leitura silenciosa, marcação de palavras desconhecidas, no texto²²⁵; leitura em voz alta por alguns alunos; leitura em voz alta pelo professor; elaboração de perguntas; reprodução do texto. Ela acrescenta algumas opções nesses modelos como ensino gramatical; ditado de palavras do texto e atividades com comandos para sublinhar nomes próprios do texto. A diferença entre este tipo de prática, em aulas de surdos e ouvintes, se faz pela ausência da leitura silenciosa e pela substituição da leitura

²²⁴ Tradução livre do original: “reading is a tool that people use to extract accomplish other goals as well. By viewing reading as social process, we can ask a broad range of questions about the role of reading in shaping peoples’s lives.” (Bloome, 1983:168)

²²⁵ Marcação, normalmente, sublinhando.

oral pela leitura que deveria ser, no mínimo, em LS, mas que é, na maioria das vezes, em PS.

A Autora esclarece ainda que pesquisas recentes apontam que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Como principais mecanismos e capacidades engajados no processamento de um texto escrito Kleiman (2001:32) apresenta: a percepção visual e a interpretação de *input* gráfico, a memória de trabalho (o fatiamento), a memória intermediária (repositório de conhecimento ativado, em alerta); a memória de longo termo, a memória semântica e a memória profunda (o conhecimento, e regras para seu uso e organização).

Cavalcanti (1989:57) propõe uma *visão multidisciplinar do processo de leitura* que incorpora uma versão ampliada do aspecto psicossocial como um adjunto necessário aos aspectos cognitivos e sociolinguísticos, explica a interação leitor-texto em termos de competência comunicativa e variáveis de desempenho, envolve a interpretação (ao invés de compreensão) e exige competência comunicativa. Ela (*op. cit.*:20) faz um apanhado histórico de abordagens de pesquisa sobre processos de leitura com enfoque na literatura sobre compreensão baseada em *conhecimento prévio*, apresentando dois modelos de teorias com base nesse tipo de conhecimento, ambos baseados no papel das estruturas de conhecimento (esquemas) de compreensão: a) a *teoria da representação do conhecimento na memória* de Rumelhart & Ortony (1977 *apud* Cavalcanti, 1989:24); e b) o *conhecimento prévio* tomado como base Rumelhart (1975 *apud* Cavalcanti, 1989:24 e 32), de Schank & Abelson (1977 *apud* Cavalcanti, 1989:24 e 32). Os autores enfatizam a idéia de esquema / roteiro como um molde cognitivo que agiliza a compreensão através de predições e definem a compreensão como um processo pelo qual as pessoas associam o que elas vêem e ouvem a grupos de ações pré-armazenadas, o que significa que a informação dada é parte integrante para compreensão de informação nova. Segundo Cavalcanti, esses modelos, embora considerados como os mais completos e promissores em relação à leitura de narrativas curtas, não podem ser vistos como descrições do processo de leitura. São ambos de base computacional e, como tal, refletem aquilo que os seres humanos descobriram que o computador "deve saber" para ser capaz de processar um texto.

Segundo Kato (2001:61), "o conhecimento prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais lingüísticos, mas como um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído".

A Teoria dos esquemas defendida por Kintsch (1974 *apud* Cavalcanti, 1989); Rumelhart & Ortony (1977 *apud* Cavalcanti, 1989) – propõem que sistemas abstratos representacionais entram em ação na compreensão da metáfora, ao ser ativado o conhecimento prévio do leitor. A interpretação dos enunciados metafóricos teria base nas propriedades lingüísticas do enunciado associadas a componentes do conhecimento de mundo dos leitores.

Ela esclarece ainda que, embora a literatura sobre leitura seja vasta, nenhuma explicação concreta do que acontece na "caixa preta" foi proposta. Portanto, as abordagens sobre leitura devem ser aceitas transitoriamente na ausência de outras (Cavalcanti, 1989:46).

Ela atesta que pelo menos dois aspectos da pesquisa sobre leitura receberam reconhecimento superficial: o estudo da leitura ao nível do discurso e os processos mentais de leitura. Da metade dos anos trinta até o final dos anos sessenta, a pesquisa se concentrou no aspecto físico da leitura ou no seu produto. A pesquisa sobre os processos mentais recomeçou nos anos sessenta, baseada em experimentos cuidadosamente controlados. Schank & Abelson (*apud* Cavalcanti, *op. cit.*:6) dizem que procedimentos científicos aceitáveis pedem medidas de resposta quantitativa como exatidão de evocação ou escolha de tempo de reação. Em resumo: por muito tempo, a leitura foi considerada como sendo domínio da psicolinguística – descrita como “extração de informação impressa” (Gibson & Levin, 1975)

A Autora ainda discorre sobre as abordagens de pesquisa sobre o processo de leitura dos quais trataremos bem sucintamente, dando prioridade às abordagens do processo de compreensão: a) Spache (1962 *apud* Cavalcanti, 1989:21) propõe uma taxonomia de operações de processos intelectuais na compreensão; b) Barret (1968 *apud* Cavalcanti, 1989:21) é conhecido por sua taxonomia de dimensões cognitivas e afetivas de compreensão em leitura. A ênfase atual das pesquisas em leitura, segundo Cavalcanti (*op. cit.*), envolvem as noções de raciocínio, inferência e predição, esta última, vem do trabalho desenvolvido dentro da abordagem de habilidades, desenvolvida paralelamente às teorias de memória; c) o *modelo análise-síntese* tem como versão mais conhecida a visão de leitura como um jogo psicolinguístico, por Goodman (1967 *apud* Cavalcanti, 1989:22): focaliza a seleção, a hipótese e a predição em leitura – características do processamento descendente (*top-down*) e descreve o processo de leitura de modo seqüencial ascendente (*bottom-up*) – com base na aproximação linear das informações lingüísticas e visuais. O modelo permite a volta ao texto tantas vezes quantas for necessário quando as predições e hipóteses não são confirmadas; d) o *modelo de processamento de informação* enfatiza a análise da leitura desde o insumo até o *output* da resposta: Desvantagem do modelo de processamento de informação e do modelo análise-síntese – descrevem a atividade mental de modo seqüencial e não cíclica. Segundo Neisser (1976:112-3 *apud* Cavalcanti, 1989:23), a falha se deve ao fato de que os psicólogos cognitivos têm pressuposto que a atividade mental flui do específico para o geral. Segundo Ochs (1979a:207 *apud* Cavalcanti, 1989:23), outra desvantagem de todos os modelos apresentados se deve ao fato de não ultrapassarem o domínio da psicologia cognitiva e da linguagem; e) no *modelo de compreensão textual* desenvolvido por Kintsch & van Dijk (1978 *apud* Cavalcanti, 1989:24), o processamento de texto se baseia em redução proposicional por meio de regras de apagamento, generalização e construção, cujo resultado final é um ato de fala macro; a redução do texto através de suas proposições para se chegar à macroestrutura – estrutura semântica global; a compreensão ocorre por meio de conhecimento prévio e de processos de inferência.

Diante do exposto, Cavalcanti (1989:35) afirma que “o processo de leitura é, portanto, um paradoxo entre as semelhanças e diferenças na interpretação. De um lado, pressupõe comunicação, o que implica interpretações semelhantes por leitores diferentes (...) Por outro lado, o processo capitaliza na criatividade, isto é, ele permite diferenças de interpretação. A tarefa do leitor é buscar o equilíbrio entre as exigências do procedimento de comunicação e a liberdade para a criatividade”. A Autora conclui que “Os leitores não extraem informações do texto; eles interpretam as intenções do escritor (planos e objetivos) em sua interação com o texto” (Cavalcanti, 1989:37). Essa interação é fruto de uma negociação de sentido que permite variações de interpretação. Trata-se da interpretação pragmática, usada no trabalho de Cavalcanti (1989:60) “para fazer referência aos processos através

dos quais os leitores negociam sentido através da interpretação de atos retóricos e da atribuição de valor interacional a 'pistas contextualmente relevantes' ". A Autora, primeiramente, focaliza a negociação de sentido; em seguida, considera a informação necessária para interpretar os atos retóricos; terceiro, tece considerações sobre o aspecto idiossincrático da interpretação pragmática representado pelas 'pistas contextualmente relevantes' propriamente ditas. (Cavalcanti, 1989: 59-60)

Sperber & Wilson (1981a:283 *apud* Cavalcanti, 1989:58) sugerem que a pragmática diz respeito à interpretação e não à compreensão. A teoria pragmática para esses autores tem como objetivo proporcionar uma visão detalhada de como os enunciados são interpretados.

"A leitura como comunicação pressupõe que o leitor tenha competência comunicativa para saber lidar com a busca de equilíbrio na negociação de significado das expressões indexicais – isto é, o texto como 'significado potencial' sugerido por Halliday" (1978 *apud* Cavalcanti 1989:36).

Uma reintegração de idéias pode acontecer quando o leitor compreende que possa talvez ter mal interpretado ou perdido o ponto focal da informação. As fases de leitura podem ocorrer e reocorrer porque o processo não é linear e contínuo.

Rubin (1975 *apud* Cavalcanti 1989:41) propõe algumas estratégias a serem utilizadas para a solução de problemas de interpretação / de aprendizagem em interlíngua, baseada em comunicação oral: *clarificação* (releitura, paráfrase, uso de contexto, adição de informação), *associação* (refere-se à solução de problemas causados por desencontros na comunicação ou em relação ao estabelecimento de conteúdo proposicional = adequação semântica; ou em relação à construção de força ilocucionária = adequação pragmática / adequação semântico-pragmática – proposta por Cavalcanti) e *inferência* (hipótese, generalização, eliminação, adivinhação, construção de força pragmática / conteúdo proposicional). As estratégias de clarificação e de inferência ocorrem dentro das estratégias de associação.

Segundo Cavalcanti (*idem*), Cicourel (1974 *apud* Cavalcanti, 1989:60-4) propõe cinco procedimentos de interpretação que são adotados por Cavalcanti: *reciprocidade de perspectiva*: semelhante ao princípio cooperativo de Grice (1975 *apud* Cavalcanti, 1989:61), é a base da fase de leitura rotulada orientação – básica para a explicação de predições resultantes de redundância e pressuposições esperadas e provenientes de esquemas; *formas normais*: formas subjacentes à ativação de esquemas na interação com o texto; *princípio etcetera* que explica o preenchimento de sentidos na interação; o preenchimento de lacunas com expectativas transitórias; as teorias que têm por base o conhecimento prévio; maximiza inferências transitórias que são baseadas nas próprias estruturas do conhecimento (esquemas) do leitor; *senso de ocorrência e retrospectiva-prospectiva* que combina as noções de conhecimento acumulado e predições; *vocabulários descritivos* como expressões indexicais são indicações de experiências passadas e presentes.

Aplicando-se os procedimentos de interpretação à interação leitor-texto, dá-se proeminência aos itens lexicais (como expressões indexicais) na situação real de leitura, e proporciona-se uma base para o equilíbrio entre comunicação e criatividade. Pressuponho que os procedimentos de interpretação são usados, na comunicação receptiva de modo automático. Cavalcanti discute a base da interpretação pragmática como sendo a negociação de significado de expressões

indexicais, negociação essa realizada através do uso de procedimentos interpretativos.

O aspecto sócio-psicológico influencia a competência comunicativa e a realização da interação leitor-texto – desempenho pragmático –. Em outras palavras, para poder atribuir força ilocucionária os leitores dependem de sua competência comunicativa que compreende aspectos concernentes a procedimentos de interpretação, molduras, esquemas, e conhecimento acumulado. Sua competência comunicativa é influenciada pelo aspecto sócio-psicológico através dos sistemas de valores na memória e em cheque durante a interação.

7.1. O princípio da relevância

Cavalcanti (1989:67) discute a interpretação pragmática em termos de expressões indexicais para negociação de significado. O ponto de vista central do leitor pode variar de leitor para leitor. Itens contextualmente relevantes podem ou não coincidir com itens sinalizados (pelo escritor) para serem tomados como relevantes. Os leitores parecem focalizar os itens contextualmente relevantes para a atribuição de força ilocucionária.

A Autora aceita a proposta de Sperber & Wilson (1981a:284 *apud* Cavalcanti, 1989:68), cujo princípio central na interpretação é o Princípio de Relevância. Segundo ela, o princípio de relevância é a base da idéia da heurística na interpretação pragmática, sem descartar o princípio da cooperação, ou seja, o papel do leitor/ouvinte é descobrir o melhor caminho para negociar significado com base nas expressões indexicais. Para ter sucesso, o leitor deve focalizar os aspectos salientes do texto. Em outras palavras, é uma máxima de saliência sob o Princípio de relevância. O princípio de relevância implica um outro princípio subordinado, o da economia (cf. Leech, 1981): “o falante torna aspectos de seu enunciado redundantes para que o ouvinte/leitor possa maximizar a lei do menor esforço”. A máxima que decorre do Princípio de Economia é a máxima da redução que se apresenta como segue: tire vantagem da redundância para poder notar a saliência.

A Autora considera problemas de interpretação pragmática como provenientes de desencontros entre (a) o que é saliente no texto e o que o leitor realmente seleciona como relevante; (b) o que está explícito no texto e o que o leitor infere como implícito; (c) leituras semânticas; (d) leituras pragmáticas. (e) leituras semântico-pragmáticas; (f) pressuposições veiculadas no texto e as pressuposições do leitor com base em estruturas de conhecimento; (g) os sistemas de valores inferidos do texto e as expectativas do leitor com base em sistemas de valores; (h) a interação complexa das molduras; (i) um ou uma combinação dos fatores acima influenciados por variáveis de desempenho. Em suma, problemas de interpretação pragmática parecem ter por base principalmente desencontros entre o mundo do leitor – incluindo estruturas de conhecimento e sistemas de valores – e a visão de mundo potencialmente veiculada no texto. Cabe-nos acrescentar a importância de se promover o encontro entre os mundos surdo e ouvinte para que haja a sincronia conversacional e a interpretação pragmática do texto seja efetivamente contingente.

7.2. A memória e a leitura

Segundo Kato (2001:48-9), “tradicionalmente, a psicologia distingue dois tipos de memória: a memória de curto termo, cuja capacidade média é de sete itens e a

memória de longo termo, lugar onde a informação mais permanente é armazenada". (...) Há quem faça a distinção entre memória de curto termo e memória operacional, que seria o lugar onde o conteúdo proposicional²²⁶ seria armazenado, a qual Kato chama de memória de médio termo, sem limitação quantitativa e cuja restrição seria qualitativa." Segundo a Autora (*op. cit.*:52), "A produção e a compreensão de um enunciado ou de um texto têm a ver com os três tipos de memória: a de curto termo, para integrar letras e palavras; a de médio termo, para integrar significados oriundos de elementos do texto; a de longo termo, para integrar o significado do texto com informações extratextuais, providas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor", ou seja, "o conteúdo proposicional de um enunciado ou de um texto é visto como a parte do significado ligada à memória semântica e episódica do leitor e do redator." (Kato, *idem*:59)

Com relação a fatiamento, Kleiman (2001:34) diz que "a memória de trabalho é uma capacidade finita e limitada, uma vez que não pode trabalhar com mais de aproximadamente 7 unidades ao mesmo tempo: à medida em que vão entrando mais unidades, a memória precisa ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas, de maneira que sempre trabalha com aproximadamente 7, mais ou menos 2 unidades (isto é, entre 5 a 9 unidades)". Segundo a Autora, não faz diferença o tipo de unidade que usa para o fatiamento – precisa apenas ser uma unidade significativa: a) letra, sílaba – agrupamento de letras numa unidade como alguma entidade; b) palavra – agrupamento de sílabas numa unidade maior – conhecimento lingüístico lexical; c) se conseguirmos agrupar, com base no nosso conhecimento da estrutura da língua, (e do assunto que estivermos lendo, é claro), essas palavras em grupos ou fatias sintáticas, nossa capacidade de processar material terá se expandido significativamente – conhecimento lingüístico sintático-semântico. Segundo Kato (2001:56), o "fatiamento" não é uma necessidade apenas da expressão verbal, é ditado justamente pela capacidade limitada de nossa memória temporária. Quando feito adequadamente, ele contribui também para facilitar a tarefa do compreendedor.

Creemos que se associarmos o fatiamento ao ensino de leitura para surdos, poderemos trabalhar as unidades de compreensão, facilitando, inclusive, a memorização, tendo em vista o fato dos fraseologismos, de uma maneira geral não serem compostos por mais de sete unidades. Como estratégia para a interpretação de textos, professores devem levar os alunos a buscarem, nos diferentes tipos de textos com os quais vão interagir, blocos de significação – expressões, fraseologismos – para interpretar a LP de forma mais global. Se os alunos buscarem blocos de palavras, com unidades de sentido, nos diferentes textos que lêem, estarão descobrindo um novo ângulo para a leitura e o sentido que dão aos textos da LP será ampliado. Aplicamos aos participantes da pesquisa algumas atividades com esse fim, conforme apresentamos na seção 8 desse capítulo.

7.3. Outros modelos de leitura

Segundo Kleiman (2001:35), "no início, a leitura será muito mais difícil para o leitor e por isso ela fica quase que limitada à decodificação, se o professor não tornar a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma e focalizando o sentido".

Kato (2001:61-74) apresenta alguns modelos de leitura, a saber, a) a *concepção estruturalista* que vê a leitura como um processo instantâneo de decodificação de

²²⁶ Entenda-se proposição como uma unidade lógica de significado.

letras e sons e a associação destes com o significado; b) o *modelo de processamento de dados* – segundo Gough, o leitor é um adivinhador; é um modelo linear e indutivo; c) a *leitura sem mediação sonora* – uma visão de Luria²²⁷ que descreve o processo normal de leitura como se segue: “o leitor experiente deixa de extrair letras e sílabas individuais. Ele aprende a reconhecer palavras como indivíduos; as palavras são transformadas em ideogramas visuais. O reconhecimento do significado da palavra pode ocorrer sem referência à sua estrutura fonológica (...). Com base nisso ele adivinha o sentido da palavra como um todo. Nesse processo o contexto da palavra pode ser tal que o número de traços distintivos necessários, na própria palavra, para um reconhecimento preciso, pode ser reduzido a quase zero”; d) *modelo da análise pela síntese*: há um processo interativo identificado por Kato com duas posturas teóricas em relação à leitura, que correspondiam aos dois tipos básicos de processamento de informação, ambas concebidas como processo de decodificação: *bottom-up* – termo/hipótese ascendente – processo linear, sintético e indutivo; abordagem sintática proveniente de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem que enfatiza o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão vs um processo *top-down*: termo/hipótese descendente – processo não-linear, analítico e dedutivo; a abordagem semântica opera com idas e vindas, orientada pelos pressupostos teóricos da psicologia cognitivista que vê no leitor a fonte única do sentido, usa processos dedutivos a partir de expectativas do leitor. O texto é visto apenas como um instrumento para que o leitor, acionando pacotes de conhecimentos – experiência prévias –, ‘construa sentidos’. Segundo a Autora, o leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico; e) o *modelo das múltiplas hipóteses* que trata do processamento inconsciente e consciente; f) no *modelo construtivista*, Godman entende “contexto” em um sentido amplo. No mesmo modelo Spiro defende que o significado não reside em palavras, sentenças, parágrafos ou mesmo textos; o que prevê é um “esqueleto”, uma base para a criação do sentido. Esse esqueleto deve ser preenchido, enriquecido e embelezado, de forma que o resultado se conforme com a visão de mundo e a experiência do leitor. Enfim, segundo os construtivistas, essa visão de mundo vem organizada em estruturas cognitivas, sejam em esquemas, *scripts* ou *frames*. Assim, um texto analisado e sintetizado apenas do ponto de vista lingüístico tem sentido, enquanto um texto compreendido em termos dos nossos esquemas faz sentido. O modelo reconstrutor, por sua vez, se apóia em pressupostos funcionalistas em que uma interação do leitor com o próprio autor, em que o texto apenas fornece as pegadas das intenções desse último. Nessa visão, um texto analisado e sintetizado apenas do ponto de vista lingüístico *tem sentido*, enquanto um texto compreendido em termos dos nossos esquemas *faz sentido*; g) *modelo reconstrutor* se apóia em pressupostos funcionalistas. A Autora compara a abordagem reconstrutora com as abordagens anteriores. Aquelas estão interessadas em fazer o leitor recuperar o que o texto está dizendo, ao passo que esta está mais interessada em fazer o leitor captar por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo. O que fica claro em propostas que trabalham dentro de uma abordagem funcionalista é que o leitor é encarado como participante cooperativo de um ato de comunicação.

A visão intermediária de leitura defendida por Kato baseia-se na interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. Nesta concepção interacionista o leitor, portador de esquemas mentais socialmente adquiridos, constrói sentido no confronto dos dados fornecidos pelos seus conhecimentos prévios e aqueles contidos no texto.

²²⁷ Luria é neuropsicóloga russa.

A concepção de Kato (*op. cit.*), apesar de admitir que o leitor é participante cooperativo da interpretação do texto, ainda está enraizada num sentido ideal, pois a concepção de leitor ideal envolve a concepção de que a interpretação ideal equivale à concepção do autor do texto.

Coracini chama a atenção para o fato de que, embora nesta postura teórica o leitor seja visto como sujeito ativo, ele faz inferências e interage com os dados do texto. O texto ainda carrega um núcleo de sentido comum do qual não se pode distanciar. A Autora posiciona-se a favor de uma concepção discursiva: “uma outra posição que se encontra na interface da Análise do Discurso e a desconstrução que considera o ato de ler produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração de sentido” (Coracini, 1995:15).

Bizon (1997:113-15) apresenta as principais concepções de leitura de acordo com as visões de linguagem com base em Coracini (1987:2-5; 1995), segundo quem a visão estruturalista vê a leitura possível como sendo a autorizada pela forma do texto; a visão cognitivista autoriza certo número de sentidos construídos nas leituras pelo leitor – portador de esquemas socialmente adquiridos – ao mesmo tempo em que impede outros; a visão discursiva da linguagem, cujo sentido é produzido pelo leitor-enunciador, a cada leitura, de acordo com o momento histórico e com as condições de produção e o sentido literal e metafórico são relativizados dada a amplitude dos contextos sócio-históricos, ou seja, cada situação de leitura é única em si mesma.

8. *Corpus dessa etapa*

Para sustentar nossos argumentos nessa etapa da pesquisa, apresentamos o trabalho contrastivo que deu continuidade às atividades iniciadas no capítulo II desta dissertação após apresentarmos o texto escrito, extraído do *cartoon* e explorarmos a atribuição de sentido atribuída pelos surdos ao texto.

Aprofundamos a interpretação do texto, privilegiando os protocolos verbais produzidos coletivamente entre os surdos e o professor-pesquisador. As discussões foram canalizadas para o contraste da metáfora na LP e da LSB, obliterando a tradução truncada bimodal analisada naquele capítulo, e dando lugar à construção coletiva de uma tradução do texto para a LP.

Após identificarem as unidades que associadas constituem um bloco de sentido a ser construído, o passo seguinte era entender o que se queria dizer, e, nesse processo, certamente não escaparam as discussões sobre o domínio fonte e alvo das metáforas empregadas no texto. As sentenças descritas no tópico como “explicação em LP” equivalem à interpretação dos enunciados em LP, o que, necessariamente, obriga a desconstrução da metáfora. No tópico “tradução em LSB”, a forma, muitas vezes descritiva, como foi apresentada essa tradução, já em blocos de sentido, teve como objetivo facilitar aos alunos a tradução posterior do texto. Nesse momento, a pesquisadora socializou com os alunos a forma de transcrição da LSB por meio de “notações por palavras” da LP, conforme descrição apresentada no apêndice.

Logicamente, como veremos nos fragmentos traduzidos na interação aluno-professor, a tradução desconstrói a metáfora presente na língua de origem,

especialmente, se não há equivalente na língua traduzida. Efetivamente, porém, corroborou a hipótese de que uma tradução mais adequada seria possível, sem as marcas das práticas da Comunicação Total. Apesar da dificuldade inicialmente encontrada diante da proposta nova à qual os alunos não estavam habituados, os resultados apontam-nas como atividades cuja estratégia é produtiva em aulas de leitura para surdos.

8.1. *Corpus propriamente dito*

O corpus completo desta etapa encontra-se no 4º e 5º momento da parte 1 dos anexos. Abaixo, apenas um recorte para demonstrar o registro da atividade após os protocolos verbais coletivos, dos alunos, sobre cada unidade de sentido do texto.

Frase em LP: "Cresci da noite para o dia".

Explicação em LP: cresci tão rápido que nem percebi ou cresci rapidamente.

Tradução em LSB: CRESCER JÁ

8.2. *Descrição e análise preliminar dos procedimentos adotados*

Não nos propusemos a delongar nessa análise por ser uma atividade incipiente e por acreditarmos que a descrição dos procedimentos desenvolvidos em sala de aula no processo de construção de sentidos, por meio das estratégias aplicadas, dispensam uma análise mais detalhada.

Diante das frases selecionadas, os alunos iniciaram a desconstrução metafórica sob a orientação da professora, esclarecendo também que nenhuma pessoa dorme bebê e amanhece adulta. Entretanto, diz-se que é durante o sono que as crianças crescem mais e daí pode ter surgido a metáfora "crescer da noite para o dia", com o sentido de crescer rapidamente. Diante da metáfora desconstruída, resta aos alunos darem sentido ao texto, traduzindo-o para a LSB. Quando os alunos dão várias possibilidades de tradução, uma votação é feita para a seleção daquela que preencha melhor o sentido adotado pela maioria dos membros do grupo.

O mesmo procedimento foi adotado com os demais fraseologismos do texto. Inicialmente, os alunos tiveram grande dificuldade em identificar os fraseologismos e atribuir-lhes um sentido completo desvinculado de uma relação palavra por palavra. À medida que os alunos dominavam a atividade, seu interesse aumentou bastante e os significados pareciam se tornar mais transparentes para eles, mesmo ainda enfrentando certa dificuldade. Os depoimentos dos alunos são animadores. Eles dizem e demonstram adorar esse processo! Estão sempre na expectativa de discutir os novos sentidos para blocos de significação inseridos nos textos.

9. *Estratégias de leitura e interpretação de textos*

Cabe refletirmos sobre estratégias de se ampliar a leitura de mundo dos surdos no sentido de apresentar-lhes a cultura lingüística dos ouvintes, propiciando-lhes o desenvolvimento de sua competência lingüística, comunicativa e discursiva para, enfim, terem acesso aos diversos domínios sociais da sociedade nos quais estão ou possam vir a estar inseridos e virem a construir adequadamente os sentidos envolvidos nos diferentes contextos, diante dos quais podem acessar conhecimentos partilhados não apenas com a comunidade surda, mas também com

a comunidade ouvinte e assim possam traduzir com propriedade de um aprendiz de L2, os textos da LP para a LS garantindo-lhes a preservação da estrutura lingüística de ambas as línguas e o desempenho adequado dos diferentes papéis que tais línguas desempenham na sociedade ao mesmo tempo em que, de maneira direta, há um fortalecimento de suas identidades.

Segundo Kleiman (2001:50), as estratégias do leitor são classificadas em *cognitivas*, operações inconscientes do leitor para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático. O conhecimento utilizado para realizar a operação é também um conhecimento implícito; e em *metacognitivas*, aquelas operações – não regras – realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente. Alguns autores dizem que são primeiro autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura. Devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre suas operações saberá dizer quando não está entendendo um texto e saberá dizer “para que” ele está lendo um texto. “Se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha de compreensão”.

Segundo Kleiman (idem), o fator determinante para a direção do movimento é a dificuldade do material, havendo muito mais movimentos regressivos quando o material é mais difícil. O leitor eficiente vai controlando seu próprio processo de compreensão e volta para trás, ou relê, quando não compreende. Do ponto de vista cognitivo, a leitura é um jogo de adivinhação. Grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido. Ainda segundo Kleiman (*op. cit.*),

“O ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo”.

Segundo Koch (2000:28-34), as estratégias de processamento textual são *cognitivas* – dizem respeito às hipóteses elaboradas sobre o significado de uma palavra, de uma expressão, de uma estrutura ou de um fragmento dessa, ou ainda, de um texto inteiro. São procedimentos rápidos de reconhecimento realizado pelo cérebro; *textuais* – se referem à organização dos elementos que concorrem para a estrutura material do texto. São as de organização da informação, de formulação, de referenciação e de relação entre o explícito e o implícito do texto; *socio-interacionais* –aquelas voltadas para as atitudes dos interlocutores no momento da interação verbal. Encontram-se envolvidas no ato de fala ou de escrita, de preservação de face²²⁸, de polidez, de negociação, de esclarecimento de mal-entendidos. Elas compreendem aquelas que se estabelecem de forma a garantir que a comunicação ocorra com sucesso. São aquelas relacionadas às práticas peculiares ao meio socio-cultural em que se constituem os interactantes, manifestadas por meio de atitudes de preservação das faces, representação positiva do *self*, polidez, negociação, inscrição, reformulação, hesitação etc.

²²⁸ Refere-se à preservação da auto-estima.

9.1. A leitura no processo evolutivo da língua

Segundo Souza (1997), ensinar a língua como se ela fosse imutável, descontextualizada, explicar a palavra em uso como se houvesse alternativa de significado para ela é um erro grave que provoca uma enorme confusão no aluno. A Autora segue o princípio funcionalista, no qual a gramática da língua é um sistema de regras em constante movimento, mesmo que em movimentos tão lentos que aparentemente imperceptíveis. Uma língua nunca se estabiliza. Ela se recria constantemente com o uso de seus falantes.

Se tivermos em mente que a língua tem movimentos e que os itens lexicais se gramaticalizam a partir das necessidades dos falantes, então compreenderemos que é possível trabalhar com textos em sala de aula. O próprio aluno intuirá a partir do contexto, a mensagem, os significados possíveis, a intenção do autor, a metaforização. Esse movimento ondular (gramaticalização²²⁹ / desgramaticalização) não precisa ser verbalizado. Uma palavra pode estar em uso em um movimento e em outro não, pode ser uma metáfora hoje e um item lexical amanhã.

Há apoio teórico para que as gramáticas analisem os processos textuais não mais como figuras de estilo, mas como manifestações dialógicas funcionais da língua. "Os usuários da língua utilizam-se de velhas formas e de velhas construções para darem conta de novos contextos. Implementa-se um processo de transferência semântica, pelo qual a cada forma ou construção passam a corresponder múltiplas funções". (Votre e Rocha, 1996)

Para que criemos relações com o "mundo externo", a percepção das coisas que nos cercam precisa ser arquivada em nossas mentes. A visão tem papel importantíssimo. É por meio dela que "fotografamos" o universo, que reservamos imagens, que selecionamos informações. Para Votre e Rocha (1996), "enquanto as mãos apreendem o mundo físico imediato, os olhos apreendem o mundo físico mediato ou distante, tocável ou não pelas mãos". Podemos dizer, assim, que apreendemos o mundo onde a vista alcança.

9.2. Nossa proposta de leitura

A proposta pedagógica de Kleiman (*idem*: 65-66) "envolve o ensino de habilidades lingüísticas, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos. Habilidades que vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções". Ela (*op. cit.*) sugere ações pedagógicas que poderiam mostrar ao aluno a importância de ler com um objetivo e que poderiam suprir a ausência dos objetivos definidos pelo próprio leitor, como um componente livre em todo programa de leitura para que o aluno vá à biblioteca da escola e leia o que quiser, sem cobrança de nenhuma espécie.

Estratégias de leitura como as que apresentamos levam os surdos a interpretar os textos coerentemente, de forma a ampliar seus recursos comunicativos e,

²²⁹ Segundo Vincent *et al.* (1993:73), a discursivização ocorre quando uma unidade lexical ou gramatical assume uma função não-gramatical, deixando de obedecer a restrições sintáticas e passando a cumprir restrições pragmáticas interativas. E segundo Heine *et al.* (1991:2), a gramaticalização ocorre nos casos em que uma unidade ou estrutura lexical assume uma função gramatical mais gramatical do que a anterior. É um processo de mudança lingüística que resulta das regularidades de uso da repetição pode constituir uma evidência da especificação de significado.

conseqüentemente, sua competência comunicativa. Cabe ao professor pesquisar outras estratégias eficientes no ensino de LP para surdos. Deve lançar mão também de estratégias, tais como a comparação entre as duas línguas, para ensinar a estrutura "adequada" em LP ou explicações sobre a estrutura das sentenças da LP mediante o uso metalingüístico da LSB. É preciso usar ainda técnicas de leitura visual: estabelecimento nominal; sistema verbal; mudanças na direção dos olhos e do corpo; modulações dos sinais; uso de CL; exploração do espaço (marcas temporais); marcas não-manuais. O leitor usa a visão periférica também como pista para o entendimento do significado e, na memória operacional, as palavras retidas mudam de natureza, isto é, passam do estatuto de palavras – *input* visual – para o estatuto de significado.

É necessário trabalhar unidades maiores do texto para transmitirmos significado e interpretá-lo, ajudando os surdos na compreensão do mesmo. A interpretação de um texto de forma fragmentada não tem sentido. Uma estratégia que se mostra eficiente no ensino de fraseologismos da LP para surdos, diz respeito à marcação dos mesmos com cores, quer com caneta marcadora de texto ou lápis de cor. Os fraseologismos inseridos nos textos, bem como outras combinações fixas, assinalados em cores facilitam a visualização dos blocos de sentido e enfatizam aos alunos que a dissociação de suas partes implica novos sentidos. Esse procedimento também serve para regência verbal e nominal, expressões fixas, EIs. Nesse sentido, toda e qualquer preposição, gramatical ou lexical, deve estar associada aos termos aos quais se liga dentro do contexto em que ocorre, assim como os substantivos devem ser sempre trabalhados ao lado de seu respectivo artigo. Com relação ao ensino de sintaxe e semântica das preposições para surdos, Salles *et al.* (2002:160 e 169) sugere que, no ensino de L2, o assunto gramatical aborde outras categorias em questão, não as preposições; nos casos de expressões fixas e idiomáticas. Aconselhamos ainda que as preposições isoladamente sejam eliminadas das longas listas de preposições inseridas nos livros didáticos, pois dificultam a aprendizagem dos alunos. Os surdos devem agrupar estruturas lingüísticas em unidades significativas. Se assim procederem, maior será a quantidade de material processada e mantida na memória ao mesmo tempo e mais fácil será dar sentido ao texto.

Considerações Finais

Ampliando os horizontes surdos

“É apenas através do olhar de uma outra cultura que uma cultura estrangeira revela-se completamente e profundamente. (...) Um significado só revela suas complexidades quando encontra e entra em contato com um outro significado estrangeiro”. (Bakhtin)

1. Quebrando o silêncio

Essa pesquisa emerge, motivada pela distinta interpretação dada por surdos aos textos escritos em LP – fato gerador de um contexto sócio-educacional de “assujeitamento” e um conseqüente enfraquecimento da identidade surda. Tem o intuito de desconstruir o preconceito subjacente e, às vezes, até explícito, de práticas educacionais que advogam um “fracasso” escolar dos surdos, ao invés de admitir o “fracasso” das políticas educacionais voltadas para os alunos em questão e das próprias práticas metodológicas de ensino utilizadas pelo professor.

Apresentamos nesse trabalho uma pesquisa qualitativa, interpretativista, com abordagem etnográfica em pesquisa-ação, na qual assumimos as posturas *êmica* – uma vez que a pesquisadora pertence a uma cultura diferente da pesquisada e *ética* – de quem, apesar de não pertencer à comunidade surda, desfruta do contato de alguns anos com ela e explora seu conhecimento prévio do contexto e do grupo pesquisado. Refletimos, enfim, sobre alguns caminhos que tentam responder à nossa mais ampla pergunta de pesquisa: *De que maneira a metáfora na LSB contribui na construção de sentidos de textos em LP e na conseqüente ampliação da competência comunicativa dos surdos?*

Os instrumentos de pesquisa que contribuíram para a triangulação das análises foram: diários dialogados – que tiveram de ser abandonados durante o processo e acabaram não fazendo parte efetiva do processo e da análise dos dados; protocolos verbais em grupo (dos alunos) – que demonstraram como os surdos, participantes da pesquisa, constroem o sentido dos textos que lêem em LP; diário retrospectivo (protocolo verbal da pesquisadora) – que trouxe à tona dificuldades encontradas e soluções dadas para elas durante sua experiência educacional com os surdos; enquête aplicada aos participantes da pesquisa – a maioria dos quais adquiriu a surdez antes da aquisição da linguagem – que demonstrou, basicamente, a auto-avaliação dos surdos de sua proficiência na LSB e na LP, como vivenciaram a educação e a importância que dão à LSB e à LP em suas vidas. É salutar acrescentar uma informação que saltou à vista corroborando o distanciamento dos pais no processo comunicativo e educacional dos filhos surdos: todos os participantes da pesquisa que preencheram a enquête foram unânimes em afirmar que sua comunicação com seus pais se dá somente por meio da LP. Este fato não foi mencionado anteriormente por não fazer parte do escopo deste trabalho a interação pais – filhos surdos, mas consideramos necessário evidenciá-lo, tendo em vista a importância de se refletir sobre o papel dos pais na aquisição da L1 e no aprendizado da L2, afetando, além da qualidade comunicativa com seus filhos, aspectos neuro-psíquicos dos mesmos. Acreditamos que se os pais dominam a LSB, certamente, contribuirão na ampliação dos recursos comunicativos dos surdos; gravações das aulas em vídeo – que nos permitiram transcrever e traduzir alguns dados apresentados no corpo e nos anexos da pesquisa; e, por último,

fotografias – que nos permitiram inventariar o *corpus* evidenciado na segunda etapa da pesquisa.

Sob a concepção sócio-antropológica da surdez definimos os surdos como indivíduos que concebem o mundo e o conceptualizam por meio de uma experiência visual que os torna membros de uma minoria lingüística cuja LM é a LS, de modalidade visuo-espacial que deve ser sua língua de instrução sob um ensino totalmente voltado para uma pedagogia visual – a ser construída pelos profissionais da educação envolvidos na área – e devem aprender a LP, de modalidade oral-auditiva, como L2 em sua modalidade escrita para interagir e defender seus direitos diante da sociedade ouvinte. De acordo com a importância dada à LSB e à LP pelos participantes da pesquisa, em seus registros na enquete, a LSB é importante para eles porque é sua LM; é mais fácil de entender e por meio dela mais rapidamente eles aprendem; é essencial para sua comunicação e interação; ao passo que a LP é importante como L2 para eles; como meio de interação com ouvintes; dá acesso à informação escrita, ao conhecimento que os ouvintes têm e à leitura de uma maneira geral e há uma ressalva de que os professores de surdos devem dominá-la bem para poder ensiná-la para eles. Diante do exposto, a escola deve se preparar para o bilingüismo sem misturar abordagens novas com métodos e técnicas tradicionais.

Tendo em vista o fato da LP ter sido (estar sendo), por anos, ensinada como LM para os surdos, muitos problemas foram (são gerados) em seu processo de construção de conhecimentos dentro da escola. Os mais agravantes acarretaram entraves no letramento mal conduzido dos alunos. A escola olvidou o ensino da leitura para surdos, recursos comunicativos foram obliterados e os eventos de letramento se limitaram ao ensino de palavras soltas que eram, por fim, traduzidas para a LS e enxertadas na estrutura da LP, criando uma prática bimodal que desfigurava a LS, congelando suas estruturas e mantendo simultaneamente, a pronúncia da LP de quem a LS herdou alguns movimentos labiais na articulação de seus itens lexicais.

Consideramos as dificuldades dos surdos como decorrentes de práticas obsoletas e retrógradas – das quais os participantes da pesquisa também foram vítimas. Por anos, os surdos têm sido incumbidos de interpretar textos em LP, cuja riqueza de valores culturais é desconhecida por eles, apesar de naturalizada pelos ouvintes. Assim, das práticas de ensino de LP às quais eles vêm sendo submetidos, não têm feito parte o estudo de fraseologismos da LP – fruto de jogos de palavras que não traduzem o sentido de palavras isoladas, mas unidades complexas constituídas de combinações fixas e cristalizadas na língua, carregadas de elementos culturais e convencionados.

Apesar dos comentários acima expostos pesarem sobre as práticas de ensino, cabe lembrar que esta pesquisa não se prestou a fazer uma crítica a professores vítimas de metodologias e crenças que lhes foram passadas como verdades inquestionáveis. Outrossim, prestou-se a alertar os profissionais que ensinam surdos da necessidade de se buscar caminhos novos diante daqueles que foram fracassados e não permitiram aos surdos o desenvolvimento de todo o seu potencial sócio-cognitivo, emocional e lingüístico; e que, apesar do cenário de discriminação educacional sofrida há anos, sobrevivem adaptando-se à situação e, na tentativa de superar as dificuldades a que foram submetidos, conseguem com sua perspicácia visual construir sentidos factíveis em textos de LP, com base em sua leitura de mundo.

2. A visão surda do mundo

Na primeira etapa da pesquisa buscamos entender como os surdos constroem e desconstroem o sentido ao ler e interpretar textos escritos em LP, especialmente aqueles ricos em homonímia, paronímia e metáfora e identificamos uma característica comumente evidenciada entre aprendizes, principiantes, de L2: a tradução palavra por palavra dos textos da língua-alvo, com base em sua LM, impedindo a construção “adequada²³⁰” dos sentidos dos textos. Esta é uma prática natural, mas que deve ser interrompida de modo a ampliar os recursos comunicativos dos aprendizes, na língua-alvo, sob pena dos alunos se viciarem nela e fossilizarem a língua-alvo, tornando limitados seus recursos comunicativos. Ocorre que, na educação de surdos, os professores tornaram essa característica uma estratégia permanente no ensino, impedindo os alunos de desenvolverem a língua-alvo, bem como sua própria língua. Dessa forma, a LS, sendo considerada apenas uma modalidade rústica de linguagem, com o advento da Comunicação Total, passou a ser utilizada como trampolim para a língua dominante. A prática educacional consiste em enxertar palavras da LS na estrutura da LO, estabelecendo uma comunicação bimodal com os surdos.

Se o sentido do texto construído pelos surdos difere daquele sentido construído pelos ouvintes, se deve ao fato de que o conhecimento partilhado pelos surdos advém de uma experiência essencialmente visual diferente da experimentada por ouvintes. As pistas oferecidas pelo texto remetem os surdos à sua leitura de mundo. Os pressupostos e as inferências que elaboram se enquadram na sua experiência não menor que a de um ouvinte, mas diferente, às vezes limitada pelo desconhecimento da cultura da língua-alvo, como pode ser a de qualquer ouvinte aprendiz de uma língua estrangeira, mas que pode ser ampliada se metodologias adequadas foram utilizadas no ensino de LP como L2 para os surdos.

Concluindo, diante do posto dentro de um texto, de posse do seu conhecimento de mundo, os surdos intuem, inferem e deduzem sobre o sentido explicitado no mesmo; elaboram pressupostos com base em uma verdade contingente compatível com sua leitura de mundo e orientada por ele. Quando a interpretação da superfície do texto é aparentemente absurda, se torna uma possibilidade de interpretação, mas cujo *habitat* está resguardado ao mundo onírico.

Assim, depreendemos que, gradativamente, os surdos devem ampliar essa construção de sentido. Devem associar as palavras umas às outras, nas sentenças, buscando blocos de sentido, para, finalmente, enquadrá-las num contexto e banir a estratégia de leitura sob tradução palavra por palavra. Essa estratégia gera limitações no processo de construção do sentido da leitura. Há como se traduzir, lendo simultaneamente, qualquer texto em outra língua, mesmo que pausadamente, desde que se conheça o código lingüístico do texto e o contexto no qual o código está empregado.

3. Metáfora na LSB: por baixo dos panos ou a um palmo do nariz?

Defendemos o *status* lingüístico da LSB e sustentamos que suas estruturas metafóricas são legítimas, ao contrário do que muitos pensam. As metáforas se processam na LS como em qualquer outra língua e não se restringem a empréstimos adquiridos da LP, mas também, e em grande parte, a estruturas,

²³⁰ O termo “adequado” como aplicado no texto não se refere ao sentido ideal, mas a um dos sentidos possíveis no texto.

“atividades” originadas no contexto e motivadas pela significação de mundo partilhada pela comunidade surda. Seleccionamos em maior número, as metáforas subjacentes a itens/fraseologismos na LSB, variante de Brasília²³¹, e que podem mostrar aos surdos que elas também estão presentes na LSB, mas naturalizadas por eles; da mesma forma, estão presentes na LP e naturalizadas pelos ouvintes. Parte da dificuldade que os primeiros têm ao construir o sentido dos textos em LP se deve ao fato de a metáfora estar impregnada da cultura que perpassa pela língua, orientada pela visão de mundo de seus falantes e desconhecida pelos surdos. Dessa forma, se os surdos entenderem que a metáfora é a busca do entendimento de uma coisa por outra, tentarão buscar nos domínios fontes, alvos possíveis dentro da visão do mundo ouvinte, ampliando-lhes as possibilidades de construção de sentido.

Sentimos a necessidade de distinguir teoricamente iconicidade, metonímia e metáfora, conceitos fluidos, que têm de ser bem definidos para se evitar equívocos no entendimento desses elementos nas LS. Como resultado, temos claro o exemplo a seguir em que no item lexical “BURRO”, na LSB, podemos identificar a metonímia por meio da representação da orelha de um burro, que tem como ícone a mão dominante em CM [B] posicionada ao lado da orelha do enunciador, movimentando-se para um lado e outro. Por sua vez, o fato de o item ser articulado ao lado da orelha do enunciador nos remete a uma metáfora orientacional. Este item que é ícone de uma metonímia ainda se expande metaforicamente para se qualificar um indivíduo de burro²³², fechando o ciclo na metáfora.

Prosseguimos com uma revisita às diferentes teorias sobre metáfora, detendo-nos à concepção cognitiva – que concebe a metáfora como “experimentar um tipo de coisa em termos de outra”, de onde ressaltamos em nossa análise metáforas estruturais, com um domínio fonte levando a um domínio alvo e algumas metáforas espaciais; e à concepção pragmática – que entende a metáfora como ferramenta cognitiva originada na atividade humana, na ação e que podem mudar de acordo com cada ato pragmático e discursivo.

Apesar de, aparentemente, extensa a fundamentação teórica resgatada no trabalho, a julgamos necessária para melhor nos situar, e também o leitor, nos estudos envolvendo a temática analisada. No emaranhado das teorias metafóricas, enquanto optávamos por qual seguir, houve momentos de grande conflito, pois em determinado momento da análise do *corpus*, parecia não emergir nenhuma metáfora; enquanto em outro, tudo se tornara metáfora, mais tarde, enfim, com uma clareza teórica maior, tentamos estabelecer um equilíbrio.

Em seguida, destacamos a importância dos fraseologismos no ensino de L2, advogando a análise contrastiva como recurso eficiente ao ensino. Apresentamos itens lexicais metafóricos identificados na pesquisa e que sintentizam uma unidade complexa de termos, cujo sentido extrapola, na maioria das vezes, um único item lexical ao relacionar a LSB com a LP. Daí a necessidade de problematizarmos a glosa que pode e deve ser questionada e aprofundada, tendo em vista o fato de não haver relação biunívoca entre os termos de uma e outra língua.

²³¹ *Grosso modo*, comparados aos estudos contrastivos entre a LSB e a LP realizados por Quadros (1997) e Fernandes (2000) com a LS da comunidade surda de Brasília não foram detectadas diferenças estruturais, apenas lexicais no corpus gerado para a pesquisa, o que nos licencia falar que a LS da comunidade surda de Brasília é, por excelência, a LSB em seu dialeto brasiliense.

²³² O termo “burro”, em Houaiss (2001), refere-se a “que ou àquele que é falto de inteligência”; “estúpido, tolo”; “que ou o que é ignorante, falto de informação, de cultura”; “que ou aquele que é teimoso”; “obstinado”.

Levantamos a hipótese de que boa parte dos termos identificados em LP pode fazer parte de uma classe de verbos leves, de uma categoria ideativa, ou simplesmente podemos tratá-los como meros itens lexicais de uma língua sintética, cuja modalidade permite sobrepor estruturas complexas, conceptualizadas e/ou metaforizadas no espaço, em contraste com uma língua mais analítica, como o caso da LP. A modalidade de língua visuo-espacial parece sinalizar que os fraseologismos da LSB estariam ainda no nível da discursivização. Formas cristalizadas tendem a se gramaticalizar em um único item. Analisamos o *corpus* desta etapa da pesquisa com base na literatura apresentada no trabalho, acrescida de introspecção e propusemos uma taxionomia que contrasta os itens/fraseologismos da LSB e da LP, sob semelhanças e diferenças na forma e no sentido e os inventariamos no trabalho. Enfim, além de analisar a rica metáfora que permeia a LSB, refletimos sobre as metáforas localizadas em atos pragmáticos, originadas na própria LSB, ou seja, sem equivalentes na LP.

Tentamos conduzir os participantes da pesquisa à consciência de sua linguagem, à descoberta dos recursos que utilizam para dizer algo, traduzindo também suas percepções do mundo. Interessados, contribuíram efetivamente na relação do material analisado. Inicialmente os participantes da pesquisa tomaram consciência de algumas semelhanças e diferenças entre as duas línguas em questão e, posteriormente, foram tomando consciência dos diferentes significados que um mesmo significante pode ter, isoladamente ou ligado a outros significantes, inseridos em diferentes contextos.

Diferentemente do que ainda se vê com frequência na sala de aula de LP para surdos, é preciso trabalhar textos e os conceitos neles inseridos, explicitando-se os sentidos dos mesmos, não somente no contexto em que se inserem, mas em outros. Os alunos precisam ser levados à consciência de aspectos lingüísticos que permeiam a linguagem dos ouvintes, de forma a melhor entenderem tanto a polissemia como a metáfora na LP, entendimento esse que promove a sincronia conversacional tão almejada e que leva os alunos a uma interpretação ampliada da que têm atualmente. Como consequência, espera-se que os alunos ampliem a significação das palavras e passem a buscar nos termos da LP não um único sentido, mas os sentidos possíveis das palavras e essas, não isoladas, mas associadas entre si, como em blocos, e esses blocos, interpretados como unidades de sentido diferente a cada contexto diferente.

Apesar da prática metodológica aqui proposta para as aulas de LP para surdos ter sido recentemente introduzida nas atividades de leitura e interpretação de texto dos surdos participantes da pesquisa, portanto ainda em processo, e, por isso, não temos resultados consistentes que apresentem um novo rumo à trajetória dos alunos, nem grandes resultados. Entretanto, já foi possível identificar um diferencial nas estratégias dos alunos diante de uma proposta de interpretação textual. Percebemos que os alunos já vêm tentando combinar termos e têm buscado novos sentidos nessas combinações.

É preciso mostrar aos surdos que dentro dos diferentes contextos as palavras mudam seu sentido original, "ressignificam" e surgem novas possibilidades de interpretação, normalmente aceitas pela comunidade que as usa. É na aceitação ou não das novas formas que tem origem a figuração do léxico de uma língua. Isto é, as reorganizações e as ressignificações dos termos da língua dão origem a formas mais ou menos aceitas, embora algumas delas, apesar de plausíveis, não serem aceitas pela comunidade que as usa.

Conforme apresentado na parte II do capítulo III, as construções metafóricas selecionadas diferem consideravelmente daquelas construídas por ouvintes, o que, de forma bastante precisa, confirma a visão pragmática de mundo, dada pelos indivíduos, incluindo suas concepções culturais, sociais etc., não são as mesmas partilhadas por todas as línguas de todos os povos, mesmo que habitem o mesmo espaço físico, como é o caso das pessoas surdas, mas que, ao mesmo tempo, possuem experiência diferenciada no mundo.

4. Letramento

Uma árdua tarefa no letramento de surdos tanto em sua L1 como em sua L2 deve ser a de ampliar os recursos comunicativos dos surdos. O ensino de L1 dentro da escola deve prever o acesso dos surdos à sistematização da estrutura da LSB e da sua escrita. Em L2, o ensino deve orientar-se também, e principalmente, para tornar mais transparente a opacidade dos fraseologismos e demais EIs demasiadamente presentes na LP.

Acreditamos que a análise contrastiva pode propiciar um caminho para a interpretação do conteúdo polissêmico e metafórico nos diferentes textos e contextos de uso da LP, possibilitando a construção, pelos alunos, de outros sentidos possíveis para o texto, sentidos que apropriam conhecimentos de mundo, especialmente culturais, partilhados por ouvintes, falantes nativos de LP. Considerando-se o autor-enunciador, o leitor-locutor, o contexto, a garantia da preservação da estrutura lingüística de ambas as línguas, bem como a construção de sentido do texto. Todo esse processo propicia a ampliação dos recursos comunicativos dos surdos e, conseqüentemente, seus horizontes. A análise contrastiva entre as EIs da LP e itens/fraseologismos correspondentes na LSB e vice-versa, pode facilitar a interpretação de textos da LP por surdos. Também o contraste entre EIs desconstruídas por meio de ilustrações interpretando o texto como um somatório de termos e o sentido dos termos interpretados em bloco parece ser uma alternativa facilitadora no processo de entendimento da metáfora para os surdos, uma vez que as imagens apresentam o sentido desconstruído da metáfora que deve ser expandido em momento seguinte, no processo ensino-aprendizagem, por meio dos protocolos verbais coletivos e o auxílio do professor.

Alvarez-Ortíz, como estratégia de ensino de EIs, sugere o uso de material autêntico audiovisual e contextualizado, para ampliar as informações culturais significativas para facilitar a aquisição-aprendizagem dessas expressões. Sugere ainda que essa metodologia se aproprie de desenhos, onde o aluno, segundo sua percepção e interpretação, usará a EI correspondente.

Como modelo geral para o ensino de L2, sugerimos a utilização do modelo monitor (Krashen, *op. cit.*) por considerá-lo uma boa estratégia de ensino na qual o aprendiz adquire²³³ uma língua quando o insumo a ele dirigido é compreensível no nível de $i+1$, em que "i" significa o nível lingüístico atual do aprendiz e $i+1$ é o nível mais adiantado. A língua é adquirida através da compreensão de insumo que contém vocabulário e estruturas novas, um pouco além do nível lingüístico atual do aprendiz. E para a leitura, apesar das desvantagens apresentadas por alguns autores, o modelo análise-síntese que focaliza a seleção, a hipótese e a predição em leitura – características do processamento descendente (*top-down*) e descreve o processo de leitura de modo seqüencial ascendente (*bottom-up*) – com base na

²³³ O termo aquisição nesse contexto está aplicado de uma maneira ampla, sem distinção com o termo aprendizagem, conforme aceção de Krashen apresentada anteriormente.

aproximação linear das informações lingüísticas e visuais, permitindo a volta ao texto tantas vezes quantas forem necessárias, até que se confirmem as hipóteses e predições levantadas no texto.

Refletimos, enfim, sobre estratégias textuais, cognitivas, sócio-cognitivas, interacionais, metacognitivas e metodológicas para ampliar a leitura de mundo dos surdos no intuito de apresentar-lhes a cultura lingüística dos ouvintes e propiciar-lhes o acesso aos diversos domínios sociais da sociedade na qual estão inseridos. Diante dos textos em LP, podem acessar conhecimentos partilhados não apenas com a comunidade surda, mas também com a comunidade ouvinte. Com base nas teorias apresentadas e em estudos aplicados, sugerimos a seleção e disponibilização para a leitura dos alunos, de um grande número de textos de diversos gêneros, sobre temas variados, dentre eles, aqueles ricos em fraseologismos e metáforas; a ampliação do vocabulário, em especial, de fraseologismos, mais especificamente EIs da LP, desde que estes não sejam introduzidos descontextualizados e, por esse motivo, defendemos o trabalho sempre com unidades complexas de sentido, associado à busca de blocos significativos dentro do texto, pelos alunos, incluindo ainda nesses blocos as preposições que não devem ser ensinadas, isoladamente, em contextos de L2.

5. Valorização e fortalecimento da cultura e identidade surda

Após aulas que fazem uso de metodologias como a aplicada para a geração do *corpus* inserido na pesquisa, o comportamento do aluno é visivelmente alterado. Seu interesse por escrever mais e melhor, em LP, aumenta consideravelmente. Além disso, uma satisfação dupla domina alunos e professores envolvidos nesse processo ensino-aprendizagem. O que parecia ser domínio apenas dos ouvintes, passa a ser também domínio dos surdos e vice-versa. Uma via que não se restringe a um aprendizado unilateral, mas que reconhece um valor duplo tanto da LSB como da LP. Aquela, por tanto tempo desprezada no ensino, mas que ressurgue com orgulho de poder participar do processo educacional, sem disputa, mas no mesmo patamar da LO. Além dessa questão, surge a reflexão que se faz sobre a construção da própria ideologia que subjaz ao texto, um riquíssimo leque de possibilidades que tomaram parte nas discussões.

As atividades aplicadas nos eventos de letramento enfocados na pesquisa, especialmente aquelas que partem da cultura surda com vistas à ampliação dos recursos comunicativos dos surdos e, conseqüentemente, de sua competência lingüística, comunicativa e discursiva apontam duas vezes para o fortalecimento de sua identidade: a primeira, quando sentem sua cultura valorizada e passam a valorizá-la também; e a segunda, quando os surdos entendem o contraste entre as duas línguas: a LSB e a LP, momento de catarse, em que deixam de atribuir as dificuldades que têm na LP à sua incompetência originada pela "ausência" da audição. Nesse momento, emergem vários comentários dos alunos, dentre os quais a seguinte: "Ah! Português é assim? Português é diferente de LSB²³⁴!" Além disso, parecem adquirir mais autonomia e segurança ao emitir suas opiniões e juízos de valor.

Dessa forma, estratégias como as apresentadas, evidenciam progresso na leitura e interpretação de textos em LP, por surdos. Mostram-nos, e também a eles, que o fracasso a que normalmente estão submetidos na escola e a inferioridade a que se submetem se deve ao discurso enfraquecedor de que o surdo não seria capaz de

²³⁴ Tradução livre da LSB para a LP.

entender bem a LP. Assim como os diversos estudos da Sociolingüística e Análise do Discurso têm demonstrado, confirmamos que a ideologia tem influenciado nos padrões de reconhecimento da cultura surda pelos ouvintes e pelos próprios surdos, fato que certamente vem interferindo no sentido de enfraquecer ou fortalecer suas identidades.

Confirmamos, então, a tese de que os surdos cujos discursos são fortalecidos têm seu aprendizado facilitado. Ter acesso aos diversos domínios sociais da sociedade nos quais estão ou possam vir a estar, garante-lhes mais adequação no cumprimento dos diferentes papéis que as línguas em estudo desempenham na sociedade e no fortalecimento da identidade de seus falantes.

“A língua não só constrói o nosso pensamento como também nos constrói enquanto sujeitos, nos identificando em nossas relações histórico-político-sociais”. (Leite²³⁵)

6. Conclusão

Este estudo não teve a pretensão de trazer respostas prontas para o processo de construção do conhecimento lingüístico que as pessoas surdas fazem da LP e está longe de ser conclusivo. Pelo contrário, propõe reflexões sobre algumas alternativas entre tantas outras possíveis e necessárias, dentre as quais destacamos a de iniciar o ensino de LP, valorizando a LS, a identidade e a cultura surdas - vendo os surdos como um todo e não como sujeitos fragmentados dentro do processo educacional - e a de introduzir fraseologismos, como EIs no ensino, levando os surdos a desenvolverem estratégias de busca de blocos de sentido nos textos escritos em LP.

Os itens/fraseologismos da LSB gerados e relacionados a idéias, podem ser ampliados juntamente com os recursos comunicativos os quais poderão ser aprofundados em outras pesquisas. Nossa análise ainda encontra-se frágil e demanda muita atenção. É possível refletirmos mais sobre ela, aprofundando-a e identificando se não estão sendo perpassados no corpus, conceitos equivocados decorrentes da própria dificuldade encontrada pelos pesquisadores da LS em identificar os aspectos distintos retomados neste trabalho, além da própria dificuldade da pesquisadora em desnaturalizá-los, desprovendo-se de suas crenças como foi no início ao considerar que os surdos interpretavam textos ao pé da letra.

Os professores de surdos, conscientes da necessidade de ensinar a seus alunos, LP como L2, devem se unir em busca de caminhos adequados a esse ensino. A pesquisa e a troca de experiências são excelentes propostas a serem perseguidas.

7. Perspectivas

Numa etapa posterior pretende-se confeccionar um dicionário bilíngüe de itens e fraseologismos do dialeto da LSB, utilizado pela comunidade surda de Brasília, em contraste com fraseologismos da LP. Consideramos necessário tornar o material pesquisado mais didático e acessível aos surdos. Este pode, ainda, auxiliar intérpretes e professores de surdos, acrescentando informações específicas e úteis, durante o aprendizado de LP, pelos surdos, como, por exemplo, ampliando a

²³⁵ Pensamento de Emeli Marques Costa Leite, mãe de surdo, professora do INES, mestranda em Lingüística Aplicada na UFRJ.

estratégia de ilustração das metáforas desconstruídas dos itens e fraseologismos da LSB em contraste com os fraseologismos da LP. Há outras atividades voltadas para o estudo de fraseologismos e que podem auxiliar na interpretação de textos escritos em LP. É necessário que os surdos desvendem os textos que lêem. Conseqüentemente, estarão ampliando seus recursos comunicativos.

Pretende-se dar continuidade às atividades propostas no planejamento inserido nos anexos deste trabalho, utilizando outros textos, enriquecendo as atividades e sistematizando-as. Atividades que foram iniciadas e que merecem ser perseguidas e aperfeiçoadas. Pretende-se ainda aprofundar os estudos sobre as estratégias aplicadas ao ensino de leitura e gerar mais dados que possam acompanhar o progresso dos alunos diante de metodologias mais efetivas na construção do sentido textual pelos surdos.

Urge a elaboração de um currículo bilíngüe bicultural para surdos para impulsionar sua educação, possibilitando discussões mais maduras e aprofundadas para a educação dos mesmos. Em decorrência, almeja-se o surgimento de grupos que se envolvam com a confecção de materiais didáticos adequados ao ensino de LP como L2 para surdos, sistematizando e socializando aqueles materiais que, de forma isolada, vêm obtendo sucesso no ensino. Deve-se implementar aqueles já existentes, mas que não atendem com eficiência o seu propósito na educação de surdos.

Lembramos que os professores de LP para surdos têm o seu papel cumprido, quando seus alunos lêem um anúncio de jornal e extraem a idéia principal, lêem uma reportagem política ou qualquer outra e são capazes de inferir sobre seu sentido, compatibilizando sua visão de mundo com a visão ouvinte do mundo; quando escrevem um texto em LP e são entendidos por aqueles que não estão em contato diário com eles, quando, enfim, sabem fazer valer os seus direitos como coloca Quadros (1997) e conhecem as suas obrigações diante do mundo atualmente dominado por ouvintes, mas que não pertence somente a estes, pois é seu na mesma proporção que o é daqueles. Para atingirmos a sincronia conversacional necessária, é preciso que surdos e ouvintes desenvolvam suas competências comunicativas, ou seja, *é preciso que surdos e ouvintes se olhem profundamente e captem um do outro o seu eu diferente.*

Apêndice

Língua de Sinais

“A língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, e sim, a presença de dois canais diferentes e, igualmente eficientes, para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem”. (Skliar, 1997:40)

1. *Status Lingüístico das LS*

É de fundamental importância tratar neste trabalho, ainda que superficialmente da LSB, LS falada pela comunidade surda brasileira, tendo em vista o fato de boa parte do *corpus* a ser analisado nessa pesquisa ser extraído dela, além dela ser defendida nesse *forum* como a língua de instrução dos surdos. Antes, porém, faz-se necessário situar as LS do mundo, enfatizando-lhes seu *status* lingüístico conquistado na segunda metade do século passado.

As LS existem de forma natural em comunidades lingüísticas de pessoas surdas e, conseqüentemente, partilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação não-verbais: produtividade ilimitada de novas mensagens; criatividade, pois independem de estímulo; multiplicidade de funções, comunicativa, social e cognitiva; arbitrariedade da ligação entre significado e significante, e entre signo e referente, tanto com relação ao conteúdo quanto com relação à forma (Karnopp, 1999:27-28).

Esta, porém, não era a visão defendida antes de William Stokoe (1960), o primeiro lingüista a apresentar a LS como sistema lingüístico, uma vez que não considerou o signo gestual como um conjunto holístico, de caráter icônico e dependente da LO. Para ele, os signos têm partes e pesquisou-os como um conjunto de elementos discretos e arbitrários que se combinam para formar unidades gestuais.

Apesar de estes estudos datarem de 1960, o reconhecimento formal do *status* lingüístico das LS é bastante recente. Somente em 1984, a UNESCO declarou a LS como um sistema lingüístico legítimo, merecedor do mesmo *status* dos outros sistemas lingüísticos (Wrigley, 1996:13). Antes deste reconhecimento lingüístico, se acreditava que as LS se restringiam a uma linguagem, mera simplificação das LOs, o que bloqueava a possibilidade de se acreditar em construções lingüísticas complexas e, muito menos, metafóricas.

2. Língua de Sinais Brasileira – LSB

Gradativamente, a LSB vem sendo desbravada dentro das Universidades de todo o Brasil. Até onde se tem estudado, ela partilha dos mesmos parâmetros das outras LS, apesar do inventário de configurações de mãos não ser o mesmo e nem a combinação das unidades mínimas produzirem um léxico necessariamente idêntico. Assim sendo, diversas das estruturas lingüísticas encontradas na LSB são compatíveis com estruturas lingüísticas da ASL, bem como de outras LS, encontradas nas diversas comunidades surdas espalhadas nos diferentes países do mundo.

2.1. Composição da LSB

A LSB, como as outras LS, é dotada de uma gramática semelhante à das diversas LOs, constituídas a partir de itens lexicais imbricados de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, usados na geração de estruturas lingüísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. A LSB é dotada, ainda, de componentes pragmáticos convencionais, princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.

No nível fonológico, Ferreira-Brito (1996) propõe 46 Configurações de Mão – CMs, 6 tipos de Orientação de Palma da Mão (Or), aproximadamente 40 possíveis Pontos de Articulação (PA) no corpo, acrescidos de 16 referências que apresentam mais precisão aos PA, 23 Expressões-Não-Manuais (ENM) e uma lista Movimentos (M): 35 possíveis movimentos internos da mão e, finalmente, para, 28 especificações para tipo, 17 para direcionalidade, 5 para maneira e 2 para freqüência, o que totaliza 218 traços úteis para fins de transcrição fonológica (Karnopp, 1999:56). Segundo Karnopp (*op. cit.*:56) há ainda a necessidade de análises fonológicas adicionais para uma análise mais completa. Segue de forma bastante sucinta cada componente estrutural da LSB:

2.1.1. Itens lexicais "sinalizados"

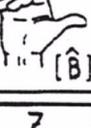
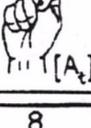
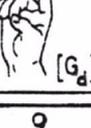
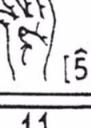
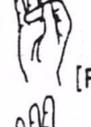
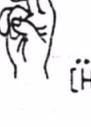
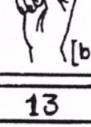
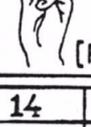
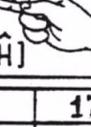
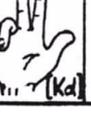
- Itens convencionados pela comunidade surda, baseados em parâmetros²³⁶. São eles:

Parâmetros Principais

CONFIGURAÇÃO DE MÃO (CM) – refere-se às diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização de um item lexical de uma LS, variando da mão mais aberta à mais fechada. Ferreira-Brito (*op. cit.*:220) inventariou 46 CMs de dados coletados nas principais capitais brasileiras – conforme quadro a seguir – e agrupou-as verticalmente segundo a semelhança entre elas, mas sem uma identificação enquanto CM básicas ou CM variantes. Karnopp (*op. cit.*) as classifica como manifestações de superfície. Além do inventário de Ferreira-Brito (*op. cit.*), em

²³⁶ Parâmetro é o nome dado a cada constituinte mínimo dos itens lexicais das LS. Há controvérsias quanto ao *status* lingüístico dos parâmetros. Para alguns lingüistas, encontram-se definidas no sinal unidades semânticas e estruturais. Os sinais seriam multimorfêmicos, os parâmetros seriam morfemas, as características dos parâmetros seriam unidades fonológicas e as ações musculares, ao realizarem um sinal, seriam os traços distintivos. Para efeito didático, serão considerados neste trabalho como unidades fonológicas distintivas.

Recife foram inventariadas 48 CMs. Circula no Brasil um material didático²³⁷ com o registro de 60 CMs.

1	2	3	4	5	6	
 [B]	 [A]	 [G]	 [C]	 [5]	 [V]	
 [B̂]	 [Ā]	 [G ₁]	 [Ĉ]	 [5 ₄]	 [V̂]	
 [B _v]	 [A _v]	 [G _v]		 [5̂]		
 [B̂]	 [A _v]	 [G _v]		 [5̂]		
7	8	9	10	11	12	
 [O]	 [F]	 [X]	 [H]	 [3]	 [Y]	
 [Ô]	 [F _f]		 [Ĥ]	 [3̂]	 [Ŷ]	
 [bO]	 [F _t]		 [Ĥ]	 [3̂]	 [Ŷ]	
13	14	15	16	17	18	19
 [a]	 [K]	 [I]	 [R]	 [W]	 [L]	 [E]
 [a _i]	 [K _d]				 [L̂]	

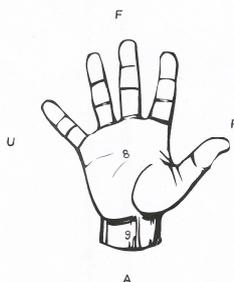
(Quadro apresentado por Ferreira-Brito, 1995:220)

²³⁷ O material didático supracitado, refere-se a 60 cartas de CMs comercializadas pela LSB vídeo - empresa do ator surdo, Nelson Pimenta - RJ.

PONTO DE ARTICULAÇÃO (PA) – refere-se ao local do corpo em que o item lexical é realizado ou ao EN tridimensional localizado diante do corpo e limitado entre a cabeça e a cintura do falante de LS e à frente, pela extensão da mão, respeitando-se a distância do interlocutor, participante do evento comunicativo, à frente do enunciador. Ferreira-Brito destaca basicamente o quadro abaixo reunido por Friedman (1977 *apud* Ferreira-Brito, 1996:216).

C	CABEÇA
o	topo
T	testa
R	rosto
S	parte superior do rosto
I	parte inferior do rosto
P	orelha
O	olhos
N	nariz
B	boca
d	bochechas
A	zona abaixo do queixo
T	TRONCO
P	pescoço
O	ombro
B	busto
E	estômago
C	cintura
B	BRAÇOS
S	braço
I	antebraço
C	cotovelo
P	pulso
M	MÃO
P	palma
C	costa da mão
L1	lado do indicador
L2	lado do dedo mínimo
D	dedos
Dp	ponta dos dedos
Dd	nós dos dedos (junção entre os dedos e a mão)
Dj	nós dos dedos (primeira junta dos dedos)
D1	dedo mínimo
D2	anular
D3	dedo médio
D4	indicador
D5	polegar
V	interstícios entre os dedos
V1	interstício entre o polegar e o indicador
V2	interstício entre os dedos indicador e médio
V3	interstício entre os dedos médio e anular
V4	interstício entre os dedos anular e mínimo
p	PERNA
EN	ESPAÇO NEUTRO

Os PA na mão seguem abaixo ilustrados e nomeados, conforme código a seguir:
 Lados da mão: U = ulnar / F = frente / R = Radial / A = atrás;
 8 = parte plana da mão / 9 = pulso;
 Dedos = ponta e junta dos dedos.



(Karnopp, *op. cit.*:270)

MOVIMENTO (M) – o movimento ocorre no *local* (movimento interno da mão) e é classificado quanto à torcedura do pulso; ao dobramento do pulso; interno das mãos e/ou no *espaço*²³⁸ (movimento de um ponto a outro) classificado quanto à direção, à maneira e à frequência.

MOVIMENTOS INTERNOS DA MÃO

- o *tipo* refere-se aos movimentos internos das mãos, dos dedos e dos pulsos – *torcedura do pulso*: rotação; *dobramento do pulso*: para cima, para baixo; *Interno das mãos*: abertura, fechamento, curvamento e dobramento – simultâneo/gradativo; da mão (ex.: APRENDER²³⁹), pulsos (ex.: BANDEIRA), antebraços (ex.: ALT@), dedos (ex.: FOGO).

MOVIMENTOS NO ESPAÇO

- a *direção* pode ser – *unidirecional*: para cima, para baixo, para direita, para esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior direita, para específico ponto referencial (ex.: IR, VIR); *bidirecional*: para cima e baixo, para esquerda e direita, para dentro e fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda (ex.: ENCONTRAR) ou *multidirecional*: várias direções (ex.: CHEGAR-DE-VÁRIOS-LUGARES);
- Quanto ao *tipo*, pode ser – *de contorno ou forma geométrica*: retilíneo ($\leftarrow \uparrow \downarrow \rightarrow$ ²⁴⁰), helicoidal, circular (⊙), semicircular, sinuoso, angular, pontual; de *interação*: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado; de *contato*: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar.
- a *maneira* descreve a *qualidade*: se o movimento é *contínuo* (∞) – repetição do movimento diversas vezes, num ponto fixo no espaço (ex.: SEMPRE), *refreado* (↵) – repetição do movimento diversas vezes sobre o obstáculo (ex.: MESMO) ou de *retenção* (⊥ ou ⊢) – parada abrupta do movimento sobre o obstáculo (ex.: TER); a *tensão* (■): se o movimento é mais tenso (ex.: MUITO-NERVOSO) ou menos tenso (ex.: NERVOSO); e a *velocidade*: se o movimento é mais lento (ex.: LIND@) ou mais rápido (ex.: BONIT@);
- a *frequência* refere-se ao número de repetições de um movimento. Descreve os movimentos em *simples* (S) (ex.: QUENTE) ou *repetidos* (R) (ex.: RÁPIDO);
- *Translação negativa* (⊖) (para trás) - diante do corpo, movimento que vai de mais distante para mais perto do corpo;
- *Translação positiva* (⊕) (para frente): diante do corpo, movimento que vai de mais perto do corpo para mais longe.

Parâmetros secundários

ORIENTAÇÃO DAS MÃOS (Or) – palma para baixo, para cima, para a direita etc.;

²³⁸ Wilbur (*apud* Karnopp, 1999) os classifica como movimentos de direção. Ferreira-Brito (op. cit.) optou por chamá-los de movimentos no espaço ao invés de movimentos de direção, tendo em vista o fato de “direção”, segundo a Autora, ser uma subclasse deste movimento.

²³⁹ O modelo de transcrição adotado segue descrito na seção seguinte deste apêndice.

²⁴⁰ Alguns dos itens a seguir apresentam símbolos entre parênteses usados por Ferreira-Brito para uma de uma transcrição fonológica da LSB.



(Marentette, 1995:204 *apud* Karnopp, 1999)

EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS (ENM) – expressões faciais e corporais. A maioria das ENM presentes na ASL também ocorre na LSB.

Rosto

Parte Superior:

~ ~ Sobrancelhas franzidas

ô Olhos arregalados

Ó Lance de olhos

^^ Sobrancelhas levantadas

Parte Inferior:

db Bochechas infladas

bd Bochechas contraídas

= Lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas

/b Correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha

b Apenas a bochecha direita inflada

ô Contração do lábio superior

X Franzimento do nariz

Cabeça

+ Balanceamento para frente e para trás (sim)

– Balanceamento para os lados (não)

μ Inclinação para frente

/ Inclinação para o lado

h Inclinação para trás

Rosto e Cabeça	
wh	cabeça projetada a frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas (ex.: o quê?, quando?, como?, quando, por quê?)
wo	cabeça projetada para trás, e olhos arregalados (ex.: quem?)

Obs.: As expressões de Wh e Wo referem-se às expressões de interrogação em ASL e em LSB também.

Tronco

- | Para frente
- | Para trás
- ^**vsO** Balanceamento alternado de ombros.
- ^^**S** Balanceamento simultâneo de ombros.
- ^ Balanceamento de um único ombro.

(In: Ferreira-Brito, 1995)

2.1.2. Mecanismos espaciais

– estabelecem as relações gramaticais entre os termos de um enunciado.

2.1.3. Classificadores (CL)

– equivalem a uma forma de descrição de objetos e cenas, sem a utilização de itens lexicais específicos da LSB, apesar de estarem baseados em CMs. Segundo Quadros (2000)²⁴¹, “CL são sinais que utilizam um conjunto específico de CMs para representar objetos, incorporando ações”.

2.1.4. Empréstimos da LP

– alfabeto digital (dactilológico²⁴²).

²⁴¹ Extraído de nota de rodapé do artigo da Autora: “Alfabetização e ensino de Língua de Sinais”.

²⁴² Em Ferreira (1986), dactilológico é sinônimo de quirológico, que por sua vez, refere-se à arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos.

Cabe lembrar que as CMs não foram extraídas do alfabeto digital. Pelo contrário, o alfabeto digital foi selecionado com base nas CMs.

3. Sistema de transcrição da LSB

Há diversos métodos de transcrição de uma LS. Para efeito de simplificação, o "Sistema de notações em palavras" vem sendo bastante adotado nos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil. Conforme Felipe (1977), tal sistema se caracteriza, basicamente, pelo registro do léxico da LSB, conforme especificado abaixo:

- A. *Itens lexicais da LSB*: registra-se o vocabulário equivalente, em LP, com letras maiúsculas. Verbos sempre na forma infinitiva
Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA.
- B. *Sinal único*: liga-se por hífen duas ou mais palavras em LP necessárias para traduzir o conceito que é representado por um único sinal em LSB.
Exemplos: CORTAR-COM-FACA, NÃO-QUERER, COMER-MAÇÃ, MEIO-DIA, AINDA-NÃO.
- C. *Sinal composto*: duas ou mais palavras separadas pelo símbolo ^.
Exemplos: CAVALO^LISTRA "zebra".
- D. *Dactilologia*: palavra separada, letra por letra, por hífen.
Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A.
- E. *Digitação Rítmica*: dactilologia em velocidade de palavra lexicalizada na LSB por meio de todas as letras ou de algumas letras dela: registra-se em itálico, separadas por hífen.
Exemplos: *R-S* "reais", *A-C-H-O* "acho", *QUM* "quem", *N-U-N-C-A*.
- F. *Ausência de marcação de gêneros* (masculino e feminino) e *número* (plural): emprego do símbolo @.
Exemplos: AMIG@ = "amiga(s) e amigo(s)"; FRI@ = "fria(s) e frio(s)"; MUIT@ = "muita(s) e muito(s)"; TOD@ = toda(s) e todo(s); EL@ = "ela(s), ele(s); ME@ = "minha(s) e meu(s)".
- G. *Marca de plural pela repetição do sinal*: uma cruz no lado direito acima do sinal:
Exemplo: GAROTA +
- H. *Expressões facial e corporal*: símbolos entre pontilhados ou nomes sobrescritos acima da porção do enunciado onde aparecem.
- a) tipo de frase: !, ?, ?! ou ^{interrogativa} ou ^{... i ... negativa} ou ^{... neg ...}
- b) advérbio de modo ou intensificador: ^{muito rapidamente exp.f "espantado"}
- (--? --) interrogação
(--!--) exclamação
(--t--) topicalização
(--ñ--) negação
(--int--) intensidade
(--Efp--) força ilocucionária
(--Efo--) pedido
- EX:
--t--
CARRO EU COMPRAR NOVO (Eu comprei um carro novo.)
--?--
NOME pro2 (Qual o seu nome?)
--!--
BONITO Loc i (Que bonito isto aqui!)

--ñ--

ACREDITAR pro2 (Não acredito em você)

I. *Concordância de gênero (pessoa, coisa, animal):*

Exemplos: _{pessoa}ANDAR, _{veículo}ANDAR, _{coisa-arredondada}COLOCAR

Obs.: Os classificadores são representados pelo CL: seguido da CM utilizada após a palavra que está sendo classificada.

Exemplo: CARRO CL: V BATER-POSTE CL: G1

J. *Concordância de lugar e/ou número pessoal:*

a) *variáveis que indicam o lugar:*

i = ponto próximo à 1ª pessoa

j = ponto próximo à 2ª pessoa

k e k' = pontos próximos à 3ª pessoa

e = esquerda

d = direita

b) *peças gramaticais:* _{1s, 2s, 3s} = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular, antes ou depois do verbo em questão:

_{1d, 2d, 3d} = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual;

_{1p, 2p, 3p} = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural;

Exemplos:

{1s} OLHAR{2s} "eu olho para você",

{2s}PERGUNTAR{3p} "você pergunta para ele(s)/ela(s)",

{kd}ANDAR{k'e} "andar da direita para à esquerda"

Os pronomes são representados pela abreviatura "pro" seguida do número de pessoa, no singular e no plural acrescido da letra p quando forem pronomes possessivos.

Exemplo: PRO3 NÃO-GOSTAR PRO1 (Ele/ela não gosta de mim)

K. *Pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar:*

Loc = locativo

Loc i = este / aqui

Loc j = esse / aí

Loc k = aquele lá ou ali

L. *Item(s) lexical(s) realizado(s) com as duas mãos simultaneamente:* um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me), normalmente na 1ª linha – sinal realizado com a mão dominante e na 2ª linha – forma da mão de apoio.

Exemplos:

IGUAL (me) _{muitas-pessoas}ANDAR (me)

IGUAL (md) _{pessoa}ANDAR (md)

M. *Transcrição da frase da LSB para a LP:* entre aspas.

Exemplo: _{1s} OLHAR_{2s} "eu OLHO para você"

Bibliografia

ALMEIDA, E.O.C. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*, RJ: Revinter, 2000.

ALMEIDA-FILHO, J.C.P. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português como língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, 2 ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 1998

ALMEIDA-MAGALHÃES, C. Para uma Descrição semântico-cognitiva da linguagem metafórica. Dissertação de Mestrado. UnB, 1986.

_____. Metáfora - Criatividade lingüística e indeterminação semântica. *In: Intercâmbio - Uma publicação de pesquisas em Lingüística Aplicada*. São Paulo, LAEL - PUC/SP, vol. IX, 2000.

ALVAREZ-ORTÍZ, M.L. "As expressões idiomáticas dentro da obra lexicográfica". *In: Revista Brasileira de lingüística*. vol 09, nº 01. São Paulo: Plêiade, 1997.

_____. "O fenômeno da transferência na aprendizagem de expressões idiomáticas". *In: de Stauber Caprara, L e Zeni. O italiano falado e escrito*. São Paulo: Humanitas, 1998.

_____. Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo Contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. Campinas – Tese de Doutorado, 2000.

ALVES, E. Uma perspectiva léxico-funcional de cristalização e variação nos fraseologismos verbais: a linguagem de especialidade 'economia/negócios/finanças' Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2002.

ALVES, R. *A menina e o Pássaro Encantado*. São Paulo: Loyola, 1986.

Anais do Seminário Nacional do INES, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia na prática escolar*. 4 ed. SP: Papirus, 2000.

ASSIS-PETERSON, A.A. A Aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista. *In: Revista Espaço, MEC*, n. 9, 30-37, jun, 1998.

Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL). vol 2. Campinas –SP: SP:IEL, 362-381, 1992.

AUSTIN, J.L. *How to Do Things with Words* (1962, 2nd ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira, São Paulo. Hucitec, 2 ed, 1981 (original de 1929), 1977.

BARBOZA, H.H. & MELLO, A.C.P.T. *O surdo, este desconhecido*. RJ: Folha Carioca, 1997.

BEHARES, L. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *In: Cadernos de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, 04, 20-52, 1993.

_____ *Linguística Contrastiva*. Palestra proferida no Curso de Preparação de Instrutores de Língua de Sinais. Santa Maria – RS, 1991.

BERNARDINO, E.L. Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística. BH – MG: Profetizando Vida, 2000.

BIZON, A.C.C. "Leitura e Escrita no Processo de Ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *In: Almeida-Filho, José Carlos Paes (org.) Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*, SP: Pontes, 1997.

BLANCO, S.R. "O gesto em sala de aula: uma abordagem semiótica" IEL – Departamento de Linguística Aplicada - 4 a 6 de setembro. IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 52, 1995.

BLOOME, D. "Reading as a social process". *In: Advances in Reading/Language Research*, vol 2, 265-195, JAI Press, Inc., 1983.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BORTONI-RICARDO, S.M. & MAGALHÃES, M.I.S. "O Fator Cultural na Compreensão da Leitura". *In: Couto, H. (org) Ensaios de Linguística Aplicada ao Português*, 103-146, Brasília: Theasaurus, 1981.

_____ Problemas de comunicação interdialeto. *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79:9-32, 1984.

_____ *The Urbanization of Rural Dialect Speakers: A sociolinguistic Study in Brazil*. Cambridge University Press, 1985.

_____ & CAVALCANTI, M.C. & KLEIMAN, A. Considerações sobre o ensino crítico de Língua Materna. *In: atas do IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, vol 2. SP: Campinas, 1990.

_____ "To what degree is a speech event feasible? A study of linguistic resources and communicative stress". *In: Delta*, vol. 7, n 2, 1991.

_____ & LOPES, I.A.A. interação professora x alunos x textos didático: situações dialógicas assimétricas: implicações para o ensino. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18: 39-60, 1991.

_____ "Educação bidialeto: O que é? É possível?" *In: Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, vol. 07, 54-65, 1992.

_____ "O Discurso na sala de aula: uma visão etnográfica". I Seminário Nacional de Linguística e Língua Portuguesa. UFG. Goiânia, 1995.

_____ "Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula". *In: Kleiman, A. (org) Os significados do letramento* Campinas: Mercado das letras, 119-144, 1995.

_____ "A análise do Português Brasileiro em três *continua*: o *continuum* rural-urbano, o *continuum* de oralidade-letramento e o *continuum* de monitoração estilística". In: Grosse. S. & Zimmermann (orgs) Frankfurt: TFM. Trabalho apresentado no Congresso Substandard e Mudança no Português do Brasil, Berlim, outubro de 1997.

_____ & DETTONI, R.V. "Diversidades Lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível". In: COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs.) *Cenas da Sala de Aula*, 2001.

_____ *Educação e Língua Materna – Eixo transversal: Realidade Brasileira*. Módulo I, vol. I, 2 ed. Brasília: Faculdade de Educação – UnB, 2002.

_____ *Nós chegemo na escola, e agora? Leitura de Sociolingüística para professores* (no prelo)

BOTELHO, P. *Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos*, BH – MG: Autentica, 1998.

_____ *Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*, BH – MG: Autêntica, 2002.

BRANDÃO, C.R. (org.) *Pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1986.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse Analysis*, 3ed, Cambridge: Textbooks in Linguistics, 1985.

CAMARA-JÚNIOR, J.M. *Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à Língua Portuguesa* 18 ed, Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPOVILLA, F.C. & RAPHAEL, W.D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS*, vol 1 e 2 SP: EDUSP, 2001.

CAVALCANTI, M.C.C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática* Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

_____ & MOITA-LOPES, L.P. "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no contexto brasileiro". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144, 1991.

_____ Formação de professores para contextos bilíngües no Brasil. Conferência proferida na Programação da ALAB na 49ª Reunião Anual da SBPC. BH:MG, 1997.

_____ Escola(rização) em contextos bilíngües foco no contexto indígena. Trabalho apresentado no simpósio "Bilingüismo e Construção do Conhecimento" no V CBLA, UFRGS, 1998a.

_____ Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. In: *Revista Delta* vol 15, 1999.

_____ Vozes na Escola: Cultura e Identidade em Cenários Sociolingüisticamente Complexos (Implicações para a formação de professores em

contextos bilíngües e/ou bidialetais). Projeto CNPq 520616/95-2, Modalidade Auxílio Integrado à Pesquisa, 1999c.

_____ Entrecruzamento de Vozes e Representações: o professor e a escola na comunidade (Bilingüismo e/ou bidialetalismo em contextos de tradição oral, minoritários ou majoritários com tratamento de minorias). Plano de trabalho/projeto de pesquisa apresentado ao CNPq na modalidade de Bolsa Produtividade (Auxílio Integrado à Pesquisa), 1999d.

_____ A pesquisa na sala de aula: metodologia de investigação científica e a formação do professor. *In*: PREPES Virtual, Módulo I, do Curso Ensino de Português – a formação do professor leitor, autor e analista de textos. BH: PUC – Minas, 26-40, 2000^a.

_____ “Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais”. *In*: COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs.) *Cenas da Sala de Aula*, 2001.

CHAFE, W. *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*, London: University of Chicago Press, 1994.

CHOMSKY, N. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. 3^a edição. SP: Abril Cultural, 1985.

_____ *Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução: Lúcia Lobato; revisão: Mark Ridd, Brasília: UnB, 1998.

COUTINHO, D. *LIBRAS e Língua Portuguesa (semelhanças e diferenças)*. Vol: 1 e 2, PB: Arpoador, 2000.

COUTO, H.H. & SILVA, D.E.G. “Repetição e reduplicação em língua franca”. *In*: *Revista de crioulos de base ibérica – PAPIA*, n. 11, 18-26, Brasília: Thesaurus, 2001.

DALACORTE, M.C.F. “Metáfora e contexto”. *In*: PAIVA, V.L.M.O. (org.) *Metáforas do cotidiano*, BH: UFMG, 63-70, 1998.

DELL’ISOLA, R.L. P. “A metáfora e seu contexto cultural”. *In*: PAIVA, V.L.M.O. (org.) *Metáforas do cotidiano*, BH: UFMG, 39-51, 1998.

DETTONI, R.V. *Interação em Sala de Aula: as crenças e a prática do professor*. Dissertação de Mestrado inédita. UnB, 1995.

_____ *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

ELLIOT, A.J. “Models of the interaction of language and social life”. *In*: Gumperz, J. J. and Hymes, D. (comps.) *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. NY: Holt, Rinehardt & Winston, pp. 35-71, 1972a.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____ *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods – Research in Teaching and Learning*, vol 2, NY: Collier Macmillan Publishers (tradução provisória de Stella Maris Bortoni-Ricardo), 1990.

ERTING, C.J. Deafness and literacy: why can't Sam read? *Sign Language Studies*, 75: 97-112, 1992.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães, Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, S.P. "Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua para surdos". In: *Revista Pesquisa Lingüística* n 6, Brasília: LIV - UnB, 2001.

_____ "O fortalecimento da identidade surda por meio de metodologia adequada de ensino", trabalho apresentado no 12º Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada – InPLA, LAEL/PUC-SP – 25 a 27/04/2002a.

_____ "Repetir, reduplicar e triplicar para comunicar: análise gramatical e discursiva de piada surda", Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso – Discurso, Ação e Sociedade – Faculdade de Letras da UFMG, 8 a 10 de maio de 2002b.

_____ "Cultura Surda e Cidadania Brasileira", 2002c (artigo manuscrito).

FELIPE, T.A. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: *Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais*, Série Deficiência Auditiva, vol 3, fascículo 7, Brasília: 4/MEC/SEESP, 1997.

FERNANDES, E *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. RJ: Agir, 1990.

_____ "Bilingüismo e educação: interferências da língua de sinais no desempenho da língua portuguesa e causas educacionais". In: *Espaço*. RJ: MEC/INES, ano III, nº 4, 53-57, 1994.

_____ Desenvolvimento lingüístico e cognitivo em casos de surdez: uma opção de educação com bilingüismo. In: STROBEL, K.L. e DIAS, S.M.S. *Surdez: abordagem geral*. Curitiba: APTA/FENEIS, 55-57, 1995.

_____ Pensamento e linguagem. In: *Espaço*, RJ: MEC/INES, ano IV, nº 5, 9-15, 1996.

_____ Teorias de Aquisição da Linguagem. In: GOLDFELD, M. (org.) *Fundamentos em fonoaudiologia*. RJ: Guanabara, vol. 1: Linguagem, p. 1-13, 1998.

_____ O som, este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilingüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, Vol. II, p. 95-102, 1999.

_____ Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. In: *Revista Espaço*, nº 13, RJ: MEC/INES, 2000.

_____ *Linguagem e Surdez*, SP: Artmed, 2002.

FERNANDES, M. *The cow went to the swamp: A vaca foi pro brejo*. 4ª ed. RJ: Record, 1989.

FERNANDO, C. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford, Oxford University Press, 1996.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 2 ed. revista e aumentada, 3 impressão, RJ: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M.C.L. *Glossário de Termos do Discurso*, Porto Alegre: UFRGS – Instituto de Letras, 2001.

FERREIRA-BRITO, L. “Convencionalidade e Iconicidade” em Língua dos Sinais. *In: Anais do I Congresso da ASSEL*, 1992.

_____ *Integração social & surdez*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____ *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística de Filologia, 1995.

_____ “Aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos”. *In: RINALDI*, G. (org.) *A Educação de Surdos 1*. Deficiência Auditiva, série Atualidades Pedagógicas n 4, vol 2, fascículo 5, MEC / SEESP, 1997.

_____ “Repetição e reduplicação em Língua Brasileira de Sinais”. *In: Revista de crioulos de base ibérica – PAPIA*, n. 11, 18-26, Brasília: Thesaurus, 2001.

FINGER, I. *Metáfora e Significação*. Coleção Filosofia n. 46, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. SP: Loyola, 1996.

FREIRE, A. “Aquisição de Português como segunda língua: uma proposta de currículo”. *In: Revista Espaço*, MEC/ INES, junho de 1998.

FREITAS, M.D. *A Interação do Deficiente Auditivo na sala de aula: por um enfoque bilíngüe*. Dissertação de Mestrado, UnB, 1988.

FURTH, H.G. *Thinking without language; psychological implications of deafness*. NY: Free Press, 1966.

GARCEZ, L.H.C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever* – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 4ª edição, 2ª tiragem. Editora Martins Fontes – SP, 2000.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____ “A linguagem e as práticas comunicativas entre educadores ouvintes e alunos surdos”, 1997.

GOLDFELD, M. Linguagem, surdez e bilingüismo. *In: Lugar em fonoaudiologia*. RJ: Estácio de Sá, nº 9, set., 15-19, 1993.

_____ "A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista", SP: Plexus, 1997.

GOMES-DE-MATTOS, F. *Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa* SP: Ave-Maria, 2002.

GOTTI, M.O. "Português para deficiente auditivo". DF: Edunb, 1991.

GUIMARÃES, E. *Os limites do Sentido: um estudo histórico enunciativo da linguagem*. Campinas: Ed. Pontes, 1995.

GUMPERZ, J.J. "Convenções de Contextualização" Tradução de José Luiz Meures e Viviane Heberle. *In: Ribeiro, Branca Telles & Garcez, Pedro M. (orgs) Sociolinguística Interacional*, Porto Alegre: Age, 1998.

HAGUETTE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 4 ed, Petrópolis: Vozes, 1995.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction do Functional Grammar*. London, Arnold, 1994.

HARRIS, R. "Memory for Metaphor". *In: Journal of Psycholinguistics Research*, n 8, 1979.

HAWKES, T. *Metaphor*. London, Methuen & Co Ltd., 1972.

HEINE, B. *et al. Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HOEMANN, H.W. Linguagem de Sinais do Brasil. / Surdez, linguagem de sinais e a comunicação de surdos, 1983.

HONECK, R.P. & RIECHMANN, P. & HOFFMAN, R.R. "Semantic Memory for Metaphor: The conceptional Base Hypothesis". *In: Memory and Congnition*, vol 3, 1975.

HORNBERGER, N.H. Linguagen policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant and international perspectives. *Language in Society*, 27: 439-458, 1998.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, RJ:Objetiva Ltda, 2001.

HYMES, D. "On Communicative Competence". *In: Pugh et al. (org). Language and Language use*, 89 – 104, Londres: The Open University Press, 1980.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 16 ed, SP: Editora Cultrix, 1999.

KARNOPP, L.B. Aquisição do parâmetro configuração de mão na LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes, PUCRS. Dissertação de Mestrado, 1994.

_____ Aquisição de Configurações de Mão por Crianças Surdas. Anais do CELSUL, 1995.

_____ Aquisição fonológica nas línguas de sinais. *In: Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUCRS, v. 32, nº 4, p. 147-62, 1997.

_____ Produções Pré-Lingüísticas. *In: Skliar, C. (org.) Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____ *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUC, 1999.

KATO, M.A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 7 ed, 3ª impressão, Ática: SP, 2001.

KELMAN, C.A. Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. Brasília, CORDE, 1996.

KLEIMAN, A. (org) *Os significados do letramento* Campinas: Mercado das letras, 119-144, 1995.

_____ *Oficina de Literatura*, 8ed, Pontes: SP, 2001.

KLIMA, E. e BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

KNAK, G. *Polissemia e campo semântico*. Porto Alegre: URGs, 1980.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. Coleção Caminhos da Lingüística, SP: Ed. Contexto, 2000.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

_____ *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LABORIT, E. *O vôo da gaivota*. São Paulo, Best Seller, 1994.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago/London, the University of Chicago Press, 1980.

_____ *Metáforas da Vida cotidiana* (coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto) – Campinas, SP: Mercado de Letras/SP: EDUC, 2002.

LANE, H. *When the mind hears - a history of the deaf*, 1984.

LASASSO, C.J. *Reading comprehension of deaf readers: The impact of too many or too few questions*. *Am Ann Deaf* 138 (5):435-41, dez, 1993.

_____ A máscara da benevolência; a comunidade surda amordaçada. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1992.

LEVINSON, S.C. *Pragmatics*, London, New York, New Rochelle, Melbourne Sydney: Cambridge University Press, 1983.

LIDDELL, S.K. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language* NY: Cambridge, 2003.

LODI, A.C.B. *Leitura e escrita em crianças surdas: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1996.

LYONS, J. *Semântica*. Lisboa: Presença, 1977.

_____ *Introdução à lingüística Teórica*, RJ: Guanabara, 1979.

_____ *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução*, RJ: Guanabara, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso* São Paulo: Pontes, 1989.

_____ *Termos-Chave da Análise do Discurso*, Tradução: Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima, 1998, 1ª reimpressão, BH: UFMG, 2000.

MARTELOTTA, M.E. & VOTRE, S.J. & CEZARIO, M.M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*, Tempo Brasileiro – Departamento de Lingüística e filologia: RJ, 1996.

MAUPASSANT, G. Carta de um louco. *In: Contos Fantásticos – O Horla e outras histórias*, L&PM Pocket, 56-7, 1997.

MEY, J.L. *When voices clash: a study in Literary Pragmatics*, Berlim e Nova York: Mouton, 1999a.

_____ *Pragmatics*, 1999b.

_____ *As Vozes da Sociedade – Seminários de Pragmática*. Tradução: Ana Cristina de Aguiar. Revisão: Viviane Veras. Coleção Idéias sobre Linguagem. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2001.

MOITA-LOPES, L.P. "Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de língua no Brasil". *In: Revista Letras*, n 4, Santa Maria, jul/dez – 1992.

MOURA, H.M.M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular. 2ª edição, 2000.

MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. II. SP: Cortez, 2001.

NEVES, M.H.M. *A gramática funcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

ORLANDI, E.P. *Discurso e Leitura*, 5ed, coleção passando a limpo, SP: Cortez/Editora da Unicamp, 2000.

_____ *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. 3ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORTONY, A. "The role of similarity in similes and metaphors". In: Ortony, A (org). *Metaphor and thought*. Cambridge, Cambridge Press, 1993.

PAIVA, V.L.M.O. (org.) *Metáforas do cotidiano*, BH: UFMG, 1998.

PASTOR, G. C. "Crêterios generales de clasificación de universo fraseol gico de las lenguas, con ejemplos en Español y en Ingl s. In: *Diccionarios, Frases, Palabras*. Málaga, Universidad de Málaga, 1998.

PAUL, H. *A Ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

P CHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento* Campinas: Pontes, 1990.

PEREIRA, M.G.D. (org.) Revista *PaLavra*, volume temático – *Intera o e Discurso: Estudos na perspectiva da Socioling stica Interacional / áreas de interface*, n. 8, 7-25, RJ: Departamento de Letras da PUC-Rio, 2002.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez; um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Media o, 1998.

_____ & QUADROS, R.M. "Educa o de Surdos em Escola Inclusiva?" In: Revista. Espaço N 07. INES/MEC. Rio de Janeiro, 1997.

PETITTO, L.A.Y. & MARANTETTE, P.F. Babbling in the Manual Mode: evidence for the ontogeny of language. IN *Science* . American Association for the Advancement of Science. V. 251, p. 1397-1556, 1991.

PIMENTEL-GÓES, L. *Falando pelos cotovelos*, capa e ilustra o de Osnei, cole o Girassol, SP: Moderna, 1990.

PONTES, E. *A metáfora*. Campinas, UNICAMP, 1990.

POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises ling sticas de piadas; 1  reimpressão*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____ *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Campinas: Mercado de Letras, 5  reimpressão, 2000.

QUADROS, R.M. *Educa o de surdos: a aquisi o da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ *A expressividade das línguas de sinais. Em Surdez: Abordagem Geral*. Strobel, K. e Dias, S. (orgs.). FENEIS. APTA Gráfica e Editora. Curitiba, 1995.

_____ *Aquisi o de L2: o contexto da pessoa surda*. Anais do III Seminário Internacional de Ling stica do Instituto de Letras e Artes. EDIPUCRS. Porto Alegre, 1996.

_____ *Aquisi o de L1 e L2: o contexto da pessoa surda*. In Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educa o Bilingüe para Surdos. 21 a 23/07/1997, 1998.

_____ *As categorias vazias pronominais e a LIBRAS: uma análise alternativa e reflexos no processo de aquisição*. Em Anais do XI Encontro da ANPOLL, 1996.

_____ *Aspectos da sintaxe e da aquisição da LIBRAS*. In: Letras de Hoje. PUCRS: Porto Alegre, 1998.

_____ "O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas". In: *Revista Espaço*, 1998.

_____ *Lingüística Contrastiva – o ensino da língua escrita para surdos via língua de sinais*. Palestra conferida no II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo para Surdos. UFRJ. Rio de Janeiro.

_____ A estrutura da frase da língua brasileira de sinais. In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999, Florianópolis. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: UFSC, 2000.

_____ Alfabetização e o ensino da língua de sinais, artigo submetido para publicação na revista *textura/ulbra* ii/2000.

RAMOS, C. *Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural*. Dissertação de Mestrado em Semiologia. RJ: UFRJ, 1995.

REDDY, M. "The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language". In: Ortony, A. (org) *Metaphor and Thought*. Cambridge Press, 1993.

REVIEJO, C. *O Porquê das coisas: Mais de 100 perguntas e respostas*, ilustrações: Teresa Nova, adaptação: Maria Luisa A. Lima Paz, SP: Girassol.

Revista GELES, nº 6, ano 5, ensaios, resenhas críticas, pontos de vista, Babel Editora, 1992.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Tradução: Dion Davi Macedo, São Paulo: Loyola, 2000.

RINALDI, G. (org.) "A Educação de Surdos" vol: I, II e III, série Atualidades Pedagógicas, MEC / SEESP, 1997.

RONCOLATTO, E. *Estudo contrastivo das expressões idiomáticas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, SP: UNESP, 1997.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. RJ: Imago, 1990.

SALLES, H.M.L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica* vol. 1 e 2, Brasília: SEESP/MEC, 2002.

SANCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, Ceprosord, 1990

_____ "Los Sordos: ¿ deben aprender a leer? Um problema mal pranteado". In: *Bilingüismo*. Revista del Instituto de Sordos de Colombia (INSOR). Bogotá, 1994.

_____. "La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes". In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. V. II. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. "A escola, o fracasso escolar e a leitura". In: TESKE, O., LODI, A.C.B. et al. (orgs.) *Letramento e Minorias (15-26)* Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, P.C. "A construção do significado: um caminho possível". In: Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL), Vol II, Campinas, SP, 1990.

SEARLE, J. "Metaphor". In: ORTONY, A. *Metaphor and Thought*, 92-123, 1979.

SENNA, M.T.T.R. A incompletude da língua. In: *Revista Espaço*, nº 13, jun/2000, MEC/INES: RJ, 2000.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse* Blackwell Publishers, 1994.

SCHLEPER, D.R. "Read It Again and Again", Gallaudet University, 1998 – texto disponível no site <http://clerccenter.gallaudet.edu/literacy/readit19.html>

SILVEIRA, R.C.P. (org.) *Português língua Estrangeira – Perspectivas*. SP: Cortez, 1998.

SKLIAR, C.A. _____. "A Educação para os surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as diferenças". In: *Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*, RJ: INES, 32-47, 1997.

_____. (org.) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Cadernos de Aatoria, Porto Alegre: Mediação & Programa de Pós-graduação-UFRGS, 1997.

_____. reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E.S. (orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação, 242-281, 1997b.

_____. Sobre o Currículo na Educação de Surdos. *Revista Espaço*, 8, 38-43, Rio de Janeiro, 1997c.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In C. Skliar (org.) *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: Skliar, C. (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*, 7-14. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, G.A. "A metáfora como motivadora da ampliação do vocabulário ativo do aluno de 1º grau: uma visão funcional", UFRJ: Tese de doutorado, 1997.

SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta? Lingüística, Educação e Surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W.L. "Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf". In: *Studies in Linguistics, Occasional Papers*. Nº 8 Buffalo, N. York: University of Buffalo Press, 1960.

_____ *Semiotics and human sign languages*. N. York: Humanities, 1972.

STRNADOVÁ, V. *Como é ser surdo*, tradução de Daniela Richter Teixeira, RJ: Editora Babel, 2000.

STUMPF, M.R. "Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*". In: TESKE, O., LODI, A.C.B. et al. (orgs.) *Letramento e Minorias* (66-67) Porto Alegre: Mediação, 2002.

SURDI, M. *Afinal, para que serve a comparação?* Dissertação de Mestrado. UFSC, 1998.

SVARTHOLM, K. "Second language learning in the deaf". In: *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl., 1994.

TELES-BOTTER, G.A.P. "O contexto e a competência metafórica de alunos de LE". In: PAIVA, V.L.M.O. (org.) *Metáforas do cotidiano*, 53-60, BH: UFMG, 1998.

TESKE, O. "(Há) Esperança nos Olhares Surdos?". *Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Porto Alegre: UFRGS. nº. 14/15, vol. 05, 27-33, set./dez. de 1997.

_____ & LODI, A. C. B. et al. (orgs.) *Letramento e Minorias* Porto Alegre: Mediação, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 9ª edição. SP: Cortez – Autores Associados, 2000.

THOMAS, J. *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*, NY: Longman, 1995.

TRENCHÉ, M.C.B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*, Tese de doutorado, PUC – SP, 1995.

VAN DIJK, I. A. "Formal Semantics of Metaphorical Discourse". In: Van Dijk, I. A. & Petöfi, J. S. –orgs. *Theory of Metaphory*. Especial Issue Poetics, 1975.

_____ *Cognição, discurso e interação*, SP: Contexto, 1992.

VANDRESEN, P. "Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras". In: *Tópicos de Lingüística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC. Série Didática, 1988.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*, tradução: Jefferson Luiz Camargo e revisão técnica: José Cipolla Neto, 01 ed, 3ª tiragem, SP: Martins Fontes, 2000.

_____ *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, tradução de Paulo Bezerra, SP: Martins Fontes, 2001.

WIDDOWSON, H.G. O Ensino de Línguas para a Comunicação, tradução: José Carlos P. de Almeida-Filho, SP: Pontes, 1991.

WILCOX, P.P. *Metaphor in American Sign Language Program at the University of New Mexico*, in Albuquerque, NM, 2000.

WRIGLEY, O. The politics of deafness. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XATARA, C.M. "O ensino do léxico: as expressões idiomáticas". *In: Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (37): 49-59, jan/jun 2001.

ZANOTTO, M.S. "Metáfora discursiva". *In: Anais do Seminário do GEL – SP*, 1983.

_____ *Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora*. Campinas: UNICAMP, 1990.

_____ "Metáfora, cognição e ensino de leitura". *In: Delta vol11 n 2 – Campinas*, 1995.

_____ "Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora". *In: PAIVA, V.L.M.O. e (org.) Metáforas do cotidiano*, 13-38, BH: UFMG, 1998.

ZOCCHIO, M. & **BALLARDIN**, E. *Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas*, SP: DBA, 1999.

ANEXOS

Fotografia dos surdos participantes da pesquisa



Instrumentos de registro utilizados na pesquisa

PARTE 1 – Construção do sentido

I. Planejamento das atividades propostas aos alunos

Pergunta da pesquisa: Como os surdos interpretam a metáfora existente nos textos de LP?

Objetivos das atividades:

- Identificar como os surdos constroem o sentido metafórico de textos em LP por meio da busca das estratégias que eles utilizam para construir o sentido dos textos;
- Levar os surdos a entenderem que o que se quer dizer em uma língua, especialmente no momento, em LP, não é resultado do somatório da seqüência de palavras em uma frase;
- Desenvolver estratégias de ensino que levem os alunos a buscar blocos de sentido nos textos e não unidades de sentido em palavras isoladas.

Recursos materiais utilizados: televisor, vídeo, *cartoon*²⁴³, filmadora, fita VHS virgem, texto fotocopiado, quadro branco e pincel atômico.

Estratégia utilizada para registro do corpus: filmagem em VHS.

Estratégia utilizada para análise: transcrição dos fragmentos da gravação selecionados para análise²⁴⁴ e tradução da discussão – protocolos verbais – dos alunos, durante a aula.

Seqüência das atividades planejadas

1º momento²⁴⁵ – 5 de junho de 2001.

1. Solicitação de autorização dos alunos para a filmagem da aula.
2. Distribuição de texto em LP²⁴⁶, para leitura individual, transcrito de *cartoon*, cuja temática envolve um interlocutor interpretado literalmente em seu discurso tendo em vista o distanciamento do contexto do emissor com relação ao receptor, prejudicando assim a construção do sentido da mensagem do texto apesar do código lingüístico utilizado ser o mesmo.

²⁴³ O *cartoon* selecionado é da Metro Goldwyn Mayer Cartoon, Made in Hollywood, USA. A seleção e operacionalização do material a ser utilizado nas atividades, com base no *cartoon*, ocorreu, "artesanalmente", da seguinte forma: havia gravado, em fita VHS, para meus filhos, a programação infantil aberta, da Emissora de televisão – SBT; casualmente, vi o *cartoon* e, por se tratar de um excelente recurso, rico em fraseologismos, decidi usá-lo na pesquisa. Transcrevi o texto do desenho e o intitulei "Chegada ao Céu" – texto que se encontra no item II dessa seção. Posteriormente, como não havia disponível uma placa de vídeo de onde pudéssemos extrair as imagens do texto, manualmente, congelamos as imagens no vídeo e as fotografamos, conforme seqüência apresentada no item III desta seção.

²⁴⁴ A transcrição da LSB foi realizada conforme o sistema de notações léxicas descrito no apêndice desta.

²⁴⁵ Trataremos das atividades apresentadas por momentos e não por aulas, pois cada aula não se esgotou em apenas um momento. Nesse sentido, esclarecemos que o momento refere-se ao planejamento de determinada atividade realizada, entretanto, às vezes em duas, três, quatro... e até seis aulas, como foi o caso do 5º momento descrito a seguir.

²⁴⁶ O texto encontra-se a seguir, nesse anexo.

3. Solicitação de tradução do texto, assim como entenderam, para a LS.
4. Protocolos verbais dos alunos com relação ao significado do texto.
5. 1ª apresentação do *cartoon* em vídeo seguida por relato de impressões da história (protocolos verbais).
6. 2ª apresentação do *cartoon* em vídeo com o objetivo de comparar as expressões escritas com as cenas do vídeo.
7. Discussão suscitada:
 - Com relação à diferença entre o que se diz e o que se quer dizer quando se usa um fraseologismo – introdução do termo metáfora como sinônimo de comparação²⁴⁷.
 - Sobre a importância de se conhecer uma língua, pois nela há frases que têm um sentido diferente daquele escrito;
 - Sobre a distinção entre itens e fraseologismos da LSB e da LP, levantando a questão de que na LS algumas palavras refletem idéias, ou seja, são expressões de pensamento e não têm uma correlação unilateral entre significado e significante como quando se refere a nomes de objetos como mesa, por exemplo.
8. Registro do protocolo verbal de cada aluno, com relação ao texto, resultado de um protocolo verbal coletivo explicitado no capítulo sobre Metodologia.

2º momento:

- Os alunos entrevistaram ouvintes no intuito de registrar a interpretação que os ouvintes dão a cada expressão metafórica do texto e apresentaram-nas aos colegas.

3º momento:

- Com base na entrevista realizada com os ouvintes, os alunos discutiram e reescreveram o texto, representando "literalmente" o que o rapaz queria dizer: distinguindo denotação com verdade e conotação da comparação.

4º momento:

Objetivo: selecionar blocos de expressões fixas, encontrados no texto, criando estratégias para a ampliação da construção de sentido e produção de outros textos.

- Passo 01: apresentação do primeiro fraseologismos do texto e solicitação aos alunos para marcação individual dela no seu texto, orientando-os a buscar as demais em blocos de significado;
- Passo 02: troca de experiências com outro colega;
- Passo 03: socialização da atividade:
 - Apresentação do texto em transparência e marcação no mesmo dos fraseologismos detectados pelos alunos. Caso alguma expressão não seja compatível com a LP, a professora os auxilia, remarcando-as com um pincel de outra cor.
 - Apresentação de um novo texto, com os fraseologismos previamente selecionados;
- Passo 04: nova discussão sobre o sentido que vêm no texto após sua combinação em blocos.

²⁴⁷ Em outra ocasião, foi aprofundado o conceito de metáfora, definindo-a como dizer algo querendo dizer outra coisa, sobretudo de forma comparativa. Com o intuito de levantar uma discussão sobre o item lexical "metáfora" na LSB, apresentou-se aos alunos o item lexical "metáfora" da ASL – apresentado por Liddell em comunicação pessoal à pesquisadora. Os participantes da pesquisa levaram a discussão ao grupo de surdos da FENEIS que ainda não se posicionou com relação ao item. Entretanto, os participantes da pesquisa consideraram o item lexicalizado em ASL pertinente. Alguns relataram, inclusive, que visualizam a metáfora nele. É o que Liddell (2003) chama de *conceptualization*.

5º momento:

- Tradução do texto em LSB pelo pelos alunos: eles discutem o sentido e criam uma forma possível de tradução do texto em LSB. Havendo mais de uma forma, julgam a/as mais adequadas e coerentes com o texto e registram-na como forma de descrição da LSB, discursivamente.
- Verificação com os alunos se há na LSB algum item ou fraseologismo com sentido idêntico ao encontrado no texto, em LP;
- Montagem de esquema contrastivo entre cada frase posta no texto – o dito –, o significado do que se disse em LSB, desconstruindo a metáfora em LP – a construção do sentido no texto – e a descrição da frase em LSB.

Obs.: cabe ressaltar que os alunos demonstraram bastante interesse nessa atividade de registro da frase traduzida em LSB com a descrição em palavras da LP²⁴⁸.

Fragmento do esquema contrastivo elaborado a partir dos protocolos verbais dos alunos, juntamente com a professora, tomando como referência o texto “*Chegada ao Ceu*”:

Frase em LP: “Vivia com uma colher na boca”

Explicação em LP: comia o tempo todo.

Tradução em LSB: TODO-DIA SÓ COMER⁺⁺⁺

Frase em LP: “Cresci da noite para o dia”

Explicação em LP: cresci rápido

Tradução em LSB: CRESCER JÁ²⁴⁹

Frase em LP: “Sol de rachar”

Explicação em LP: sol muito forte

Tradução em LSB: SOL (com expressão extremamente forte e tensa sobre o enunciador)

Frase em LP: “Acordei com as galinhas”

Explicação em LP: acordei de madrugada (muito cedo)

Tradução em LSB: MADRUGADA ACORDAR

Frase em LP: “Caçar trabalho”

Explicação em LP: procurar emprego

Tradução em LSB: TRABALHO PROCURAR (para diversas direções)

Frase em LP: “Meti a mão na massa”

Explicação em LP: trabalhei muito

Tradução em LSB: TRABALHAR-MUITO (repetir várias vezes com forte expressão facial) ou TRABALHAR DIA-TODO/DURO (duas mãos em CM [A_s], cruzadas pelo pulso, passando uma pela outra)

Frase em LP: “O cara precisava de um braço forte”

Explicação em LP: o patrão precisava de uma pessoa que fizesse tudo o que ele precisava.

Tradução em LSB: CHEFE PRECISAR PESSOA FORTE (TRABALHAR-MUITO)

Frase em LP: “O rango era brabo”

Explicação em LP: a comida era horrível, não dava para comer.

Tradução em LSB: COMER NÃO-GOSTAR (com expressão facial de repugnância = detestar)

Frase em LP: “Me deu com a porta na cara”

Explicação em LP: fui expluso so trabalho

Tradução em LSB: EXPULSAR TRABALHO

Frase em LP: “Me meti num buraco”

Explicação em LP: me escondi / não tinha nada

²⁴⁸ Almeja-se, porém, que os surdos dominem a forma escrita da LSB e essa atividade possa ser substituída com sucesso pelo sign writing.

²⁴⁹ Este termo encontra-se ilustrado no item IX de itens/fraseologismos não submetidos a uma taxionomia.

Tradução em LSB: VERGONHA (com toda a mão cobrindo o rosto)

Frase em LP: "Do meu lado só estava eu e a raiva"

Explicação em LP: eu estava sozinho e nervoso

Tradução em LSB: PRÓPRIO (CM ativa [K], tocando o indicador na testa e o dedo médio no peito) SOZINHO RAIVA

Frase em LP: "Eu peguei um trem"

Explicação em LP: eu viajei de trem

Tradução em LSB: VIAJAR TREM

Frase em LP: "Fui lutar com o trabalho"

Explicação em LP: procurei emprego

Tradução em LSB: SACRIFÍCIO (cruz nos lábios) PROCURAR TRABALHO

Frase em LP: "Voei para Chicago"

Explicação em LP: viajei de avião para Chicago

Tradução em LSB: VIAJAR-AVIÃO LÁ (apontação) C-H-I-C-A-G-O

Frase em LP: "Uma garota entrou no quadro"

Explicação em LP: eu comecei a namorar

Tradução em LSB: CONQUISTAR-GAROT@²⁵⁰ MULHER

Frase em LP: "Nossos olhos se encontraram"

Explicação em LP: foi amor à primeira vista

Tradução em LSB: APAIXONAR CL: encontro dos olhos (CM das duas mãos em [V], se encontrando e fixando-se frente a frente)

Frase em LP: "Minhas calças saíram pela cabeça"²⁵¹

Explicação em LP:

Tradução em LSB:

Frase em LP: "Minhas veias saltaram"

Explicação em LP: meu corpo tremia de emoção

Tradução em LSB: CHOQUE (CM das duas mãos em "Y", diante do peito, vibrando)

Frase em LP: "Eu fiquei cheio de dedos"

Explicação em LP: eu não sabia o que fazer

Tradução em LSB: DIFÍCIL (várias vezes)

Frase em LP: "Suas roupas lhe caíam como uma luva"

Explicação em LP: as roupas dela combinavam com ela

Tradução em LSB: ROUPA CL: corpo violão (contorno do corpo com as mãos) ATRAIR (CM ativa [Y], palma para dentro, dedos indicador e mínimo diante dos olhos, afastando-se)

Frase em LP: "Seu penteado era um sonho"

Explicação em LP: seu penteado era lindo

Tradução em LSB: CL: penteado (mãos desenhando o penteado) TCHAN (mãos em concha, palmas em posição contralateral, subitamente, diante do rosto)

Frase em LP: "Suas pernas me faziam sentir um bebê"²⁵²

Explicação em LP:

Tradução em LSB:

Frase em LP: "pus minha casaca de rabo"

Explicação em LP: vesti um fraque

Tradução em LSB: VESTIR (as duas mãos em CM [A_s], palma para dentro, acompanhado de movimento em curva diante do peito) CL: fraque (duas mãos em CM [C], diante do corpo, unindo-se em movimento para baixo).

Frase em LP: "Ela botou o bicho nas costas"

²⁵⁰ Esse termo está ilustrado no item XXVI dos itens/fraseologismos não submetidos a taxionomia.

²⁵¹ A expressão acima pareceu ser bastante cultural. Tendo em vista o fato de o *cartoon* não ser brasileiro, não houve consenso entre os participantes do protocolo verbal coletivo e os alunos optaram por pesquisar mais sobre a metáfora.

²⁵² Caso idêntico ao apresentado na nota anterior.

Explicação em LP: Ela vestiu um casaco de couro
Tradução em LSB: VESTIR (as duas mãos em CM [A_s], palma para dentro, acompanhado de movimento em curva diante do peito) CL: pêlo de animal (mãos acariciando a pele como se passasse as mãos sobre o pêlo de animais)

Frase em LP: "Rodamos por algum tempo"

Explicação em LP: passeamos muito

Tradução em LSB: PASSEAR CL: sem destino (mão ativa em CM [B], palma contralateral, acompanhada de balanço, como tremular de bandeira)

Frase em LP: "Pintamos em todos os lugares"

Explicação em LP: fomos a vários lugares

Tradução em LSB: IR CL: vários lugares (mão ativa em CM [B], palma contralateral, acompanhada de movimento para frente, em diversos pontos diante do corpo)

Frase em LP: "Para nós todos eram estranhos"

Explicação em LP: não conhecíamos ninguém / só víamos um ao outro

Tradução em LSB: NÃO-CONHECER TUDO

Frase em LP: "Nos encaixamos numa ópera"

Explicação em LP: fomos assistir a uma ópera

Tradução em LSB: NÓS-DOIS ADMIRAR MÚSICA (movimento de maestro)

Frase em LP: "Tomei um rabo de galo"

Explicação em LP: eu bebi uma bebida com o nome: rabo de cavalo

Tradução em LSB: EU BERBER (aproximando-se o polegar da boca, repetidas vezes) MISTURAR (CM das duas mãos em [Ô], passando uma pela outra) ÁLCOOL

Frase em LP: "Ela tomou um coice de mula"

Explicação em LP: ela tomou uma bebida com o nome: coice de mula

Tradução em LSB: ELA BEBER MISTURAR OUTRA

Frase em LP: "Ela comeu como cavalo"

Explicação em LP: Ela comeu muito rapidamente e fazendo barulho²⁵³

Tradução em LSB: QUALQUER-JEITO²⁵⁴ COMER

Frase em LP: "Meu dinheiro corria solto"

Explicação em LP: eu gastava muito dinheiro.

Tradução em LSB: GASTAR (mãos partindo dos bolsos e abrindo-se, várias vezes) ACABAR (palma de uma mão passando pela palma da outra)

Frase em LP: "Passar um cheque borracha"

Explicação em LP: dar um cheque sem fundo (dar um cheque e não ter dinheiro no banco)

Tradução em LSB: CHEQUE BANCO VAZIO (CL: [L], palma para fora, de cima para baixo, diante do corpo).

Frase em LP: "Estava um pepino"

Explicação em LP: fiquei com um problema

Tradução em LSB: FICAR-EM-APUROS (duas mãos espalmadas, caídas com as palmas para baixo, balançando lateralmente para um lado e outro, acompanhando-se de expressão facial de apuro).

Frase em LP: "Botou a arma no meu peito"

Explicação em LP: apontou uma arma para mim

Tradução em LSB: REVÓLVER (com o PA no peito – apontando para o peito)

6º momento:

- Como estratégia para ampliação de vocabulário, foram confeccionadas cruzadinhas relacionando imagens fotografadas do vídeo, cujas metáforas foram desconstruídas, aos fraseologismos destacados no texto escrito trabalhado em sala de aula.

²⁵³ A questão do barulho foi introduzida pelos próprios surdos. Perguntei a eles porque se referiram a barulho se são surdos. Eles me responderam que suas mães reclamavam quando comiam fazendo barulho e lhes explicara que era feio.

²⁵⁴ Esse termo está ilustrado no item XXXIX dos itens/ fraseologismos não submetidos a taxionomia.

- Criação de atividades que interrelacionem itens/fraseologismos da LP e da LSB (glosa em LP), com sua equivalência em LSB – imagens ou transcrição dos sinais.

7º momento:

- Criação de frases, pelos alunos, com expressões selecionadas por eles (mas expressões retiradas do texto).
Ex.: O gato engoliu a língua / passar por cima
 - Parece que o gato engoliu a língua de Laila.
 - Ana passou por cima de todos os seus problemas e voltou para casa.

8º momento:

- Produção escrita dos alunos com tema livre, utilizando-se de alguns fraseologismos identificados no texto "Chegada ao Céu" ou outros elencados nas aulas e aprendidos no processo de discussão sobre o tema.

II. Texto – apresentado inicialmente sem o negrito nos fraseologismos.

CHEGADA AO CÉU

Quando um rapaz chegou ao céu, São Pedro pediu a ele que contasse toda sua vida na terra até o dia de sua morte.

São Pedro não entendeu nada do que o rapaz disse e o levou a Noel (um estudioso no céu) para ver se ele entendia o que o rapaz dizia:

– Quando eu era criança, **vivia com uma colher na boca**.

– Continue... disse Noel.

– Aí, eu **crisei da noite para o dia**.

Um dia, com um **sol de rachar**, eu **acordei com as galinhas** pra **caçar um trabalho**.

Aí eu **meti a mão na massa**, porque o cara precisava de um **braço forte**.

Mas **o rango era brabo** e ele **me deu com a porta na cara**.

E eu **me meti num buraco**. **Do meu lado** só estava **eu e a raiva**.

Aí eu **peguei um trem** para o Texas e **fui lutar com o trabalho**.

Aí eu **volei para Chicago**. Lá **uma garota entrou no quadro**.

Nossos olhos se encontraram, **minhas calças saíram pela, pela cabeça**. **Minhas veias saltaram**, eu **fiquei cheio de dedos**.

Suas roupas lhe **caíam como uma luva**.

Ela era linda! Seu penteado, seu penteado era um sonho...

E **suas pernas me faziam sentir um bebê**.

Ela me deu uma chance...

Aí eu **pus a minha casaca de rabo** e ela **botou o bicho nas costas**.

E **rodamos por algum tempo**. **Pintamos em todos os lugares**. Pra nós **todos eram estranhos**. Aí **nos encaixamos numa ópera**.

Depois eu **tomei um rabo de galo** e **ela tomou um coice de mula**. No jantar, **ela soltou o cabelo** e **comeu como um cavalo**. O **meu dinheiro corria solto**.

Eu tive que **passar um cheque borracha**. Eu **estava um pepino**.

Ele **botou a arma no meu peito**. Eu **tentei fazer uma combinação**. Ele não aceitou e aí eu **botei o pé no mundo**.

Logo, a polícia **estava nos meus calcanhares**. Meu advogado me **pressionava**...E quando eu **abria a boca só fazia besteira**.

Eu **fui contra a corrente**, mas **acabei engarrafado**. Eu **estava contra a parede**. Eu **me sentia pesado**.

Aí **pintou sujeira**.. e começaram a **agir por baixo do pano**.

Depois desse **rolô todo**, eles me chutaram.

Foi bom **esticar as pernas**.

Aí eu fui pra Rodoviária e voltei **rápido pra cachorro** a Nova York.

Assim que cheguei, **caí na frente de Mary** e me joguei **aos seus pés**.

Pedi pra ela se casar comigo, mas ela me **virou as costas**.

Ela subiu no seu cavalo e eu **nem pude tocá-la**.

Ela não dizia nada. Parecia até que o **gato** tinha **comido a sua língua**.

Então eu **passei por cima dela**. Eu **estava aos pedaços**, me sentindo sozinho.

Fui a um bar **onde os meus amigos se penduravam nas horas difíceis**.

A música era ótima...o pianista **tocava de ouvido**.

Encontrei o **barco da salvação**: era o velho garçom.

Nós sentamos e **rasgamos um pouco de seda**.

Alguma coisa me disse que ela andava saindo com **uma velha chama**.

Isso **me deixou queimado**.

Eu sabia que ele só estava **lhe dando linha**.

Ele **gastava o dinheiro como água**.

Eu acho que ele **tinha alguma ligação com a ferrovia**.

Enquanto eles dançavam eu **tentei separá-los**, mas ele me **pegou pelos cabelos** e me **pôs pra fora**.

Lá fora **chovia pra cachorro** .. eu **fiquei azul de frio**... e de repente tudo escureceu.

Mas eu **agüentei**. Eu fui para **mil lugares**... e acabei numa ilha deserta....mas ainda pensava em Mary.

Uma **lágrima correu pelo meu rosto**.

Eu **tentei me amarrar de novo**. No dia seguinte **ela me bateu um fio**.

Eu **peguei um barco que transportava gado**.

Me senti um **pé quente** quando cheguei ao apartamento de Mary.

Quando eu abri a porta notei que havia algumas mudanças.

Ela tinha **uns pequenos em torno dela**. **A velha chama** agora lavava fraldas.

Eu achei tudo tão engraçado que "quase" **morri de rir**.

Bem, aqui estou eu...

O que que vocês acham, entenderam?

– Éh, bem, ahn, ahn, éh,.....

– Ora o que é que há? Por que não fala? Será que **o gato comeu sua língua**?

LEGENDA:

EM VERDE – FRASEOLOGISMOS, EXPRESSÕES FIXAS, EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

EM AZUL – FRASEOLOGISMOS ENTRECORTADOS

III. Seqüência de ilustrações do texto "Chegada ao Céu" (extraídas do vídeo apresentado aos alunos)

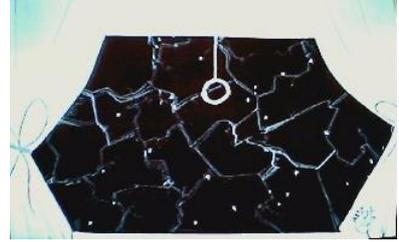
1



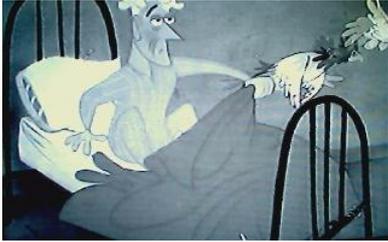
2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



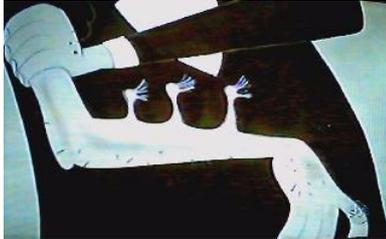
15



16



17



18



19



20



21



22



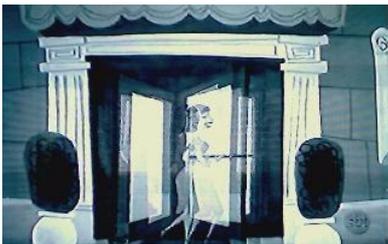
23



24



25



26



27



28



29



30



31



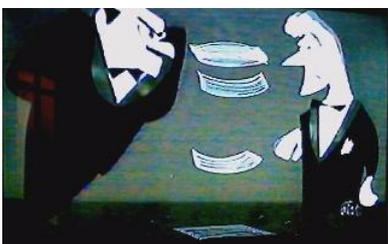
32



33



34



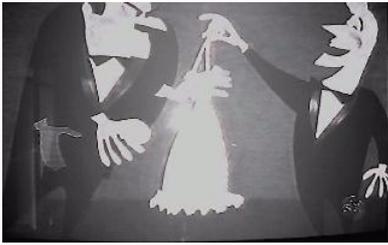
35



36



37



38



39



40



41



42



43



44



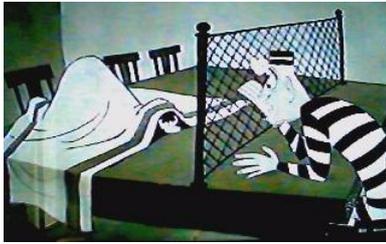
45



46



47



48



49



50



51



52



53



54



55



56



57



58



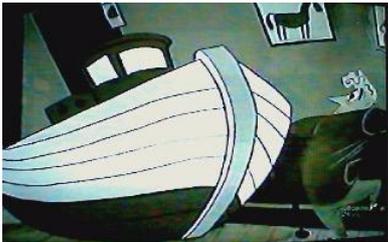
59



60



61



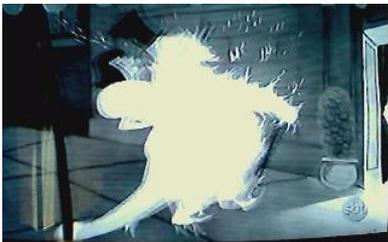
62



63



64



65



66



67



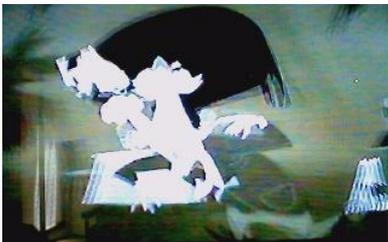
68



69



70



71



72



73



73



74



75



76



77



78



79



80



81



82



83



84



85



86



IV. CORPUS GERADO NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Optou-se por transcrever três recortes sobre os quais foram realizadas as três análises. A discussão dos alunos após a leitura foi traduzida e não transcrita, pois a transcrição demandaria um tempo excessivo e que julguei desnecessário, tendo em vista o fato de ter tentado ser o mais fidedigna possível ao que às opiniões dos alunos.

A. Transcrição e tradução de fragmentos do texto realizada por surdos durante a pesquisa:

A.01. "minhas calças saíram pela, pela cabeça":

CALÇA + SAIR + CABEÇA.

A. 02. "minhas veias saltaram"

VEIA + PULAR

A. 03. "quando eu era criança, vivia com uma colher na boca"

CRIANÇA +VIVER + COLHER + BOCA.

Obs.: O comando para os alunos executarem a tarefa foi: CONTAR HISTÓRIA LS.

B. Tradução da discussão entre os alunos realizada após leitura do texto com relação ao sentido da seguinte frase do texto apresentado para discussão:

"Aí eu voei para Chicago. Lá uma garota entrou no quadro"

B. 01. FAA: Entrou no quadro dá a impressão de que ela entrou no quarto ou no quadro?

B. 02. FFN: Voou para os EUA e uma mulher entrou no quarto.

B. 03. FAA: Como é?

B. 04. FFN: Entrou para dormir!

B. 05. FAA: Quarto é: Q-U-A-R-T-O e está escrito quadro!!!!

B. 06. MRC: Dentro do quarto!

B. 07. FAA: quarto é diferente de quadro!

B. 08. MRC: Então, uma mulher ficou admirando um quadro! ...Um quadro de uma mulher bonita!

B. 09. JLSS: Não! Não pode trocar "D" com "T". É quadro e não quarto. É diferente! [entra na discussão não respondendo à última fala, mas introduzindo sua opinião sobre a questão inicial]

B. 10. MRC: Parece que é um quadro da América do Sul.

B. 11. FAA: Precisa sintetizar a história para entender! Por que, por exemplo, o homem viaja de avião para uma cidade dos EUA, Chicago e vê um quadro de mulher!

B. 12. FFN: Mas entrou no quadro?

B. 13. MRC: [Balança a cabeça afirmativamente, sem muita convicção].

B. 14. FAA: precisa ver como você sente [entende] a história: um homem pode viajar ou sonhar que viajou e ver um quadro com o desenho de uma mulher.

B. 15. MRC: Quando ele chegou pode ter visto. Não interessa aqui se ele viajou ou sonhou!

B. 16. FFN: O homem conta uma história... Uma pessoa em português pode dizer: eu sonhei que tem uma mulher dentro do quadro. É sonho. Ele está contando uma história.

B. 17. JLSS: Uma mulher sente, fica imaginando um quadro que tem uma paisagem e sente vontade de entrar nela. Está no mesmo lugar: entrar numa casa igual à do quadro. Isso combina com sonho. Vontade de entrar dentro da cena do quadro. Não entra no quadro de verdade.

B. 18. FAA: Cada um tem sua própria interpretação do texto que é diferente uma da outra...

C. Tradução da síntese do texto realizada pelos alunos após ler, discutir e assistir ao vídeo de onde foi extraído o texto "Chegada ao Céu"

C.01. FFN: O texto mostra São Pedro contando a história da vida dele.

C.02. FAA: O texto mostra São Pedro contando a história da vida dele para Noel. No decorrer da vida de São Pedro aconteceram muitas confusões: teve uma namorada e fez várias viagens, gastava muito dinheiro.

C.03. EMS: Na história de São Pedro, uma mulher soltou o cabelo e comia como cavalo.

C.04. SV²⁵⁵: São Pedro tinha perna como bebê. Quando era criança encontrou os olhos e pegou no rabo do cavalo.

C.05. JLSS: São Pedro perguntou para o amigo e ele não entendeu nada. Ele tinha uma colher na boca; muitos dedos, luva. Junto com o amigo correram do cachorro. Uma mulher viu um quadro com a foto dos EUA e ficou com vontade de ir para lá.

C.06. AMY: Parece que um homem estava dentro de um trem de ferro que estava na linha. Gastava muito dinheiro, depois começou a chorar e a correr. Parece que a pessoa que escreveu esta história estava inventando. Isso não aconteceu de verdade.

C.07. CAS: Uma criança comia com colher, aí a criança chegou a Chagada (sic) – Chicago.

C.08. MRC: São Pedro caiu e morreu. Do céu ele via a vida na terra. Viu uma criança com colher na boca. Depois viu uma luva no chão. Viu sujeira e guardou debaixo do pano. São Pedro voou, viu um quadro com uma linda pintura de mulher e quis o quadro. Viajou para Nova York e dentro da casa que ficou encontrou um cachorro. Tinha um cavalo e a mulher não quis tocar nele (no cavalo). Ele correu e chorou.

²⁵⁵ Única participação da aluna, devido ao seu desligamento do curso.

PARTE 2 – Itens / Fraseologismos

As fotografias dos itens lexicais/fraseologismos identificados na LSB, coletados e submetidos à taxionomia proposta, foram incluídas ao longo do texto da dissertação para facilitar a leitura e o acompanhamento da análise realizada. Seguem nessa seção aquelas cujos itens/fraseologismos não foram submetidos à taxionomia, nem analisados.

**ITENS / FRASEOLOGISMOS,
AINDA, NÃO SUBMETIDOS A
TAXIONOMIA**

A**B****I****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição de "A":**

- CM em [Y] com polegar tocando no queixo, com a língua posicionada atrás do lábio inferior, em movimento circular;

Descrição de "B":

- CM em [Y] com polegar tocando no queixo pontualmente, acompanhada de expressão facial.

Glosa de "A" em LP:

SER-IMPRUDENTE
APROVEITAR

Glosa de "B" em LP:

À-TOA

ANÁLISE METAFÓRICA**Análise de "A":****Análise de "B":**

Tem o sentido de não levar a sério – às vezes tem a conotação de maldade.



II	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	- Mão ativa em CM [K], tocando na testa, inicialmente o dedo indicador e depois de girar a mão, o dedo médio.
Glosa em LP:	ENGANAR-SE! EPA! TROQUEI! OPA! OPS! NÃO-ERA-ISSO-QUE-EU-QUERIA-DIZER! QUER-DIZER!
ANÁLISE METAFÓRICA	
Tem um sentido semelhante ao de outro item, aparentemente menos polido, usado quando se comete ato falho e se diz o que não se quer, cujo comando é de uma "palmada" na(s) mão(s) por ter se equivocado em sua fala. É como se as mãos falassem sem aguardar o pensamento do falante se concluir para dizer o que quer; ou seja, como se as mãos "falassem sem pensar". A descrição deste outro item é a seguinte: a mão ativa bate no dorso da mão passiva que está em posição relaxada, diante do tronco, com a palma para baixo.	

A



B



III

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição em "A":

- [X] contornando o nariz com o indicador, uma única vez, com firmeza – sinal pontual e curto. (expressão mais grosseira e objetiva).

Descrição em "B":

- CM da mão ativa em [5₄], com os dedos afastados um do outro, para um lado e para o outro, diante do nariz, várias vezes, tocando ou não o indicador no nariz.

Glosa de "A" em LP:
DE-JEITO-NENHUM!

Glosa de "B" em LP:
NÃO-NÃO-NÃO-NÃO!
NÃO-VAI-DAR
NÃO-DÁ!
NÃO-VAI-TER-JEITO!

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A":

Traz a idéia de determinação ao tomar uma decisão negativa – resistir até o fim, ir até às últimas consequências sem ceder a algo que está contrário à sua concepção / ser teimoso.

Análise de "B":

(expressão mais polida, mitigada) –(para emprestrar algo, para fazer algo)

Aparentemente, apesar de ser articulada no nariz, não parece se relacionar ao olfato, mas pode estar associada à mentira que deixa o nariz grande na estória de Pinóquio, como demonstra claramente, no Rio, onde esse sinal significa "mentira".



IV
Item / Fraseologismo em LSB
<p>Descrição:</p> <p>– Mão ativa em [G₁] e mão passiva, como apoio, em [5], palma contralateral. O indicador daquela toca essa, repetidas vezes, em movimento de vaivém.</p>
<p>Glosa em LP: OLHA-QUEM-DEM-CHEGANDO! TEM-BOI-NA-LINHA! AQUELE(A)-ALI-OH!</p>
ANÁLISE METAFÓRICA
<p>Esse item é empregado usualmente como um alerta do locutor de um ato de fala para o enunciador do mesmo – quem está falando –, de que está se aproximando alguém que não pode saber o teor daquela conversa. No caso de estar se aproximando a pessoa de quem o enunciador está falando, pode ser interpretado pelo fraseologismo: “cale as mãos” porque a pessoa de quem está falando está bem aí!</p> <p>Esta questão se remete ao fato de sinalizantes não poderem contar segredos diante de outras pessoas, a menos que o corpo lhes sirva de escudo ou estejam certos de que não haja nenhum falante de LSB visualizando o ato comunicativo. Normalmente, elas buscam um local isolado.</p> <p>Este lexema também parece ser empregado para, disfarçadamente, apontar alguém – apontação disfarçada – nesse caso a palma da mão em posição contralateral pode ser interpretada como o ícone de um escudo que metafóricamente está usado para esconder a apontação. Se analisarmos o item como um dêitico, como tal, não representaria uma metáfora, mas a própria referência indicativa de alguém. Por outro lado, a palma da mão será interpretada metafóricamente.</p>



V
Item / Fraseologismo em LSB
<p>Descrição:</p> <p>– Mão ativa entre [“5] e [^B], ou seja, [“5] com o polegar estendido, em movimento de vaivém sobre o peito, acompanhada de expressão facial.</p>
<p>Glosa em LP: PINTAR-SUJEIRA! SUJAR-A-BARRA!</p>
ANÁLISE METAFÓRICA
<p>Esse item representa a mesma relação metafórica da LP. A sujeira, ligada a algo ruim que atrapalha uma situação premeditada ou não e que envolve, normalmente, uma quebra de expectativa, por exemplo, fazendo algo escondido, não se espera que alguém apareça e descubra o “mau feito”.</p>

A



B



VI

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A":

- Mão ativa em CM [Y], porém com polegar unido ao dedo indicador e tocando abaixo do queixo, com a palma da mão para dentro. Segue-se movimento curvo para fora.

Descrição de "B":

- As duas mãos em CM [Y], porém com polegar unido ao dedo indicador. O polegar da mão ativa toca o queixo e a mão passiva cruza-se com ela. Ambas fazem movimento curvo em sentido oposto, ou seja, descruzando-se.

Glosa de "A" em LP:

NÃO-É-COMIGO!
NÃO-FAZ-MEU-TIPO!
NÃO-COMBINA-COMIGO!
EVITO!
ECO!
NÃO-TEM-NADA-A-VER!

Glosa de "B" em LP:

DAR-CHOQUE
ISSO-É-INCOMPATÍVEL-COMIGO!
EU-DETESTO-ISSO!
DETESTAR

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A":

Duas pessoas que se dão choque, que não se deve encontrar. É um fraseologismo diferente de desprezo. Se parece mais com algo ruim, desagradável (verificar com os surdos)

"A" assemelha-se ao item lexical EVITAR, mudando apenas o PA para a boca, com pequena explosão dos lábios.

Análise de "B":

"B" parece intensificar o sentido de inimigo que já aparece em "A" – e se parece com ódio – não pode se tocar que dá choque. Trata-se de uma aversão, uma inimizade. Não combina de jeito nenhum. Está, portanto, implícita nesse item a idéia de rejeição, antipatia, incompatibilidade ou rejeição a algo ou alguém. O afastamento do corpo traduz também a idéia de rejeição e pode ser enquadrado entre as metáforas orientacionais de Lakoff & Johnson, juntamente com outros itens que parecem evidenciar a mesma metáfora.



VII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em CM [A_s] na altura da cintura, palma para cima, estendendo o indicador e levantando o punho para cima tornando a CM [G₁], acompanhada de expressão facial.

Glosa em LP:

QUE-COISA-ESTRANHA-(É ESSA)!

NUNCA-VI-ISSO-ANTES!

EU-HEIN!

Obs.: Não se quer dizer que em Minas, RS ou Nordeste tais expressões em LP sejam representadas na LSB pelo mesmo item lexical encontrado em Brasília. Outrossim, quer se apresentar algumas das possíveis glosas para o item.

ANÁLISE METAFÓRICA

Tipicamente uma interjeição onde se poderia interpretar como qualquer um dos regionalismos a seguir:
ECO! CREDO! EITA! UAI! OXENTE! BARBARIDADE!

A**B****VIII****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição de "A":**

- Passar de um lado a outro da frente, o indicador da mão ativa, em posição do numeral "4".

Descrição de "B":

- Duas mãos em [B], cruzando-se os punhos um sobre o outro, acompanhado de movimento de vaivém e da ponta da língua meio para fora.

Glosa de "A" em LP:

PASSAR-DESPERCEBIDO!
QUE LERDEZA!
PASSAR-DA-HORA
PERDER-X-POR-DISTRAÇÃO
NÃO-REPARAR

Glosa de "A" em LP:

ESTAR-VOANDO
ESTAR-BOIANDO
ESTAR-DISTRAÍDO
QUE-FULANO-FOLGADO!
RELAXADO!

ANÁLISE METAFÓRICA**Análise de "A":**

Tem conotação de displicência, esquecimento.

Análise de "B":

Tem conotação negativa: vadiagem.

A



B



C



IX	
Item ("A" e "B") / Fraseologismo ("C") em LSB	
Descrição de "A":	- CM das duas mãos em [A], tocando os dedos dobrados uns nos outros, repetidas vezes.
Descrição de "B":	- CM das duas mãos em [B], batendo a palma de uma mão nas costas da outra, várias vezes em volta do rosto.
Descrição de "C":	- CM da mão ativa em [G ₁], palma para baixo, tocando a fronte duas vezes, acompanhada de ENM E duas mãos em CM [5], palma para dentro, próximo ao rosto, engrenada uma à outra, acompanhadas de movimento vaivém para cima e para baixo, várias vezes.
Glosa de "A", "B" e "C" em LP:	
MATUTAR	
TENTAR-DESCOBRIR-O-MOTIVO-DE-ALGUÉM-TER-FEITO-X	
ANÁLISE METAFÓRICA	
De maneira geral, o sentido amplo, inerente em matutar envolve uma repetição de ação em busca de solução. Essa noção de repetição inerente ao item está visível na repetição incorporada no(s) item(s) da LSB, ou seja, matutar é repetir e repetir...; é bater na mesma tecla, sem, contudo, permanecer nela somente enquanto busca soluções, por isso não fica no mesmo ponto toda vida. É buscar uma saída e, nesse sentido, pode estar associada também ao conhecidíssimo provérbio da LP "água mole em pedra dura tanto bate até que fura" que traduz a idéia de que a repetição pode modificar a ação.	
Análise de "A":	Em "A", matutar é a busca de algo que já se conhece e se quer lembrar. Nesta metáfora, matutar não está inscrito na mente. Refere-se à insistência em lembrar-se de algo já conhecido.
Análise de "B" e "C":	Matutar é rodear um ponto, repetidas vezes, em busca de uma solução. Está evidente a ação de matutar como processo mental. Em "B", todo o cérebro trabalha em prol da solução de um problema. Em "C", o cérebro funciona como uma engrenagem.



X	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	- CM da mão ativa em [F], tocando a lateral da frente, palma para frente, seguida de movimento, levando a palma para dentro.
Glosa em LP:	COMO-FOI-RÁPIDO! JÁ!
ANÁLISE METAFÓRICA	
Refere-se a alguma mudança de uma hora para outra, de repente. Pode ser traduzido também com a expressão da LP quando se diz que algo aconteceu "da noite para o dia".	



XI	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição:	- Mão ativa com CM em [V] sobre mão passiva em [B]. A mão ativa se eleva mudando para a CM em [^B].
Glosa em LP:	DIA-TODO DIA-INTEIRO
ANÁLISE METAFÓRICA	
Faz metáfora com a posição do sol da manhã ao entardecer.	

A



B



C



XII

Item ("B" e "C") / Fraseologismo ("A") em LSB

Descrição de "A":

- Mão ativa em CM [A], tocando o polegar nos lábios e torcendo a mão como para trancar E mão ativa em [^C] traçando uma "montanha" EN-lábios-EN que desenha o ato de engolir.

Descrição de "B":

- Mão ativa em CM [A], tocando o polegar nos lábios e torcendo a mão como para trancar.

Descrição de "C":

- CM em [C] com as duas mãos tensas, bochechas sugadas, palmas para frente, movimento das mãos para trás acompanhada por movimento de sucção.

Glosa de "A" e "B" em LP:

NÃO-PODE-FALAR
FICAR-DE-BOCA-FECHADA
TRANCAR-A-BOCA
MINHA-BOCA-É-UM-TÚMULO

Glosa de "C" em LP:

(GUARDAR)-SEGREDO-TOTAL

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "A", "B" e "C":

"A" e "B" se parecem com uma metáfora bastante presente há alguns anos num programa humorístico da TV: "Minha boca é um túmulo", apesar da metáfora apresentar como domínio fonte o ato de engolir, o sentido é o mesmo do da LP.



XIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em CM [5], tocando o polegar na testa, escorregando diante do nariz e alterando-se para [A] E mão passiva em [C], diante do corpo, palma Or contralateral, ao mesmo tempo em que a mão ativa em CM [A_e] gira sobre a outra mão.

Glosa em LP:

FAZER-PANELINHA

ANÁLISE METAFÓRICA

É palavra no português, mas fraseologismo na LSB: GALINHA E PANELA.

Empréstimo da LP – metáfora igual

Expressão encontrada em idioleto

A



OU

B



XIV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A":

- Duas mãos com CM em [Y], diante do corpo, seguido de movimento de aproximação e apoio dos polegares, no peito.

Obs.: às vezes, este item é acompanhado de recuo do corpo (para trás).

Descrição de "B":

- Duas mãos em CM [5], espalmadas para fora, diante do corpo, acompanhadas de recuo do mesmo.

Glosa de "A" e "B" em LP:**ESTAR-NA-SUA!****ESTAR-NA-MINHA!****ESTAR-FORA!****NÃO-ME-COMPROMETA****NÃO-ME-INCLUA-NISSO****ANÁLISE METAFÓRICA****Análise de "A":**

Mudando a expressão facial, teríamos outro item, com outro sentido: **QUE-ACOMODADO! QUE-FOLGA!**

Análise de "B":

A metáfora se dá, exatamente pelo recuo do espaço diante do corpo como se fosse esse o contexto.

A



B



C



XV		
Item ("A" e "B") / Fraseologismo ("C") em LSB		
<p>Descrição e "A" em LP:</p> <ul style="list-style-type: none"> CM da mão ativa em [^B], dorso da mão abaixo do queixo, seguido de movimento pontual para e tenso para fora. <p>Descrição e "B" em LP:</p> <ul style="list-style-type: none"> CM da mão ativa em [^B], dorso da mão abaixo do queixo, seguido de movimento repetido várias vezes para fora. <p>Descrição e "C" em LP:</p> <ul style="list-style-type: none"> CM da mão ativa em [G₁], Or da palma para dentro, tocando abaixo dos olhos com o indicador, acompanhado de expressão facial E CM da mão ativa em [^B], sob o queixo, abrindo-a em [5], no EN diante do corpo. 		
<p>Glosa de "A" em LP: NÃO-(TER)-NADA-A-VER! NÃO-(ESTAR)-NEM-AÍ! IR-PARA-O-BELELÉU!</p>	<p>Glosa de "B" em LP: NÃO-ADIANTA LAMENTO!</p>	<p>Glosa de "C" em LP: NUNCA-MAIS-VI-X</p>
ANÁLISE METAFÓRICA		
<p>Análise de "A", "B" e "C":</p> <p>O item "A" e o segundo item do fraseologismo de "C" são pares mínimos²⁵⁶ entre si, contrastando um com o outro apenas pela mudança de expressão facial. Ainda, "A" tem o sentido negativo, enquanto "C" tem sentido positivo.</p> <p>Os itens "A" e "B" são pares mínimos pela repetição do movimento, ou seja, a quantidade de vezes em que o movimento é articulado altera o significado do item. Em "B" o movimento se repete e em "A" o movimento é pontual.</p>		

²⁵⁶ *Grosso modo*, a Fonologia analisa traços distintivos entre as unidades mínimas de constituição de um item. O par mínimo equivale à distinção entre dois termos por apenas um dos possíveis traços distintivos. Uma enorme quantidade de itens da LSB se distingue apenas por expressões faciais, o que dificulta a aprendizes de LSB como L2 a os distinguirem e aos falantes nativos de LSB a perceberem as sutis diferenças de expressão, alterando os significados.

A



B



C



XVI

Item / Fraseologismo em LSB

Há duas formas:

Descrição de "A":

- Mão ativa em [A_s], batendo na palma da outra mão espalmada, acompanhada de expressão facial de raiva.

Descrição de "B":

- Mão ativa em [A_s], elevando o pulso sob tensão muscular de um lado para o outro na frente do corpo.

Descrição de "C":

- Mão ativa em [A], polegar para cima, Or contralateral, modificada para a CM [L], elevando a mão e articulando "pu" com os lábios, associada a explosão das bochechas para "bufar".

Glosa de "A" em LP:

**DROGA!
PUXA-VIDA!
QUE-COISA!**

Glosa de "B" em LP:

**ESTAR-MORDIDO
ESTAR-FURIOSO**

Glosa de "C" em LP:

PUTA-MERDA!

ANÁLISE METAFÓRICA

Análise de "C":

É um item que possui concordância, ou seja, voltada para quem está sendo "xingado". Pode ser considerada como uma forma de insulto e, por isso, é possível enquadrá-la entre os palavrões da LSB.

A**OU****B**

XVII	
Item / Fraseologismo em LSB	
Descrição de "A":	
- CM da mão ativa em [G ₁] no EN diante do corpo, palma para baixo, acompanhada de movimento para cima e para baixo, várias vezes.	
Obs.: variação: CM da mão ativa em [F], palma contralateral, acompanhada de movimento para cima e para baixo, várias vezes.	
Descrição de "B":	
- Mão em CM [A _s] e [W] – com a palma da mão para dentro, pontas dos dedos para baixo, digitando a mesma seqüência, repetidas vezes.	
Glosa de "A" e "B" em LP:	
É-É-É...	
ISSO, ISSO, ISSO!	
ISSO-MESMO	
SIM-SIM-SIM	
AHAN-AHAN-AHAN...	
JÁ-ENTENDI! JÁ-ENTENDI	
JÁ-SEI! SEI, SEI!	
ANÁLISE METAFÓRICA	
Análise de "A" e "B":	
Ambos podem ser classificados como fraseologismos devido à repetição do item e podem, ainda, serem interpretados como marcadores conversacionais.	
A metáfora em "A" parece estar associada ao acento do verbo conjugado "ser" na terceira pessoa do singular, escrito em LP. "B" parece ter o mesmo sentido de marcação discursiva em tom afirmativo, com a alteração exclusiva do termo de "é" para "sim".	
Obs.: A referência de "A" com o "é" da LP gera confusões freqüentes entre aprendizes de LSB, pois não passam do que poderíamos chamar de "falso cognato" na LSB, pois esse item não pode ser traduzido como verbo de ligação "é" da LP.	



XVIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [α], dedo médio, tocando, pontualmente, o ápice da cabeça, acompanhada de expressão facial.

Glosa em LP:

QUE-CONSTRANGIMENTO!

PENSAR-DE-UM-JEITO-E-AGIR-DE-OUTRO

OLHAR-O-QUE-X-ESTÁ-APRONTANDO!

NÃO-TENHO-NADA-COM-ISSO!

DISFARÇA-VEJA-O-QUE-FULANO-FEZ!

A



A'



XIX

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A" e "A'":

- Mão dominante com CM em [G₉] tocando o polegar da mão passiva com CM em [G₁], movimentando em direção ao enunciador ou em direção ao interlocutor, a depender do sentido do enunciado.

Glosa de "A" e "A'" em LP:

DIZER-X-PARA-ALGUÉM

A



A'



XX

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A" e "A'":

- Mão fechada sobre a outra mão espalmada para baixo, em sentidos contrários uma da outra, abrindo como expulsar. Ambos os cotovelos ficam em sentidos opostos. O item tem concordância, ou seja, é direcionado ao indivíduo que sobre a ação.

Glosa de "A" e "A'" em LP:

SAIR-DO-EMPREGO
SER-EXPULSO



XXI

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em [C] e mão passiva em [G₁]. A mão ativa se fecha sobre o indicador da mão passiva, várias vezes.

Glosa em LP:

PUXA-SACO



XXII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [^5], passando, de um lado a outro da boca, fechando em [Ô].

Obs.: Este item pode ser repetido dentro do discurso, a depender da ênfase que se quiser dar ao contexto.

Glosa em LP:

PASSAR-A-CONVERSA



XXIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [ˈ5], tremulando os dedos ao mesmo tempo que se aproxima da cabeça e recua o corpo.

Obs.: variação do item: CM das duas mãos em [L], uma mão sobre o da outra.

Glosa em LP:

CAIR-MATANDO!

CAIR-EM-CIMA!

ACUAR!

BRIGAR-COM-X!

BUZINAR-NO-OUVIDO

FALAR-O-TEMPO-INTEIRO



XXIV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [5₄], com o indicador tocando a ponta do nariz, seguida de fechamento da mão em [A₅].

Glosa em LP:

ABUSADO!

ESTAR-PENSANDO-QUE-X-É-BESTA!

PENSA-QUE-ENGANA-X!

ESTAR-NA-SUA!

A



B

**XXV****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição de "A":**

- Indicador da mão ativa, na testa e indicador da outra mão no EN, o indicador que toca a testa, toca o indicador que se encontra no EN;

Descrição de "B":

- Mão ativa, em concha, palma para baixo, tocando o dorso na testa e mão passiva, em concha, palma para cima, no EN. A mão ativa toca a mão passiva, unindo-se as pontas dos dedos.

Glosa de "A" e "B" em LP:**CONCORDAR****XXVI****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição:**

- Mão ativa em [[^]5], fechando-se em [As] sobre a palma da mão passiva aberta em [5], diante do corpo, em seguida elevando-se.

Glosa em LP:**CONQUISTAR-GAROT@!**



XXVII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Duas mãos em [ˈB], unindo as pontas dos dedos, e afastando os braços no sentido oposto, separando as mãos e afastando-as para os lados, com a palma para baixo.

Glosa em LP:

ESTAR-QUITE-COM-X



XXVIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Dedo médio, estalando no polegar: na verdade, D-A, rapidamente, várias vezes.

obs.:

1. Uma variação também encontrada - na velocidade de articulação da LSB, o item lexical tem se iniciado a partir do "a", repetindo o movimento do mesmo, várias vezes.
2. Está classificado como fraseologismo devido à repetição do item.

Glosa em LP:

DÁ, DÁ, DÁ!

É-POSSÍVEL!



XXIX

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM semelhante a [G_a], com os dedos menos tensos. Estalam-se os dedos, movimentando a mão, simultaneamente, para fora do corpo.

Glosa em LP:

IR-EMBORA
DAR-NO-PÉ



XXX

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Duas mãos em [^5], palmas para cima, movimento circular como se moldasse uma bola, alternando uma e outra mão.

Glosa em LP:

DOBRAR-ALGUÉM
LEVAR-COM-JEITO
PECHINCHAR

A



B



XXXI

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição de "A":

- Mão ativa espalmada, e escorregando para o lado, uma única vez, com expressão facial;

Descrição de "B":

- Mão ativa espalmada, pontas dos dedos tocando o queixo e escorregando para o lado, repetidas vezes.

Obs.: a diferença básica entre "A" e "B" é que "A" é um item pontual, não se repete; enquanto "B" é um item que se repete várias vezes. Obviamente, a expressão facial também altera em um outro. A repetição, nesse caso, é traço distintivo com a pontualidade, não podendo ser identificada como um fraseologismo.

Glosa de "A" em LP:

**E-PRA-MIM! CADÊ-O-MEU!
FALTOU-EU!**

Glosa de "B" em LP:

**ESTAR-FÁCIL!
É-MOLE!
NÃO-TEM-PERIGO!
NA-MANTEIGA!**



XXXII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Sugar as bochechas, acompanhada do indicador e polegar unidos de um lado a outro.

Obs.: uma outro item que traduz a mesma metáfora equivale ao **ZERO-TESTA** (CM da mão ativa em [O], apoiada no centro da testa e acompanhada de sucção dos lábios)

Glosa em LP:

NÃO-TER-NINGUÉM!

NÃO-TER-NADA!

NÃO-ESTAR-SABENDO-DE-NADA!



XXXIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Duas mãos em [^B], uma sobre a outra, diante do corpo, direcionando para o receptor da ação, de cima para baixo. (o fato de ser de cima para baixo, apresenta uma metáfora de diminuir a pessoa, colocando-a num nível inferior, abaixo)

Glosa em LP:

ACABAR-COM-FULANO



XXXIV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [V], tocando pontualmente no pescoço, acompanhado de expressão facial tensa e a língua para fora.

Glosa em LP:

XI!

IH!

SE-DAR-MAL!

DANCAR!

BEM-QUE-AVISARAM!

NÃO-DEVERIA-TER-FEITO-X



XXXV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [C], tocando na frente, com ENM de contentamento.

Glosa em LP:

QUE-COINCIDÊNCIA!



XXXVI

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

– CM da mão ativa em [G₁], o indicador toca no queixo e se afasta uma única vez.

Glosa em LP:

**FÁCIL-FALAR, DIFÍCIL-FAZER
DESCUMPRIR-PROMESSA**



XXXVII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

– Mão ativa com CM em [5], balançando diante do corpo, para um lado e outro, acompanhada de expressão facial de desconforto.

Obs.: esse item é utilizado sempre que se tenta chamar um surdo à distância e ele não percebe o aceno vocativo de: Ei, fulano!

Glosa em LP:

PERDER-A-MÃO-DE-TANTO-CHAMAR-X



XXXVIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em [A_s], batendo várias vezes sobre a mão passiva em [5], palma para cima.

Obs.: A repetição presente no item não parece caracterizar fraseologismo, mas ênfase no discurso.

Glosa em LP:

BEM-FEITO!



XXXIX

Item / Fraseologismo em LSB

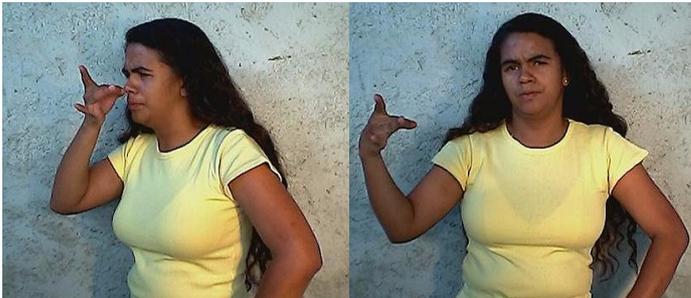
Descrição:

- Mão em [A_s], tocando seu lado radial no nariz e abrindo a mão com sua orientação para baixo, acompanhada de expressão facial

Glosa em LP:

ABSURDO!

DE-QUALQUER-JEITO!

A**A'****XL****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição de "A" e "A'":**

- Dedo médio e polegar unidos, como para estalar, tocando na ponta do nariz e jogando para a lateral, com só.

Glosa de "A" e "A'" em LP:**PUXA-VIDA!****QUE-EXAGERO!** (você é exagerado, exagerou comigo)



XLI

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- As duas mãos em [G1]. A mão ativa com a palma para dentro, no EN e o indicador apontando em sentido horizontal. A mão não dominante se posiciona com a palma para fora, no EN e o indicador apontando para cima, em sentido vertical. A mão ativa gira, várias vezes, em direção à mão passiva.

Glosa em LP:

QUE-PERSEGUIÇÃO!

NÃO-LARGAR-O-PÉ-DE-X



XLII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [Ô], batendo no queixo várias vezes.

Glosa em LP:

ERA-ISSO-QUE-(EU)-QUERIA!

QUE-PENA!



XLIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM em [B_b], passando o indicador sob a boca, de um lado a outro.

Glosa em LP:

FAZER-ALGO-ESCONDIDO



XLIV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão em [A_s] ou [E]”, palma para fora, virando a palma para dentro, e modificando a CM para [G₁] elevando ou baixando o braço.

Glosa em LP:

COMIGO-ACONTECEU-ASSIM!

EX-(X)

**XLV****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição:**

- As duas mãos em [C] direcionada entre as duas pessoas que não se falam mais, fechando em [^C]

Obs.: item reflexivo

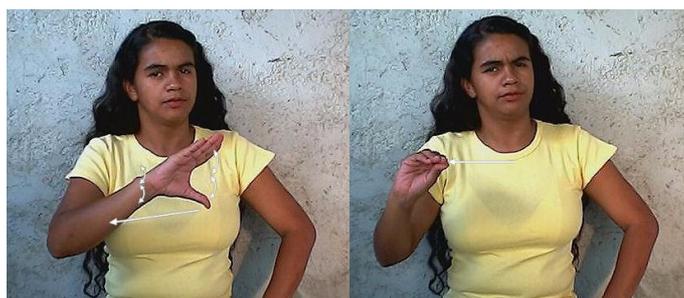
Glosa em LP:

FICAR-DE-MAL

DEIXAR-QUIETO

DEIXAR-PARA-LÁ

NÃO-FALAR-MAIS-SOBRE-X

**XLVI****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição:**

- Mão ativa alternando entre a CM [C] e [^C], várias vezes de um lado a outro, do corpo para fora.

Glosa em LP:

QUE-DEMORA (PARA-FAZER-X)!

ATÉ-HOJE-(NÃO-FEZ-X)!

PASSOU-TANTO-TEMPO-E-NUNCA DEVOLVEU-X!

ESTAR-ATRASADO-PARA-DEVOLVER-ALGO

**XLVII****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição:**

- As duas mãos em CM [G₁], cruzando os dois indicadores diante do peito, descruzando-os - um indicador para cada lateral.

Glosa em LP:

SER-MUITO-DIFERENTE!
NÃO-COMBINAR-COM-X!
QUE-MUDANÇA-RADICAL!

**XLVIII****Item / Fraseologismo em LSB****Descrição:**

- Duas mãos em CM [5], encaixadas uma na outra no EN diante do corpo seguida de movimento para cima e para baixo.

Glosa em LP:

QUE-COMPLICAÇÃO!
QUE-CONFUSÃO!



XLIX

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [X], com o indicador entre os lábios, mão passiva diante do corpo, em [5], palma para dentro. A mão cujo indicador está entre os lábios, afasta-se, tocando as costas da mão ativa na palma da outra mão.

Glosa em LP:

EM-CIMA-DA-HORA!



L

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- CM da mão ativa em [K], passando o dedo indicador pelo polegar, diversas vezes e distanciando-se do EN diante do corpo.

Glosa em LP:

PARA-SEMPRE!

ETERNAMENTE!



LI	
Item / Fraseologismo em LSB	
<p>Descrição:</p> <p>– CM da mão ativa em [α], dedo médio, batendo várias vezes no canto da testa.</p> <p>Obs.: esse item apresenta uma variação de PA, sem modificar o sentido.</p>	
<p>Glosa em LP: COMO-É-INTELIGENTE! QUANTA-INTELIGÊNCIA! CDF!</p>	<p>Outros sentidos: QUE-CHIQUE! SER-DA-HORA! ESTAR-NA-MODA! ESTAR-LIGADO! SER-MODERNO! ESTAR-EM-DIA!</p>



LII	
Item / Fraseologismo em LSB	
<p>Descrição:</p> <p>– Duas mãos em CM [L], diante do corpo, palma para dentro, polegares apontando para cima, com movimento para frente, várias vezes, acompanhado de expressão facial.</p> <p>Obs.: A repetição aparece como traço distintivo entre o substantivo "sorte" (sem repetição) e o adjetivo "sortudo" (com repetição) – não é fraseologismo.</p>	
<p>Glosa em LP: QUE-SORTUDO!</p>	



LIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Passar a mão espalmada, ou seja, em CM [5] diante dos olhos, de um lado a outro do rosto.

Glosa em LP:

NÃO-VER!



LIV

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em CM [G₁], tocando abaixo dos olhos, movimentando-se em direção à mão passiva em [A_s] com a palma da mão para baixo e tocando-a.

Glosa em LP:

PEGAR-NO-FLAGRANTE



LV
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: - Duas mãos em CM [L], palma para dentro, na frente, afastando-se do centro para as extremidades da testa.
Glosa em LP: SER-OBCECADO-POR-DINHEIRO SER-MERCENÁRIO



LVI
Item / Fraseologismo em LSB
Descrição: - Mão ativa em [G ₁], tocando várias vezes a ponta do nariz, acompanhada de expressão facial de satisfação.
Glosa em LP: QUE-INTIMIDADE! QUANTA-INTIMIDADE!



LVII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em [L], tocando o indicador várias vezes sob o queixo, acompanhada de expressão facial de ironia.

Glosa em LP:

QUE-IRONIA!



LVIII

Item / Fraseologismo em LSB

Descrição:

- Mão ativa em [^B] tocando a base da mão passiva em [5]. A mão ativa se afasta da mão de apoio, desenhando uma curva até tocar a mão de apoio novamente, agora nas pontas dos dedos. Acompanha expressão facial.

Glosa em LP:

ALTERAR-SE

COMO-X-ESTÁ-ALTERADO!

PARTE 3 – Enquete

I. Modelo de enquete em LSB

Questionário / entrevista com os participantes da pesquisa para a coleta de depoimentos a serem citados na dissertação, na composição da triangulação da pesquisa (a entrevista deve ser filmada em LSB e respondida por escrito pelo próprio pesquisado);

- Nome:
 - Sexo:
 - Idade: (detectar a faixa etária dos alunos participantes da pesquisa)
 - Grau de surdez:
 - Motivo da surdez:
1. Você sabe português? SABE + PORTUGUÊS + VOCÊ + INTERROGAÇÃO
 2. Português é fácil ou difícil? PORTUGUÊS + FÁCIL + DIFÍCIL + QUAL + INTERROGAÇÃO
 3. O que você acha mais difícil em LP? E o que você acha mais fácil? DIFÍCIL MAIS PORTUGUÊS O QUÊ + INTERROGAÇÃO
 4. Você entende o que lê em português? O que você faz quando não entende?
 5. Como se comunica com os ouvintes que não sabem LSB, principalmente nos primeiros contatos?
 6. Conte como a professora ensinava LP para você na escola e hoje?(história de seu aprendizado de LP). EXPLIQUE LP ESCOLA PROFESSORA ENSINAR COMO?
 7. Como você entende melhor, quando conversam com você em LSB ou em LP: Por quê?
 8. Qual a importância da LSB para você?
 9. Qual a importância da LP para você?
 10. Como você gostaria que fosse o ensino de LP para você e demais surdos, na escola:

II. Modelo da Enquete em LP escrita**ENTREVISTA INDIVIDUAL ESCRITA****I. Dados Pessoais**

Nome.....

Data de nascimento/...../.....

Sexo () feminino () masculino

Surdez () profunda () severa () moderada () leve
 () congênita () adquirida com de idade

Há outras pessoas surdas na sua família?

() não () sim: (grau de parentesco)

Você usa prótese? () não () sim

Que sons você ouve?

.....

II. Família

Qual é a profissão e o grau de escolaridade de seus pais (ou responsáveis)?

.....

.....

Qual é a profissão e o grau de escolaridade de seus irmãos?

.....

.....

.....

III. Escola

Qual foi sua primeira escola?

.....

Quando você entrou na primeira escola?

.....

Em sua primeira escola o que seus professores ensinavam?

.....

.....
 Nesta escola você tinha colegas () surdos () ouvintes () outros:.....

Quais foram as outras escolas em que você estudou?

.....
 Você repetiu algum ano? () não () sim Qual?

De qual escola você mais gostou?

.....
 Por quê?.....

.....
 Em que série você estuda ou parou de estudar?

IV. Línguas

Quais são as línguas que você conhece?	(B) bem (R) razoavelmente (P) pouco (N) nada			
	entende	fala	lê	escreve
Língua de Sinais Brasileira	()	()	()	()
Língua Portuguesa	()	()	()	()
Outra:	()	()	()	()

O que você lê?

jornal	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
revista	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
poesia	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
romance	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
bilhete	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
e-mail	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
site da internet	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
história em quadrinhos	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
legenda de filmes	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca

O que você escreve?

bilhete	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
e-mail	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
poesia	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
diário	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
carta	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca
Outro:	() sempre	() às vezes	(..) pouco	() nunca

Sobre ouvintes que não conhecem a LSB

Como você faz o primeiro contato?

.....

Como você se comunica com um ouvinte que não conhece LSB?

.....

Sobre os ouvintes que conhecem LSB

Eles entendem a LSB () bem () razoavelmente () pouco

Eles falam a LSB () bem () razoavelmente () pouco

Qual é a maior dificuldade dos ouvintes com a LSB?

.....

Você ensina LSB para

() seus pais () seus amigos () seu(sua) namorado(a)
 () seus professores () seus colegas () crianças
 () outros:

Nos locais e nas situações abaixo, qual é a língua que você mais "fala"?

em casa	() LSB() LP
na rua	() LSB() LP
na sala de aula	() LSB() LP
na igreja	() LSB() LP
no shopping	() LSB() LP
no ônibus	() LSB() LP
com os amigos	() LSB() LP
com o(a) namorado(a)	() LSB() LP
com seus pais	() LSB() LP
com os professores	() LSB() LP
com surdos	() LSB() LP
com ouvintes	() LSB() LP
para pensar	() LSB() LP
para dizer o que sente	() LSB() LP
para xingar	() LSB() LP
para fazer compras	() LSB() LP
para estudar em casa	() LSB() LP
para saber notícias do Brasil e do mundo	() LSB() LP

Sobre a Língua de Sinais Brasileira – LSB

Quando você começou a aprender LSB?.....
.....

Com quem você começou a aprender LSB?
() família () professores () amigos () outros:.....

Conte como você começou a aprender LSB:
.....
.....
.....

Como os professores utilizavam a LSB na escola antes e hoje?
.....
.....

Quando você não entende o que professor diz em LSB, o que você faz?
.....
.....

Como você gostaria que o ensino de LSB fosse para você e para os demais surdos, na escola?
.....
.....

Sobre a Língua Portuguesa – LP

Quando, onde e como você começou a aprender LP?
.....
.....

Com quem você começou a aprender LP?
() família () professores () amigos () outros:.....

Conte como você começou a aprender LP:
.....

.....
Conte como os professores ensinavam português para você na escola antes e hoje?
.....
.....

Quando você não entende o que lê em português, o que você faz?
.....
.....

Como você gostaria que fosse o ensino de LP para você e demais surdos, na escola?
.....
.....

V. Opinião

Qual a importância da LSB para você?
.....
.....
.....
.....

Qual a importância da LP para você?
.....
.....
.....

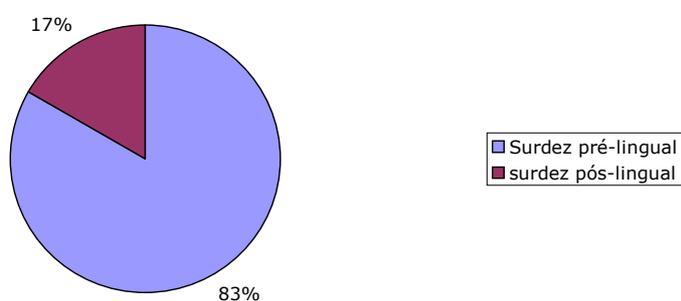
ESPERO QUE ESTA ENTREVISTA POSSA SER ÚTIL PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE
SURDOS NO BRASIL.
OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

III. Registros dos dados levantados na enquete

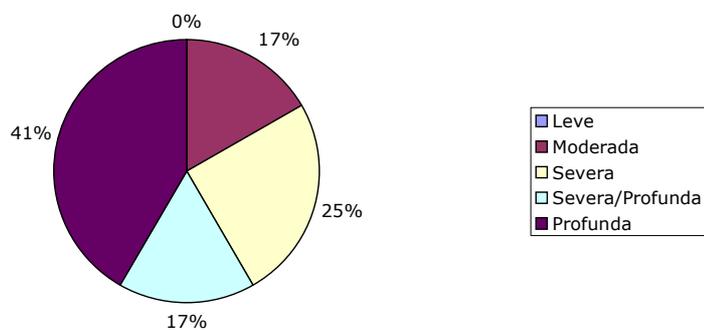
Levantamento de dados encontrados na enquete

Como citado no capítulo sobre Metodologia, a enquete foi mais ampla, entretanto registramos apenas as informações relevantes para a pesquisa. Abaixo, encontram-se os gráficos demonstrativos do período de aquisição da surdez, se pré ou pós-lingual, o grau de surdez dos participantes da pesquisa, seu auto-conceito quanto à sua proficiência na LSB falada e na LP escrita, acompanhado da reprodução textual da importância que dão ao ensino de LSB e ao de LP.

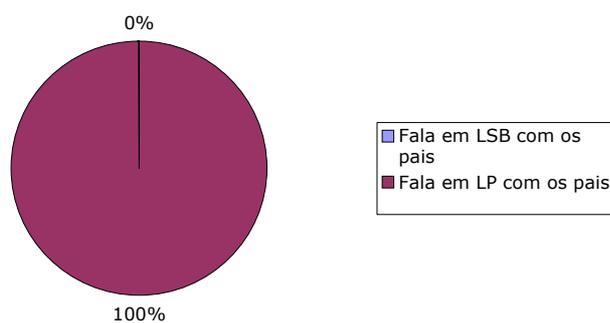
Período de aquisição da surdez

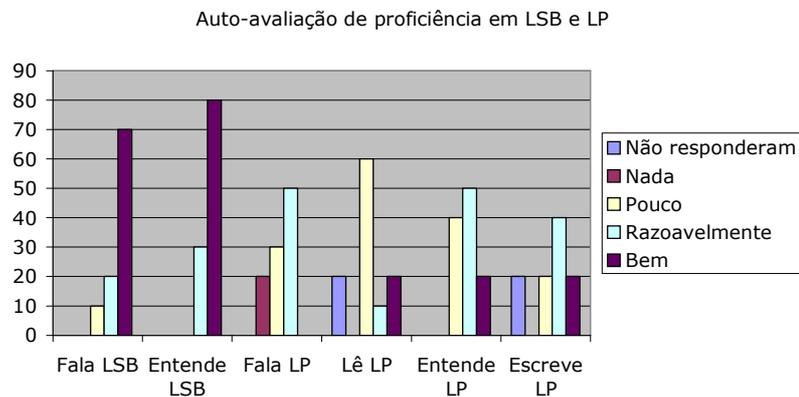
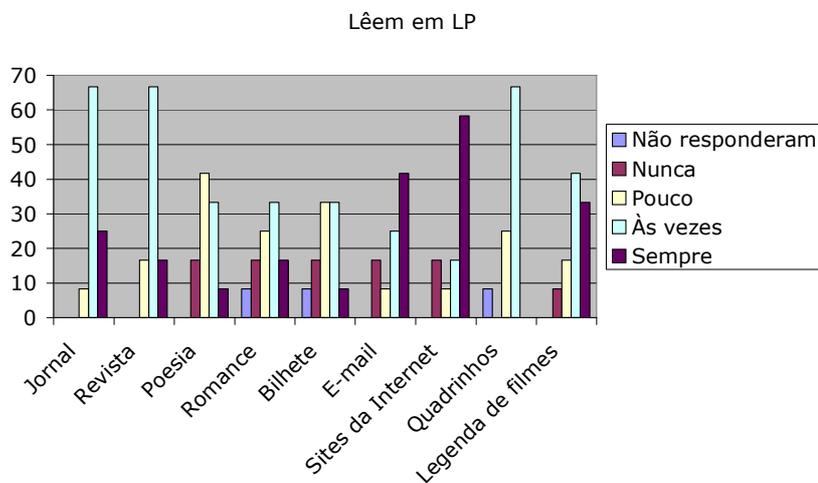
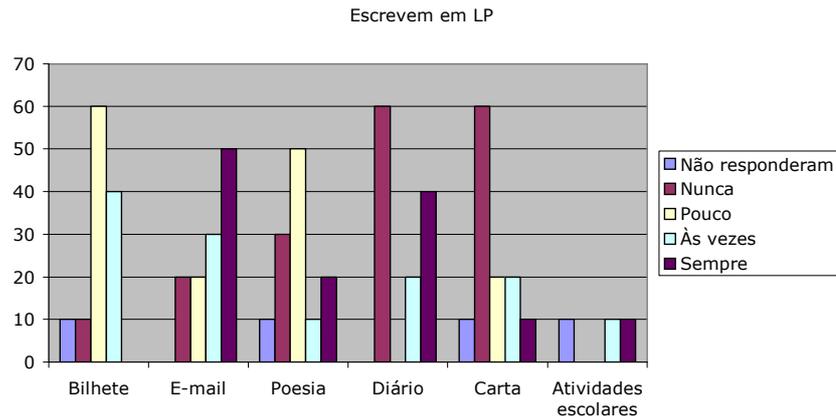


Grau de surdez dos participantes da pesquisa



Língua de contato com os pais





Obs.: os valores apresentados nos gráficos estão em porcentagem.

Um aspecto relevante nesses gráficos que envolvem o uso da LP: a maioria dos participantes da pesquisa tem acesso diário à internet por meio do Programa COPISURDOS desenvolvido na Escola Normal de Taguatinga, onde recebem complementação pedagógica e desenvolvem suas atividades diárias utilizando-se do computador como ferramenta e como meio de interação comunicativa por meio do acesso à internet.

Um outro dado considerado relevante, apesar de não utilizado aprofundadamente na pesquisa é o fato de todos se comunicarem com os pais apenas por meio da LP.

MRC: ♂

Importância da LSB: "é importante da LSB, que aprender sinto primeiro LSB, interesse com visual, mas gostei aprender conhecer LP".

Importância da LP: "necessário usado LSB, através ensinar LP, porque aprender LSB, no futuro aprender LP, consegui".

EAC: ♀

Importância da LSB: "LSB é importante porque é uma forma mais fácil para comunicar com surdos para interpretar".

Importância da LP: "também é importante para saber escrever, lê e principalmente para falar".

CGS: ♀

Importância da LSB: "opinião, eu estou muito fácil pelo LSB aprender rápido".

Importância da LP: "Tá bom, mas muito importante LSB, segunda português. porque é português procurar p/ palavra, os surdos entendem ou não entender. melhor interprete ensinar ou procurar dicionário."

FSS: ♀

Importância da LSB: "eu queria maior professora aprender profunda LS mais fácil comunicar surda. Surda queira interpretar mais perfeita entender melhor".

Importância da LP: "importante professora sabe profunda interpretar língua de sinais perfeita pode surda entender desenvolvida mais fácil português".

GKMS ♀

Importância da LSB: "é muito importante comunicação com LSB porque tenho muitos amigos legais e noivos".

Importância da LP: "é importante também LP para minha vida porque eu estudo na faculdade eu tenho que aprender muito LP".

RGL ♀

Importância da LSB: "muito importante LSB, possível dos amigos surdos, comunicar, igreja, associação e etc."

Importância da LP: "muito importante LP, mas o grupo dos surdos, tem dificuldade para os verbos confusão".

AMY ♂

Importância da LSB: "eu quer mais importante principalmente a vida, mas continuar mais superior, pois a vida melhorar sinto bem respeito com LSB".

Importância da LP: "eu acho que necessitar sincera, pois minha a vida, quer proposta importante chance aprender conhecer vocabulário, pois principal a língua português".

FAA ♀

Importância da LSB: "pra mim, a importância da LSB, porque me sinto bem com ela, minha fala".

Importância da LP: "essa importância só para comunicar com ouvintes ou escrever o português".

FFN ♀

Importância da LSB: "Tudo, isso não pode falta. Tem tudo a importância para mim".

Importância da LP: "A importância da LP para mim é a literatura do texto e a interpretação do texto isso é a importância para mim".

JLSS ♂

Importância da LSB: "é importante da LSB para surdos profundamente fênis metodologia ter coisa conhecimento amigos comunicada de LSB com aos outros pessoas surdos".

Importância da LP: "Sim. Porque eu preciso explorar aprender português desenvolvimento mais importante com ouvinte, escrever coisa português gramática e texto".

SEM ♀

Importância da LSB: "eu acho pouco importância, porque as vezes eu encontro na rua conversa para surdos, LSB".

Importância da LP: "eu acho morrendo importante, porque as pessoas qualquer na rua tenho lugar Lea conversar LP ouvinte ele ficou entendeu certo fiquei feliz pois isso aprendi luta LB".

CAS ♀

Importância da LSB: "Eu gosto bom LÍBRAS melhor principal o sinal os surdos. Os surdos foi muito interesse inteligência emoção".

Importância da LP: "mas aprendeu muito português profundo. Conhecer a palavra diferentes alguma linguagem importantes. O surdo entendeu melhor".

PARTE 4 – Um Percurso Retrospectivo

Por que Surdos?

Freqüentemente sou abordada pelo questionamento que mais instiga a curiosidade das pessoas na escolha de cada um por sua atividade profissional, no meu caso, o interesse e opção por atuar na educação de surdos. Flui-me à mente, imediatamente, a metáfora: “caí de pára-quedas”. Em busca de respostas mais contundentes, resolvi fazer uma retrospectiva de minha vida no intuito de obter uma resposta mais convincente a mim mesma, pois não acredito no acaso.

Oriunda de berço católico, valores cristãos sempre estiveram presentes na minha vida. Da educação que recebi de meus pais, guardo o respeito que sempre nutriram e me ensinaram a nutrir por todos as pessoas, independentemente de cor, raça, ou qualquer diferença física, social, cultural ou educacional. A sociedade tenta diariamente nos dizer que existem os “normais” e os “anormais”, os “iguais” e os “diferentes”, os “perfeitos” e os “deficientes”, mas a cada dia encontro mais argumentos para afirmar que o “padrão de normalidade” não é nada mais nada menos que uma convenção social. A questão da “normalidade” está na eleição que uns poucos fazem de características necessárias para se considerar um indivíduo “normal”, o que significa que os “ditos normais” podem não ser tão “normais” assim e lembrando-nos de Caetano Veloso, “de perto, ninguém é normal²⁵⁷”. Se em determinada comunidade, por exemplo, um único indivíduo não usa óculos, normal será usá-lo e não o contrário. Enfim, eu uso óculos e sou diferente daqueles que não os usam, mas sou normal se estou no grupo dos que os usam... e assim caminham as diferenças entre os seres humanos, diferenças que além de físicas e aparentes também são psicológicas, cognitivas, sociais etc.

Aos três anos de idade, ingressei na escola onde cursei todo o 1º Grau²⁵⁸. Por anos seguidos, estudei com um colega com dificuldades de aprendizagem e lembro-me que quando não o defendia, ao menos repugnava a atitude daqueles que o repreendiam ou admoestavam. Eventualmente nos encontramos ou ele me liga para batermos um papo. Ele adora participar das festinhas de aniversário de meus filhos, nas quais ele foi, por anos consecutivos, o “cinematista” oficial.

Durante o meu curso de graduação, no trajeto da UnB – situada na Asa Norte do Plano Piloto – até a rodoviária – situada no Eixo Monumental – encontrava-me constantemente com um surdo, vendedor assíduo do alfabeto digital²⁵⁹. Da rodoviária para a Ceilândia – cidade satélite de Brasília, onde trabalhei com o ensino fundamental durante o tempo de faculdade, costumava sentar ao lado de um cego que se tornou meu amigo e chegou a freqüentar minha casa. Foi também um cego que, maravilhosamente, tocou órgão durante a recepção do meu casamento, brindando os convidados com uma célebre seleção musical, de gosto bastante apurado.

Não tenho familiar surdo, não tive vizinho surdo, mas resgato de minhas lembranças ainda alguns episódios que marcaram meus contatos com membros da comunidade surda: o primeiro deles aconteceu quando era criança. Lembro-me que trabalhou como servente de pedreiro, em reforma realizada por meus pais na casa onde morávamos, um jovem a quem todos chamavam de “mudinho”; Mais tarde,

²⁵⁷ Essa frase de Caetano Veloso foi extraída da música “Vaca Profana”.

²⁵⁸ O primeiro grau corresponde, hoje, ao ensino básico até a 8ª série.

²⁵⁹ O alfabeto digital também é conhecido como alfabeto manual ou dactilológico. É apenas um recurso para se associar nomes da LP a sinais da LSB.

enquanto instrutora de Curso Básico de Português, no SENAC de Taguatinga, dei aula para um surdo que disse ter perdido a audição aos 11 anos de idade, após surto de meningite. Eu aprendi o alfabeto digital, sucintamente divulgado na divisão fonética da gramática que estudei no segundo ciclo do ensino fundamental – por sinal, hoje sei que se tratavam de alfabetos digitais de LS de outros países – e julgava ser suficiente para me comunicar com um surdo. Comecei a digitar²⁶⁰ tudo o que queria falar para ele, contudo sem o espaçador, que nem sabia que existia, quando então ele me disse: você escreve tudo “grudado”. Aprendi, então, a separar uma palavra da outra enquanto digitava e achava estar ‘abafando’ porque agora achava que já sabia o suficiente para me comunicar com um surdo. Para agravar a minha ignorância e a dificuldade do aluno em me entender, na época em que ministrava o curso na turma dele, extraí os dentes sisos e ele queria saber por que eu havia parado de mexer os lábios. A solução que tive foi pedir para uma colega dele repetir-lhe o que eu dizia. Enfim, ele era esforçado e, apesar de mim, ele parece ter aprendido um pouco mais da “gramática da LP”. Era estado da arte nos cursos básicos de LP, daquela época, e em algumas instituições – ainda hoje – o ensino da gramática normativa desvinculada do uso da língua. Hoje, ciente da realidade do surdo, faço uma série de questionamentos sobre a forma como são matriculados em algumas escolas e vão para sua sala de aula sem que o professor receba qualquer tipo de orientação específica.

Não acredito ter sido motivada a atuar na educação de surdos em decorrência de algum dos episódios acima, tendo em vista o fato de, no primeiro, eu mal saber do que se tratava e do segundo, ter sido um fracasso total, apesar de, na época, eu não julgar assim. Em minha formação como professora tanto para o magistério do 1º Grau²⁶¹ como para o magistério do 2º Grau²⁶² nunca fui informada de que poderia ensinar a um aluno diferente dos padrões “ditos normais”, com qualquer necessidade especial. Tinha notícias de que existiam escolas especiais, mas imaginava que haveria uma formação específica, muito diferente da que tive, para a atuação nelas. Felizmente, hoje não é mais assim. A própria universidade já busca orientar seus alunos quanto a tal possibilidade (a de se ter alunos diferentes em sala de aula).

Concursada pela Fundação Educacional, hoje Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, alfabetizei crianças ouvintes e fui também “dinamizadora²⁶³” até 1989. Enquanto participava de um dos cursos de formação continuada, na época, proposto como curso de “reciclagem de professores”, uma professora da Divisão de Ensino Especial, acompanhada de um toca-fitas, cantou uma música em OS. Na época não sabia do que se tratava ao certo. Enquanto todos enxugavam as lágrimas dos olhos, comovidos com a apresentação, ela fez a divulgação de um curso de 180h que “qualificava” na educação de surdos, após o qual, os participantes teriam de assumir o compromisso de trabalhar com “deficientes auditivos” por, pelo menos, um ano. Naquela época, estavam à caça de profissionais para a área e eu, que nem sabia da existência de turmas especiais para surdos na então Fundação Educacional, sensibilizada, interessei-me e, no ato da inscrição do curso, descobri que havia um curso que também orientava o trabalho para a educação de “deficientes visuais” e, no qual, se aprendia o Braille. Fiz os dois cursos e preteri o trabalho com surdos por ter me encantado mais ainda

²⁶⁰ Digitar em LS significa soletrar ou dactilografar uma palavra, por meio do alfabeto digital.

²⁶¹ O magistério do 1º Grau habilita professores para o ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Curso Normal.

²⁶² O magistério do 2º Grau habilita professores para o atual Ensino Médio. Curso de Licenciatura.

²⁶³ “Dinamizadora” era o nome dado aos professores que trabalhavam com a disciplina de Educação artística e Educação Física – artes e recreação e jogos – nas turmas da educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental, na Fundação Educacional do DF nos idos de 1989.

pelo trabalho com cegos. Entretanto, a vaga surgiu primeiramente para a educação de surdos. Aceitei, amei e fiquei. Quando então surgiu a possibilidade de atuar na educação de cegos, eu já estava “enfeitçada”, “devorada” pela LS, ou ela por mim e pelo trabalho que desenvolvia com os surdos. Não sei se foi em vão essa retrospectiva, mas acho que temos caminhos a percorrer em vida. Talvez eles já estejam marcados ou não? Como não temos um mapa para chegarmos a eles, vamos descobrindo-os dia-a-dia.

Desvendando as vozes surdas na Escola

Era a época da Comunicação Total²⁶⁴, falava-se ainda em “linguagem de sinais²⁶⁵”. O objetivo era se chegar à LP e, por isso, todos os recursos possíveis eram utilizados para levar os surdos a entenderem a mensagem que se queria comunicar.

Trabalhei ora com alfabetização, ora com ensino curricular específico de fala – a ‘Fundação Educacional’, em vez de contratar fonoaudiólogos, treina(va) professores para ensinar o surdo a falar. Naturalmente, treinar professores para o atendimento²⁶⁶ fonoaudiológico deveria honrar menos que a contratação de fonoaudiólogos formados. Como houvesse desenvolvido um gosto especial pela lingüística durante o curso de letras, especialmente pela fonética, achei uma proposta bastante atraente. Já dei muitos pulos de alegria ao ver alunos surdos emitirem sons a partir de exercícios fonoarticulatórios, diante de um espelho²⁶⁷. Hoje, não sou contra a oralização dos surdos, defendo que deva ser opcional e não acredito nela como parte integrante do currículo escolar.

Anos mais tarde, já licenciada em Letras – LP –, fui convidada a iniciar uma nova modalidade de ensino para surdos de 5ª a 8ª séries do supletivo. Até então não havia ensino especializado para surdos após a 4ª série, nas escolas regulares de Brasília, muito menos em escolas especiais, a não ser um acompanhamento parcial realizado no CEAL²⁶⁸ para alunos integrados no ensino regular de outras escolas. Iniciei um ensino itinerante, em duas escolas, onde eu revezava durante a semana.

Buscava preparar o surdo não apenas para o entendimento das disciplinas específicas, mas tentava oferecer a eles a intertextualidade que não resgatavam nos textos com os quais trabalhavam por não a possuírem. Introduzia também os conceitos e conhecimentos gerais úteis no dia-a-dia e necessários para o acompanhamento das disciplinas. Diversas vezes expliquei que não é o sol que gira

²⁶⁴ Vide nota 133 do capítulo IV, desta dissertação.

²⁶⁵ Custou-se muito admitir que os surdos se comunicam por uma língua, mais que por uma linguagem. Até hoje, há muitos que nomeiam a LS por “linguagem de sinais”, cujo *status* lingüístico foi reconhecido a partir de 1960 com William Stokoe.

²⁶⁶ O termo “atendimento” parece estar associado a uma abordagem clínica e, somente está sendo empregado nesta pesquisa nas circunstâncias em que o ensino passa pela abordagem clínica, não defendida nesta pesquisa.

²⁶⁷ A oralização dos surdos, oferecida tradicionalmente pela rede pública de ensino baseava-se (baseia-se) em exercícios de estimulação dos órgãos fono-articulatórios, acompanhados de técnicas para a colocação dos fonemas que a criança deve(ria) aprender, além de aulas de ritmo e treinamento auditivo. As atividades eram (são) realizadas, dentro de cabines – “supostamente” isoladas de som externo –, diante de um espelho para haver maior visualização dos pontos de articulação da fala do professor-terapeuta e da sua cópia oral.. Mais recentemente, esse mesmo trabalho, em algumas instituições, passou a adotar a metodologia “verbotonal” que trabalha de forma pouco mais contextualizada atividades de fala, ritmo, conjunto etc. Ressalta-se, portanto, que são atividades específicas de profissionais da área da fonoaudiologia aos quais sob um treinamento e qualificação, autorizam professores da rede pública de ensino a realizá-los.

²⁶⁸ CEAL – Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludovico Pavonni”.

em torno da terra, mas o contrário. Conhecimentos que surdos de 20, 30 anos de idade não possuíam! Já presenciei muitos olhos brilhantes, catatônicos, diante do novo conhecimento, conhecimento este, já naturalizado por crianças ouvintes, mas que chegavam ao surdo apenas quando mais velhos. Temas envolvendo a sexualidade, doenças, remédios caseiros, nomes de objetos em LP, a fotossíntese, a metamorfose dos sapos e borboletas, entre outros, foram introduzidos e apresentados por mim, diversas vezes. A maioria deles por fazerem parte do currículo e outros por emergirem das dúvidas levantadas pelos alunos.

O Projeto foi crescendo. Mais e mais surdos procuravam por uma escola e foi então que escolheu-se uma escola para se tornar pólo de educação de surdos, evitando assim a minha locomoção de uma escola para outra, à noite e de transporte coletivo, como acontecera inicialmente. Felizmente, à medida que o número de alunos aumentava, a equipe de professores também ia aumentando, claro que em proporção bem menor.

Foi um tempo muito bom! Eu parecia aprender mais que os surdos, pois a cada dia acrescentava mais palavras novas ao meu vocabulário de LSB. O fato é que, apesar de o meu vocabulário em LSB aumentar a cada dia, o que não significava estar mais proficiente na língua, pois ainda falava em PS, uma série de agravantes surgia: o vocabulário dos alunos, em LP era restrito e a cada série se tornava mais complexo; a maioria dos alunos estava bastante acima da faixa etária prevista para a série e parecia agregar a esta questão uma limitação cognitiva dos alunos – muitos pareciam apresentar uma aprendizagem regressiva. O conteúdo que estava na ponta da língua na aula de hoje, não era recuperado no dia seguinte. Lembrome que devido à falta de vocabulário na LS já dramatizei muito: subia nas carteiras para dramatizar cenas do cotidiano que ilustrassem situações que se faziam necessárias ao entendimento dos textos. À medida que crescia o meu vocabulário em LSB, a dramatização foi diminuindo. A minha comunicação com eles era, ainda, bimodal, privilegiando a estrutura da LP, enxertava-lhe o vocabulário aprendido em LS.

Apesar de hoje reconhecer a inadequação da metodologia empregada na época, alguns alunos progrediam a olhos vistos, enquanto outros se estacionavam e, em minha mente, muitos mitos com relação àquela língua iam se desfazendo, enquanto outros, reforçando. Acreditava na existência de um limite para o surdo. Alguns se desenvolviam bem, outros, porém teriam um desenvolvimento cognitivo limitado, dependentes, em tudo e por tudo, dos ouvintes...

Os alunos tinham aula juntamente com ouvintes e, nos horários vagos, eu ou atendia numa sala especial conhecida por sala de recursos. Como já era licenciada no nível superior e poderia assumir a carência, aceitei. O ensino oferecido nessa sala era totalmente interdisciplinar – para o professor que, independentemente da sua área de formação, ministra qualquer disciplina que o aluno curse. Tratava-se de um “suposto reforço” que, na verdade, era uma nova aula com a repetição de todo o conteúdo da aula que o aluno teve juntamente com os ouvintes, no ensino regular, pois os alunos surdos não assimilavam praticamente nada do que o professor do ensino supletivo lhes ensinava.

Os alunos eram atendidos no supletivo, atualmente conhecido por educação de jovens e adultos – EJA, em salas com ouvintes, e em horário contrário, dávamos um suposto reforço, que, na verdade, era todo o conteúdo já ministrado pelo professor anteriormente. Conteúdo esse que não teria sido assimilado por ser todo transmitido oralmente. Eis que eu explicava aos professores das salas onde os surdos eram integrados, que seguíamos os seus passos, pois o que era significativo

para nós poderia não ser para eles, e, como as avaliações às quais os surdos se submetiam eram elaboradas pelo professor da EJA, muitos deles, por este motivo, pareciam duvidar de nossa competência e pareciam nos encarar como se fôssemos deficientes e limitados como julgavam ser os nossos alunos. Conseguimos alguns avanços, dentre eles, a possibilidade de os surdos realizarem as provas juntamente com os professores da sala de recursos o que facilitava dois aspectos do ensino de surdos: a interpretação das provas em “LS” – especialmente comando dos exercícios – e interpretação da nomenclatura que confundia os alunos. Uma prova de física é um teste da interpretação que o aluno faz da questão e não se tratava desta interpretação, mas da interpretação na “LSB”. Interpretávamos a idéia com o vocabulário que tínhamos ao nosso alcance. Alguns professores chegavam até a duvidar de nossa postura ética como professores, achavam que queríamos que a prova se realizasse em nossa sala para podermos “dar cola” aos alunos. Era meio frustrante para nós profissionais sérios sermos mal interpretados.

Apesar de tantos obstáculos, abracei a educação de surdos, um trabalho desafiador que, para mim, ultrapassa o profissionalismo. Cumprimos por vezes funções que, *a priori*, caberiam às famílias, mas que, em decorrência da falta de um canal comunicativo adequado, o suprimento dessa lacuna acaba se ancorando na escola. Em decorrência disso, tenho bons amigos surdos. É um trabalho que trata o indivíduo como ser por inteiro, não apenas a cabeça matriculada na escola. Dificilmente o desempenho escolar do surdo é produtivo, principalmente se não se identifica com o professor. Ao mesmo tempo, é uma tarefa árdua que demanda tempo e é, por muitas vezes, até frustrante. Sinto, da maioria dos surdos, uma resistência às mudanças, às tentativas do professor de inovação no processo educacional que exige um rompimento com paradigmas que perseguiram os surdos desde sua infância. Se há tentativas de mudança por parte de algum professor, a contrapartida do surdo é rejeitá-lo e, por esse motivo, já tive muitos atritos com meus alunos. Apesar das dificuldades, o contato com outros surdos – na escola – e as aulas em LSB são, nitidamente, um Oásis para os surdos. É o momento em que eles encontram seus pares e se comunicam.

Entretanto, passados alguns anos, nós professores, frustrados com os poucos resultados obtidos, embora tenhamos empreendido esforços para a mudança, concluímos que o que fazíamos não se passava de um pacto de mediocridade, o aluno fingindo que aprendia, enquanto fingíamos que ensinávamos – não um fingir intencional, como o termo carrega, pois, na verdade, achávamos que ensinávamos -. O insumo era quantitativo, porém não era qualitativo, pois não era transmitido em linguagem apropriada.

Há anos me incomodavam os questionamentos hoje defendidos por Erickson (1986) como fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica: O que está acontecendo aqui? E o que tais acontecimentos significam? O processo educacional nunca era satisfatoriamente atingido, por mais que nos esforçássemos dentro daquilo que tentávamos. Defendíamos ferrenhamente a causa do surdo e éramos tachadas de paternalista por isso, apesar de, diante dos surdos, sempre cobrarmos uma atitude mais autônoma, mais ativa. Era difícil romper as amarras do ensino a que tradicionalmente foram submetidos e isso demanda tempo.

Cansamos de seguir os passos dos professores das salas comuns sem presenciar progressos no trabalho. Parecia haver um conteúdo que era significativo para os professores das salas comuns, outro para nós da sala de recursos e ainda outro para os surdos. Tentamos implantar uma nova disciplina em forma de projeto a qual denominamos “Projeto de Linguagem”. A inclusão dessa disciplina no currículo dos alunos surdos, acarretando mais lentidão para a conclusão das fases do

supletivo – aliada à pressão dos alunos em adquirir seu certificado; a indisponibilidade de tempo para preparo de material e diversificação de atividades por parte dos professores responsáveis pela disciplina, além da resistência de alguns alunos porque achavam desnecessário estudar um conteúdo diferente do conteúdo dos ouvintes, levou o Projeto para ser protelado. Contudo, mesmo diante de tantas dificuldades houve um saldo positivo notório na produção escrita dos alunos que participaram do Projeto.

O discurso dos alunos estava impregnado da suposta “igualdade” que ofertava um ensino idêntico para surdos e ouvintes, impondo aos primeiros uma situação totalmente desigual. Esse discurso é amplamente difundido pelas políticas educacionais primeiramente de “Integração” e, posteriormente, de “Inclusão”²⁶⁹. Essa prática contribuiu para engrossar o grupo de surdos que têm suas identidades flutuantes²⁷⁰ e cuja proficiência em LSB também fica comprometida. O modelo de ouvinte é sempre apresentado como ideal e isso parece convencê-los de que ser ouvinte é melhor que ser surdo. A imposição ideológica é tanta que conheço surdos cujos filhos são surdos e os pais fazem questão de oralizá-los. Essa cultura ouvintista²⁷¹, apresentada como ideal, chegou a convencer os surdos de que ser surdo é ruim e ouvir é bom. Os surdos, convencidos por essa ideologia, querem estudar junto com ouvintes, pois isso os tornaria iguais a esses. Cheguei a encontrar, na rua, alunos surdos profundos, com *walkman* no ouvido, numa tentativa de impô-los a suposta superioridade de ouvinte.

Assim como diz Giddens na teoria social do discurso, “a identidade se constrói e se desconstrói no processo discursivo”. Foi o que aconteceu comigo! Sofri uma desconstrução de identidade e mudei de paradigma. Incomodada com a falta de pré-requisitos dos alunos surdos de 5ª série em diante, que chegavam para nós, eu e minhas colegas desenvolvemos um novo projeto denominado Nivelamento²⁷², no intuito de modificar, profundamente a situação vigente. Com base na experiência da equipe de professores da sala de recursos e da necessidade dos alunos surdos, era necessário ampliar o tempo de acesso do surdo aos conteúdos, por meio da LS.

²⁶⁹ O discurso da Integração advoga a igualdade de oferta sem discutir a necessidade de acesso diferenciado. O discurso da Inclusão advoga a igualdade de oferta, aceitando a LS como L1 do surdo, possibilitando, de forma ainda bastante modesta, a presença de intérpretes em sala de aula. Entretanto, não oferecendo, ainda, o ensino de LP como L2.

²⁷⁰ A Identidade flutuante, segundo Perlin (1998), é própria dos surdos subordinados ao oralismo e à integração. O surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte e reprime sua Identidade surda, negando-a e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte.

²⁷¹ O termo ouvintismo está definido na nota 136 do capítulo IV.

²⁷² O Projeto Nivelamento foi idealizado, elaborado e aplicado pelas professoras Mônica Maria Resende, Rogéria Gomes de Andrade Vasconcelos e Sandra Patrícia de Faria. Optamos por denominá-lo “Nivelamento” tendo em vista o fato de ser uma terminologia já utilizada no ensino supletivo. A diferença é que o nivelamento do supletivo durava no máximo dois semestres, após os quais o aluno era reencaminhado à sua série de origem e o Nivelamento proposto para os surdos, reunia todos, independentemente de série, numa mesma turma, na medida em que eles assimilavam os conteúdos e pré-requisitos ministrados em LSB, eram encaminhados para uma segunda etapa do Projeto, uma etapa mais acelerada que levava esses alunos à conclusão do supletivo, sem retorno às salas de aula de ouvintes. Mais uma vez, alguns surdos cuja certificação era de 7ª série, por exemplo, resistiram a assistir aulas junto com colegas de 5ª e 6ª séries. Aos poucos, os alunos entenderam que se tratava de uma proposta interessante para eles. Com o Projeto funcionando dessa forma, os 5 alunos que estavam na etapa final, foram promovidos para o Ensino Médio. Como nós, profissionais envolvidos no Projeto atuávamos com alunos surdos no diurno e esse Projeto havia sido aplicado no noturno, em salas de supletivo e temos contrato de 40 horas semanais, tivemos de optar pela jornada ampliada, que significava transferir as 20 horas do noturno para o diurno. Dessa forma, fomos forçadas a deixar o trabalho que desenvolvíamos. Os professores que nos substituíram eram novatos na educação de surdos e não quiseram continuar o Projeto, por considerá-lo “basista”. Argumentaram que nivelamos por baixo. Foi uma pena! A proposta era partir do conhecimento dado para a introdução do conhecimento novo. *Grosso modo*, esse Projeto buscava oferecer aos surdos pré-requisitos que lhes faltavam para conseguir acompanhar os currículos regulares das disciplinas, tendo em vista a defasagem educacional que possuíam decorrente de um ensino cuja metodologia em vigor era inadequada à educação dos mesmos.

A proposta era arrojada: o Nivelamento adaptava o conteúdo de cada disciplina ao significativamente útil para a vida dos surdos e com a participação deles. Diante da defasagem lingüística e educacional dos alunos, propúnhamos uma reabilitação lingüística e intelectual dos mesmos, basicamente, por meio de: a) educação em turma exclusiva, mas integrada às atividades sócio-culturais da escola; b) utilização de grade curricular significativa dosada e adaptada à realidade do surdo; c) ensino mais próximo do aluno, respeitando-se seu ritmo próprio; d) promoção da interdisciplinaridade.

Por exemplo, em LP, a leitura e a interpretação de textos passavam a ser o centro da aula. Além dessas, a discussão sobre gêneros textuais, a produção e a reestruturação de textos com base no contraste LSB x LP; o conteúdo de Ciências tratava inicialmente de doenças e formas de tratamento. Os surdos não conheciam o assunto e não fazia parte do conteúdo de 5ª a 8ª série, apenas das séries anteriores. Quando tivemos acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais percebemos que havíamos antecipado a nova proposta de ensino sem sequer conhecê-la. Estávamos no caminho certo! Reiniciamos um planejamento coletivo e a interdisciplinaridade, característica adormecida desde que os surdos se acharam “contemplados” com professores de disciplinas específicas, retornou à nossa sala: uma receita culinária era elaborada em LSB²⁷³, não ainda na escrita da LSB propriamente dita, pois ainda não dominamos o sign writing²⁷⁴, mas montada com os tradicionais desenhos de pessoas articulando a LSB, na seqüência estrutural da LS, seguida pela tradução em LP. Alunos e professores se cotizavam para adquirirem os ingredientes necessários para o preparo da mesma; todos iam para a cantina da escola, onde delegávamos funções para cada um e todos acompanhavam todo o processo, durante o qual se trabalhava também a matemática – por exemplo, hipotetizámos o preparo de duas receitas e solicitávamos que dessem a quantidade respectiva de cada ingrediente, se fosse meia receita... e assim por diante. Ainda trabalhando a matemática, os alunos dividiam as guloseimas em quantidades iguais para todos. Eles degustavam, limpavam a cantina, incentivando-se a criação de valores e respeito ao outro. Levavam a receita para casa e alguns chegavam a prepará-la ou, os mais “folgados” pediam para a mãe prepará-la. Era uma verdadeira preparação para a vida. Não se tratava de simplificar os conteúdos ou reduzi-los, mas de ressignificá-los - como diz Corôa²⁷⁵, um conteúdo novo deve ter um antecedente conhecido

²⁷³ Na época já havíamos supostamente superado o PS que implicaria no uso de preposições, estrutura gramatical da LP etc., sem se respeitar os padrões tipológicos da LS. O que mais me marcou nesse período de transição entre o bimodalismo, conhecido por PS e a LSB propriamente dita, foi que, repentinamente, comecei a achar que eu estava falando de forma estranha. Durante um certo tempo, enquanto “sinalizava”, falava em LP, coisas que não faziam sentido, e aquilo começou a me incomodar. Achei que estive com algum problema cognitivo ao conectar as palavras e constituir idéias e, quando conversava com ouvintes, em LP, parecia ter um bloqueio na estruturação das frases. Sentia que falava desordenadamente o português e cheguei a pensar em *stress*. Enquanto descobria o mal que me acorria, comecei a silenciar e a LSB. Começou a fluir. Foi um processo natural que, quando dei por mim, percebi que não era loucura minha, apenas estava passando pela transição de uma língua para outra e a oralização da LP era incompatível com as estruturas da LSB. Ainda hoje, eventualmente, emergem resquícios da LP sinalizada, mas acredito que a cada dia, um distanciamento maior aconteça nessa transição.

²⁷⁴ O sign writing, já traduzido por alguns como a escrita em sinais, vem sendo, paulatinamente, divulgado no Brasil e pode vir a ser uma forma eficaz de se tornar perene os sentimentos, a poesia, todas as práticas discursivas dos surdos que se quiserem ser registradas em sua língua. Por enquanto, há uma grande resistência por parte de muitos profissionais da área. Cabe aos que crêem nessa possibilidade, “trabalharem como formiguinha” para quando o tempo de aceitação dos que não crêem na possibilidade de uma escrita da língua de sinais chegar, passando a enxergá-la como um recurso factível às línguas de sinais, haverá, então, um grupo competente na escrita, o suficiente para disseminá-la no Brasil, pois em muitas partes do mundo ela já é fato.

²⁷⁵ Anotações de aula da disciplina Semântica ministrada pela Profa. Dra. Maria Luiza Corôa, no Programa de Pós-Graduação em Lingüística, da UnB, em 2001.

como base. Não adianta falar para um leigo em determinada área, utilizando-se de terminologia especializada para tratar de assunto que exige um quesito ao qual ele não teve acesso. É preciso partir do conhecido para se apresentar o novo. o suposto reforço, na verdade, era outra aula onde todo o conteúdo era, realmente, acessível aos alunos, de forma, necessariamente, contextualizada. A carência maior dos surdos residia no conhecimento de mundo, academicamente falando, nos conhecimentos gerais. A Linguística Textual, bem como a Análise do Discurso são disciplinas que entendem a proposta. Se um texto se remete a outros textos, e se há intertextualidade²⁷⁶ em tudo o que se escreve, o surdo teria uma leitura muito diferente, sem o acesso aos textos para os quais o texto que tem diante de si remete.

Paralelamente a essa experiência participo desde o início, 1994, do Programa Surdo Educador que propõe a formação de Professores Surdos no magistério de Educação infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries, na educação de crianças e adultos. O Programa acontece na Escola Normal de Taguatinga – ENT, escola campo de minha pesquisa. Além das disciplinas específicas do magistério, acrescentamos disciplinas laboratoriais nas quais os próprios normalistas surdos buscam novos caminhos metodológicos para a educação de surdos, com base em sua experiência fracassada, no sucesso almejado para a sua comunidade e na orientação que recebem dos educadores envolvidos no processo.

A introdução da contação de estórias foi um passo fundamental dentro do Programa. Os próprios normalistas têm a oportunidade de resgatar as estórias não conhecidas em sua infância: clássicos da literatura infantil, fábulas, histórias bíblicas, além do incentivo à leitura de jornais, revistas e pesquisa na *internet*, esta última atividade propiciada após a implantação do Programa COPISURDOS, de complementação pedagógica informatizada. Os sonhos que povoam a imaginação dos surdos com relação à educação, tornam-se realidade num trabalho que cresce a cada dia e mais portas se abrem para eles no mundo, rompendo mitos com relação aos surdos e dos próprios surdos como, por exemplo o fato de surdos desabafarem, estarecidos, que sempre imaginaram novelas como *reality shows*.

Em todos os anos de trabalho, sinto que os surdos vêm desenvolvendo, mas muito ainda há que ser feito. O trabalho com a leitura e a interpretação de textos é um deles e foi o que me motivou a desenvolver essa pesquisa. Existe uma sede dos surdos em interpretar textos de ouvintes, entendendo seu ponto de vista. Todo esse percurso parece deixar claro que é possível romper os paradigmas que dilaceram a educação de surdos e fadam os alunos ao fracasso. Há evidências reais de que o surdo precisa de uma metodologia de ensino adequada onde a LS é sua L1 e a LP é L2 e deve ser ensinada com metodologia de ensino de L2. A LS deve ser a língua de instrução das demais disciplinas e um enfoque na leitura e interpretação de textos, especialmente nas questões metafóricas, merece uma atenção especial na ampliação dos recursos comunicativos dos mesmos. Todos esses procedimentos apontam não apenas para o fortalecimento da identidade surda como para o alcance de sua cidadania.

²⁷⁶ A intertextualidade refere-se ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos. (Maingueneau, 2000)